

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

2024

1

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

Journal of Higher Education and Science

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



Cilt/Volume 14 • Sayı/Number 1 • Nisan/April 2024



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

Cilt/Volume 14
 Sayı/Number 1
 Nisan/April 2024

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

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

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

Journal of Higher Education and Science



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

Prof. Dr. İsmail Hakkı ÖZÖLÇER
Rektör/Rektor

Yönetim Yeri/Head Office

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

Baş Editör/Editor

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

Yayınevi/Publishing House

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

Baskı/Place of Printing

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

Yayın Türü/Publication Type

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

Asitsiz kağıda basılmaktadır
Printed on acid-free paper

Basım Tarihi/Printing Date: 30.04.2024



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



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

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

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



ÇEVRE BİLGİSİ / ENVIRONMENTAL INFORMATION

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

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

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

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

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

AMAÇ VE KAPSAM

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

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

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

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

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

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

Açık Erişim

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

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

CC Lisans

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

Dizinlenme

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi TÜBİTAK-ULAKBİM, Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List, Index Copernicus, EBSCO (Education Source), The Belt and Road Initiative Source ve Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBIAD) tarafından dizinlenmektedir.

Dergimiz asitsiz kâğıda basılmaktadır.

BAŞ EDITÖR

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

YAYIMCILIK HİZMETLERİ

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

AIMS AND SCOPE

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

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

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

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

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

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

Open Access

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

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

CC License

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

Indexing

Journal of Higher Education and Science is indexed by TÜBİTAK-ULAKBİM, Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List, Index Copernicus, EBSCO (Education Source), The Belt and Road Initiative Source and Social Sciences Citation Index (SOBIAD).

The Journal is printed on acid-free paper.

EDITOR

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

PUBLISHING SERVICES

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

YAZARLAR İÇİN BİLGİ

YAZILARIN GÖNDERİLMESİ

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

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

BİLİMSEL SORUMLULUK

Baş Editör, yardımcı editörler ve yayıncı dergide yayınlanan yazılar için herhangi bir sorumluluk kabul etmez. Yazıların tüm bilimsel sorumluluğu yazarlara aittir. Gönderilen makalede belirtilen yazarların çalışmaya belirli bir oranda katkısının olması gereklidir. Yazarların isim sıralaması ortak verilen bir karar olmalıdır. Yazarların tümünün ismi yazının başlığının altındaki bölümde yer almalıdır. Yazarlık için yeterli ölçütleri karşılamayan ancak çalışmaya katkısı olan tüm bireyler "Teşekkürler" kısmında sıralanabilir.

Şekiller, tablolar veya hem basılı hem de elektronik formatlardaki diğer materyaller de dahil olmak üzere başka kaynaklardan alınan içeriği kullanan yazarların telif hakkı sahibinden izin almaları gerekir. Bu husustaki hukuki, mali ve cezai sorumluluk yazarlara aittir. Yükseköğretim ve Bilim Dergisinde yayınlanan yazılarda belirtilen ifadeler veya görüşler yazarlara aittir. Editörler, editörler kurulu ve yayıncı, bu yazılar için herhangi bir sorumluluk kabul etmemektedir. Yayınlanan içerikle ilgili nihai sorumluluk yazarlara aittir.

İNTİHAL POLİTİKASI

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

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

İZİNLER

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

EDİTÖRYAL SÜREÇ

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

YAZININ HAZIRLANMASI

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

• **Başlık sayfası:**

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

• **Öz ve anahtar sözcükler:**

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

• **Metin:**

Makaleleri giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuçları içerecek şekilde beş ana başlık altında düzenlenmelidir.

Kısaltmalar metinde, tablolarda, resim ve şekillerde ilk geçtiği yerde açıklanmalıdır. Makalenin sonunda kaynaklardan önce varsa araştırmaya veya makalenin hazırlanmasına katkıda bulunanlara “Teşekkür” yazılabilir. Bu bölümde kişisel, teknik ve materyal yardımı gibi nedenlerle yapılacak teşekkür ifadeleri yer alır.

• **Atıflar:**

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

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

• **Kaynaklar:**

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

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

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

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

• **Tablolar:**

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

• **Resimler, şekiller ve grafikler:**

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

• **Resim ve şekil alt yazıları:**

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

AYRI BASKILAR

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

YAYIN HAKKI

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

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

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

MANUSCRIPT SUBMISSION

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

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

SCIENTIFIC RESPONSIBILITY

The Editor-in-Chief, associate editors and the publisher do not accept any responsibility for the manuscripts published in the journal. All scientific responsibility of the manuscripts belongs to the authors. The authors mentioned in the submitted article must have contributed to the study in a certain proportion. The order of the authors' names should be a joint decision. The names of all authors should appear in the section below the title of the manuscript. All individuals who do not meet the criteria for authorship but have contributed to the study can be listed in the "Acknowledgments" section.

Authors using content from other sources, including figures, tables or other materials in both printed and electronic formats, must obtain permission from the copyright holder. The legal, financial and criminal responsibility in this regard belongs to the authors. Statements or opinions expressed in the articles published in the Journal of Higher Education and Science belong to the authors. The editors, editorial board and publisher do not accept any responsibility for these articles. The ultimate responsibility for the published content belongs to the authors.

PLAGIARISM POLICY

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

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

PERMISSIONS

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

EDITORIAL PROCESS

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

PREPARATION OF ARTICLE

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

- **Title page:**

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

- **Abstract and key words:**

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

- **Text:**

Articles should be organized in five main headings: Background or introduction, method, results, discussion, conclusion. Abbreviations should be defined at first mention in the text and in each table and figure and used consistently thereafter.

An “acknowledgement(s)” section may be added following these sections to thank those, if any, who helped the study or preparation of the article. The acknowledgements are placed at the end of the article, before the references. This section contains statements of gratitude for personal, technical or material help, etc.

• **Citation:**

Authors should follow instructions in the current edition (6th) of Publication Manual of the American Psychological Association (APA) for citations. References in the text should be cited by name and year in parentheses. Some examples:

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

• **References:**

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

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

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

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

• **Tables:**

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

• **Figures and Graphs:**

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

• **Figure legends**

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

REPRINTS

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

COPYRIGHT

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

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

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Derleme / Review

- 1** **Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Anne ve Babaların Depresyon Durumu ile İlgili Yapılan Araştırmaların İncelenmesi**
Review of Research on the Depression of Mothers and Fathers with Children with Special Needs
Hatice YALÇIN, Ayşenur ÇAKIR, Sevcan ÖZTÜREN
- 9** **Türkiye’de Ayak Sağlığı Üzerine Eğitimde Podoloji Meslek Grubunun Yeterlik ve Yetkinlik Standartları**
Proficiency and Competence Standards of the Podology Professional Group Training on Foot Health in Türkiye
Tuba Eser KARKA, Taner BAYRAKTAROĞLU, Banu KURBAN, Burçin ACUNER, Ercan ŞAHİN

Özgün Araştırma / Original Article

- 17** **Araştırma Dersinin Hemşirelik Öğrencilerinin Araştırma Yeterlik ve Bilgi Okuryazarlık Becerilerine Etkisi**
The Effect of Research Course on Research Competence and Information Literacy Skills of Nursing Students
Melek ERTÜRK YAVUZ, Enes BULUT, Amine TERZİ
- 24** **Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı: Kişisel ve Üniversite Deneyimi Farklılıkları**
Student Engagement in Higher Education: Differences in Personal and University Experience
Burcu BİLİR KOCA, Engin KARADAĞ
- 39** **Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü Öğrencilerinin Bilimsel Araştırma Yapmaya Yönelik Tutumlarının ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi**
Investigation of Attitudes towards Scientific Research and Anxiety Levels of Physiotherapy and Rehabilitation Department Students
Ebru GÜLEK KARADÜZ, Şeyma HIZLIOL
- 48** **Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Öz Şefkat Düzeylerinin İncelenmesi**
Examining the Emotional Intelligence and Self-Compassion Levels of University Students Studying at the Faculty of Health Sciences
Behice Belkıs ÇALIŞKAN, Ece ALAGÖZ, Merve BAT TONKUŞ
- 55** **Eğitim Fakültesi Mezunlarında Umut ve Yaşamda Anlam Arasındaki İlişki: Azmin Aracı Rolü**
The Relationship between Hope and Meaning in Life in Teachers: The Mediating Role of Grit
Betül YALÇINER, Zeynep ŞİMŞİR GÖKALP
- 66** **Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı İle Depresyon, Anksiyete ve Stres Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**
Examination of the Relationship Between Social Media Addiction and Depression, Anxiety and Stress of University Students
Bayram GÖKBULUT, Hediye BİLEN
- 76** **Enhancing the Outcome of Mechanical Engineering Design Course with the SCAMPER Methodology Framework**
SCAMPER Metodoloji Çerçevesi ile Makine Mühendisliği Tasarım Dersinin Çıktısının Geliştirilmesi
Onat Halis TOTUK
- 84** **The Structure of Open and Distance English Language Teaching Models: A Follow Up Study 2018-2023**
Açık ve Uzaktan İngilizce Öğretim Modellerinin Yapısı: Bir Devam Çalışması 2018-2023
Soner SÖZLER

- 93** **Hemşirelik Birinci Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimde Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri: Kesitsel Bir Çalışma**
Self-Directed Learning Skills of First-Year Nursing Students in Distance Education: A Cross-Sectional Study
Fatma TANRIKULU, Handenur GÜNDOĞDU
-
- 101** **Ön Lisans Fizyoterapi Programı Öğrencilerinin Fizyoterapi Uygulamaları Hakkındaki Bilgi Düzeyinin Belirlenmesi**
Determination of Associate Degree Physiotherapy Program Students' Knowledge Level About Physiotherapy Practices
Ayşe Nur OYMAK SOYSAL, Şule ŞİMŞEK, Müge İÇELLİ GÜNEŞ
-
- 108** **Yükseköğretimde "Hayallerim ve Meslek Hayatım": Spor Bilimleri Fakültesi Akademik Personelinin Örgütsel Sosyalleşmeye İlişkin Görüşleri**
"My Dreams and My Career" on Higher Education: Opinions of Faculty of Sport Sciences Academicians on Organizational Socialization
Sena Nur DOĞUSAN, Begüm YAŞAR SÖNMEZ, Cemal YALÇIN, Funda KOÇAK
-
- 118** **Önlisans Öğrencilerinin 3+1 Uygulamalı Eğitim Modeline Yönelik Tatmin Derecelerinin İncelenmesi: Susurluk Tarım ve Orman Meslek Yüksekokulu Örneği**
Investigation of Satisfaction Levels of Associate Degree Students in 3+1 Workplace Training Model: Case Study of Susurluk Vocational School of Agriculture and Forestry
Nilay KORKMAZ, Zeynep KİLCİ

Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Anne ve Babaların Depresyon Durumu ile İlgili Yapılan Araştırmaların İncelenmesi

Review of Research on the Depression of Mothers and Fathers with Children with Special Needs

Hatice YALÇIN, Ayşenur ÇAKIR, Sevcan ÖZTÜREN

ÖZ

Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olan anne babaların duygusal durumları ve depresyon ile ilişkili faktörlerin incelenmesi, bu kavramların daha kapsamlı bir şekilde anlaşılması, alanyazındaki boşlukları açığa çıkararak yeni araştırma sorularının ortaya konulmasını açısından önemlidir. Özel gereksinimli çocuğu olan aileleri daha iyi anlamak, depresyon belirtileri gösterenlere erken müdahale için önemli bir fırsat sunabilir. Bu çalışmanın amacı 2010-2022 yılları arasında özel gereksinimli çocuğa sahip olan anne babaların depresyon düzeyleriyle ilgili yapılan araştırmaların sistematik bir şekilde değerlendirilmesidir. Çalışmada PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) yönergelerine uygun olarak, Web of science, Scopus, Directory of open Access journals (DOAJ), Pubmed, CABI, CAS, ULAKBİM, ERIC, Google Akademik, Proquest gibi veri tabanlarında “özel gereksinimli çocukların anne babaları”, “engelli çocuğu olan anne babalar”, “özel gereksinimli çocukların anne ve babalarında depresyon” anahtar kelimeleri İngilizce karşılıkları ile birlikte taranmıştır. Dahil edilen çalışmalarda yanlışlık riski ve çalışmaların kalitesini değerlendirmek için Karma Yöntem Değerlendirme Aracı (Mixed Methods Appraisal Tool) kullanılmıştır. Yapılan tarama sonucunda kapsam içi ve kapsam dışı ölçütler doğrultusunda 622 akademik çalışma ele alınarak içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda 2010-2022 yılları arasında yapılan çalışmaların %69.2’sinin ulusal ve uluslararası makale olduğu, en çok 2017-2022 yılları arasında çalışma yapıldığı, örneklem gruplarının çoğunun 100 bireyden fazla olan nicel çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Değerlendirilen araştırma sonuçlarının pek çoğunda depresyon düzeyi ile özel gereksinimli çocuğun engel türü, anne babaların eğitim durumu, ailenin ekonomik geliri, ailenin sosyal destek alıp almaması, eşlerin uyumu, ailede birlikte yaşanan kişilerin özel gereksinimli çocuğun bakımına desteği, aile bireylerinin problem çözme ve baş etme becerilerinin kaygı ve depresyon düzeylerini etkilediği belirlenmiştir. Değerlendirilen araştırmaların çoğunda annelerin yükledikleri sorumluluklar karşısında

Yalçın H., Çakır A., & Öztüren S., (2024). Özel gereksinimli çocuğu olan anne ve babaların depresyon durumu ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(1), 1-8. <https://doi.org/10.5961/highereducsci.1222688>

Hatice YALÇIN (✉)

ORCID ID: 0000-0003-0237-2978

KTO Karatay Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi, Konya Türkiye
KTO Karatay University, Faculty of Health Sciences, Child Development, Konya, Türkiye
hatice.yalcin@karatay.edu.tr

Ayşenur ÇAKIR

ORCID ID: 0000-0001-7317-7964

KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Aile Danışmanlığı Ana Bilim Dalı, Konya Türkiye
KTO Karatay University Graduate Education Institute Family Counseling Department, Konya, Türkiye

Sevcan ÖZTÜREN

ORCID ID: 0000-0003-2590-8528

İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Odyoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul, Türkiye
İstanbul Gelişim University Graduate Education Institute, Department of Audiology, İstanbul, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 22.12.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 25.04.2024



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

her şeye güçlerinin yetmeyeceği inancı ile depresyona girdikleri belirlenmiştir. Gelecekte gerçekleştirilmesi planlanan çalışmalarda konu, örneklem ve araştırma deseni seçiminde çalışma bulgularımızın dikkate alınması özel gereksinimli bireyler alanında üretilen bilimsel bilginin kalitesini artıracaktır.

Anahtar Sözcükler: Özel gereksinimli çocuk, Anne-baba, Depresyon

ABSTRACT

It is important to examine the emotional states of mother and father who have a child with special needs and the factors associated with depression, to understand these concepts more comprehensively, to reveal the gaps in the literature and to pose new research questions. A better understanding of families with children with special needs may offer an important opportunity for early intervention for those who show signs of depression. The aim of this study; It is a systematic evaluation of the studies on the depression levels of mother and father with disabled children between the years 2010-2022. In the study, databases such as Web of science, Scopus, Directory of open Access journals (DOAJ), Pubmed, CABI, CAS, ULAKBİM, ERIC, Google Scholar, and Proquest were searched. In the included studies, the Mixed Methods Appraisal Tool was used to assess the risk of bias and the quality of the studies. The keywords “mother and father of children with special needs”, “mother and father with children with disabilities”, “depression in mother and father of children with special needs” were scanned together with their English equivalents. As a result of the scanning, 622 academic studies were handled in line with in-scope and out-of-scope criteria. Data were analyzed by content analysis method. As a result of the analysis, it was determined that 69.2% of the studies conducted between 2010-2022 were national and international articles, the most studies were conducted between 2017-2022, and most of the sample groups were quantitative studies with more than 100 individuals. In most of the research results evaluated, “depression level” is related to “disability type of the child with special needs, educational status of the mother and father, economic income of the family, whether the family receives social support, the harmony of the spouses, the support of the people living together in the care of the special needs child, the problem solving and the problem solving skills of the family members. coping skills” were determined to affect anxiety and depression levels. In most of the studies evaluated, it was determined that mothers fell into depression with the belief that they would not be able to do anything in the face of their responsibilities. In the works planned to be carried out in the future; considering our study findings in the selection of subject, sample, and research design; It will increase the quality of scientific knowledge produced in the field of disability individuals.

Keywords: Disabled child, Mother and father, Depression, Meta-analysis

GİRİŞ

Özel gereksinim, toplumsal yaşama eşit oranda katılabilmeyi engelleyen, bedensel ya da gelişimsel işlev yetersizliği nedeniyle problem yaşama durumudur. Özel gereksinimli birey diğer bireylerden farklı sağlık, eğitim, rehabilitasyon, cihaz, ortez, protez, çevresel düzenlemelere ya da diğer sosyal ve ekonomik hizmetlere gereksinim duyar (Feurer et al., 2016). Dünya Sağlık Örgütü (2020) verilerine göre dünya nüfusunun yaklaşık %15'i özel gereksinimli bireylerden oluşmaktadır ve dünyada yaklaşık 1 milyar özel gereksinimli birey bulunmaktadır. TÜİK 2022 sonuçlarına göre en az bir engeli olan nüfusun oranı %6,9'dur. Erkeklerde %5,9 olan bu oran kadınlarda %7,9'dur. Yaş grubu arttıkça en az bir engeli olan nüfus oranı artmaktadır.

Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak anne babaları çok daha fazla endişelendirebilmektedir. Farklı gelişim özelliklerine sahip çocuklarının bakım ve eğitim gibi gereksinimlerini karşılamak konusunda kaygı duyan anne babalar için bu süreç zorlayıcı olabilmektedir (İlhan, 2017). Ailelerin özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmalarının verdiği stres ve durumla baş etme çabalarında en önemli faktör ailenin bu durum için sahip olduğu kaynaklar ve imkânlardır. Küçük yaşta özel gereksinime sahip çocuğu olan anne babalar; çocuklarıyla ilgili tanıl durumunu yeni öğrendiklerinde ve bu engel durumuyla ilgili bilgiye henüz sahip olamadıklarında çok daha fazla strese maruz kalmaktadırlar (Zeedyk & Blacher, 2017).

Özel gereksinimli çocukların anne ve babalarının, günlük yaşamda endişe, öfke kontrolsüzlüğü, uykusuzluk, iştah sorunları yaşadığını vurgulayan pek çok araştırma sonucu bulunmaktadır (Kafes, 2021; Mitra, Posarac & Vick, 2018). Özel gereksinimli çocukların anne babalarının, çocuğun sahip olduğu engel türü ne olursa olsun, uykusuzluk, öfke gibi sorunlar yaşamaları beklenen bir durumdur (Wahab & Ramli, 2022). Özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların stres ve depresyon düzeyinin araştırıldığı çalışmalar, çok yüksek düzeyde stres yaşadıklarını göstermiştir (Ellis et al., 2022; Husain et al., 2021). Özel gereksinim oluşturan engelin türü; anne babaların özel gereksinimli çocuk nedeniyle yaşadıkları fiziksel, psikolojik ve maddi sorunlar; başka bir özel gereksinimli çocuğa daha sahip olmak; aile ve sosyal çevre ile ilişki, aile üyelerinin, arkadaşların ve yakın çevrenin olumsuz tepkileri gibi nedenlerle özel gereksinimli bir çocuğa sahip olan anne babalar yoğun stres ve ardından depresyon belirtileri yaşamaktadırlar (Peker, Eroğlu & Özcan, 2015). Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olan anne babaların genellikle çocuğun bakımı ve eğitsel desteğinin sağlanması amacıyla daha fazla paraya, zamana ve enerjiye ihtiyaç duymaları, onların daha fazla stres yaşamalarına neden olmaktadır. Stresin yüksek olması nedeniyle çiftler birbirlerini suçlamakta ve bu durum evliliklerinde sorunlara yol açmaktadır (Robertson, Raghavan, Emerson, Baines, Hatton, 2019).

Lam, Leat ve Reprint (2015) anne babalara depresyon, aile memnuniyeti, fiziksel sağlık, problem çözme becerileri, çocuk-taki işlevsel bozukluk düzeyi ve anne babalardaki stres düzeyi konularında değerlendirmeler yapmış ve %19'unun depresyon yaşamakta olduğunu; fiziksel sağlıklarında bozulmalar olduğunu, %83,3 oranında aile memnuniyetinin az olduğunu belirtmişlerdir. Smith ve Gabrielsen (2022) tarafından yapılan çalışmada ailenin maddi kaynakları zorlandığında, orta düzeyde gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinin, çocuğun ciddi düzeyde engeli olduğu zamana göre daha yüksek depresyon belirtileri riskine sahip olduğu belirtilmektedir. Bu bulgular, engelli çocukların anne babaları arasında aile memnuniyetinin, problem çözme yeteneğinin, fiziksel sağlığı ve değerlendirme süreçlerinin depresyon üzerindeki etkisinin önemini vurgulamaktadır.

Depresyon insanın yaşamdan ve yaşadıklarından zevk alamama hâli ve üzüntülü ya da kaygı oluşturan durumlarda artan duygulanımdır. Yaşam koşullarının farklılaşması, aşırı rekabet, çalışma zorunluğu, duygusal bağ, yaşam aktivitelerinin yerine getirilmesinde engellerin olması gibi zorluklar insanların depresyona girmelerine neden olmaktadır (Karadağ & Solpuk, 2018). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerde somatik belirtiler, depresyon ve anksiyete bozuklukları gibi psikolojik sorunlar daha sık bildirilirken (Zeedyk & Blacher, 2017); zihinsel ve/veya fiziksel bir engeli bulunan çocuğu olan anne ve babalarda alkolizm ve depresyon daha sık bildirilmektedir (Feurer et al., 2016; İlhan, 2017; Öztürk, 2017; Weissman et al., 2016). Özellikle zihinsel engelli bulunan çocuğu olan annelerin orta derecede depresyona sahip oldukları (Özkan, 2016; Öztürk, 2017), annenin çalışma durumunun depresyon düzeyine etkisinin olduğu (Husain et al., 2021; Kafes, 2021) ve annenin çocuğunun bakımında yardım alma durumunun (Kim ve Sellmaier, 2020; Robards et al., 2018) depresyon düzeyleri üzerine etkisi olduğuna ilişkin sonuçlar vurgulanmaktadır.

Özel gereksinimli çocuğu olan anne babalar ile ilgili yapılan çalışmalarda annelerde görülen depresyon sıklığının daha fazla olduğu görülmektedir (King, Williams, Hahn Goldberg, 2017; Zhou et al., 2016). Smith ve Gabrielsen (2022), özel gereksinimli çocuğu bulunan annelerde %20-%30 aralığında depresyon bulunduğunu belirtmektedir. Mheta ve Mashamba-Thompson, (2017) otizm spektrum tanısı konulduktan sonra takip eden süreçlerde annelerde depresif belirtileri inceledikleri çalışmada, çocuğa tanı konulduğu sırada %79 oranında çok yüksek olan anne depresyonu oranlarının zamanla düştüğünü, ancak tanıdan bir yıl sonra yine %39 oranında depresyon düzeyinin yüksek kaldığını belirtmektedirler (Mheta & Mashamba-Thompson, 2017). Genel olarak, bu yaygınlık oranları, kadınlar için dünya çapında tahmin edilen %5-7'lik depresif semptom oranlarından çok daha yüksektir (SAMHSA, 2020). Bununla birlikte, özel gereksinimli çocuğu olan annelerin yaklaşık üçte ikisinin depresyon bildirmemesi (Özkan, 2016), koruyucu ve düzenleyici faktörlerin olabileceğini düşündürmektedir.

Işık ve Egelioglu Çetişli (2020), babalardaki depresyon riskinin özellikle erken bebeklik döneminde baba-bebek bağlanmasını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Field (2018), babalarda görülen paternal postpartum depresyon riskinin doğum sonrası

birinci güne göre ikinci ayda azalabileceğine ilişkin çalışma sonuçları sunmuştur. Ramchandani ve diğer araştırmacılar (2005) özellikle doğum sonrası dönemde baba depresyonu ve çocuk gelişimini inceledikleri prospektif çalışmada depresyonun baba ile bebek arasındaki bağlanmayı azalttığını vurgulamaktadırlar. Edhborg ve diğer araştırmacılar (2016) yüksek kaygı düzeyinin, yetersiz sosyal desteğin ve yetersiz aile desteğinin doğum sonu dönemdeki babalarda depresyonun önemli belirleyicileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarına göre babalarda depresyon riskini azaltmaya yönelik önlemler alınması ve sosyal desteklerinin artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Özel gereksinimli çocuğu bulunan anne ve babaların depresyon durumlarının incelenmesinin, aile danışmanlığı, psikoloji, çocuk ve ergen psikiyatrisi, sosyal hizmet, çocuk gelişimi, çocuk sağlığı hemşireliği, psikolojik danışmanlık gibi alanlarda hizmet veren profesyonellere yönelik bilgi altyapısı oluşturacağı öngörülmektedir. Özel gereksinimli bireylere bakım veren anne ve babaların yaşadıkları güçlükler ve depresyon durumlarına yönelik yapılan araştırmaların incelenmesinin hem var olan durumun anlaşılması hem de daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından alanyazına bir katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada özel gereksinimli çocuğu bulunan anne ve babaların depresyon durumlarını araştıran çalışmalar incelenmiş ve bu yayınlar içinde depresyon düzeyi yüksek anne babaların çocuklarına yapılan müdahalelere katılım durumları incelenmiştir. Buradan hareketle özel gereksinimli bireylere bakım veren anne ve babaların depresyon ile ilişkili psikososyal faktörlerin ortaya konulmasını yordayan çalışmaların incelenmesi, ülkemizde bu kavramın daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını, alanyazındaki boşlukları açığa çıkararak yeni araştırma soruları ortaya konulmasını sağlayabilir. Özel çocuğa bakım veren anne babaları daha iyi anlamak, daha aktif ve psikolojik sağlık becerileri gelişmiş bir topluma sahip olmak için önemli bir fırsat sunabilir. Bu doğrultuda bu çalışmanın temel amacı özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların depresyon durumlarını inceleyen araştırmaların nicelik bakımından incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Bu kapsamda örneklem grubunu özel gereksinimli çocukların anne ve babalarının oluşturduğu ve onların depresyon düzeylerini konu alan bilimsel çalışmalar incelenmiştir ve "özel gereksinimli çocuğu olan anne babalarda depresyonu açıklayan araştırmaların türü, yayımlandığı yıl, örneklem büyüklükleri, özel gereksinimli çocuğu bulunan anne ve babalardaki depresyona müdahaleyi kapsayan araştırmaların özellikleri nelerdir" problem cümlesine cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma özel gereksinimli çocuğu olan anne babalarda depresyon durumunu belirlemeye yönelik yapılmış olan araştırmaların incelenmesini kapsayan sistematik bir derlemedir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada sistematik alanyazın taraması metodu kullanılmıştır. Çalışma retrospektif tanımlayıcı ve kalitatif araştırma modeliyle hazırlanmış ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik bir literatür taraması, formüle edilmiş bir soruyu yanıtlamak için araştırmayı tanımlar, seçer ve eleştirel bir şekilde değerlendirir. Sistematik gözden geçirme, kriterlerin

inceleme yapılmadan önce açıkça belirtildiği, tanımlanmış bir planı açıklar. Araştırmacılar tarafından çoklu veri tabanları ve literatür üzerinde yürütülen kapsamlı, şeffaf bir araştırmadır. Belirli bir odağa sahip olan veya tanımlanmış bir soruyu yanıtlayan, detaylı bir planlamayı içerir. Gözden geçirme, bilinen zaman dilimlerinde aranan, eleştirilen ve raporlanan bilgi türünü tanımlar. Arama terimleri, arama stratejileri (veritabanı adları, platformlar, arama tarihleri gibi) incelemeler yapılır (Nunn & Chang, 2020). Bu çalışmada veriler araştırmacılar tarafından doküman inceleme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Daha sonra iki araştırmacı tarafından veriler içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan sistematik alanyazın taraması, PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) yönergelerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir (Page et al., 2021; www.prisma-statement.org).

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2010- 2022 yılları arasında yapılmış özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların depresyon durumunu içeren makaleler ve tezler oluşturmaktadır. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Nunn & Chang, 2020). Web of science, Scopus, Directory of open Access journals (DOAJ), Pubmed, CABI, CAS, ULAKBİM, ERIC, Google Akademik, Proquest gibi veri tabanlarında “özel gereksinimli çocukların anne babaları, “engelli çocukların anne babaları, “özel gereksinimli çocukların anne babalarında depresyon” anahtar kelimeleri İngilizce karşılıkları ile birlikte taranmıştır. Yapılan detaylı taramalar sonucunda elde edilen çalışmaların kaynakçaları da taranmış ve bu sürecin sonunda 622 çalışma tür, yıl, örneklem büyüklükleri, özel gereksinimli çocuğu bulunan anne ve babalardaki depresyona müdahaleyi kapsamı açısından detaylı şekilde incelenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada incelenmiş olan makaleler araştırmacılar tarafından belirlenmiş olan kapsam içi ve kapsam dışı ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Çalışmaya a) Özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların depresyon durumunu araştıran çalışmalar b) Hakemli dergide yayınlanan çalışmalar c) Erişime açık olan çalışmalar d) Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ulusal tez merkezi sayfasında yer alan tezler dahil edilmiştir. Tam metnine ulaşılan çalışmalardan, özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların depresyon durumunu ele almayan çalışmalar, özel gereksinimli çocuğu olan anne babaları inceleyen ancak depresyon ile ilişkili faktörleri incelemeyen, sadece derleme çalışması olan, bildiri şeklinde hazırlanan, hakemli dergide makale olarak yayınlanmayan ve İngilizce ya da Türkçe dışındaki bir dilde hazırlanan çalışmalar bu derlemeye dâhil edilmemiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada elde edilen verilerin toplanması ve analiz edilmesi için araştırmacılar tarafından “Yayın Sınıflama Formu” kullanılmıştır. Bu form ile araştırmanın türü, yayınlandığı yıl, örneklem büyüklükleri, özel gereksinimli çocuğu bulunan anne ve babalardaki depresyona müdahaleyi kapsamı olmak üzere dört kategori altında inceleme yapılmıştır.

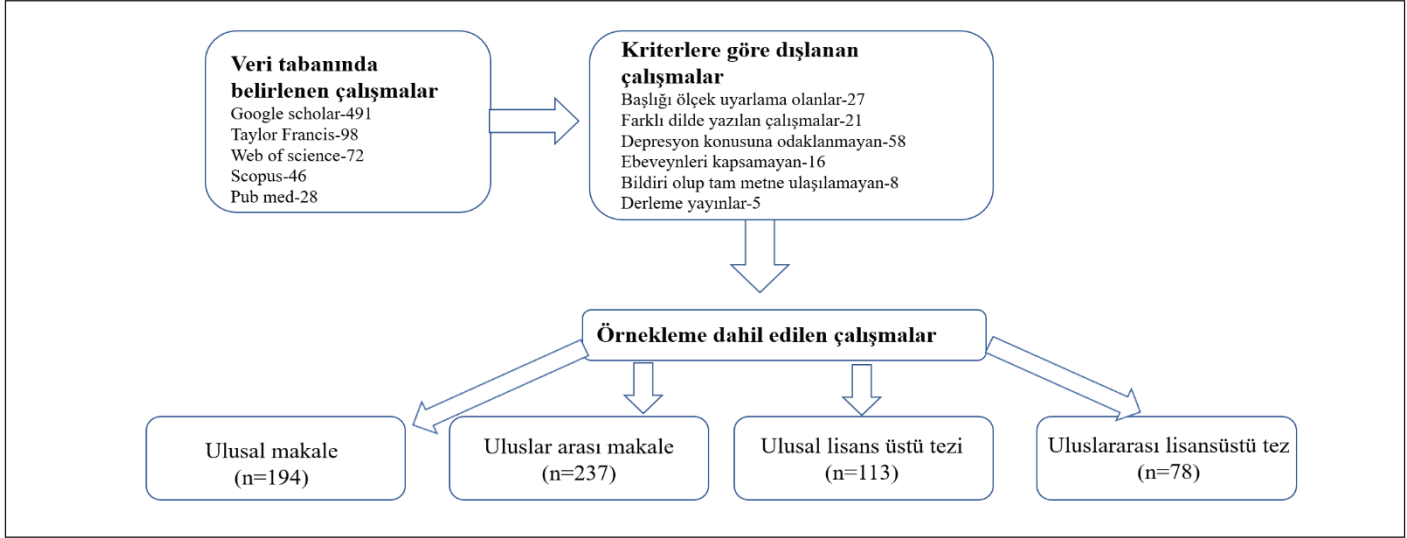
Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Sistematik alanyazın taraması yöntemi kullanılarak planlanan araştırma kapsamında önce ilgili alan yazın doğrultusunda özel gereksinimli çocuk, özel gereksinimli olmanın anne ve babalar üzerindeki etkileri ve özel gereksinimli çocuğu olan anne ve babaların depresyon düzeylerini içeren çalışmaları değerlendiren Yayın Sınıflama Formu oluşturulmuştur. Yayın Sınıflama Formunun araştırılan çalışmaları içerik ve kapsamı değerlendirilmesi açısından yeterliliği konusunda uzman görüşü sağlanmıştır. Veriler Web of science, Scopus, Directory of open Access journals (DOAJ), Pubmed, CABI, CAS, ULAKBİM, ERIC, Google Akademik, Proquest gibi veri tabanları taranarak özel gereksinimli çocuğu bulunan anne ve babaların depresyon düzeylerine ilişkin makale ve tezler incelenmiştir. Bu çalışmada incelenen araştırmaların türü, yayın yılı, örneklem büyüklükleri, özel gereksinimli çocuğu bulunan anne ve babalardaki depresyona müdahaleyi açıklama durumları incelenmiştir.

Literatür çerçevesinde 1) Verilerin belirlenmesi, 2) Kodlama yapılması 3) Verilerin sınıflandırılması 4) Elde edilen bilgilerin temalar ile ilişkilendirilmesi aşamaları takip edilmiştir (Erdoğan et al., 2015). Sistematik alan yazın taraması, PRISMA Bildirimi Kontrol Listesi yönergelerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir (Page et al., 2021) ve Şekil 1’de özetlenmiştir.

Elde edilen verilerin analizine başlamadan önce literatürde var olan kategorilere uygun veriler elde etmek için yayınlar kategorilere ayrılarak hazırlanmıştır. Bu şekilde, araştırma sonrasında da bu kategorilerin kodlanarak ve temalara ayrılarak analiz edilmesi kolaylaştırılmıştır. Her kategori dikkatle değerlendirilerek kodlanmıştır. Kodlamalar iki araştırmacı tarafından yapılmış, alanda uzman başka bir akademisyen tarafından kontrol edilmesi sağlanmıştır. Daha sonra araştırmanın türü, yayınlandığı yıl, örneklem büyüklükleri, özel gereksinimli çocuğu bulunan anne ve babalardaki depresyona müdahaleyi kapsamı yönünden temalaştırılması sürecine geçilmiştir. Bu aşamada, birbirine benzeyen veriler belirli temalar dâhilinde birleştirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra aynı temaları kapsayan yayınlar bir araya getirilmiştir. Temaların oluşturulmasında literatürden yararlanılmış, veriler kategoriler hâlinde ele alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Yayın Sınıflama Formu kullanılmıştır.

Yayın Sınıflama Formunda net bir araştırma sorusunun bulunup bulunmadığı, elde edilen veri ile araştırma sorusuna cevap verilip verilmediği, örnekleme yönteminin araştırma sorusu için uygun olup olmadığı, araştırma grubunun hedef kitleyi temsil etme durumu, uygulanan ölçümlerin bilimsel araştırma tekniklerine uygunluğu, istatistiksel analizlerin araştırma sorusunun cevabı için uygun olma durumu değerlendirilmiştir. Yayın Sınıflama Formu rehberliğinde ayrı ayrı kodlanan veriler, araştırma teknikleri konusunda uzman bir öğretim üyesinin görüşü de alınarak öneriler doğrultusunda son hâli verilmiştir. Ulaşılan sonuçların betimsel istatistikleri grafikler ve tablolar hâlinde bulgular bölümünde sunulmuştur. Araştırma süreci Mayıs 2021 ile Aralık 2022 tarihleri arasında yapılan uzun bir süreç içinde gerçekleştirilmiş ve konuyla ilişkili yayınlar detaylı incelenmiştir (N=622).



Şekil 1: Sistematik alanyazın taraması.

Tablo 1: Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Anne Babaların Depresyon Durumu ile İlgili 2010-2022 Yılları Arasındaki Yayınların Özelliklerine Göre Dağılımı (N=622)

		n	%
Yayın türü	Ulusal makale	194	31.2
	Uluslararası makale	237	38.2
	Ulusal lisans üstü tez	113	18.1
	Uluslararası lisans üstü tez	78	12.5
Yayınlandığı yıl	2010-2016	296	47.5
	2017-2022	326	52.5
Örneklem büyüklükleri	50'de daha az	268	43.0
	51-100 arası	221	35.5
	100'den fazla	133	21.5
Araştırma yöntemi	Nitel	236	37.9
	Nicel	386	62.1
Depresyona müdahaleyi kapsamı	Evet	46	7.4
	Kısmen	27	4.4
	Hayır	549	88.2

BULGULAR

Bu bölümde, özel gereksinimli çocuğu bulunan anne ve babaların depresyon düzeylerini ve onlara yönelik uygulamaları inceleyen yayınların özelliklerini kapsayan bulgulara yer verilmiştir. Çalışmada değerlendirilen yayınların türü, yayınlandığı yıl, örneklem büyüklükleri, araştırmanın yöntemi, özel gereksinimli çocuğu bulunan anne ve babalardaki depresyona müdahaleyi kapsamasına ilişkin bulgular ayrı tablolar hâlinde sunulmuştur. Özel gereksinimli çocuğu olan anne babalarla ilgili yayınların özelliklerine göre dağılımına yönelik bulgular Tablo 1'de özetlenmiştir.

Özel gereksinimli çocuğu bulunan anne ve babaların depresyon durumları konusunu içeren 2010-2022 yılları arasında toplam 622 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların 431'i

ulusal (%31.1) ve 191'i uluslararası (%38.1) makale türündedir. Araştırmaların 113'ü ulusal düzeyde yapılan yüksek lisans tezi (%18.1) ve 78'i doktora tezi (%12.5) türündedir. İncelenen araştırmaların %47.5'i 2010-2016 yılında ve %52.5'i ise 2017-2022 yılları arasında yapılmıştır. Araştırmalardaki çalışma gruplarına bakıldığında %78.6'sının 100 kişiden fazla olduğu belirlenmiştir. Değerlendirilen araştırmaların %61.1'inin nicel yöntem ile yapıldığı belirlenmiştir. Depresyona müdahaleyi kapsamı bakımından incelendiğinde ise %88.2'sinin özel gereksinimli çocuğu bulunan anne ve babaların depresyon durumuna müdahale edilmediği, sadece durum değerlendirmesinin yapıldığı saptanmıştır.

Değerlendirilen araştırmalarda depresyonun hangi veri toplama araçları ile değerlendirildiği incelenmiş, nicel yöntemle

yapılan araştırmalarda ele alınan ölçek ve envanter isimlerine göre sonuçlar Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2: İncelenen Nicel Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları (n=386)

Veri toplama aracı	n	%
Beck Depresyon Envanteri	106	27.4
Beck Anksiyete Envanteri	83	21.5
Hamilton Depresyon Ölçeği	69	17.8
Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği	17	4.5
Spielberger Durumluk Sürekli Kaygı Ölçeği	45	11.6
Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği	28	7.3
Diğer ölçek ve görüşme formları	38	9.9

Bu çalışma kapsamında nicel yöntemlerle yapılan yayınlarda kullanılan veri toplama araçlarının çoğunluğunda (%27.4) Beck Depresyon Ölçeğinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca incelenen araştırmaların %21.5'inde Beck Anksiyete Envanteri, %17.8'inde Hamilton Depresyon Ölçeği, %11.6'sında Spielberger Durumluk Sürekli Kaygı Ölçeği, %7.3'ünde Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği ve en az %4.5'inde Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği kullanıldığı ve %9.9'unda ise depresyona yönelik diğer ölçeklerin ve farklı görüşme formlarının uygulandığı belirlenmiştir.

TARTIŞMA

Özel gereksinimli çocuğu olan anne babalarda depresyon durumunu belirlemeye yönelik yapılmış araştırmaların incelenmesi amacıyla bir sistematik derleme olan bu çalışmada 2010 ile 2022 yılları arasında yapılan toplam 622 farklı çalışma incelenmiş ve yayın türü, yayın yılı, örneklem büyüklüğü, araştırma yöntemi, depresyona müdahaleyi kapsamı gibi farklı özellikler bakımından değerlendirilmiştir.

Bazı araştırmalarda yoksulluk (Karadağ ve Sölpük, 2018) ve işsiz anne baba olmak (Ellis et al., 2022) gibi değişkenlerin özel gereksinimli anne babaların stres düzeyini artırdığı temel sebepler olduğu vurgulanmaktadır. Bu çalışmalardaki değişkenler değerlendirildiğinde özel gereksinimli bir çocuğun dünyaya gelmesinin aileler için para kaybına neden olması ve çiftlerden birinin zamanının kısıtlı olması nedeniyle işini bırakmak zorunda kalmasının depresyon düzeyini artırdığı dikkate alınabilir.

Fiziksel veya mental bir engeli olan bir çocuğa sahip olmanın bir sonucu olarak, aileler tıbbi müdahale, hastane, bakım, ilaç ve farklı malzemeler gibi bazı ekstra masraflarla karşı karşıya kalmaktadır (Kim & Sellmaier, 2020). Özel gereksinimli çocukların özel eğitim olanaklarından yararlanabilme durumları anne babaları etkilemektedir. Çocukların eğitim giderleri, farklı merkezlerdeki sağlık ve eğitim olanaklarından yararlanmak için başka bir şehre gitmek zorunda kalanların yol giderleri ve özel diyetlerin giderleri ailede maddi sıkıntıya neden olabilmektedir (Clemente et al., 2022). Ayrıca özel gereksinimli çocuklar için hayati önem taşıyan tekerlekli sandalye, protez, cihaz gibi araç-gereç harcamalar da anne babalar için ekonomik sorunlara neden olabilmektedir (Peker et al., 2015).

Özel gereksinimli çocuklar ve aileleri genellikle uygun yerel eğlence tesislerinden ve erişilebilir ulaşımdan yoksundur ve genellikle hem personelin hem de halkın düşmanca tavırlarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu sorunların yaşanmasında özel gereksinimli çocuğa bakım verme ile ilişkili kültürel farklılıklar da bulunmaktadır. Türkiye'de özel gereksinimli bir çocuğa sahip aileler en fazla mimari engeller, toplu taşıma hizmetlerinden ve istihdam olanaklarından yararlanamama, okulların fiziki yapılarının engel türüne uygun olmaması, okullardaki eğitim programlarının özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçlarına göre tasarlanmaması, maddi sıkıntılar, istihdamda özel gereksinimli bireylere yer verilmemesi, protez, ortez, tekerlekli sandalye gibi yardımcı araç ve gereçlere sahip olma konusunda yetersizlikler gibi sorunların bulunduğunu belirtmektedirler (Kaytez, Durualp & Kadan, 2015). Kanada'da kapsayıcı eğitimin önündeki engeller ve kolaylaştırıcılar konusunda yapılan bir çalışmada fiziksel engeller (çok dar kapılar ve yokuşlar), toplumun kasıtlı tutumları (izolasyon, meydan okuma) ve toplumun kasıtsız tutumları (bilgi, anlayış ve farkındalık eksikliği) gibi çevresel engeller farklı kategorilere ayrılmıştır (Clemente et al., 2022). Bu etkenlerden dolayı aile bireyleri sosyal faaliyetlere hep birlikte katılamamaktadır. Bu durumun yarattığı stres anne babalarda psikolojik sorunlara neden olabilir (King, Williams & Hahn Goldberg, 2017).

Yapılan bu çalışmalarda sadece kültürel etkilerin değil aynı zamanda çevresel engellerin yarattığı stres ile depresyon düzeyi arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla mevcut çalışmada incelenen araştırmalarda anne babalardaki depresyon düzeyinin yüksek bulunmasının temel nedenleri stresle başa çıkma mekanizmaları, yoksulluk, yaş, engelin türü, bakım ve eğitim gereksinim düzeyi, sosyal desteğin bulunması, işsizlik, bakım yükü gibi nedenlerdir.

Mevcut çalışma kapsamında değerlendirilen araştırmalarda özel gereksinimli çocukların anne baba olmanın farklı duygular oluşturduğuna ilişkin sonuçlar da bulunmaktadır. İncelenen araştırmalarda bazı anne babaların bu gerçeği kabul ettiği ancak bazılarının uzun süre geçse bile kabul edemediği vurgulanmaktadır (Rose, Rosewilliam & Soundy, 2017; Öztürk, 2017). Wahab ve Ramli (2022), özel gereksinimleri olan çocukların anne babalarında görülen psikolojik sıkıntıları inceledikleri çalışmada bu gerçeği kabul ettiklerinde daha az stresli olduklarını belirlemişlerdir. Dunn, Hughes-McComack ve Cooper (2018) anne ve babaların depresyon düzeylerine ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğunu ancak bunun yanı sıra anne ve babaların bakım yükü puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmektedir. Robards ve diğer araştırmacılar (2018) cinsiyetin, farklı engel grubunda çocuğa sahip anne-babaların umutsuzluk düzeyleri üzerinde etkili olmadığı, fakat kız çocuğu olan anne-babaların umutsuzluk düzeylerinin, erkek çocuğu olanlara oranla daha yüksek olduğu saptamışlardır. Kim ve Sellmaier (2020) cinsiyetin, farklı özürlerde çocuğa sahip anne-babaların kaygı ve stresleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Erkek özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların diğerlerine göre daha fazla kaygı ve depresyon yaşadıklarını gösteren çalışmalar olmakla birlikte (Kaytez et al., 2015), cinsiyetin kaygı ve depresyon düzeyi üzerinde etkisinin olmadığını

gösteren çalışmalar da mevcuttur (Frey, Greenberg & Fewell, 2015). Yapılan bu araştırmalarda ortaya çıkan farklı sonuçlar kültür, örneklem büyüklüğü, çocuğun engel türü gibi farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için farklı alanlarda desteklenmesi (King, Williams & Hahn Goldberg, 2017) gerekmektedir. Mevcut çalışmada ele alınan ulusal ve uluslararası pek çok yayında sorumluluklarını diğer insanlarla paylaşan ve arkadaşlarından ya da akrabalarından destek alan anne babaların kendilerini yalnız hissetmedikleri ve diğerlerine göre sorunları daha kolay aşabildikleri vurgulanmaktadır. Çalışmamızda değerlendirilen araştırma sonuçlarının pek çoğunda depresyon düzeyi ile özel gereksinimli çocuğun engel türü, anne babaların eğitim durumu, ailenin ekonomik geliri, ailenin sosyal destek alıp almaması, eşlerin uyumu, ailede birlikte yaşanan kişilerin özel gereksinimli çocuğun bakımına desteği ve özellikle aile bireylerinin problem çözme ve baş etme becerilerinin kaygı ve depresyon düzeylerini etkilediği belirlenmiştir (Dündar, 2021; İlhan, 2017; Kim & Sellmaier, 2020; Page et al., 2021; Wahab & Ramli, 2022; Zeedyk & Blacher, 2017).

Değerlendirilen araştırmaların çoğunda annelerin yükledikleri sorumluluklar karşısında her şeye güçlerinin yetmeyeceği inancı, kendilerini eksik hissetmeleri, çocuklarının olumlu düzeyde gelişim gösterememesinden dolayı kendilerini suçlama eğilimleri ile depresyona girdikleri belirlenmiştir (Feurer, Hammen & Gibb, 2016; Kafes, 2021). Ayrıca bu çalışmada incelenen araştırmalarda özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların başkalarıyla ilişkilerin azalmasının, boş zamanlarının sınırlı olmasının, maddi sıkıntılarının artmasının, toplumun olumsuz tutumlarıyla sık karşı karşıya kalmanın, özel gereksinimli bir çocuğa anne babası olmadığı halde bakım vermenin ve fiziksel yapı yeterliliklerinin özel gereksinimli çocuğa sahip aileler için stres ve depresyon yaratan başlıca faktörler olduğu ve anne babaların stres ve depresyon düzeylerini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada değerlendirilen araştırmalar arasında özel gereksinimli çocuğu olan ailelere ve onların depresyon durumlarına müdahaleye yönelik disiplinler arası çalışmalara neredeyse hiç yer verilmemiştir. Yapılan araştırmaların tamamına yakınında, anne babaların depresyon düzeyi belirlenmiş ancak bu durumda disiplinler arası bir destek hizmetinin ne şekilde verileceğine değinilmemiştir. Aile danışmanlığı, çocuk ve ergen psikiyatrisi, psikoloji, psikolojik rehberlik, sosyal hizmet, çocuk gelişimi, çocuk sağlığı hemşireliği gibi disiplinlerin bir araya gelerek özel gereksinimli çocuğu olan anne babalara yönelik destek çalışmaları yapması önemlidir. Bu alanda yapılan araştırmaya rastlanmamıştır. Sonuçlar doğrultusunda, özel gereksinimi bulunan çocuğa sahip ailelerin psiko-sosyal desteğe ihtiyaç duydukları, duygusal paylaşımlarının sağlanması ve özel gereksinimli çocuğa bakım konusunda etkili, sistematik ve yaygınlaştırılabilir hizmet sunumunun gerekli olduğu düşünülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç olarak özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların depresyon durumlarıyla ilişkili yayınların içerik analizi yapıldığında, zaman çerisinde anne babaların sadece problemlerine değil

aynı zamanda duygu durumlarına yönelik yapılan araştırmaların sayısında artış olduğu görülmektedir. Lisans üstü tezlerde daha çok nicel araştırma deseni tercih edildiği saptanmıştır. Bu çalışmada değerlendirilen araştırmalar arasında özel gereksinimli çocuğu olan ailelere ve onların depresyon durumlarına müdahaleye yönelik disiplinler arası çalışmalara neredeyse hiç yer verilmemiştir. Araştırma yönteminin çalışmaların en önemli bölümü olduğu düşünüldüğünde özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların depresyon durumlarının incelendiği çalışmaların depresyonla ilgili farkındalık geliştiren ve müdahale yöntemlerinin kullanıldığı deneysel ve nitel araştırmalar için cesaretlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Birenbaum, A. (2012). Poverty, welfare reform, and disproportionate rates of disability among children. *Ment Retard.* 40, 212–218
- Clemente, K., Silva, S.V., Vieira, G.I., Bortoli, M.C., Toma, T.S., Ramos, V.D. (2022). Barriers to the access of people with disabilities to health services: a scoping review. *Rev Saude Publica.* 56, 64. <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2022056003893>
- Dunn, K., Hughes-McComack, L., Cooper, S.A. (2018). Hospital admissions for physical health conditions for people with intellectual disabilities: systematic review. *J Appl Res Intellect Disabil.* 31(1), 1-10 <https://doi.org/10.1111/jar.12360>
- Dündar, S. (2021). Crohn hastalığı olan bireylerde yaşam kalitesi ve aile bireylerinin bakım yükü arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karatay Üniversitesi Aile Danışmanlığı. Konya.
- Edhborg, M., Carlberg, M., Simon, F., Lindberg, L. (2016). Waiting for better times: experiences in the first postpartum year by Swedish fathers with depressive symptoms. *Am J Mens Health.* 10:428-439.
- Erdoğan, S., Nahcivan, N., Esin, M., Seçginli, S., & Coşansu, G. (2015). Hemşirelikte Araştırma: Süreç, Uygulama ve Kritik. Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri, 2, 153-155
- Ellis, J.T., Luiselli, J.K., Amirault, D., Byrne, S., O'Malley-Cannon, B., Taras, M., Wolongevic, J., Sisson, R.W. (2022). Families of children with developmental disabilities: assessment and comparison of self-reported needs in relation to situational variables. *J Phys Dev Disabil.* 14, 191–202
- Feurer, C., Hammen, C. L. & Gibb, B. E. (2016). Chronic and episodic stress in children of depressed mothers. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology,* 45(3), 270–278. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.963859>
- Field, T. (2018). Paternal prenatal, perinatal and postpartum depression: a narrative review. *J Anxiety Depress.* 1:1–16
- Frey, K.S., Greenberg, M.T, Fewell, R.R. (2015). Stress and coping among parents of handicapped children: a multidimensional approach. *Am J Ment Retard.* 94, 240–249
- Husain, N., Kiran, T., Fatima, B., Chaudhry, I. B., Husain, M., Shah, S., Basset, P., Cohen, N., Jafri, F., Naeem, S. (2021). An integrated parenting intervention for maternal depression and child development in a low-resource setting: Cluster randomized controlled trial. *Depression and Anxiety,* 38, 925–939. <http://dx.doi.org/10.1002/da.23169>
- İşikli, S. ve Egelioğlu-Çetişli, N. (2020). Paternal depresyon ve baba-bebek bağlanması arasındaki ilişki. *Cukurova Med J.* 45(4):1663-1671 <http://dx.doi.org/10.17826/cumj.779530>

- İlhan, T. (2017). Özel gereksinimli 3-6 yaş çocuklarının ebeveynlerinin stres düzeyleri ile rolleri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 383-400. <https://10.21565/ozelegitimdergisi.286786>
- Kafes, A. Y. (2021). Depresyon ve anksiyete bozuklukları üzerine bir bakış. *Humanistic Perspective*. 3(1), 186-194 <https://10.47793/hp.867111>
- Karadağ, E., Sölpük, N. (2018). Relationship between depression and anxiety symptoms in studies conducted in Turkey: a meta-analysis study. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*. 31, 163-176. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2018310204>
- Kaytez, N., Durualp, E., & Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 197-214.
- Kim, J. & Sellmaier, C. (2020). Making disability visible in social work education. *Journal of Social Work Education*, 56(3), 496–507 <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1661899>
- King, G., Williams, L., Hahn Goldberg, S. (2017). Family-oriented services in pediatric rehabilitation: a scoping review and framework to promote parent and family wellness. *Child Care Health Dev.* 43(3), 334-347. <https://doi.org/10.1111/cch.12435>
- Lam, N., Leat, S., Reprint, S. (2015). Barriers to accessing low-vision care: the patient's perspective. *Can J Ophthalmol.* 50, 34-39. <https://doi.org/10.1016/j.jcjo.2015.04.007>
- Mheta, D., Mashamba-Thompson, T.P. (2017). Barriers and facilitators of access to maternal services for women with disabilities: scoping review protocol. *Syst Rev.* 6, 99. <https://doi.org/10.1186/s13643-017-0494-7>
- Mitra, S., Posarac, A., & Vick, B. (2018). Disability and poverty in developing countries: A multidimensional study. *World Development*, 41, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2012.05.024>
- Nunn, J. & Chang, S. (2020). What are systematic reviews. *WikiJournal of Medicine*, 7(1), 1-11 <https://10.15347/wjm/2020.005>
- Özkan, F. (2016). Zihinsel engelli çocuğu olan anne babaların depresyon ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Öztürk, S. (2017). Zihinsel engelli veya yaygın gelişimsel bozukluk tanılı çocuk ve ergenlerin ebeveynlerinde stresle başa çıkma tutumları ve evlilik uyumuna etkisi. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Isabella, B., Tammy, H., Cynthia, D.M., Larissa, S. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*. 372, 71- 93.
- Peker, A., Eroğlu, Y. & Özcan, N. (2015). Özel gereksinimli çocuğa sahip anneler ile tipik gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin psikolojik sağlık, iyilik hali ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 142-15
- Ramchandani, P., Stein, A., Evans, J., O'Connor, T.G. (2005). Paternal depression in the postnatal period and child development: A prospective population study. *Lancet*. 365:2201–2205.
- Robards, F., Kang, M., Usherwood, T., Sanci, L. (2018). How marginalized young people access, engage with, and navigate health-care systems in the digital age: systematic review. *J Adolesc Health*. 62(4), 365-381 <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.10.018>
- Robertson, J., Raghavan, R., Emerson, E., Baines, S., Hatton, C. (2019). What do we know about the health and healthcare of people with intellectual disabilities from minority ethnic groups in the United Kingdom? A systematic review. *J Appl Res Intellect Disabil.* 32(6), 1310-1334. <https://doi.org/10.1111/jar.12630>
- Rose, A., Rosewilliam, S., Soundy, A. (2017). Shared decision making within goal setting in rehabilitation settings: a systematic review. *Patient Educ Couns.* 100(1), 65-75. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2016.07.030>
- SAMHSA (2020). Substance Abuse and Mental Health Services Administration: Key substance use and mental health indicators in the United States: results from the 2020 national survey on drug use and health. <https://www.hhs.gov>
- Smith, T.B. & Gabrielsen, T.P. (2022). Maternal depression moderated by family resources when children have developmental disabilities. *Journal of Early Childhood Education Research*. 11(2), 99–120
- Wahab, R. & Ramli, F. F. A. (2022). Psychological distress among parents of children with special needs. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 7 (46), 498-511
- Weissman, M. M., Wickramaratne, P., Gameroff, M. J., Warner, V., Pilowsky, D., Kohad, R. G. & Talati, A. (2016). Offspring of depressed parents: 30 years later. *American Journal of Psychiatry*, 173(10), 1024–1032. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2016.15101327>
- Zeedyk, S. M. & Blacher, J. (2017). Longitudinal correlates of maternal depression among mothers of children with or without intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122(5), 374–391. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.5.374>
- Zhou, H., Roberts, P., Dhaliwal, S., Della, P. (2016). Transitioning adolescent and young adults with chronic disease and/or disabilities from paediatric to adult care services: an integrative review. *J Clin Nurs*. 25(21-22), 3113-3130. <https://doi.org/10.1111/jocn.13326>

Türkiye’de Ayak Sağlığı Üzerine Eğitimde Podoloji Meslek Grubunun Yeterlik ve Yetkinlik Standartları

Proficiency and Competence Standards of the Podology Professional Group Training on Foot Health in Türkiye

Tuba ESER KARKA, Taner BAYRAKTAROĞLU, Banu KURBAN, Burçin ACUNER, Ercan ŞAHİN

ÖZ

Podoloji (ayak sağlığı) bilimi, alt ekstremitte temelinde ayak ve ayak bileğine özgü sağlamlığı sürdürmeyi, hastalıklarının ve patolojilerinin tanımlanmasını, ayaktaki patolojiler oluşmadan önlenmesini amaçlayan, patoloji varlığında ise ekibin üyesi olarak çalışan, bu yönde eğitimler yapan, araştırmalar gerçekleştiren, sağlık hizmetlerinin kapsam ve standartlarını artırmayı amaçlayan bilim alanıdır. Bu bilimi bir meslek olarak sürdüren profesyonellerin sayısı son yıllarda dünyada ve Türkiye’de ivmesini artırma eğilimindedir. Türkiye’de podoloji profesyonelleri ön lisans, yüksek lisans ve doktora eğitim düzeylerinden geçmektedirler. Etik sınırlar dahilinde tüm podoloji profesyonelleri mesleği ile ilgili geçerli mevzuat hakkında bilgi sahibi olmak ve güncel gelişmeleri takip edebilmek için doğru yaklaşımları benimsemelidir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Etik, Podoloji, Yetkinlik, Yeterlik

ABSTRACT

Podology (foot health) science is a field of science that aims to maintain health specific to the foot and ankle on the basis of the lower extremities, to identify diseases and pathologies, to prevent foot pathologies before they occur, to work as a member of the team in the presence of pathology, to conduct trainings and research in this direction, and to increase the scope and standards of health services. The number of professionals who pursue this science as a profession has tended to increase in recent years in the world and in Türkiye. The podology professionals undergo associate, master and doctoral education levels in Türkiye. Within ethical limits, all podology professionals should adopt the right approaches to be informed about the current legislation related to their profession and to follow current developments.

Keywords: Education, Ethic, Podology, Competence, Proficiency

Eser Karka T., Bayraktaroğlu T., Kurban B., Acuner B., & Şahin E., (2024). Türkiye’de ayak sağlığı üzerine eğitimde podoloji meslek grubunun yeterlik ve yetkinlik standartları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(1), 9-16. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1371330>

Tuba ESER KARKA (✉)

ORCID ID: 0000-0001-5570-2702

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ahmet Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Podoloji Bölümü, Zonguldak, Türkiye

Zonguldak Bülent Ecevit University, Ahmet Erdoğan Vocational School of Health Services, Department of Podology, Zonguldak, Türkiye

tuba.eser@beun.edu.tr

Taner BAYRAKTAROĞLU

ORCID ID: 0000-0003-3159-6663

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Tıp Fakültesi, İç Hastalıkları Anabilim Dalı, Zonguldak, Türkiye

Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Medicine, Department of Internal Medicine, Zonguldak, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 04.10.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 25.04.2024



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

Banu KURBAN

ORCID ID: 0000-0003-4684-5255

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Podoloji Doktora Programı, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University, Institute of Health Sciences, Podology PhD Program, Zonguldak, Türkiye

Burçin ACUNER

ORCID ID: 0000-0001-8728-279X

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Plastik, Rekonstrüktif ve Estetik Cerrahi Anabilim Dalı, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Medicine, Department of Plastic, Reconstructive and Aesthetic Surgery, Zonguldak, Türkiye

Ercan ŞAHİN

ORCID ID: 0000-0003-0491-9156

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ortopedi ve Travmatoloji Anabilim Dalı, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Health Sciences, Department of Orthopedics and Traumatology, Zonguldak, Türkiye

GİRİŞ

Podoloji (ayak sağlığı) bilimi, alt ekstremitte temelinde ayak ve ayak bileğine özgü sağlıklılığı sürdürmeyi, hastalıklarının ve patolojilerinin tanımlanması, ayakta sorunlar oluşmadan önlemeyi amaçlayan, bu yönde eğitimler yapan, araştırmalar gerçekleştiren ve sağlık hizmetlerini kapsayan ve bununla ilgili sağlık standartlarını artırmayı amaçlayan bilim alanıdır. Ayak sağlığı profesyonellerinin sayısı son yıllarda dünyada ve Türkiye’de ivmelenerek artma eğilimindedir (Reynolds 2023, Menz 2009, ÖSYM 2019-2023). Bu artış, arz-talep dengesindeki doygunluğun artması ile hastaların alanında yetkin bir podoloji profesyoneli ile karşılaşma olasılığını artırmaktadır. Hayatında en az bir kez ayak patolojisiyle karşılaşmış her birey, bu alanda donanımlı akademisyenler tarafından yetiştirilmiş bir ayak sağlığı profesyonelinin de içeren multidisipliner ekiple uygun tanı, tedavi ve takip programına alınmalıdır (Reynolds 2023, Menz 2009, Cosma 2017).

Podoloji, birçok sağlık dalı ile ortak çalışma alanı olması nedeniyle multidisipliner bir alan olarak kabul edilmelidir (Cosma 2017, HCPC 2023, RCPD 2023). Bunun yanında alt ekstremitte temelinde ayak ve ayak bileğine özgü patolojilerde sahada aktif olarak çalışan bu ayak sağlığı meslek grubu farklı düzey eğitimlerden geçerek kendi içinde de; podoloji teknikeri/ön lisans mezunu podolog, lisans mezunu podolog, podoloji bilimi uzmanı/bilim doktoru veya podolojist ünvanlarını almaktadırlar. Ön lisans, lisans, lisanüstü eğitim sağlıkta temel eğitim kavramlarıdır. Bu eğitim düzeylerine göre podoloji mensuplarının yetkinlikleri ve yeterlilikleri farklıdır (Cosma 2017, Ivanova 2015). Bu fark ayak sağlığına dair teorik bilgi ve uygulama becerisine doğrudan yansıtacağından podoloji kliniği yönetiminde etkili olacaktır.

Podoloji meslek etiği, ayak sağlığına dair yapılan tüm işlemlerin tanı, tedavi ve takip süreciyle ilgili uyulması gereken etik ve bilimsel ölçütler olarak tanımlanmakta ve üst düzey uyumu hedeflenmektedir. Bu yazıda, podoloji alanında eğitim programlarının ve mezun olan sağlık çalışanlarının güncel durumunun, standartların ve etik ilkelerinin sunulması amaçlanmıştır.

1. Eğitim Kavramları ve Podoloji

1.1 Podoloji Ön Lisans Eğitimi ve Mezunları (Podoloji Teknikeri/ Ön lisans mezunu Podolog)

Sağlık meslek yükseköğretilerinin ön lisans bölümlerinde eğitim alan podoloji teknikerleri, son yıllarda sayısı en hızlı artış gösteren podoloji mensuplarıdır. Bu bölümü okuyan ve mezun olan bireyler “sağlık teknikeri” idir. Ünvanlarının diğer ön lisans mezunları gibi “tekniker” olarak kullanılması ve ünvanın “podoloji teknikeri” olması önerilmektedir. Ülkemizde Sağlık Bakanlığı tarafından “ön lisans mezunu podolog - podoloji teknikeri” meslek tanımları 26 Nisan 2011 tarihinde yayımlanmıştır (Resmi Gazete, 2011). Burada “Podolog; meslek yükseköğretilerinin podoloji programından mezun; bireylerin ayak sağlığının korunması ve bakımına yönelik hizmet veren ve ilgili uzman tabibin teşhisine ve tedavi için yönlendirmesine bağlı olarak hastaların ayak tedavisini yapan sağlık teknikeridir.” şeklinde tanımlanmıştır. Ek olarak 22 Mayıs 2014 tarihli resmi gazetede görev, yetki ve sorumlulukları yayımlanmıştır (Resmi Gazete, 2014).

Buna göre görev ve sorumlulukları şunlardır:

- Ayak sağlığı ve korunmasına yönelik farkındalık geliştirilmesi çalışmalarında görev alır;
- Sağlıklı bireylerde; medikal ayak bakımı yapar ve bu konuda eğitim verir;
- İlgili uzman hekimin teşhisine ve tedavi için yönlendirmesine bağlı olarak; tırnak protez uygulamaları, bandaj, sargı, parmak yastıkları ve ayak destekleri uygulamalarını yapar, ayak sağlığı sorunlarını, tırnak patolojilerinin ve nasırların değerlendirilmesi önlenmesi ve tedavisinde görev alır.

Resmi gazetede yer alan bu tanımlamaya ek olarak ayak tabanı basınç analizlerinin ve buna bağlı tasarımı yapılmış olan ilgili ortezlerin yapım süreçlerinde ve lisans mezunu podolog ve/veya podoloji alanında yüksek lisans mezunu hemşire ve/veya fizyoterapist, hekim ya da uzman hekimin sorumluluğunda podolojik işlemlerde görev alması önerilmektedir.

Podoloji ön lisans programı devlet ve vakıf üniversitelerinde vardır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) verilerine göre öğrenci alan bu üniversiteler alfabetik sıraya göre şöyledir (YÖK 2023):

- Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi (Vakıf)
- Ankara Üniversitesi (Devlet)
- Harran Üniversitesi (Devlet)
- İstanbul Gelişim Üniversitesi (Vakıf)
- Kocaeli Üniversitesi (Devlet)
- Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Devlet).

Ülkemizde üniversitelerde podoloji lisans eğitimi başladıktan sonra podoloji ön lisans mezunları, dikey geçiş sınavı (DGS) ile ilgili sağlık bilimleri fakültesi/sağlık yüksekokulu podoloji lisans bölümüne geçebilmektedir. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) 2023 DGS “Ön Lisans Mezuniyet Alanlarına Göre Dikey Geçiş Yapılabilecek Lisans Programları” adlı tabloda acil yardım ve afet yönetimi, fizyoterapi ve rehabilitasyon, hemşirelik, sağlık yönetimi bölümlerine geçebileceği yayımlanmıştır (ÖSYM 2023). Ayrıca 2023 Dikey Geçiş Sınavı ile programların 5. yarıyılına fark dersleri alması koşulu ile kayıt yapabileceği üzerine Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, İktisat Fakültesi ile İşletme Fakültesi’nin Açıköğretim Lisans Programlarını; Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi’nin Açıköğretim Lisans Programlarını; İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi’nin Açıköğretim Lisans Programlarını Tercih Edebilecek Ön Lisans Programları” adlı aynı tabloda ise Acil Yardım ve Afet Yönetimi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık, Halkla İlişkiler ve Tanıtım, İktisat, İşletme, Kamu Yönetimi, Maliye, Sağlık Yönetimi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Turizm İşletmeciliği, Uluslararası İlişkiler bölümlerine de geçiş yapılabileceği bildirilmiştir (ÖSYM 2023).

1.2 Lisans mezunu Podolog

Sağlık bilimleri alanı içerisinde bir lisans bölümü olarak podoloji ülkemizde henüz aktif değildir. Bu lisans; alt ekstremitte temelinde ayak ve ayak bileğini ilgilendiren koruyucu-önleyici sağlık

hizmetlerinin yanı sıra bu bölgelerde olan gelişmekte olan ya da gelişmiş olan patolojilere müdahale eden multidisipliner ekip içerisinde takip, rehabilitasyon, tedavi ve planlama üzerine çalışacak olan sağlık profesyonellerini yetiştiren bir alandır. İlgili fakültelerin/yüksekokulların dört yıllık podoloji lisans eğitiminden mezun olanlar podolog olarak aktif çalışabilmelidir. Ülkemizde üniversitelerde podoloji alanında halihazırda lisans programı bulunmadığından podoloji lisansüstü eğitim programına fizyoterapi ve hemşirelik mezunları başvurarak eğitim almaktadırlar.

Resmi Gazete'deki podolog tanımının ön lisans mezunu olan podoloji teknikerleri için kullanımı güncellenerek lisans mezunlarına bu ünvanın verilmesi ve beraberinde "Podolog; sağlık bilimleri fakültesi/sağlık yüksekokullarının dört yıllık podoloji bölümünden mezun; bireylerin ayak sağlığının korunması ve bakımına yönelik hizmet veren ve ilgili uzman tabibin teşhisine ve tedavi için yönlendirmesine bağlı olarak hastaların cerrahi olmayan ayak tedavisi ve rehabilitasyonu yapan sağlık personeli" şeklinde tanımlanması önerilmektedir.

Podoloji teknikeri/ön lisans mezunu podologların görev, yetki ve sorumlulukları aynı zamanda lisans mezunu podologları da kapsmalı ve aldığı eğitim gereği bu alandaki yetkinliği artırılmalıdır. Podoloji lisansı mezunu bir podologun ayak ve ayak bileğine özgü sağlamlılığın sürdürülmesinde, alt ekstremitte hastalıklarının ve patolojilerinin tanımlanmasında ve ayakta sorunlar oluşmadan önlenmesinde görev alabilmesi beklenmektedir. Podolog, ayak değerlendirmesi ile ayak ve ayak bileğinde rehabilitasyona katkı yapabilmelidir. Bununla beraber ayak tabanı basınç analizleri, analize uygun ortez tasarımı yapmalı ve buna bağlı olarak gerekli ayak ortezleri yapımında görev almalıdır. Aktif ayak yarası varlığında hekimin yönlendirmesine bağlı olarak yaranın değerlendirilmesi, bakımı, takibi ve iyileşmesinde rol almalıdır. Ayak yarası varlığında total temas alçısı, çıkarılabilir ya da çıkarılabilir olmayan ayak ortezlerinin karar verilme süreci, kullanılması ve yapılmasında etkin olmalıdır.

1.3 Podoloji bilim uzmanı/bilim doktoru veya Podolojist

Podoloji lisansüstü eğitimi, ülkemizde 2023 güncel verilerine göre yalnızca Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi'nde yüksek lisans ve doktora programı olarak yer almaktadır. YÖK Yürütme Kurulu'nun 02.05.2017 tarihli kararı ile yüksek lisans ve doktora programları açılmış olup Sağlık Bilimleri Enstitüsü İç Hastalıkları Anabilim Dalı çatısı altındadır (ZBEÜ 2023a). Bu programları başarı ile tamamlayıp program yeterliklerini sağlayanlar İç Hastalıkları Anabilim Dalı bünyesinde sırasıyla podoloji yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olmaktadır. Bu yüksek lisans programına Türkiye'de henüz podoloji lisans eğitimi üniversitelerde aktif olmadığı için Sağlık Bilimleri Fakültesi veya Sağlık Yüksekokulu Fizyoterapi ve Rehabilitasyon ve/veya Hemşirelik bölümü mezunları kabul edilmektedir (ZBEÜ 2023b).

Lisans mezuniyeti sonrası podoloji yüksek lisans programını başarı ile bitiren 2023 güncel verilerine göre lisanslı üç fizyoterapist ve dört hemşire olmak üzere yedi podoloji bilim uzmanı/podolojist mevcuttur. Yine aynı güncel verilere göre podoloji Yüksek Lisans programında üç fizyoterapist ve iki hemşire bulunmakta ve biri programı tamamlamak üzeredir. Mezunlar

güncel mevzuat doğrultusunda lisansüstü eğitimi tamamlayan Fizyoterapi alanındakilere "Uzman Fizyoterapist", Hemşirelik alanındakilere "Uzman Hemşire" ünvanları verilmelidir. Sağlık Bakanlığı Sağlık Meslek Mensuplarına yönelik tanımları içerisinde bu eğitim programını tamamlayanların bu ünvanlarla ya-sal sorumluluklarının güncellenmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Eğitimin devamında podoloji doktora programına kabul edilme koşulu ise podoloji yüksek lisansını bitirmiş olmak ve alanı ile ilgili yayın yapmış olmaktır. Bu programda ise eğitime devam eden yüksek lisans yapmış bir fizyoterapist ve bir hemşire olmak üzere iki podolojist yer almaktadır. Bu program tamamlandığında ise mezunlarına podoloji bilim doktoru veya podolojist ünvanı verilmesinin uygun olabileceği ön görülmüştür.

Podoloji bilim uzmanı / bilim doktoru veya podolojistin görev, yetki ve sorumlulukları dahilinde araştırma projelerinde ve sağlığın geliştirilmesi çalışmalarında;

- Alt ekstremitte temelinde ayak ve ayak bileğine özgü sağlamlılığın sürdürülmesi,
- Alt ekstremitte hastalıklarının ve patolojilerinin tanımlanması,
- Ayakta sorunlar oluşmadan önlemenin amaçlanması,
- Bireye özgü ayak değerlendirmesi ile ayak ve ayak bileğinde rehabilitasyonu,
- Ayak tabanı basınç analizlerinin yapılması, analize uygun ortez tasarımının yapılması ve buna bağlı olarak gerekli ayak ortezlerinin yapımı,
- Ayaktaki aktif yara varlığında bireylerde yaranın değerlendirilmesi, bakımı, takibi ve iyileşmesi,
- Aktif ayak yarası varlığında total temas alçısı ve çıkarılabilir ya da çıkarılabilir olmayan ayak ortezlerinin klinik karar verilmesi, kullanılması ve yapılması,
- Bu yönde eğitimler yapan, araştırmalar gerçekleştiren, sağlık hizmetlerini yürüten ve sağlık standartlarını arttırmayı sağlayan multidisipliner ekip içerisinde görev ve rol alması beklenmektedir.

Podoloji bilim uzmanı/bilim doktoru veya podolojistin; tüm bu görev, yetki ve sorumlulukları ile teorik ve pratik tüm uygulamaları üstlenmesi ve ileriye dönük araştırma projeleri yapabilmesi ön görülmektedir.

Ülkemizde podoloji eğitimi alan bireylerin yıllara göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir (ÖSYM 2019-2024). Bu tablo podoloji ön lisans eğitimi alanların ve tamamlayanların sayısının hızlı bir şekilde arttığını, lisans eğitiminin henüz aktif olmadığını ve lisansüstü eğitimi alan ve tamamlayanların sayısının son yıllarda artmakta olduğunu vurgulamaktadır.

Türkiye'de ilk podoloji alanındaki lisansüstü eğitime sahip olan Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi'nde yapılan podoloji yüksek lisans tezleri, alana hâkim ve güncel konuları kapsamaktadır. Bu tezler yayımlanma sırasına göre şöyledir:

Tablo 1: Podoloji Eğitimi Alan Bireylerin Yıllara Göre Dağılımı (ÖSYM 2019-2024)

Podoloji (Güncel)	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Ön Lisans (Mezun)	66 DÜ 14 VÜ	99 DÜ 36 VÜ	114 DÜ 37 VÜ	121 DÜ 58 VÜ	95DÜ 52 VÜ	-
Lisans (Mezun)	-	-	-	-	-	-
Yüksek Lisans (Devam Eden)	4DÜ (2HEM,2FZT)	4DÜ (2HEM,2FZT)	4DÜ (2HEM,2FZT)	4DÜ (2HEM,2FZT)	2DÜ (2FZT)	5DÜ (3FZT,2HEM)
Yüksek Lisans (Mezun)	4DÜ (2HEM,2FZT)	-	-	2DÜ (2HEM)	5DÜ (2HEM,3FZT)	5DÜ (2HEM,3FZT)
Doktora (Devam Eden)	1DÜ (1HEM)	1DÜ (1HEM)	2DÜ (2HÜ)	2DÜ (1HEM,1FZT)	2DÜ (1HEM,1FZT)	2DÜ (1HEM,1FZT)
Doktora (Mezun)	-	-	-	-	-	-

DÜ: Devlet üniversitesi, HEM: Hemşire, FZT: Fizyoterapist, VÜ: Vakıf üniversitesi.

- Kronik böbrek hastalığı nedeni ile hemodiyalize giren hastaların ayaklarında nöropati değerlendirmesi (Özdemir 2019a).
- Diyaliz yeterlilik parametrelerinin ayak dolaşım ve cilt üzerine etkilerinin termal kamera bulguları ile karşılaştırılması (Kurban 2019a).
- Tip 2 diabetes mellituslu bireylerde ayak postürünün plantar duyu ve basınç dağılımına etkisi (Alarçin 2019a).
- Obeziteli olgularda segmental vücut yağ dağılımının statik ve dinamik plantar basınçlara etkisi (Eser 2019a).
- Diabetes mellituslu olgularda ayak risk durumu ile ayak kabı uygunluğunun değerlendirilmesi (Öçal 2022).
- Yetişkinlerde tırnak patolojilerine yönelik yaklaşımlar ve orthonyxie uygulamaları sonuçlarının retrospektif analizi (Gökkaya 2022).
- Gastroknemius kasının fonksiyonları ve glikozillenmiş hemoglobinin (HbA1c) arasındaki ilişkinin diabetes mellituslu olgularda araştırılması (Durmuş 2023).

Türkiye’de ilk podoloji alanındaki lisansüstü eğitime sahip olan Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi’ndeki podoloji lisansüstü eğitim seviyesi düzeyinde yayımlanan makaleler ve bildiriler mevcuttur.

Yayımlanma tarihine göre makaleler şöyledir:

- Diabetes Mellituslu Hastalarda Podolojik Açıdan Ayak Değerlendirmesi (Özdemir 2019b).
- Yetişkinlerde Bel/Boy Oranı ile Ayak Postürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Eser 2019b).
- Tip 2 Diabetes Mellitus’lu Olgularda Glisemik Kontrol Düzeyinin Fonksiyonel Mobilite ve Ayak Fonksiyonuna Etkisi (Alarçin 2019b).
- Diyabetli Bireyin Ayak Değerlendirilmesi ve Koruyucu Uygulamaları: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Podoloji Polikliniği Örneği (Bayraktaroğlu 2022).

Yayımlanma tarihine göre ulusal kongrelerde sunulan bildiriler şöyledir:

- Obeziteli Olgularda Statik ve Dinamik Plantar Basınçlardaki Farklılıkların Saptanması (Eser 2019c).
- Tip 2 Diabetes Mellituslu Bireylerde Ayak Postürünün Statik ve Dinamik Plantar Basınç Dağılımına Etkisi (Alarçin 2019c).
- Diyabetik ayakta uzuv tehdidi her zaman hiperglisemiden midir? (Öçal 2021)
- Hemodiyaliz Yeterlilik Göstergelerinin Ayak Üzerindeki Etkileri ve Termal Kamera Sonuçları ile Karşılaştırılması (Kurban 2022).
- Diyabetik Hastalarda Diyabetik Ayaktan Korunmada Ayak kabı Uygunluğunun Değerlendirilmesi. (Öçal 2022)

2. Podoloji Standartları

Podoloji eğitimi almış ayak sağlığı /podoloji profesyonelleri için literatürde birtakım öneriler bulunmaktadır (HCPC 2023, RCPOD 2023):

2.1 Uygulama alanları dahilinde güvenli ve etkili bir şekilde bireye müdahale yapabilmek

Podoloji profesyonellerinin tamamı, mesleki alanda etkin müdahale sınırlarını bilmelidir. Uygulama sınırları, multidisipliner ekiple çalışmayı da beraberinde getirmektedir. Tanı, tedavi ve rehabilitasyon planlamasında uygun ve etkili müdahale ile konsültasyon altın standarttır.

2.2 Mesleğin yasal ve etik sınırları içinde çalışabilmek

Etik ve ahlaki sınırlar dahilinde podoloji profesyonellerinin tamamı sağlık hizmeti alan bireylerin tanı ve tedavi sürecinde sağlık ihtiyaçlarını ön görmek durumundadır. Bu öngörü için ise; mesleği ile ilgili geçerli mevzuat hakkında bilgi sahibi olmak ve güncel gelişmeleri takip edebilmek doğru yaklaşımları getirmektedir. Podoloji profesyoneli görev sorumluluklarını özenle yerine getirebilmek için bireylerden bilgilendirilmiş onam almak zorundadır. Bu onam; mesleki uygulamaların yüksek standartlarda yapılacağını garanti edebilmelidir.

2.3 Podoloji uygulamaları için bedensel formunu koruyabilmek

Podoloji profesyonellerinin tamamı uygun ergonomik koşullar ve fiziki yeterlilik ile çalışmalıdır. Bunun için uzun süreli çalışma saatleri yerine podoloji uygulama seansları arasında dinlenme arası şeklindeki çalışma düzenini tercih etmelidir. Bu dinlenme araları profesyonellerin üst düzey verimle daha etkin çalışmasına olanak sağlayacaktır. Mesleki bilgi ve beceriyi güncel tutarak aktif çalışma yıllarında en ideali sürdürülebilirlik amaçlanmaktadır.

2.4 Bir profesyonel olarak kendi mesleki kurallarını uygulayabilmek

Lisans mezunu, yüksek lisans mezunu ve doktora mezunu podoloji profesyonelleri uygulanan müdahaleler esnasında tanısı koyulan olguların tedavi modalitelerinde uygun yöntemler seçmek, yöntemleri sürdürmek, gerektiğinde uygun yönlendirmeler yapabilmek ve yönlendirme alabilmek ve mesleki gelişimde kişisel sorumlulukların bilincinde olarak gerekli eğitimlere katılmak mesleki kurallarının zorunluluğudur. Ön lisans mezunu podologlar/podoloji teknikerleri ise uygulanan müdahaleler esnasında tanısı koyulan olguların tedavi modalitelerinde seçilen uygun yöntemleri sağlık lisansiyeri podologun gözetiminde uygulamak, gerektiğinde uygun yönlendirmeleri ve geri dönüşleri yapabilmek ve mesleki gelişimi için gerekli eğitimlere katılmalıdır.

2.5 Mesleki hizmet verilen toplumun kültürel farklılık ve eşitlik kavramlarına saygı duyarak uygulamaya olan etkisinin farkında olmak

Farklı kültürlere sahip bireyler sağlık hizmeti alımı noktasında eşit olmalıdır. Bu farklılıklar bütün podoloji profesyonellerinin sunduğu sağlık hizmetinin kişiye özgü olmasını ve bu doğrultuda etkin karar verebilme mekanizmasını doğurmaktadır. Birey/hasta sağlık hizmeti alımında eşit davranılarak uygun tedavi yapılmalıdır.

2.6 Birey/hasta gizliliğinin önemini anlayabilmek ve gizliliği koruyabilmek

Sağlık hizmeti sunan tüm profesyoneller, bu hizmetin alıcılarına karşı etik ve ahlaki değerleri benimseyerek birey/hasta mahremiyetine ve veri gizliliğine önem vermeli ve bunların ihlaline karşı gerekli önlemleri almalıdır.

2.7 Etkili iletişim kurabilmek

Podoloji profesyonellerinin tamamı, birey/hasta temelinde hizmet alıcılarına karşı etkili iletişim becerisine sahip olmalıdır. İletişim becerileri, tanı ve tedavi süreçlerinde büyük role sahiptir. Hizmet alıcısı olarak nitelendirdiğimiz bireyin/hastanın detaylı anamnezi, öz ve soygeçmiş podoloji seanslarını ve hastalığın prognozunu doğrudan etkilemektedir. Etkili ve doğru iletişim yaş, kültür, etnik köken, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve manevi veya dini inançlar gibi faktörlerden etkilenir. Bu yüzden podoloji sağlık profesyoneli ile hizmet alıcısı ya da gerekli durumlarda yasal vasisi ile kurulan sözlü ya da sözlü olmayan tüm iletişim kanalları etkili kullanılmalıdır. Podoloji profesyoneli uluslararası dile hâkim olmalı, gerekli durumlarda ise medikal tercümanlık hizmetinden yararlanmalıdır.

2.8 Diğer sağlık profesyonelleriyle uygun şekilde çalışabilmek

Çok disiplinli bir ekibin parçası olarak üstlenilen çalışmalara etkin bir şekilde katkıda bulunmak hem bir uygulayıcı olarak hem de ekibin bir üyesi olarak iş birliği içinde profesyonel ilişkiler kurmak ve sürdürmek podoloji profesyonellerinin tamamından beklenmektedir.

2.9 Kayıtları uygun şekilde tutabilmek

Yürürlükteki mevzuat, protokoller ve yönergelerle uygun olarak doğru, kapsamlı ve anlaşılır tıbbi kayıtlar tutabilmek ve gerektiğinde sunabilmek podoloji profesyonellerinin tamamının görevinin bir parçasıdır.

2.10 Uygulama sonrasında üzerinde eleştirel bakış açısıyla düşünebilmek ve uygulamayı gözden geçirebilmek

Vaka sunumları, konseyler ve yapılan uygulamalar üzerinde tartışabilmek, eleştirebilmek, yöntem ve sonuçlarını kaydederek güncel literatüre hâkim olmak etkili tedavi sürecinin gerekliliğidir. Lisans mezunu, yüksek lisans mezunu ve doktora mezunu podoloji profesyonelleri bu konuda en yeni çalışmalarını takip ederek hem teorik bilgiyi hem de uygulama becerisini ilerletmelidir.

2.11 Podoloji uygulamalarının etkinliğini ve doğruluğunu garantileyebilmek

Lisans mezunu, yüksek lisans mezunu ve doktora mezunu podoloji profesyonelleri için; kanıta dayalı uygulamalarda bulunabilmek, podoloji uygulamalarını sistematik olarak değerlendirebilmek ve denetim prosedürlerine katılabilmek, niteliksel ve niceliksel veriler dahil olmak üzere bilgi toplayabilmek ve yapılan müdahalenin güncel literatür ve klinik beceriler ile uyumluluğunu öne sürebilmek dikkate alınması gereken durumlardır.

2.12 Mesleğiyle ilgili en önemli temel kavramları bilmek

Tedavi etkinliğinin değerlendirilmesi ve araştırma süreci de dahil olmak üzere bilimsel araştırmanın ilkeleri ve uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmak, podoloji ile ilgili sağlık, hastalık ve işlev bozukluğu bilgileriyle birlikte insan vücudunun yapısını ve fonksiyonunu bilmek, ayak bakımı ve podoloji eğitimi kapsamında insan anatomisi ve lokomotor sistemi, davranış bilimleri, histoloji, immünoloji, farmakoloji, fizyoloji, podiyatrik ortopedi ve biyomekaniği, sistemik ve podiyatrik patoloji kavramlarına hâkimiyet gereklidir. Bu eğitimler lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesindedir. Ön lisans eğitimi alan podologlar/podoloji teknikerleri başlangıç seviyesinde eğitimlerden geçmektedir.

2.13 Podolojik uygulamaları hakkında uygun bilgi ve becerilerden yararlanabilmek

Uygun teknikler ve ekipman kullanılarak kapsamlı, hassas ve ayrıntılı bir değerlendirme yapabilmek ve kaydedebilmek, uygun teşhis veya izleme prosedürlerini, tedaviyi, terapiyi veya diğer eylemleri güvenli ve etkili bir şekilde yürütebilmek, temel yaşam desteği becerilerini kullanabilmek ve klinik acil durumlarda güvenli bir şekilde başa çıkabilmek, yeni gelişmeleri veya değişimleri gerektiğinde uygulamaya dahil edebilmek, alt ekstremiteler ve ayakta ortaya çıkan sistemik bozuklukların belirti ve semptomlarını özellikle ilişkilendirebilmek ve yorumlamak

(kardiyovasküler problemler, dermatolojik problemler, gelişimsel bozukluklar, diabetes mellitus, enfeksiyonlar, malignite, nörolojik problemler, böbrek problemleri, romatoid artrit ve diğer artropatiler, vs.) en temel unsurlardır.

Bunun yanı sıra podolojik teknikleri güvenli ve etkili bir şekilde uygulayabilmek için; ilgili durumda sadece reçeteli ilaçları uygulamak, farmakolojik geçmişi ve hasta tedavisi için olası sonuçları bilmek, lokal anestezi tekniklerini uygulamak, bozulmamış ve ülserleşmemiş derinin cerrahi olmayan mekanik debridmanını yapmak, cilt ve tırnak için cerrahi olmayan prosedürler gerçekleştirmek, tırnak bozukluklarını takip etmek, ayak ortezleri yapmak ve kullanmak, ayak ortezleri reçetelendirmek önemlidir. Bilgi ve iletişim teknolojilerini podolojik müdahalelere uygun olarak kullanabilmek tanı ve tedavi süreçlerinde önceliklidir. Bu süreçler lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesindedir. Ön lisans eğitimi alan podologlar/podoloji teknikerleri denetimli olarak tedavide rol alırlar.

2.14 Güvenli bir muayene ortamı oluşturarak etkin tedavinin devamlılığını sağlamak

Yürürlükteki sağlık ve güvenlik mevzuatının ve vaka raporlama gibi iş yerinde yürürlükte olan ilgili güvenlik politikalarının ve prosedürlerinin farkında olmak ve bunlara uygun hareket edebilmek, sağlık ve güvenlik mevzuatına uygun olarak tehlike kontrolü ve risk yönetimi, azaltma veya ortadan kaldırma tekniklerini güvenli bir şekilde seçebilmek, podolojik seanslar esnasında uygun kişisel koruyucu donanımları seçebilmek ve doğru kullanabilmek, enfeksiyon kontrolünün farkındalığı ile güvenli ortamlar oluşturabilmek, etkili ve güvenli müdahaleler için hastaları doğru şekilde pozisyonlamak, dezenfektanların kullanımının doğru ilkelerini ve uygulamalarını, sterilizasyon ve dekontaminasyon yöntemlerini ve atıkların yönetimini bilmek etkin tedavinin temel ilkelerini oluşturmak tüm podoloji profesyonellerini kapsamaktadır.

3. Etik İlkeler

Etik, yaşamın tüm alanlarındaki ilişkileri düzenleme ruhunda olan ve ahlaki değerlerin felsefesi bir başka deyişle ahlak kuramı olarak tanımlanır. İyiyi-kötüyü, doğruyu-yanlışı tanımlayan ve bunların sonuçlarından doğabilecek durumları yorumlayan bir felsefe alanıdır. Bir alanda uyulması gereken davranışları belirleyen, o alanla ilgili doğruları göz önüne seren kurallardır. Buna göre etik ilkeler, bir alana özgü ilkeleri kapsar. Çağdaş dünyada her mesleğin kendisine özgü bir etiği olması, böylelikle meslek üyelerinin davranışları konusunda, toplum içinde güvence oluşturan bir otokontrol sisteminin ortaya çıkması istenilen bir durumdur. Podoloji meslek etiği, çalışma hayatındaki profesyonellerin ahlak ilkelerini, davranış biçimlerini, görevlerini ve zorunluluklarını belirleyen kurallar zinciri olarak tanımlanabilir. Tıbbi müdahalelere yol göstermek üzere ulusal ya da uluslararası otoriteler tarafından hazırlanmış olan kural dizileridir. Etik ilkelerin geçerli olmasının temel nedeni karşılaşılan bir olaya ilişkin gereksinimi gidermelerinden ötürü yol gösterdikleri kitle tarafından doğruca benimsenmeleridir.

Etik ilkeler, bireylerin sağlığının, esenliğinin, hasta haklarının göz ardı edilebileceği endişesi ile podolojide klinik uygulamalar sırasında podolog-hasta, podolog- podolog, hasta-sağlık politikası, denek-araştırmacı/podolog, podolog/diğer sağlık profesyoneli gibi ilişkilerde ortaya çıkan değer sorunlarıyla ilgilidir. Ayak sağlığına dair yapılan her işlemin planlama ve yürütülmesiyle ilgili uyulması gereken etik ve bilimsel ölçütler olarak Podoloji meslek etiği tanımlanabilmektedir.

Genel olarak baktığımızda podoloji meslek etiği gerekliliği;

- şefkatli ve insan haklarına saygılı olacak biçimde tıbbi hizmet sağlama,
- hastalar, meslektaşlar ve diğer sağlık çalışanları ile dürüstçe anlaşılabilme,
- kanunlara saygılı olma,
- hastanın yararına karşıt olan değişiklikleri araştırarak farkına vardırma sorumluluğunu kabul etme,
- hastalarının, meslektaşlarının ve diğer sağlık çalışanlarının haklarına saygı duyma,
- yasal sınırlar içinde hasta mahremiyetini koruma,
- güncel bilimsel gelişmeleri takip ederek uygun bilgileri hastalara, meslektaşlarına ve halka ulaştırma,
- gerektiği zaman diğer sağlık çalışanlarına konsültasyon alma/verme,
- gelişmiş toplum oluşumuna katkıda bulunulan aktivitelere iştirak etme gibi durumları kapsamaktadır (HCPC 2023, RCPOD 2023).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Podoloji profesyonelleri; en ideal eğitimi almak, akademik ve mesleki kariyerinde başarılı olmak, etik ilke ve standartlarını tam uygulamak ve yasal mevzuatları tanımak zorundadır.

Ön lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi ülkemizde aktif faaliyet göstermekte olup akademik kariyer planlamaları yapılmaktadır. Hâli hazırda sayısı en hızlı artan ön lisans mezunu podoloji profesyonelleri/podologlar üniversite hastaneleri, devlet hastaneleri ve sağlık bakanlığına bağlı özel merkezlerde sahada aktif olarak görev alırken lisans tamamlama yöntemine de başvurmaktadırlar. Bunun yanı sıra lisansüstü eğitim alan podoloji profesyonelleri sayısı ise son yıllarda artmakta ve akademik anlamda verimli çalışmaktadırlar. Bu mutualist ilişki, bu alanda yetkin akademisyenler tarafından yetiştirilmiş sağlık profesyoneli ve ekibiyle uygun tanı, tedavi ve takip programına alınmayı hak eden hasta grubunu memnun etmektedir.

Podoloji, ülkemizde gelinen noktada, eğitim programları, mezunları, meslek ve ünvan tanımlarının gelişmekte olduğu bir bilim alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Podoloji mesleği etik ilkeleri; tıbbi etik ilkelerinin tamamını kapsayarak özelleşen oluşum içerisinde. Üst düzey uyumu hedefleyen Podoloji etik ilkeleri, podolojik tüm müdahalelerin tanı, tedavi ve takip süreciyle ilgili uyulması gereken ölçütleri özümsemektedir.

KAYNAKLAR

- Alarçin G. (2019a). *Tip 2 diabetes mellituslu bireylerde ayak postürünün plantar duyu ve basınç dağılımına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi 02.10.23).
- Alarçin, G., Ünver, B., Eser, T., & Bayraktaroğlu, T. (2019b). Tip 2 Diabetes Mellitus' Lu Olgularda Glisemik Kontrol Düzeyinin Fonksiyonel Mobilite ve Ayak Fonksiyonuna Etkisi. *Türkiye Diyabet ve Obezite Dergisi*, 3(2), 85-91.
- Alarçin, G., Ünver, B., Eser, T., & Bayraktaroğlu, T. (2019c). Düzeltme: Tip 2 Diabetes Mellituslu Bireylerde Ayak Postürünün Statik ve Dinamik Plantar Basınç Dağılımına Etkisi. *IV. Zonguldak Endokrin Günleri-Endokrinolojik Hastalıklara Multidisipliner Güncel Yaklaşım Kongresi*, Zonguldak.
- Bayraktaroğlu, T., Topaloğlu, Ö., Tekin, S., Eser T, Özdemir, Ü., Kurban, B., ... & Alarçin, G. (2022). Diyabetli Bireyin Ayak Değerlendirilmesi ve Koruyucu Uygulamaları: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Podoloji Polikliniği Örneği. *Türkiye Diyabet ve Obezite Dergisi*, 6(3), 274-286.
- Bayraktaroğlu T., Tekin, S., Topaloğlu, Ö., Öçal, K., Acuner, B., Horuz, E., Türk, Y., Şahin, E. (2021, Haziran). Diyabetik ayakta uzuv tehdidi her zaman hiperglisemiden midir? *57. Ulusal Diyabet Metabolizma ve Beslenme Hastalıkları Kongresi*, Muğla.
- Bayraktaroğlu, T., Öçal, K., Topaloğlu, Ö., Tekin, S. (2022, Ekim). Diyabetik Hastalarda Diyabetik Ayaktan Korunmada Ayakkabı Uygunluğunun Değerlendirilmesi. *VII. Ulusal Diyabetik Ayak İnfeksiyonları Simpozyumu*, Antalya.
- Resmi Gazete, Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2011, 11 Nisan). T. C. Resmi Gazete (Sayı: 27916). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/04/20110426-1.htm> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi 02.10.23).
- Resmi Gazete, Sağlık Meslek Mensupları ile Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Diğer Meslek Mensuplarının İş ve Görev Tanımlarına Dair Yönetmelik. (2014, 23 Mayıs) T. C. Resmi Gazete (Sayı: 29007). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140522.pdf> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi 02.10.23).
- Cosma, D. T., & Gavan, N. (2017). The podiatry role in the foot care. *Sports Medicine Journal/Medicina Sportivâ*, 13(1).
- Durmuş A. (2023). *Gastroknemius kasının fonksiyonları ve glikozillenmiş hemoglobin (HbA1c) arasındaki ilişkinin diabetes mellituslu olgularda araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi 02.10.23).
- Eser T. (2019a). *Obeziteli olgularda segmental vücut yağ dağılımının statik ve dinamik plantar basınçlara etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi 02.10.23).
- Eser T., Ünver, B., Alarçin, G., & Bayraktaroğlu, T. (2019b). Yetişkinlerde Bel/Boy Oranı ile Ayak Postürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türkiye Diyabet ve Obezite Dergisi*, 4(1), 30-35.
- Eser, T., Ünver, B., Alarçin, G., & Bayraktaroğlu, T. (2019c). Düzeltme: Obeziteli Olgularda Statik ve Dinamik Plantar Basınçlardaki Farklılıkların Saptanması. *IV. Zonguldak Endokrin Günleri-Endokrinolojik Hastalıklara Multidisipliner Güncel Yaklaşım Kongresi*, Zonguldak.
- Gökkaya Z. (2022) *Yetişkinlerde tırnak patolojilerine yönelik yaklaşımlar ve orthonyxie uygulamaları sonuçlarının retrospektif analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi 02.10.23).
- HCPC (2023). *Ayak hastalıkları uzmanları/ayak hastalıkları uzmanları için yeterlilik standartları*. <https://www.hcpc-uk.org/standards/standards-of-proficiency/chiroprpodists-podiatrists/> adresinden erişildi.
- Ivanova, T., Saulīte, M., & Andersone, R. (2015). Podology Education in Latvia and European Union: a Comparative Study. *Humanities and social sciences Latvia*, 79.
- Kurban B. (2019). *Diyaliz yeterlilik parametrelerinin ayak dolaşım ve cilt üzerine etkilerinin termal kamera bulguları ile karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi 02.10.23).
- Kurban B., Acuner B. (2022) Hemodiyaliz Yeterlilik Göstergelerinin Ayak Üzerindeki Etkileri ve Termal Kamera Sonuçları ile Karşılaştırılması. *VI. Zonguldak Endokrin Günleri-III. Endokrinolojik Hastalıklara Multidisipliner Güncel Yaklaşım Kongresi*, Zonguldak.
- Menz, H. B. (2009). Utilisation of podiatry services in Australia under the Medicare Enhanced Primary Care program, 2004-2008. *Journal of Foot and Ankle Research*, 2(1), 1-6.
- Öçal K. (2022). *Diabetes mellituslu olgularda ayak risk durumu ile ayakkabı uygunluğunun değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi 02.10.23).
- ÖSYM (2019). *Merkezi Yerleştirme ile Öğrenci Alan Yükseköğretim Ön Lisans Programları Raporu*. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/tablo3_06082019.pdf adresinden erişildi. (Erişim Tarihi 02.10.23).
- ÖSYM (2020). *Merkezi Yerleştirme ile Öğrenci Alan Yükseköğretim Ön Lisans Programları Raporu*. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/tablo3_26082020.pdf adresinden erişildi. (Erişim Tarihi 02.10.23).
- ÖSYM (2021). *Merkezi Yerleştirme ile Öğrenci Alan Yükseköğretim Ön Lisans Programları Raporu*. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/YKS/YERLESTIRME/tablo3_31082021.pdf adresinden erişildi. (Erişim Tarihi 02.10.23).
- ÖSYM (2022). *Merkezi Yerleştirme ile Öğrenci Alan Yükseköğretim Ön Lisans Programları Raporu*. https://osym.gov.tr/yks_yerlestirme_tablo3_2022.pdf adresinden erişildi. (Erişim Tarihi 02.10.23).
- ÖSYM (2023). *Ön Lisans Mezuniyet Alanlarına Göre Dikey Geçiş Yapılabilecek Lisans Programları Raporu*. <https://www.osym.gov.tr/TR,25537/2023-dgs-kilavuz-ve-basvuru-bilgileri.html> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi 02.10.23).

- Özdemir Ü. (2019a). *Kronik böbrek hastalığı nedeni ile hemodiyalize giren hastaların ayaklarında nöropati değerlendirmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi 02.10.23).
- Özdemir, Ü., Kurban, B., & Bayraktaroğlu, T. (2019b). Diabetes mellituslu hastalarda podolojik açıdan ayak değerlendirilmesi. *Türkiye Diyabet ve Obezite Dergisi*, 3(1), 51-62.
- Reynolds, K., & McLean, M. (2023). Clinical supervision in podiatry in Australia and New Zealand: supervisor challenges in this role. *BMC Medical Education*, 23(1), 1-10.
- RCPOD (2023). *Klinik podiatrik uygulama kılavuzları*. <https://rcpod.org.uk/membership/membership-benefits/clinical-podiatric-practice-guidelines> adresinden erişildi.
- YÖK (2023). *Podoloji Programı Bulunan Tüm Üniversiteler Raporu*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/onlisans-program.php?b=39019> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi 02.10.23).
- Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, (2023a). *Podoloji Yüksek Lisans ve Podoloji Doktora Programları açılma kararı*. <https://sabe.beun.edu.tr/haberler/enstitumuz-ic-hastaliklari-anabilim-dali-bunyesinde-yok-yurutme-kurulunun-02052017-tarihli-karari-ile-podoloji-yukseklisans-ve-podoloji-doktora-programlari-acilmistir.html> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi 02.10.23).
- Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, (2023b). *2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı Güz Yarıyılı Yüksek Lisans ve Doktora Öğrenci Alımı İlanı*. <https://sabe.beun.edu.tr/duyurular/20232024-egitim-ogretim-yili-guz-yariyili-yukseklisans-ve-doktora-ogrenci-alimi-ilani.html> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi 02.10.23).

Araştırma Dersinin Hemşirelik Öğrencilerinin Araştırma Yeterlik ve Bilgi Okuryazarlık Becerilerine Etkisi

The Effect of Research Course on Research Competence and Information Literacy Skills of Nursing Students

Melek ERTÜRK YAVUZ, Enes BULUT, Amine TERZİ

ÖZ

Çalışmanın amacı, lisans eğitiminde verilen araştırma dersinin Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitenin hemşirelik bölümü öğrencilerinin araştırma yeterlik ve bilgi okuryazarlık becerilerine olan etkisini tespit etmektir. Tek grup ön test- son test kontrol grupsuz yarı deneysel araştırma türünde olan çalışmamız üçüncü sınıf hemşirelik öğrencileri (n=67) ile gerçekleştirildi. Veri toplama sürecinde "Öğrenci Soru Formu", "R-COMP Araştırma Yeterlikleri Ölçeği" ve "Bilgi Okuryazarlık Ölçeği" kullanıldı. Veriler ortalama, sayı, yüzdelik ve bağımlı gruplarda t testi ile analiz edildi. R-COMP araştırma yeterlikleri ölçeği ön test ve son test ortalama puanları incelendiğinde araştırma dersinin ortalama puanları istatistiksel yönden anlamlı şekilde artırdığı görüldü (t= -3.998, p<0.001). R-COMP araştırma yeterlikleri ölçeğinin kuramsal boyutlarına bakıldığında; yöntemsel beceriler (t=-2.944, p=0,004), iletişim becerileri (t=-4.363, p<0.001) ve içerik bilgisi (t=-4.930, p<0.001) kuramsal boyutlarına ilişkin puan ortalamalarında son test ortalamalarının anlamlı şekilde yüksek olduğu saptandı. Bilgi okuryazarlığı ölçeği ön test ve son test ortalama puanları incelendiğinde ise son test ortalama puanında artış olduğu, ancak farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlendi (t=-1.357, p=0.180). Sonuç olarak lisans döneminde verilen araştırma dersinin hemşirelik öğrencilerinin araştırma yeterlik becerilerinin geliştirilmesine olumlu etkisi olmuştur. Ayrıca anlamlı bir fark olmasa da araştırma dersi, hemşirelik öğrencilerinin bilgi okuryazarlık becerisinde de artış sağlamıştır.

Anahtar Sözcükler: Araştırma dersi, Araştırma yeterliliği, Bilgi okuryazarlığı, Hemşirelik öğrencileri

ABSTRACT

The aim of the study is to determine the effect of the research course given in undergraduate education on the research proficiency and information literacy skills of the nursing department students of a university in the Eastern Black Sea Region. It is a non-controlled quasi-experimental study with a single group pre-test-post-test design and was carried out with third-year nursing students (n=67). "Student

Ertürk Yavuz M., Bulut E., & Terzi A., (2024). Araştırma dersinin hemşirelik öğrencilerinin araştırma yeterlik ve bilgi okuryazarlık becerilerine etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(1), 17-23. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1213120>

Melek ERTÜRK YAVUZ (✉)

ORCID ID: 0000-0002-4196-6317

Artvin Çoruh Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Artvin, Türkiye
Artvin Çoruh University, Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Artvin, Türkiye
melekerturk87@gmail.com

Enes BULUT

ORCID ID: 0000-0002-1579-6887

Artvin Çoruh Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Acil Yardım ve Afet Yönetimi Bölümü, Artvin, Türkiye
Artvin Çoruh University, Faculty of Health Sciences, Department of Emergency Aid and Disaster Management, Artvin, Türkiye

Amine TERZİ

ORCID ID: 0000-0003-4327-3706

Artvin Çoruh Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Artvin, Türkiye
Artvin Çoruh University, Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Artvin, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 01.12.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 25.04.2024



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

Questionnaire”, “R-COMP Research Competencies Scale” and “Information Literacy Scale” were used in the data collection process. The data were assessed through mean, number, percentage and dependent groups t-tests. When the R-COMP research competencies scale pre-test and post-test mean scores were examined, it was seen that the research course increased the mean scores statistically ($t=-3.998$, $p<0.001$). When the theoretical dimensions of the R-COMP research competencies scale were examined, the post-test mean scores of the theoretical dimensions of methodological skills ($t=-2.944$, $p=0.004$), communication skills ($t=-4.363$, $p<0.001$) and content knowledge ($t=-4.930$, $p<0.001$) were found to be significantly higher. Analysis of the information literacy scale pre-test and post-test mean scores demonstrated an increase in the post-test mean score, but the difference was not statistically significant ($t=-1.357$, $p=0.180$). In conclusion, the research course given during undergraduate education had a positive effect on the development of nursing students’ research competence skills. The research course also increased the information literacy skills of nursing students, although the difference was not statistically significant.

Keywords: Research course, Research competence, Information literacy, Nursing students

GİRİŞ

Araştırma “*bilinmeyen olay ve etmenleri ortaya çıkarabilmek, bilinenleri geliştirmek, herhangi bir konuyu aydınlatmak, bir soruna çözüm getirmek, belirli kavramlara, kuramlara ya da yasalara ulaşabilmek amacıyla yapılan bilimsel bir çalışmada*” olarak tanımlanmaktadır (Sümbüloğlu, 2017). Yeterlilik ise “*bir işi yapabilecek yetenekte olma; kifayet, liyakat*” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2022). Ülkemizde hemşirelik alanında yapılan araştırmalar giderek artmaktadır. Ancak bu araştırmaların büyük çoğunluğu akademisyen hemşireler tarafından yapılmakta ve yayınlanmaktadır (Kelleci et al., 2008). Klinisyen hemşirelerin; zaman yetersizliği, araştırma yapmaya yönelik yeterli teori ve pratiğe sahip olmama, araştırmanın iş yükü getirmesi ve hemşire yöneticilerinin araştırma tasarımı ve yürütmesi ile ilgilenmemesini araştırma yapamama nedenleri olarak gördükleri saptanmıştır (Yanagawa et al., 2014; Özdil et al., 2019). Bu nedenle hemşirelerin araştırma ile ilgili daha fazla bilgi ve tecrübeye sahip olabilmesi için lisans eğitimi süresince araştırma yeterliği kazanması oldukça önemlidir (Mattila et al., 2005; Halcomb & Peters, 2009).

Bilgi okuryazarlığı; “*bilgiye ulaşma, bilgiyi toplama, analiz etme, yorumlama ve değerlendirme faaliyetlerini etkili bir biçimde gerçekleştirme özellikleri*” olarak tanımlanmakta olup yaşam boyu öğrenmenin temel taşı oluşturulmaktadır (Özen et al., 2020, s.21). Sağlık sektöründe bilgi kaynaklarında sürekli bir artış ve değişim yaşanmaktadır. Bu gelişmelere bağlı olarak en doğru bilgiyi elde etme ve kullanma konusunda zorunluluk ortaya çıkmaktadır (Özel, 2016; İlman et al., 2020). Lisans eğitimi bilginin okuryazarlığı ile ilgili verilen eğitimlerin hemşirelik öğrencilerinin yararlı bilgiye erişim, yenilikleri takip etme ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine olumlu katkısı olduğu ve bilgi okuryazarlığı iyi olan öğrencilerin daha başarılı olduğu belirlenmiştir (Sonya, 2014; Acun et al., 2018). Ayrıca hemşirelerin bilgi okuryazarlık düzeyinin artması, çalışırken en güncel kanıt kullanmalarını ve yenilikçi olmalarını sağlamaktadır (Yılmaz et al., 2020; Baran et al., 2020). Bu nedenle hemşirelik eğitiminin hedeflerinden biri, bilgi okuryazarlık becerisini kazandırmaktır (Purnell et al., 2020; Özen et al., 2020).

Araştırma konusu ile ilgili alanyazın taraması yapıldığında sınırlı çalışmaya ulaşılmıştır. Robertson ve Felicilda-Reynaldo’nun (2015) mezun hemşirelik öğrencilerinin bilgi okuryazarlık öz ye-

terliliğini ve uygulama becerisini, Özen ve arkadaşlarının (2020) hemşirelik öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği saptanmıştır. Karadağ ve Özdemir (2015), Kes ve Şahin (2019) ve Özdil ve arkadaşları (2019) hemşirelik öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Keib ve arkadaşları (2017) araştırma dersinin, hemşirelik öğrencilerinin araştırma yapma ve kanıt dayalı uygulama algılarına etkisini; Yıldız (2016) ise araştırma metodları dersinin, bilgi ve belge yönetimi bölümü öğrencilerinin bilgi okuryazarlık becerisine etkisini araştırmıştır. Lisans eğitimi kapsamında verilen araştırma dersinin hemşirelik lisans öğrencilerinin hem araştırma yeterlik hem de bilgi okuryazarlığına olan etkisini ölçen çalışmaya literatürde rastlanılmamıştır. Bu nedenle çalışma, araştırma dersinin Doğu Karadeniz Bölgesi’ndeki bir üniversitenin hemşirelik bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinin araştırma yeterlik ve bilgi okuryazarlık becerilerine olan etkisini belirlemek amacıyla yapıldı. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın soruları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

1. Çalışmaya katılan öğrencilerin tanıtıcı bilgileri nelerdir?
2. Hemşirelikte araştırma dersinin hemşirelik öğrencilerinin araştırma yeterliklerine etkisi var mıdır?
3. Hemşirelikte araştırma dersinin hemşirelik öğrencilerinin bilgi okuryazarlık becerilerine etkisi var mıdır?
4. R-COMP araştırma yeterlikleri ölçeği kuramsal boyutlarının ön test- son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Hemşirelikte araştırma dersinin hemşirelik öğrencilerinin bilimsel faaliyetlerine etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Türü

Çalışma tek grup ön test- son test kontrol grupsuz yarı deneysel araştırma türündedir. Deneysel çalışmalar, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya koyan araştırmalar olarak tanımlanmaktadır. Yarı deneysel araştırmaların amacı da deneysel çalışmalarla aynıdır. Ancak yarı deneysel desende, çalışma grupları tesadüfen seçilmemektedir (Ateş & Mazi, 2017). Tek grup ön test - son test kontrol grupsuz araştırma modelinde hem yapılacak olan girişimin öncesinde (ön test) hem de giri-

şimin sonrasında (son test) ölçümler yapılmaktadır (Karasar, 2014).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Hemşirelikte Araştırma dersini alan Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitenin Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü üçüncü sınıf öğrencileri oluşturdu (n=85). Araştırmada örneklem seçimine gidilmeyip evrenin tamamına ulaşmak hedeflendi. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve 14 haftalık dersin en az 10 haftasına katılım sağlayan öğrenciler örnekleme dahil edildi. Bu nedenle çalışma 67 öğrenci ile yapıldı ve evrene ulaşma oranı %78.8 olarak saptandı.

Veri Toplama Araçları

Veriler toplanırken "Öğrenci Soru Formu", "R-COMP Araştırma Yeterlikleri Ölçeği" ve "Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği" kullanıldı.

Öğrenci Soru Formu

Öğrenci soru formu, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup 14 sorudan oluşmaktadır. Formun ilk 10 sorusu öğrencilerin tanıtıcı özellikleri (yaş, cinsiyet, mezun olunan lise, akademik genel not ortalaması, mesleği isteyerek seçme vb.), diğer 4 sorusu ise bilimsel faaliyetlere (Türkçe ve İngilizce makale okuduğunda anlama, bilimsel araştırma yapma ve bilimsel araştırma yapmayı isteme durumu) ilişkin sorulardır.

R-COMP Araştırma Yeterlikleri Ölçeği

R-COMP Araştırma Yeterlikleri Ölçeği; 2018 yılında Böttcher ve Thiel tarafından geliştirilmiş olup, Türk dili ve kültürüne uyarlanması 2018 yılında Alkan tarafından yapılmıştır. Ölçek 32 maddeden oluşmakta olup; beş kuramsal boyutu vardır. Bu boyutlar "problem durumuna ilişkin alanyazın taraması becerileri (1.-4. madde), yöntemsel beceriler (5.-12. madde), araştırma bulgularını yansıtmaya becerileri (13.-18. madde), iletişim becerileri (19.-23. madde) ve içerik bilgisi (24.-32. madde)" şeklindedir. Maddeler beşli likert üzerinde puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan üç madde (5, 8 ve 21. madde) ters puanlanmaktadır. Böttcher ve Thiel'in (2018) çalışmasında ölçeğin temel boyutlarına ilişkin Cronbach alfa katsayıları .87 ile .92 ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa katsayıları .73 ile .87 olarak belirlenmiştir. Alkan'ın (2018) çalışmasında ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tümü, boyutları ve alt boyutları için .73 ile .96 arasında saptanmıştır. Çalışmamızda ölçeğin Cronbach Alpha değeri ön testte .92 son testte .91 olarak bulunmuştur.

Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği

Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği; 2011 yılında Adıgüzel tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 29 sorudan oluşmakta olup beşli likert tipindedir. Tüm maddelere verilen puanlar toplanarak ölçek puanı elde edilmekte olup; ölçekten 29-145 arası puan alınabilmektedir. Ölçeğin genel Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir (Adıgüzel, 2011). Çalışmamızda ölçeğin Cronbach Alpha değeri ön testte .90 son testte .94 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Hemşirelikte Araştırma dersinin ilk haftasında öğrencilere ça-

lışma hakkında bilgi verildi. Gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilere dersin başında (birinci hafta, 11 Ekim 2021) ve sonunda (14. Hafta, 10 Ocak 2022) Öğrenci Soru Formu, R-COMP Araştırma Yeterlikleri Ölçeği ve Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği uygulandı. Veri toplama araçlarının uygulanma süresi yaklaşık 10-15 dakika sürdü.

Hemşirelikte Araştırma Dersi;

Hemşirelikte araştırma dersi, ilgili kurumda hemşirelik üçüncü sınıf öğrencilerine haftada iki saat teorik ders şeklinde verilen ve "zorunlu" ders kapsamında olan bir derstir.

Ders içeriği; bilgi kaynağı ve bilim, literatür taraması, veri türleri ve toplama yöntemleri, araştırmanın aşamaları (konu belirleme, araştırmanın planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, rapor ve makale hâline getirilmesi), anket hazırlama, araştırma türleri, örnekleme yöntemleri, ölçekler, araştırmalarda yapılan hatalar, araştırmalarda etik kurallar, araştırmalarla bilgi üretimi, üretilen bilginin/bilgilerin tüketiciye sunumu, bilimsel dergiler, veri tabanları, bilimsel etkinlikler (kongre, sempozyum vb.) ve sözel/poster bildiri hazırlama tekniklerinden oluşmaktadır.

Verilerin Değerlendirilmesi

Veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 24.0 paket programında analiz edildi. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro-Wilk testi ile incelendi ve verilerin normal dağıldığı saptandı. Verilerin değerlendirilmesinde; ortalama, sayı, yüzdelik ve bağımlı gruplarda t -testi kullanıldı. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edildi. Hemşirelikte araştırma dersi çalışmanın bağımsız değişkeni iken; R-COMP araştırma yeterlikleri ve bilgi okuryazarlık ölçek puanları çalışmanın bağımlı değişkenleridir.

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırma için üniversite bünyesindeki Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (E-18457941-050.99-27557, 27.10. 2021) etik izin ve araştırmanın yürütüldüğü kurumdan kurum izni alınmıştır. Ayrıca çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilere araştırma hakkında bilgilendirme yapılarak öğrencilerden sözel onam alınmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma verileri tek bir üniversitenin hemşirelik öğrencilerinin verileri ile sınırlı olduğu için çalışma sonuçlarının, yalnızca çalışmanın yapıldığı üniversitenin hemşirelik öğrencilerine genellenilebilecek olması araştırmanın sınırlılığıdır. Ayrıca çalışmanın kontrol grupsuz olarak yapılması araştırma için sınırlılık oluşturmaktadır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında öğrencilerin tanıtıcı bilgilerine ilişkin istatistikler ve R-COMP araştırma yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı ölçeklerinin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca R-COMP araştırma yeterlikleri ölçeği kuramsal boyutlarının ön test- son test ortalama puanları arasındaki ilişki ve öğrencilerin araştırma dersi öncesi ve sonrası bilimsel faaliyetlerine ilişkin bilgileri de ele alınmıştır.

İlk araştırma sorusu, öğrencilerin tanıtıcı bilgileri ile ilgili olup, veriler tanımlayıcı istatistik (ortalama, sayı, yüzdelik) ile belirtilmiştir. Öğrencilerin yaş ortalaması 21.34 ± 1.69 ve akademik genel not ortalaması 3.03 ± 0.37 olup, %61.2'i kadın ve %73.1'i Anadolu/süper/fen lisesi mezunudur. Öğrencilerin %47.8'inin her zaman kullanabileceği bilgisayarı ve %64.2'sinin her zaman internet erişimi olup; %52.2'si hemşirelik bölümünü isteyerek seçmiştir. Öğrencilerin %40.3'ü lisansüstü eğitim ve %40.3'ü akademik kariyer yapmayı istemektedir (Tablo 1).

Tablo 1: Öğrencilerin Tanıtıcı Bilgileri

Tanıtıcı Bilgiler	Ort \pm Ss	
Yaş	21.34 \pm 1.69	
Akademik genel not ortalaması	3.03 \pm 0.37	
	n	%
Cinsiyet		
Kadın	41	61.2
Erkek	26	38.8
Mezun Olunan Lise		
Anadolu/süper/fen lisesi	49	73.1
Sağlık meslek lisesi	10	14.9
Diğer*	8	12.0
Her zaman kullanılabilecek bilgisayar		
Var	32	47.8
Yok	24	35.8
Bazen	11	16.4
Her zaman internete erişim imkânı		
Var	43	64.2
Yok	5	7.4
Bazen	19	28.4
Mesleği isteyerek seçme durumu		
Evet	35	52.2
Hayır	12	17.9
Kısmen	20	29.9
Lisansüstü eğitim yapmayı isteme durumu		
İstiyorum	27	40.3
İstemiyorum	16	23.9
Kararsızım	24	35.8
Akademik kariyer yapmayı isteme durumu		
İstiyorum	27	40.3
İstemiyorum	16	23.9
Kararsızım	24	35.8
Toplam	67	100.0

*Anadolu İmam Hatip Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi

İkinci araştırma sorusu uyarınca, R-COMP araştırma yeterlikleri ölçeği ön test ve son test ortalama puanlarına yönelik yapılan t testinde son test lehine anlamlı bir farklılık görüldü ($t = -3.998$, $p < 0.001$). Üçüncü araştırma sorusu kapsamında, bilgi okuryazarlığı ölçeği ön test ve son test ortalama puanlarına yönelik yapılan t testine göre anlamlı farklılık olmadığı saptandı ($p > 0.05$) (Tablo 2).

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında, hemşirelik öğrencilerinin R-COMP araştırma yeterlikleri ölçeği kuramsal boyutlarının ön test-son test ortalama puanlarına yönelik yapılan t testinde; yönetsel beceriler ($t = -2.944$, $p = 0.004$), iletişim becerileri ($t = -4.363$, $p < 0.001$) ve içerik bilgisi ($t = -4.930$, $p < 0.001$) kuramsal boyutlarına ilişkin puan ortalamalarında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptandı. Problem durumuna ilişkin alanyazın taraması becerileri ve araştırma bulgularını yansıtmaya becerileri kuramsal boyutlarında ön test ile son testten alınan puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı bulundu ($p > 0.05$) (Tablo 3).

Beşinci araştırma sorusu kapsamında, hemşirelik öğrencilerinin araştırma dersi öncesi ve sonrası bilimsel faaliyetlere ilişkin bilgileri Tablo 4'te yer almakta olup, veriler sayı ve yüzdelik gibi tanımlayıcı istatistik ile belirtilmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin Türkçe makale okuduklarında anlama oranı ders öncesi %74.6 iken, ders sonrası %73.1'dir. Öğrencilerin %70.1'i ders öncesi, %68.6'sı ise ders sonrası dönemde İngilizce makale okuduklarında anlamadıklarını ifade etti. Öğrencilerin %85.1'i ders öncesi, %80.6'sı ise ders sonrası dönemde bilimsel araştırma yapmadıklarını belirtti. Öğrencilerin %40.3'ü ders öncesinde bilimsel araştırma yapmayı isteme konusunda kararsız iken; ders sonrası dönemde ise öğrencilerin %44.8'i bilimsel araştırma yapmayı istemektedir (Tablo 4).

TARTIŞMA

Kanıtı dayalı hemşirelik uygulamalarına ulaşmak için hemşirelerin; araştırma yapma, araştırmaları eleştirel olarak analiz etme ve yorumlama ile bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirebilmelerini sağlamak önem arz etmektedir (Purnell et al., 2020). Lisans ders müfredatında yer alan araştırma dersi ile bu becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmamız, araştırma dersinin Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitenin hemşirelik bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinin araştırma yeterlik ve bilgi okuryazarlık becerilerine olan etkisini belirlemek amacıyla yapıldı.

Bu çalışmada öğrencilerin, R-COMP araştırma yeterlikleri ölçeği son test puan ortalamalarının ön teste göre istatistiksel ola-

Tablo 2: Öğrencilerin R-COMP Araştırma Yeterlikleri ve Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği Ön Test- Son Test Ortalama Puanlarının Dağılımı

Puan	Gruplar	n	Ort \pm Ss	df	t	p
R-COMP araştırma yeterlikleri ölçeği	Ön test	67	100.10 \pm 15.63	66	-3.998	<0.001
	Son test	67	109.90 \pm 14.54			
Bilgi okuryazarlığı ölçeği	Ön test	67	107.69 \pm 13.85	66	-1.357	p=0.180
	Son test	67	110.81 \pm 17.35			

t: Bağımlı gruplarda t testi

Tablo 3: Öğrencilerin R-COMP Araştırma Yeterlikleri Ölçeği Kuramsal Boyutlarının Ön Test- Son Test Ortalama Puanlarının Dağılımı

		n	Ort±Ss	df	t	p
Problem durumuna ilişkin alanyazın taraması becerileri	Ön test	67	14.10±1.98	66	-0.088	0.930
	Son test	67	14.13±2.53			
Yöntemsel beceriler	Ön test	67	25.58±5.00	66	-2.944	0.004*
	Son test	67	27.68±3.61			
Araştırma bulgularını yansıtma becerileri	Ön test	67	21.23±4.14	66	-1.117	0.268
	Son test	67	21.97±3.71			
İletişim becerileri	Ön test	67	14.29±2.87	66	-4.363	<0.001**
	Son test	67	16.31±2.80			
İçerik bilgisi	Ön test	67	24.88±6.39	66	-4.930	<0.001**
	Son test	67	29.79±5.27			

t: Bağımlı gruplarda t testi, *0.01 düzeyinde anlamlı, **0.001 düzeyinde anlamlı.

Tablo 4: Hemşirelik Öğrencilerinin Araştırma Dersi Öncesi ve Sonrası Bilimsel Faaliyetlere İlişkin Bilgileri

Tanıtıcı Bilgiler	Ders Öncesi			Ders Sonrası		
		n	%		n	%
Türkçe makale okuduğunda anlama	Evet	50	74.6	Evet	49	73.1
	Hayır	3	4.5	Hayır	1	1.5
	Kısmen	14	20.9	Kısmen	17	25.4
İngilizce makale okuduğunda anlama	Evet	-	-	Evet	2	3.0
	Hayır	47	70.1	Hayır	46	68.6
	Kısmen	20	29.9	Kısmen	19	28.4
Bilimsel araştırma yapma durumu	Evet	10	14.9	Evet	13	19.4
	Hayır	57	85.1	Hayır	54	80.6
Bilimsel araştırma yapmayı isteme	Evet	25	37.3	Evet	30	44.8
	Hayır	15	22.4	Hayır	15	22.4
	Kararsız	27	40.3	Kararsız	22	32.8
Toplam		67	100.0		67	100.0

rak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptandı. Eğitimler, bilgi/ beceri/yeterlik düzeyinde artış sağlamada önemli role sahiptir (Yıldız, 2016; Purnell et al., 2020). Bu nedenle ders sonrasında öğrencilerin araştırma yeterlik becerisinde artış olduğu düşünülmektedir. Ancak literatürde çalışmamızdan farklı sonuçların elde edildiği araştırma da bulunmaktadır (Karadaş & Özdemir, 2015). Karadaş ve Özdemir'in (2015) çalışmasında alanyazın tarama ve makale değerlendirme eğitimi sonrasında hemşirelik lisans öğrencilerinin araştırmalara ilişkin farkındalık ve tutumlarının arttığı ancak farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

R-COMP araştırma yeterlik ölçeği kuramsal boyutlarının ön test-son test ortalama puanlarına bakıldığında; yöntemsel beceriler, iletişim becerileri ve içerik bilgisi kuramsal boyutlarına ilişkin puan ortalamalarında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. On dört hafta boyunca işlenen araştırma dersinin, öğrencilerin bu kuramsal boyutlardan daha yüksek puan almalarında etkili olduğu düşünülmektedir. Problem durumuna ilişkin alanyazın taraması ve araştırma bulgularını

yansıtma becerileri kuramsal boyutlarında ise ön test ile son testten alınan puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun, ders öncesinde de öğrencilerin bu kuramsal boyut puanlarının yüksek olmasından kaynaklandığı tahmin edilmektedir.

Çalışmamızda, hemşirelik öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı ölçeğinden son testte ön teste göre daha yüksek puan aldığı ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Anlamlı fark çıkmamasının nedeninin öğrencilerin eğitim öncesinde de bilgi okuryazarlık seviyelerinin literatüre benzer şekilde ortalamanın üzerinde olmasından kaynaklandığı tahmin edilmektedir (Özel, 2016; Özen et al., 2020). Yıldız'ın (2016) bilgi ve belge yönetimi bölümü öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada araştırma metodları dersini alan öğrencilerin bilgi okuryazarlık becerisinde artış olduğu saptanmıştır. Purnell ve arkadaşlarının (2020) sistematik derlemesinde de eğitim ile hemşirelik lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlık becerisinde artış sağlanabileceği belirtilmiştir. Çalışma bulgularımız literatür ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmamızda, hemşirelik öğrencilerinin yaklaşık dörtte üçü hem dersin başında hem de bitiminde Türkçe makaleleri anladıklarını ifade ederken İngilizce makaleleri anlamadıklarını belirtmişlerdir. Karadaş ve Özdemir'in (2015) çalışmasında hemşirelik lisans öğrencilerinin üçte ikisi, literatür tarama ve makale değerlendirme eğitimi öncesi ve sonrasında Türkçe makale okuduklarında anladıklarını ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada eğitim öncesi öğrencilerin %70'inin, eğitim sonrası ise %53.3'ünün İngilizce makale okuduklarında "kısmen" anladıkları belirlenmiştir. Çalışma bulgularımız Karadaş ve Özdemir'in (2015) çalışmasından farklılık göstermekte olup; çalışmamızda, öğrencilerin Türkçe ve İngilizce makale okuduklarında anlama oranları daha düşüktür. Çalışmamızda, öğrencilerin %85.1'inin araştırma dersi öncesi, %80.6'sının ise ders sonrası dönemde bilimsel araştırma yapmadıkları bulunmuştur. Toraman ve arkadaşlarının (2013) çalışmasında entegre eğitim programındaki hemşirelik lisans öğrencilerinin %69.8'inin, klasik eğitim programındaki öğrencilerin ise %80.0'ninin en az bir kez araştırma etkinliğine katıldığı saptanmıştır. Keib ve arkadaşlarının (2017) çalışmasında ise hemşirelik lisans öğrencilerinin %50.9'unun araştırma kursu öncesinde bilimsel bir çalışmaya katılmadıkları belirlenmiştir. Çalışmamıza katılan öğrencilerin bilimsel araştırma yapma oranı belirtilen çalışmalara göre düşüktür. Öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumların farklı olması araştırma yapma oranını etkileyebilir (Ünsal et al., 2014). Ayrıca COVID-19 pandemi döneminde yüz yüz eğitime ara verildiği için öğrencilerin araştırma yapmalarının olumsuz etkilendiği tahmin edilmektedir. Araştırmamızda, araştırma dersi öncesinde öğrencilerin yarısına yakını araştırma yapma konusunda kararsız iken, ders sonrası dönemde yarısına yakınının araştırma yapmayı istedikleri belirlendi. Karadaş ve Özdemir'in (2015) çalışmasında eğitim öncesi ve sonrasında hemşirelik öğrencilerinin %80.0'ninin araştırma yapmak için istekli oldukları saptanmıştır. Hemşirelik öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğunu belirten başka çalışmalarda bulunmaktadır (Kes & Şahin, 2019; Özdil et al., 2019). Çalışmamıza katılan öğrencilerin bilimsel araştırma yapmayı isteme oranı literatüre göre düşük olmakla beraber, araştırma dersi sonrası öğrencilerin bilimsel araştırma yapmayı isteme oranında artış olmuştur.

SONUÇ

Hemşirelikte araştırma ve bilgi okuryazarlığı hemşirelerin hem kendileri için hem de bireylerin sağlığını korumak ve geliştirmek için sahip olmaları gereken bir beceridir. Bu becerilerin lisans eğitiminden itibaren kazandırılması gerekmektedir. Çalışmada öğrencilere verilen araştırma dersinin öğrencilerin araştırma yeterlik düzeyinde anlamlı şekilde artış meydana getirdiği belirlenmiştir. R-COMP araştırma yeterlikleri ölçeği kuramsal boyutlarına bakıldığında beş kuramsal boyuttan üçünde (yöntemsel beceriler, iletişim becerileri, içerik bilgisi) anlamlı şekilde artış meydana geldiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra, anlamlı fark olmasa da araştırma dersini alan öğrencilerin bilgi okuryazarlık becerisinde artış olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin hem ders öncesi hem de ders sonrası dönemde Türkçe makale okuduğunda anlama durumlarının iyi olduğu, İngilizce makaleleri ise anlamakta zorlandıkları saptanmıştır. Öğrencilerin bilimsel

araştırmalarda çok az görev aldıkları ve ders sonrasında bilimsel araştırma yapmayı isteme oranında artış olduğu belirlenmiştir.

Lisans döneminde hemşirelik öğrencilerine araştırma dersi verilmektedir. Ancak bu ders genellikle teorik olarak işlenmekte olup, uygulamalı olarak işlenmemektedir. Bu durum hemşirelerin araştırmacı rolünü olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle, hemşirelik öğrencilerinin lisans bitirme tezi ile mezun olması önerilmektedir. Hemşirelik öğrencileri bilimsel aktivitelere katılma konusunda desteklenmeli, öğrencilere araştırma yapmalarını sağlayacak ödev/projeler hazırlanmalıdır. Tüm öğretim elemanları, derslerinde hemşirenin araştırmacı rolünü vurgulamalıdır. Üniversitelerde öğrencilerin bilgi okuryazarlığını daha da iyi hâle getirmeye yönelik programlar oluşturulması gerekmekte olup, kütüphanecilerin bu konuda eğitimciler ile birlikte aktif görev almaları önemlidir. Öğrencilerin araştırma yeterlik ve bilgi okuryazarlık becerisini daha da geliştirebilmek için farklı eğitim yaklaşımları denenebilir.

KAYNAKLAR

- Acun, İ., Yücel, C., & Demirhan, G. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilgi kaynakları. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 595-608.
- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 15-28.
- Alkan, M.F. (2018). R-COMP araştırma yeterlikleri ölçeğinin Türk dili ve kültürüne uyarlanması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 15-28.
- Ateş, K.H., & Mazı, M.G. (2017). Kitap Özeti: bilimsel araştırma yöntemleri (Şener Büyükoztürk, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel). *Eurasian Education & Literature Journal*, 7, 56-94.
- Baran, G.K., Atasoy, S., & Şahin, S. (2020). Hemşirelerin kanıta dayalı hemşirelik uygulamalarına yönelik farkındalık ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 352-359.
- Böttcher, F., & Thiel, F. (2018). Evaluating research-oriented teaching: a new instrument to assess university students' research competences. *Higher Education*, 75(1), 91-110.
- Halcomb, E., & Peters, K. (2009). Nursing student feedback on undergraduate research education: Implications for teaching and learning. *Contemporary Nurse*, 33(1), 59-68.
- İlman, A.Y., Eşer, İ., & Aktan, G.G. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin kullandıkları bilgi kaynaklarının incelenmesi. *Hemşirelik Bilimi Dergisi*, 3(1), 19-24.
- Karadaş, C., & Özdemir, L. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin araştırmaya yönelik farkındalık ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 30-39.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Keib, C.N., Cailor, S.M., Kiersma, M.E., & Chen, A.M. (2017). Changes in nursing students' perceptions of research and evidence-based practice after completing a research course. *Nurse Education Today*, 54, 37-43.
- Kelleci, M., Gölbashi, Z., & Doğan, S. (2008). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin araştırma yapma ve araştırma sonuçlarını bakımında kullanma ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 10(2), 3-16.

- Kes, D., & Şahin, Ö.Ö. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı ve tutumlarının belirlenmesi. *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 68-78.
- Mattila, L.R., Koivisto, V., & Häggman-Laitila, A. (2005). Evaluation of learning outcomes in a research process and the utilization of research knowledge from the viewpoint of nursing students. *Nurse Education Today*, 25(6), 487-495.
- Özdemir, K., Özcan, A., Muz, G., & Turaç, N. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin araştırma ve gelişmelere karşı farkındalık tutumları ve eleştirel düşünme becerileri. *Türkiye Klinikleri J Nurs Sci*, 11 (2), 109-119.
- Özel, N. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerinin değerlendirilmesi: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 17(2), 247-64.
- Özen, N., Özkaptan, B.B., Akar, İ., & Terzioğlu, F. (2020). Hemşirelik öğrencilerinde bilgi okuryazarlığı ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 17(2), 120-127.
- Purnell, M., Royal, B., & Warton, L. (2020). Supporting the development of information literacy skills and knowledge in undergraduate nursing students: An integrative review. *Nurse Education Today*, 95, 104585.
- Robertson, D.S., & Felicilda-Reynaldo, R.F.D. (2015). Evaluation of graduate nursing students' information literacy self-efficacy and applied skills. *Journal of Nursing Education*, 54(3), S26-S30.
- Sonya, L. (2014). The importance of knowing how to get things: information literacy and the healthcare Professional. *Journal of Mental Health*, 23(3), 113-114.
- Sümbüloğlu, V. (2017). Sağlık bilimlerinde araştırma yöntemleri. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Toraman, A.U., Temel, A.B., Kalkım, A., & Balyacı, Ö.E. (2013). Klasik ve entegre eğitim modeli ile öğrenim gören hemşirelik öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutum ve farkındalıkları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(3), 132-138.
- Türk Dil Kurumu. 2022. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 25.07.2023)
- Ünsal, A., Karakurt, P., & Tanrıverdi, D. (2014). Farklı okullarda eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin araştırmaya, gelişmelere farkındalığı ve tutumunun belirlenmesi. *Balikesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(2), 87-93.
- Yanagawa, H., Takai, S., Yoshimaru, M., Miyamoto, T., Katashima, R., & Kida, K. (2014). Nurse awareness of clinical research: a survey in a Japanese University Hospital. *BMC Medical Research Methodology*, 14(85), 2-8.
- Yıldız, A.K. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerisinin gelişiminde araştırma metotları dersinin rolü. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 154-169.
- Yılmaz, A., Saygılı, M., & Kaya, M. (2020). Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin e-sağlık okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 148-157.

Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı: Kişisel ve Üniversite Deneyimi Farklılıkları*

Student Engagement in Higher Education: Differences in Personal and University Experience*

Burcu BİLİR KOCA, Engin KARADAĞ

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türk yükseköğretim sisteminde öğrenci bağlılığının ulusal düzeyde hangi seviyede gerçekleştiğini belirlemek ve öğrencilerin kişisel ve üniversite deneyimlerine göre öğrenci bağlılığını incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme ise, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 11 devlet üniversitesinde öğrenim gören 3,093 lisans öğrencisinden meydana gelmektedir. Araştırmada Yükseköğretim Öğrenci Bağlılığı Ölçeği kullanılarak elde edilen veriler betimsel t-testi ve ANOVA ile çözümlenmiştir. Sonuçlar, üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanların orta düzeyde olduğu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci bağlılığı, Yükseköğretim kurumları, Üniversite öğrencisi

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the level of student engagement in higher education and to examine student engagement according to students' personal and university experiences. The research was structured according to the survey model from quantitative research approaches. The sample of the study consisted of 3093 students studying in 11 state universities selected by stratified sampling method. National Survey of Student Engagement was used as data collection tools in the study. The data obtained using the National Survey of Student Engagement were analysed by descriptive t-test and ANOVA. It was determined that the student engagement scores of university students are medium level. Student engagement scores of university students showed significant differences according to their personal and university experience.

Keywords: Student engagement, Higher education institutions, University student

Bilir Koca B., & Karadağ E., (2024). Yükseköğretimde öğrenci bağlılığı: Kişisel ve üniversite deneyimi farklılıkları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(1), 24-38. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1282152>

*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.

*This study was produced from Dr. Burcu BİLİR KOCA's doctoral thesis titled "Investigation of Student Engagement in Higher Education", prepared under the supervision of Prof. Dr. Engin KARADAĞ at Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences in 2020.

Burcu BİLİR KOCA (✉)

ORCID ID: 0000-0002-8292-0358

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale, Türkiye
Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Çanakkale, Türkiye
burcubilir@comu.edu.tr

Engin KARADAĞ

ORCID ID: 0000-0002-9723-3833

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Antalya, Türkiye
Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Antalya, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 12.04.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 21.02.2024



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

GİRİŞ

Bu araştırmada, Türk yükseköğretim sisteminde öğrenci bağlılığının ulusal düzeyde hangi seviyede gerçekleştiğini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca yükseköğretim sistemindeki öğrenci bağlılığının öğrencilerin, kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermedikleri de incelenmiştir. Aşağıdaki paragraflarda öğrenci bağlılığı kavramı detaylı olarak açıklanacaktır.

Öğrenci bağlılığı son zamanlarda eğitim araştırmalarının odaklandığı en önemli konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Cinches vd., 2017). Öğrenci bağlılığı, birden fazla faktörü olan çok boyutlu ve karmaşık bir kavramdır (Hopwood vd., 2023; Xu vd., 2020). Öğrenci bağlılığı kavramı alanyazına ilk girdiği günden itibaren, öğrenci öğrenmesini ve yükseköğretimi anlama ve geliştirme çabalarının merkezi olmuştur (Groccia, 2018). Shulman (2005) öğrenmenin öğrenci bağlılığı ile başladığını ifade ederek bunun da bilgi edinmeyi ve anlamayı gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Öğrenci bağlılığı, öğrenme faaliyetlerinin etkili şekilde yürütülebilmesi için gerekli faktörlerden biridir (Saritepeci, 2002). Öğrenci bağlılığı, çeşitli faktörler ve öğrenme ortamındaki ilişkilerin etkileşimi tarafından şekillenmektedir (Sallas-Pilco vd., 2022). Öğrenci bağlılığı terimi, eğitim ve öğretim süreçlerinin ön koşullarından bir tanesi olarak görülmektedir (Günüç, 2013; Chiu, 2021). Günümüzde yükseköğretimde değerlendirme, hesap verebilirlik ve şeffaflık konularına verilen önemin artması sonucunda Amerika'da Yükseköğretimin Geleceği Komisyonu (Commission on the Future of Higher Education) ve diğer komisyonlar öğrenci bağlılığının, öğrencinin performansının ve kurumsal performansın bir göstergesi olarak alınabileceğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, öğrenci bağlılığı yükseköğretim politikası tartışmalarında ve bilimsel araştırma literatüründe giderek ön plana çıkmaktadır (Kuh, 2009b).

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). Öğrenci bağlılığı öğrenci deneyimini iyileştirmek, öğrenme çıktılarını zenginleştirmek, üniversitelerin performansını ve itibarını artırmak amacıyla hem öğrenciler hem de üniversiteler tarafından harcanan zaman, çaba ve ilgili diğer kaynaklar arasındaki etkileşim ile ilgili bir kavramdır (Trowler, 2010). 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.

Öğrenci bağlılığı, öğrencilerin öğrenme süreciyle ne kadar ilgilendiklerini ve öğrenme sürecine ne kadar dâhil olduklarını veya sınıflarıyla, üniversiteleriyle ve birbirleriyle ne kadar bağlantılı olduklarını ifade etmektedir (Axelson ve Flick, 2010). Krause'a göre (2005) öğrenci bağlılığı, üniversiteye arkadaşlarından daha fazla ilgili olduklarını söyleyen öğrencilerin davranışlarının bir özeti olarak açıklanmaktadır. Öğrenci bağlılığı, üniversitede öğrenmeyi artırmak için tasarlanan etkinliklere öğrencilerin ayır-

dıkları zaman, enerji ve kaynaklar olarak ifade edilmektedir. 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).

Frydenberg, Ainley ve Russell'e göre (2005) öğrenci bağlılığı öğrenme sürecine pozitif katkı yapan ve akademik başarıyı artıran kritik bir tetikleyen olarak göze çarpmaktadır. Audas ve Willms (2001) da aynı şekilde öğrenci bağlılığının öğrencinin akademik başarısını artıran önemli bir bileşen olduğunu ifade etmektedirler. Krause ve Coates (2008), öğrenci bağlılığının yüksek kaliteli öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Birçok araştırmacı, öğrenci bağlılığı ile öğrenme çıktıları arasında pozitif ilişki olduğunu ifade etmektedir (Connell, Spencer ve Aber, 1994; Furlong ve Christenson, 2008; Marks, 2000; Park, 2005).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştığı engellere ve zorluklara rağmen çalışmalarına devam edebilmelerinde, konu üzerinde yoğunlaşabilmelerinde öğrenci bağlılığı önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Ergün ve Kurnaz, 2017). Başören'e göre (2015) öğrenci bağlılığı, öğrenme sürecinin nitelik ve niceliğini etkileme potansiyeline sahip bir etmen olarak düşünülmektedir. Bu nedenle eğitimciler, öğrencilerin hayatın her alanında öğrenme becerileri kazanabilmeleri ve öğrenmeye ilgi duymaları için öğrenci bağlılığını artırmanın yollarını araştırmaktadırlar (Parsons ve Taylor, 2011).

Osterman'a göre (2000) bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler öğrenmeye ilgi gösterirler, karşılarına çıkan zorlukları göğüslerler ve kendilerine verilen görevleri tamamlayabilmek için çaba harcarlar. Bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler yeni bilgileri daha önce öğrendikleriyle ilişkilendirmeye çalışırlar ve başarılı öğrenme çıktıları gösterirler (Fredricks vd., 2004). Yüksek bağlılık düzeyine sahip öğrenciler kendilerine verilen görevleri şevkle ve özenle yaparlar. Çünkü bu görevlerin kendi hedeflerine giden yolda bir basamak olduğunu düşünürler (Schlechty, 2001). Bağlılık düzeyi düşük olan öğrenciler ise sınıflarını geçemezler ve ödevlerini tamamlayamazlar. Derslerine ilgi göstermezler ve öğrenme için çok az heyecan duyarlar (Newmann, 1989). Düşük düzeydeki öğrenci bağlılığı; öğrencinin benlik saygısının azalmasına, sorunlu davranışlar geliştirmesine ve olumsuz akran etkileşimleriyle birlikte daha başarısız akademik sonuçlar edinmesine neden olmaktadır (Appleton vd., 2008).

Pascarella ve Terenzini'ye göre (1991) bir üniversitenin etkinliği, öğrenci bağlılığının ölçülmesi ile yani, öğrencilerin üniversitedeki akademik ve akademik olmayan etkinliklere katılım düzeyleri ile çabalarındaki kalitenin tespit edilmesiyle belirlenmektedir. Öğrenci bağlılığı, öğrenci başarısının ve üniversitelerin etkinliğinin ve kalitesinin bir göstergesi olarak başta ABD (Amerika Birleşik Devletleri) yükseköğretim sistemi olmak üzere yükseköğretim sistemlerinde giderek daha fazla ön plana çıkmakta ve kullanılmaktadır (Groccia, 2018). Üniversitelerdeki eğitimin kalitesini değerlendirmek için öğrenci bağlılığı hakkında doğru bilgilere ihtiyacımız vardır. Üniversiteler öğrenci bağlılığı verilerinin yokluğunda politikalarının ve uygulamalarının etkinliği hakkında kesin bir yargıda bulunamazlar (Kuh, 2003). Bu yüzden, bu araştırmada Türk yükseköğretim sisteminde öğ-

renci bağlılığının ulusal düzeyde hangi seviyede gerçekleştiğini belirlemek amaçlanmıştır. Yükseköğretim sistemi bağlamında öğrenci bağlılığının ulusal düzeyde ne derece gerçekleştirildiğinin belirlenmesi Türk yükseköğretim sistemindeki öğrenci terki, öğrencilerin yükseköğretimden memnuniyeti, üniversitelerdeki eğitim deneyimi, kurumlardaki öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiği, öğrencinin kurumlardaki paydaşlarla (öğrenciler, danışmanlar, öğretim üyeleri, öğrenci hizmetleri personeli, idari personel) ilişkileri, kurumların sunduğu akademik, sosyal, kültürel ve sportif olanaklar gibi birçok konuda üniversite yönetimine, yükseköğretimdeki paydaşlara ve eğitim politikalarına kritik bilgiler sağlayacaktır. Çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden ve bağlılık göstergelerinden aldıkları puanlar ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar, kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, Türk yükseköğretim sisteminde öğrenci bağlılığını belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu nedenle araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, araştırmacıların evren ya da örneklemden 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. Araştırmanın örneklemini, küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 11 devlet üniversitesinde örgün eğitim gören 3093 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 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 örneklemini 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 (Karağağ ve 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 örneklemini

belirlenen 11 üniversitede örgün öğrenim gören 3093 lisans öğrencisinden oluşmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğrencilerin kişisel ve üniversite deneyimlerine yönelik özelliklerinin sorulduğu 11 sorudan oluşan "Demografik ve Üniversite Deneyimi Bilgi Formu" bulunmaktadır. İkinci bölümde ise 47 maddeden oluşan ve yükseköğretimde öğrenci bağlılığını belirlemek için kullanılan "Yükseköğretim Öğrenci Bağlılığı Ölçeği (YÖBÖ)" yer almaktadır.

Demografik ve Üniversite Deneyimi Bilgi Formu

Bu form, üniversite öğrencilerinin kişisel özellikleri ve üniversite deneyimleri hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır. Demografik ve üniversite deneyimi bilgi formu, araştırmacı tarafından uyarlanması yapılan NSSE ölçeğinde bulunan ve araştırma konusuna uygun olarak araştırmacı tarafından ilave edilen sorulardan oluşmaktadır. Demografik ve üniversite deneyimi bilgi formu öğrencilerin; üniversitedeki eğitim deneyimlerini, öğrenim gördükleri üniversiteye devam etme isteklerini, çift ana dal yapma isteklerini, sınıf düzeylerini, tamamlamayı umdukları en yüksek eğitim düzeylerini, cinsiyetlerini, uluslararası öğrenci olma durumlarını, ikamet ettikleri yerleri, engel durumlarını, kütüphanede geçirdikleri haftalık süreleri ve öğrenim gördükleri alanları belirlemeye yönelik 11 sorudan oluşmaktadır.

Yükseköğretim Öğrenci Bağlılığı Ölçeği (YÖBÖ)

Uluslararası alanyazında öğrenci bağlılığını ölçmeye yönelik en çok tanınan kuramsal ölçek olan NSSE (National Survey of Student Engagement) araştırma kapsamında yükseköğretimdeki öğrenci bağlılığını ölçmek için kullanılmıştır. Ölçek, akademik zorluk, akranlarla öğrenme, öğretim elemanlarıyla deneyimler ve kampüs çevresi olmak üzere 4 temel kriterden meydana gelmektedir. Ölçekte ayrıca öğrenci bağlılığının çoklu yapısını açıklayabilmek amacıyla 4 kritere ilave olarak 10 tane de bağlılık göstergesi geliştirilmiştir. Toplamda 47 maddeden oluşan bu bağlılık göstergeleri temel kriterler altında gruplandırılmıştır. *Akademik zorluk* kriteri üst seviye öğrenme, yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenme, öğrenme stratejileri ve sayısal muhakeme bağlılık göstergelerinden, *akranlarla öğrenme* kriteri işbirlikli öğrenme ve farklı kişilerle tartışmalar bağlılık göstergelerinden, *öğretim elemanlarıyla deneyimler* kriteri öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi ve etkili öğretim uygulamaları bağlılık göstergelerinden ve son olarak *kampüs çevresi* kriteri ise etkileşimlerin kalitesi ve destekleyici çevre bağlılık göstergelerinden oluşmaktadır. Ölçekteki her madde "Çok sık", "Sık", "Bazen" ve "Asla" şeklinde 4'lü likert ölçeğiyle derecelendirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin araştırmacı tarafından uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmasına başlayabilmek için öncelikle gerekli izin alınmıştır. Bu kapsamda, ölçeğin uyarlanması ve uyarlanma sonrasında araştırma kapsamında belirlenen örnekleme uygulanması için Indiana Üniversitesi ile araştırmacı arasında ölçek kullanım sözleşmesi imzalanmıştır. Sözleşme imzalandıktan sonra izin alınan tarihlere ölçeğin uyarlama ve uygulama çalışmaları yapılmıştır.

YÖBÖ'nün yapı geçerliğinin test edilmesi için örneklemedeki öğrencilerden toplanan verilere DFA uygulanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. Ayrıca, 47 madde için elde edilen tüm t değerleri 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, uyum iyiliği indeksleri bağlamında elde edilen değerler kapsamında ölçeğin orijinal faktör yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir. YÖBÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1: YÖBÖ'nün Yapı Geçerliğini Belirlemek İçin Uygulanan DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

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

YÖBÖ'nün güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Bağlılık göstergelerinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise üst seviye öğrenme için .90, *yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenme* için .84, öğrenme stratejileri için .84, *sayısal muhakeme* için .82, *işbirlikli öğrenme* için .77, *farklı kişilerle tartışmalar* için .84, *öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi* için .88, *etkili öğretim uygulamaları* için .87, *etkileşimlerin kalitesi* için .88 ve *destekleyici çevre* için .94 olarak hesaplanmıştır.

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 örneklemede 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. Öncelikle veri setindeki her bir madde için z-puanı hesaplanarak uç değerlerin olup olmadığı incelenmiştir. Hesaplanan z-puanlarına göre veri setinde uç değer bulunmadığı görülmüştür. Veri setindeki verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Bu kapsamda, maddelerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmış ve bu değerlerin -1,5 ile +1,5 arasında değiştiği belirlenerek verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin homojenliğinin test edilmesinde

ise Levene Statistic test sonuçlarından faydalanılmıştır. Levene test sonuçlarına göre madde varyanslarının homojenlik koşulunu sağladığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda araştırmada verilerin normal dağılım gösterdiği ve madde varyanslarının homojenlik koşulunu sağladığı tespit edildiği için verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (anova testi) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için ise post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden başvurulmuştur. Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek için ise Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmış ve varyansların homojen olduğu durumlarda Scheffe çoklu karşılaştırma analizi ($p>.05$), olmadığı durumlarda Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi kullanılmıştır ($p<.05$). Ayrıca verileri çözümlenmede betimsel istatistik yöntemlerinden olan standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde tekniklerinden de yararlanılmıştır. Öğrencilerin YÖBÖ'den aldıkları puanların düzeyinin belirlenmesinde "1.00-2.00=Düşük", "2.01-3.00=Orta" ve "3.01-4.00=Yüksek" aralıkları kullanılmıştır. Araştırmanın istatistiksel çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi $p\leq.05$ olarak alınmıştır.

BULGULAR

Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Betimsel Analizler

Üniversite öğrencilerinin öğrenci bağlılığı puanlarının ortalaması $\bar{x}=2.46$ 'dır (Tablo 2). Öğrencilerin bağlılık göstergelerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamaları ise $\bar{x}=2.05$ ile $\bar{x}=2.89$ arasında değişmektedir. Öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi bağlılık göstergesine ($\bar{x}=2.05$) ilişkin puanlarının ortalaması en düşük, *işbirlikli öğrenme* bağlılık göstergesine ($\bar{x}=2.89$) yönelik puanlarının ortalaması ise en yüksektir.

Kişisel ve Üniversite Deneyimine Yönelik Farklılıklar

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları üniversitedeki eğitim deneyimine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=352.75$, $p<.05$) (Tablo 3). Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4'de verilmektedir.

Üniversitedeki eğitim deneyimini çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile iyi, makul ve yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler lehine, üniversitedeki eğitim deneyimini iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile makul ve yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında iyi olarak değerlendiren öğrenciler lehine ve üniversitedeki eğitim deneyimini makul olarak değerlendiren öğrenciler ile yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında makul olarak değerlendiren öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları üniversiteye devam etme isteğine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=25.70$,

Tablo 2: Öğrenci Bağlılığı ve Bağlılık Göstergelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Bağlılık Göstergeleri	n	\bar{x}	ss	Min	Maks	Skewness	Kurtosis
Üst Seviye Öğrenme	3093	2.62	.77	1.00	4.00	-.14	-.44
Yansıtıcı ve Bütünleştirici Öğrenme	3093	2.83	.59	1.00	4.00	-.11	-.10
Öğrenme Stratejileri	3093	2.59	.79	1.00	4.00	.06	-.67
Sayısal Muhakeme	3093	2.28	.80	1.00	4.00	.30	-.54
İşbirlikçi Öğrenme	3093	2.89	.67	1.00	4.00	-.33	-.27
Farklı Kişilerle Tartışmalar	3093	2.18	.84	1.00	4.00	.31	-.75
Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi	3093	2.05	.82	1.00	4.00	.57	-.51
Etkili Öğretim Uygulamaları	3093	2.55	.75	1.00	4.00	.02	-.56
Etkileşimlerin Kalitesi	3093	2.51	.77	1.00	4.00	.12	-.74
Destekleyici Çevre	3093	2.10	.75	1.00	4.00	.44	-.45
Öğrenci Bağlılığı	3093	2.46	.46	1.00	3.97	.04	.24

Tablo 3: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Üniversitedeki Eğitim Deneyimi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	Eğitim Deneyimi	n	\bar{x}	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Öğrenci Bağlılığı	Yetersiz	666	2.12	.45	G.Arası	164.36	3	54.79	352.75	.00*
	Makul	1069	2.40	.36	G. İçi	479.75	3089	.16		
	İyi	1125	2.61	.39	Toplam	644.11	3092			
	Çok iyi	233	2.95	.42						
	Toplam	3093	2.46	.46						

* $p < .01$.**Tablo 4:** Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Üniversitedeki Eğitim Deneyimi Değişkenine Göre Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Öğrenci Bağlılığı	*4-3, *4-2, *4-1, *3-2, *3-1, *2-1
*Ihine; Gruplar: 1-Yetersiz, 2-Makul, 3-İyi, 4-Çok İyi	

Tablo 5: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Üniversiteye Devam Etme İsteği Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	Üniversiteye Devam İsteği	n	\bar{x}	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Öğrenci Bağlılığı	Evet	1917	2.50	.45	G.Arası	10.54	2	5.27	25.70	.00*
	Hayır	631	2.38	.46	G. İçi	633.57	3090	.21		
	Emin Değilim	545	2.39	.46	Toplam	644.11	3092			
	Toplam	3093	2.46	.46						

* $p < .01$.

$p < .05$) (Tablo 5). Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 6'da verilmektedir.

Üniversiteye devam etmek isteyen öğrenciler ile devam etmek istemeyen ve devam etme konusunda emin olamayan öğrenci-

Tablo 6: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Üniversiteye Devam Etme İsteği Değişkenine Göre Scheffe Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Öğrenci Bağlılığı	*1-2, *1-3
*Ihine; Gruplar: 1-Evet, 2-Hayır, 3-Emin Değilim	

ler arasında devam etmek isteyen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları çift ana dal yapma isteğine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$) (Tablo 7). Bu farklılık çift ana dal yapmak isteyen öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=13.42$, $p<.05$) (Tablo 8). Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 9'da verilmektedir.

Sınıfı düzensiz olan öğrenciler ile 4. sınıf, 3. sınıf, 2. sınıf ve 1. sınıf öğrencileri arasında sınıfı düzensiz olan öğrenciler lehine ve 1. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları tamamlamayı umdukları en yüksek eğitim seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=41.82$, $p<.05$) (Tablo 10). Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 11'de verilmektedir.

Doktora mezunu olmak isteyen öğrenciler ile yüksek lisans ve lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler arasında doktora mezunu olmak isteyen öğrenciler lehine ve yüksek lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler ile lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler arasında yüksek lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$) (Tablo 12). Bu farklılık kadın öğrenciler lehinedir.

Tablo 7: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Çift Ana Dal Yapma İsteği Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Çift Ana Dal Yapma İsteği	n	\bar{x}	ss	t	p
Öğrenci Bağlılığı	Evet	645	2.56	.44	6.15	.00*
	Hayır	2448	2.43	.46		

df=3091, *p<.01.

Tablo 8: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Öğrenci Bağlılığı	1. Sınıf	857	2.50	.46	G.Arası	11.01	4	2.75	13.42	.00*
	2. Sınıf	626	2.39	.45	G. İçi	633.10	3088	.21		
	3. Sınıf	539	2.43	.45	Toplam	644.11	3092			
	4. Sınıf	810	2.43	.45						
	Düzensiz	261	2.61	.45						
	Toplam	3093	2.46	.46						

*p<.01.

Tablo 9: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Scheffe Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Öğrenci Bağlılığı	*5-4, *5-3, *5-2, *5-1, *1-2
*lehine; Gruplar: 1) 1. Sınıf, 2) 2. Sınıf, 3) 3. Sınıf, 4) 4. Sınıf, 5) Sınıflandırılmamış/Düzensiz	

Tablo 10: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Tamamlaması Umulan En Yüksek Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	İstenilen Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Öğrenci Bağlılığı	Lisans	961	2.36	.45	G.Arası	16.98	2	8.49	41.82	.00*
	Yüksek Lisans	1120	2.45	.43	G. İçi	627.13	3090	.20		
	Doktora	1012	2.55	.48	Toplam	644.11	3092			
	Toplam	3093	2.46	.46						

*p<.01, **p<.05.

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları ikamet edilen yere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=6.01$, $p<.05$) (Tablo 13). Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 14'de verilmektedir.

Üniversitede yurttan ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversitede yurttan ika-

met eden öğrenciler lehine, üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler lehine ve üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan konutlarda ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan konutlarda ikamet eden öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Tablo 11: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Tamamlaması Umulan En Yüksek Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Öğrenci Bağlılığı	*3-2, *3-1, *2-1
*lehin; Gruplar: 1-Lisans, 2-Yüksek Lisans, 3-Doktora	

Tablo 12: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Öğrenci Bağlılığı	Erkek	1267	2.43	.47	-2.87	.00*
	Kadın	1749	2.48	.44		

df=3014, *p<.01, **p<.05.

Tablo 13: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	İkamet Edilen Yer	n	\bar{x}	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Öğrenci Bağlılığı	Üniversitede Yurt	570	2.49	.44	G.Arası	3.74	3	1.25	6.01	.00*
	Üniversiteye Yakın Yerler	997	2.45	.44	G. İçi	640.37	3089	.21		
	Üniversiteye Uzak Yerler	1445	2.46	.46	Toplam	644.11	3092			
	Evsizim	81	2.26	.60						
	Toplam	3093	2.46	.46						

*p<.01, **p<.05

Tablo 14: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Öğrenci Bağlılığı	*1-4, *2-4, *3-4
*lehin; Gruplar: 1-Üniversitede Yurt, 2-Üniversiteye Yürüme Mesafesinde Olan Ev, Yurt veya Diğer Konutlar, 3- Üniversiteye Yürüme Mesafesinden Daha Uzak Olan Ev, Yurt veya Diğer Konutlar, 4-Herhangi Bir Yerde İkamet Etmiyorum: Evsizim ya da Geçiş Aşamasındayım	

Tablo 15: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Uluslararası Öğrenci Olma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Bağlılık Göstergeleri	Uluslararası Öğrenci	n	\bar{x}	ss	t	p
Öğrenci Bağlılığı	Evet	161	2.56	.39	2.81	.01**
	Hayır	2932	2.45	.46		

df=3091, *p<.01, **p<.05.

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları uluslararası öğrenci olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$) (Tablo 15). Bu farklılık uluslararası öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları engel durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>.05$) (Tablo 16).

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları öğrenim gördükleri alanlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=8.08$, $p<.05$) (Tablo 17). Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden varyansların homojen olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 18'de verilmektedir.

Eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine, sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sağlık bilimleri alanında öğrenim

gören öğrenciler lehine ve sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Öğrencilerin öğrenci bağlılığı puanları kütüphanede geçirdikleri haftalık süreler göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=63.85$, $p<.05$) (Tablo 19). Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden varyansların homojen olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 20'de verilmektedir.

Kütüphanede haftalık 6 saatten fazla vakit geçiren öğrenciler ile 5-10 saat vakit geçiren ve hiç vakit geçirmeyen öğrenciler arasında kütüphanede haftalık 6 saatten fazla vakit geçiren öğrenciler lehine ve kütüphanede haftalık 1-5 saat vakit geçiren öğrenciler ile hiç vakit geçirmeyen öğrenciler arasında kütüphanede haftalık 1-5 saat vakit geçiren öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Tablo 16: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Engel Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Engel Durumu	n	\bar{x}	ss	t	p
Öğrenci Bağlılığı	Evet	135	2.46	.52	.14	.89
	Hayır	2958	2.46	.45		

df=3091, *p<.01.

Tablo 17: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	Alan	n	\bar{x}	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Öğrenci Bağlılığı	Sosyal Bilimler	1256	2.46	.47	G.Arası	5.02	3	1.67	8.08	.00*
	Fen Bilimleri	826	2.40	.48	G. İçi	639.10	3089	.21		
	Sağlık Bilimleri	305	2.52	.43	Toplam	644.11	3092			
	Eğitim Bilimleri	706	2.49	.40						
	Toplam	3093	2.46	.46						

*p<.01, **p<.05

Tablo 18: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Öğrenim Görülen Alan Değişkenine Göre Tamhane's T2 Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
Öğrenci Bağlılığı	*4-2, *3-2, *1-2
*lehine; Gruplar: 1-Sosyal Bilimler, 2-Fen Bilimleri, 3-Sağlık Bilimleri, 4-Eğitim Bilimleri	

Tablo 19: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Kütüphanede Geçirilen Haftalık Süre Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	Süre	n	\bar{x}	ss	Var. K.	K.T.	df	K.O.	F	p
Öğrenci Bağlılığı	0 saat	1383	2.36	.47	G.Arası	25.56	2	12.78	63.85	.00*
	1-5 saat	1202	2.51	.42	G. İçi	618.54	3090	.20		
	6+ saat	508	2.59	.45	Toplam	644.11	3092			
	Toplam	3093	2.46	.46						

*p<.01.

Tablo 20: Öğrenci Bağlılığına İlişkin Puanların Kütüphanede Geçirilen Haftalık Süre Değişkenine Göre Scheffe Çoklu Karşılaştırma Analizi Sonuçları

Öğrenci Bağlılığı	Gruplar Arasındaki Anlamlı Farklar
	*3-2, *3-1, *2-1
*lehin; Gruplar: 1) 0 saat, 2) 1-5 saat 3) 6'dan fazla saat	

SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğrencilerin üst seviye öğrenme bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.62 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i) sonuçları incelendiğinde, ABD ve Kanada'daki öğrencilerin üst seviye öğrenme bağlılık göstergesine ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Peck (2017) de üniversite 1. sınıf öğrencilerinin bağlılık göstergelerine ilişkin puanları ile akademik başarıları, üniversiteden memnuniyetleri ve üniversiteye devam etme istekleri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında, üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üst seviye öğrenme bağlılık göstergesine ilişkin puanlarını orta düzeyde tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Smith (2019) ise üniversitedeki azınlık öğrencilerinin bağlılıklarını ve üniversiteye devam etme isteklerini araştırdığı çalışmasında, üniversitedeki azınlık öğrencilerinin üst seviye öğrenme bağlılık göstergesine ilişkin puanlarını yüksek düzeyde tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Benzer şekilde Osagie (2016) de üniversitedeki askeri öğrencilerin bağlılıklarını ve akademik başarılarını incelediği araştırmasında, üniversitedeki askeri öğrencilerin üst seviye öğrenme bağlılık göstergesine ilişkin puanlarını yüksek düzeyde bulmuştur ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmanın bu sonucu çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerinin kendilerini entelektüel ve yaratıcı çalışmalara katılmaya yüksek düzeyde teşvik etmediğini düşündükleri söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin dönem içinde aldıkları derslerin uygulama, analiz, yargılama ve sentez gibi zorlu bilişsel görevleri yeteri kadar içermemesi olabilir. TÜMA 2018 sonuçlarında da öğrenciler dönem içinde aldıkları derslerden ve derslerin içeriklerinden düşük düzeyde memnun olduklarını belirtmişlerdir (Karadağ ve Yücel, 2018).

Öğrencilerin *yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenme* bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.83 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i) sonuçları incelendiğinde, ABD ve Kanada'daki öğrencilerin *yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenme* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Peck'in (2017), Smith'in (2019) ve Osagie'nin (2016) araştırmalarında da öğrencilerin *yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenme* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu çerçevesinde, öğrencilerin

günlük problemlerle öğrenmeleri arasında bağlantı kurma, farklı derslerde öğrendiklerini birleştirme ve olaylara başkala-rının bakış açısıyla bakabilme gibi eylemleri içeren yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenme becerilerinin yüksek düzeyde olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenmeyi teşvik eden öğretim stratejilerini derslerinde yeterince kullanmamaları olabilir. Arslantaş (2011) ile Arslantaş, Cinoğlu ve Yıldız'ın (2012) yaptıkları araştırmalara göre üniversite öğrencileri öğretim elemanlarının çoğunu öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri açısından yeterli görmemektedirler. Benzer şekilde TÜMA 2018 sonuçlarında da üniversite öğrencilerinin sınıflarındaki öğretim yöntem ve yaklaşımlarının tatminkârlığı açısından öğretim elemanlarına düşük puan verdikleri tespit edilmiştir (Karadağ ve Yücel, 2018).

Öğrencilerin öğrenme stratejileri bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.59 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i) sonuçları incelendiğinde, ABD ve Kanada'daki öğrencilerin öğrenme stratejileri bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Smith'in (2019) araştırmasında üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejileri bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Peck'in (2017) ve Osagie'nin (2016) çalışmasında ise üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejileri bağlılık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin öğrenme eylemini gerçekleştirirken çeşitli ve farklı öğrenme stratejilerini sıklıkla kullanmadıkları söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin sınıfta tam olarak performans odaklı bir anlayış benimsememeleri, performans odaklı bir anlayışla yetişmeden yükseköğretime gelmeleri veya öğretim elemanlarının etkili öğrenme stratejileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları olabilir.

Öğrencilerin *sayısal muhakeme* bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.28 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i) sonuçları incelendiğinde, ABD ve Kanada'daki öğrencilerin *sayısal muhakeme* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Peck (2017), Smith (2019) ve Osagie (2016) de yaptıkları araştırmalarda, öğrencilerin *sayısal muhakeme* bağlılık göstergesine ilişkin puanlarını orta düzeyde tespit etmişlerdir ve bu

araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin sayısal ve istatistiksel bilgileri günlük yaşamda kullanma ve anlama yeteneklerinin üst seviyede olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni, üniversitelerde öğrencilere matematiğin toplumsal etkisinin ve yararının tam anlamıyla öğretilmemiş olması olabilir. Diğer bir neden de, üniversitelerde yükseköğretim öncesinde matematik okuryazarlığındaki eksiklikleri kapatmaya yönelik girişimlerin yeterli düzeyde gerçekleşmemesi olabilir.

Öğrencilerin *işbirlikli* öğrenme bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.89 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i) sonuçları incelendiğinde, ABD ve Kanada'daki öğrencilerin *işbirlikli* öğrenme bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Peck'in (2017), Smith'in (2019), Osagie'nin (2016) ve Arndt'in (2014) araştırmalarında da öğrencilerin *işbirlikli* öğrenme bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilmek, öğrenmelerini geliştirebilmek ve anlayışlarını derinleştirebilmek için diğer öğrencilerle işbirliği yaparak onların bilgi birikiminden ve becerilerinden yararlanma yoluna çok sık gitmedikleri söylenebilir. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının sınıfta öğrencileri ders içeriğini tartışmaları ya da yeni bir bilgiyi öğrenmeleri için onları sınıf arkadaşlarıyla işbirliği yapmalarına yeterince yönlendirmemeleri ya da öğrencilerin işbirlikli öğrenme yaklaşımının önemini tam olarak kavrayamamaları olabilir.

Öğrencilerin *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.18 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i) sonuçları incelendiğinde, ABD ve Kanada'daki öğrencilerin *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Smith'in (2019) de çalışmasında, üniversite öğrencilerinin *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Peck'in (2017) ve Osagie'nin (2016) araştırmalarında ise, öğrencilerin *farklı kişilerle tartışmalar* bağlılık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversitede farklı geçmişlerden ve yaşantılardan gelen insanlarla etkileşimde bulunma ve onlarla fikir alışverişinde bulunma konusunda çok fazla hevesli olmadıkları söylenebilir. Bunun nedeni, üniversitelerin öğrencilere evlerinde temsil edilemeyen farklı fikirlere, deneyimlere ve yaşantılara sahip diğer öğrencilerle etkileşime geçme konusunda yeterli fırsatlar sunamamaları ya da öğrencilerin üniversitedeki bu çeşitliliği deneyimleme konusunda temkinli davranmaları olabilir. Öğrencilerin temkinli davranmalarının sebebi de daha önce hiç görmedikleri bir kültürden gelen insanlarla iletişime geçme konusunda korkmaları ve tedirginlik duymaları olabilir.

Öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.05 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeyde ve orta düzeyin alt sınırındadır. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h) sonuçları incelendiğinde, ABD'deki üniversite öğrencilerinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Peck'in (2017) ve Osagie'nin (2016) araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i) sonuçları incelendiğinde ise, Kanada'daki üniversite öğrencilerinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi bağlılık göstergesine ilişkin puanları düşük düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Smith'in (2019) ve Arndt'in (2014) yaptığı araştırmalarda da öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi bağlılık göstergesine ilişkin puanları düşük düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Araştırmanın bu sonucu çerçevesinde, öğrencilerin dersleri, kariyer planları ya da kişisel sorunları hakkında öğretim elemanlarıyla etkili ve nitelikli bir iletişim kuramadıkları söylenebilir. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin yeterli düzeyde olmaması, öğrencilerin öğretim elemanlarını ofislerinde bulamamaları, öğretim elemanlarının ders yüklerinin fazlalığından ve gerçekleştirdikleri bilimsel araştırmalar ve projelerden dolayı öğrencilerle görüşecek vakitlerinin olmaması, öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişime kapalı olmaları ve bunu beden diliyle ifade etmeleri, öğrencilerin iletişim kurma konusunda öğretim elemanlarından çekinmeleri ya da öğrencilerin öğretim elemanlarının bilgi ve deneyimlerinden yararlanma konusunda pek istekli olmamaları olabilir. Arslantaş'ın (2011) yaptığı çalışmaya göre üniversite öğrencileri öğretim elemanlarının çoğunluğunu iletişim becerileri açısından yeterli görmemektedir. TÜMA 2018 sonuçlarında da üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının ilgisi ve öğretim elemanları ve danışmanlara ulaşılabilirlik açısından öğretim elemanlarına düşük puan verdikleri tespit edilmiştir (Karadağ ve Yücel, 2018).

Öğrencilerin *etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.55 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i) sonuçları incelendiğinde, ABD ve Kanada'daki öğrencilerin *etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Peck'in (2017) ve Osagie'nin (2016) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin *etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Smith'in (2019) araştırmasında ise üniversite öğrencilerinin *etkili öğretim uygulamaları* bağlılık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Araştırmanın bu sonucu çerçevesinde, öğrencilerin öğretim elemanlarının sınıflarında etkili öğretim uygulamalarını istenilen düzeyde uygulamadıklarını

düşündükleri söylenebilir. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının derste konuyu anlatırken konu hakkında belirgin açıklamalarda bulunmaması, öğrencilerin çalışmalarına ilişkin yeterli düzeyde etkili geri bildirim vermemeleri ve derste öğrencilerin anlamalarını ve öğrenmelerini kolaylaştıran aydınlatıcı örnekler kullanmaması olabilir. Aksu, Çivitçi ve Duy (2008) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamalarına ilişkin olarak genellikle olumsuz bir algıya sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde TÜMA 2018 sonuçları da, üniversite öğrencilerinin sınıflarındaki öğretme yöntem ve yaklaşımlarının tatminkârlığı açısından öğretim elemanlarına düşük puan verdiklerini göstermektedir (Karadağ ve Yücel, 2018).

Öğrencilerin *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.51 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i) sonuçları incelendiğinde, Kanada'daki üniversite öğrencilerinin *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Peck (2017) de çalışmasında, üniversite öğrencilerinin *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeyde bulunmuştur ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h) sonuçları incelendiğinde ise, ABD'deki üniversite öğrencilerinin *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Smith'in (2019), Osagie'nin (2016) ve Arndt'nin (2014) araştırmalarında da öğrencilerin *etkileşimlerin kalitesi* bağlılık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerinde diğer öğrencilerle, danışmanlarıyla, öğretim üyeleriyle ve idari personel ile yüksek kaliteli etkileşimlerde bulunmadığı söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını destekleyen üniversite ortamlarının yeterince olumlu kişilerarası ilişkiler ile çevrilememiş olması olabilir.

Öğrencilerin *destekleyici çevre* bağlılık göstergesine ilişkin görüşlerini ifade eden puanları incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.10 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir. NSSE 2019 ABD (NSSE, 2019h) ve NSSE 2017-2018 Kanada (NSSE, 2019i) sonuçları incelendiğinde, ABD ve Kanada'daki öğrencilerin *destekleyici çevre* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Peck'in (2017) ve Osagie'nin (2016) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin *destekleyici çevre* bağlılık göstergesine ilişkin puanları orta düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Smith'in (2019) çalışmasında ise üniversite öğrencilerinin *destekleyici çevre* bağlılık göstergesine ilişkin puanları yüksek düzeydedir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Araştırmanın bu sonucu çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerinin kendilerine akademik, sosyal, kültürel ve sportif alanlarda yeterince destek sağlamadığını düşündükleri söylenebilir. Bunun nedeni, üniversitelerin öğrencilerine ihtiyacı olan kaynakları sunma ve

öğrencileri bu kaynaklardan yararlanmaya teşvik eden koşullar yaratma konusunda (öğrenci oryantasyon programları, öğrenme toplulukları, öğrenme becerileri atölyeleri, kültür merkezleri, sportif tesisler vb.) başarılı olamamaları olabilir. TÜMA 2018 sonuçları da üniversite öğrencilerinin kampüslerindeki yaşam ve doyuruculukla ilgili memnuniyet düzeylerinin düşük olduğunu ve üniversitelerinin sosyal, kültürel ve sportif etkinlikleri sağlama konusunda başarısız olduğunu düşündüklerini göstermektedir (Karadağ ve Yücel, 2018).

Üniversite öğrencilerinin *yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden* aldıkları puanlar incelendiğinde, puanların ortalamasının 2.46 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin YÖBÖ'ye ilişkin puanları orta düzeydedir. Arndt (2014) üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri çatışmalarını ve kadın ve erkek öğrencilerin bağlılık seviyelerini incelediği araştırmasında, üniversite öğrencilerinin NSSE'ye ilişkin puanlarını orta düzeyde tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversitelerine yüksek seviyede bir bağlılık göstermediği söylenebilir. Öğrencilerin yüksek bağlılık seviyesine sahip olamamalarının nedeni, yukarıdaki sonuçlardan da görüldüğü üzere öğrencilerin üniversiteye bağlılıklarını ölçen bağlılık göstergelerinin tümünden orta seviyede puanlar almaları olabilir.

Araştırmada öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar üniversitedeki eğitim deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılıklar üniversitedeki eğitim deneyimini çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile iyi, makul ve yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında çok iyi olarak değerlendiren öğrenciler lehine, üniversitedeki eğitim deneyimini iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile makul ve yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında iyi olarak değerlendiren öğrenciler lehine ve üniversitedeki eğitim deneyimini makul olarak değerlendiren öğrenciler ile yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler arasında makul olarak değerlendiren öğrenciler lehinedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversitedeki eğitim deneyimlerine yönelik olumlu değerlendirmelerinin derecesinin artmasıyla birlikte bağlılıklarının da arttığı söylenebilir. Üniversitede alınan iyi bir eğitimin öğrencilerin arkadaşlarıyla, öğretim elemanlarıyla ve üniversiteleriyle olan akademik, sosyal ve kültürel bağlarını güçlendirdiği düşünülebilir.

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar üniversiteye devam etme isteklerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılıklar üniversiteye devam etmek isteyen öğrenciler ile devam etmek istemeyen ve devam etme konusunda emin olamayan öğrenciler arasında devam etmek isteyen öğrenciler lehinedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin üniversiteye devam etme istekleri ile bağlılıkları arasında olumlu bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Üniversitelerine devam etmek istemeyen öğrencilerin arkadaşlarının bilgi birikimi ve becerilerinden yeterince faydalanamadıkları, öğrenme eylemlerini gerçekleştirirken çeşitli ve farklı öğrenme stratejilerini sıklıkla kullanamadıkları, farklı derslerde öğrendiklerini birleştirme konusunda diğer öğrencilere göre daha başarısız oldukları, üniversitelerindeki diğer öğrencilerle, öğretim elemanlarıyla ve idari personelle yüksek kaliteli etkileşimlerde

bulunamadıkları ve üniversitelerinin kendilerine sağladığı olanaklardan diğer öğrencilere göre daha az yararlandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar çift ana dal yapma isteklerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık çift ana dal yapmak isteyen öğrenciler lehinedir. Bu sonuç çerçevesinde, çift ana dal yapmak isteyen öğrencilerin bağlılıklarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Çift ana dal yapmayı planlayan öğrencilerin çift ana dal yapmayı planlamayan öğrencilere göre, günlük problemlerle öğrenmeleri arasında daha iyi bağlantı kurdukları, sınıfta ve sınıf dışında çeşitli öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları, sayısal ve istatistiksel bilgileri günlük yaşamda daha iyi kullandıkları, hocalarıyla daha etkili bir iletişim sahip oldukları ve üniversitelerinin sunduğu imkânları daha fazla destekleyici buldukları söylenebilir.

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar *sınıf düzeylerine* göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu bu farklılıklar sınıfı düzensiz olan öğrenciler ile 4. sınıf, 3. sınıf, 2. sınıf ve 1. sınıf öğrencileri arasında sınıfı düzensiz olan öğrenciler lehine ve 1. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencileri lehinedir. Öz'ün (2019) ve Phillips'in (2013) gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Hu ve Kuh'un (2002) ve Sarwar ve Ashrafi'nin (2014) yaptıkları çalışmalar ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Bu sonuç çerçevesinde sınıfı düzensiz olan öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyinin artmasıyla puan ortalamalarının azaldığı söylenebilir.

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar *tamamlamayı umdukları en yüksek eğitim seviyelerine* göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılıklar doktora mezunu olmak isteyen öğrenciler ile yüksek lisans ve lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler arasında doktora mezunu olmak isteyen öğrenciler lehine ve yüksek lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler ile lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler arasında yüksek lisans mezunu olmak isteyen öğrenciler lehinedir. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin tamamlamayı umdukları eğitim seviyesinin artmasıyla birlikte bağlılıklarının da arttığı söylenebilir. Üniversiteden mezun olduktan sonra lisansüstü eğitim almayı planlayan öğrencilerin lisansüstü eğitim almayı planlamayan öğrencilere göre entelektüel ve yaratıcı çalışmalara katılmaya daha istekli oldukları, olaylara başkalarının bakış açısıyla bakabildikleri, öğrenmelerini gerçekleştirirken farklı öğrenme stratejilerinden daha fazla yararlandıkları, sayısal ve istatistiksel bilgileri daha iyi anladıkları, grup çalışmalarına daha fazla katıldıkları, üniversitede farklı geçmişlerden ve yaşantılardan gelen insanlarla fikir alışverişinde bulunma konusunda daha hevesli oldukları ve dersleri, kariyer planları ya da kişisel sorunları hakkında öğretim elemanlarıyla daha nitelikli iletişim kurdukları söylenebilir.

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar *cinsiyetlerine* göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu bu farklılık kadın öğrenciler lehinedir. Arndt'ın (2014), Harper, Carini, Bridges ve Hayek'in (2004), Öz'ün (2019),

Pike, Kuh ve Massa-McKinley'in (2008), Schlinsog'in (2010) ve Sarwar ve Ashrafi'nin (2014) gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuç çerçevesinde, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre üniversitenin istedik çıktıklarıyla ilgili etkinliklerine daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar *ikamet edilen yere* göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılıklar, üniversitede yurttan ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversitede yurttan ikamet eden öğrenciler lehine, üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversiteye yürüme mesafesinde olan konutlarda ikamet eden öğrenciler lehine ve üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan konutlarda ikamet eden öğrenciler ile herhangi bir yerde ikamet etmeyen öğrenciler arasında üniversiteye yürüme mesafesinden daha uzak olan konutlarda ikamet eden öğrenciler lehinedir. Bu sonuç çerçevesinde, henüz herhangi bir yerde ikamet etmemenin öğrencilerin bağlılık puanlarını düşürdüğü söylenebilir. Henüz kalacak bir yer ayarlayamamış öğrencilerin bağlılıklarının düşük olmasının nedeni henüz şehre ve üniversiteye tam olarak adapte olamamaları olabilir.

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar *uluslararası öğrenci olma durumuna* göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu bu farklılık uluslararası öğrenciler lehinedir. Korobova ve Starobin'in (2015), Zhao, Kuh ve Carini'nin (2005), Phillips'in (2013) ve Korobova'nın (2012) gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuç çerçevesinde, uluslararası öğrencilerin diğer öğrencilere göre öğrenme stratejilerinden daha fazla yararlandıkları, günlük yaşamlarında sayısal ve istatistiksel bilgileri daha fazla kullandıkları ve üniversitelerinin öğrencilere sunduğu olanak ve fırsatlardan daha fazla yararlandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar *engel durumuna* göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin engel durumlarının üniversiteye bağlılıkları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin bir engele sahip olmalarının bağlılık puanlarını düşürmediği ifade edilebilir. Bu önemli bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar *öğrenim gördükleri alanlara* göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılıklar eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine, sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler lehine ve sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler arasında sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler lehinedir. Kandiko'nun (2008) ve Öz'ün (2019) gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gös-

termektedir. Bu sonuç çerçevesinde, fen bilimleri alanlarında öğrenim görmeyen öğrencilerin bağıllık puanlarını düşürdüğü ve eğitim bilimleri alanlarında öğrenim görmeyen öğrencilerin bağıllık puanlarını yükselttiği ifade edilebilir. Fen bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin bağıllık puanlarının düşük olmasının nedeninin mezuniyet sonrasında iş bulma kaygılarından kaynaklandığı düşünülebilir. Eğitim bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin bağıllık puanlarının yüksek olmasının nedeni istihdam kaygılarının fen bilimlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha az olması olabilir.

Öğrencilerin yükseköğretim öğrenci bağıllığı ölçeğinden aldıkları puanlar *kütüphanede geçirdikleri haftalık süreler* göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılıklar kütüphanede haftalık 6 saatten fazla vakit geçiren öğrenciler ile 5-10 saat vakit geçiren ve hiç vakit geçirmeyen öğrenciler arasında kütüphanede haftalık 6 saatten fazla vakit geçiren öğrenciler lehine ve kütüphanede haftalık 1-5 saat vakit geçiren öğrenciler ile hiç vakit geçirmeyen öğrenciler arasında kütüphanede haftalık 1-5 saat vakit geçiren öğrenciler lehinedir. Öz (2019) üniversite öğrencilerinin eğitim süreçlerine katılımlarını incelediği araştırmasında, üniversite öğrencilerinin haftalık akademik çalışmalara ayırdıkları sürelerin *katılım ve tüm alt boyutlarıyla* pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiğini tespit etmiştir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu sonuç çerçevesinde, öğrencilerin kütüphanede geçirdikleri haftalık sürelerin artmasıyla bağıllık puanlarının yükseldiği söylenebilir. Bir başka ifade ile öğrencilerin akademik çalışmalara zaman ayırması bağıllıklarının olumlu yönde etkilemektedir. Kütüphanede geçirilen sürenin öğrencilerin arkadaşlarıyla, öğretim elemanlarıyla ve üniversiteleriyle olan akademik, sosyal ve kültürel bağlarını güçlendirdiği düşünülebilir.

ÖNERİLER

Araştırma kapsamında, üniversite öğrencilerinin yükseköğretim öğrenci bağıllığı ölçeğinden ve bağıllık göstergelerinden aldıkları puanların orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, öğrencilerin üst seviye öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için öğretim elemanları derslerinde uygulama, analiz, yargılama ve sentez gibi zorlu bilişsel görevlere daha fazla yer vermelidirler. Öğrencilerin *yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenme* becerilerinin geliştirilmesi için öğretim elemanları derslerinde yansıtıcı ve bütünleştirici öğrenmeyi teşvik eden öğretim stratejilerini daha fazla kullanmalı ve üniversiteler öğrencilerin farklı derslerden öğrendikleri bilgileri entegre etmelerine yardımcı olmak için birinci sınıf öğrencilerine oryantasyon programları, son sınıf öğrencilerine bitirme tezi hazırlama kursları düzenlemeli, tüm öğrenciler için öğrenme toplulukları ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturmalıdır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmaları için öğretim elemanları etkili öğrenme stratejileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmalı ve öğrencileri çeşitli ve farklı öğrenme stratejilerini kullanmaya teşvik ederek öğrenci başarısının ve öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesine katkıda bulunmalıdır. Öğrencilerin *sayısal muhakeme* becerilerinin yani sayısal ve istatistiksel bilgileri günlük yaşamda kullanma ve anlama yeteneklerinin geliştirilmesi için öğretim elemanları öğrencilere matematiğin toplumsal etkisini ve yararını öğretmeli ve üniversiteler öğrencilerin sayısal muhakeme

yeteneklerini geliştirebilmeleri için onlara geniş imkânlar ve olanaklar sunulmalıdır. Öğrencilerin *işbirlikli* öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için öğretim elemanları sınıfta öğrencileri ders içeriğini tartışmaları ya da yeni bir bilgiyi öğrenmeleri için sınıf arkadaşlarıyla işbirliği yapmalarına teşvik etmeli ve öğrencilerin birbirlerinin bilgi birikiminden ve becerilerinden yararlanmalarını sağlamalıdır.

Öğrencilerin *farklı kişilerle tartışmalar* bağıllık göstergesi kapsamında üniversitedeki farklı paydaşlarla etkileşimlerinin artırılması için üniversiteler öğrencilere farklı fikirlere, deneyimlere ve yaşantılara sahip diğer insanlarla etkileşime geçme konusunda fırsatlar yaratmalı ve öğrencilerin onlarla fikir alışverişinde bulunarak onlardan bir şeyler öğrenebilmelerini sağlamalıdır. Öğrencilerin öğretim elemanlarıyla etkileşimlerinin geliştirilmesi için öğretim elemanları resmi ve gayri resmi rolleri aracılığıyla öğrencilere önderlik etmeli, öğrencileriyle etkili ve nitelikli iletişim kurmalı ve üniversiteler de öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki bu tür anlamlı etkileşimleri teşvik etmek ve desteklemek için politikalar ve programlar oluşturmalıdır. Öğretim elemanları sınıflarında *etkili öğretim uygulamalarını* daha fazla kullanmalı; bu kapsamda derslerinde konuyu anlatırken konu hakkında belirgin açıklamalarda bulunmaları, öğrencilerin çalışmalarına ilişkin yeterli düzeyde etkili geri bildirim vermeleri ve derste öğrencilerin anlamalarını ve öğrenmelerini kolaylaştıran aydınlatıcı örnekler kullanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin üniversitelerindeki paydaşlarla *etkileşimlerinin kalitesini* artırabilmek için, öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını destekleyen üniversite ortamları olumlu kişilerarası ilişkiler ile çevrilmeli ve resmi olarak sınıflarda veya akademik ortamlarda, gayri resmi olarak da sosyal veya akademik olmayan alanlarda gerçekleşen yüksek kaliteli ilişkiler teşvik edilmelidir. Son olarak *destekleyici çevre* bağıllık göstergesi kapsamında üniversiteler öğrencilerine öğrenme ve gelişimlerini destekleyecek hizmet ve faaliyetleri sağlama konusunda hevesli olmalı ve öğrencilerine ihtiyacı olan kaynakları (öğrenci oryantasyon programları, öğrenme toplulukları, öğrenme becerileri atölyeleri, kültür merkezleri, sportif tesisler vb.) sunarak öğrencileri bu kaynaklardan yararlanmaya teşvik eden koşullar yaratmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aksu, M., Çivitçi, A. ve Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 17-42.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Arndt, J. G. (2014). *Comprehending male and female levels of engagement in subsets of the national survey of student engagement: Explicating the dynamics of gender role conflict as a mediating factor for males*. (Unpublished doctoral dissertation). Western Michigan University, Kalamazoo, MI.
- Arslantaş, H. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506.

- Arslandaş, H., Cinoğlu, M. ve Yıldız, M. (2012). Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim becerilerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 67-90.
- Audas, R., & Willms, J. D. (2001). *Engagement and dropping out of school: A life course perspective*. Hull, Québec: Applied Research Branch Strategic Policy Human Resources Development Canada. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.7579&rep=rep1&type=pdf> adresinden erişilmiştir.
- Axelson, R. D., & Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(1), 38-43. doi: 10.1080/00091383.2011.533096.
- Başören, M. (2015). *Lise öğrencilerinin matematik dersine katılımının, duygu düzenleme, algılanan araçsallık, umut ve başarı değişkenleriyle olan ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Chiu, T.K.F. (2023). Student engagement in K-12 online learning amid COVID-19: A qualitative approach from a self-determination theory perspective. *Interactive Learning Environments*, 31(6), 3326-3339, DOI: 10.1080/10494820.2021.1926289
- 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.
- Connell, J., Spencer, M., & Aber, J. (1994). Educational risk and resilience in african-american youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65(2), 493-506. doi:10.2307/1131398.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Ergün, E. ve Kurnaz, F. B. (2017). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1515- 1532.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Frydenberg, E., Ainley, M., & Russell, V. J. (2005). *Schooling issues digest: Student motivation and engagement*. The Australian Government Department of Education, Science and Training (DEST). http://web.archive.org/web/20120721015202/http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/schooling_issues_digest/schooling_issues_digest_motivation_engagement.htm#Introduction adresinden erişilmiştir.
- Furlong, M. J., & Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368. doi:10.1002/pits.20302.
- Groccia, J. E. (2018). What is student engagement?. *New Directions For Teaching and Learning*, 154, 11-20. doi: 10.1002/tl.
- Günüş, S. (2013). *Teknolojinin öğrenci bağlılığındaki rolü ve derste teknoloji kullanımı ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Harper, S. R., Carini, R. M., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2004). Gender differences in student engagement among African American undergraduates at historically Black colleges and universities. *Journal of College Student Development*, 45(3), 271-284. doi: 10.1353/csd.2004.0035.
- Hopwood, B., Dymont, J., Downing, J., Stone, C., Muir, T., Freeman, E., Milthorpe, N. (2023). Keeping the party in full swing: Findings on online student engagement with teacher education students. *The Journal of Continuing Higher Education*, 71(1), 40-58, DOI: 10.1080/07377363.2021.1966922
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555-575.
- Kandiko, C. B. (2008). Student engagement in two countries: A comparative study using National Survey of Student Engagement (NSSE) data. *Journal of Institutional Research*, 14(1), 71-86.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2018). *Türkiye üniversite memnuniyet araştırması 2018*. Eskişehir: ÜNiAR Yayınları. doi: 10.13140/RG.2.2.13111.11683.
- Krause, K. (2005). *Understanding and promoting student engagement in university learning communities. 'Engaged, inert or otherwise occupied?'*. Victoria: The University of Melbourne, Centre for the Study of Higher Education. https://www.liberty.edu/media/3425/teaching_resources/Stud_eng.pdf adresinden erişilmiştir.
- Krause, K. L., & Coates, H. (2008) Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505. doi:10.1080/02602930701698892.
- Korobova, N. (2012). *A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and American students*. (Doctoral dissertation). Iowa State University, Ames, Iowa.
- Korobova, N., & Starobin, S. S. (2015). A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and american students. *Journal of International Students*, 5(1), 72-85.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24-32. doi: 10.1080/00091380309604090.
- Kuh G. D. (2009a). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50, 683-706.
- Kuh, G. D. (2009b). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-20.
- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Newmann, F. M. (1989). Student engagement and high school reform. *Education Leadership*, 46(5), 34-36.
- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019h). *NSSE 2019 U.S. Engagement indicator descriptive statistics by class and sex*. http://nsse.indiana.edu/2019_institutional_report/pdf/EngagementIndicators/EI%20-%20Sex.pdf adresinden erişilmiştir.

- National Survey of Student Engagement (NSSE). (2019i). *NSSE 2017 & 2018 Canadian engagement indicator descriptive statistics by class and sex*. http://nsse.indiana.edu/2018_institutional_report/pdf/canada/NSSE17_18%20Canadian%20Grands%20EI_bySex.pdf adresinden erişilmiştir.
- Osagie, S. E. (2016). *Student engagement and academic success in veterans' postsecondary education*. (Unpublished doctoral dissertation). Temple University, Philadelphia, PA.
- Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Öz, Y. (2019). *Yükseköğretimde öğrenci katılımı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Park, Y. S. (2005). Student engagement and classroom variables in improving mathematics achievement. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 87-97.
- Parsons, J., & Taylor, L. (2012). *Student engagement: What do we know and what should we do*. Edmonton, Alta: University of Alberta.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peck, L. (2017). *The correlation between the National Survey of Student Engagement indicators and first year student achievement, satisfaction, and retention*. (Unpublished doctoral dissertation). Old Dominion University, Norfolk, VA.
- Phillips, G. C. (2013). *A comparative study of international student engagement and success based on race/ethnicity, gender, and institutional type*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- Pike, G. R., Kuh, G. D., & Massa-McKinley, R. (2008). First-year students' employment, engagement, and academic achievement: Untangling the relationship between work and grades. *Naspa Journal*, 45(4), 560-582. doi: 10.2202/1949-6605.2011.
- Salas-Pilco, S. Z., Yang, Y., & Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 53, 593-619. <https://doi.org/10.1111/bjet.13190>
- Saritepeci, M. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sarwar, M., & Ashrafi, G. M. (2014). Students' commitment, engagement and locus of control as predictor of academic achievement at higher education level. *Current Issues in Education*, 17(3), 1-10.
- Schlechty, P.C. (2001). *Shaking up the schoolhouse: How to support and sustain educational innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schlinsog, J. A. (2010). *Engagement in the first year as a predictor of academic achievement and persistence of first-year students*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Louisville, Louisville, KY.
- Shulman, L. (2005). Making differences: A table of learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 34(6), 36-44. doi: 10.1080/00091380209605567.
- Smith, S. A. (2019). *Student engagement and retention of minority students in a faith-based institution*. (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University, Lynchburg, VA.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. York: The Higher Education Academy.
- Zhao, C. M., Kuh, G. D., & Carini, R. M. (2005). A comparison of international student and American student engagement in effective educational practices. *The Journal of Higher Education*, 76(2), 209-231.

Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü Öğrencilerinin Bilimsel Araştırma Yapmaya Yönelik Tutumlarının ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation of Attitudes towards Scientific Research and Anxiety Levels of Physiotherapy and Rehabilitation Department Students

Ebru GÜLEK KARADÜZ, Şeyma HIZLIOL

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü öğrencilerinin bilimsel araştırma yapmaya yönelik tutumlarını ve kaygı düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde farklı vakıf üniversitelerinde, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü'nde aktif öğrenim gören 220 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Tanımlayıcı ve kesitsel tipte bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği (AYKÖ); Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (BAYTÖ) ile öğrenci demografik bilgi ve tanıtım formu kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, BAYTÖ ortalama puanı kadınlarda $114,76 \pm 15,29$; erkeklerde $107,22 \pm 15,99$ olarak bulunmuştur, cinsiyet açısından aralarında anlamlı olarak fark bulunmamıştır ($t=2,921$, $p=0,004$).

Bilimsel araştırma yapmaya istekli olan ($117,40 \pm 14,58$) ve bilimsel toplantılara katılan ($116,08 \pm 15,64$) öğrencilerin, isteksiz ($104,24 \pm 14,26$) ve katılmayan ($109,00 \pm 14,89$) öğrencilere göre BAYTÖ puanları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur ($p=0,001$). Okudukları sınıf seviyesine göre incelendiğinde BAYTÖ ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı fark saptanmamıştır ($f=1,336$, $p=0,26$). Kaygı düzeylerine bakıldığında bilimsel araştırma yapmaya istekli öğrencilerin ($41(13-59)$) isteksizlere ($37(17-49)$) göre, düzenli bilimsel dergi takip eden öğrencilerin ($42(18-55)$) etmeyenlere göre ($39(17-56)$) AYKÖ puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur ($p=0,01$). Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği puanlaması okudukları sınıf seviyesine göre incelendiğinde, sınıfların kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür ($p<0,001$). Ayrıca BAYTÖ ile AYKÖ arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r=0,15$; $p=0,026$) korelasyon bulunmuştur. Araştırma sonucunda fizyoterapi öğrencilerinin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygılarının ve tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci, Fizyoterapi, Araştırma kaygısı, Araştırmaya yönelik tutum

Gülek Karadüz E., & Hızlıol Ş. (2024). Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin bilimsel araştırma yapmaya yönelik tutumlarının ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(1), 39-47. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1290000>

*Bu çalışma Tübitak tarafından 2209A 2021/2 projesi olarak desteklenmiştir ve "ISSRIS'23, 3.Uluslararası Bilimsel Araştırmalar ve Yenilikçi Çalışmalar Sempozyumu"nda (15-18 Mart 2023, Balıkesir, Türkiye) sözel bildiri olarak sunulmuştur.

* This study was supported by Tübitak as project 2209A 2021/2 and presented as an oral presentation at the 3rd International Symposium on scientific research and innovative studies. (15-18 March, 2023, Balıkesir, Turkey).

Ebru GÜLEK KARADÜZ (✉)

ORCID ID: 0000-0001-6658-0042

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Eskişehir, Türkiye
Eskişehir Osmangazi University, Vocational School of Health Services, Eskişehir, Türkiye
ebrugulek94@gmail.com

Şeyma HIZLIOL

ORCID ID: 0009-0004-5011-3609

Sağlık Bilimleri Yüksekokulu, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
School of Health Sciences, Department of Physiotherapy and Rehabilitation, Istanbul Medipol University, Istanbul, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 01.05.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 12.02.2024



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

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the attitudes and anxiety levels of students in the Department of Physiotherapy and Rehabilitation towards scientific research. The sample of the study consisted of 220 undergraduate students who were actively studying in the Department of Physiotherapy and Rehabilitation in the academic year 2021-2022 in different universities in Istanbul, whose language of instruction was Turkish or English. It is a descriptive and cross-sectional study. Research Anxiety Scale (RAS); Attitude Towards Scientific Research Scale (ATSRS) and student demographic information and introduction form were used as data collection tools. According to the results of the study, the mean score of the ATSRS was 114.76 ± 15.29 for females and 107.22 ± 15.99 for males, and there was no significant difference between them in terms of gender ($t=2.921$, $p=0.004$). The students who were willing to do scientific research (117.40 ± 14.58) and participated in scientific meetings (116.08 ± 15.64) had significantly higher scores on the ATSRS than the students who were unwilling (104.24 ± 14.26) and did not participate (109.00 ± 14.89) ($p=0.001$). Analyses according to the grade level of the students, no statistically significant difference was found between the mean scores of ATSRS ($f=1.336$, $p=0.26$). When the anxiety levels were analysed, it was found that students who were willing to do scientific research (41(13-59)) were statistically significant different from those who were unwilling (37(17-49)) and students who regularly followed scientific journals (42(18-55)) were significantly different from those who did not (39(17-56)) ($p=0.01$). When the scoring of the Research Anxiety Scale was analysed according to the grade level of students, it was seen that there was a significant difference between the anxiety levels of the grades ($p<0.001$). In addition, a low positive correlation ($r=0.15$; $p=0.026$) was found between ATSRS and RAS. As a result of the study, it was concluded that physiotherapy students' anxiety and attitudes towards scientific research were at a moderate level.

Keywords: Student, Physiotherapy, Research anxiety, Attitude towards research

GİRİŞ

Bilim geçerliliği kabul edilmiş sistematik bilgi birikimi olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2008). Bilgi ise bilim sonucu ortaya çıkan kaydedilebilir, görülebilir, tekrarlanabilir ve yorumlanabilir bir üründür (Ekiz, 2009). Araştırmada bu bilgiler derinlemesine incelenir, derlenir ve yeni ürünler ortaya koyulur. Bilimsel araştırmaların günümüzdeki en büyük dayanağının teknolojik ilerlemeler olduğu düşünülmektedir (Kes&Şahin,2019). Son yüzyılda bilim ve teknoloji alanında yenilik yapan ülkelerin, en fazla bilimsel araştırma yapan ülkeler olduğu gözlemlenmiştir (Kes & Şahin, 2019; İlhan et al.,2016). Bir meslek grubunun yetkinliğini artırabilmesi için kanıta dayalı bilimsel araştırmalara önem vermesi ve bunun sonucunda elde edilmiş bilgiyi uygulama alanına aktarması gerekmektedir (Kes & Şahin, 2019; Arslan & Pehlivan, 2020).

Fizyoterapi ve rehabilitasyon; bireylerin fiziksel, psikolojik, emosyonel ve sosyal durumlarda iyilik hâlini geliştirerek yaşam kalitesini maksimum düzeye ulaştırmayı hedefleyen bir bilim dalıdır (Arslan & Pehlivan, 2020; Özdiç et al.,2018). Fizyoterapi ve diğer sağlık alanlarının temeli, bilimsel kanıtlara dayalı olmak zorundadır. Kanıtların sade, doğru, anlaşılır bir şekilde olması ve kullanılması gerekmektedir (Baygın & Akbulut, 2012). Mesleğin tarihçesine bakıldığında ulusal ve uluslararası meslektaşların bir çatı altında toplandığı yapılanmalar ve dernekler görülmektedir. Dolayısıyla kanıta dayalı bilimsel çalışmaların daha erken dönemde başladığı bilinmektedir (Can, 2016).

Lisans dönemi; bilgiyi etkin kullanabilme becerisinin, bilimsel araştırma ve sorgulama yetisinin kazanıldığı ve araştırmacı kimliğinin geliştiği önemli bir süreçtir (Karadaş & Özdemir 2016; Karagül&Aslan,2016). Öğrencileri lisans düzeyinde araştırmaya teşvik etmenin, öğrencilerin sonraki derslerde ve profesyonel meslek hayatlarında bilgi temellerini geliştirmelerine olanak sağlayacağı ve potansiyel olarak araştırma projelerine katılım-

larını teşvik edeceği umulmaktadır. Uygulamaya ve kanıta dayalı yoğun lisans eğitimi süreci, öğrencilerin kaygı düzeylerini ve araştırma başarılarını etkilemektedir (Ayyıldız et al., 2014).

Kaygı düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında, yüksek kaygının akademik başarıyı olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Ayyıldız et al., 2014). Aynı zamanda düşük kaygının da öğrenmeyi kolaylaştırdığı gösterilmiştir (Tektaş, 2014). Bilimsel araştırmaya yönelik kaygı ise; araştırma yapan kişinin kendinden emin olmaması, kendini mecbur hissetmedikçe araştırma yapamaması ve araştırma yaparken sıkılması gibi davranışları kapsar (Karagül & Aslan, 2016). Literatüre bakıldığında farklı branşlarda öğrenim gören lisansüstü ve sağlık bilimleri lisans öğrencilerinin kaygı düzeylerini inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışma sonuçlarında öğrencilerin kaygı düzeylerinin genelde orta ya da yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Karagül & Aslan, 2016; Altok et al.,2018; Kes & Şahin, 2019; Aydın Kartal & Hızlıol, 2021; Güleç&Saruhan, 2013). Bazı çalışmalar ise öğrencilerin yüksek kaygı düzeyinin araştırma yapmaktan kaçınma davranışına sebep olabileceğini vurgulamıştır (Kes & Şahin, 2019; Karagül & Aslan,2016).

Araştırmaya karşı olumsuz tutum sergileyen öğrencilerin meslek hayatlarında kanıta dayalı yaklaşımları araştırma ve uygulamada rol almadıkları dikkat çekmektedir (Özdiç et al., 2018; Karagül & Aslan, 2016). Bu bağlamda öğrencilerin, gelecekte fizyoterapi uygulamalarında aktif rol almaları ve mesleki yeterliliklerini desteklemek için lisans döneminde bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı ve tutumlarının belirlenmesi önemlidir. Literatür incelendiğinde, diğer sağlık branşlarında öğrenim gören öğrencilerle ilgili çalışmalar olmasına karşın fizyoterapi lisans öğrencilerinin bilimsel araştırma yapmaya yönelik tutumlarını ve kaygı düzeylerini inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Fizyoterapi bölümündeki lisans öğrencilerinin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı ve tutum düzeyinin ve

bu değişkenleri etkileyen faktörlerin bilinmemesi çalışmamızın çıkış noktası olmuştur. Bu nedenle çalışmamızın ilk amacı, fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü lisans öğrencilerinin bilimsel araştırma yapmaya yönelik tutumlarını ve kaygı düzeylerini saptamaktır. Öğrencilerin cinsiyetleri, aldıkları eğitimin dili ve yabancı dil seviyesi gibi özelliklerinin tutum ve kaygı düzeyi ile ilişkisini incelemek ise ikinci amacımızdır.

YÖNTEM

Araştırma Evreni ve Örneklem

Tanımlayıcı ve kesitsel tipte olan araştırmanın örneklemini; 2021-2022 yılları arasında İstanbul'da farklı vakıf üniversitelerinde İngilizce veya Türkçe eğitim dilinde aktif öğrenim gören, 2, 3 ve 4.sınıf fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü lisans öğrencileri oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklem büyüklüğü G*Power 3.1.9.7 programı kullanılarak hesaplanmıştır (Faul et al., 2007). Hesaplama 3 gruplu (üç sınıf) ve tek ölçümlü araştırma tasarımı göz önünde bulundurularak 3x1 Karma Desen ANOVA için örneklem hesaplaması yapılmıştır. Yapılan hesaplamada orta etki büyüklüğü ($f = 0,25$), %5 hata payı ($\alpha = 0,05$) ve %90 güç ($1-\beta = 0,90$) alınarak toplam örneklem sayısı 207 olarak hesaplanmıştır. Çalışma sırasında veri kaybı ihtimali göz önüne alınarak örneklem sayısı %20 artırılmış ve 220 katılımcının dahil edilmesi planlanmıştır (Faul et al.,2007; Cohen, 1988).

Veri Toplama Araçları ve Yöntemi

Çalışmada araştırmacılar tarafından ilgili literatür incelenerek hazırlanan "Demografik Bilgi ve Tanıtım Formu", 12 soruluk "Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği" ve 30 sorudan oluşan "Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği" anket formları kullanılmıştır (Kes & Şahin, 2019; Büyüköztürk, 1997; Korkmaz et al.,2011).

Demografik Bilgi ve Tanıtım Formu: Öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf, bölümü isteyerek seçme durumu, eğitim gördüğü dil, yabancı dil seviyesi, mesleki yayın takip etme durumu, bilimsel toplantı/kongre katılma tecrübesi gibi farklı değişkenleri içeren 23 adet kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır.

Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği: Büyüköztürk (1997) tarafından geliştirilen, 12 maddeden oluşan 5'li likert tipteki bu ölçek öğrencilerin araştırmaya yönelik kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır (Büyüköztürk,1997). Ölçeğin iç tutarlılık (alfa güvenilirlik) katsayısı 0,87'dir. Ölçekte katılımcının kaygı durumunu yansıtan soruları "tamamen katılıyorum" ile "hiç katılmıyorum" arasında değerlendirilmesi ve her soruya 1-5 arasında puan vermesi beklenir. Ölçekten 12-60 arasında puan alınabilmektedir. Hesaplanan puan değerinin sayısal büyüklüğü ile kaygı seviyesinin yüksekliği paralellik gösterir (Kes & Şahin, 2019; Büyüköztürk, 1997).

Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği: Öğrencilerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarını belirlemek için Korkmaz ve ark. (2011) tarafından geliştirilen likert tipteki bu ölçek 30 sorudan oluşmaktadır (Korkmaz et al., 2011). Ölçekten 54-150 arasında puan alınabilmektedir. Ölçek, Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik (AYOI), Bilimsel Araştırmalara Yönelik Olum-

suz Tutum (BAYOT-), Bilimsel Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum (BAYOT+) ve Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum (AYOT) olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam madde iç tutarlılık katsayısı 0,85'tir (Kes & Şahin, 2019; Korkmaz et al., 2011).

Çalışma, 2021-2022 Bahar ve 2022-2023 Güz Dönemi Eğitim Öğretim yılında internet tabanlı anket formu üzerinden yürütülmüştür. Veriler araştırma hakkında bilgi verilen, katılmayı kabul eden ve onam formunu onaylayan öğrencilerden elde edilmiştir. Bir öğrencinin formu birden fazla kez doldurmaması için kurumsal öğrenci e-postaları ile giriş yapılması istenmiş ve web veri tabanı üzerinden birden fazla cevaplanması engellenmiştir. Formun doldurulması yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü üniversitenin Sağlık Bilimleri Yüksekokulu'ndan ve TÜBİTAK proje kapsamında Medipol Üniversitesi Etik Kurul'undan yazılı onay alınmıştır.

İstatistiksel Analiz

Çalışmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizleri "Statistical Package for Social Sciences" (SPSS) versiyon 21.0 (SPSS inc. Chicago, IL, ABD) kullanılarak yapıldı. Değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için görsel (histogram, olasılık grafikleri) ve analitik yöntemler (Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk testi) kullanıldı. Normal dağılan sayısal değişkenler ortalama±standart sapma olarak, normal dağılmayan değişkenler ise medyan olarak gösterildi. Normal dağılıma uymayan sayısal verilerin gruplar arası karşılaştırmalarında ikiden fazla grup için Kruskal-Wallis Testi kullanıldı. Bu test sonucunda fark olduğu durumlarda gruplar ikili gruplar hâlinde Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılarak fark tespit edildi. Normal dağılım gösteren durumlarda ikiden fazla gruptaki sayısal verilerin karşılaştırılmasında One-way Anova ve post hoc analizi kullanıldı. İki grubun karşılaştırılmasında normal dağılıma uyan sayısal veriler için Independent Samples t testi, normal dağılıma uymayan sayısal veriler için Mann Whitney U testi kullanıldı. Sürekli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman korelasyon analizi kullanıldı. Korelasyon ilişkisine Spearman Correlation analizi ile bakıldı ve korelasyon katsayısı "r" ile gösterildi. Korelasyon katsayısına göre pozitif değer ilişkinin aynı yönde, negatif değer ilişkinin zıt yönlü olduğunu gösteriyor olup; 0 ilişki yok, 0,01-0,29 düşük düzey ilişki, 0,30-0,70 orta düzey ilişki, 0,71-0,99 yüksek düzey ilişki, 1 mükemmel ilişki olarak kabul edildi (Cohen,1992).

BULGULAR

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaş ortancası 21 yıl olarak hesaplandı. Katılımcıların %24,5'ini 2. sınıf, %44,1'ni 3.sınıf ve %31,4'ünü 4.sınıf öğrencilerinin; tüm öğrencilerin ise %79,5'ünü kadınların, %20,5'ini erkeklerin oluşturduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan fizyoterapi öğrencilerinin %92,3'ü Türkçe eğitim görürken, %71,8'i yabancı dil bildiğini, büyük çoğunluğu (%53,2) ise dil seviyelerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden %68,2'si bilimsel araştırmaya katılmaya istekli olduğunu, %59,5'u daha önce bilimsel bir toplantıya katıldığını bildirmiştir. Düzenli bir dergiyi takip oranı ise %6,4 olarak kaydedilmiştir. Öğrencilerin araştırma yapmaya yönelik karşılaştıkları engeller sorgulandığında sırasıyla en çok %58,2

oranında zaman yetersizliği, %56,8 yabancı dil seviyesindeki yetersizlik ve %45,5 ile motivasyon eksikliği cevaplarına ulaşmıştır (Tablo 1).

Fizyoterapi ve Rehabilitasyon öğrencilerinin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (BAYTÖ) toplam puan ortalaması 113,21±15,70 olarak hesaplanmış, bu bulguya göre orta düzeyde olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Öğrencilerin Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği (AYKÖ) puan ortalaması ise 38,55±8,63 olarak hesaplanmış ve orta düzeyde kaygı seviyesi belirlenmiştir.

Fizyoterapi öğrencilerinin özelliklerine göre araştırmaya karşı tutumlarının cinsiyet, bilimsel araştırmaya istekli olma ve bilimsel bir toplantıya katılma faktörlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($p < 0,05$); eğitim dili, dil seviyesi, istatistik ya da araş-

tırma yöntemleri derslerini alma, okuduğu sınıf ve bilimsel dergi takibi faktörlerine göre ise fark olmadığı saptanmıştır (Tablo 2 ve 3).

Öğrencilerin özelliklerine göre kaygıları değerlendirildiğinde; bilimsel araştırmaya istekli olma, okudukları sınıf seviyesi ve düzenli dergi takibi açısından anlamlı farklılık göstermiştir ($p \leq 0,05$) (Tablo 2). Posthoc analizde sınıf değişkenindeki farklılığın 3. sınıf kaygı puanının daha yüksek olmasından (2. ve 3. sınıf arasında $p=0,032$, $z=-2,150$, 3. ve 4. sınıf arasında $p < 0,001$, $z=-4,157$), dergi takibinde ise hiç takip etmeyenlerden kaynaklandığı (düzenli ve hiç takip etmeyenler $p=0,007$, $z=-2,699$, bazen ve hiç etmeyenler arasında $p=0,027$, $z=-2,213$) bulunmuştur (Tablo 3).

Tablo 1: Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü Öğrencilerinin Demografik ve Bilimsel Araştırmaya Yönelik Özellikleri

	n (%)
Yaş, median (min-maks)	21 (18-27)
Cinsiyet	
Kadın	175 (79,5)
Erkek	45 (20,5)
Okudukları Sınıf Seviyesi	
2. sınıf	54 (24,5)
3. sınıf	97 (44,1)
4. sınıf	69 (31,4)
Eğitim Dili	
Türkçe	203 (92,3)
İngilizce	17 (7,7)
Yabancı Dil Bilme Durumu	
Evet	158 (71,8)
Hayır	62 (28,2)
Algılanan Yabancı Dil-Seviyesi	
Zayıf	73 (33,2)
Orta	117 (53,2)
İyi	30 (13,6)
Biyoistatistik Dersi Alma durumu	
Evet, 1. Sınıf	10 (4,5)
Evet, 2. Sınıf	182 (82,7)
Evet, 3. Sınıf	6 (2,7)
Evet, 4. Sınıf	2 (0,9)
Hayır	20 (9,1)
Araştırma Yöntemleri Dersi Alma Durumu	
Evet, 1. Sınıf	36 (16,4)
Evet, 2. Sınıf	10 (4,5)
Evet, 3. Sınıf	5 (2,3)
Evet, 4. Sınıf	3 (1,4)
Hayır	166 (75,5)

	n (%)
Bilimsel Araştırma Yapma İsteği	
Evet	150 (68,2)
Hayır	70 (31,8)
Bilimsel Toplantıya Katılma	
Evet	131 (59,5)
Hayır	89 (40,5)
Bilimsel Yayın Takip Etme Durumu	
Düzenli	14 (6,4)
Düzensiz	143 (65)
Takip etmeyen	63 (28,6)
Araştırma Yapmaya Yönelik Karşılaşılan Engeller	
Zaman yetersiz	128 (58,2)
Yabancı dil seviyesi düşük	125 (56,8)
Motivasyon eksikliği	100 (45,5)
Türkçe yazılı kaynak	87 (39,5)
Bireysel yetersizlik	81 (36,8)
Araştırma yönelten bilgi eksikliği	85 (38,6)
Danışmanlık hizmeti	71 (32,3)
Maddi olanaklar	62 (28,2)
Veri tabanı erişim	45 (20,5)
Engel yok	6 (2,7)

n: örneklem sayısı.

Tablo 2: Gruplar Arası Ölçeklerin Karşılaştırılması

	BAYTÖ (X±SD)	t	p ^a	AYKÖ Median (Min-Maks)	z	p ^b
Cinsiyet						
Kadın (n=175)	114,76±15,29	2,921	0,004	40 (13-59)	-0,895	0,371
Erkek (n=45)	107,22±15,99			38 (16-56)		
Eğitim Dili						
Türkçe (n=203)	113,39±15,74	0,573	0,567	40 (13-59)	-0,447	0,634
İngilizce (n=17)	111,11±15,43			40 (27-49)		
Yabancı Dil Bilme Durumu						
Evet (n=158)	113,65±16,14	0,663	0,508	40 (13-59)	-0,363	0,717
Hayır (n=62)	112,09±15,56			39 (17-55)		
Araştırma Yöntemleri Dersi Alma Durumu						
Evet (n=54)	115,83±15,34	-1,412	0,159	40 (16-59)	-0,628	0,530
Hayır(n=166)	112,36±15,76			40 (13-56)		
Biyoistatistik Dersi Alma durumu						
Evet (n=200)	113,22±15,84	-0,020	0,984	40 (13-59)	-0,950	0,342
Hayır (n=20)	113,15±14,51			42 (13-59)		
Bilimsel Araştırma Yapma İsteği						
Evet (n=150)	117,40±14,58	6,280	<0,001	41 (13-59)	-3,937	<0,001
Hayır (n=70)	104,24±14,26			37 (17-49)		
Bilimsel Toplantıya Katılma						
Evet (n=131)	116,08±15,64	3,361	0,001	40 (13-59)	-1,118	0,264
Hayır (n=89)	109,00±14,89			39 (17-55)		

n: örneklem sayısı, **BAYTÖ**: Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği, **AYKÖ**: Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği, **X ± SD**: ortalama ± Standart sapma, **Min-Maks**: minimum-maksimum, **a**: Independent samples t test, **b**: Mann whitney U test.

Tablo 3: Gruplar Arası Ölçeklerin Karşılaştırılması

	BAYTÖ (X±SD)	f	p ^a	AYKÖ Median (Min-Maks)	p ^b
Okudukları Sınıf Seviyesi					
2. sınıf (n=54)	115,07±14,88	1,336	0,265	39 (13-59)	<0,001
3. sınıf (n=97)	111,28±16,40			41 (17-55)	
4. sınıf (n=69)	114,47±15,22			34 (16-55)	
Yabancı Dil Bilme Seviyesi					
Zayıf (n=73)	112,94±14,37	1,611	0,202	39 (17-55)	0,199
Orta (n=117)	114,52±15,46			40 (16-59)	
İyi (n=30)	108,80±19,09			40 (13-56)	
Bilimsel Yayın Takip Etme Durumu					
Düzenli (n=14)	109,28±17,77	2,069	0,129	42 (18-55)	0,011
Düzensiz (n=143)	114,77±15,56			40 (13-59)	
Takip etmeyen (n=63)	110,55±15,27			39 (17-56)	

n: örneklem sayısı, **BAYTÖ**: Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği, **AYKÖ**: Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği, **X ± SD**: ortalama ± Standart sapma, **Min-Maks**: minimum-maksimum, **a**: One way anova test, **b**: Kruskal wallis test.

BAYTÖ'nün AYOT+ ve AYOT alt boyutunda kadınlarda, tüm alt boyutlarında bilimsel araştırmaya istekli olanlarda, AYOT- AYOT + ve AYOT alt parametrelerinde bilimsel araştırmaya katılanlarda, AYOT+ alt parametresinde ise bilimsel dergiyi ara sıra takip edenlerin etmeyenlere göre ($p<0,001$, $z=-4,533$) daha yüksek olumlu tutum sergilediği bulunmuştur (Tablo 4 ve 5).

Fizyoterapi öğrencilerinin AYTÖ toplam puan ortalaması ile AYKÖ toplam puan ortalaması arasında negatif yönde zayıf düzeyde ($r=-0,15$; $p=0,026$) korelasyon saptandı. Ayrıca BAYTÖ'nün alt boyutlarından AYOT+ ile AYKÖ arasında negatif yönde zayıf ilişki saptanmıştır ($r=-0,247$, $p<0,001$).

TARTIŞMA

Fizyoterapist adaylarının bilimsel araştırma yapmaya yönelik tutumlarını ve kaygı düzeylerini farklı değişkenler açısından inceleyen bu çalışmada, öğrencilerin araştırma yapmaya yönelik tutumları ve kaygı seviyeleri orta derecede bulunmuştur. Literatürdeki çalışmalar tarandığında fizyoterapi öğrencilerinin araştırma yapmaya yönelik tutum ve kaygıları üzerine hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır, bu nedenle çalışmamızın sonuçları diğer disiplinlerde yapılan çalışmalara dayanarak yorumlanmıştır.

Candiri ve ark. (2023) tarafından yürütülen çalışmada, Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin yıllara göre cinsiyet dağılımı incelenmiş ve öğrencilerin büyük oranda kadınlardan oluştuğu bildirilmiştir. Bu nedenle çalışmamızdaki katılımcıların büyük çoğunluğu kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma sonucumuzda fizyoterapi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik orta düzeyde olumlu tutum sergiledikleri bulunmuştur. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, ebelik, matematik öğretmenliği ve eğitim fakültesi öğrencilerinin dahil edildiği çalışmalardan elde edilen sonuçların, çalışmamızın sonucuna benzer olduğu görülmektedir (Aydın Kartal & Hızlıoğlu, 2021; Polat, 2014; Yenilmez, 2012). Ancak hemşirelik ve Türkçe öğretmenliği öğrencileriyle yapılan benzer çalışmalarda öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yüksek düzeyde olumlu tutum sergilediklerini bildiren çalışmalar da mevcuttur (Kes & Şahin, 2019; Biçer, 2013).

Çalışmamızda bilimsel araştırmaya istekli olanların (%68,1), bilimsel toplantılara katılanların (%40,4) ve kadınların bilimsel araştırmaya yönelik tutumları anlamlı olarak daha olumlu bulunmuştur. Ayrıca ara sıra bilimsel dergi-makale takip eden-

Tablo 4: BAYTÖ Ölçeği Alt Boyutlarının Gruplar Arası Karşılaştırılması

	AYOİ Median (Min-Maks)	z	p	AYOT- Median (Min-Maks)	z	p	AYOT+ Median (Min-Maks)	z	p	AYOT Median (Min-Maks)	z	p
Cinsiyet												
Kadın (n=175)	29 (16-40)	-1,389	0,165	37 (18-45)	-1,753	0,080	26 (7-35)	-2,337	0,019	24 (10-30)	-2,646	0,008
Erkek (n=45)	29 (16-40)			36 (18-45)			23 (7-35)			24 (6-30)		
Eğitim Dili												
Türkçe (n=203)	29 (16-40)	-0,447	0,655	36 (18-45)	-1,004	0,315	26 (7-35)	-1,368	0,171	24 (6-30)	-0,494	0,621
İngilizce (n=17)	29 (19-35)			35 (22-42)			23 (14-34)			25 (10-30)		
Yabancı dil bilme durumu												
Evet (n=158)	29 (16-40)	-0,867	0,386	37 (18-45)	-1,209	0,227	26 (7-35)	-1,274	0,203	24 (6-30)	-1,545	0,122
Hayır (n=62)	29 (18-40)			36 (26-45)			25 (7-34)			24 (6-30)		
Araştırma yöntemleri dersi alma durumu												
Evet (n=54)	30 (16-40)	-1,079	0,281	37 (19-45)	-1,195	0,232	26 (7-35)	-0,946	0,344	25 (6-30)	-1,729	0,084
Hayır (n=166)	29 (16-40)			36 (18-45)			26 (7-35)			24 (6-30)		
Biyoistatistik dersi alma durumu												
Evet (n=200)	29 (16-40)	-0,755	0,450	36 (18-45)	-0,410	0,682	26 (7-35)	-0,608	0,543	24 (6-30)	-0,324	0,746
Hayır (n=20)	28 (19-40)			36 (22-42)			26 (17-34)			25 (10-30)		
Bilimsel araştırma yapma isteği												
Evet (n=150)	29 (16-40)	-2,800	0,005	37 (18-45)	-3,635	<0,001	26 (7-35)	-7,258	<0,001	25 (6-30)	-4,236	<0,001
Hayır (n=70)	26 (17-39)			34 (18-45)			21 (7-30)			23 (6-30)		
Bilimsel toplantıya katılma												
Evet (n=131)	29 (16-40)	-1,833	0,067	37 (18-45)	-2,645	0,008	26 (7-35)	-3,365	0,001	24 (6-30)	-2,858	0,004
Hayır (n=89)	27 (17-40)			36 (18-45)			25 (7-34)			24 (10-30)		

n: örneklem sayısı, **AYOİ**: Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik, **BAYOT-**: Bilimsel Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum, **BAYOT+**: Bilimsel Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum ve **AYOT**: Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum, **Min-Maks**: minimum-maksimum, Mann whitney U test.

Tablo 5: BAYTÖ Ölçeği Alt Boyutlarının Gruplar Arası Karşılaştırılması

	AYOİ Median (Min-Maks)	p	AYOT- Median (Min-Maks)	p	AYOT+ Median (Min-Maks)	p	AYOT Median (Min-Maks)	p
Okudukları Sınıf seviyesi								
2. Sınıf (n=54)	25 (17-40)	0,718	36 (18-45)	0,485	26 (14-34)	0,424	25 (12-30)	0,053
3. Sınıf (n=97)	29 (16-40)		36 (18-45)		25 (7-35)		24 (6-30)	
4. sınıf (n=69)	29 (16-40)		37 (19-45)		26 (7-35)		25 (6-30)	
Yabancı dil bilme seviyesi								
Zayıf (n=73)	30 (17-40)	0,150	36 (18-45)	0,230	25 (7-34)	0,187	24 (6-30)	0,550
Orta (n=117)	28 (16-40)		37 (18-45)		26 (14-35)		24 (10-30)	
İyi (n=30)	28 (16-40)		35 (18-45)		24 (7-35)		24 (10-30)	
Bilimsel yayın takip etme durumu								
Düzenli (n=14)	30 (25-40)	0,278	35 (22-45)	0,468	26 (7-30)	<0,001	24 (6-30)	0,180
Düzensiz (n=143)	29 (16-40)		36 (18-45)		26 (7-35)		24 (6-30)	
Takep etmeyen (n=63)	28 (16-40)		36 (18-45)		23 (7-35)		24 (15-30)	

n: örneklem sayısı, **AYOİ**: Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik, **BAYOT-**: Bilimsel Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum, **BAYOT+**: Bilimsel Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum ve **AYOT**: Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum, Kruskal wallis test.

lerin hiç takip etmeyenlere göre tutum açısından olumlu fark yarattığı görülmektedir. Bu bulgular olumlu bir sonuç olarak yorumlanırken, sağlık disiplinleri ile yürütülen önceki çalışma sonuçlarına benzer bulgular sunmaktadır (Kes & Şahin, 2019; Aydın Kartal & Hızlıol, 2021; Aşıroğlu, 2016; Ünver et al., 2018). Hemşirelik ve ebellek öğrencileri ile gerçekleştirilen önceki çalışmalarda da düzenli yayın takip eden ve bilimsel toplantılara katılan öğrencilerin araştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu vurgulanmıştır (Kes & Şahin, 2019; Aydın Kartal & Hızlıol, 2021). Bu veriler, bilimsel faaliyetlerin öğrencilerin farkındalıkları ve kanıt temelli bakış açılarının gelişimine katkı sağladığını düşündürmektedir.

Fizyoterapi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kız öğrencilerin erkeklere göre daha olumlu oldukları görülmektedir. Önceki çalışmaların sonuçları incelendiğinde cinsiyetin tutum üzerine etkisi ile ilgili tutarlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Bulgularımız Kes ve Şahin (2019), İlhan ve ark (2016), Polat (2014) ve Korkmaz ve ark. (2011) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile paralellik gösterirken; önceki bazı çalışmalar bulgularımızı desteklememektedir (Biçer et al., 2013; Yenilmez & Ata, 2012; Aşıroğlu, 2016). Sonuç olarak, farklı disiplinlerdeki öğrenci örneklemeleri üzerinde yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeninin araştırmaya yönelik tutum ve isteklilik üzerine etkisi konusunda kesin bir sonuca ulaşamadığı, bazı çalışmalarda ise cinsiyet etkisine hiç bakılmadığı görülmüştür (Aydın Kartal & Hızlıol, 2021). Sağlık bilimleri öğrencileri örneklemi üzerinde veriler kısıtlı olup, daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Çalışmamızda öğrencilerin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları arasında okudukları sınıfa göre anlamlı fark bulunmamıştır. Önceki bazı çalışmalar ile bu sonuç örtüşürken (İlhan et al., 2016; Aydın Kartal & Hızlıol, 2021; Aşıroğlu, 2016; Ünver et al.,

2018) bazı çalışmalarda ise okudukları sınıf seviyesi ve tutum arasında anlamlı fark olduğu belirtilmiştir (Biçer et al., 2013; Polat, 2014; Halabi, 2016). Polat (2014) ve Halabi (2016) çalışmalarında öğrencilerin okudukları sınıfın araştırmaya yönelik olumlu tutumu etkileyen önemli bir faktör olduğunu bildirmiştir. Literatürdeki tutarsız bulgular, farklı grup örneklemlemleri çalışma yapılmış olmasıyla açıklanabilir. Bununla birlikte farklı üniversitelerin ve branşların müfredatında biyoistatistik-araştırma yöntemleri gibi derslerin bulunup bulunmaması ve dersin verildiği sınıf seviyelerinin farklılığının da bu belirsizliğe neden olabileceği düşünülmektedir. Çalışmamızda BAYTÖ ölçeği toplam puanlamasına göre en yüksek puan 2. sınıf, en düşük puan ise 3. sınıflarda görülmektedir. Kaygı ölçeğinde ise en yüksek kaygı 3. sınıflarda kaydedildiğinden, bu durumda kaygının araştırmaya yönelik tutumlarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Çalışma bulgumuzla tutarlı olarak önceki çalışmalarda belirtildiği üzere kaygı, araştırmaya yönelik yaklaşımı olumsuz etkileyebilmektedir (Ayyıldız et al., 2014). Ayrıca üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgi ve deneyimlerinin artmasına rağmen kaygı nedeniyle araştırmaya yönelik tutumlarının halen istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Çalışmamızda araştırmaya yönelik tutum ve kaygı arasındaki ilişkiye baktığımızda, iki değişken arasında negatif yönlü zayıf ilişki saptanmıştır. Bu bulgu, önceki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Nitekim, literatürde yüksek kaygının başarıyı ve araştırma yapmaya yönelik tutumu olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Ayyıldız et al., 2014; Gerçek et al., 2016; Baltacı & Tülek-Deniz, 2019).

Fizyoterapi öğrencilerinin araştırmaya yönelik kaygı ölçeği puan ortalaması $38,55 \pm 8,63$ olarak saptanmıştır, bu sonuca göre öğrencilerin orta düzeyde kaygıya sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu, diğer sağlık branşlarından hemşirelik (Kes ve Şahin, 2019; Gerçek et al., 2016) ve ebellek (Aydın-Kartal & Hızlıol,

2021) bölümü öğrencilerinin sonuçlarıyla benzer şekilde orta düzeyde görülürken, Yılmaz ve Çokluk (2016) tarafından yapılan fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir. Ulusal eğitim müfredatımızda yer alan biyoistatistik ya da araştırma yöntemleri derslerinin okutulmasının kaygı yönetimine destek olduğu düşünülmektedir. Yapılan bir çalışmada araştırma yöntemleri dersi almanın, bilimsel çalışma hakkında bilgi edinimi sayesinde araştırmaya yönelik kaygı seviyesini azalttığı belirtilmiştir (Yılmaz & Çokluk, 2016). Ancak Halabi ve ark. (2016) tarafından hemşirelik öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu farklılığın uluslararası müfredat ve örneklemelerin farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Fizyoterapi öğrencilerinin araştırma kaygıları; bilimsel araştırma yapmaya istekli olma, bilimsel yayın takibi ve okudukları sınıf düzeyinden etkilenmektedir. Çalışmalarda sıklıkla bakılan cinsiyet faktörüne göre, kadın katılımcılarda araştırmaya yönelik kaygı düzeyi daha yüksek görüldüğü de cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamlı farklılık görülmemiştir. Farklı öğrenci örneklemeleri üzerinde yapılan önceki çalışma sonuçları da araştırmaya yönelik kaygı açısından cinsiyetler arasında farklılık olmadığını belirtmiştir (İlhan et al., 2016; Bökeoğlu & Yılmaz, 2005). Ancak Baltacı ve ark. (2019), hemşirelik öğrencilerinde erkeklerin kaygı düzeyinin kızlardan yüksek olduğunu belirtmiştir. Çalışma sonuçlarının farklı örneklem gruplarından elde edilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülse de bölümümüz öğrencilerinin kaygı nedenlerini araştıran kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca öğrencilere karşılaştıkları engeller sorulduğunda en yüksek oranda zaman yetersizliğini (%58,2) ve motivasyon eksikliğini (%45,5) belirtmişlerdir. Bu nedenle araştırma yapmaya yönelik destekleyici ve teşvik edici yöntemlerin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmamızda araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinde bilimsel dergi takibine göre kaygı düzeylerinin değiştiği görülmüştür. Takip etmeyenlerin kaygı puanı daha düşüktür ve anlamlı farkın takip etmeyenlerden kaynaklandığı görülmüştür. Ayrıca takip etmeyen öğrencilerin edenlere göre istatistiksel anlamlılık olmasa da araştırmaya olumlu tutumları düşük, olumsuz tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer sağlık branşları lisans öğrencileriyle yapılan çalışmalarda ise (Kes & Şahin, 2019; Baltacı & Tülek-Deniz, 2019) sürekli dergi takibinin kaygıyı etkilemediği belirtilmiştir. Bu farklı sonucun örneklem farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir ve bölüm öğrencileriyle ilgili daha fazla veriye ihtiyaç vardır.

Çalışmamızda bazı limitasyonlar mevcuttur. Araştırma verileri web tabanlı anket üzerinden toplanmış, kartopu örnekleme yöntemiyle erişilebildiği kadarıyla öğrenciye ulaşılmıştır. Farklı üniversitelerde araştırmaya yönelik derslerin içeriği ve verildiği sınıf düzeyinin farklı olması, öğrenim dili, sadece vakıf üniversiteleri öğrencilerini kapsamaması, devlet üniversitesindeki öğrenci popülasyonu ile karşılaştırma yapılamaması araştırmamızın kısıtlılıklarındandır.

SONUÇ ve ÖNERİ

Bu araştırma, fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin bilimsel çalışmaya bakışını ve kaygısını inceleyen ilk araş-

tırmadır. Çalışma sonucunda fizyoterapi öğrencilerinin orta düzeyde bilimsel araştırmaya yönelik olumlu tutum ve kaygıya sahip olduğu saptanmıştır. Cinsiyet, bilimsel araştırma yapmaya isteklilik ve bilimsel toplantıya katılım değişkenlerinin araştırmaya yönelik tutumu; bilimsel dergi takibi, sınıf düzeyi ve bilimsel istekliliğin ise araştırmaya yönelik kaygı düzeyini etkileyen faktörler olduğu görülmüştür. Ayrıca kaygı ve araştırmaya yönelik tutum arasında negatif yönde zayıf ilişki saptanmıştır. Kaygı düzeyini azaltmak ve olumlu tutumu artırmak için fizyoterapi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik bilgi ve becerilerinin artırılmasının, kanıta dayalı yaklaşımı benimsetmek için bilimsel faaliyetlerin desteklenmesinin ve öğrencileri araştırmaya teşvik etmenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Konu hakkında bölüm öğrencileri ile ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

KAYNAKLAR

- Altok, S., Yükseltürk, E., & Üçgül, M. (2018). Lisansüstü Öğrencilerinin Bilimsel Araştırmaya İlişkin Yeterlilikleri ve Araştırmaya Yönelik Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 348-367.
- Arslan, M., & Pehlivan, E. (2020). Türkiye'de Meslek Yüksekokulu Fizyoterapi Önlisans Programlarının İncelenmesi ve Müfredat Analizi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 8(3), 741-748. DOI: 10.33715/inonusaglik.722424.
- Aşıroğlu, S. (2016). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumları ile Bilimsel Araştırma Dersindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 72-84. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usakead/>
- Aydın Kartal, Y., & Hızlıol, B. (2021). Ebelik öğrencilerinin bilimsel araştırmalara yönelik kaygı ve tutumlarının belirlenmesi. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 8(2), 126-132.
- Ayyıldız, T., Şener, D.K., Veren, F., Kulakçı, H., Akkan, F., Ada, A., Aldoğan, A., Yeral, K., Emek, A., Tetik, D., & Dinç, G. (2014). Hemşirelik Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3, 222-228.
- Baltacı, N., & Tülek Deniz, H. (2019). Öğrencilerin Araştırmaya Yönelik Kaygıları, Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Durumları ve Kanıta Dayalı Hemşireliğe Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(2), 60-68.
- Baygın, G., & Akbulut, Y. (2012). Kanıta dayalı yaklaşım ve sağlık politikası, *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 115-132. DOI:10.1501/Asbd_0000000022.
- Biçer, N., Bozkırlı, K.Ç., & Er, O. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 50, 327-342.
- Büyükoztürk, D.Ş. (1997). Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(12), 453-464. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10383/127044>
- Bökeoğlu, Ç.O., & Yılmaz, K. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumları ile Araştırma Kaygıları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41(41), 47-67.

- Can, F. (2016). Fizyoterapi ve Rehabilitasyonun Mesleki Gelişim Tarihçesi. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1(3), 1-6. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ikcusbfd/issue/47252/595217>
- Candiri, B., & Talu, B. (2023). Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölüm Profiline Yıllara Göre İncelenmesi. Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi, 10(91), 96-101.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd Edition, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992) Quantitative methods in psychology: A power primer. In *Psychological bulletin*.
- Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175–191. <https://doi.org/10.3758/bf03193146>.
- Gerçek, E., Okursoy, A., & Dal, N.A. (2016). Awareness and attitudes of Turkish nursing students towards research and development in nursing. *Nurse Education Today*, 46, 50–56.
- Güleç, D., & Saruhan, A. (2013). Tez Hazırlayan Hemşirelik Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 161-165.
- Halabi, J. (2016). Attitudes of Saudi nursing students toward nursing reseaech. *Saudi Journal for Health Sciences*, 5(3), 118-124.
- İlhan, A., Çelik, H. C., & Aslan, A. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (2), 0-0. DOI: 10.17679/iuefd.17218132
- Karadaş, C., & Özdemir, L. (2016). Hemşirelik Öğrencilerinin Araştırmaya Yönelik Farkındalık ve Tutumlarının Değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 2(3), 30-39.
- Karagül, S., & Aslan, C. (2016). Türkçe Eğitimi Programında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapmaya Yönelik Kaygı Düzeyleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(38), 201-217. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/24653/260762>
- Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi (18. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kes, D., & Öztürk Şahin, Ö. (2019). Hemşirelik Öğrencilerinin Bilimsel Araştırma Yapmaya Yönelik Kaygı ve Tutumlarının Belirlenmesi. *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 68-78.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 961-973. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8591/106788>
- Özdiñç, S., Biçici, Y., Çamur, M., & Turan, F. N. (2018). Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Mesleki Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 471-479. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61497/918210>
- Polat, M. (2014). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 77-90. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34738/384123>
- Tektaş, N. (2014). Üniversite Mezunlarının Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Dr. Mehmet YILDIZ özel sayısı, 243-253.
- Ünver, S., Semerci, R., Özkan, Z. K., & Avcıbaşı, İ. (2018). Attitude of Nursing Students Toward Scientific Research: A Cross-Sectional Study in Turkey. *The journal of nursing research : JNR*, 26(5), 356–361. <https://doi.org/10.1097/JNR.0000000000000244>
- Yenilmez, K., & Ata, A. (2012). Matematik Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Araştırmalara Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. 27-30 Haziran Niğde, Türkiye.
- Yılmaz, K., & Çokluk, Ö. (2016). Fen- Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Araştırma Kaygı Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-9. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1498/18120>

Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Öz Şefkat Düzeylerinin İncelenmesi

Examining the Emotional Intelligence and Self-Compassion Levels of University Students Studying at the Faculty of Health Sciences

Behice Belkıs ÇALIŞKAN, Ece ALAGÖZ, Merve BAT TONKUŞ

ÖZ

Duygusal zekâ ve öz şefkat, bireylerin kontrol edemedikleri durumlar ile baş edebilmek için kendilerini yargılamadan ve şefkatle yaklaşım göstermelerine, stresle baş etme becerilerini etkin kullanmalarına ve yaşam kalitelerinin artmasına zemin hazırlamalarına yardımcı olan becerilerdir. Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve öz şefkat düzeylerini incelemek amacıyla yapıldı.

Araştırma evrenini İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören 722 öğrenci oluşturmakta; örneklem seçimine gidilmeyip araştırmayı kabul eden ve dahil edilme kriterlerine uyan 444 öğrenci araştırmaya dahil edildi. Araştırma verileri Şubat -Mayıs 2022 tarihleri arasında toplandı. Veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği (RDZÖ) ve Öz Şefkat Ölçeği Kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve verilerin değerlendirilmesinde; SPSS 25.00 programı kullanıldı.

Öğrencilerin %77,7'si kadın ve %34,5'i 3. sınıftadır, %85,4'ü sosyoekonomik durumlarını orta olarak tanımlarken ve yaş ortalaması 20,69 olarak bulundu. Öğrencilerin RDZÖ ve ÖŞÖ-KF maddelerine katılım düzeyleri ile cinsiyet, akademik başarılarını nasıl değerlendirdikleri ve sosyoekonomik durumlarını tanımlama değişkenleri ile istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edildi ($p<0,05$).

Araştırma sonucunda öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyi arttıkça öz şefkat düzeylerinin arttığı saptandı. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda duygusal zekâyı artıran müdahale programları uygulanabilir.

Anahtar Sözcükler: Duygusal zekâ, Öğrenci, Öz şefkat, Ruh sağlığı

Çalışkan B.B., Alagöz E., & Bat Tonkuş M., (2024). Sağlık bilimleri fakültesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve öz şefkat düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(1), 48-54. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1298285>

Behice Belkıs ÇALIŞKAN

ORCID ID: 0000-0001-7249-2954

İstanbul Beykent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, İstanbul, Türkiye
Istanbul Beykent University, Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Istanbul, Türkiye

Ece ALAGÖZ (✉)

ORCID ID: 0000-0002-4913-0944

Maltepe Üniversitesi, Hemşirelik Yüksekokulu, Hemşirelik Bölümü, İstanbul, Türkiye
Maltepe University, School of Nursing, Department of Nursing, Istanbul, Türkiye
ecealagoz@maltepe.edu.tr

Merve BAT TONKUŞ

ORCID ID: 0000-0002-1046-6862

Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, İstanbul, Türkiye
Yeni Yüzyıl University, Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Istanbul, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 17.05.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 07.02.2024



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

ABSTRACT

Emotional intelligence and self-compassion are skills that help individuals to cope with situations they cannot control, to approach themselves with compassion and without judgment, to use their stress coping skills effectively, and to lay the groundwork for an increase in their quality of life. This research was conducted to examine the emotional intelligence and self-compassion levels of university students.

The research population consists of 722 students studying at a foundation university in Istanbul; No sample selection was made, but 444 students who accepted the research and met the inclusion criteria were included in the study. Research data were collected between February and May 2022. Data was collected by using "Information Form", "Rotterdam Emotional Intelligence Scale", and "Self-Compassion Questionnaire Short Form". In the evaluation of the data; SPSS 25.00 program was used.

77.7% of the students were female and 34.5% were in the 3rd grade, 85.4% of them defined their socioeconomic status as medium and the mean age was 20.69 years. A statistically significant difference was found in terms of students' level of participation in the RDST and SSS-SF items, gender, how they evaluated their academic achievement, and the variables of describing their socioeconomic status ($p<0.05$).

As a result of the research, it was determined that as the emotional intelligence level of the students increased, their self-compassion levels increased. Intervention programs that increase emotional intelligence can be applied in future studies.

Keywords: Emotional intelligence, Mental health, Self-compassion, Student

GİRİŞ

Duygusal zekâ, bireyin, kendinin ve çevresindeki bireylerin duygularının farkında olması ve duygularını tanımlaması, değerlendirmesidir (Serrat, 2017). Duyguyu yönetme ve düzenleme, anlama, algılama ve değerlendirme kavramlarından oluşmaktadır (Serrat, 2017; Drigas, & Papoutsis, 2018). Goleman (1998) duygusal zekâyı; öz farkındalık, motivasyon, öz düzenleme, empati ve sosyallik özelliklerini içeren bir kavram olarak açıklamıştır. Bu kavramların yanında öz şefkat de duygusal zekâ ile ilişkili olduğunu bildiren birçok araştırma bulunmaktadır (Di Fabio & Saklofske, 2021; Şenyuva ve ark., 2014, Joseph & Elias, 2018). Öz şefkat, sahip olunan fiziksel özellikleri, elde edilen başarıları vb. durumları fark etmeksizin, bireyin değerli olduğu varsayımıyla başlamaktadır (Orsillo & Roemer, 2011). Neff (2003) Bireyler öz şefkati oluşturan bu bileşenler sayesinde duygularını anlayıp ifade etmek ve çevrelerindeki insanlar ile yakın ilişkiler geliştirmek için kullanılmaktadırlar (Dreisöerner ve ark., 2021).

Duygusal zekânın, kalıtsal ya da kalıcı olmadığı, aksine geliştirilebilir bir özellikte olduğu sıklıkla tartışılan bir konudur (Çoban & Albiz Telci, 2016). Ancak, literatürde duygusal zekânın geliştirilebilir ve bireylerin çalışma ortamında sergilediği performansı, çevre ile arasındaki ilişkiyi etkileyebilir olduğu bildirilmektedir (Dulewicz & Higgs, 2004). Yüksek duygusal zekâyâ sahip bireylerde öz farkındalık, öz yönetim, özgüven, empati ve sosyal beceriler de dahil olmak üzere birkaç temel özellik mevcuttur (Beydler, 2017). Neff (2003), özşefkat ve duygusal zekâ ile ilgili olarak, özşefkatin kişinin kendi duygularını izleme ve eylemlerine rehberlik etmek için ustaca kullanma yeteneği ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır (Neff, 2003). Duygusal zekâ ve öz şefkat, bireylerin kontrol edemedikleri durumlar için kendilerini suçlamayı bırakmalarına, kişilerarası güven oluşturmalarına, iyileşmelerine, stresle baş etme becerilerini etkin kullanmalarına ve yaşam kalitelerinin artmasına zemin hazırlamaktadır (Mayer ve ark., 2008; O'Boyle ve ark., 2011).

Yapılan araştırmalarda; öz şefkat düzeyi yüksek olan bireylerin olumsuz duyguları yargılamadan kabul ettikleri ve daha olumlu yaklaştıkları görülmektedir (Leary et. al., 2007). Bu sayede yaşamdan doyumlarının daha fazla, depresyon ve anksiyete seviyelerinin daha düşük olduğu ve karşılaştıkları zorlu olaylarla daha kolay baş edebildikleri görülmüştür (Bluth & Blanton, 2015, Yıldırım & Sarı, 2022). Beauvais ve ark. (2017) duygusal zekâ, empati, şefkat ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmada, daha yüksek düzey duygusal zekâyâ sahip olanların, başkalarının olumlu ve olumsuz duyguları için yaptıkları empati, şefkat ile ilişkili iken, yalnızca başkalarının olumlu duyguları için yaptıkları empatinin daha az yorgunluk ve tükenmişlik ile ilişkili olduğunu saptamıştır. Asyiyah ve Dewi (2018) hemşirelerde öz şefkat ve duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmiştir. Birçok araştırma literatürle uyumlu olarak, öz şefkat ve duygusal zekâ arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Heffernan ve ark., 2010, Hollis-Walker & Colosimo, 2011, Neff, 2003, Teleb & Awamleh, 2013).

Sağlık profesyonelleri, sağlık bakım hizmeti sunarken emosyonel olarak zorlayıcı bir meslek grubuna mensuptur. Ancak, bazen sağlık hizmeti sunduğu hastalara öz şefkat becerisi olmadan merhametli hizmet sunmak konusunda yetersiz olabilirler (Joshi ve ark., 2017; Bardhan ve ark., 2019). Merhametin ve duyarlılığın önemli olduğu sağlık hizmetinde duygusal zekâ yeteneğinin de önemi yadsınamaz bir gerçektir. Sağlık profesyonellerinin hastaların duygularını anlayıp, duyguların niteliklerine göre ve öz şefkatli yaklaşımla bakım vermeleri sağlık hizmetlerinin kalitesini artırır nitelikte olmasına katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin duygusal zekâ ve öz şefkat düzeylerinin belirlenmesi ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik eylemlerin yapılması gelecekte sunacakları sağlık bakım hizmetindeki kalitenin artmasını destekleyecektir. Bu çalışmanın sonuçları sağlık bölümünde öğrenim göre öğrencilerin duygusal zekâ ve öz şefkat düzeyinin eğitim hayatları süresince değişimi ve gelişimi konusunda literatüre katkı sunacaktır.

GEREÇ ve YÖNTEM

Amaç

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve öz şefkat düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı tanımlayıcı, ilişki arayıcı tipte bir çalışmadır.

Araştırma Soruları

Çalışmada, çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur.

1. Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ölçeği puan ortalamaları nasıldır?
2. Üniversite öğrencilerinde öz şefkat ölçeği puan ortalamaları nasıldır?
3. Üniversite öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerine göre özşefkat ölçeği puan ortalamaları nasıl farklılaşmaktadır?
4. Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve özşefkat puan ortalamaları arasında ilişki var mıdır?

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini İstanbul ilinde yer alan bir vakıf üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesinde 2021-2022 eğitim yılında öğrenim gören 722 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmeyerek araştırma kriterlerine uyan, araştırmayı kabul eden tüm öğrencilere kolayda örnekleme yöntemi uygulanması hedeflenmiştir. Bunun sonucunda 444 öğrenciyle çalışma tamamlanmıştır. Araştırma verileri Şubat -Mayıs 2022 tarihleri arasında toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği (RDZÖ) ve Öz Şefkat Ölçeği Kısa Formu (ÖŞÖ-KF); kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmacılar tarafından literatür doğrultusunda hazırlanmış olan 10 soru yer almıştır.

(RDZÖ); Pekaar ve ark. (2017) tarafından duygusal zekâ düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup, ölçeğin Türkçeye uyarlanmasını Tanrıoğen ve Türker (2019) gerçekleştirmiştir. Ölçek, 5'li likert tipinde toplam 28 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Maddelere verilen cevaplar "hiç katılmam (1)", "az katılırim (2)", "orta derecede katılırim (3)", "çok katılırim (4)", "tam katılırim (5)" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarını ise "Kendi Duygularını Değerlendirme" (KDD), "Başkalarının Duygularını Değerlendirme"(BDD), "Kendi Duygularını Kontrol Etme" (KDK) ve "Başkalarının Duygularını Kontrol Etme" (BDK) oluşturmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 140, en düşük puan 28'dir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin kullanıldığı çalışmalardan biri olan Koçdaş (2020) de olduğu gibi bu çalışmada da kullanılan ölçeğin eşit aralıklı olduğu varsayımından hareket edilmiştir. Puan aralığı katsayısı 0.80 olarak belirlenmiştir. Buna göre 1.00-1.80 arası "çok düşük", 1.81-2.60 arası "düşük", 2.61-3.40 arası "orta", 3.41-4.20 arası "yüksek" ve 4.21-5.00 arası ise "çok yüksek"

olarak kabul edilmiştir. Ölçeğin "Kendi Duygularını Değerlendirme" boyutunun güvenilirlik değeri .82, "Başkalarının Duygularını Değerlendirme" boyutunun güvenilirlik değeri .85, "Kendi Duygularını Kontrol Etme" boyutunun güvenilirlik değeri .80, "Başkalarının Duygularını Kontrol Etme" boyutunun güvenilirlik değeri ise .82 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada Cronbach's Alpha değerleri; RDZÖ 0,941, ölçeğin boyutlarının ise KDD 0,921, BDD 0,902, KDK 0,870 ve BDK 0,921 olarak bulunmuştur.

(ÖŞÖ-KF); Raes, Pommier, Neff ve Van Gucht (2011) tarafından zaman açısından uzun forma göre daha kullanışlı olduğu düşünülmüş olan ölçek kullanılmıştır. ÖŞÖ-KF, 26 maddelik Öz-Şefkat Ölçeğinden alınmış maddelerden oluşan bu kısa formun oluşturulması amacıyla öz-şefkatin her alt bileşeni için iki madde ölçekte yer almış olup toplamda 12 maddedir. Ölçeğin son yıllarda literatürde özellikle kullanım kolaylığı nedeniyle kullanılmaya başlandığı görülmektedir. (ÖŞÖ-KF)'nin Türkçeye uyarlaması Yıldırım ve Sarı (2018) tarafından yapılmıştır. Bu uyarlama sonucunda, ölçek son hâliyle 11 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki 1., 4., 8., 9., 10. ve 11. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 55, en düşük puan ise 11'dir. Ölçekten alınan puanların artması kişilerin öz şefkat düzeylerinin artması yönünde olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ÖŞÖ-KF Cronbach's Alpha değeri 0,811 bulunmuştur.

Veri Toplama Aşaması

Veri toplama süreci çevrimiçi Google forms aracılığıyla kartopu yöntemi ile öğrencilere ulaşılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Şubat-Mayıs 2022 tarihleri arasında toplanmıştır.

Etik Yönu

Araştırmanın yapılabilmesi için bir vakıf üniversitenin Sosyal ve Beşeri Bilimler için Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul'undan 17.01.2022 tarihinde 168 numaralı onay yazısı ile onay alındı. Araştırmaya gönüllü katılan öğrencilerden yazılı onam alındı.

Sınırlılıklar

Araştırmanın bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmesi ve ayrıca öğrencilerin veri toplama araçlarına verdiği cevap ve veri toplama araçlarının kapsadığı boyutlarla sınırlı olması araştırmanın sınırlılıklarındandır.

Veri Analizi

Araştırmada verilerin analizinde SPSS 25.0 versiyon programı kullanılmıştır. Verilerin dağılımının normallik dağılımı için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2013). Verilerin normal dağılımından dolayı parametrik testler kullanılmıştır. Farklılık analizleri için Bağımsız Örneklem T testi ve Tek Yön ANOVA analizleri kullanılmıştır. Tek Yön ANOVA analizinde gruplar arasındaki farklılıklar için Post Hoc. analizlerinden Tukey değerlerine bakılmıştır. Ölçekler arası ilişkilerin değerlendirilmesinde Pearson Korelasyon, aralarındaki etkiye bakılabilmesi için Çoklu Doğrusal Regresyon kullanılmıştır. Bunlara ek olarak sıklık analizleri de yapılmıştır. Sonuçlar %95 güven aralığında değerlendirilmiştir.

Verilerin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach's Alpha katsayısından yararlanılmıştır. Cronbach's Alpha Katsayısı 0 ile 1 arasında değer almaktadır (Özdamar, 2010). RDZÖ 0,941, ölçeğin boyutlarının ise KDD 0,921, BDD 0,902, KDK 0,870 ve BDK 0,921 olarak bulunmuştur ve analizler için uygun olduğu sonucuna varılmıştır. ÖŞÖ-KF Cronbach's Alpha değeri 0,811 bulunmuştur ve verilerin analizler için güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin 345'i (%77,7) kadın, 153'ü (%34,5) 3. sınıf, 281'i (%63,3) hemşirelik bölümünde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 273'ü (%61,5) çekirdek aile yapısına sahip, 315'i (%70,9) çocukluğunu bir ilde geçirmiş, 205'i (%46,2) ise ailesinin koruyucu özellikle olduğunu düşünmekte, 254'ü (%57,2) akademik başarılarını orta ve 379'u (%85,4) sosyoekonomik durumlarını orta düzeyde bulmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yaş ortalaması 20,69 olarak belirlenmektedir.

Tablo 1: RDZÖ ve ÖŞÖ-KF Tanımlayıcı Bilgileri

Alt Boyutlar ve Genel Ortalama	\bar{X}	S.S.
RDZÖ Genel Ortalaması	3,55	,61
KDD Ortalaması	3,72	,78
BDD Ortalaması	3,62	,73
KDK Ortalaması	3,39	,84
BDK Ortalaması	3,49	,78
ÖŞÖ-KF Genel Ortalaması	3,11	,61

Tablo 2'de RDZÖ ve ÖŞÖ-KF ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. RDZÖ'nin geneline bakıldığında ($\bar{X}=3,55\pm 0,61$) puan ortalamasının yüksek olduğu bulunmuştur. Boyutlar ise sırasıyla; KDD ($\bar{X}=3,72\pm 0,78$), BDD ($\bar{X}=3,62\pm 0,73$), BDK ($\bar{X}=3,49\pm 0,78$) ve KDK ($\bar{X}=3,39\pm 0,84$) olarak sonuçlanmaktadır. ÖŞÖ-KF geneline baktığımızda puan ortalamasının ($\bar{X}=3,11\pm 0,61$) olduğu bulunmuştur.

Tablo 3'de RDZÖ ve ÖŞÖ-KF düzeylerinin öğrencilerin bireysel özellikleri ile fark analizi sonuçları görülmektedir. Öğrencilerin RDZÖ maddelerine katılım düzeyleri ile cinsiyet, algılanan akademik başarıları ve sosyoekonomik durumlarını tanılama değişkenleri ile istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiş ($p<0,05$), erkek öğrencilerin ($\bar{X}=3,77\pm 0,63$) RDZÖ toplam puan ortalamalarının kadın öğrencilere ($\bar{X}=3,49\pm 0,60$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akademik başarı ile RDZÖ toplam puanı karşılaştırıldığında; akademik başarısını iyi olarak değerlendiren öğrenciler ile orta olarak değerlendiren öğrenciler arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zekâ düzeyi, akademik başarısını "iyi" olarak nitelendirenlerde yüksektir ($\bar{X}=3,71\pm 0,57$). Sosyoekonomik durum ile RDZÖ toplam puanı karşılaştırıldığında; bütün gruplar arasında farklılık tespit edilmiş, ortalamalara bakıldığında ise sırasıyla yüksek ($\bar{X}=3,81\pm 0,63$), orta ($\bar{X}=3,55\pm 0,60$) ve düşük ($\bar{X}=3,13\pm 0,62$) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ÖŞÖ-KF maddelerine katılım düzeyleri ile cinsiyet, akademik başarı ve sosyoekonomik durumlarını tanımlama değişkenleri ile istatis-

tiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Erkek öğrencilerin ($\bar{X}=3,23\pm 0,54$) ÖŞÖ-KF toplam puan ortalamalarının kadın öğrencilerden ($\bar{X}=3,08\pm 0,63$) daha yüksek olduğu belirlenmiş, akademik başarısını "iyi" olarak algılayan öğrencilerin ($\bar{X}=3,25\pm 0,67$) orta ve düşük olarak algılayanlara göre ÖŞÖ-KF toplam puan ortalamaları daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyoekonomik durum ile ÖŞÖ-KF formuna verilen yanıtlar karşılaştırıldığında; sosyoekonomik durumunu yüksek ($\bar{X}=3,18\pm 0,64$) olarak değerlendirenlerin orta ve düşük olarak değerlendirenlere göre ÖŞÖ-KF toplam puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Tablo 3).

Tablo 4'te RDZÖ ve alt boyutları ile ÖŞÖ-KF seviyesi arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için korelasyon analizi sonuçları görülmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre RDZÖ ile ÖŞÖ-KF arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = ,370, p<0,01$).

TARTIŞMA

Araştırmada, erkeklerin, akademik başarılarını iyi ve sosyoekonomik durumlarını yüksek olarak değerlendirenlerin duygusal zekâlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde yer alan bazı çalışmalarda erkeklerin kadınlara göre duygusal zekâ düzeylerinin düşük olduğu (Austin ve ark., 2005, Singh, 2002, Katyal & Aswathi, 2005, Aithal ve ark., 2016, Sevindik ve ark., 2012, Eraslan, 2016), bazı çalışmalarda ise erkeklerin kadınlara göre daha yüksek duygusal zekâları olduğu belirlenmiştir (Tambağ ve ark., 2014, Sevindik ve ark., 2012). Bu sonuç; cinsiyetin, akademik başarının ve sosyoekonomik durumun duygusal zekâ üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Genel popülasyonda kadınların duygusal zekâ seviyelerinin daha yüksek olduğu algısı hâkimken, araştırma sonucu bu duruma ters düşmektedir. Bu farkın nedenleri arasında çalışmaların farklı zamanlarda ve farklı örneklem grupları üzerinde yapılmış olması, çalışmanın örneklemini oluşturan bireylerin demografik özellikleri ve seçim kriterlerinin, yaş aralıklarının, sosyoekonomik durumlarının farklı olması sayılabilir. Ayrıca, duygusal zekâ; bireylerin eğitim düzeyi, kişisel gelişim ve deneyimleri ve kişilerarası etkileşimlerden de etkilenebilir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin öz şefkat düzeylerinin sosyoekonomik durumlarını ve akademik başarılarını iyi olarak tanımlayanların yüksek olduğu bulundu. Yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik başarısını yüksek olarak değerlendirenlerin öz şefkat düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldı (Çapan, 2019). Şimşek'in (2019) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada akademik başarılarını orta ve yüksek düzeyde algılayan öğrencilerin öz şefkat düzeylerinin düşük olarak algılayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlendi. İyi akademik başarı ve yüksek sosyoekonomik durumla ilgili bulgular literatürle paralellik göstermektedir (Aithal ve ark., 2016, Grehan, 2011, Parker ve ark., 2004, Parker ve ark., 2004). Olumsuz yaşantılara rağmen bireylerin kendilerine iyimser bakış açısı ile yaklaşabilmeleri öz şefkati yüksek bireylerin özelliklerindedir. Bu bağlamda akademik başarı düşük olan öğrencilerin öz şefkat düzeylerinin düşük olması yaşanan olumsuz olaylar karşısında kendilerine karşı iyimser bir bakış açısı geliştirememiş olmalarından kaynaklanmış olabilir. Litera-

Tablo 2: Öğrencilerin Bireysel Özellikleri ile RDZÖ ve ÖŞÖ-KF'nin Karşılaştırılması

Bireysel Özellikler		RDZÖ			ÖŞÖ-KF		
		\bar{X}	S.S.	p	\bar{X}	S.S.	P
Cinsiyet	Kadın	3,49	0,6	0,000	3,08	0,63	0,036
	Erkek	3,77	0,62		3,23	0,54	
Sınıf	1. sınıf	3,49	0,63	0,512	3,09	0,63	0,706
	2. sınıf	3,57	0,58		3,15	0,58	
	3.sınıf	3,6	0,61		3,12	0,68	
	4.sınıf	3,54	0,64		3,04	0,47	
Bölüm	Hemşirelik	3,53	0,63	0,464	3,07	0,6	0,138
	Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon	3,51	0,66		3,13	0,63	
	Beslenme ve Diyetetik	3,58	0,59		3,26	0,6	
	Sağlık Yönetimi	3,74	0,57		3,07	0,67	
	Çocuk Gelişimi	3,53	0,43		3,01	0,73	
Aile Tipi	Geniş Aile	3,48	0,59	0,055	3,02	0,48	0,006
	Çekirdek Aile	3,6	0,62		3,17	0,68	
Çocukluğun geçtiği yerleşim birimi	İl	3,56	0,62	0,531	3,08	0,6	0,124
	İlçe	3,49	0,61		3,16	0,62	
	Köy-Kasaba	3,61	0,57		3,27	0,7	
Ebeveyn Tutumu	İlgisiz	3,15	0,36	0,331	2,88	0,48	0,201
	Koruyucu	3,53	0,59		3,06	0,65	
	Kayıtsız	3,4	0,22		2,8	0,43	
	Demokratik	3,6	0,76		3,12	0,6	
	Güven verici	3,59	0,61		3,18	0,58	
Algılanan Akademik Başarı	İyi	3,71	0,57	0,000	3,25	0,67	0,001
	Orta	3,46	0,62		3,02	0,56	
	Kötü	3,41	0,54		3,11	0,61	
Algılanan Sosyoekonomik düzey	Düşük	3,13	0,62	0,000	2,72	0,77	0,011
	Orta	3,55	0,6		3,13	0,6	
	Yüksek	3,81	0,63		3,18	0,64	
Anne ve babanın medeni durumu	Birlikteler	3,55	0,61	0,15	3,09	0,61	0,06
	Boşandırlar	3,79	0,68		3,38	0,54	
	Vefat	3,45	0,6		3,27	0,82	

Tablo 3: ÖŞÖ-KF ve RDZÖ Arasındaki İlişki

Değişkenler	ÖŞÖ-KF
ÖŞÖ-KF	1
RDZÖ	,370*
KDD	,375*
BDD	,207*
KDK	,386*
BDK	,182*

*Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

türde öz şefkat ve sosyoekonomik durum arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Öz şefkat ile ilgili yapılmış olan bazı çalışmalarda, öz şefkat düzeyi ile gelir düzeyi arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür (Neff & Vonk, 2009, Akyol, 2011, Andiç, 2013, İme, 2018). Başka bir çalışma da ise sosyoekonomik durum ile öz şefkat arasında anlamlı fakat zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Hwang, 2016). Bu araştırmanın literatür ile tutarlılık göstermemesinin nedeni, örneklemin diğer çalışmalardan farklı olması olabilir. Bununla birlikte, öz şefkat ve sosyoekonomik durum arasındaki ilişkiyi etkileyen eğitim düzeyi, yaş, kültürel kimlik gibi diğer değişkenlerin kontrol edilememektedir. Sonuç olarak, literatürdeki çeşitli sonuçları açıklamak için benzer örneklem gruplarıyla yapılacak daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Ayrıca, literatürdeki diğer çalışmalarla da uyumlu olarak, iyi akademik başarı ve yüksek sosyoekonomik durumun öğrencilerin öz şefkat düzeyleri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Aithal ve ark., 2016, Grehan, 2011, Parker ve ark., 2004). Bu durum, öğrencilerin başarı ve sosyoekonomik avantajlarıyla birlikte kendilerine yönelik daha olumlu bir içsel tutuma sahip olabilecekleri fikrini desteklemektedir. Akademik başarı ve sosyoekonomik durumun iyi olmasının getirdiği fırsatlar, öğrencilerin yaşamboyu olumlu deneyimlere sahip olabilecekleri düşünülebilir. Bu durum öğrencilerin kendilerine olan güven ve değerlerini artırıp, stres faktörlerini azaltabilir. Daha düşük sosyoekonomik duruma sahip olan bireyler genellikle daha fazla stresle karşılaşabilirken, yüksek sosyoekonomik durum ve başarı, psikolojik iyi oluşu destekleyebilir ve dolayısıyla öz şefkat düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir.

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde temel ihtiyaçların karşılanmasından sosyal ihtiyaçlara kadar birçok alanı etkileyen ekonomik durumun özşefkat üzerinde etkili olması beklenen sonuçlardandır denilebilir.

Araştırma bulgularına göre, bireylerin duygusal zekâ ile öz şefkat düzeyi arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlendi. Herffernan ve arkadaşlarının yetişkin bireylerle yaptığı çalışmada öz şefkat ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir (Herffernan, 2010). Şenyuva ve arkadaşlarının hemşirelik öğrencileriyle yaptıkları çalışmada duygusal zekâ ile öz şefkat arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Şenyuva ve ark. 2014). Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada da duygusal zekâ ile öz şefkat arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çırpan, 2017). Araştırmanın sonucu, duygusal zekânın bireylerin öz şefkat düzeylerini etkileyebilecek önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Duygusal zekânın yüksek olması, bireylerin stresle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına ve duygusal dengeyi sağlamalarına katkıda bulunabilir.

Duyguların tanımlanması, regülasyonunun sağlanması, değişken duygulara adaptasyonun kolay olması ve tüm bunların farkında olup yapılabiliyor olması duygusal zekâ düzeyinin artarak öz şefkate katkı sağlaması beklenen bir sonuç olabilir.

SONUÇ

Öğrencilerinin duygusal zekâ ve öz şefkat düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada;

- Öğrencilerin Duygusal Zekâ Ölçeği puan ortalamasının $3,11 \pm ,61$ olduğu,
- Öğrencilerin Öz Şefkat Ölçeği puan ortalamalarının $3,55 \pm ,61$ olduğu,
- Akademik başarısını “iyi”, sosyoekonomik düzeyini “yüksek” olarak ifade eden ve erkek öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu,
- Özşefkat düzeyi akademik başarısını “iyi”, sosyoekonomik düzeyini “yüksek” olarak ifade eden erkek öğrencilerin akademik başarısını orta ve kötü olarak yorumlayanlardan, sosyoekonomik düzeyini düşük ve orta olarak ifade eden kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu,

- Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi ile öz şefkat düzeyleri arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşıldı.

Çalışmanın, sağlık alanında öğrenim gören öğrenciler ile yapılmış olması oldukça sınırlayıcıdır. Sağlık alanında çalışan sağlık profesyonelleri ile planlanması, öz şefkati ve duygusal zekâyı artıran uygulamaların yapılması ilerleyen çalışmalar için bir öneri niteliğindedir. Ayrıca, sağlık alanındaki müfredat programlarına da öz şefkat ve duygusal zekâyı artıran alan seçmeli derslerinin eklenmesi diğer bir öneridir.

KAYNAKLAR

- Aithal, A.P., Kumar, N., Gunasegeran, P., Sundaram, S.M., Rong, L.Z., Prabhu SP. (2016) A survey-based study of emotional intelligence as it relates to gender and academic performance of medical students. *Educ Health*, 29(1), 255-8.
- Akyol, Ü. (2011). Ergenlerde iletişim becerilerinin yordayıcıları olarak öz-duyarlık ve mizah tarzları. Muğla Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Andiç, S. (2013). Ergenlik döneminde zihni meşgul eden konularla ilgili değişkenler: bağlanma tarzları, öz-şefkat ve psikolojik belirtiler. Ankara Üniversitesi: Yüksek lisans tezi
- Asyiyah, N., Dewi, M. P., & Si, M. (2018). International journal for social studies nurses' self-compassion and its correlation to emotional intelligence. *International Journal for Social Studies*, 4(12), 106–113. <https://pen2print.org/index.php/ijss/>
- Austin, E.J., Evans, P., Goldwater, R., Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Pers Individ Dif*, 39(1),1395-405.
- Bardhan, R., Heaton, K., Davis, M., Chen, P., Dickinson, D. A., & Lungu, C. T. (2019). A cross sectional study evaluating psychosocial job stress and health risk in emergency department nurses. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 3243.
- Beauvais, A., Andreychik, M. & Henkel, L. A. (2017). The role of emotional intelligence and empathy in compassionate nursing care. *Mindfulness & Compassion*, 2(2),92–100. <https://doi.org/10.1016/j.mincom.2017.09.001>
- Beydler, K. W. (2017). The role of emotional intelligence in perioperative nursing and leadership: Developing skills for improved performance. *AORN Journal*, 106(4), 317–323. <https://doi.org/10.1016/j.aorn.2017.08.002>
- Bluth, K., Blanton, P. W. (2015). The influence of self-compassion on emotional well-being among early and older adolescent males and females. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 219–230. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936967>
- Çapan, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin merhamet ve öz-anlayış düzeylerinin kişilik özellikleri açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 554662).
- Çırpan, E. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Ve Öz-Anlayış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2017.
- Çoban, F., Albiz Telci, Ü. (2016). The role and importance of emotional intelligence in the acquisition of translation skills and translator training: Does a translator or interpreter need emotional intelligence? *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 2(2),118-125 .

- Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2021). The relationship of compassion and self-compassion with personality and emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 169, 110109. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110109>
- Dreisöerner, A., Junker, N. M., & van Dick, R. (2021). The Relationship Among the Components of Self-compassion: A Pilot Study Using a Compassionate Writing Intervention to Enhance Self-kindness, Common Humanity, and Mindfulness. *Journal of Happiness Studies*, 22(1), 21–47. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00217-4>
- Drigas, A. S., Papoutsis, C. (2018). A new layered model on emotional intelligence. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 8(5), 45. <https://doi.org/10.3390/bs8050045>
- Dulewicz, V., Higgs, M. (2004). Can Emotional Intelligence be developed? *The International Journal of Human Resource Management*, 15(1), 95–111. <https://doi.org/10.1080/0958519032000157366>
- Eraslan M. (2016) Gençlerde duygusal zekâ ve empatik eğilim düzeylerinin yaş, cinsiyet ve spor yapma değişkenlerine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1839-52.
- Goleman, D. (1998). The emotional intelligence of leaders. *Leader to Leader*, 1998(10), 20–26. <https://doi.org/10.1002/ltl.40619981008>
- Grehan, P.M., Flanagan, R., Malgady, R.G. (2011). Başarılı lisansüstü öğrenciler: Kişilik özellikleri ve duygusal zekanın rolleri. *Psychol Sch*, 48(1), 317-31.
- Heffernan, M., Quinn Griffin, M. T., McNulty, S. R., & Fitzpatrick, J. J. (2010). Self-compassion and emotional intelligence in nurses. *International Journal of Nursing Practice*, 16(4), 366–373. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2010.01853.x>
- Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 222–227. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.033>
- Hwang, S., Kim, G., Yang, J. W., & Yang, E. (2016). The moderating effects of age on the relationships of self-compassion, self-esteem, and mental health. *Japanese Psychological Research*, 58(2), 194-205.
- İme, Y. (2018). Ergenlerin çocukluk örseleme yaşantıları ile öz-anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Joseph, C. M., Elias, A. (2018). *International Journal of Social Sciences Review*, 2018, 6(7), 1465-1468
- Joshi, J., Arora, A., Kahar, A. R., Radke, U., & Talvekar, K. (2017). Evaluation of emotional intelligence among students of nursing college, Nagpur. *International Journal of Indian Psychology*, 4(4), 166-181.
- Katyal, S., Aswathi, E. (2005). Gender differences in emotional intelligence among adolescents of Chandigarh. *Hum Ecol*, 17(1), 153-5.
- Koçdaş, Z. (2020). Çalışanların duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma çözüme düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: the implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(5), 887–904. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.887>
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 507–536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Neff, K. (2003). Self-Compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. D., Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23-50.
- O’Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788–818. <https://doi.org/10.1002/job.714>
- Orsillo, S. M., & Roemer, L. (2011). *The Mindful Way through Anxiety: Break Free from Chronic Worry and Reclaim Your Life* (1st ed.). Guilford Press. www.guilford.com/p/orsillo
- Özdamar, K. (2010). *Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi-2*. 7. Baskı. Eskisehir: Kaan Kitabevi.
- Parker, J.D., Creque, S., Barnhart, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., et al. (2004). Lisede akademik başarı: Duygusal zeka önemli mi? *Pers Bireysel Fark*, 37(1), 1321-30.
- Parker, J.D., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J., Majeski, S.A. (2004). Duygusal zeka ve akademik başarı: Liseden üniversiteye geçişin incelenmesi. *Pers Individ Dif*, 36(1), 163-72.
- Petrides, K.V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Ruiz, M.J.S., Furnham, A., Gonzalez, J.C. (2016). Developments in Trait Emotional Intelligence Research. *Emotion Review*, 8(4), 335-341.
- Serrat, O. (2017). Understanding and Developing Emotional Intelligence. In: Knowledge Solutions. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9_37
- Sevindik, F., Uncu, F., Güneş Dağ, D. (2012) Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*; 26, 21-26.
- Singh, D. (2002). *Emotional Intelligence at Work: A Professional Guide*. New Delhi: Sage Publications.
- Şenyuva, E., Kaya, H., Işık, B., & Bodur, G. (2014). Relationship between self-compassion and emotional intelligence in nursing students. *International journal of nursing practice*, 20(6), 588–596. <https://doi.org/10.1111/ijn.12204>
- Şimşek, NS. (2019). Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş ve öz şefkat arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 564546).
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Tambağ, H., Kaykunoğlu, M., Gündüz, Z., Demir, Y. (2014) Hemşirelik öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Hemşirelik Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 11(1), 41-6.
- Teleb, A. A., Awamleh, A. (2013). The relationship between self compassion and emotional intelligence for university students. *Current Research in Psychology*, 4(2), 20–27. <https://doi.org/10.3844/crsp.2013.2027>
- Yıldırım, M., Sarı, T. (2022). Exploring the effects of self-compassion development program for adolescents on self-compassion, fear of self-compassion and subjective well-being. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 12(64), 109–129. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1096012>

Eğitim Fakültesi Mezunlarında Umut ve Yaşamda Anlam Arasındaki İlişki: Azmin Aracı Rolü

The Relationship between Hope and Meaning in Life in Teachers: The Mediating Role of Grit

Betül YALÇINER, Zeynep ŞİMŞİR GÖKALP

ÖZ

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesi mezunlarının yaşamda anlam, umut ve azim düzeylerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) hazırlanma durumları ve çalışma durumlarına göre incelenmesi ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin test edilmesidir. Bu doğrultuda eğitim fakültesi mezunlarının yaşamda anlam, umut ve azim düzeylerinin KPSS'ye hazırlanma durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı t testi ile, çalışma durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Ayrıca umut ve yaşamda anlam arasındaki ilişkide azmin aracı rolünü inceleyen aracı model kurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu 2015-2021 yılları arasında eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinden mezun olan 396 kişiden (236 kadın, 160 erkek) oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre KPSS'ye hazırlanma durumu sadece anlam arayışına göre farklılaşırken çalışma durumu anlam varlığı, anlam arayışı ve umut düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında anlam varlığı ile umut ve azim arasında pozitif yönde, yaşamda anlam arayışı ile umut ve azim arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmada dolaylı etkinin anlamlılığını test etmek için bootstrapping yöntemi kullanılmıştır. Modele göre azim, umut ve yaşamda anlam varlığı arasındaki ilişkide kısmi aracı rol oynamaktadır. Umut ve yaşamda anlam arayışı arasındaki ilişkide ise azim tam aracı rol oynamaktadır. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın kapsamında tartışılmış ve gelecekte gerçekleştirilecek olan araştırmalara ve politika yapıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yaşamda anlam, Umut, Azim, Öğretmenler, Eğitim fakültesi mezunları

ABSTRACT

This research aims to investigate the levels of meaning in life, hope, and grit among graduates of the faculty of education concerning their preparation for the Public Personnel Selection Examination (KPSS) and their employment status, and to assess the linear relationship between these variables. In this direction, a t-test was used to determine whether the teachers' levels of meaning in life, hope, and grit differ according to their preparation status for KPSS, and a one-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether they differ according to their working status. In addition, a mediation model was established to investigate the mediating role of the meaning of life in the relationship between hope and grit. The study group consists of 396 individuals (236 women, 160 men) who graduated from different departments of Education Faculties between the years 2015-2021. According to the results of the study, while the status of preparation

Şimşir Z., & Yalçiner B., (2024). Eğitim fakültesi mezunlarında umut ve yaşamda anlam arasındaki ilişki: Azmin aracı rolü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(1), 55-65. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1302467>

Betül YALÇINER

ORCID ID: 0000-0002-2031-0634

Adalet Bakanlığı, Pedagog
Ministry of Justice, Pedagogue

Zeynep ŞİMŞİR ŞİMŞİR GÖKALP (✉)

ORCID ID: 0000-0003-2353-8922

Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Konya, Türkiye
Selçuk University, Faculty of Education, Guidance and Psychological Counseling, Konya, Türkiye
zey.simsir.93@gmail.com

Geliş Tarihi/Received : 25.05.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 26.01.2024



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

for KPSS differs solely according to the search for meaning, the employment status shows a significant difference according to the levels of meaning existence, search for meaning, and hope. When the relationships between the variables are examined, it is found that there is a positive relationship between the existence of meaning and hope and grit and a negative relationship between the search for meaning in life and hope and grit. The bootstrapping method was used to test the significance of the indirect effect in the study. According to the model, grit plays a partial mediating role in the relationship between hope and the existence of meaning in life while playing a fully mediating role in the relationship between hope and the search for meaning in life. The findings were discussed in light of the relevant literature, and recommendations for future research and policymakers were presented.

Keywords: Meaning in life, Hope, Grit, Teachers, Graduates of the faculty of education

GİRİŞ

Umut bireylerin hedefine ulaşması, hedefe giden yolları belirlemesi ve bu yolları kullanmak için eyleme geçme güdüsünü kullanarak kendini motive etmesidir (Synder, 2002). Park ve diğerlerine (2004) göre umut gelecek yaşamda iyi sonuçlar elde etmek için çabalamak ve buna inanmaktır. Synder'in (1991) umut kuramında, hedefe başarı ile ulaşmanın kişide öznel iyi oluşun ve olumlu duyguların oluşmasını sağladığı belirtilmiştir. Hedefe başarı ile ulaşmamak ise kişide sıkıntıya ve olumsuz duygulara yol açar (Sheldon ve Elliot, 1999 akt., Disabato vd., 2018). Bireylerde umutsuzluğa neden olan gelecek kaygısı, olumsuz duygu durumu ve düşük maddi gelir gibi pek çok neden vardır (Dursun ve Aytaç, 2012; Snyder vd., 1991; Şanlı vd., 2017). Yapılan araştırmalarda umutsuzluk düzeyinin artma sebeplerinden biri de üniversite mezunları arasında işsizliğin yaygın olmasıdır. Bu yüzden atama bekleyen öğretmen adayları umutsuzluk duygusu yaşamaktadır (Şahin, 2011; Şahin vd., 2017; Şar vd., 2012).

Ülkemizde her geçen yıl eğitim fakültesi toplam mezun sayısı ve Kamu Personel Seçme Sınavına (KPSS) giren kişi sayısı artmaktadır (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2019; 2020; 2021). Her geçen yıl alımlara bakıldığında devlet kadrolarına yerleştirilen sözleşmeli öğretmen atamaları mezun sayısını karşılamamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020; 2021). Bu durum sınava hazırlananlarda gelecek kaygısı ve umutsuzluk yaratabilmektedir (Sezgin ve Duran, 2011). Araştırmalar, KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının gelecek kaygısı yaşadığını, umutsuz olduğunu ve bu durumun yaşamlarını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Dursun ve Aytaç, 2012; Şahin vd., 2017).

Umut düzeyi yüksek olan kişilerin özelliklerine baktığımızda daha az olumsuz duyguya sahip oldukları (Synder vd., 1991) ve kendilerini olumsuz durumlar karşısında koruyarak potansiyellerini daha fazla gösterebildikleri dikkat çekmektedir (Miller, 1985 akt., Akman ve Korkut, 1993). Özer ve Tezer (2008) umudun olumlu ve olumsuz duygulara etkisini inceledikleri araştırmada umutlu düşünebilen katılımcıların daha yüksek olumlu duygu gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Synder'e (2002) göre kişinin umutlu düşünebilmesi için umudun iki bileşeni olan harekete geçme güdüsü ve alternatif yollar üretme düşüncesine sahip olması gerekmektedir. Kişinin harekete geçme güdüsü geçmişte, şimdi ve gelecekte kişinin hedeflerine ulaşmada başarılı bir kararlılık hissini ifade ederken, alternatif yollar düşün-

cesi kişinin hedeflerine ulaşabilmesi için planlar üretmesini ifade etmektedir (Synder vd., 1991). İnsanların belirli hedefleri ve bu hedeflere bağlı araç hedefleri vardır (Kruglanski vd., 2002). Kişinin nihai hedefi amaçtır ve yaşam felsefesi ile alakalıdır. Nihai hedefine ulaşmasını sağlayan ise yakın zamanlı ve daha küçük hedeflerdir (Duckworth, 2019). Azim kavramı ise kişinin en üst seviyedeki hedefine çaba ile ulaşmasını ifade etmektedir (Duckworth vd., 2007).

Azimli kişiler hedeflerine doğru ilerlerken tutkulu ve gayretli davranışlarda süreklilik sergilerler (Duckworth vd., 2007). Azim düzeyi yüksek bireyler bu hedeflere ulaşma konusunda kararlı ve heveslidir (Constantin vd., 2011). Benzer şekilde, umutlu kişiler gelecekte gerçekleştirecekleri hedefleri için daha olumlu ve aktif duygulara sahiptirler (Synder, 2002). Umut seviyesi yüksek olan kişiler "Bunu yapabilirim" gibi kendilerini harekete geçiren içsel düşüncelere sahiptirler (Synder vd., 1998) ve zor hedefleri seçerek bunlara ulaşabilmek için çaba gösterirler (Synder vd., 1991). Düşük umut seviyesine sahip kişiler engeller karşısında davranışlarını uzun süre sürdüremezler (Synder vd., 1991). Bu nedenle düşük umutlu kişilerin hedeflerine ulaşmada motivasyon düzeyleri ve karar verme becerileri düşüken, yüksek umutlu kişilerin hedeflerine ulaşmada motivasyon düzeyleri ve karar verme becerileri daha yüksek olacaktır (Synder, 2002). Bu bağlamda, azim kavramı Synder'in umut kuramında harekete geçme güdüsüne yani hedefi elde etmeyi istemeye benzetmektedir (Disabato vd., 2018). Ayrıca kişilik özelliklerini geliştirerek azim seviyesinin artabileceğini ifade eden Duckworth bu kişilik özelliklerinden birinin umut olduğunu ifade etmiştir. Umut etmek azimli olmanın her aşamasında yer alır ve yapılan işlere devam edilmesini sağlar (Duckworth, 2019).

Mevcut alanyazın incelendiğinde azim düzeyi yüksek olan kişilerin başarılı ve engeller karşısında gayretli oldukları görülmüştür (Akın ve Arslan, 2014; Duckworth vd., 2007). Azimli kişiler seçimlerinin sonucunu düşünerek hareket eder ve amaçlarına ulaşarak iyi oluş düzeylerini yükseltirler (Çoban ve Hamamcı, 2006; Schnitker ve Emmons, 2007). Böylece azimli kişilerin hayat amaçlarına yönelik hareket etmesinin ve sorumluluk almasının daha kolay olacağı düşünülmektedir (Duckworth vd., 2007). Azmin çabada ısrar boyutu, kişilerin kararlılık seviyesini göstererek ne istediğini bilmelerini ifade etmektedir (Duckworth vd., 2007). Hill ve diğerleri (2016), kararlı yaşam amaçları için çabalayan kişilerin azim seviyelerinin yükseleceğini belirtmişlerdir. Stillman ve Baumeister (2009) ise belirsizliğin anlamsızlığı beraberinde getirdiğini ifade etmişlerdir. Kişinin amaçla-

rını belirleyebilmek için net düşüncelere sahip olması gerekir (Stillman ve Baumeister, 2009). Baumeister'e (1991) göre anlamlı bir yaşama sahip olabilmek için dört koşulun gerçekleşmesi gerekmektedir. Bunlar; amaç duygusu, yeterlilik duygusu, ahlaki duygu ve olumlu bir değer duygusudur (akt., Stillman ve Baumeister, 2009). Hill ve diğerleri (2016), yaşamda bir amaca bağlı olan kişilerin uzun vadeli hedeflerine ulaşmak için azim seviyelerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, bu araştırmada eğitim fakültesi mezunlarının atanmasının ya da KPSS'ye hazırlanma durumlarının azim düzeylerinde farklılık yaratabileceği öngörülmüştür.

İnsanın amacı ile yaşamın anlamı birbirleriyle doğrudan ilişkilidir. İnsanların yaşam anlamının özünü amaçları oluşturur (Schnell, 2009). Yaşamın anlamının kişiden kişiye hatta durumlara göre bile farklılık gösterdiğini belirten Frankl, yaşamın anlamının kişinin doğuştan getirdiği bir güç olduğunu ve insanın bu gücü bulma çabasında olduğunu ifade etmiştir. (Frankl, 2015). Adler'e (2021) göre yaşamın anlamı diğer insanlara ilgi duymak ve insanlık için faydalı işlerde bulunmaktır. Eğitim fakültesi mezunları açısından düşündüğümüzde atanmak ve çalışmak insanlar için faydalı olmak anlamına geldiği için yaşamlarındaki mevcut anlamın daha yüksek olması beklenebilir.

Yalom (2018), anlamı kozmik ve kişisel anlam olarak ikiye ayırmıştır. Kozmik anlam kişinin manevi görüşü ile kazanılan anlamdır. Kişisel anlam ise kişinin yaşamını destekleyecek bir anlam oluşturmasıdır (Yalom, 2018). Yaşamın anlamı farklı şekillerde ele alınmakla birlikte genel olarak insanların sahip olduğu hayat amaçlarına yön vermesi ve bunları daha güçlü kılmalarıdır (Steger vd., 2008). Frankl'a (2015) göre yaşamın sonsuz bir anlamı vardır ve zor durumlarda bile yaşamın anlamı kaybolmaz.

Alanyazında yapılan araştırmalar yaşamda anlam, azim ve umut arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Vela ve diğerleri (2015) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada umut ile anlam arayışı arasında negatif, anlam varlığı arasında pozitif yönde ilişkiler bulmuştur. Ayrıca umut ve yaşamda anlamın azmin önemli yordayıcıları olduğunu ortaya koymuşlardır. Yalçın ve Malkoç (2015) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada anlam varlığı ile umut arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ve yaşamın anlamının umudu yordadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Şahin ve diğerleri (2012) üniversite öğrencilerinde umut ile yaşamda anlam arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuşlardır.

Bu bilgilerden hareketle yaşama anlam verme düzeylerinin umut ve azim düzeylerinden etkilendiği düşünülmüş ve bu değişkenler arasında pozitif yönde ilişkilerin olabileceği öngörülmüştür. Yukarıda ifade edilen kuramsal alt yapı ve mevcut araştırmalara dayalı olarak, umudun yaşamda anlam ile ilişkili olabileceği ve azmin bu ilişkide aracı rolünün olabileceği düşünülmüş buna ilişkin aracı modelin incelenmesi amaçlanmıştır.

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde yaşamda anlam, azim ve umut arasındaki ilişkileri inceleyen çok sayıda çalışma olmasına rağmen eğitim fakültelerinden mezun olan kişiler üzerinde yapılmış spesifik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan araştırmamızın alanyazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma eğitim fakültelerinden mezun

olan öğretmenlerin deneyimlerine ve yaşama bakış açısına ışık tutması bakımından önemlidir. Özetle, bu araştırmada eğitim fakültesi mezunlarının yaşamda anlam, azim ve umut düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve bu değişkenlerden aldıkları puanların çalışma ve kamuya atanma durumlarına göre değişkenlik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Eğitim fakültesi mezunlarının umut, yaşamda anlam ve azim puanları KPSS'ye hazırlanma durumları ve çalışma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Eğitim fakültesi mezunlarının umut, yaşamda anlam ve azim puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Eğitim fakültesi mezunlarında umut ile yaşamda anlam arasındaki ilişkide azmin aracı rolü bulunmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Eğitim fakültesi mezunlarında umut ve yaşamda anlam arasındaki ilişkide azmin aracılık rolü gösterip göstermeyeceğini test eden bu çalışma nicel araştırma türlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir biçimde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyükköztürk vd., 2015). Eğer bir ilişki bulunursa bunun yönünün ve derecesinin belirlenmesi de yine ilişkisel araştırmaların kapsamı içindedir (Akbaş, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2015-2021 yılları arasında Türkiye'deki eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinden mezun olan toplam 396 öğretmen adayı ve atanmış öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu katılımcı grubunun %18.9'ü (n=75) rehberlik ve psikolojik danışmanlık, %11.4'ü (n=45) sınıf öğretmenliği, %7.8'i (n=31) ilköğretim matematik öğretmenliği, %6.8'i (n=27) coğrafya öğretmenliği, %6.6'sı (n=26) fen bilgisi öğretmenliği, %6.3'i (n=25) İngilizce öğretmenliği, %6.1'i (n=24) okul öncesi öğretmenliği, %5.6'sı (n=22) Türkçe öğretmenliği, %3.5'i (n=14) din kültürü öğretmenliği, %3.5'i (n=14) edebiyat öğretmenliği, %3'ü (n=12) matematik öğretmenliği, %2.5'i (n=10) tarih öğretmenliği, %2.3'ü (n=9) sosyal bilgiler öğretmenliği, %2'si (n=8) müzik öğretmenliği, %2'si (n=8) bilgisayar öğretmenliği, %1.8'i (n=7) Almanca öğretmenliği, %1.8'i (n=7) biyoloji öğretmenliği, %1.5'i (n=6) kimya öğretmenliği, %1.5'i (n=6) resim öğretmenliği, %1.5'i (n=6) beden eğitimi öğretmenliği, %1.5'i (n=6) özel eğitim öğretmenliği, %1.3'ü (n=5) felsefe öğretmenliği, %0.8'i (n=3) fizik öğretmenliği bölümlerinden mezun olan kişilerden oluşmaktadır. Katılımcıların 236'sı kadın (%59.4) ve 160'ı erkektir (%40.4). Katılımcılardan 80 kişi (%20.2) devlet okullarında çalışmakta, 64 kişi (16.2) özel okullarda çalışmakta, 110 kişi (%27.8) öğretmenlik dışında bir meslek yapmakta ve 142 kişi (%35.9) çalışmamaktadır. Katılımcılardan 200 kişi (%50.5) KPSS'ye hazırlanırken, 196 kişi (%49.5) KPSS'ye hazırlanmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu katılımcıların cinsiyet, mezun olunan lisans bölümü, mezuniyet yılı, KPSS'ye hazırlanma durumu ve yaptıkları işe yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Yaşamda Anlam Ölçeği: Araştırmada bireylerin yaşamda anlam düzeyine ilişkin veriler "Yaşamın Anlamı Ölçeği" ile elde edilmiştir. Steger vd., (2006) tarafından geliştirilen ölçek, Demirdağ ve Kalafat (2015) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 7'li Likert tipi bir ölçüm sağlamaktadır (1 kesinlikle doğru değil-7 kesinlikle doğru). Ölçek 10 maddeden ve iki alt boyuttan (var olan anlam ve aranan anlam) oluşmaktadır (Demirdağ ve Kalafat, 2015). Doğrulamalı faktör analizinde iki boyutlu modelin iyi uyum verdiği belirtilmiştir ($\chi^2/sd = 3.34$, RMSEA = .068, NFI = .93, CFI = .95, GFI = .93, AGFI = .89, RFI = .92). Ölçeğin güvenilirliği için yapılan çalışmada Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı var olan anlam boyutu için .81 ve bulunmaya çalışılan anlam boyutu için .85 olarak bulunmuştur (Demirdağ ve Kalafat, 2015). Çalışmamızda ölçeğin Cronbach Alfa değerleri var olan anlam boyutu için .80 ve aranan anlam boyutu için .92 bulunmuştur.

Sürekli Umud Ölçeği (SUÖ): Araştırmada bireylerin umut düzeyine ilişkin veriler "Sürekli Umud Ölçeği" ile elde edilmiştir. Snyder vd., (1991) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek 8'li likert tipi bir ölçüm sağlamaktadır (1 kesinlikle yanlış- 8 kesinlikle doğru). SUÖ 12 maddeden ve iki alt boyuttan (alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşünce) oluşmaktadır (Tarhan ve Bacanlı, 2015). Doğrulamalı faktör analizinde iki boyutlu modelin iyi uyum verdiği belirtilmiştir (GFI = .96, AGFI = .92, RMR = .08, NNFI = .94, RFI = .90, CFI = .96 ve RMSEA = .077). Ölçeğin güvenilirliği için yapılan çalışmada Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulunmuştur (Tarhan ve Bacanlı, 2015). Çalışmamızda Cronbach Alfa değeri .77 bulunmuştur.

Kısa Azim Ölçeği: Araştırmada bireylerin azim düzeyine ilişkin veriler "Kısa Azim Ölçeği" ile elde edilmiştir. Duckworth ve Quin (2009) tarafından geliştirilen ölçek, Sarıçam, Çelik ve Oğuz (2016) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 5'li likert tipi bir ölçüm sağlamaktadır (1 hiç bana göre değil- 5 tam bana göre). Ölçek 8 madde ve iki alt boyuttan (ilginin tutarlılığı ve gayrette ısrar) oluşmaktadır. Ölçeğin doğrulamalı faktör analizinde iki boyutlu modelin iyi uyum verdiği belirtilmiştir ($\chi^2/sd = 2.06$, RMSEA = .046, CFI = .95, GFI = .94, AGFI = .93, SRMR = .047). Kısa Azim Ölçeği'nin güvenilirliği için yapılan çalışmada Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ilginde tutarlılık alt boyutu için .80, çabada ısrar alt boyutu için .71 ve toplam puan için .83 olarak bulunmuştur (Sarıçam vd., 2016). Çalışmamızda toplam ölçek için Cronbach Alfa değeri .79 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aşamasına geçilmeden önce 13/10/2021 tarihinde Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Etik Kurulundan onay alınmıştır (Evrak Tarih ve Sayısı: 27/10/2021-E.164936). Araştırma verileri eğitim fakültelerinden 2015-2021

yılları arasında mezun olmuş kişilerden 2021-2022 tarihleri arasında toplanmıştır. veri toplama araçları online olarak (Google Forms) uygulanmıştır. Bu doğrultuda Telegram öğretmen atama ve KPSS çalışma gruplarına, Instagram ve Twitter öğretmen sayfası gruplarına ve atama gruplarına ölçekler gönderilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk olarak ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında işleme hazır hâle getirilmiş ve kayıp veriler kontrol edilmiştir. Veriler eksiksiz tamamlandıktan sonra uç değerler kontrol edilmiştir. Uç değerleri kontrol etmek için veriler Z puanına dönüştürülmüş ve -3 ile +3 aralığının dışında olan 4 veri çıkarılmıştır. Z puanın -3 ve +3 aralığının dışında olması uç değer olduğunu göstermektedir (Karagöz, 2018). Daha sonra verilerin normal dağılımlarına bakılmıştır. Bu bağlamda verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları ile incelenmiştir. Çalışmamızın çarpıklık değerleri -.96 ve -.27 arasında, basıklık değerleri -.90 ve -.02 arasında değişmektedir. Joanes ve Gill'e (1998) göre veri setinin normal dağılım göstermesi için değişkenlerden elde edilen sonuçların çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması gerekir. Daha sonra verilerin ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde dağılımları ve değişkenler arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Eğitim fakültesi mezunlarının yaşamda anlam, umut ve azim düzeyinin KPSS'ye hazırlanma durumuna göre farklılaşma olup olmadığını test etmek için bağımsız gruplar t-testi, çalışma durumuna göre farklılaşma olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı farkın kaynağını tespit etmek için LSD ve Tukey Çoklu Karşılaştırma testleri kullanılmıştır.

Eğitim fakültesi mezunlarında yaşamda anlam, umut ve azim arasındaki ilişkileri test etmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Eğitim fakültesi mezunlarında umut ile yaşamdaki anlam arasındaki ilişkide azmin aracı rolünü test etmek için aracılık testi yapılmıştır. Aracılık etki modelleri bağımsız değişkenin sonuç değişkene olan bağımlı değişkene etkisine aracılık eden araştırma hipotezlerini test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bağımsız değişken, bağımlı değişken ve aracı değişken arasında kurulan modelde aracı değişken, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini açıklamaya katkı sağlamaktadır. Kısacası aracı değişken iki değişken arasındaki ilişkinin neden ve nasıl oluştuğunun anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Gürbüz, 2019). Aracılık analizini gerçekleştirmeden önce Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen şu dört koşulu sağlanıp sağlanmadığı test edilmiştir: 1) Umud ile yaşamda anlam arasında ilişki olmalıdır. 2) Azim yaşamda anlam ile ilişkili olmalıdır. 3) Umud azim ile ilişkili olmalıdır. 4) Azim kontrol edildiğinde umud ile azim arasındaki ilişkide anlamlı bir azalma olmalıdır. Aracılık testi The Jamovi V2.2 programı ile gerçekleştirilmiştir (The Jamovi Project, 2021).

Araştırmada önerilen modele ait doğrudan ve dolaylı etkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bootstrapping tekniği kullanılmıştır. Bu işlemin temel amacı kitleyi temsil eden az miktarda örnekleme bin katsayısı ile tekrarlayarak temsil etme gücünü artırmaktır. Bootstrapping yeniden örnekleme yöntemi ile üst ve alt sınır değerleri belirlenmektedir (Hayes, 2013).

Uygulanan bootstrapping işlemi sonucunda incelenen etkinin anlamlı olabilmesi için güven derecesinin alt ve üst sınırının sıfırı kapsamaması gerektiği belirtilmektedir (Preacher ve Hayes, 2008). Bu çalışmada aracı rol etkisini test etmek amacıyla 396 örneklem üzerinden %95 güven aralığında bootstrapping işlemi ile 5000 yeniden örneklem yoluyla gerçekleştirilen aracılık modeli oluşturulmuştur.

BULGULAR

Eğitim fakültesi mezunlarının yaşamda anlam (anlam varlığı ve anlam arayışı), umut ve azim düzeylerinin KPSS'ye hazırlanma durumlarına göre puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere eğitim fakültesi mezunlarının KPSS'ye hazırlanma durumu açısından yaşamda anlam varlığı ($t_{394} = .16, p > .05$), umut düzeyi ($t_{394} = -.79, p > .05$) ve azim düzeyi ($t_{394} = .17, p > .05$) puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Eğitim fakültesi mezunlarının yaşamda anlam arayışı puanları KPSS'ye hazırlanma durumuna

göre incelendiğinde hazırlanan adayların ortalama puanlarının ($M = 25, SS = 6$) hazırlanmayan adayların ortalama puanlarından ($M = 23, SS = 7$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur ($t_{375} = 2.59, p < .05$).

Eğitim fakültesi mezunlarının yaşamda anlam (anlam varlığı ve anlam arayışı), umut ve azim düzeylerinin çalışma durumlarına göre puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde eğitim fakültesi mezunlarının yaşamda anlam varlığı ($F_{(3,392)} = 2.756, p < .05$), yaşamda anlam arayışı ($F_{(3,392)} = 6.524, p < .05$) ve umut ($F_{(3,392)} = 5.299, p < .05$) puan ortalamalarının çalışma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi mezunlarının azim puan ortalamaları ise çalışma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemiştir ($F_{(3,392)} = 1.724, p > .05$).

Eğitim fakültesi mezunlarında yaşamda anlam varlığı puan ortalamaları arasındaki farklılığının kaynağını anlamak için LSD

Tablo 1: Yaşamda Anlam, Umut ve Azim Düzeylerinin KPSS'ye Hazırlanma Durumuna Göre Değişimi

Değişkenler	KPSS'ye Hazırlanma	n	M	SS	df	t	p
Anlam varlığı	Evet	200	22.84	7.59	394	.16	.87
	Hayır	196	22.71	7.64			
Anlam arayışı	Evet	200	25.74	6.26	375	2.59	.01*
	Hayır	196	23.91	7.69			
Umut	Evet	200	44.79	11.35	394	-.79	.43
	Hayır	196	45.67	11.14			
Azim	Evet	200	25.95	6.69	394	.17	.87
	Hayır	196	25.83	6.66			

*p<.05.

Tablo 2: Yaşamda Anlam, Umut ve Azim Düzeylerinin Çalışma Durumuna Göre Değişimi

Değişkenler	Çalışma Durumu	n	SS	M	F	p	Fark
Anlam varlığı	Devlet Okulunda Öğrt.	80	3	24.36	2.756	.04*	1-4
	Özel Okulda Öğrt.	64		21.91			
	Diğer	110		23.51			
	Çalışmıyor	142		21.70			
Anlam arayışı	Devlet Okulunda Öğrt.	80	3	21.89	6.524	.00*	1-2 1-3 1-4
	Özel Okulda Öğrt.	64		25.33			
	Diğer	110		25.08			
	Çalışmıyor	142		26.08			
Umut	Devlet Okulunda Öğrt.	80	3	48.78	5.299	.00*	1-4
	Özel Okulda Öğrt.	64		44.58			
	Diğer	110		46.13			
	Çalışmıyor	142		42.82			
Azim	Devlet Okulunda Öğrt.	80	3	27.04	1.724	.16	
	Özel Okulda Öğrt.	64		25.67			
	Diğer	110		26.28			
	Çalışmıyor	142		25.04			

* p<.05 *Öğrt = Öğretmen.

Tablo 3: Yaşamda Anlam, Umut ve Azim Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	M	SS
1. Anlam varlığı	1				22.78	7.60
2. Anlam arayışı	-.30**	1			24.83	7.06
3. Umut	.72**	-.25**	1		45.22	11.24
4. Azim	.61**	-.31**	.74**	1	25.89	6.67

N=396, **p<.01.

testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda farklılığın devlet okullarında çalışan eğitim fakültesi mezunlarının yaşamda anlam varlığı puan ortalamaları (M = 24, SS = 7) ile çalışmayan eğitim fakültesi mezunlarının yaşamda anlam varlığı puan ortalamaları (M = 21, SS = 7) arasından kaynaklandığı saptanmıştır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında devlet okullarında çalışanların yaşamda anlam varlığı puanlarının çalışmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

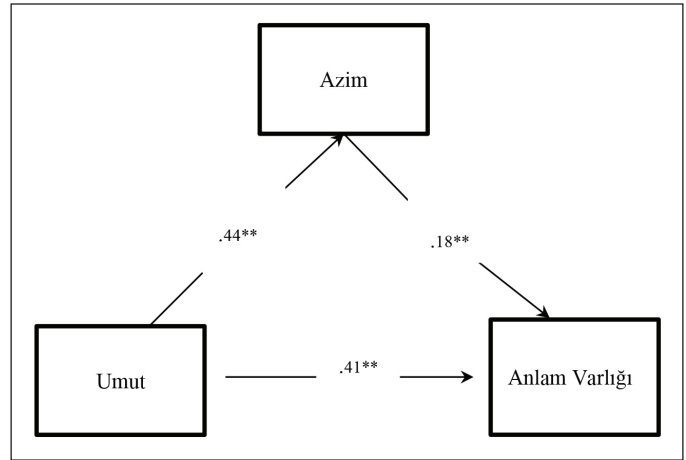
Eğitim fakültesi mezunlarında yaşamda anlam arayışı puan ortalamaları arasındaki farklılığın kaynağını belirlemek için Tukey Çoklu Karşılaştırma testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda farklılığın devlet okullarında çalışan eğitim fakültesi mezunlarının yaşamda anlam arayışı puan ortalamaları (M = 21, SS = 8) ile özel okulda çalışan (M = 25, SS = 6), diğer (M = 25, SS = 7) ve çalışmayan (M = 26, SS = 5) eğitim fakültesi mezunlarının yaşamda anlam arayışı puan ortalamaları arasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre devlet okullarında çalışan mezunların yaşamda anlam arayışı puanlarının özel okulda çalışan, diğer grubunda çalışan ve çalışmayan mezunların puanlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültesi mezunlarında umut düzeyi puan ortalamaları arasındaki farklılığın kaynağını belirlemek için Tukey Çoklu Karşılaştırma testi kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre farkın devlet okullarında çalışan eğitim fakültesi mezunlarının umut puan ortalamaları (M = 48, SS = 9) ile çalışmayan mezunların umut puan ortalamaları (M = 42, SS = 11) arasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında devlet okullarında çalışanların umut puanlarının çalışmayan mezunların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

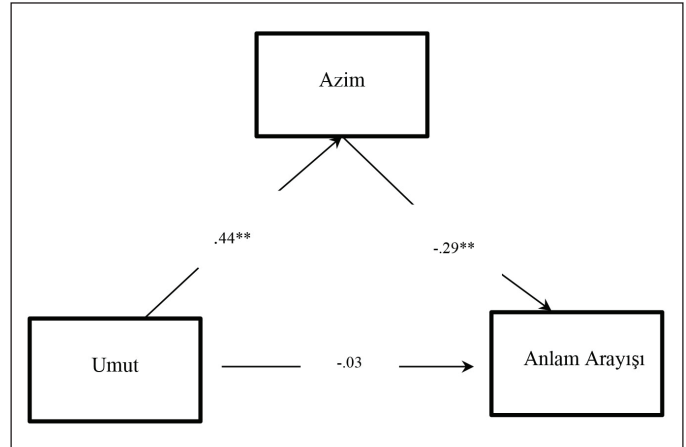
Eğitim fakültesi mezunlarının yaşamda anlam, umut ve azim düzeyleri arasındaki ilişkiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Elde edilen korelasyon değerleri incelendiğinde eğitim fakültesi mezunlarının yaşamda anlam varlığı ile yaşamda anlam arayışı puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.30$; $p < .01$). Yaşamda anlam varlığı ile umut ($r = .72$; $p < .01$) ve azim ($r = .61$; $p < .01$) puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Yaşamda anlam arayışı ile umut ($r = -.25$; $p < .01$) arasında düşük düzeyde ve azim ($r = -.31$; $p < .01$) arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Eğitim fakültesi mezunlarının umut ile azim puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .74$; $p < .01$).

Eğitim fakültesi mezunlarında umut ile yaşamda anlam arasındaki ilişkide azmin rolünü inceleyen aracılık testi sonuçları Şekil 1-2 ve Tablo 4-5'te verilmiştir.



Şekil 1: Umut ile anlam varlığı arasındaki ilişkide azmin aracılık rolü.



Şekil 2: Umut ile anlam arayışı arasındaki ilişkide azmin aracılık rolü.

Şekil 1'de sunulan modelde umut, azim ve anlam varlığı değişkeni arasındaki ilişki test edilmiştir. Umut ile azim ($\beta = .44$, $p < .01$), azim ile anlam varlığı ($\beta = .18$, $p < .01$), umut ile anlam varlığı ($\beta = .41$, $p < .01$) arasında kurulan ilişkiler anlamlı bulunmuştur. Dolaylı etki incelendiğinde, umut düzeyinin yaşamda var olan anlamı azmin aracı rolüyle etkilediği ve standardize edilmiş dolaylı etki katsayısının ($\beta = .08$, $p < .01$) olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak yukarıdaki değerlere bakıldığında azmin; eğitim fakültesi mezunlarının yaşamlarındaki umut ve anlam varlığı

düzeyleri arasında kısmi aracı role sahip olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, eğitim fakültesi mezunlarında umut düzeyi yaşamda var olan anlamı doğrudan artırabileceği gibi azim düzeyini artırarak yaşamda var olan anlamı güçlendirebileceği de belirtilebilir. Ayrıca 5000 yeniden örnekleme yoluyla yapılan bootstrapping işleminde güven aralıklarının alt ve üst sınırlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde modeldeki yolların tamamının anlamlı olduğu görülmektedir. Doğrudan, dolaylı ve toplam etkinin bootstrapping güven aralıkları alt ve üst sınırları sıfırı kapsamaktadır. Buradan hareketle bootstrapping işleminin eğitim fakültesi mezunlarında umut düzeyinin azmin kısmi aracı rolüyle yaşamda mevcut anlamı etkilediği sonucunu desteklediği ifade edilebilir.

Şekil 2'de sunulan modelde umut, azim ve anlam varlığı değişkeni arasındaki ilişki test edilmiştir. Umut ile azim ($\beta = .44$, $p < .01$), azim ile anlam varlığı ($\beta = -.29$, $p < .001$), umut ile anlam varlığı ($\beta = -.03$, $p > .01$) arasındaki kurulan ilişkilerde tüm yol katsayıları anlamlı bulunmamıştır. Dolaylı etki incelendiğinde umut düzeyinin yaşamda anlam arayışını azmin aracı rolüyle etkilediği ve standardize edilmiş dolaylı etki katsayısının ($\beta = -.13$, $p < .001$) olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, umuttan anlam arayışına giden yolda azmin modele girmesi ile doğrudan etki ortadan kalkmıştır. Bu nedenle umut ile anlam arayışı arasındaki ilişkide azim tam aracı role sahiptir. Modele ilişkin yolların katsayıları ve güven aralıklarının alt ve üst sınırları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde modeldeki yolların tamamının anlamlı olmadığı görülmektedir. Umut ile anlam arayışı arasındaki yol katsayısı anlamlı değildir. Çünkü bootstrapping güven aralıkları alt ve üst sınırları sıfırı kapsamaktadır. Ancak diğer doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. Özetle, bootstrapping işlemi eğitim fakültesi mezunlarında umut düzeyinin azmin tam aracı rolüyle yaşamda anlam arayışını yordadığı sonucunu desteklemektedir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada eğitim fakültesi mezunlarının yaşamda anlam, azim ve umut düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmiş ve bu değişkenlerden aldıkları puanların çalışma ve kamuya atanma durumlarına göre değişkenlik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Eğitim fakültesi mezunlarının yaşamda anlam arayışları KPSS'ye hazırlanma durumlarına göre incelen-

Tablo 4: Umudun Azim Yolu ile Anlam Varlığı Üzerindeki Dolaylı Etkisi

Model Yolları	Katsayı	S.H	%95 G.A.			
			Alt sınır	Üst Sınır	Z	p
Yol Katsayıları						
Umut → Azim	.44	.02	.40	.48	21.80	< .001
Azim → Anlam Varlığı	.18	.05	.06	.29	3.12	< .01
Umut → Anlam Varlığı	.41	.03	.35	.48	12.26	< .001
Doğrudan Etki						
Umut → Anlam Varlığı	.41	.03	.35	.48	12.26	< .001
Dolaylı Etki						
Umut → Azim → Anlam Varlığı	.08	.03	.02	.13	3.08	< .01
Toplam Etki						
Umut → Anlam Varlığı	.49	.02	.45	.53	23.20	< .001

Tablo 5: Modele İlişkin Yol Katsayıları

Model Yolları	Katsayı	S.H	%95 G.A.			
			Alt sınır	Üst Sınır	Z	p
Yol Katsayıları						
Umut → Azim	.44	.02	.40	.48	21.60	< .001
Azim → Anlam Arayışı	-.29	.07	-.44	-.15	-4.02	< .001
Umut → Anlam Arayışı	-.03	.04	-.11	.05	.51	.518
Doğrudan Etki						
Umut → Anlam Arayışı	-.03	.04	-.11	.05	.51	.518
Dolaylı Etki						
Umut → Azim → Anlam Arayışı	-.13	.03	-.20	-.06	-6.22	< .001
Toplam Etki						
Umut → Anlam Arayışı	-.16	.03	-.21	-.10	-5.37	< .001

diğinde KPSS'ye hazırlanan adayların yaşamda anlam arayışları puanlarının hazırlanmayan adayların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ve mezunları KPSS'ye hazırlanmaktadır ve bu hazırlık süreci kaygı ve umutsuzluk yaratabilmektedir (Sezgin ve Duran, 2011). KPSS'ye hazırlanan adaylar bu durumun kendilerini yıpratmış olduğunu ifade etmiş ve sosyal yaşantılarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir (Dursun ve Aytaç, 2012; Şahin vd., 2017). Ayrıca, yaşadıkları umutsuzluk durumunun yaşam doyumlarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir (Sezgin ve Duran, 2011; Şar vd., 2012). Bu durum sınava hazırlanan kişilerin yaşamda anlam arama sürecinde olduğunu göstermektedir. Yaşamda anlam arama kişilerin hayatlarına dair anlam oluşturma ve artırma çabalarını ifade eder (Steger vd., 2006). Şahin (2011), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının gelecekle ilgili nasıl gördüklerini araştırmıştır. Öğretmen adayları meslekleri ve gelecekle ilgili karamsar olduklarını ifade etmiş ve gelecekle ilgili karanlık bir yola benzediğini ifade etmişlerdir. Bu yüzden KPSS'ye hazırlanan öğretmenlerin yaşamda aradıkları anlamın yüksek çıkması bu durumu destekler niteliktedir.

Eğitim fakültesi mezunlarının çalışma durumunun yaşamda anlam varlığı, yaşamda anlam arayışı ve umut düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Azim düzeyi puan ortalamaları ise çalışma durumuna göre yani devlet okulunda öğretmen, özel okulda öğretmen, diğer ve çalışmayan durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. Devlet okullarında çalışan katılımcıların yaşamlarındaki mevcut anlam düzeylerinin “özelde çalışan öğretmenler”, “diğer” ve “çalışmayan” katılımcılardan anlamlı biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Devlet okulunda öğretmen olarak çalışan kişilerin yaşamlarındaki anlam arayışı özel okulda öğretmen, diğer ve çalışmayan kişilerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Katılımcıların çalışma durumuna göre umut düzeyi incelendiğinde devlet okulunda öğretmen olan eğitim fakültesi mezunlarının umut düzeyinin çalışmayan eğitim fakültesi mezunlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Türkiye'de eğitim fakültesi mezunları atanma kaygısı yaşamaktadır. Bu durum gelecek kaygısı, umutsuzluk ve olumsuz duygular oluşturmaktadır (Sezgin ve Duran, 2011; Özdemir ve Dilekmen, 2016). Deniz ve Tican (2017), öğretmen adayları ile ilgili yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik kaygı düzeyleri düştükçe gelecekte öğretmenlik mesleğine atanmaya yönelik kaygılarının da düştüğünü ortaya koymuşlardır. Buradan hareketle devlet okulunda öğretmen olan eğitim fakültesi mezunlarının amaçlarına ulaştıkları ve düzenli bir gelire sahip oldukları düşünülürse mevcut anlam düzeylerinin özelde çalışan, diğer ve çalışmayan kişilerden daha yüksek çıkması bu durumu destekler niteliktedir. Aynı şekilde devlet okulunda öğretmen olan eğitim fakültesi mezunlarının umut düzeyinin yüksek olması amaçlarını gerçekleştirdikleri için kendilerini yeterli hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Baumeister'e (1991) göre kişinin anlamlı bir yaşama sahip olabilmesinin şartlarından biri kendini yeterli hissetmesidir (akt., Stillman ve Baumeister, 2009).

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre eğitim fakültesi mezunlarında umut ve yaşamda var olan anlam düzeyleri arasında

pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken yaşamda anlam arayışı ve umut arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar çeşitli araştırma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir (Dursun, 2021; Usta, 2013; Vela vd., 2015; Yalçın ve Malkoç, 2015). Şahin ve diğerleri (2012) üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada umut düzeyi ve yaşamda anlam varlığı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Dursun (2021), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada umut ve yaşamda anlam varlığı arasında pozitif yönde, yaşamda anlam arayışı arasında negatif yönde ilişkiler saptanmıştır.

Mevcut araştırmanın bulgularından farklı olarak bazı araştırmalarda yaşamda anlamın iki alt boyutu ile umut arasında pozitif yönde ilişkiler de saptanmıştır. Örneğin, Hedayati ve Khazaei (2013) üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada yaşamda anlamın alt boyutları yaşamda var olan anlam ile yaşamda aranan anlam ve umut arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Benzer şekilde Muhammad, Ahmad ve Khan (2020) yaşamın anlamı ve umut arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, eğitim fakültesi mezunlarında azim ve umut düzeyi arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır. Azim seviyesi kişilerin başarısızlık durumlarında bile ilgiyle hedefine doğru ilerlemesidir (Duckworth vd., 2007). Geleceğe yönelik olumlu duygulara sahip olma duygusunu belirten umut, bireylerin hedeflerine kararlılık ile ilerlemesini sağlamaktadır (Synder, 2002). Bu sebeple bireylerin geleceğe yönelik hedeflerini oluştururken azim düzeyinin yüksek olması umut düzeyinin de yüksek olmasını destekler niteliktedir. Ayrıca azmin alt boyutu olan çabada ısrar etme kişinin kararlılık seviyesini ifade etmektedir (Duckworth vd., 2007). Bu yüzden azim ve umut düzeyi birbiri ile paralellik göstermekte ve düşük umut düzeyine sahip kişiler belirsiz hedefler belirlemede karşılarına çıkan engeller karşısında strese kapılmaktadırlar (Lazarus, 1999; Synder, 2002). Alanyazına bakıldığında mevcut çalışmalarda azim ve umut düzeyi arasındaki pozitif ilişkiyi destekler niteliktedir. Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda umut ve azim arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır (Muhammad vd., 2020; Vela vd., 2015). Benzer şekilde Taytaş ve Kardaş (2022) lise öğrenimine devam eden öğrenciler ile yaptıkları çalışmada azim ve umut arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Bu bağlamda yüksek umut düzeyine sahip kişiler gelecekteki hedefleri için daha olumlu ve aktif duygulara sahiptirler (Synder, 2002). Yüksek umut düzeyine sahip kişiler daha fazla hedef odaklı yaşayarak kendilerine zor hedefler seçmektedirler (Synder vd., 1991). Kısacası umut düzeyi yüksek olan kişiler hedefleri karşısında kararlılık ile ilerlemektedir (Synder, 2002).

Bir diğer araştırma sonucu olarak yaşamda anlamın alt boyutlarından yaşamda anlam varlığı ile azim arasında pozitif yönde ve anlam arayışı arasında negatif yönde bir ilişki saptanmıştır. Alanyazına bakıldığında benzer sonuçlar görülmektedir (Muhammad vd., 2020; Vela vd., 2015). Vela ve diğerleri (2015), yaşamda var olan anlam ile azim arasında pozitif yönde ve yaşamda anlam arayışı ile azim arasında negatif yönde ilişkiler saptanmıştır. Muhammad ve diğerleri (2020), üniversite öğren-

cileri ile yaptıkları çalışmada yaşamda anlam ve azim arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulgulamışlardır. Hill ve diğerleri (2016), yapmış oldukları çalışmada azmin amaç ile pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Yani azimli kişiler diğerlerine göre daha fazla amaç edindiklerini ifade etmiştir.

Yaşamda anlam arayışının umut ve azim ile anlamlı bir biçimde ters yönde ilişkisi beklenen bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Nitekim yaşamda anlam arayışı kişilerin yaşamlarında anlam oluşturma ve artırma çabalarını ifade eder. Kişinin yaşamında fırsatlar aramasıdır. Yaşamda var olan anlam kişilerin hayatlarını anlamlı olarak algılama düzeyleridir (Steger vd., 2006). Bu yüzden anlam arayışında olan bir kişi yaşamında bir anlam aramaktadır. Fakat var olan anlam kişinin bulunduğu anlam düzeyini ifade etmektedir. Bu yüzden yaşamda var olan anlamın azim ve umut düzeyi ile pozitif yönde, yaşamda anlam arayışının azim ve umut düzeyi ile negatif yönde ilişkisi beklenen bir bulgudur.

Alanyazında azmin umut ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Muhammed vd., 2020; Vela vd., 2015; Von Culin vd., 2014). Taytaş ve Kardaş (2022) azim, umut ve öz-yeterliliğin depresyon ile ilişkisini incelemek için araştırdıkları yapısal modelde azmin umudu artırdığını bulgulamışlardır. Vela ve diğerleri (2015), üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada umut ve azmin yaşamda var olan anlamı olumlu bir şekilde yordadığını, yaşamda anlam arayışının ise azmi olumsuz yönde yordadığını ifade etmişlerdir. Muhammad ve diğerleri (2020), yaptıkları çalışmada yaşamda anlam ve öznel mutluluk için azim ve umudun belirleyici bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitim fakültesi mezunlarında, umut, yaşamda anlam varlığı ve azim arasındaki ilişkiye bakıldığında, umut azim aracılığıyla yaşamda anlam varlığını dolaylı olarak etkilemektedir. Bir başka ifade ile umut ve yaşamın anlamı arasındaki ilişkide azim aracı rol oynamaktadır. Yani umutlu insanların azmi artmakta bu da onların yaşamda var olan anlam seviyelerini artırmaktadır. Buna göre umut düzeyi yüksek kişilerin azim düzeyleri daha yüksek olur, azim düzeyleri yüksek olan kişilerin yaşamda var olan anlam düzeyleri daha yüksek olur. Umudun, yaşamda anlam arayışı ve azim arasındaki ilişkiye bakıldığında, umut azmin tam aracı rolü ile yaşamda anlam arayışını yordamaktadır. Umudun kişilerin azim düzeyi artmakta ve azimli kişilerin yaşamlarında anlam arayış düzeyleri azalmaktadır. Umudun ve anlam arayışı arasında ise anlamlı bir ilişki kurulamamıştır. Bu yüzden azim düzeyi umut ve anlam arayışı arasında tam aracı role sahiptir.

Araştırmada elde edilen bu sonuçlar çeşitli araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Park ve diğerleri (2010), yetişkinler ile yaptıkları çalışmada yaşamda anlam varlığı, yaşam doyumu ve mutluluğun pozitif yönde birbirini etkilediğini ifade etmişlerdir. Yalçın ve Malkoç (2015) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada umut düzeyinin yaşamdaki anlam ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye tam olarak aracılık ettiğini bulmuşlardır. Yaşamda var olan anlam düzeyi arttıkça umut düzeyi artmakta ve bu durum öznel iyi oluş düzeylerini artırmaktadır. Dursun (2021), üniversite öğrencilerinde yaşamda anlam algısı, umut ve iyimserlik düzeylerinin öznel iyi oluşa etkisini yapısal

eşitlik modeli ile incelemiştir. Yaşamda anlam sahibi, umutlu ve iyimser olmak öznel iyi oluş üzerinde pozitif ve doğrudan ilişkili, yaşamda anlam arayışının negatif ve doğrudan ilişkili bulunmuştur.

Özetle bu çalışmada eğitim fakültesi mezunlarında umut ve yaşamda anlam arasındaki ilişkide azmin aracı rolü olduğu ortaya konulmuştur. Elde edilen bu sonuç mevcut alanyazındaki araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırmanın ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmesinden dolayı katılımcıların deneyimlerine ilişkin derinlemesine bilgi sunulmaması araştırmanın sınırlılığı olarak düşünülebilir. Ayrıca, araştırma verileri telegram, twitter gibi online platformlar aracılığı ile toplanmıştır. Bu durum online platformları kullanan mezunlara ulaşılmasına neden olduğu için sonuçların genellenebilirliği noktasında sınırlılık yaratabilir. Araştırma verileri öz-bildirime dayalı ölçekler aracılığı ile toplandığı için alınan cevaplara sosyal beğenirlik kaygısının karışması riski vardır.

Araştırmanın sınırlılıklarının giderilmesi için gelecekte yapılacak araştırmalarda birtakım önlemlerin alınması mümkündür. Örneğin, gelecekte eğitim fakültesi öğrencileriyle çalışılması konu hakkında daha zengin bir alanyazın oluşmasına ve yeni görüşlerin ortaya çıkmasına olanak sağlayabilir. Eğitim fakültesi mezunlarında yaşamda anlam, umut ve azim düzeyinin atandıktan sonra nasıl değiştiğine ve nelerden etkilendiğine dair nitel bir araştırma yapılarak görüşlerinin alınması derinlemesine bilgi edinilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırma sonucuna göre devlet kadrolarında çalışan öğretmenlerin yaşamda anlam varlığı ve umut düzeyi yüksek bulunmuştur. Yani ataması gerçekleşen eğitim fakültesi mezunlarının yaşamlarındaki anlam ve umut düzeyi değişmektedir. Buradan hareketle ataması yapılmayan öğretmen adaylarına yönelik politika yapıcılar tarafından istihdam sağlanması açısından öneri niteliğindedir. Örneğin, eğitim fakültesi bölüm kontenjanları düşürülebilir, atama sayıları artırılabilir. Özelde çalışan eğitim fakültesi mezunlarının koşulları iyileştirilebilir. Devlette çalışan öğretmenler ile benzer koşullarda çalışması sağlanabilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin KPSS'ye hazırlanma durumları azim seviyelerini etkilememektedir. Öğretmen adaylarının atanmadan önce ve atandıktan sonra hedeflerinin ve amaçlarının ne kadarının karşılandığına yönelik nitel araştırma yapılarak görüşleri açığa çıkarılabilir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre azim ve umut eğitim fakültesi mezunlarının yaşamlarındaki anlamın artmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite eğitimi süreçlerinde azim ve umut düzeylerini artırmaya yönelik programlar, etkinlikler düzenlenebilir, öğrencilerin hobi alanlarını keşfetmelerini sağlanabilir. Örneğin, eğitim fakültesi bünyesinde yaşam becerileri atölyeleri düzenlenebilir ve öğrenci toplulukları daha aktif hâle getirilebilir.

KAYNAKLAR

- Adler, A. (2021). Yaşamın anlam ve amacı. (K. Şipal, Çev.). Say Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1931).
- Akbay, L. (2019). İlişkisel araştırmalar. S. Şen & İ. Yıldırım (Ed.), Eğitimde araştırma yöntemleri içinde (s. 117-135). Nobel Yayın Dağıtım.
- Akın, A., & Arslan, S. (2014). Başarı yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 175(39), 267-274. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7860>
- Akman, Y. & Korkut, F. (1993). Umut ölçeği üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 193-202.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2015). Sosyal bilimler için istatistik. Pegem Akademi.
- Constantin, T., Holman, A., & Hojbota, M.A. (2011). Development and validation of a motivational persistence scale. *Psihologija*, 45(2), 99-120.
- Çoban, A. E., & Hamamcı, Z. (2006). Kontrol odakları farklı ergenlerin karar stratejileri açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 393-402.
- Demirdağ, S., & Kalafat, S. (2015). Yaşamın Anlamı Ölçeği (YAÖ): Türkçeye uyarılma, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-95. <http://dx.doi.org/10.17679/iuefd.16250801>
- Deniz, S., & Tican, C. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1838-1859. <https://doi.org/10.17240/aibu-efd.2017.17.32772-363968>
- Disabato, D. J., Goodman, F. R., & Kashdan, T. B. (2018). Is grit relevant to well-being and strengths? Evidence across the globe for separating perseverance of effort and consistency of interests. *Journal of Personality*, 87(2), 194-211. <http://dx.doi.org/10.1111/jopy.12382>
- Duckworth, A. (2019). Azim sabır, tutku ve kararlılığın gücü. (Ö. Taner, Çev.). Pegasus Yayınları.
- Duckworth, A. L., & Quin, P. D. (2009). Development and validation of the short grit scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Dursun, P. (2021). Üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluş: yaşamda anlam, iyimserlik ve umudun rolü. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 387-404. <https://dx.doi.org/10.17336/igusb.704651>
- Dursun, S., & Aytaç, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin işgücü piyasasına yönelik beklentileri ve iş deneyimleri ile umutsuzluk ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 372-388.
- Frankl, V. E. (2015). İnsanın anlam arayışı. (S. Budak, Çev.). İstanbul: Okuyan Us Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1959).
- Gürbüz, S. (2019). Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri. Seçkin Yayıncılık.
- Hayes, A. F. (2013). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach. New York: Guilford Press.
- Hedayati, M. M., & Khazaei, M. M. (2013). An investigation of the relationship between depression, meaning in life and adult hope. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114(2014), 598-601. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.753>
- Hill, P. L., Burrow, A. L., & Bronk, K. C. (2016). Persevering with positivity and purpose: An examination of purpose commitment and positive affect as predictors of grit. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 257-269. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9593-5>
- Karagöz, Y. (2018). SPSS ve AMOS23 uygulamalı istatistiksel analizler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kruglanski, A. W., Shah, J. Y., Fishback, A., Friedman, R., Chun, W. Y., & Sleeth-Keppler, D. (2002). A theory of goal systems. *Advances in Experimental Social Psychology*, 34, 331-378.
- Lazarus, R. S. (1999). Hope: An emotion and a vital coping resource against despair. *Social Research*, 66(2), 653-678. <http://www.jstor.org/stable/40971343>
- MEB (2020). 01/09/2020 tarihli sözleşmeli öğretmenlik atamasına ilişkin ek yerleştirme sonuçları. <https://personel.meb.gov.tr/www/01092020-tarihli-sozlesmeli-ogretmenlik-atamasina-iliskin-ek-yerlestirme-sonuclari/icerik/1163>. Erişim Tarihi: 15.08.2021.
- MEB (2020). 2020 Haziran sözleşmeli öğretmenlik atama takvimi ve kontenjanlar. <https://personel.meb.gov.tr/www/2020-haziran-sozlesmeli-ogretmen-atama-takvimi-ve-kontenjanlar/icerik/1029>. Erişim Tarihi: 15.08.2021.
- MEB (2021). 2021 Mart sözleşmeli öğretmen atama duyurusu. <http://personel.meb.gov.tr/www/2021-mart-sozlesmeli-ogretmen-atama-duyurusu/icerik/1164>. Erişim Tarihi: 15.08.2021.
- Muhammad, H., Ahmad, S., & Khan, M. I. (2020). Exploring predicting role of students grit in boosting hope, meaning in life and subjective happiness among undergraduates of university. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences Research*, 3(1), 157-176.
- ÖSYM (2019). Sayısal Bilgiler. <https://www.osym.gov.tr/TR,16912-/2019-kpss-a-grubu-ve-ogretmenlik-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>. Erişim Tarihi: 15.08.2021.
- ÖSYM (2020). Sayısal Bilgiler. <https://www.osym.gov.tr/TR,20636-/2020-kpss-lisans-genel-yetenek-genel-kultur-egitim-bilimleri-alan-bilgisi-ve-oabt-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>. Erişim Tarihi: 15.08.2021.
- ÖSYM (2021). Sayısal Bilgiler. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/KPSS/kpss_2021_sayisal_bilgiler_16092021.pdf. Erişim Tarihi: 15.10.2021.
- Özer, B. Ü., & Tezer, E. (2008). Umut ve olumlu-olumsuz duygular arasındaki ilişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-86.
- Özdemir, M., & Dilekmen, M. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 98-113. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.66890>
- Park, N., Park, M., & Peterson, C. (2010). When is the search for meaning related to life satisfaction?. *Applied Psychology: Health And Well-Being*, 2(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01024.x>

- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M.E. (2004). Strengths of Character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*(5), 603-619
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Sarıçam, H., Çelik, İ., & Oğuz, A. (2016). Kısa azim (sebat) ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(2), 927-935. <https://doi.org/10.7884/teke.622>
- Schnell, T. (2009). The sources of meaning in life questionnaire (some): Relations to demographics and well-being. *The Journal of Positive Psychology, 4*(6), 483-499. <https://doi.org/10.1080/17439760903271074>
- Schnitker, S., & Emmons, R. (2007). Patience as virtue: religious and psychological perspective. *Research in the Social Scientific Study of Religion, 18*, 176-207. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004158511.i-301.69>
- Sezgin, F., & Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 15*(3), 9-22.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T. vd. (1991). The will and ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(4), 570- 585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Snyder, C. R., LaPointe, A. B., Crowson, J. J., & Early, S. (1998). Preferences of high and low-hope people for self-referential input. *Cognition and Emotion, 12*(6), 807-823. <https://doi.org/10.1080/026999398379448>
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology, 53*(1), 80-93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality, 76*(2), 199-228. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x>
- Stillman, T. F. & Baumeister, R. F. (2009). Uncertainty, belongingness, and four needs for meaning. *Psychological Inquiry, 20*(4), 249-251. <https://doi.org/10.1080/10478400903333544>
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(3), 1167-1184. <https://www.researchgate.net/publication/281612669>
- Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S. V., Sezen, K., & Havva, P. (2012). Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(3), 827-836.
- Şanlı Kula, K. & Saraç, T. (2017). Üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1), 1-16. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.330620>
- Şar, A. H., Işıklar, A., & Aydoğan, İ. (2012). Atama bekleyen öğretmen adaylarının yaşam doyumunu yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(23), 257-271.
- Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2015). Sürekli umut ölçeği'nin Türkçe 'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness and Well-Being, 3*(1), 1-14.
- Taytaş, M., & Kardaş, F. (2022). Ergenlerde azim, umut ve öz-yeterliğin depresyon ile ilişkisi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 5*(1), 73-106.
- Usta, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma ve umut düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Vela, J. C., Lu, M. T. P., Lenz, A. S., & Hinojosa, K. (2015). Positive psychology and familial factors as predictors of Latina/o students' psychological grit. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 37*(3), 287-303. <https://doi.org/10.1177/0739986315588917>
- Von Culin, K. R., Tsukayama, E., & Duckworth, A. L. (2014). Unpacking grit: Motivational correlates of perseverance and passion for long-term goals. *The Journal of Positive Psychology, 9*(4), 306-312. <https://doi.org/10.1080%2F17439760.2014.898320>
- Yalçın, İ., & Malkoç, A. (2015). The relationship between meaning in life and subjective well-being: Forgiveness and hope as mediators. *Journal of Happiness Studies, 16*(4), 915-929. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9540-5>
- Yalom, Irvin D. (2018). Varoluşçu Terapi. (Z. Babayiğit, Çev.). İstanbul: Pegasus Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1980).

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı ile Depresyon, Anksiyete ve Stres Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examination of the Relationship Between Social Media Addiction and Depression, Anxiety and Stress of University Students

Bayram GÖKBULUT, Hediye BİLEN

ÖZ

Çalışmada, üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık, depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Veriler, Batı Karadeniz Bölgesinde bir devlet üniversitesi 2021-2022 akademik yılında öğrenim gören 535 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık, depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri ile cinsiyet ve internet kullanım süre değişkenleri arasındaki farklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Verilerin toplanmasında Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği ile Depresyon Anksiyete ve Stres Ölçeği olmak üzere iki ölçme aracı kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Korelasyon Katsayısı'ndan (r) yararlanılmıştır. Verilerin analizi neticesinde üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri “yüksek” düzeye yakın olduğu görülmüştür. Anksiyete düzeylerinin “hafif”, depresyon düzeylerinin “orta” ve stres düzeylerinin “normal” düzey oldukları görülmüştür. Öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri ile sınıf değişkeni arasında anlamlı farka rastlanmaz iken, internet kullanım süresi değişkenine göre anlamlı farka rastlanmıştır. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasında pozitif yönlü “düşük” düzey bir ilişki bulunmuştur. Anksiyete, depresyon ve stres düzeyleri arasında pozitif yönlü “orta” düzey bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal medya bağımlılığı, Depresyon, Anksiyete, Stres

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the relationship between social media addiction, depression, anxiety, and stress levels among university students. Data were collected from 535 university students enrolled in a state university in the Western Black Sea Region during the 2021-2022 academic year. The study aimed to identify differences in social media addiction, depression, anxiety, and stress levels

Gökbulut B., & Bilen H., (2024). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(1), 66-75. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1326038>

*Bu çalışma, Doç. Dr. Bayram Gökbulut danışmanlığında yürütülen Hediye Bilen'e ait, TÜBİTAK 2209-A grubu, 2021/1 dönem, 1919B012102997 numaralı proje verileri kullanılarak üretilmiştir.

*This study was produced by using the data of TUBITAK 2209-A group, 2021/1 period, project number 1919B012102997 belonging to Hediye Bilen, carried out under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Bayram Gökbulut.

Bayram GÖKBULUT (✉)

ORCID ID: 0000-0002-7218-5900

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Zonguldak, Türkiye

Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Zonguldak, Educational Programs and Instruction, Türkiye

bayramgokbulut@hotmail.com

Hediye BİLEN

ORCID ID: 0009-0005-1855-9421

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Zonguldak, Türkiye

Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Guidance and Psychological Counselling Department, Zonguldak, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 11.07.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 25.04.2024



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

among university students based on gender and internet usage duration variables. Two measurement tools, namely the Social Media Addiction Scale and the Depression Anxiety Stress Scale, were used to collect the data. Descriptive statistics, independent sample t-Test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson Correlation Coefficient (r) were used in the analysis of the data. The analysis of the data revealed that university students had a social media addiction level close to "high." Anxiety levels were classified as "mild," depression levels as "moderate," and stress levels as "normal." There were no significant differences, depression, anxiety, and stress levels based on the class variable, while significant differences were found based on the internet usage duration variable. There was a positive and "low" level relationship between social media addiction levels and depression, anxiety, and stress levels among the student participants. Additionally, a positive and "moderate" level relationship was found among anxiety, depression and stress levels.

Keywords: Social media addiction, Depression, Anxiety, Stress.

GİRİŞ

İnternet ve sosyal medya kullanımı, modern yaşamın vazgeçilmez bir parçası hâline gelmiş, insanların iletişim kurma, bilgiye erişme ve günlük yaşamlarını yönetme şeklini önemli ölçüde etkilemiştir. 2023 yılında dünyada internet kullanıcı sayısı 5.16 milyar kişiye, sosyal medya kullanıcı sayısı 4.76 milyar kişiye, internette geçirilen süre ise 6 saat 37 dakikaya ulaşmıştır. Türkiye'deki sosyal medya kullanıcılarının sayısı da 62.55 milyon kişi ile nüfusun %73.1'ini oluşturmaktadır (We Are Social, 2023). Kullanıcı sayısı her geçen gün artmaya devam eden sosyal medya platformları gençlerin hem yakın arkadaşları ile hem de coğrafi olarak uzak mesafelerde olan arkadaşları ile iletişim kurma imkânı sağlamaktadır (Glazzard & Stones, 2020). Sosyal medya platformları, gençlerin farklı türde bilgiler edinme, arkadaşlık kurma, paylaşımında bulunmalarına imkân sağlamakta, onların güvenlerinin artmasına, kimlik ve kişiliklerinin gelişmesine katkılar sunmaktadır (Longobardi vd., 2020; Prabhakararao, 2016). Sosyal medya kullanımı kişilere bir takım avantajlar sağlamanın yanında, aşırı kullanımında ise stres, sosyal kaygı, depresyon, bağımlılık gibi ruhsal bozuklukların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Becker, Alzahabi & Hopwood, 2013; Bilgin, 2018; Bozzola vd., 2022; McInttre, Wiener & Saliba, 2015; Pantic vd., 2012; Shen vd., 2023; Oberst vd., 2017; Weinstein vd., 2015). Ruhsal bir bozukluk olan depresyon, küresel olarak yetişkinlerin %5'inde görülmekte olup, kişileri intihara kadar götürebilen bir rahatsızlıktır (World Health Organization, 2016). ABD'de son 25 yılda gençler arasında depresyon ve anksiyete oranı %70 oranında artarken, 2005-2015 yılları arasında depresyon vakaları gençlerde yaşlılardan daha yüksek olarak görülmeye başlanmıştır (The Mental Health Foundation, 2004; Weinberger vd., 2018). Ruh sağlığı zayıf olan gençler, sosyal medya platformlarında daha uzun süre vakit geçirme eğilimindedirler. Sosyal medyada günlük 2 saatten fazla zaman harcanması durumunda, bu davranış gençlerde psikolojik sıkıntılara ve hatta intihar eğilimlerine yol açabilmektedir. (Glazzard & Stones, 2020; Sampasa-Kanyinga & Lewis, 2015). Sosyal medyanın aşırı kullanımının getirmiş olduğu diğer bir olumsuzluk ise gençler arasında görülen yetersiz ve kalitesiz uyku durumudur (Bozzola & diğ., 2022; Telzer, Fuligni, Lieberman & Galván, 2013). Sosyal medyada, gündüz ya da gece fark etmeksizin çok fazla vakit geçiren gençlerde düşük uyku kalitesi, düşük benlik saygısı hissi, kaygı ve depresyon düzeylerinde artış gözlemlenmektedir (Alfano, Zakem, Costa, Taylor, & Weems, 2009; Woods & Scott, 2016). Sosyal medyanın aşırı kullanımı, gelişmeleri

kaçırma korkusu Nomofobi olarak adlandırılan psikolojik rahatsızlıklara neden olduğu bilinmektedir (Scott & Woods, 2018). Yine sosyal medyada aşırı vakit geçirmenin diğer bir sonucu ise zihinsel ve sosyal anormalliklere neden olan siber zorbalıktır (Bozzola vd., 2022). Bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla gerçekleşen siber zorbalık, gençlerin depresyona girmelerine, hatta intihara yönelmelerine neden olmaktadır (Kwan & Skoric, 2013; Prabhakararao, 2016).

Sosyal medyanın kişiler üzerinde olumsuz etkilerinin bir diğeri ise strestir. Stres, bireyden istenen çevresel taleplerin, bireyin biyolojik, psikolojik veya sosyal kaynaklarını aşması durumunda ortaya çıkmaktadır (Cohen, Kessler & Gordon, 1995). Belirli bir talebin karşılanamadığı durumlarda bilişsel bir tepki olarak ortaya çıkan stresin (Taraftar, Ragu-Nathan & Ragu-Nathan, 2007), kişilerin sağlık, refah, motivasyon ve performansları üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır (Shahsavarani, Azad Marz Abadi & Hakimi Kalkhoran, 2015; Sonnentag & Frese, 2003). Stresin bir diğer olumsuz etkisi ise bireylerde problemler internet ve sosyal medya kullanımınıdır (Brailovskaia, Teismann, & Margraf, 2018; Moretta, 2023).

Sosyal medyanın olumlu yönlerinin yanında olumsuz yönlerinin de bulunması araştırmacıları ve politika belirleyicileri sosyal medyanın kullanıcılar üzerindeki etkilerini araştırmaya yöneltmiştir (Longobardi vd., 2020). Bir sosyal medya platformu olan Facebook üzerine yapılan araştırmada, dışa dönük bireylerin daha çok kullandığı sonucu elde edilirken (Seidman, 2013), diğer bir çalışmada utangaç, içe dönük bireylerin daha güçlü arkadaşlık ilişkileri kurdukları (Baker & Oswald, 2010) ve sosyal sermaye düzeylerinde artış olduğu görülmüştür (Lee, Kim, & Ahn, 2014). Sosyal medya kullanımının depresyon ve anksiyete gibi durumları şiddetlendirebilme ya da hafifletebilme, intihar eğilimini artırma ya da azaltma konusunda bazı tartışmalar bulunmaktadır (Baker, 2019; Primack vd., 2017). Sosyal medyanın kullanımında kişisel ve sosyal özellikler önemli rol oynamaktadır (McInttre, Wiener & Saliba, 2015). Bu nedenle sosyal medyanın olumlu yönlerinin araştırılıp, olumlu yönde kullanılmasının sağlanması gereklidir (Royal Society for Public Health, 2017). Her geçen gün kullanımı artmaya devam eden sosyal medya platformlarının özellikle gençler üzerindeki etkilerinin araştırılması, gelecekte ortaya çıkması muhtemel problemler için bu günden tedbirlerin alınması oldukça önemlidir.

Yapılan bu çalışma ile üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık, depresyon, stres ve anksiyete düzeylerinin belirle-

nerek, bunlar arasındaki ilişkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

Üniversite öğrencilerinin;

- sosyal medya bağımlılığı, depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri hangi seviyededir?
- sosyal medya bağımlılığı, depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri ile cinsiyet ve internet kullanım süresi değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- sosyal medya bağımlılığı, depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, sosyal medya bağımlılık, depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda betimleyici ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Fraenkel & Wallen, 2005). Tarama modeli evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla kullanılan modeldir. Tekil tarama modeli ile üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık, depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri betimlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha fazla değişken arasındaki değişimin belirlenmesi amacıyla kullanılan modellerdir (Karasar, 2017).

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, Batı Karadeniz Bölgesinde kamuya bağlı bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 2003 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yöntemine gidilmemiş evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Veriler, 2021-2022 akademik yılında, araştırmaya gönüllü olarak katılan 535 öğretmen adayından elde edilmiş olup, evrenin %26.7'sine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin %33.2'sinin erkek, %66.8'ini ise kız öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile "Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği" ve "Depresyon, Anksiyete, Stress Ölçeği-21 (DASÖ-21)" olmak üzere iki adet ölçme aracı kullanılmıştır.

Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği Andreassen ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Demirci (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçek altı maddeden oluşmakta olup, her bir madde zihinsel uğraş, duygu durum değişikliği, tolerans, yoksunluk, çatışma ve başarısız bırakma girişimi olmak üzere altı temel bağımlılık ölçütünü karşılamaktadır. Ölçek "Çok nadir (1)" ile "Çok sık (5)" değeri arasında 5'li Likert yapıya sahiptir. Ölçekten en düşük 6 puan, en yüksek ise 30 puan alınabilmektedir. Ölçeğin orijinal hâlinde iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) 0.88 olup, araştırmada elde edilen iç tutarlılık katsayısı .78'dir.

DASÖ-21'in kısa formu kullanılmıştır. Ölçeğin kısa formuna ait geçerlik ve güvenirlik çalışması Yılmaz, Boz ve Arslan (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 21 madde ve 3 faktörden

oluşmaktadır. Bunlardan Depresyon faktöründe 7 madde, Anksiyete faktöründe 7 madde ve Stres faktöründe 7 madde yer almaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) .755 ile .822 arasında değer almakta olup, araştırmada iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) sırasıyla 0.70, 0.78 ve 0.73 olarak elde edilmiştir. Ölçek 4'lü Likert Tipi "Hiçbir zaman-0", "Bazen-1", "Oldukça sık-2" ve "Her zaman-3" şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten elde edilen toplam puanlara göre değerlendirme Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1: Ölçekten Elde Edilen Puanların Değerlendirilmesi

Düzye	Depresyon	Anksiyete	Stres
Normal	0-4	0-3	0-7
Hafif	5-6	4-5	8-9
Orta	7-10	6-7	10-12
İleri	11-13	8-9	13-16
Çok ileri	14+	10+	17+

Verilerin Analizi

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık, depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Verilerin normal dağılımına karar vermek için gerçekleştirilen Kolmogorow-Smirnov test sonucunda anlamlılık değerinin ($p < 0.05$) olduğu görülmüştür. Verilerin normallik dağılımına karar vermek için basıklık-çarpıklık (Skewness-Kurtosis) test sonuçları incelenmiştir. Sosyal medya bağımlılık (Basıklık=0.04, Çarpıklık=-0.07), anksiyete (Basıklık=0.76, Çarpıklık=-0.71), depresyon (Basıklık=0.42, Çarpıklık=-0.06) ve stres (Basıklık=0.63, Çarpıklık=0.51) boyutlarında olduğu görülmüştür. Basıklık ve Çarpıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğunda verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Buna göre verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık, depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin cinsiyete değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-Testi uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık, depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf ve günlük internet kullanımı değişkenleri arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sosyal medya bağımlılık, depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Korelasyon Katsayısı'ndan (r) yararlanılmıştır. Faktörler arasındaki korelasyon değerleri yorumlanırken mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzey ilişki (Büyüköztürk vd., 2012) olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde IBM SPSS.21 paket programı kullanılmıştır. Araştırma hipotezleri 0.95 güven aralığında ($p < 0.05$) yorumlanmıştır.

Araştırma Etiği

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi "İnsan Araştırmaları ve Yayın Etiği Kurulu'ndan" 08/11/2021 tarihli ve 99385 sayılı etik izin belgesi alınmıştır.

BULGULAR

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık, depresyon, anksiyete ve stres düzeylerine ait betimleyici istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, Bergen Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği 1. maddesinden (\bar{X} =2.91), 2. maddesinden (\bar{X} =2.81), 3. maddesinden (\bar{X} =3.05), 4. maddesinden (\bar{X} =2.61), 5. maddesinden (\bar{X} =3.15), 6. maddesinden (\bar{X} =2.87) ve ölçek genelinden (\bar{X} =2.91) aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

DASÖ-21 ölçeğinin Anksiyete faktöründe (\bar{X} =5.4) ortalama ile “orta” düzey, Depresyon faktöründe (\bar{X} =6.83) ortalama ile “orta”düzey ve Stres faktöründe (\bar{X} =7.14) ortalama ile “hafif” düzeyde oldukları görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık, depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin cinsiyet değişkeni arasındaki farka dair t -Testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında [$t(547)=-1.33$; $p>0.05$] anlamlı farka rastlanmamıştır. DASÖ-21 ölçeğinin anksiyete faktörü ile cinsiyet değişkeni arasında [$t(547)=-.20$;

$p>0.05$] ve stres faktörü [$t(547)=1.40$; $p>0.05$] arasında anlamlı farka rastlanmazken, depresyon faktörü [$t(547)=0.03$; $p<0.05$] arasında anlamlı farka rastlanmıştır. Bu farka göre anksiyete ve stres faktörlerinde erkek ve kadın üniversite öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmazken, depresyon faktöründe erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre daha yüksek depresyon yaşadıkları görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkeni arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin depresyon düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arasında anlamlı farka [$F(3,545) =3.21$, $p<0.05$] rastlanmıştır. Bu farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe Test sonuçları incelendiğinde 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin depresyon düzeylerinin (\bar{X} =8.87) ortalama ile 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden (\bar{X} =6.46) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin anksiyete düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arasında anlamlı farka [$F(3,545) = 3.87$, $p<0.05$] rastlanmıştır. Bu farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe Test sonuçları

Tablo 2: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık, Depresyon, Anksiyete ve Stres Düzeyleri Aritmetik Ortalamaları

Ölçekler	Faktörler	N	Min.	Maks	\bar{X}	Ss	Düzye
Bergen Sosyal medya bağımlılığı	Madde1	549	1	5	2.91	1.12	Orta
	Madde2	549	1	5	2.81	1.17	Orta
	Madde3	549	1	5	3.05	1.26	Yüksek
	Madde4	549	1	5	2.61	1.28	Orta
	Madde5	549	1	5	3.15	1.31	Yüksek
	Madde6	549	1	5	2.87	1.22	Orta
	Toplam	549	1	5	2.91	.83	Orta
DASÖ-21	Anksiyete	549	0	19	5.64	3.65	Orta
	Depresyon	549	0	23	6.83	4.08	Orta
	Stres	549	0	26	7.14	3.87	Hafif

Tablo 3: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık, Depresyon, Anksiyete ve Stres Düzeyleri İle Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farka Dair T -Testi Sonuçları

Ölçek	Faktör	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Bergen Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği		Erkek	182	2.83	.84	547	-1.33	.18
		Kız	367	2.93	.83			
DASÖ-21	Anksiyete	Erkek	182	5.59	3.76	547	-.20	.83
		Kız	367	5.67	3.81			
	Depresyon	Erkek	182	7.48	4.41	547	2.07	.03*
		Kız	367	6.57	4.05			
	Stres	Erkek	182	7.48	4.00	547	1.40	.16
		Kız	367	6.97	4.03			

* $p<0.05$.

Tablo 4: Üniversite Öğrencilerinin Depresyon, Anksiyete ve Stres Düzeyleri İle Sınıf Değişkeni Arasındaki Farka Dair Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Depresyon	1. Sınıf	198	6.71	Gruplararası	39.63	3	55.74	3.21	.02*	4>2
	2. Sınıf	183	6.46	Gruplariçi	8856.34	545	17.34			
	3. Sınıf	136	7.04	Toplam	8895.98	548				
	4. Sınıf	32	8.87							
Anksiyete	1. Sınıf	198	5.68	Gruplararası	165.10	3	55.04	3.87	.00*	4>3>2
	2. Sınıf	183	5.35	Gruplariçi	7718.30	545	14.16			
	3. Sınıf	136	5.48	Toplam	7883.44	548				
	4. Sınıf	32	7.78							
Stres	1. Sınıf	198	7.60	Gruplararası	362.92	3	120.97	7.72	.00*	4>1>3>2
	2. Sınıf	183	6.52	Gruplariçi	8525.99	545	15.64			
	3. Sınıf	136	6.68	Toplam	8888.9	548				
	4. Sınıf	32	9.78							

p<0.05.

Tablo 5: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri İle Günlük İnternet Kullanım Değişkeni Arasındaki Farka Dair Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
A) 0-1 Saat	43	2.07	Gruplararası	64.13	3	21.37	37.08	.00*	D>C>B>A
B) 2-4 Saat	273	2.74	Gruplariçi	306.07	545	.57			
C) 5-7 Saat	187	3.18	Toplam	370.21	548				
D) 8 ve üzeri	46	3.48							
Toplam	549	2.90							

*p<0.05.

incelendiğinde 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin anksiyete düzeylerinin ($\bar{X}=7.78$) ortalama ile 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek ($\bar{X}=5.48$) iken, 3. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin de anksiyete düzeylerinin 2. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerden ($\bar{X}=5.35$) daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 4 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin stres düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arasında anlamlı farka [$F(3,545) = 7.72$, $p<0.05$] rastlanmıştır. Bu farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe Test sonuçları incelendiğinde 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin stres düzeylerinin ($\bar{X}=7.78$) ortalama ile 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek ($\bar{X}=7.60$) iken, 3. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin stres düzeyleri ($\bar{X}=6.68$), 2. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerden ($\bar{X}=6.52$) daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin günlük internet kullanım değişkeni arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile günlük internet kullanım düzeyleri arasında anlamlı farka [$F(3,545) = 21.37$, $p<0.05$] rastlanmıştır. Bu farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe Test sonuçları incelendiğinde günlük internet kullanım süreleri 8 saat ve üzeri olanların ($\bar{X}=3.55$) 5-7 saat arası olanlardan ($\bar{X}=3.18$) daha yüksek, 5-7 saat arası olanların ($\bar{X}=3.18$), 2-4 saat arası olanlardan ($\bar{X}=2.74$) daha yüksek, 2-4 saat arası olanların ($\bar{X}=2.74$) ise günlük internet kullanım süresi 0-1 saat arası olanlardan ($\bar{X}=2.12$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin depresyon, anksiyete, stres düzeylerinin günlük internet kullanım değişkeni arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin depresyon düzeyleri ile günlük internet kullanım düzeyleri arasında anlamlı farka [$F(3,545) = 5.26$, $p<0.05$] rastlanmıştır. Bu farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe Test sonuçları incelendiğinde günlük internet kullanım süresi 8 saat ve üzeri

Tablo 6: Üniversite Öğrencilerinin Depresyon Düzeyleri ile Günlük İnternet Kullanım Değişkeni Arasındaki Farka Dair Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Süre	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Depresyon	A) 0-1 Saat	43	6.97	Gruplararası	270.73	3	90.24	5.26	.00*	D>C>B
	B) 2-4 Saat	273	6.19	Gruplarıçi	9349.83	545	17.15			
	C) 5-7 Saat	187	7.37	Toplam	9620.57	548				
	D) 8 ve üzeri	46	8.32							
Anksiyete	A) 0-1 Saat	43	5.69	Gruplararası	224.64	3	74.88	5.39	.01*	D>C>B
	B) 2-4 Saat	273	5.08	Gruplarıçi	7658.80	545	14.05			
	C) 5-7 Saat	187	6.09	Toplam	7883.44	548				
	D) 8 ve üzeri	46	7.13							
Stres	A) 0-1 Saat	43	6.97	Gruplararası	157.68	3	52.56	3.28	.02**	D>C>B
	B) 2-4 Saat	273	6.64	Gruplarıçi	8731.22	545	16.02			
	C) 5-7 Saat	187	7.68	Toplam	8888.91	548				
	D) 8 ve üzeri	46	8.00							

*p<.05.

olanların depresyon düzeyleri (\bar{X} =8.32) ile 5-7 saat arasında kullananlardan (\bar{X} =7.37) daha yüksek, 5-7 saat arasında internet kullananların depresyon düzeyleri (\bar{X} =7.37) ile 2-4 saat arası günlük internet kullananlardan (\bar{X} =6.19) ortalama ile daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin anksiyete düzeyleri ile günlük internet kullanım süreleri arasında anlamlı farka [F(3,545) = 5.39, p<0.05] rastlanmıştır. Bu farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe Test sonuçları incelendiğinde günlük internet kullanım süresi 8 saat ve üzeri olanların depresyon düzeyleri (\bar{X} =13), 5-7 saat arasında kullananlardan (\bar{X} =6.09) daha yüksek, 5-7 saat arasında internet kullananların depresyon düzeyleri (\bar{X} =6.09), 2-4 saat arası günlük internet kullananlardan (\bar{X} =5.08) ortalama ile daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin stres düzeyleri ile günlük internet kullanım süresinin anlamlı şekilde [F(3,545) = 3.28, p<0.05] farklılaştığı görülmüştür. Bu farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Testlerinden LSD testi uygulanmıştır. LSD Test sonuçları incelendiğinde günlük internet kullanım süresi 8 saat ve üzeri olanların stres düzeyleri (\bar{X} =8.00), 5-7 saat arasında olanların internet kullananların stres düzeylerinden (\bar{X} =7.68) daha yüksek, 5-7 saat arasında internet kullananların stres düzeyleri (\bar{X} =7.68), 2-4 saat arası günlük internet kullananlardan (\bar{X} =6.64) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık, depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayıları analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık, Depresyon, Anksiyete ve Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	1	2	3	4
Sosyal medya bağımlılık	1			
Depresyon	.203**	1		
Anksiyete	.177**	.622**	1	
Stres	.156**	.661*	.603**	1

**p<0.01.

Tablo 7 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile depresyon arasında (r=0.203, p<0.05) arasında pozitif yönlü düşük düzey, anksiyete arasında (r=0.177, p<0.05) pozitif yönlü düşük düzey, stres arasında (r=0.156, p<0.05) pozitif yönlü düşük düzey ilişkiye rastlanmıştır. DASÖ-21 ölçeği alt faktörlerinden depresyon ile anksiyete arasında (r=0.622, p<0.05) pozitif yönlü orta düzey, stres ile (r=0.661, p<0.05) pozitif yönlü orta düzey bir ilişkiye rastlanmıştır. Anksiyete ile stres arasında (r=0.603, p<0.05) pozitif yönlü orta düzey bir ilişkiye rastlanmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf ve sosyal medya kullanım düzeyleri arasındaki farklar incelenmiştir. Aynı zamanda, sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasındaki ilişkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada sosyal medya bağımlılık ölçeğinden elde edilen bulguya göre, üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri, ölçek genelinde "orta" düzey, ölçek maddelerinin bazılarında ise "yüksek" düzey olduğu görülmüştür. Ölçek maddeleri içerisinde yer alan "Öğrencilerin kişisel sorunlarınızı

unutmak için sosyal medya kullandınız mı?” Sorusuna verdikleri cevap “yüksek” düzey olarak belirtmeleri, öğrencilerin sosyal medyayı sorunlarından uzaklaşmak ya da unutmada bir araç olarak kullandıkları söylenebilir. Kişiler sorunlarıyla baş etme veya bozulan işlevselliklerini görmezden gelme amacıyla da sosyal medyayı kullanmayı tercih edebilirler (Bilge, Baydilli & Göktaş). Gençlerin sosyal medyayı tercih etmelerinin bir nedeni de psikolojik durumlarının bozuk olmasından kaynaklanıyor olabilir (Bilgin 2018). Psikolojilerinin bozuk olması ise akıl sağlıklarının bozulmasına işaret edebilir (Sampasa-Kanyinga & Lewis, 2015). Araştırmada yer alan sosyal medya bağımlılık ölçeği maddeleri arasında yer alan sosyal medyanın yasaklanması ile ilgili soruya vermiş oldukları cevabın aritmetik ortalamasının “yüksek” düzey olarak çıkması, sosyal medyanın öğrencilerin günlük yaşamlarında ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunun göstergesidir. Glazzard ve Stones (2020), araştırma bulgusunu destekler yönde sosyal medyanın gençlerin yaşamlarının önemli bir parçası hâline geldiğini belirtmektedir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin anksiyete ve depresyon düzeylerinin “orta” düzey, “stres” düzeylerinin ise “hafif” düzeyde olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin içerisinde buldukları ruhsal bozukluklar, diğer ülkelerde bulunan gençlerin içerisinde buldukları ruhsal durumlar ile benzerlik göstermektedir (Royal Society for Public Health, 2017; Weinberger vd., 2018). Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları oldukları göz önünde bulundurulduğunda, gelecekte öğrenciler için risk oluşturduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma sonucunda erkek ve kadın üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Bunun nedeni erkek ve kadınların sosyal medyayı benzer amaçlar için kullanmalarından kaynaklanıyor olabilir. Literatürde araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalar bulunmakla birlikte (Balcı & Baloğlu, 2018; Şahin, Fulya, & Hamamcı, 2022), kadınların sosyal medya bağımlılık düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğu çalışmalara rastlanmaktadır (Korkmaz, 2021; Uslu 2021). Bu farklılıkların nedeni ise üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin anksiyete ve stres düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Öğrencilerin günlük yaşamda hissettikleri stres ile kaygı düzeyleri erkek ve kadın öğrencilerde aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırma katılımcıları eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Araştırma neticesinde üniversite öğrencilerinin kaygı ve stres düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermemesinin nedeni, araştırmaya katılanların ortak kaygıları öğretmen olarak atanabilmekten kaynaklanıyor olabilir. Şahin, Fulya ve Hamamcı (2022) yapmış oldukları çalışmalarında kadınların erkeklerle göre stres düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Araştırmada depresyon ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farka rastlanmış olup, bu fark erkek öğrencilerin lehinedir. Diğer bir ifadeyle erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre depresyon düzeyleri daha yüksektir. Ruhsal bir bozukluk olan depresyon, küresel olarak toplumun %5’inde görülmekte olup,

kadınlarda görülme oranı erkeklere oranla %50 daha yüksektir (World Health Organization, 2016). Literatürde erkek ve kadınların depresyon düzeyleri arasında farklılığın bulunmadığı çalışmalar yer almaktadır. Balcı ve Baloğlu (2018) yapmış oldukları çalışmada erkek ve kadın üniversite öğrencilerinin depresyon düzeyleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Benzer şekilde Hindistan’da 625, İtalya’da 600 lise öğrencisi, Türkiye’de 281 meslek yüksek okulu öğrencisi ile yapılan çalışmada erkek ve kadınların depresyon düzeyleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır (Bilge, Baydilli & Göktaş; Scimeca vd., 2014; Yadav vd., 2013). Araştırma bulgusu ile literatürde yer alan sonuçların farklı olmasının nedenini yalnızca erkek ve kadın olarak değerlendirmek doğru olmayabilir. Depresyonun kişiye özgü bir durum olmasından dolayı literatür ile araştırma bulgusu arasında farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arasındaki fark incelenmiştir. Araştırmada, son sınıf öğrencilerinin depresyon düzeylerinin ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu, son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin anksiyete düzeyleri, üçüncü sınıfta öğrenim görenlere göre daha yüksek, üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ise ikinci sınıfta öğrenim görenlere göre daha yüksek düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça depresyon ve anksiyete düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Son sınıfa gelen öğrencinin üniversiteyi bitirdikten sonra işe girme ve gelecek kaygısından dolayı depresyon ve anksiyete düzeyleri yüksek çıkmış olabilir.

Araştırmada üniversite son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin stres düzeyleri, birinci sınıfta öğrenim görenlere göre daha yüksek, üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre stres düzeylerinin yüksek düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sınıf seviyesi yükseldikçe stres düzeyinin artması geleceğe yönelik kaygıdan dolayı olabilir. Birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin stres düzeylerinin ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim görenlerden daha yüksek çıkmasının nedeni ise yeni bir şehirde yaşamaya başlamaları, yeni arkadaşlıklar ve yeni bir çevre edinmede zorlanmalarından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile günlük internet kullanım düzeyleri arasında anlamlı farka rastlanmıştır. Üniversite öğrencilerinin günlük sosyal medyada geçirdikleri zaman arttıkça sosyal medya bağımlılık düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalara rastlanılmaktadır (Balcı & Baloğlu, 2018; Bilgin, 2018; Uslu 2021). Araştırmada üniversite öğrencilerinin günlük internet kullanım süresi arttıkça, depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin de arttığı bulgusu elde edilmiştir. Günlük internet kullanım süresi 8 saat ve üzeri olanların üniversite öğrencilerinin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri, günlük 5-7 saat arasında kullananlardan daha yüksek, günlük 5-7 saat arasında internet kullananların depresyon anksiyete ve stres düzeyleri, günlük 2-4 saat arası internet kullananlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre kişilerin, sosyal medyada geçirilen süre arttıkça sosyal medya bağımlısı olma ihtimallerinin yüksek olduğu,

buna bağlı olarak depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin de artacağı söylenebilir. Ruhsal sağlığı yerinde olmayan kişilerin sosyal medyada günde 2 saatten fazla zaman geçirmeleri, psikolojik sıkıntı yaşamalarına, hatta intihara yönelmelerine sebep olabilir (Pantic, 2012; Sampasa-Kanyinga & Lewis, 2015). Sosyal medyanın aşırı kullanımı gençlerde davranış sorunlarına, siber zorbalık yapmalarına, kimlik hırsızlığına, uykusuzluk yaşamalarına, göz problemleri (miyopi, göz yorgunluğu, kuruluk, bulanık görme, tahriş, yanma hissi gibi) yaşamalarına neden olabilir (Bozzola et al., 2022; Prabhakararao, 2016).

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzey ilişkiye rastlanmıştır. Depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasında ise orta düzey pozitif yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır. Araştırmada yer alan değişkenlerin birbirleri ve farklı değişkenler ile olan ilişkileri inceleyen çalışmalara literatürde fazlaca rastlanmaktadır (Balci & Baloğlu, 2018; Bilge, baydilli & Göktaş, 2020; Deniz & Sümer, 2010; Dikmen, 2021; Hou vd., 2019 Şahin, Fulya, & Hamamcı, 2022; Scimeca; Uslu 2021; Yadav, 2013; Weinstein, 2023).

Öneriler

Sosyal medya platformları, kullanıcılarının sürekli olarak uygulamaları üzerinde daha çok vakit geçirmelerine yönelik çaba sarf etmektedir. Araştırma neticesinde üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri “orta” düzey çıkması, kullanılan ölçek maddelerinin bazılarında “yüksek” düzey çıkması, gelecekte sosyal medya bağımlılığının üniversite öğrencileri arasında daha da artmasının kaçınılmaz olduğunun bir göstergesi olabilir. Sosyal medyanın bilinçli kullanımı konusunda gençlerin bilgilendirilmesi gelecekte yaşanması muhtemel problemlerin engellenmesine katkı sağlayabilir. Yapılan bu çalışma sosyal medya bağımlılığı üzerine yapılmış bir çalışmadır. Sosyal medya platformlarının ayrı ayrı (Facebook, Instagram, Twitter vb.) ele alınarak kullanım amaçlarına yönelik çalışmalar yapıldığı takdirde sosyal medyanın eğitim amaçlı kullanımına ışık tutabilir. Sosyal medya bağımlılığının anksiyete, depresyon ve stres gibi psikolojik durumların ilişkili olduğu yapılan çalışmada görülmüştür. Ancak psikolojik bozukluklara sosyal medya bağımlılığına neden olduğu, ya da tam tersi psikolojik bozuklukların sosyal medya bağımlılığını artırdığı konusu net değildir. Bu ilişkilerin ortaya çıkarılabilmesi için nitel verilerle desteklenen çalışmalar yapılabilir. Bu çalışma üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar öğretmen adayları haricindeki üniversite öğrencileri, lise ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

Alfano, C. A., Zakem, A. H., Costa, N. M., Taylor, L. K., & Weems, C. F. (2009). Sleep problems and their relation to cognitive factors, anxiety, and depressive symptoms in children and adolescents. *Depression and Anxiety*, 26, 503-512. doi:10.1002/da.20443

Baker, L. R., & Oswald, D. L. (2010). Shyness and online social networking services. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(7), 873-889.

Baker, E. (2019). *The influences of social media: Depression, anxiety, and self-concept* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Eastern Illinois University Department of Psychology.

Baloğlu, E. (2018). Sosyal medya bağımlılığı ile depresyon arasındaki ilişki:” Üniversite gençliği üzerine bir saha araştırması. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (29), 209-234. doi:10.16878/gsuilet.500860

Becker, M. W., Alzahabi, R., & Hopwood, C. J. (2013). Media Multitasking is associated with symptoms of depression and social anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(2), 132-135. doi:10.1089/cyber.2012.0291

Bilge, Y., Baydili, K., & Göktaş, S. (2020). Sosyal medya bağımlılığını yordamada anksiyete, stres ve günlük sosyal medya kullanımı: Meslek yüksekokulu örneği. *Bağımlılık Dergisi*, 21(3), 223-235.

Bilgin, M. (2018). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik bozukluklar arasındaki ilişki. *The Journal of International Scientific Researches*, 3(3), 237-247.

Bozzola, E., Spina, G., Agostiniani, R., Barni, S., Russo, R., Scarpatto, E., ... & Staiano, A. (2022). The use of social media in children and adolescents: Scoping review on the potential risks. *International journal of environmental research and public health*, 19(16), 9960.

Brailovskaia, J., Teismann, T., Margraf, J., 2018. Physical activity mediates the association between daily stress and Facebook Addiction Disorder (FAD) – a longitudinal approach among German students. *Comput. Hum. Behav.* 86, 199–204. doi:10.1016/j.chb.2018.04.045.

Büyükköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Kılıç Çakmak, E. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (Geliştirilmiş 12. Baskı). Pegem Akademi.

Cohen, S., Kessler, R.C., Gordon, L.U., 1995. *Strategies for measuring stress in studies of psychiatric and physical disorders*. In: Cohen, S., Kessler, R., L G (Eds.), *Measuring Stress: A Guide for Health and Social Scientists*. Oxford University Press, New York, NY, pp. 3–26.

Deniz, M. E., & Sümer, A. S. (2010). Farklı özanlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158).

Demirci, İ. (2019). Bergen sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, depresyon ve anksiyete belirtileriyle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20, 15-22.

Dikmen, M. (2021). COVID-19 pandemisinde üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin sosyal medya bağımlılığı üzerindeki rolünün incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modeli. *Bağımlılık Dergisi*, 22(1), 20-30.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Mcgraw-Hill, Inc.

Glazzard, J., & Stones, S. (2020). Social media and young people's mental health. *Selected Topics in Child and Adolescent Mental Health*. doi:10.5772/intechopen.88569

Hou, X. L., Wang, H. Z., Hu, T. Q., Gentile, D. A., Gaskin, J., & Wang, J. L. (2019). The relationship between perceived stress and problematic social networking site use among Chinese college students. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(2), 306-317.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (2. Yazım, 32. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Korkmaz, S. (2021). Olumlu ve olumsuz dini başa çıkma, sosyal medya bağımlılığı ve yalnızlık ilişkisi. *Tasavvur Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 7(1), 237-271. doi:10.47424/tasavvur.883693
- Kwan, G. C. E., & Skoric, M. M. (2013). Facebook bullying: An extension of battles in school. *Computers in human behavior*, 29(1), 16-25.
- Lee, E., Kim, Y. J., & Ahn, J. (2014). How do people use Facebook features to manage social capital?. *Computers in Human Behavior*, 36, 440-445.
- Longobardi, C., Settanni, M., Fabris, M. A., & Marengo, D. (2020). Follow or be followed: Exploring the links between Instagram popularity, social media addiction, cyber victimization, and subjective happiness in Italian adolescents. *Children and youth services review*, 113, 104955.
- Marengo, D., Fabris, M. A., Longobardi, C., & Settanni, M. (2022). Smartphone and social media use contributed to individual tendencies towards social media addiction in Italian adolescents during the COVID-19 pandemic. *Addictive behaviors*, 126, 107204.
- McIntire, E., Wiener, K., & Saliba, A.J. (2015). Compulsive internet use and relations between social connectedness, and introversion. *Computer in Human Behavior*, 48(c), 569-574.
- Meng Zhao, Yulan Huang, Jinyu Wang, Jie Feng & Bo Zhou (2023). Internet addiction and depression among Chinese adolescents: anxiety as a mediator and social support as a moderator, *Psychology, Health & Medicine*. doi: 10.1080/13548506.2023.2224041
- Moretta, T., Buodo, G., Santucci, V. G., Chen, S., & Potenza, M. N. (2023). Problematic social media use is statistically predicted by using social media for coping motives and by positive reinforcement processes in individuals with high COVID-19-related stress levels. *Journal of Psychiatric Research*, 158, 104-113.
- Oberst, U., Wegmann, E., Stodt, B., Brand, M., & Chamarro, A. (2017). Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out. *Journal of adolescence*, 55, 51-60.
- Prabhakararao, S. (2016). Overuse of social media affects the mental health of adolescents and early youth. *Int. J. Ind. Psychiatry*, 3, 14-19.
- Sampasa-Kanyinga, H., & Lewis, R. F. (2015). Frequent use of social networking sites is associated with poor psychological functioning among children and adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(7), 380-385.
- Seidman, G. (2013). Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations. *Personality and individual differences*, 54(3), 402-407.
- Scimeca, G., Bruno, A., Cava, L., Pandolfo, G., Muscatello, M. R. A., & Zoccali, R. (2014). The relationship between alexithymia, anxiety, depression, and internet addiction severity in a sample of Italian high school students. *The Scientific World Journal*, 2014.
- Scott, E., Dale, J., Russell, R., & Wolke, D. (2016). Young people who are being bullied—do they want general practice support?. *BMC family practice*, 17, 1-9.
- Shahsavarani, A. M., Azad Marz Abadi, E., & Hakimi Kalkhoran, M. (2015). Stress: facts and theories through literature review. *International Journal Of Medical Reviews*, 2(2), 230-241.
- Shen, X., Wang, C., Chen, C., Wang, Y., Wang, Z., Zheng, Y., & Liu, H. (2023). Stress and internet addiction: Mediated by anxiety and moderated by self-control. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1975-1986. doi: 10.2147/PRBM.S411412
- Sonnentag, S., & Frese, M. (2003). Stress in organizations. Hand-book of psychology: *Industrial and organizational psychology*, 12, 453-491.
- Şahin, E., Fulya, T., & Hamamcı, Z. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde depresyon, anksiyete ve stres ile başa çıkma tutumlarının sosyal medya bağımlılığıyla ilişkisi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 9(1), 165-186.
- Uslu, M. (2021). Türkiye’de sosyal medya bağımlılığı ve kullanımı araştırması. *Turkish Academic Research Review*, 6(2), 370-396.
- Pantic, I., Damjanovic, A., Todorovic, J., Topalovic, D., Bojovic-Jovic, D., Ristic, S., & Pantic, S. (2012). Association between online social networking and depression in high school students: Behavioral physiology viewpoint. *Psychiatra Danubina*, 24(1), 90-93.
- Primack, B. A., Shensa, A., Escobar-Viera, C. G., Barrett, E. L., Sidani, J. E., Colditz, J. B., & James, A. E. (2017). Use of multiple social media platforms and symptoms of depression and anxiety: A nationally-representative study among US young adults. *Computers in human behavior*, 69, 1-9.
- Royal Society for Public Health (2017). Status of Mind: Social media and young people’s mental health. Retrieved from: <https://www.rsph.org.uk/static/uploaded/d125b27c-0b62-41c5-a2c0155a8887cd01.pdf>
- Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, B. S., & Ragu-Nathan, T. S. (2007). The impact of technostress on role stress and productivity. *Journal Of Management Information Systems*, 24(1), 301-328.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson
- Telzer, E. H., Fuligni, A. J., Lieberman, M. D., & Galván, A. (2013). *The effects of poor quality sleep on brain function and risk taking in adolescence*. *NeuroImage*, 71, 275–283. doi:10.1016/j.neuroimage.2013.01.025
- The Mental Health Foundation (2004). Lifetime impacts: Childhood and adolescent mental health – understanding the lifetime impacts. 03.07.2023 Tarihinde erişilmiştir. https://ix.iriss.org.uk/sites/default/files/resources/lifetime_impacts.pdf
- Yadav, P., Banwari, G., Parmar, C., & Maniar, R. (2013). Internet addiction and its correlates among high school students: A preliminary study from Ahmedabad, India. *Asian Journal of Psychiatry*, 6(6), 500–505. doi:10.1016/j.ajp.2013.06.004
- Yılmaz, Ö., Boz, H., & Arslan, A. (2017). Depresyon Anksiyete stres ölçeğinin (Dass 21) Türkçe Kısa formunun geçerlilik-güvenilirlik çalışması. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 78-91.
- Weinberger, A. H., Gbedemah, M., Martinez, A. M., Nash, D., Galea, S., & Goodwin, R. D. (2018). Trends in depression prevalence in the USA from 2005 to 2015: Widening disparities in vulnerable groups. *Psychological medicine*, 48(8), 1308-1315.
- We Are Social (2023, Temmuz). *We Are Social 2022 Türkiye: Sosyal medya istatistikleri*. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-turkey>
- Weinstein, A. M. (2023). Problematic Social Networking Site use-effects on mental health and the brain. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1106004.

- Weinstein, A.; Dorani, D.; Elhadif, R.; Bukovza, Y.; Yarmulnik, A.; Dannon, P. (2015). Internet addiction is associated with social anxiety in young adults. *Ann. Clin. Psychiatry*, 27, 4–9.
- Woods, H. C., & Scott, H. (2016). # Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *Journal of adolescence*, 51, 41-49.
- World Health Organization. (2016). Depression fact sheet. Geneva: Switzerland. Retrieved from: 05.07.2023 <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/en>

Enhancing the Outcome of Mechanical Engineering Design Course with the SCAMPER Methodology Framework

SCAMPER Metodoloji Çerçevesi ile Makine Mühendisliği Tasarım Dersinin Çıktısının Geliştirilmesi

Onat Halis TOTUK

ABSTRACT

Methodology frameworks in engineering education are structured approaches or models used to design, implement, and evaluate educational practices in engineering disciplines. These frameworks provide a systematic way to organize and optimize the teaching and learning process, ensuring that engineering students receive a comprehensive and effective education. SCAMPER is a creative thinking technique used to generate new ideas and approaches for problem-solving or project development. Each letter in SCAMPER stands for a different prompt to enhance the process targeted. These prompts stand for the substitute, combine, adapt, modify, put to another use, eliminate, and reverse. Evolving SCAMPER as a methodology framework for Mechanical Engineering education involves adapting its principles and prompts to cater specifically to the needs and challenges of engineering students. This study presents the use of SCAMPER methodology as an educational framework for mechanical engineering and application to the Mechanical Engineering Design course given for senior year students with proposed examples based on experiences collected from previous classes thought.

Keywords: Methodology framework, Design education, SCAMPER, Mechanical engineering design, Educational innovation

ÖZ

Mühendislik eğitiminde metodoloji çerçeveleri, mühendislik disiplinlerinde eğitim uygulamalarını tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmek için kullanılan yapılandırılmış yaklaşımlar veya modellerdir. Bu çerçeveler, öğretim ve öğrenme sürecini düzenlemek ve optimize etmek için sistemli bir yol sağlar, bu sayede mühendislik öğrencilerinin kapsamlı ve etkili bir eğitim almasını sağlar. SCAMPER, problem çözme veya proje geliştirme için yeni fikirler ve yaklaşımlar üretmek için kullanılan yaratıcı düşünme tekniğidir. SCAMPER'deki her harf, hedeflenen süreci geliştirmek için farklı bir ipucunu temsil eder. Bu ipuçları sırasıyla yerine koyma, birleştirme, uyarlama, değiştirme, başka bir amaçla kullanma, eleme ve tersine çevirme anlamına gelir. SCAMPER'ı Makine Mühendisliği eğitimi için bir metodoloji çerçevesi olarak evrimleştirmek, prensiplerini ve ipuçlarını mühendislik öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve zorluklarına özgü olarak adapte etmeyi içerir. Bu çalışma, SCAMPER metodolojisinin makine mühendisliği eğitimi için bir eğitim çerçevesi olarak kullanımını ve son sınıf öğrencilerine verilen Makine Mühendisliği Tasarımı dersine uygulanmasını, önceki derslerden elde edilen deneyimlere dayalı önerilen örneklerle sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Metodoloji çerçeveleri, Tasarım eğitimi, SCAMPER, Makine mühendisliği tasarımı, Eğitimsel yenilik

Totuk OH., (2024). Enhancing the outcome of mechanical engineering design course with the SCAMPER methodology framework. *Journal of Higher Education and Science/ Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(1), 76-83. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1355827>

Onat Halis TOTUK (✉)

ORCID ID: 0000-0002-9314-9204

Çankaya Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Makina Mühendisliği Bölümü, Ankara, Türkiye
Çankaya University, Faculty of Engineering, Department of Mechanical Engineering, Ankara, Türkiye
onattotuk@ankaya.edu.tr

Received/Geliş Tarihi : 05.09.2023

Accepted/Kabul Tarihi : 07.02.2024



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

INTRODUCTION

Methodology frameworks within the realm of engineering education encompass meticulously structured approaches or models. Their purpose lies in shaping the blueprint for designing, executing, and appraising educational practices within the diverse spectrum of engineering disciplines. These frameworks stand as the cornerstone of a methodical infrastructure, offering a systematic pathway to arrange and enhance the dynamics of the teaching and learning journey. By doing so, they seamlessly facilitate the delivery of a comprehensive and impactful educational experience to aspiring engineers.

In the evolution of Engineering Education Research (EER) as a discipline, the collaboration between EER scholars and experts in learning theory, psychology, education research, and other social sciences becomes crucial to shaping learning theories rather than solely drawing from them, especially in integrating business-related skills into modern engineering education; thus, this paper outlines rigorous EER research and methodological traditions to foster interdisciplinary dialogue and future collaborative advancements (Reynolds & Dacre, 2021). This exploratory review paper utilizes a methodological taxonomy to analyze 142 articles from major engineering education journals published in 2018, highlighting diverse profiles across journals, identifying patterns and trends, offering insights for novice researchers, and addressing crucial questions about quality and rigor in the emerging field of Engineering Education Research (EER) (Liu, 2019). The systematic literature review (Reynolds & Dacre, 2021) organizes studies on engineering identity, categorizing them by four variables: definitions of engineering identity, factors impacting its development, interventions influencing it, and measurement methods, offering insights for future research and educational enhancements in the field by connecting various strands of literature and methods and aligning identity definitions and factors with interventions.

One of the methods used for learning is PLB (Project Based Learning). The paper by (Lacuesta et al., 2009) outlines an experience utilizing problem-based learning (PBL) methodology to cultivate positive learning attitudes and multifaceted skills in engineering students, leading to a significant shift from traditional teaching to an independent learning model, with positive assessments from both instructors and students, providing valuable insights for other authors seeking to implement active learning methodologies in engineering education. In another study, the integration of Education for Sustainable Development (ESD) principles within problem-based learning (PBL) in engineering education revealed challenges due to curriculum constraints and contextual balancing, yet highlighting the potential and limitations of sustainability integration, using empirical analysis of two engineering master programs at Aalborg University, Denmark (Guerra, 2017).

One of the studies explores how methodology discourses, particularly discussions on rigor and methodological diversity, have been integral in shaping and advancing the emerging field of engineering education research, contributing to the broader

literature on science and technology studies by analyzing the role of these discourses in boundary work and their impact on the development of the field (Beddoes, 2014). An example of different methods, flipped learning is studied in a qualitative synthesis of quantitative and qualitative research of the approach in engineering education, aiming to provide practitioners with insights by critically assessing existing research, revealing that flipped learning gained traction among engineering educators after 2012 and highlighting the need for future research to establish the pedagogy of flipped learning through a comprehensive exploration of various aspects and grounded theoretical frameworks (Karabulut-Ilgü et al., 2018).

Addressing challenges like sustainability, the fourth industrial revolution, and employability, this article evaluates the need for new engineering programs that cultivate cross-disciplinary skills, contextual understanding, and the ability to navigate complexity, analyzing past and present institutional responses, including student-centered learning, theory-practice integration, digital learning, and professional competency definition, while also discussing emerging trends such as personalized curriculum models for lifelong learning (Hadgraft & Kolmos, 2020).

To sum up the importance of research on the subject in this exemplar study, the authors advocate for the implementation of systematic reviews in engineering education to facilitate access to the literature, encourage objective critique, identify research gaps, and suggest new directions for the field's advancement, drawing parallels with systematic reviews in other disciplines (Borrego et al., 2014).

When the studies of SCAMPER employed in engineering education is concerned, there are numerous works that can be listed. In response to evolving market demands, the engineering industry requires interdisciplinary skills and creative thinking; thus, modern engineering education should prioritize nurturing innovative thinking, problem-solving abilities, and transferable skills through creativity-focused courses and innovative teaching methods, as demonstrated in this study utilizing project-based learning and SCAMPER strategies to assess differences between high- and low-creativity learners in terms of cognition, motivation, and personality traits over two semesters (Wu & Wu, 2020). Another study explores the impact of utilizing the SCAMPER technique on third-year product design students' creative idea generation, revealing that the technique enhances creativity in tackling existing product problems, as evidenced by improved indicators of fluency, flexibility, originality, and elaboration in their generated ideas (Boonpracha, 2023).

Concentrating on the design aspect, the study by (Plichta et al., 2018) presents a case study utilizing the SCAMPER method for innovating abrasive tools used in machining challenging materials, demonstrating its effectiveness in modernizing designs, enhancing functions, and generating innovative solutions, while also providing a structured approach for creative activities supported by theoretical and experimental knowledge. Another qualitative study investigated the efficacy of

the SCAMPER technique from the perspective of Vocational College students, revealing that while some students unconsciously used the technique, they were generally unaware of it; however, the findings underscore the technique's potential to significantly enhance creativity and thinking skills in learning, particularly in fields like fashion design (Kamis et al., 2020). A study (Chan, 2017) proposes an industrial design approach using the SCAMPER method to reshape the system for renting, thereby addressing cost concerns and making the system more accessible, reliable, and mobile for medical personnel in the dental implant market.

On the creative thinking side, the study (Sirbiladze, 2017) mentions the technique, renowned for its simplicity, is an effective creative thinking and problem-solving method in the design process, emphasizing that innovation is often rooted in modifying existing concepts; despite the availability of various methods like reversed brainstorming, Hurson's thinking model, and others, SCAMPER stands out as a straightforward and accessible approach to fostering creativity and breaking down barriers against innovation. Another research aims to assess basic and altered creativity levels in an architectural design studio course using the Torrance Creativity Thinking Test components (Fluency, flexibility, originality, and elaboration) and the SCAMPER technique, finding that creativity-based instruction enhances architectural design skills in terms of fluency, flexibility, originality, and elaboration, but raises concerns about the potential negative impact on students' originality and potential design imitation (Talebi et al., 2020).

Concentrated on a former curriculum, the study by (Wulandari & Ega Santoso, 2019) employs a combination of project-based learning and SCAMPER strategies to enhance fluid mechanics learning, revealing that this approach resulted in high levels of student attention, happiness, interest, and engagement as measured by questionnaire responses.

In this paper, a modified version of SCAMPER, called SCAMPER-ME, that is specifically designed for Mechanical Engineering education is proposed. How SCAMPER-ME can be used as a methodology framework to guide students through the creative process of engineering design is explained. The pedagogical benefits of incorporating SCAMPER-ME into the curriculum and how it can enhance students' creativity, problem-solving skills, and engineering design abilities are also discussed. The application of SCAMPER-ME to various design projects and challenges in Mechanical Engineering courses is demonstrated. An example of how SCAMPER-ME can be used to improve a bicycle design project is also provided.

In the realm of engineering education, conceptual design plays a pivotal role in shaping the foundation for innovative and effective engineering solutions. Conceptual design involves the exploration and formulation of ideas at the initial stages of a project, setting the stage for the detailed design and implementation phases (Pugh, 1991; Ullman, 2010). The significance of robust conceptual design methodologies cannot be overstated, as they lay the groundwork for successful engineering outcomes.

The Engineering Design Research (EDR) community emphasizes the importance of methodological frameworks that guide students through the creative and critical thinking processes inherent in conceptual design (Cross, 2021; Otto & Wood, 2001). This study introduces the SCAMPER-ME methodology, an adapted version of the SCAMPER technique tailored for Mechanical Engineering education, as a methodological framework to enhance conceptual design in engineering courses. SCAMPER-ME aims to foster creativity, problem-solving skills, and engineering design abilities among students, aligning with the principles of effective conceptual design.

These references (Pugh, 1991; Ullman, 2010; Cross, 2021; Otto & Wood, 2001) provide insights into the theoretical foundations of conceptual design and underscore its importance in the engineering design process. By integrating SCAMPER-ME into Mechanical Engineering education, we aim to bridge the gap between conceptual design theories and practical application, providing students with a structured approach to explore their creativity and develop innovative engineering solutions.

The SCAMPER technique is versatile and can be applied in both top-down and bottom-up design approaches, depending on the context and the level at which the design process is initiated. It offers a creative thinking framework that can be flexibly adapted to different stages of the design process, making it a valuable tool for engineers and designers regardless of their chosen design methodology. Top-down design typically involves starting with a broad perspective or a high-level overview and then gradually breaking down the components into more detailed sub-systems or elements. In the context of the SCAMPER technique, the process often begins with a pre-defined problem or existing design. Conversely, a bottom-up design approach involves starting with detailed components and gradually assembling them into a complete system.

The comparison between the two approaches in terms of SCAMPER constituents are as follows:

Substitute: In a top-down approach, substitution may involve considering alternative components or materials at a higher level, examining how the overall system can be improved by substituting one major element with another. At a bottom-up level, substitution may involve considering alternative materials or components within a specific subsystem.

Combine: Combining, in a top-down context, could involve integrating entire subsystems or major components to create a more holistic and integrated solution. Combining, in a bottom-up context, might involve integrating smaller elements or features to enhance a particular aspect of the system.

Adapt: Adapting in a top-down manner might entail adjusting the overall design to better align with external factors or changing requirements. Adapting at a lower level could entail adjusting individual components to better suit the requirements or constraints of a specific context.

Modify: Modification at a higher level could refer to altering the overall structure or design approach to enhance performance or functionality. Modification in a bottom-up approach

might involve tweaking individual components or processes to optimize their performance.

Put to Another Use: This may involve considering how the entire system or major components could be repurposed or applied in a different context. This may involve exploring how specific components or features could be repurposed within the context of a particular subsystem.

Eliminate: Eliminating at a top-down level might involve removing entire features or subsystems that are deemed unnecessary. Eliminating at a bottom-up level could involve removing unnecessary features or components from a specific subsystem.

Reverse: Reversing in a top-down perspective could mean looking at the overall design from a different viewpoint or considering how the system operates in reverse. Reversing in a bottom-up perspective might involve examining how individual components operate in reverse within a subsystem.

SCAMPER-ME METHOD

Creative thinking and problem-solving are integral to the design process, aiming to transform ideas into innovations and dismantle barriers to creativity. Among various methods for fostering creative thinking, the SCAMPER technique is recognized as a straightforward and effective approach, rooted in the notion that novelty often emerges from modifying existing concepts. Introduced by Bob Eberle, SCAMPER involves seven techniques: substitute, combine, adapt, modify, put to another use, eliminate, and reverse, each prompting specific questions during brainstorming to spark innovative ideas and solutions as seen in Fig.1. The technique doesn't follow a strictly sequential order, and participants are encouraged to think freely, even if responses seem illogical, ultimately facilitating diverse thinking approaches for creative outcomes.

The SCAMPER technique involves seven distinct strategies for creative thinking and problem-solving: Substitute, Combine, Adapt, Modify, Put to Another Use, Eliminate, and Reverse. Each strategy prompts specific questions to guide brainstorming sessions, encouraging exploration of different aspects of a

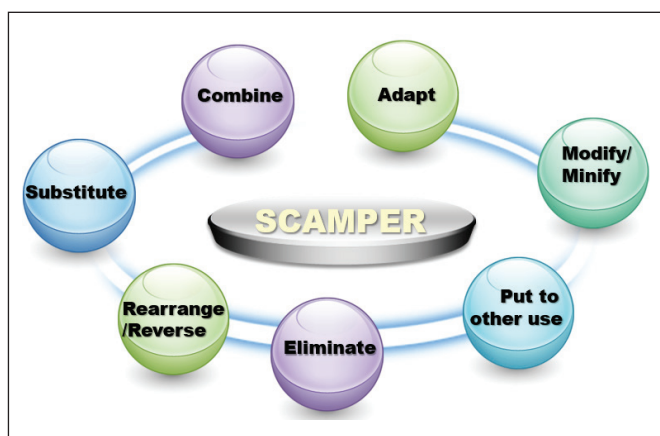


Figure 1: Visualizing SCAMPER techniques.

product, service, or process, ultimately fostering innovation and creativity through multidimensional problem-solving.

Forming an educational methodological framework for the Mechanical Engineering Department of a university involves tailoring the approach specifically to the needs of the discipline. In order to create that, certain values are to be considered. These could be listed as:

- Understanding the Department's Mission and Vision
- Identifying the Department's Learning Outcomes
- Conducting a Curriculum Review
- Establishing Educational Principles and Bases
- Identifying Pedagogical Strategies
- Integrating Industry-Relevant Content
- Technology Integration
- Promoting Experiential Learning
- Assessment and Evaluation
- Faculty Development and Training
- Promoting Student Engagement
- Establishing Advisory Boards
- Continuous Improvement
- Communication and Implementation
- Monitoring and Evaluating

When we think in terms of mechanical engineering education, one can employ SCAMPER as a methodology framework. It involves adapting principles and prompts to cater specifically to the needs and challenges of engineering students. As an exemplary situation, we created a new framework called "SCAMPER-ME" (SCAMPER for Mechanical Engineering). Here we modify and expand the SCAMPER methodology to suit Mechanical Engineering education. For the Solve (S): We emphasize the problem-solving aspect of engineering design. Encourage students to identify real-world engineering challenges and devise innovative solutions using the SCAMPER-ME prompts. For Conceptualize (C): We encourage students to conceptualize their designs from various angles, considering factors such as materials, manufacturing processes, and system integration. For Adapt (A): We adapt existing engineering concepts, principles, or technologies to address new challenges or optimize existing designs. Encourage students to explore how ideas from different engineering disciplines can be adapted for their projects. For Modify (M): We encourage students to modify existing mechanical designs, components, or processes to improve performance, efficiency, sustainability, or user experience. For Propose (P): Instead of just substituting or combining, this step focuses on generating new proposals for mechanical designs, systems, or machines. Students can come up with entirely new concepts and ideas that have not been previously explored. For Evaluate (E): We teach students to critically evaluate their proposed solutions using engineering principles, feasibility

analysis, and potential impacts on society and the environment. For Refine (R): We emphasize the iterative nature of engineering design. Students should continually refine their designs based on feedback, testing, and analysis. For Model (ME): We incorporate modeling techniques and simulations to enable students to test and optimize their designs before physical prototyping virtually.

By incorporating these modifications and expanding the SCAMPER methodology for Mechanical Engineering education, students gain a comprehensive framework to enhance their creativity, problem-solving skills, and engineering design abilities. We apply the SCAMPER-ME framework in Mechanical Engineering education as follows:

- **Select a Mechanical Engineering Project:** Choose a project that aligns with the learning objectives and challenges students to think creatively and analytically.
- **Introduce SCAMPER-ME:** Explain the SCAMPER-ME framework and its eight steps to students, highlighting the importance of each stage in the engineering design process.
- **Explore Existing Solutions:** Encourage students to study existing engineering solutions and designs relevant to their projects.
- **Apply SCAMPER-ME Prompts:** Guide students through each SCAMPER-ME prompt to generate new ideas and modifications for their project.
- **Develop Concepts:** Have students create detailed engineering concepts based on their SCAMPER-ME ideation.
- **Prototype and Test:** Depending on the scope of the project, encourage students to build physical prototypes or use computer simulations to test and evaluate their designs.
- **Iterate and Refine:** Emphasize the iterative nature of engineering design, and have students refine their concepts based on feedback, testing, and analysis.
- **Present and Discuss:** Organize presentations where students can showcase their designs and explain the rationale behind their decisions.
- **Reflect and Learn:** Facilitate discussions on the learning outcomes and experiences gained through the SCAMPER-ME process.

By incorporating SCAMPER-ME into Mechanical Engineering education, students are equipped with a structured approach to explore their creativity, develop innovative engineering solutions, and cultivate essential skills required in their future engineering careers.

The top-down analysis of creating a framework for a Mechanical Engineering Design Course involves carefully structuring the course to promote effective learning and the development of essential design skills. The requirements of this framework include:

- **Defining Learning Objectives**

- Understand the Target Audience
- Establish Educational Principles and Bases
- Integrate Design Thinking
- Develop a Structured Design Process
- Incorporate Project-Based Learning
- Provide Hands-On Learning Opportunities
- Utilize Design Software and Tools
- Integrate Industry Collaboration
- Encourage Interdisciplinary Collaboration
- Promote Iterative Design
- Include Design Reviews and Critiques
- Assessment and Evaluation
- Facilitate Effective Communication Skills
- Continuous Improvement

With this wide variety of aspects, one needs to focus on the system as well as focus the audience's (students and faculty) needs. SCAMPER might be a good method to achieve this need. It is a method of creative thinking employed to foster fresh ideas and innovative approaches in tackling problems or advancing projects, where each letter represents a distinct prompt to aid in exploring various dimensions of relative endeavor.

Pedagogical Aspect

In a Mechanical Engineering design course, the pedagogical aspect of SCAMPER can be a valuable tool to foster creativity and critical thinking among students. By incorporating SCAMPER into the curriculum, educators can encourage students to explore various dimensions of problem-solving and design innovation. There are numerous advantages that can be listed below about incorporating this method to design education as well as the design solutions.

- **Promoting Creative Thinking:** SCAMPER prompts encourage students to think beyond conventional solutions and explore creative alternatives. It challenges them to generate innovative ideas by applying different strategies to their design projects.
- **Problem-Solving Approach:** SCAMPER provides a structured problem-solving approach that can help students tackle complex engineering design challenges. Each SCAMPER prompt guides students to examine different aspects of their designs and identify potential improvements or novel ideas.
- **Applying Course Concepts:** Integrating SCAMPER in the design course allows students to apply the theoretical concepts they have learned in practical situations. It bridges the gap between theory and real-world engineering design problems.

- **Enhancing Design Iterations:** SCAMPER encourages students to revisit their designs multiple times, experimenting with each prompt. This iterative process can lead to refinements, which is crucial in engineering design to achieve optimal solutions.
- **Team Collaboration:** SCAMPER can be used as a collaborative exercise where students brainstorm and share ideas. This fosters teamwork, communication skills, and the ability to build upon each other's concepts.
- **Real-World Relevance:** SCAMPER is a technique commonly used in industry to spur innovation and product development. Introducing it in the design course exposes students to a practical approach used by professionals.
- **Flexibility and Versatility:** SCAMPER can be adapted to different design projects and challenges, making it suitable for a wide range of Mechanical Engineering applications.
- **Project Diversification:** By incorporating SCAMPER, students can explore a diverse range of ideas, leading to projects that vary in scope and application, further enriching the learning experience.
- **Critical Evaluation:** SCAMPER prompts require students to critically evaluate their designs and potential modifications. This evaluation process strengthens their ability to justify design decisions based on engineering principles.
- **Building Confidence:** As students engage in the SCAMPER methodology and come up with innovative ideas, it boosts their confidence in their problem-solving abilities and creative potential.

To implement SCAMPER pedagogically, instructors can integrate it into design exercises, group projects, or even as part of design reviews. They can also organize workshops or brainstorming sessions dedicated to applying SCAMPER to specific design challenges. The goal is to provide students with a structured yet creative approach to tackle engineering design problems, preparing them to become more innovative and adaptable engineers in the future.

APPLICATION of SCAMPER to DESIGN COURSE

Here's how we apply SCAMPER to a final year graduation project mechanical engineering design course.

For the **Substitute:** Students to consider replacing certain materials, components, or processes in the project with alternatives that could improve performance, reduce costs, or enhance sustainability. Substitute traditional manufacturing methods with additive manufacturing (3D printing) for specific components. Replace conventional materials with advanced composites to reduce weight while maintaining strength.

For the **Combine:** Students should think about combining different concepts, techniques, or technologies to create a more integrated or multifunctional solution. Combine IoT (Internet of Things) sensors with the mechanical system to enable real-time monitoring and data analysis. Integrate renewable

energy sources into the mechanical design to create a hybrid system.

For the **Adapt:** Students should explore how similar ideas or solutions from other industries or projects could be adapted to improve the graduation design project. Adapt the principles of biomimicry to design a more efficient and sustainable mechanical system. Take inspiration from nature to improve the aerodynamics of a vehicle or the efficiency of a turbine.

For the **Modify:** Students should identify aspects of the project that could be modified or tweaked to enhance performance or address specific challenges. Modify the shape or design of a key component to reduce drag and improve overall efficiency. Adjust the control algorithms to optimize the performance of a robotic system.

For the **Put to another use:** Students should consider how the project could be repurposed or utilized in different applications or industries. Explore the potential use of the mechanical system in the medical field or as an educational tool. Investigate how the project could be applied in the aerospace or defense industry.

For the **Eliminate:** Students should identify unnecessary elements or processes in the project that could be eliminated to simplify the design or reduce costs. Consider removing non-essential features from a product to make it more affordable for a broader market. Eliminate manual calibration processes by implementing automated calibration methods.

For the **Reverse:** Students should think about reversing certain aspects of the project to create a new perspective or unique functionality. Reverse the flow direction in a heat exchanger to improve efficiency in specific scenarios. Create a device that can transform mechanical energy into electrical energy but also experiment with its reverse function.

SCAMPER is a versatile technique, and not every prompt may be applicable to the specific project. Students used the prompts that align best with the goals and challenges to stimulate creative thinking and come up with innovative solutions for the mechanical engineering graduation project.

Application Example

To complete the benefit loop of applying SCAMPER into the mechanical engineering design course, one has to give an example. The example applied in Çankaya University Mechanical Engineering Department ME 407 Innovative Engineering Analysis, and Design and ME 408 Innovative Engineering Design and Implementation courses is given below for this purpose and Fig.2. shows this example.

In the project of Improving a Bicycle Design:

- **Substitute:** Replace the traditional chain mechanism with a direct-drive system to reduce maintenance and increase efficiency.
- **Combine:** Integrate regenerative braking technology to recover energy during braking and store it for future use.



Figure 2: Application of SCAMPER to the bicycle project.

- **Adapt:** Adapt the foldable design of electric scooters to create a collapsible bicycle for easy storage and transportation.
- **Modify:** Modify the frame material from steel to carbon fiber to reduce weight without compromising strength.
- **Put to another use:** Explore the possibility of using the bicycle's kinetic energy to power small electronic devices, such as lights or phone chargers.
- **Eliminate:** Remove the need for manual gear shifting by implementing an automatic transmission system.
- **Reverse:** Create a bicycle that can transform into a stationary exercise bike for indoor workouts.

This example demonstrates how the SCAMPER methodology can lead to innovative and creative solutions in Mechanical Engineering design. The process encourages students to think critically and explore various angles to improve existing systems or develop new and sustainable solutions to real-world challenges.

CONCLUSION

The study discusses the importance of methodology frameworks in engineering education and how they can provide a systematic way to design, implement, and evaluate educational practices in engineering disciplines. It introduces SCAMPER, a creative thinking technique that can be used to generate new ideas and approaches for problem-solving or project development. It then proposes a modified version of SCAMPER, called SCAMPER-ME, that is tailored specifically for Mechanical En-

gineering design education. It explains how SCAMPER-ME can be applied to various design projects and challenges and how it can foster creativity, problem-solving skills, and engineering design abilities among students. It also outlines the pedagogical benefits of incorporating SCAMPER-ME into the curriculum and provides an example of how it can be used to improve a bicycle design. It concludes by highlighting the potential of SCAMPER-ME as a versatile and effective methodology framework for Mechanical Engineering education.

REFERENCES

- Beddoes, K. (2014). Methodology discourses as boundary work in the construction of engineering education. *Social Studies of Science*, 44(2), 293–312. <https://doi.org/10.1177/0306312713510431>
- Boonpracha, J. (2023). SCAMPER for creativity of students' creative idea creation in product design. *Thinking Skills and Creativity*, 48(June 2022), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101282>
- Borrego, M., Foster, M. J., & Froyd, J. E. (2014). Systematic literature reviews in engineering education and other developing interdisciplinary fields. *Journal of Engineering Education*, 103(1), 45–76. <https://doi.org/10.1002/jee.20038>
- Chan, T. H. (2017). Utilize SCAMPER to design a navigation system for dental implant. *Proceedings of the 2017 IEEE International Conference on Applied System Innovation: Applied System Innovation for Modern Technology, ICASI 2017*, 574–577. <https://doi.org/10.1109/ICASI.2017.7988487>
- Cross, N. (2021). *Engineering design methods: strategies for product design* (5th ed.). John Wiley & Sons.

- Guerra, A. (2017). Integration of sustainability in engineering education: Why is PBL an answer? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(3), 436–454. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2016-0022>
- Hadgraft, R. G., & Kolmos, A. (2020). Emerging learning environments in engineering education. *Australasian Journal of Engineering Education*, 25(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/22054952.2020.1713522>
- Kamis, A., Ghani Che Kob, C., Hustvedt, G., Mat Saad, N., Jamaluddin, R., & Bujeng, B. (2020). The effectiveness of SCAMPER techniques on creative thinking skills among fashion design vocational college. *EurAsian Journal of BioSciences Eurasia J Biosci*, 14(3), 4109–4117.
- Karabulut-Ilgu, A., Jaramillo Cherez, N., & Jähren, C. T. (2018). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 398–411. <https://doi.org/10.1111/bjet.12548>
- Lacuesta, R., Palacios, G., & Fernández, L. (2009). Active learning through problem based learning methodology in engineering education. *Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE*, 1–6. <https://doi.org/10.1109/FIE.2009.5350502>
- Liu, Q. (2019). a Snapshot Methodological Review of Journal Articles in Engineering Education Research. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEA)*, 1–8. <https://doi.org/10.24908/pceea.vi0.13795>
- Otto, K., & Wood, K. (2001). *Product Design: Techniques in Reverse Engineering and New Product Development*. Prentice Hall.
- Plichta, J., Nadolny, K., & Gierszewska, E. (2018). Construction and technical modification of grinding wheels for internal cylindrical grinding using scamper method of creative innovation design. *Journal of Mechanical and Energy Engineering*, 2(1), 27–32. <https://doi.org/10.30464/jmee.2018.2.1.27>
- Pugh, S. (1991). *Total design: integrated methods for successful product engineering* (1st ed.). Addison-Wesley Publishing Company.
- Reynolds, D., & Dacre, N. (2021). Interdisciplinary Research Methodologies in Engineering Education Research. *SSRN Electronic Journal*, 1–7. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3812769>
- Sirbiladze, K. (2017). *Scamper Technique for Creative Thinking*. Kyiv National University of Technologies and Design, 37–40.
- Talebi, M., Moosavi, M., & Poushaneh, K. (2020). Evaluating the impact of brainstorming and scamper technique on promoting the creativity of architectural design skills. *Technology of Education Journal*, 14(3), 689–706.
- Ullman, D. G. (2010). *The mechanical design process* (4th ed.). The McGraw-Hill Companies.
- Wu, T. T., & Wu, Y. T. (2020). Applying project-based learning and SCAMPER teaching strategies in engineering education to explore the influence of creativity on cognition, personal motivation, and personality traits. *Thinking Skills and Creativity*, 35(January), 100631. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100631>
- Wulandari, R., & Ega Santoso, R. (2019). Measurement of Student's Learning Interests in Fluid Mechanics Subject through Project Based Learning Model Using SCAMPER Strategies. *242(October 2018)*, 215–218. <https://doi.org/10.2991/icovet-18.2019.53>

The Structure of Open and Distance English Language Teaching Models: A Follow Up Study 2018 – 2023

Açık ve Uzaktan İngilizce Öğretim Modellerinin Yapısı: Bir Devam Çalışması 2018-2023

Soner SÖZLER

ABSTRACT

In recent years, the widespread adoption of Open and Distance Learning (ODL) has revolutionized education, especially English language teaching. ODL has democratized access to educational resources and enables interaction between students and instructors across geographical boundaries. Moreover, technology integration has emerged as a dominant theme, with a focus on web-based, computer-aided, and mobile-learning systems. However, the study advocates for innovative approaches, such as mobile and game-based learning, aligning with contemporary trends. The adoption of various evaluation methods shows the recognition of individual differences and underscores the need for a comprehensive view of learner progress.

This research employs a systematic approach to review literature and investigate the common structures of ODL models for teaching the English language, focusing on articles published between 2018 and 2023. This study categorizes studies based on five macro dimensions of ODL—management, communication, learning, technology, and evaluation—in order to identify common themes and patterns within the literature.

In contrast to a previous study spanning 1990 to 2017, this investigation uncovers the evolving landscape of distance education, underscoring the need for continued research and improvement. This research emphasizes the lack of a comprehensive management model for EFL education delivered through ODL, and suggests the need for further investigation in this domain. Moreover, the findings emphasize the significance of leveraging diverse communication models to enhance learner engagement. A shift towards autonomous learning models is observed, demanding further investigation into strategies that support effective self-directed learning experiences.

In conclusion, this comprehensive analysis provides a roadmap for advancing ODL models in English-language education. To enhance the quality and accessibility of English language instruction in ODL, educators and researchers can concentrate on addressing management gaps, optimizing communication strategies, promoting autonomous learning, exploring advanced technologies, and refining evaluation approaches. This research offers a rich repository of knowledge for educators, researchers, and academic institutions that wish to deepen their comprehension and practical application of ODL approaches in the domain of English language instruction.

Keywords: Open and distance english language teaching, Systematic literature review, Follow up study

ÖZ

Son yıllarda, Açık ve Uzaktan Öğrenmenin (AUÖ) yaygın olarak benimsenmesi, eğitimde, özellikle de İngilizce öğretiminde devrim yaratmıştır. AUÖ, eğitim kaynaklarına erişimi demokratikleştirmiş ve coğrafi sınırların ötesinde öğrenciler ve öğretmenler arasındaki

Sözler S., (2024). The structure of open and distance english language teaching models: A follow up study 2018 – 2023. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(1), 84-92. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1364045>

Soner SÖZLER (✉)

ORCID ID: 0000-0001-7331-6784

Zonguldak Bülent Ecevit University, School of Foreign Languages, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Zonguldak, Türkiye
soner.sozler@beun.edu.tr

Received/Geliş Tarihi : 21.09.2023

Accepted/Kabul Tarihi : 21.02.2024



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

etkileşimi mümkün kılmıştır. Bu çalışma, 2018-2023 yılları arasında yayınlanan makalelere odaklanarak, İngilizce öğretiminde AUÖ modellerinin yaygın yapılarını araştırmak için sistematik bir literatür taraması yaklaşımı kullanmaktadır. Çalışmaları yönetim, iletişim, öğrenme, teknoloji ve değerlendirme olmak üzere beş boyuta göre kategorize eden çalışma, literatürdeki ortak temaları ve örüntüleri tanımlamaktadır.

1990-2017 yıllarını kapsayan önceki bir çalışmayla karşılaştırıldığında, bu araştırma, uzaktan eğitimin gelişen manzarasını ortaya çıkarmakta ve sürekli araştırma ve iyileştirme ihtiyacının altını çizmektedir. Çalışma, ODL aracılığıyla Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) eğitimi için makro düzeyde bir yönetim modelinin eksikliğini vurgulamakta ve bu alanda gelecekteki araştırmaları teşvik etmektedir. Ayrıca bulgular, öğrenci katılımını artırmak için çeşitli iletişim modellerinden yararlanmanın önemini vurgulamaktadır. Otonom öğrenme modellerine doğru bir kayma gözlenmekte, bu da etkili öz-yönelimli öğrenme deneyimlerini destekleyen stratejilerin daha fazla araştırılmasını gerektirmektedir.

Teknoloji entegrasyonu, web tabanlı, bilgisayar destekli ve mobil öğrenme sistemlerine odaklanarak baskın bir tema olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte çalışma, günümüz trendlerine uygun olarak mobil ve oyun tabanlı öğrenme gibi yenilikçi yaklaşımları da savunmaktadır. Çeşitli değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesi, bireysel farklılıkların tanındığını göstermekte ve öğrencinin ilerlemesine ilişkin kapsamlı bir bakış açısına duyulan ihtiyacın altını çizmektedir.

Sonuç olarak, bu kapsamlı analiz İngilizce dil eğitiminde AUÖ modellerinin ilerletilmesi için bir yol haritası sunmaktadır. Eğitimciler ve araştırmacılar, yönetimdeki eksiklikleri gidererek, iletişim stratejilerini optimize ederek, otonom öğrenmeyi teşvik ederek, en yeni teknolojileri keşfederek ve değerlendirme uygulamalarını iyileştirerek AUÖ yoluyla İngilizce öğretiminin kalitesini ve erişilebilirliğini artırabilirler. Bu çalışma, İngilizce dil eğitimi bağlamında AUÖ modellerine ilişkin anlayış ve uygulamalarını geliştirmek isteyenler için önemli bir bilgi sağlama özelliğine sahiptir.

Anahtar Sözcükler: Açık ve uzaktan İngilizce öğretimi, Sistematik alan yazın taraması, Devam çalışması

INTRODUCTION

Open and distance learning, and teaching English, exhibit numerous shared characteristics. But they have always been intertwined and constantly updated themselves thanks to their dynamic nature. The integration of ODL models in language education has the potential to improve the effectiveness, efficiency, and appeal of language education, serving both as a supplement and a complement to traditional face-to-face education. Moreover, many studies have shown that educational activities supported by OER environments provide a much more efficient and lasting learning experience than content presented only in traditional education environments. (Golonka et al., 2012) (Melezhik et al., 2021) (Pleines & Duensing, 2003).

In a prior study, a comprehensive analysis of the models that deliver English language education through Open and Distance Learning between 1990 and 2017 was conducted (Sözler, 2018). The study results point towards the creation of a hybrid communication system that emphasizes autonomous learning, empowering learners to manage and oversee their own learning paths. This model incorporates web-based, learning management system (LMS), and mobile learning technologies and incorporates a variety of measurement instruments. A review of these results reveals that earlier studies have primarily focused on in-class applications. However, there is a lack of studies that adopt a macro approach to the broader dimensions of ODL and EFL education.

The Open and Distance Learning framework, characterized by five essential components—management, communication, technology, learning, and assessment—offers a flexible platform for implementation. While each of these aspects can

function effectively independently, they also seamlessly interact with one another. Therefore, when formulating an ODL model, it is essential to incorporate all five dimensions. This research endeavors to examine the models reported in the literature that provide English language instruction through Open and Distance Learning, integrating the five macro dimensions.

The intention of this research is to assess the changes in methodologies employed in teaching the English language by comparing studies conducted between 1990 and 2017 with those conducted between 2018 and 2023. The specific inquiries that this study aims to address are:

Q1- What are the disparities in Open and Distance English language teaching models in studies published between 1990 and 2017 compared to those published between 2018 and 2023 in terms of ODL macro dimensions?

The sub-problems of the study were based on the management, communication, learning, technology, and assessment dimensions of ESL (Kurubacak, 2013).

These sub-problems are as follows:

a) What is the typical structure of the models mentioned in the literature for the **management, communication, learning, technology, and assessment dimensions**?

METHOD

The present systematic literature review was carried out with the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) framework, as per the recommendations outlined by Moher et al. (2009). The development of an extensive search strategy, the identification of relevant publica-

tions, and the determination of inclusion and exclusion criteria were all critical aspects of this process. Two experienced coders who specialized in peer feedback research independently screened the entire pool of articles. The coders initially evaluated 5 percent of the total articles randomly selected based on the established criteria. If any discrepancies arose during this process, they were resolved through discussion and consensus was reached. The initial coder then assessed and screened the remaining articles. The process of selecting publications for the systematic review, as well as the number of publications included, is illustrated in Figure 1.

Data bases and search strategy

A comprehensive search strategy was executed in May 2023, employing the bibliographic databases Google Scholar and Web of Science. This strategy was formulated around the primary topics of the study, which were English Education/Teaching through Open and Distance Education, ODL Models for ELT, Web Based Models for ELT, and Online Models for ELT. The search terms were derived from recent pertinent literature on open and distance English Language teaching and are presented in Table 1.

Table 1: Searching Key Words

English Education/Teaching through Open and Distance Education		ODL Models for ELT		Web Based Models for ELT		Online Models for ELT
“Distance ELT” OR “Learning” OR “Teaching English Online” OR “Open and Distance English Teaching”	AND	Frameworks	AND	“Computer-Aided”OR	AND	online OR electronic OR Internet OR computer OR e-learning OR virtual OR mobile OR Web Based

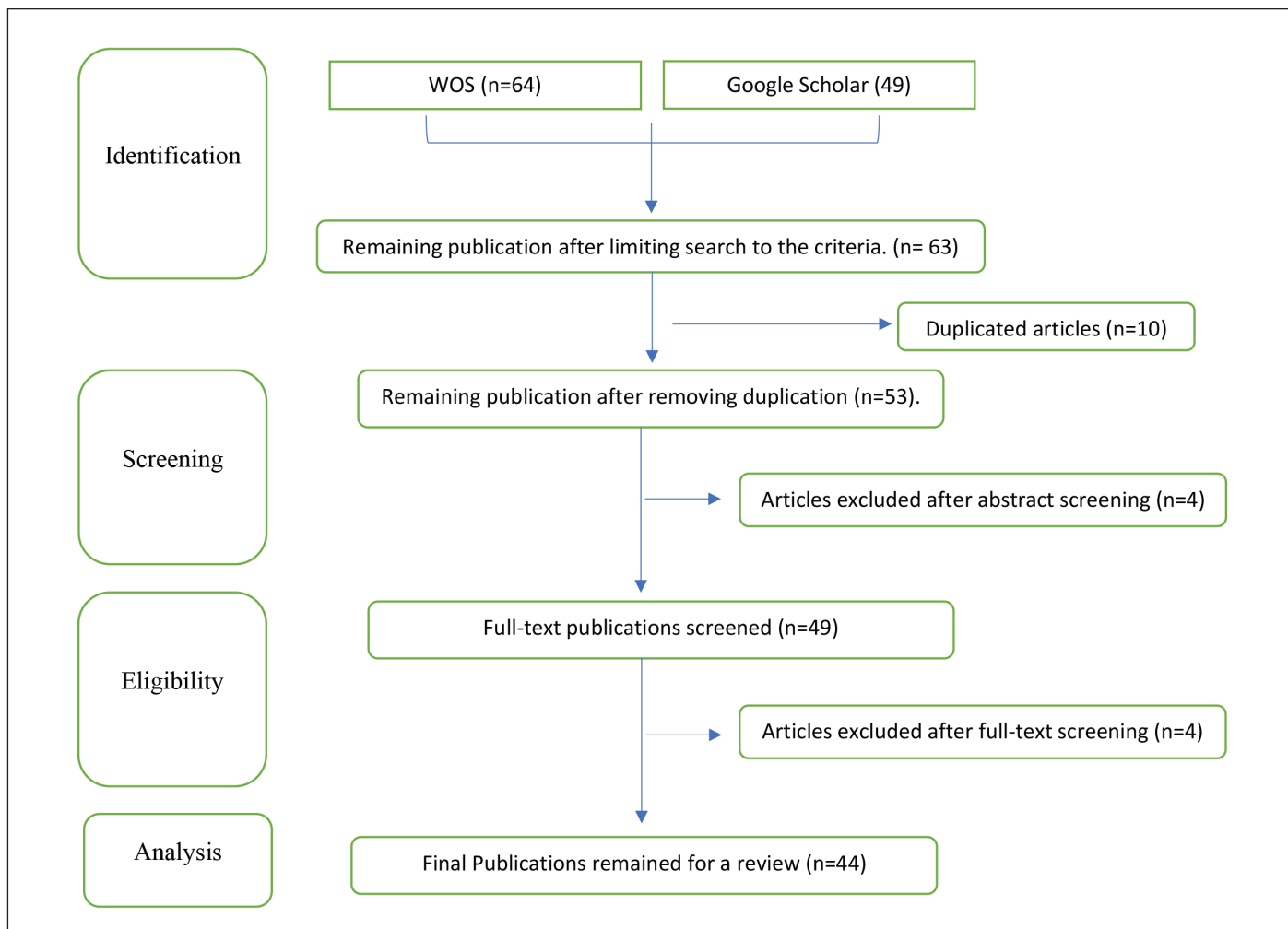


Figure 1: Flowchart process selection.

Inclusion of the articles

In the initial phase of the literature review, only scholarly articles in English that had undergone peer review were considered. Given that this was a follow-up study, the timeframe for the systematic review was restricted to the period between 2018 and 2023.

To further refine the selection of relevant publications, the second stage involved a screening of the titles and abstracts. Articles that met the following criteria were chosen: (1) published between 2018 and 2023, (2) presented a novel model or approach for ELT, (3) provided English language instruction through ODL in higher education, and (4) were written in English. This resulted in a total of 113 papers. Out of these, 30 papers were randomly selected and evaluated by two coders to assess their inter-rater reliability, with the Kappa test ($\kappa=0.86$, $p<.001$) showing a high degree of consistency.

In the third stage, the full texts of the selected articles were screened, and several articles were excluded. These included articles that: (1) did not present a model, (2) did not investigate Open and Distance Education for ELT, or (3) did not have their full text available. The Kappa test ($\kappa=0.68$, $p<.001$) between the two coders screening eight papers indicated a high level of agreement. This left 44 articles for quality assessment.

Included Publications

Appendix A provides a detailed overview of the key aspects of each publication, such as the name of the author and publication year, as well as the type of publication. All of the articles examined in this study were released between 2018 and 2023, with a noticeable surge in publications beginning in 2020. The pandemic has had a significant influence on the volume of articles that have been released.

Findings

Undoubtedly, the literature from 2018 to 2023 has generated a plethora of studies that can be summarized as follows: a model primarily concentrating on micro-level classroom practices, emphasizing mobile devices, synchronous environments, and learning management systems as communication methods, incorporating blended learning and AI-supported feedback in learning activities, and utilizing e-portfolio or project-based assessment research as a means of assessment.

The data presented in Table 1 indicates a limited overlap between the two studies regarding the five dimensions of the ODL framework. Notably, both researches focus predominantly on micro-level issues rather than addressing macro-level concerns, a trend that has persisted for nearly three decades. This suggests a lack of paradigm shift in ODL implementation despite the global pandemic.

In terms of communication, the widespread use of mobile devices has transformed communication methods, leading to a shift from asynchronous to synchronous communication modes in ODL environments. The integration of Learning Management Systems has further facilitated interaction among stakeholders.

The influence of current technology on ODL is evident in the transition from autonomous, self-paced learning to blended learning and AI-supported feedback. This highlights the continuous efforts of ODL stakeholders to embrace and integrate emerging technologies.

The technology dimension has evolved from reliance on web-based systems to the adoption of blockchain and networking technologies, indicating the necessity and inevitability of integrating state-of-the-art technology into ODL environments. The utilization of these technologies in language learning and teaching processes is deemed advantageous.

Regarding the assessment dimension, both studies observe the common use of project-based evaluations and language portfolios. However, digital portfolios appear to be more prevalent in studies conducted between 2018 and 2023.

Both studies underscore the importance of effective management, communication, learning strategies, technology integration, and evaluation in distance education. While the first study focuses specifically on EFL education through ODL and proposes a macro-level management model, the second study provides a broader overview of distance education management, discussing various topics related to teaching English and promoting language learning in the period of the pandemic. Both studies emphasize the demand for ongoing research and improvements in distance education to enhance its quality and outcomes.

Table 1: Comparison of Findings

	1990-2017	2018-2023
Management	Mostly micro-level, in-class applications	Micro-level, in-class applications
Communication	Mostly hybrid, then asynchronous	Rising use of mobile phones, synchronous environments, increased LMS usage
Learning	Mostly autonomous, self-paced	Shift towards blended learning and AI-supported feedback
Technology	Web-based, LMS, and mobile platforms	Transition to blockchain and network technology
Evaluation	Multiple evaluations - Projects, portfolios	Emphasis on e-portfolios and project-based evaluation

CONCLUSION

This study offers valuable insights into Open and Distance Learning (ODL) models for English language education. By comparing the findings with a previous study conducted between 1990 and 2017, it underscores the evolving nature of distance education and the continuous need for research and improvement in this field. The literature exposes a gap in the current macro-level management model for EFL education within the ODL context, emphasizing the urgent necessity for a comprehensive management framework. Future research endeavors should strive to propose and evaluate such a model to provide guidance to institutions and educators.

The integration of technology into ODL models emerges as a prominent theme in the literature. Future research should concentrate on designing, developing, and evaluating innovative technological solutions that leverage mobile devices and game-based elements to improve English language instruction and acquisition in ODL environment. To assess individual differences and offer a comprehensive view of learners' progress, multiple evaluation methods, such as projects and portfolios, have been employed. Future research should delve deeper into the effectiveness and validity of these evaluation methods in ODL settings, investigating new approaches and tools for assessing English language proficiency and learner outcomes.

Addressing the need for a macro-level management model, employing multiple communication models, promoting autonomous learning, integrating technology, and utilizing various evaluation methods can significantly enhance the quality and outcomes of distance education programs. This will afford learners improved opportunities to access English language education and achieve their goals. Future research should continue exploring these areas to further enhance distance education programs and ensure learners receive high-quality education regardless of their location or circumstances.

The key takeaways from this study have significant consequences for the audience:

- There is a need for studies proposing language learning models that address macro-scale and general applications.
- Increasing the sample size of in-class applications can provide insights into macro-level implementations.
- Updates in the technology dimension should be incorporated into other dimensions to make significant contributions to learning processes.
- Exploration of the effectiveness and impact of different communication models in ODL settings is essential, considering factors such as learner engagement, satisfaction, and learning outcomes.
- Future research should investigate strategies and interventions to foster effective autonomous learning in ODL, considering factors such as learner motivation, self-regulation, and metacognitive skills.

- It's important to consider the interconnectedness of the various aspects of ODL, and to reflect this interconnectedness in the management dimension across other dimensions.

REFERENCES

- Abdel Latif, M. M. (2022). Coping with COVID-19-related online English teaching challenges: teacher educators' suggestions. *Elt Journal*, 76(1), 20-33.
- Abdullah, N. A., & Mirza, M. S. (2020). Evaluating pre-service teaching practice for online and distance education students in Pakistan: Evaluation of teaching practice. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(2), 81-97.
- Ajmal, M., & Ahmad, S. (2019). Exploration of Anxiety Factors among Students of Distance Learning: A Case Study of Al-lama Iqbal Open University. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 67-78.
- Alfaro, L., Rivera, C., Castaneda, E., Zuniga-Cueva, J., Rivera-Chavez, M., & Fialho, F. (2020). A review of intelligent tutorial systems in computer and web based education. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(2).
- Almanar, M. A. (2020). The shifting of face to face learning to distance learning during the pandemic Covid-19. *Globish (An English-Indonesian Journal for English, Education and Culture)*, 9(2).
- Annamalai, N., & Kumar, J. A. (2020). Understanding smart-phone use behavior among distance education students in completing their coursework in English: a mixed-method approach. *The Reference Librarian*, 61(3-4), 199-215.
- Aziz, A. A. A., Shaidin, S., Zaini, N., Nordin, N. A., Wahi, N. A., Azhar, S. B. H. J., & Aziz, A. A. (2021, July). Learning about English language lecturers' resilience: Identification of stress and coping strategies of open and distance learning (ODL). In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2347, No. 1). AIP Publishing.
- Bae, C. (2020). Investigating Student Satisfaction With Distance Learning and Influencing Factors: A Case of Korean EFL Middle School Students. 21(4), 36-44.
- Bin, W. Research on the Innovative Method of English Ecological Teaching Based on the Information Technology of Higher Education.
- Cabangcala, R., Alieto, E., Estigoy, E., De Los Santos, M., & Torres, J. M. (2021). When language learning suddenly becomes online: analyzing English as second language learners' (ELLs) attitude and technological competence. *TESOL International Journal*, 16(4.3), 115-131.
- Cheng, C. H., & Chen, C. H. (2022). Investigating the impacts of using a mobile interactive English learning system on the learning achievements and learning perceptions of student with different backgrounds. *Computer Assisted Language Learning*, 35(1-2), 88-113.
- Ennis, M. J. (2020). *Motivating Learners by Meeting Their Needs: The Introduction of a Business English Track at the unibz Language Centre*. Online Submission.
- Fansury, A. H., Agreani, A. V., & Lutfin, N. (2018). Web-based learning model using Hot Potatoes applications to increase language student achievement. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 4(2), 1546-1553.

- Febriati, F., Jaya, D., & Nurhikmah, H. (2022). English Teaching Materials with Flipped Learning Model in English Course. *Journal of Education Technology*, 6(4).
- Fitria, T. N. (2020). Teaching English through online learning system during Covid-19 pandemic. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, 8(2).
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2012). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70–105. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315>
- Goodwin, A. L. (2021). Teaching standards, globalisation, and conceptions of teacher professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 5-19.
- Guan, A. (2021). Research on blended teaching model in college English based on mobile learning app. *Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1).
- Kalayci, G., & Ergül, H. (2020). Teachers' perceptions of the role of parental involvement in teaching English to young learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1167-1176.
- Kaddoura, S., Popescu, D. E., & Hemanth, J. D. (2022). A systematic review on machine learning models for online learning and examination systems. *PeerJ Computer Science*, 8, e986.
- Kecik, I., Aydin, B., Sakar, N., Dikdere, M., Aydin, S., Yuksel, I., & Caner, M. (2012). Determining the feasibility of an e-portfolio application in a distance education teaching practice course. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 160-180.
- Khoiriyah, K. (2020). CALL and SLA theory: developing A framework to analyze web-based materials for teaching listening skills. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 8(1), 80-92.
- Lai Wah, L., & Hashim, H. (2021). Determining pre-service teachers' intention of using technology for teaching english as a second language (Esl). *Sustainability*, 13(14), 7568.
- Lee, G., & Wallace, A. (2018). Flipped learning in the English as a foreign language classroom: Outcomes and perceptions. *TESOL quarterly*, 52(1), 62-84.
- Liang, L. (2022). Teaching English as a foreign language using the Internet and multimedia environment. *Soft Computing*, 26(20), 10891-10902.
- Long, X. (2022). Application of Multimode Learning Environment Based on the Internet in College English Teaching. *Journal of Environmental and Public Health*, 2022.
- Lu, W., Vivekananda, G. N., & Shanthini, A. (2023). Supervision system of English online teaching based on machine learning. *Progress in artificial intelligence*, 12(2), 187-198.
- Мележик, К. А., Петренко, А. Д., & Храбскова, Д. М. (2021). Technological innovations in teaching foreign languages—from connectivism to hyperconnectivity. *Филология: научные исследования*, (1), 11-22.
- Meixner, E. S. (2020). Keeping Things Going: Reflections on Teaching "Teaching Writing" Online. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 9(1), 20.
- Milojković, M. (2018). Teaching English by Skype: Theoretical and practical considerations from the perspective of Serbian English teachers. In *Teaching language and teaching literature in virtual environments* (pp. 97-119). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Monsalve Correa, F. A. (2020). Teaching strategies used to promote EFL autonomous learning in distance education undergraduate students: An initial approach in the framework of the Colombian research context.
- Moser, K., Chambless, K., & Miller, N. (2020). Creating a virtual space in world language teacher preparation? Considerations for practice-based rehearsals. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(4), 613-638.
- Natalia, K., & Julia, O. (2018). New use of MOODLE tools for distance English language learning (experience of Krasnoyarsk State Agrarian University). *International Multidisciplinary Scientific GeoConference: SGEM*, 18(5.4), 225-232.
- Neroni, J., Meijs, 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.
- Ninsiana, W., Gabidullina, F. I., Widodo, M., Patra, I., Pallathadka, H., Alkhateeb, D. A. A. M., ... & Gheisari, A. (2022). High School Students' Attitudes towards E-Learning and Impacts of Online Instruction on Their General English Learning: Challenges and Issues. *Education Research International*, 2022.
- Octoberlina, L. R., & Muslimin, A. I. (2020). EFL students perspective towards online learning barriers and alternatives using Moodle/Google Classroom during COVID-19 pandemic. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 1-9.
- Plaines, C., & Duensing, A. (2003). Developing Speaking Skills in an Open and Distance Learning Programme—An investigation of student perceptions and research findings. In *First International Conference: Independent Language Learning: New Research Directions*, The Open University, Milton Keynes.
- Pustika, R. (2020). Future English teachers' perspective towards the implementation of e-learning in Covid-19 pandemic era. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 5(3), 383-391.
- Qayyum, A., & Zawacki-Richter, O. (2019). The state of open and distance education. *Open and distance education in Asia, Africa and the Middle East: National perspectives in a digital age*, 125-140.
- Ramalingam, S., Yunus, M. M., & Hashim, H. (2021). Exploring ESL Learners' Blended Learning Experiences and Its Effectiveness through Web-Based Technologies. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(4), 1436-1445.
- Reay, D. (2020, October). English education in the time of Coronavirus. In *Forum* (Vol. 62, No. 3, pp. 311-322). Lawrence and Wishart.
- Rogerson-Revell, P. M. (2021). Computer-assisted pronunciation training (CAPT): Current issues and future directions. *Relc Journal*, 52(1), 189-205.
- Sarzhanova, G., Otyunshiyeva, M., Tleuzhanova, G., Assanova, D., & Sadvakassova, A. (2023). Organizational, Technological, and Pedagogical Conditions for Differentiated Instruction of Teaching English as a Foreign Language. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11(1), 74-95.

- Sritulanon, A., Chaturongakul, P., & Thammetar, T. (2018). English speaking teaching model in distance education. *Arab World English Journal (AWEJ)* Volume, 9.
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306.
- Suvorova, S. L., & Khilchenko, T. V. (2021). The Implementation of distance technologies of learning a foreign language as a condition of innovation of the educational strategies of a university. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*, 13(3), 90-98.
- Tatili, S. (2018). ONLINE TEACHING ENGLISH, A NEW ERA ON EDUCATION. *EPH-International Journal of Educational Research*, 2(3), 28-35.
- Tian, T. (2020, October). Research on the Innovation and Development of College English Education Integrating Network Technology in the Age of Media and Information. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1648, No. 3, p. 032057). IOP Publishing.
- Tsarapkina, J., Lyapunzova, E., Anisimova, A., & Mironov, A. (2021). Overview of european universities with open distance learning. In *E3S Web of Conferences* (Vol. 258, p. 07066). EDP Sciences.
- Wang, P., & Qiao, S. (2020). Emerging applications of blockchain technology on a virtual platform for English teaching and learning. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2020, 1-10.
- Watkins, J., & Portsmore, M. (2022). Designing for framing in online teacher education: Supporting teachers' attending to student thinking in video discussions of classroom engineering. *Journal of Teacher Education*, 73(4), 352-365.
- Xie, C. (2022). Effectiveness of Computer-Aided Technology for Teaching English Courses in the Internet Era. *Scientific Programming*, 2022

Appendix A: Studies Included in the Review

Author of the Study	Release Date	Title	Publication Type
Sritulanon, A., Chaturongakul, P., & Thammetar, T.	2018	English Speaking Teaching Model in Distance Education	Periodical Publication
Lee, G., & Wallace, A.	2018	Flipped Learning in the English as a Foreign Language Classroom: Outcomes and Perceptions	Periodical Publication
Khudoley M.	2018	New Use Of Moodle Tools For Distance English Language Learning (Experience Of Krasnoyarsk State Agrarian University)	Periodical Publication
Fansury, A.	2018	Web-Based Learning Model Using Hot Potatoes Applications To Increase Language Student Achievement	Periodical Publication
Tatili, S.	2018	Online Teaching English, A New Era On Education	Periodical Publication
Milojković, M.	2019	Teaching English by Skype: Theoretical and Practical Considerations from the Perspective of Serbian English Teachers	Periodical Publication
Singh, V., & Thurman, A.	2019	How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning	Periodical Publication
Qayyum, A., & Zawacki-Richter, O.	2019	The State of Open and Distance Education	Periodical Publication
Neroni, J., Meijs, C., Gijsselaers, H. J., Kirschner, P. A., & De Groot, R. H. M.	2019	Learning strategies and academic performance in distance education	Periodical Publication
Ajmal, M.	2019	Exploration of Anxiety Factors among Students of Distance Learning: A Case Study of Allama Iqbal Open University	Periodical Publication
Cheng, C., & Chen, C.	2019	Investigating the impacts of using a mobile interactive English learning system on the learning achievements and learning perceptions of student with different backgrounds	Periodical Publication

Author of the Study	Release Date	Title	Publication Type
Moser, K.	2020	Creating a Virtual Space in World Language Teacher Preparation? Considerations for Practice-Based Rehearsals	Periodical Publication
Ennis, M. J.	2020	Motivating Learners by Meeting Their Needs: The Introduction of a Business English Track at the unibz Language Centre	Periodical Publication
Kecik, I., Aydin, B., Sakar, N., Dikdere, M., Aydin, S., Yüksel, İ., & Caner, M.	2020	Determining the feasibility of an e-portfolio application in a distance education teaching practice course	Periodical Publication
Abdullah, N. A., & Mirza, M. S.	2020	Evaluating Pre-Service Teaching Practice for Online and Distance Education Students in Pakistan	Periodical Publication
Meixner, E. S.	2020	Keeping Things Going: Reflections on Teaching "Teaching Writing" Online	Periodical Publication
Fitria, T. N.	2020	Teaching English through Online Learning System during COVID-19 Pandemic	Periodical Publication
Pustaka, R.	2020	Future English Teachers' Perspective towards the Implementation of E-Learning in Covid-19 Pandemic Era	Periodical Publication
Alfaro, L.	2020	A Review of Intelligent Tutorial Systems in Computer and Web based Education	Periodical Publication
Khoiriyah, K.	2020	ALL and SLA Theory: Developing A Framework to Analyze Web-based Materials for Teaching Listening Skills	Periodical Publication
Kalaycı, G.	2020	Teachers' perceptions of the role of parental involvement in teaching English to young learners	Periodical Publication
Correa, F. A. M.	2020	Teaching Strategies Used To Promote Efl Autonomous Learning In Distance Education Undergraduate Students: An Initial Approach In The Framework Of The Colombian Research Context	Periodical Publication
Annamalai, N., & Kumar, J. A.	2020	Understanding Smartphone use Behavior among Distance Education Students in Completing their Coursework in English: A Mixed-Method Approach	Periodical Publication
Bae, C.	2020	Investigating Student Satisfaction With Distance Learning and Influencing Factors: A Case of Korean EFL Middle School Students.	Periodical Publication
Almanar, M. A.	2020	The Shifting Of Face To Face Learning To Distance Learning During The Pandemic Covid-19	Periodical Publication
Pustaka, R.	2020	Future English Teachers' Perspective towards the Implementation of E-Learning in Covid-19 Pandemic Era	Periodical Publication
Bin, W.	2020	Research on the Innovative Method of English Ecological Teaching Based on the Information Technology of Higher Education	Periodical Publication
Chang, M.	2020	International Journal of Distance Education Technologies	Periodical Publication
Tian, T.	2020	Research on the Innovation and Development of College English Education Integrating Network Technology in the Age of Media and Information	Periodical Publication
Ping, W.	2020	Emerging Applications of Blockchain Technology on a Virtual Platform for English Teaching and Learning	Periodical Publication
Reay, D.	2020	English Education in the Time of Coronavirus	Periodical Publication

Author of the Study	Release Date	Title	Publication Type
Octoberlina, L. R.	2020	EFL Students Perspective towards Online Learning Barriers and Alternatives Using Moodle/Google Classroom during COVID-19 Pandemic	Periodical Publication
Suvorova, S.	2021	The Implementation of Distance Technologies of Learning A Foreign Language as a Condition Of Innovation of the Educational Strategies of a University	Periodical Publication
Tsarapkina, J. M., Lyapunzova, E., Anisimova, A., & Mironov, A. N.	2021	Overview of European Universities with Open Distance Learning	Periodical Publication
Cabangcala, R.	2021	When Language Learning Suddenly Becomes Online: Analyzing English as Second Language Learners' (ELLs) Attitude and Technological Competence	Periodical Publication
Aziz, A. R. A., Shaidin, S., Zaini, N., Nordin, N. a. H. M., Wah, N. A., Azhar, S. B. H. J., & Aziz, A. R. A.	2021	Learning about English language lecturers' resilience: Identification of stress and coping strategies of open and distance learning (ODL)	Periodical Publication
Ramalingam, S.	2021	Exploring ESL Learners' Blended Learning Experiences and Its Effectiveness through Web-Based Technologies	Periodical Publication
Wah, L. Y., & Hashim, H.	2021	Determining Pre-Service Teachers' Intention of Using Technology for Teaching English as a Second Language (ESL)	Periodical Publication
Goodwin, A. L.	2021	Teaching standards, globalisation, and conceptions of teacher professionalism	Periodical Publication
Rogerson-Revell, P.	2021	Computer-Assisted Pronunciation Training (CAPT): Current Issues and Future Directions	Periodical Publication
Guan, A.	2021	Research on Blended Teaching Model in College English Based on Mobile Learning APP	Periodical Publication
Latif, M.	2021	Coping with COVID-19-related online English teaching challenges: teacher educators' suggestions	Periodical Publication
Watkins, J., & Portsmore, M.	2021	Designing for Framing in Online Teacher Education: Supporting Teachers' Attending to Student Thinking in Video Discussions of Classroom Engineering	Periodical Publication
Tsarapkina, J. M., Lyapunzova, E., Anisimova, A., & Mironov, A. N.	2022	Overview of European Universities with Open Distance Learning	Periodical Publication
Liang, L.	2022	Teaching English as a foreign language using the Internet and multimedia environment	Periodical Publication
Febriati, F., Jaya, D., H, N., & Sujarwo, N.	2022	English Teaching Materials With Flipped Learning Model in English Course	Periodical Publication
Ninsiana, W., Gabidullina, F., Widodo, M., Patra, I., Pallathadka, H., Alkhateeb, D. a. a. M., . . . Gheisari, A.	2022	High School Students' Attitudes towards E-Learning and Impacts of Online Instruction on Their General English Learning: Challenges and Issues	Periodical Publication
Kaddoura, S., Popescu, D., & Hemanth, D. J.	2022	A systematic review on machine learning models for online learning and examination systems	Periodical Publication
Xie, C.	2022	Effectiveness of Computer-Aided Technology for Teaching English Courses in the Internet Era	Periodical Publication
Long, X.	2022	Application of Multimode Learning Environment Based on the Internet in College English Teaching	Periodical Publication
Sarzhanova, G.	2023	Organizational, Technological, and Pedagogical Conditions for Differentiated Instruction of Teaching English as a Foreign Language	Periodical Publication

Hemşirelik Birinci Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimde Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri: Kesitsel Bir Çalışma*

Self-Directed Learning Skills of First-Year Nursing Students in Distance Education: A Cross-Sectional Study*

Fatma TANRIKULU, Handenur GÜNDOĞDU

ÖZ

Hemşirelik eğitiminde uzaktan eğitim yoluyla verilen derslerde öğrencilerin kendi öğrenmesinden sorumluluk alarak, bilgiye ulaşma yolunu öğrenmesi, gereksinimi olan bilginin farkında olması, doğru ve güvenilir bilgiye erişebilmesi, edinilen bilgileri sorgulayabilmesi diğer bir deyişle öz yönetimli öğrenme becerilerini kullanması önemlidir. Bu çalışmada, hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimde öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi amaçlandı. Tanımlayıcı ve kesitsel tipte gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini, hemşirelik bölümünde öğrenim gören 110 birinci sınıf öğrencisi oluşturdu. Veriler “Sosyodemografik Özellikler Formu” ve “Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” kullanılarak toplandı. Verilerin istatistiksel değerlendirmesinde tanımlayıcı istatistikler, bağımsız gruplarda t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann-Whitney U testi, Kruskal Wallis testi ve LSD Post Hoc testi kullanıldı. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalamalarının $20,05 \pm 2,30$ olduğu ve %53,6’sının internette günde ortalama 3 ile 5 saat arasında zaman geçirdikleri belirlendi. Araştırmada uzaktan eğitimle öğrenim gören hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği toplam puanının aritmetik ortalaması $85,80 \pm 9,64$ olarak saptandı. Öğrencilerin ölçek alt boyutlarından ise; öz izleme $19,94 \pm 2,35$, güdülenme $30,48 \pm 4,05$, öz kontrol $18,29 \pm 3,25$ ve özgüven $17,08 \pm 2,22$ ortalama puan aldıkları belirlendi. Çalışmada interneti çoğunlukla çevrimiçi ders amacıyla kullanan öğrencilerin güdülenme düzeylerinin, eğlence ve oyun amacıyla kullanan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu saptandı. Bu araştırmanın sonucunda hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimde öz yönetimli öğrenme becerilerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşıldı. Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği’ne göre öz izleme, güdülenme, öz kontrol ve özgüven alt boyutları ortalamanın üzerinde puan aldı. Öğrencilerin güdülenme düzeyi interneti çoğunlukla çevrimiçi ders ile oyun ve eğlence amacıyla kullanımına göre farklılaştı. Bu amaçla uzaktan eğitim sistemi ile verilen derslerde yenilikçi öğrenme yöntemleri kullanılarak öğrencilerin çevrimiçi derslere katılımı artırılmalıdır. Ayrıca hemşirelik ders içeriklerinde uzaktan eğitim ve öz yönetimli öğrenme becerilerinin kullanımı konularına yer verilerek öğrencilerin bu konularda bilgi edinmesi sağlanabilir.

Anahtar Sözcükler: Hemşirelik öğrencisi, Uzaktan eğitim, Öz yönetimli öğrenme

Tanrikulu F., & Gündoğdu H., (2024). Hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimde öz yönetimli öğrenme becerileri: Kesitsel bir çalışma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(1), 93-100. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1364972>

*Bu araştırma 27-28 Haziran 2023 tarihleri arasında İtalya’da gerçekleştirilen Uluslararası Eğitimde Yeni Ufuklar Konferansı’nda sözel bildiri olarak sunulmuştur.

*This research was presented as an oral presentation at the International Conference on New Horizons in Education held in Italy between 27-28 June 2023.

Fatma TANRIKULU (✉)

ORCID ID: 0000-0003-1203-5852

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Sakarya, Türkiye
Sakarya University of Applied Sciences, Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Sakarya, Türkiye
ftanrikulu@subu.edu.tr

Handenur GÜNDOĞDU

ORCID ID: 0000-0001-9058-6057

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Sakarya, Türkiye
Sakarya University of Applied Sciences, Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Sakarya, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 22.09.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 22.02.2024



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

ABSTRACT

In nursing education, in courses given through distance education, it is important for students to take responsibility for their own learning, learn the way to access information, be aware of the information they need, access accurate and reliable information, question the information obtained, in other words, use self-directed learning skills. This study aimed to examine the self-directed learning skills of first-year nursing students in distance education. The sample of this descriptive and cross-sectional study consisted of 110 first-year students studying in the nursing department. Data were collected using the "Sociodemographic Characteristics Form" and the "Self-Directed Learning Skills Scale". Descriptive statistics, independent groups t test, one-way analysis of variance (ANOVA), Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis test and LSD Post Hoc test were used in the statistical evaluation of the data. It was determined that the average age of the students participating in the study was 20.05 ± 2.30 and 53.6% of them spent an average of 3 to 5 hours a day on the internet. In the study, the arithmetic mean of the total score of the Self-Directed Learning Skills Scale of first-year nursing students studying via distance education was found to be 85.80 ± 9.64 . Among the students' sub-dimensions of the scale; It was determined that they had an average score of 19.94 ± 2.35 for self-monitoring, 30.48 ± 4.05 for motivation, 18.29 ± 3.25 for self-control, and 17.08 ± 2.22 for self-confidence. In the study, it was determined that the motivation levels of students who mostly used the internet for online lessons were statistically significantly higher than those who used the internet for entertainment and games. As a result of this research, it was concluded that the self-directed learning skills of first-year nursing students in distance education were at a good level. According to the Self-Directed Learning Skills Scale, the self-monitoring, motivation, self-control and self-confidence subscales scored above the average. The motivation level of the students differed according to their use of the Internet mostly for online courses and games and entertainment purposes. For this purpose, students' participation in online courses should be increased by using innovative learning methods in distance education courses. In addition, distance education and the use of self-directed learning skills can be included in nursing course contents and students can be informed about these issues.

Keywords: Nursing students, Distance education, Self-directed learning

GİRİŞ

Son yıllarda teknoloji alanında yaşanan gelişmeler bilim dünyası üzerinde etkilenmelere neden olarak, bilgiye erişimi çok daha kolay bir hâle getirmiştir (Öztürk, 2015). Bu durum bireylerin kendilerini geliştirmesi açısından her ne kadar olumlu olarak görünse de kendi öğrenme ihtiyaçlarının farkında olmayan ve kendi kendine öğretim planlamalarını yapamayan bir toplumda gelişim göstermek çok da mümkün değildir (Recepoğlu, 2021). Bu nedenle bilgi ve teknoloji toplumunda kendi öğrenmesinden sorumluluk alarak, bilgiye ulaşma yolunu öğrenmek, gereksinimi olan bilginin farkında olmak, doğru ve güvenilir bilgiye erişebilmek ile edinilen bilgileri etkin kullanabilmek çok değerli bir noktaya gelmiştir (Tekkol & Demirel, 2018).

Öğrenmeyi öğrenme kavramının, geçmişte daha çok bireyin öğrenmesi anlamında kullanıldığı ifade edilmektedir (Csapo, 2007). Günümüzde ise öğrenmeyi öğrenme kavramı; öğrenme gereksinimini belirleyerek, kendi öğrenmesini düzenleyebilen ve yönetebilen kişiler için kullanılmaktadır. Literatürde bu durum öz yönetimli öğrenme kavramı ile açıklanmakta olup, öğrenmeyi öğrenmenin en önemli ilkelerinden birinin öz yönetim olduğu belirtilmektedir (Tekkol & Demirel, 2018; Recepoğlu, 2021). Knowles (1975) öz yönetimli öğrenmenin gerçekleştirilmesi için, başkalarının yardımıyla ya da yardımı olmaksızın bireylerin kendine bazı hedefler koyması ve bu hedeflere ulaşmak için istekli olması gerektiğinden bahsetmektedir. Bu hedefler arasında bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilmesi, öğrenme hedeflerini ortaya koyabilmesi, öğrenme konusunda gerekli kaynakları tanımlaması, uygun öğrenme stratejilerini seçme/kullanma ve öğrenme çıktılarını değerlendirebilmesi sayılmaktadır (Orkun & Bayırlı 2019). Tüm bunlar öğrenme sürecindeki bireyin bireysel kontrolünü ve öğrenme süreçlerine

etkin katılımını gerektirmektedir. Bu kontrol sayesinde bireyler kendi öğrenmelerini düzenleyebilmekte ve hedeflerini belirleyebilmektedirler (Grover, 2015).

Öz yönetimli öğrenme becerileri ile ilgili ulusal ve uluslararası ölçekte yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunlukla eğitimle ilgili olduğu görülmektedir (Artsın ve ark., 2019; Recepoğlu, 2021; Karagülle & Berkant, 2022; Hong et al., 2021; Yu, 2021). Özellikle 2019 yılında ortaya çıkan Covid-19 salgınının etkisiyle yaygınlaşan uzaktan eğitim süreçleri ile birlikte bazı çalışmalarda öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesinin önemli olduğuna dikkat çekilmiştir (Hong et al., 2021; Pelikan ve ark., 2021; Yu, 2021). Hong ve ark. (2021), uzaktan eğitimde dersin verimliliğini ve öğrencilerin başarısını teknolojik cihazların kullanımına hâkim olma yeteneklerinden ziyade, öğrencilerin kendi öğrenme ortamlarını oluşturmalarına, planlamalarına ve yönetmelerine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Çalışmada yazarların dikkat çektiği bir diğer konu ise uzaktan eğitimde öğrencilerin özyönetimlerini gerçekleştirebilmesinde içsel motivasyon ve erteleme davranışlarının etkili olabileceğidir. Pelikan ve ark. (2021) ise uzaktan eğitimin birçok avantajlı yönünün bulunması ile birlikte öğrenmede esneklik, öğrenen odaklı olması ve fiziksel sınıf ortamındaki disiplinden uzak olması nedeniyle öğrencinin kendi öğrenme sürecini takip etmesi gerektiğini de vurgulamıştır. Türkiye'de Artsın ve ark. (2019) tarafından yapılan çalışmada; çevrimiçi derslerde kendi öğrenme süreçlerini yönetebilen öğrencilerin daha hızlı öğrenbildiği ve derslerde iyi performans gösterdiği ifade edilmektedir.

Hemşirelik eğitiminde uzaktan eğitim yöntemlerinin kullanımı çok eskiye dayanmış olsa da gerçek anlamda bu yöntemin kullanımı Covid-19 pandemisi ile başlamıştır. Covid-19 pandemi

YÖNTEM

Araştırmanın Tasarımı

Çalışma tanımlayıcı ve kesitsel tiptedir.

Araştırmanın Yapıldığı Yer

Bu araştırma Türkiye'nin kuzeybatısında bulunan bir devlet üniversitesinin sağlık bilimleri fakültesi hemşirelik bölümünde gerçekleştirildi.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinin sağlık bilimleri fakültesinde, hemşirelik bölümünde öğrenim gören 121 birinci sınıf hemşirelik öğrencisi oluşturdu. Evreninin tamamına ulaşılması hedeflendi ve araştırma örnekleme 110 hemşirelik birinci sınıf öğrencisi dahil edildi. Araştırmaya dahil edilme kriterleri hemşirelik bölümünün birinci sınıf düzeyinde öğrenim görüyor olmak, uzaktan eğitim yoluyla ders alıyor olmak ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmak olarak belirlendi. Araştırmada evrenin %90,9'una ulaşıldı.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla "Sosyodemografik Bilgi Formu" ile "Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" kullanıldı.

Sosyodemografik Bilgi Formu: Bu form literatür doğrultusunda (Öztürk, 2015; Yılmazsoy & Kahraman, 2019; Receptoğlu, 2021) araştırmacılar tarafından oluşturuldu. Toplam 10 soru bulunan formda, öğrencilerin yaş, cinsiyet, mezun olunan lise türü, anne ve baba eğitim durumu gibi soruların yanı sıra hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitimde öz yönetimli öğrenme becerilerini etkileyen sorular yer almaktadır.

Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği: Araştırmada hemşirelik öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme beceri düzeylerini ölçmek amacıyla, Tekkol ve Demirel (2018) tarafından geliştirilen "Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" kullanıldı. 21 maddeden oluşan ölçeğin "öz izleme, güdülenme, öz kontrol, özgüven" olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekte yer alan her bir soru 1 (Hiçbir Zaman), 2 (Nadiren), 3 (Bazen), 4 (Genellikle), 5 (Her Zaman) olarak puanlanır. Ölçekten alınacak minimum puan 21 maksimum puan 105'dir. Ölçekten alınan toplam puan arttıkça genel öz yönetimli öğrenme becerisi artmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları incelendiğinde; öz izleme boyutu için 0,76, güdülenme için 0,82, öz kontrol için 0,79, özgüven için 0,69, ölçeğin geneli için ise 0,89 olduğu görüldü. Bu çalışmanın verileriyle hesaplanan Cronbach alpha güvenirlik katsayıları öz izleme boyutu için 0,58, güdülenme boyutu için 0,83, öz kontrol boyutu için 0,81, özgüven boyutu için 0,50, ölçeğin geneli için 0,88 olarak belirlendi.

Araştırmanın Etik Yönü

Bu araştırmada kullanılan tüm prosedürler Helsinki Deklarasyonu ilkelerine uygun olarak yürütüldü. Çalışmanın yapılabilmesi için Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik kurul izni alındı. (Onay Numarası: E-26428519-044-83924). Çalışmanın yürütüldüğü kurumdan ise kurum onayı alındı. Tüm öğrencilere çalışmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgi veri-

sürecinde, virüsün bulaşma zincirini kırabilmek amacıyla birçok uygulamalı disiplinde olduğu gibi hemşirelik alanında da uzaktan eğitim kararı alınmıştır (İlaslan & Demiray, 2021). Bununla birlikte Şubat 2023 tarihinde 11 ilin etkilendiği Kahramanmaraş merkezli depremin ardından Türkiye genelinde yer alan tüm üniversitelerde uzaktan eğitim kararı alınmış ve hemşirelik eğitiminde ikinci kez tüm dersler uzaktan eğitim yoluyla sürdürülmüştür (Telli & Altun, 2023). Bu salgınlar ve deprem sonrasında yükseköğrenim düzeyindeki teorik/uygulamalı tüm derslerin uzaktan eğitim yolu ile etkili bir şekilde sürdürülmesinde eğitimciler kadar öğrenen bireylerin de öğrenme sorumluluğunu alması gerekmektedir (Duman, 2020).

Özellikle hemşirelik eğitiminin ilk yılında öğrencilere hemşirelik mesleği ile ilgili bilimsel temellere dayalı hemşirelik bilgi ve beceri davranışlarının kazandırılması hedeflenmektedir. Öğrenciler hemşirelik eğitiminin ilk yılında hemşirelik mesleğine temel oluşturacak derslerde kuramsal bilgi edinmekte ve bu bilgileri beceriye dönüştürmeyi, iletişim ve empati becerilerini geliştirmeyi, bütüncül hasta bakımını ve uygulamalarını öğrenmektedirler (Ünal & Ağaçdiken, 2017). Dolayısıyla hemşirelik mesleğinin temelini oluşturan konuların öğretildiği birinci sınıfta uzaktan eğitim yolu ile yürütülen derslerde öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesi, hedeflerini ortaya koyması, bu doğrultuda kendine uygun yöntem geliştirerek, belirlediği hedefler doğrultusunda amacını gerçekleştirilmesi ve kendi sonucunu değerlendirebilmesi olarak tanımlanan öz yönetimli öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi önemlidir.

Uluslararası literatürde hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Robb, 2016; Salamonson et al., 2016; Cho & Jang, 2022). Ülkemizde ise hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulamada öz yönetimli öğrenmelerine ilişkin çalışmalar olduğu görülmektedir (Sümen & Evgin, 2022; Kurt & Eskimez, 2022; Subaş & Karaçay, 2023). Ayrıca çalışmalarda öz yönetimli öğrenmenin daha çok yüz yüze eğitim süreçlerinde ve hemşirelik eğitiminin tüm düzeylerinde (1.,2.,3. ve 4. sınıf) incelendiği saptanmış olup, uzaktan eğitimde hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelendiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Oysa teorik ve klinik uygulamaya dayalı olan hemşirelik eğitiminde öğrencilerin uzaktan eğitimde öz yönetimli öğrenme becerilerinin belirlenmesi öğrenci başarısının artırılması ve klinik uygulamalara yön verilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın literatürdeki boşluğu dolduracağı ve gelecek çalışmalara örnek olacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmada hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimde öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi amaçlandı.

Araştırma Soruları

1. Hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimde öz yönetimli öğrenme becerileri nasıldır?
2. Hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimde öz yönetimli öğrenme becerilerini etkileyen faktörler nelerdir?

lerek, araştırmaya katılmaya gönüllülük konusunda onamları alındı. Araştırma sürecinde öğrencilerin anonimlikleri korunarak gizliliğin ve mahremiyetin korunması sağlandı.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Nisan-Haziran 2023 tarihleri arasında çevrimiçi ortamda 'Google Forms' aracılığıyla hazırlanan formlar ile toplandı. Araştırmanın dahil edilme koşullarını sağlayan öğrencilerin formu doldurabilmeleri için anket linki oluşturuldu ve bu link öğrencilerin e-posta adreslerine iletildi. Anketin giriş sayfasında bilgilendirilmiş gönüllü olur formu sunuldu ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğrenciler formu doldurarak çevrimiçi ortamda araştırmacılara ilettiler. Öğrencilerin e-postalarını kontrol etmeme ihtimali nedeniyle, sosyal medya ortamında öğrencilere hatırlatma yapıldı. Formların doldurulmasının yaklaşık 10 dakika sürdü.

Verilerin Değerlendirilmesi

Google Forms anket yöntemi ile toplanan verilerin istatistiksel analizi SPSS (IBM SPSS Statistics 25) adlı paket program kullanılarak yapıldı. Tanımlayıcı istatistiksel analizlerden ortalama, standart sapma, minimum, maksimum ve yüzde değerleri kullanıldı. Verilerin normal dağılımını test etmek için Shapiro Wilk testi kullanıldı. Normal dağılım özelliği gösteren verilerde gruplar arasındaki farkları karşılaştırmak için bağımsız gruplarda t testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılırken, normal dağılım göstermeyen verilerde Mann-Whitney U testi ile Kruskal Wallis testi kullanıldı. İki'den fazla grup karşılaştırmasında fark oluşturan grubu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testi uygulandı. İstatistiksel anlamlılık $p < 0,05$ olarak kabul edildi.

BULGULAR

Araştırmaya katılan hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin sosyodemografik verileri incelendiğinde; öğrencilerin yaş ortalamasının $20,05 \pm 2,30$ olduğu, %70,0'inin kadın öğrencilerden oluştuğu, %69,1'inin Anadolu Lisesi'nden mezun olduğu, anne (%40,9) ve baba (%31,8) eğitim durumlarının çoğunlukla ilkököl düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası (%53,6) kendine ait bir bilgisayarı olduğunu, %89,1'i internet erişiminin bulunduğunu, %53,6'sı günde ortalama 3-5 saat internette zaman geçirdiğini ve %56,4'ü interneti kullanma amacının çoğunlukla sosyal medya olduğunu ifade etti. Hemşirelik öğrencilerinin %30,0'u uzaktan eğitimden memnun olmadıklarını ve %35,5'i ise uzaktan eğitim ile kısmen öğrendiğini belirtti (Tablo 1).

Tablo 2'de hemşirelik öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği'nden ortalama $85,80 \pm 9,64$ puan aldığı görülmektedir. Öğrencilerin ölçeğin öz izleme alt boyutundan $19,94 \pm 2,35$, güdülenme alt boyutundan $30,48 \pm 4,05$, öz kontrol alt boyutundan $18,29 \pm 3,25$, özgüven alt boyutundan ise $17,08 \pm 2,22$ ortalama puan aldıkları belirlendi (Tablo 2).

Tablo 1: Hemşirelik Öğrencilerinin Sosyodemografik Özellikleri (n=110)

	Ort ± SS	
Yaş (yıl)	20,05±2,30	
	n	%
Cinsiyet		
Kadın	77	70,0
Erkek	33	30,0
Mezun olunan ortaöğretim türü		
Fen Liseleri	15	13,6
Anadolu Liseleri	76	69,1
Sağlık Meslek Liseleri	9	8,2
İmam Hatip Liseleri	10	9,1
Annenin eğitim durumu		
Okur-yazar değil	20	18,2
İlkokul	45	40,9
Ortaokul	27	24,5
Lise	14	12,7
Yüksek öğrenim	4	3,7
Babanın eğitim durumu		
Okur-yazar değil	8	7,3
İlkokul	35	31,8
Ortaokul	19	17,3
Lise	31	28,1
Yüksek öğrenim	17	15,5
Kendine ait bilgisayar		
Var	59	53,6
Yok	51	46,4
İnternet erişimi		
Var	98	89,1
Yok	12	10,9
İnternette günlük geçirilen süre		
0-2 saat	14	12,7
3-5 saat	59	53,6
6-8 saat	31	28,2
9 saat ve üstü	6	5,5
İnterneti çoğunlukla kullanma amacı		
Online ders	34	30,9
Sosyal medya	62	56,4
Eğlence- oyun	14	12,7
Uzaktan eğitimden memnun olma durumu		
Hiç memnun değilim	27	24,5
Memnun değilim	33	30,0
Kararsızım	22	20,0
Kısmen memnunum	25	22,7
Memnunum	3	2,8
Uzaktan eğitim ile mesleki öğrenme/bilgi kazanma durumu		
Hiç öğrenmiyorum	15	13,6
Pek öğrenmiyorum	25	22,7
Ne öğreniyorum ne öğrenmiyorum	27	24,5
Kısmen öğreniyorum	39	35,5
Çok iyi öğreniyorum	4	3,7
Toplam	110	100,0

Ort: Ortalama; SS: Standart Sapma.

Araştırmada öğrencilerin cinsiyet, mezun oldukları ortaöğretim türü, kendine ait bilgisayar ve internet erişiminin olması, internette geçirdikleri günlük ortalama süre, uzaktan eğitimden memnun olma, uzaktan eğitim yoluyla bilgi kazanma durumları ile Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptandı

($p>0,05$). Öğrencilerin güdülenme alt boyut puan ortalamaları ile interneti kullanım amacı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlendi ($p<0,05$). Aradaki farkın kaynağının ise, interneti çoğunlukla ders amacıyla kullanan öğrenciler ile eğlence ve oyun amacıyla kullanan öğrenciler arasında olduğu saptandı (Tablo 3).

Tablo 2: Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları (n=110)

	Total	Öz izleme	Güdülenme	Öz kontrol	Özgüven
Madde sayısı	21	5	7	5	4
Minimum-maksimum skor	61-105	13-25	15-35	10-25	9-20
Ort±SS	85,80±9,64	19,94±2,35	30,48±4,05	18,29±3,25	17,08±2,22

Ort: Ortalama; SS: Standart Sapma.

Tablo 3: Hemşirelik Öğrencilerinin Sosyodemografik Özellikleri ile Ölçek Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Sosyodemografik özellikler (n=110)	Öz yönetimli öğrenme ölçeği	Öz yönetimli öğrenme ölçeği alt boyutları			
	Total Skor Ort±SS	Öz izleme Sıra ortalaması	Güdülenme Sıra ortalaması	Öz kontrol Sıra ortalaması	Özgüven Sıra ortalaması
Cinsiyet					
Kadın	85,53±9,71	55,23	54,05	54,94	56,29
Erkek	86,42±9,61	56,12	58,88	56,82	53,65
Test değeri	-0,444 ^a	-0,135 ^b	-0,732 ^b	-0,286 ^b	-0,403 ^b
p	0,659	0,892	0,464	0,775	0,687
Mezun olunan ortaöğretim türü					
Fen Liseleri	84,86±12,41	53,73	54,90	55,70	47,90
Anadolu Liseleri	85,84±9,56	54,95	55,65	54,06	58,34
Sağlık Meslek Liseleri	89,22±6,07	71,89	55,39	73,33	54,83
İmam Hatip Liseleri	83,80±8,63	47,55	55,35	50,10	45,95
Test değeri	0,561 ^c	3,140 ^d	0,007 ^d	3,307 ^d	2,417 ^d
p	0,642	0,371	0,999	0,347	0,491
Kendine ait bilgisayar					
Var	87,10±8,26	60,61	57,84	57,16	58,78
Yok	84,29±10,92	49,59	52,79	53,58	51,71
Test değeri	1,501 ^a	-1,829 ^b	-0,832 ^b	-0,592 ^b	-1,176 ^b
p	0,137	0,067	0,405	0,554	0,240
İnternet erişimi					
Var	85,54±9,34	55,23	54,64	53,58	54,89
Yok	87,91±12,09	57,67	62,54	71,21	60,50
Test değeri	-0,804 ^a	-0,252 ^b	-0,815 ^b	-1,822 ^b	-0,583 ^b
P	0,423	0,801	0,415	0,069	0,560
İnternette günlük geçirilen süre					
0-2 saat	81,92±12,75	49,54	44,79	47,29	63,71
3-5 saat	87,25±9,143	61,71	57,12	59,91	56,30
6-8 saat	85,41±8,73	49,10	57,11	53,63	52,89
9 saat ve üstü	82,50±9,83	41,42	56,25	41,00	42,00
Test değeri	1,467 ^c	5,271 ^d	1,835 ^d	3,455 ^d	2,309 ^d
p	0,228	0,153	0,607	0,327	0,511

Tablo 3: Devam

Sosyodemografik özellikler (n=110)	Öz yönetimli öğrenme ölçeği	Öz yönetimli öğrenme ölçeği alt boyutları			
	Total Skor Ort±SS	Öz izleme Sıra ortalaması	Güdülenme Sıra ortalaması	Öz kontrol Sıra ortalaması	Özgüven Sıra ortalaması
İnterneti çoğunlukla kullanma amacı					
Çevrimiçi ders ¹	88,38±7,95	62,34	66,19	61,09	58,32
Sosyal medya ²	85,33±10,17	55,42	53,19	55,85	55,81
Eğlence- oyun ³	81,57±9,78	39,25	39,79	40,36	47,25
Test değeri	2,717 ^c	5,323 ^d	7,632 ^d	4,273 ^d	1,242 ^d
p	0,071	0,070	0,022*	0,118	0,537
Posthoc ^e			1>3		
Uzaktan eğitimden memnun olma durumu					
Hiç memnun değilim	86,66±9,75	56,46	57,37	59,56	54,67
Memnun değilim	85,93±8,71	53,89	54,86	52,94	55,68
Kararsızım	84,86±9,30	46,64	49,05	56,98	58,80
Kısmen memnunum	86,36±10,72	65,42	58,42	56,18	54,98
Memnunum	78,66±15,17	46,83	68,67	30,67	41,17
Test değeri	0,530 ^c	4,555 ^d	1,782 ^d	2,566 ^d	0,890 ^d
p	0,714	0,336	0,782	0,633	0,926
Uzaktan eğitim ile mesleki öğrenme/bilgi kazanma durumu					
Hiç öğrenmiyorum	82,66±11,93	45,70	48,70	49,90	54,60
Pek öğrenmiyorum	84,24±9,97	49,68	52,32	53,38	45,48
Ne öğreniyorum ne öğrenmiyorum	88,18±9,65	60,93	60,54	61,30	67,06
Kısmen öğreniyorum	86,61±8,20	58,41	54,69	57,19	56,09
Çok iyi öğreniyorum	83,25±10,99	63,63	74,75	34,13	37,75
Test değeri	1,116 ^c	3,701 ^d	3,121 ^d	3,423 ^d	7,473 ^d
p	0,353	0,448	0,538	0,490	0,113

^aBağımsız grup t-testi; ^bMann-Whitney U testi; ^cTek yönlü varyans analizi; ^dKruskal Wallis testi; ^eLSD testi; *p<0,05.

TARTIŞMA

Hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinde uzaktan eğitimde öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmadan elde edilen verilere göre, öz yönetimli öğrenme becerileri toplam puanının ortalama 85,80±9,64 olduğu belirlendi. Ölçekten alınacak minimum puanın 21 maksimum puanın 105 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, araştırmaya katılan öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri toplam puanlarının ortalamanın üzerinde olduğu görüldü. Buna göre öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Çalışmamızla benzer biçimde Sümen ve Evgin'in (2022) hemşirelik öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öz yönetimli öğrenme becerileri toplam puanının ortalama 85,80±9,64 olduğu saptanmıştır. Türkiye'de yapılan bir diğer çalışmada ise; hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin diğer düzeydeki öğrencilere göre klinik uygulama öz yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olduğu yönünde sonuçlar elde edilmiştir (Kurt ve Eskimez, 2022). Nazarianpirdosti ve ark. (2021) hemşirelik öğrencilerinde öz yönetimli öğrenme ile ilgili 12 makalenin sonuçlarını paylaştıkları meta analiz çalışmasında; öğrencilerin

öz-yönetimli öğrenme ortalamasının orta düzeyde olduğu bildirilmiştir. Araştırma bulgularımız yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Öz yönetimli öğrenmenin bireysel öğrenmeyi, araştırmayı, sonuçlarını değerlendirmeyi sağlayan bir özellik olduğu düşünülürse öğrencilerin öğrenmeye istekli ve kendi öğrenmelerinden sorumluluk duyan öğrenciler olduğu söylenebilir.

Eker (2014), öz yönetimli öğrenmenin ilk aşaması olan öz izlemenin bireyin kendi davranışlarına odaklanması ve davranışlarını gözlemlemesi olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinin öz izleme alt boyutunda ortalamanın üzerinde puan aldıkları belirlendi. Çalışmamıza benzer bir şekilde uzaktan eğitim alan öğrenciler ile yapılan çalışmada öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri açısından öz izleme puanlarının ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür (Yılmazsoy ve Kahraman, 2019). Karagülle ve Berkant (2022) tarafından mühendislik ve eğitim bilimleri öğrencileri ile yapılan çalışmada ise; çalışmamızdan farklı olarak öğrencilerin öz izleme alt boyutundan ortalamanın altında değer aldığı belirlenmiştir. Bu farkın araştırmanın örneklem

grubunun yüz yüze eğitim alan öğrencilerden oluşması ve örneklerinin geniş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmamızda hemşirelik öğrencilerinin öz yönetim açısından öz izleme becerilerinin ortalamasının üzerinde olmasının nedeni öğrencilerin dersleri uzaktan eğitim yoluyla takip etmesi nedeniyle sorumluluğu daha çok kendilerinin üstlenmiş olması ile açıklanabilir.

Bireyin kendi öğrenme sürecini yönetebilmesinde güdülenme belirleyici bir özelliktir. Katılımcıların güdülenme alt boyutunda öz yönetim açısından istenen davranışları gösterdiği saptanmıştır. Kurt ve Eskimez'in (2022) hemşirelik öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada; birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin diğer düzeydeki öğrencilere göre güdülenmelerinin öz yönetim açısından önemli ölçüde yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürde öz yönetimi yüksek olan öğrencilerin güdülenme özelliğine sahip olduğu ve çevrimiçi öğrenme ortamına daha kolay uyum sağlayabileceği belirtilmektedir (Hasgören, 2021; Wong, Tang ve Cheng 2021). Bu araştırmadan elde edilen bulgular diğer çalışmaların sonuçları ile uyumlu bulundu. Bununla birlikte bu araştırmada öz yönetimli öğrenme becerileri düzeyi yüksek olan katılımcıların büyük çoğunluğunun güdülenme özelliğine sahip olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Bireylerin başarılı olmak için koydukları hedefe ulaşabilmesi için öz yönetimli öğrenme becerilerinden öz kontrol ve özgüven becerilerini kullanmaları gerekmektedir. Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinin öz kontrol ve özgüven alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamasının üzerinde olduğu görüldü. Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelendiği bir çalışmada; öz kontrol ve özgüven becerilerinin bizim araştırma sonuçlarımız ile benzerlik gösterdiği saptandı (Yılmazsoy ve Kahraman, 2019). Üniversitenin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler ile yürütülen bir başka çalışmada ise; sayısal bölümde öğrenim gören öğrencilerin öz kontrol ve özgüven düzeylerinin anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ifade edilmiştir (Karagülle ve Berkant, 2022). Araştırmamızda hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimde öz kontrol ve özgüven alt boyut puanlarının ortalamasının üzerinde saptanması, öğrencilerin sayısal alanda eğitim alarak hemşirelik mesleğine kabul edilmesi ile ilişkili olabilir.

Wong ve arkadaşları (2021) hemşirelik eğitiminde öğrencilerin sorumluluk duygusunu, özgüvenini ve bağımsız öğrenmesini geliştirmek için öz yönetimli öğrenme becerilerini de geliştirmek gerektiğinden bahsetmiştir. Bunun için öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerini etkileyen faktörlerin göz önünde bulundurulmasının önemine vurgu yapmıştır. Literatürde hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmelerini yaş, cinsiyet, öğrenme çevresi, öğrenme stili, teknolojinin kullanımı gibi faktörlerin etkileyebileceği belirtilmektedir (Wong ve ark, 2021; Nazarianpirdosti ve ark., 2021). Bu araştırmada öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri, öz yönetimli öğrenme açısından öz izleme, güdülenme, öz kontrol ve özgüven özellikleri ile yaş, cinsiyet, mezun olduğu orta öğretim türü, teknolojik olanakla-

rı (bilgisayarı olma, internet erişimi v.s) ve uzaktan eğitimden memnun olma ve uzaktan eğitim ile bilgi kazanma durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı saptandı. Bu durum örneklemin birinci sınıf öğrencilerinden oluşması ve sayısından kaynaklanmış olabilir. Ancak öğrencilerin öz yönetim açısından güdülenme düzeyleri ile interneti kullanım amacı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu, bu farkın ise interneti çoğunlukla çevrimiçi ders amacıyla kullanan öğrencilerden kaynaklandığı belirlendi. Öz yönetimli öğrenme sürecinin gerekliliklerinden olan güdülenme, öğrencilerin akademik konularda gösterdikleri ısrar çaba ve istek gibi kendi tutum ve özelliklerine göre değişmekte olup, öğrencinin akademik başarısı ve bu başarının sürekliliği üzerinde etkilidir (Çok ve Kutlu 2018; Yılmazsoy ve Kahraman, 2019). Literatürde üniversite öğrencilerinin interneti çoğunlukla sosyal medya, oyun, film izleme vb. amaçlarla kullandıkları ve internette geçirdikleri süre ile derslerden aldıkları puanlar arasında ters orantı olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Kibona ve Mgaya 2015; Yıldız ve Demir 2016; Genç, Durğun, Kara ve Çakir, 2018). Dolayısıyla çalışmamızdan elde edilen interneti çevrim içi ders amacıyla kullanan öğrencilerin güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu bulgusu literatürü destekler niteliktedir. İnterneti çevrimiçi öğrenme amacıyla kullanan öğrencilerin akademik başarı sağlama konusunda daha fazla istek ve çaba gösterdikleri, bu durumun güdülenme düzeyine olumlu yansıdığı düşünülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimde öz yönetimli öğrenme becerilerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşıldı. Öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinin alt boyutları; öz izleme, güdülenme, öz kontrol ve özgüven ortalamasının üzerinde puan aldı. Öğrencilerin interneti çoğunlukla çevrimiçi ders ile oyun ve eğlence amacıyla kullanımına göre öz yönetimli öğrenme becerileri alt boyutlarından olan güdülenme düzeyleri farklılaştı. Bu amaçla uzaktan eğitim sistemi ile verilen derslerde yenilikçi öğrenme yöntemleri kullanılarak öğrencilerin çevrimiçi derslere katılımı artırılmalıdır. Ayrıca hemşirelik ders içeriklerinde uzaktan eğitim ve öz yönetimli öğrenme becerilerinin kullanımı konularına yer verilerek öğrencilerin bu konularda bilgi edinmesi sağlanabilir. Öz yönetimli öğrenmeyi etkileyen faktörlerin daha net belirlenmesi amacıyla okul dışında öğrenme ortamlarının da incelendiği, hemşirelikte 1.,2.,3. ve 4. sınıf düzeyinde eğitim alan daha geniş örnekleme yürütülmesi önerilir. Bununla birlikte hemşirelik eğitimcilerinin uzaktan eğitimde öğrencilerin öz yönetimli öğrenme süreçlerine katılımı ile ilgili nitel çalışmaların ve öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerini güdülenmeye yarı deneysel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılığı bir üniversitenin hemşirelik birinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüş olmasıdır.

KAYNAKLAR

- Artsın, M., Koçdar, S., & Bozkurt, A. (2019). Öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin kitlesel açık çevrimiçi dersler bağlamında incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 1-30. doi: 10.18039/ajesi.681905
- Cho, S., & Jang, S. J. (2022). Nursing students' motivational and self-regulated learning during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Nursing & Health Sciences*, 24(3), 699-707. doi: 10.1111/nhs.12968
- Csapo, B. (2007). Research into learning to learn through the assessment of quality and organization of learning outcomes. *The Curriculum Journal*, 18(2), 195-210. doi:10.1080/09585170701446044
- Çok, R., & Kutlu, M. (2018). Üniversite öğrencilerin ders esnasında ders dışı internet kullanım davranışları ile akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(1), 1-21.
- Duman, S. N. (2020). Salgın Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112.
- Eker, C. (2014). Öz-düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 417-433.
- Genç, Y., Durğun, A., Kara, H. Z., & Çakir, R. (2018). İnternet kullanımının üniversite öğrencilerinin yalnızlık algılarına etkileri. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 13(2), 301-336.
- Grover, K. (2015). Online social networks and the self-directed learning experience during a health crisis. *International Journal of Self-Directed Learning*, 12(1), 1-15.
- Hasgören S.G (2021). Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri açısından deneyimleri. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Hong, J. C., Lee, Y. F., & Ye, J. H. (2021). Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown. *Personality And Individual Differences*, 174, 110673. doi: 10.1016/j.paid.2021.110673
- İlaslan, N., & Demiray, A. (2021). Koronavirüs 2019 pandemi sürecinde hemşirelik eğitimi: Belirsizlikler ve öneriler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 14(2), 171-176.
- Karagülle, S., & Berkant, H.G. (2022). Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin ve düşünme stillerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 669-710.
- Kibona, L., & Mgaya, G. (2015). Smartphones' effects on academic performance of higher learning students. *Journal of Multidisciplinary Engineering Science and Technology*, 2(4), 777-784.
- Knowles, M. S. (1975). Self-directed learning: A guide for learners and teachers. *Group & Organization Management*, 2(2), 256-257.
- Kurt, E., & Eskimez, Z. (2022). Examining self-regulated learning of nursing students in clinical practice: A descriptive and cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 109, 105242. doi: 10.1016/j.nedt.2021.105242
- Nazarianpirdosti, M., Janatolmakan, M., Andayeshgar, B., & Khatony, A. (2021). Evaluation of self-directed learning in nursing students: A systematic review and meta-analysis. *Education Research International*, ID 2112108, 1-8. doi: 10.1155/2021/2112108
- Orkun, M.A., & Bayırlı, A. (2019). Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(1), 64-74.
- Öztürk, D. (2015). Uzaktan eğitime hemşirelik eğitimi penceresinden bir bakış. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18(3), 229-234.
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 393-418. doi: 10.1007/s11618-021-01002-x
- Recepoglu, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 551-569.
- Robb, M.K. (2016). Self-regulated learning: Examining the baccalaureate millennial nursing student's approach. *Nursing Education Perspectives*, 37(3), 162-164. doi: 10.5480/14-1349
- Salamonson, Y., Ramjan, L.M., Van den Nieuwenhuizen, S., Metcalfe, L., Chang, S., & Everett, B. (2016). Sense of coherence, self-regulated learning and academic performance in first year nursing students: A cluster analysis approach. *Nurse Education in Practice*, 17, 208-213. doi: 10.1016/j.nepr.2016.01.001
- Subaş, F., & Karaçay, P. (2023). Factors associated with nursing students' self-regulated learning in clinical practicum: A descriptive cross-sectional study. *Nursing & Health Sciences*, 25(1), 98-107. doi: 10.1111/nhs.12997
- Sümen, A., & Evgin, D. (2022). Self-regulated learning levels of nursing students and their views on distance education. *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(1), 45-56. doi: 10.30569/adiyamansaglik.967965
- Tekkol, İ. A., & Demirel, M. (2018). Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(2), 85-100.
- Telli Yamamoto, S.G., & Altun, D. (2023). Türkiye'de deprem sonrası çevrimiçi öğrenmenin vazgeçilmezliği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 125-136.
- Ünal, K.S., & Ağaçdiken, S. (2017). Hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin hemşirelik esasları dersinden beklentileri? Nitel bir çalışma. *Journal of Current Researches on Health Sector*, 7(2), 87-96.
- Wong, F.M.F., Tang, A.C.Y., & Cheng, W.L.S. (2021). Factors associated with self-directed learning among undergraduate nursing students: A systematic review. *Nurse Education Today*, 104, 104998. doi: 10.1016/j.nedt.2021.104998
- Yıldız, A., & Demir, F.M. (2016). Üniversite öğrencilerinin internet ve sosyal medya kullanım amaçlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Journal of Social Sciences & Humanities Researches*, 17(37), 18-36.
- Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 783-818. doi: 10.30831/akukeg.429362
- Yu, Z. (2021). The effects of gender, educational level, and personality on online learning outcomes during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 2-17. doi: 10.1186/s41239-021-00252-3

Ön Lisans Fizyoterapi Programı Öğrencilerinin Fizyoterapi Uygulamaları Hakkındaki Bilgi Düzeyinin Belirlenmesi

Determination of Associate Degree Physiotherapy Program Students' Knowledge Level About Physiotherapy Practices

Ayşe Nur OYMAK SOYSAL, Şule ŞİMŞEK, Müge İÇELLİ GÜNEŞ

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Pamukkale Üniversitesi Terapi ve Rehabilitasyon Bölümü Ön Lisans Fizyoterapi Programlarına yerleşen öğrencilerin fizyoterapi uygulamaları konusunda bilgi düzeylerinin belirlenmesidir.

Çalışmaya Pamukkale Üniversitesi Sarayköy Meslek Yüksekokulu ve Denizli Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Terapi ve Rehabilitasyon Bölümü fizyoterapi programına yeni kayıt yapmış ve 18-25 yaş aralığında olan 101 öğrenci katıldı. Katılımcıların demografik verileri (yaş, cinsiyet, eğitim durumu) ve fizyoterapi uygulamaları hakkındaki bilgi düzeyi araştırmacılar tarafından hazırlanan bir form kullanılarak kaydedildi.

Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin %71.3'ü fizyoterapi uygulamalarının kimin tarafından yapıldığını bilmektedir. Ancak öğrencilerin büyük çoğunluğunun fizyoterapinin kullanım amaçları, fizyoterapi ünitelerinin içeriği ve fizyoterapi hizmetinin alınabileceği yerler hakkındaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %51.49'unun bilgi kaynağı olarak interneti tercih ettiği tespit edilmiştir.

Çalışmamız Terapi ve Rehabilitasyon Bölümü Ön Lisans Fizyoterapi Programı öğrencilerinin mesleki uygulama alanları, kapsamı ve etkilerini, fizyoterapi hizmeti alınabilecek yerler ve fizyoterapinin içeriği konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını göstermiştir. Öğrencilerin edindikleri bilgilere daha çok internetten ulaştıkları görülmüş bu sebeple; internet üzerinden yapılan meslek tanıtımlarının önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Bilgi düzeyi, Fizyoterapi, Öğrenci

Oymak Soysal AN., Şimşek Ş., & İçelli Güneş M., (2024). Ön lisans fizyoterapi programı öğrencilerinin fizyoterapi uygulamaları hakkındaki bilgi düzeyinin belirlenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(1), 101-107. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1369108>

Ayşe Nur OYMAK SOYSAL (✉)

ORCID ID: 0000-0001-5383-7937

Sarayköy Meslek Yüksekokulu, Terapi ve Rehabilitasyon Bölümü, Denizli, Türkiye
Sarayköy Vocational School, Department of Therapy and Rehabilitation, Denizli, Türkiye
asoysal@pau.edu.tr, aysenuroymak@gmail.com

Şule ŞİMŞEK

ORCID ID: 0000-0001-8065-6461

Sarayköy Meslek Yüksekokulu, Terapi ve Rehabilitasyon Bölümü, Denizli, Türkiye
Sarayköy Vocational School, Department of Therapy and Rehabilitation, Denizli, Türkiye

Müge İÇELLİ GÜNEŞ

ORCID ID: 0000-0001-7122-5344

Denizli Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Terapi ve Rehabilitasyon Bölümü, Denizli, Türkiye
Denizli Vocational School of Health Services, Department of Therapy and Rehabilitation, Denizli, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 30.09.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 23.02.2024



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

ABSTRACT

The aim of this study is determining the knowledge level of associate degree Physiotherapy Program students about physiotherapy practices.

101 students aged between 18-25 who were newly enrolled in the physiotherapy department of Pamukkale University Sarayköy Vocational School and Denizli Health Services Vocational School Therapy and Rehabilitation Department participated in the study. The participants' demographic data (age, gender, educational status) and their knowledge levels about physiotherapy practices were recorded on a form created by the researchers.

According to the results, 71.3% of the students know who performs physiotherapy applications. However, it was observed that the majority of the students had insufficient knowledge about the purposes of physiotherapy, the contents of physiotherapy units and the places where physiotherapy services can be received. It was determined that 51.49% of the students preferred the internet as a source of information.

The study has shown that Department of Therapy and Rehabilitation Associate Degree Physiotherapy Program students do not have sufficient knowledge about their professional practice areas, scope and effects, contents of physiotherapy and places where physiotherapy services can be received. For this reason, it has been observed that students mostly access information from the internet; the importance of career promotions over the internet was emphasized.

Keywords: Knowledge level, Physiotherapy, Student

GİRİŞ

Bir bireyin yaşantısında meslek seçimi oldukça önemli bir yere sahiptir. Meslek seçimi kişinin yaşam biçimini belirleyebilmektedir. Doğru karar vermek bireylerin iş performansını ve mutluluğunu etkilemektedir. (Ulaş & Yıldırım, 2016). Meslek seçimini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır (Ullrich, et al., 2021). Bunlar; bireylerin kişisel ihtiyaçları, ilgi alanları, değer yargıları, bireysel özellikleri ve yetenekleri, psikolojik durumu, içinde bulunulan coğrafik koşulla, toplumdaki arz talep dengesi, iş imkânları gibi faktörlerdir. (Ulaş & Yıldırım, 2016, Ullrich et al., 2021). Bireylerin doğru meslek seçiminde kendi ilgi, beceri ve yeteneklerinin farkında olmaları önemlidir. Diğer yandan bireyler meslek seçimi aşamasına geldiklerinde meslek araştırma davranışı içine girerler (Sarı et al., 2017). Bir mesleğe ait çalışma koşulları, ekonomik getirisi, istihdam durumu gibi parametreler araştırma sırasında ön plana çıkmaktadır (Polat Ayaz et al., 2021).

Fizyoterapi ve rehabilitasyon; Hareket yetersizlikleri, ağrılı durumlar, yaşlılık, yaralanma ve fonksiyon bozukluklarına neden olan hastalıklar sırasında fonksiyonel durumun iyileştirilmesi ve sağlığın korunmasına yönelik bilimsel ve kanıta dayalı değerlendirme ve tedavi yaklaşımları sunan bir bilim dalıdır (Kapadokya Üniversitesi 2021, The American Physical Therapy Association, 2017). Fizyoterapi uygulamaları elektro fiziksel ajanları, manuel teknikleri, ısı-ışık uygulamalarını, hidroterapi uygulamalarını, terapötik egzersizleri, mekanik traksiyonu ve hasta eğitimini kapsamaktadır (Kavuncu & Evcik 2004, Kulaiber et al. 2019). Fizik tedavi teknikleri ise "Fizyoterapi alanında Ön lisans Diploması" derecesi ile mezun olan kişilerdir. (Resmi Gazete, 2019). Ülkemizde birçok üniversite ve yüksekokulda terapi ve rehabilitasyon bölümlerinde ön lisans fizyoterapi eğitimi verilmektedir (Yök Atlas, 2023). Fizyoterapi programını tercih eden öğrencilerin fizyoterapi eğitiminin nitelikleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. (Kunduracılar et al., 2012). Mesleki eğitim alacak olan öğrencilerin, seçtikleri mes-

leğin gerektirdiği karakteristik özelliklerin ve yeteneklerin, kendilerine uygun olup olmadığını değerlendirebilmeleri için, ilgi alanlarının ve beceri düzeylerinin farkında olmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra, seçtikleri alanla ilgili de ön bilgiye sahip olmaları önemlidir. Bir programı tercih listesine eklerken bilinçsiz davranan ve hatta sadece anne-baba veya öğretmenlerinin zorlamaları sonucunda bir programa yerleşen öğrencilerde, mesleki farkındalık oluşması beklenemez. Mesleki farkındalığın oluşmadığı bireylerde ise başarısızlık ve hayal kırıklığı ortaya çıkmaktadır (Erdem & Bilge, 2008).

Son yıllarda meslek seçimi aşamasına gelen öğrencilerde sağlık alanına olan ilginin arttığı görülmektedir. Sağlık profesyonelleri sınıfında birçok meslek bulunmaktadır. Fizyoterapi bu meslekler arasında önemli bir yere sahiptir (Jain et al., 2011). Tıp alanında eğitim görmekte olan öğrencilerin kariyer seçimlerini ve mezuniyet sonrası hedeflerini konu alan çalışmalar bulunmaktadır (Stagg et al., 2012). Fizyoterapi alanında benzer çalışmaların az olduğu görülmektedir. Lisans düzeyinde fizyoterapi eğitimi alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin meslek seçmelerinde kariyer beklentilerinin ve topluluk değer yargılarının etkili olduğu görülmüştür (Narin et al., 2018). Literatüre bakıldığında ülkemizde son sınıf lisans fizyoterapi ve rehabilitasyon öğrencilerinin mesleki farkındalık düzeylerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirildiği görülmüş olup (Erel et al., 2019); ön lisans fizyoterapi programını tercih eden öğrencilerde staj uygulamasının memnuniyet düzeyinin araştırılması (Doğan et al., 2021) dışında yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı Pamukkale Üniversitesi Terapi ve Rehabilitasyon Bölümü Ön Lisans Fizyoterapi Programları 1. sınıf öğrencilerinin fizyoterapi uygulamaları konusunda bilgi düzeylerini belirlemektir.

YÖNTEM

Bu tanımlayıcı ve kesitsel çalışma Pamukkale Üniversitesi Sarayköy Meslek Yüksekokulu ve Denizli Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda 2022-2023 yılları arasında gerçekleştirildi.

Çalışma için Pamukkale Üniversitesi Girişimsel olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 15.11.2022 tarih ve 16 sayılı karar numarası ile etik onay alınmış olup, Helsinki Bildirgesine uygun şekilde yürütüldü. Katılımcılar çalışma hakkında bilgilendirildi ve katılımcılardan yazılı onam alındı.

Çalışmaya Pamukkale Üniversitesi Sarayköy Meslek Yüksekokulu ve Denizli Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Terapi ve Rehabilitasyon Bölümü Ön Lisans Fizyoterapi programlarında 1. sınıf olan 18-25 yaş aralığında olan öğrenciler dahil edildi. Çalışmanın dışlama kriterleri; 25 yaş üstü öğrenci olmak ve ikinci sınıfta okuyor olmak şeklinde idi. Çalışmanın yürütülmesi aşamasında 128 öğrenci tarandı. 27 öğrenci uygun yaş aralığında olmadığı için çalışma dışı bırakıldı. Çalışmamız 101 öğrencinin katılımı ile sonlandırıldı. Mevcut çalışmanın örnekleme popülasyonun %78,9'unu temsil etmektedir.

Katılımcıların demografik verileri (yaş, cinsiyet, eğitim durumu) ve fizyoterapi uygulamaları hakkındaki bilgi düzeyi araştırmacılar tarafından hazırlanan bir form kullanılarak kaydedildi (Ek-1). Ön lisans fizyoterapi programını seçen öğrencilerin mezuniyet sonrası çalışma alanlarını ve yapacakları uygulamaları ne ölçüde bilerek tercih yaptıklarını ölçmek amacıyla hazırlanan form fizyoterapi uygulamalarının kim tarafından yapıldığı, fizyoterapi ünitesinin içeriği, fizyoterapi hizmeti alınabilecek yerler, fizyoterapi uygulamalarının kapsamı, fizyoterapi uygulamalarının etkileri ve bu bilgileri nereden edindiklerini sorgulayan 6 sorudan oluşmakta idi. Sorular çoktan seçmeli olup, öğrencilerden bu seçeneklerden bir veya birkaçını seçmeleri istendi. Bu formun oluşturulmasında literatürden destek alındı (Özdinçler et al., 2015, Taşvuran Horata & Erel 2017).

İstatistiksel Analiz

Veriler SPSS 25.0 (IBM SPSS Statistics 25 software (Armonk, NY: IBM Corp.) paket programıyla analiz edilmiştir. Sürekli değişkenler ortalama \pm standart sapma ve kategorik değişkenler sayı ve yüzde olarak ifade edildi.

BULGULAR

Çalışmamıza yaş ortalaması 19.63 \pm 3.76 olan 74'ü (%73.3) kadın, 27'si (%26.7) erkek olmak üzere toplam 101 öğrenci katıldı. Katılımcıların 51'i (%50.5) Sarayköy Meslek Yüksekokulu'nda, 50'si (%49.5) Denizli Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte idi (Tablo 1).

Öğrencilerin %71.3'ü (72) fizyoterapi uygulamalarının fizyoterapist ve fizik tedavi teknikerleri tarafından yapıldığını ifade ederken, %28.7'si (29) farklı meslek elemanları tarafından yapıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin 27'si (%26.7) fizik tedavi ünitelerinin; egzersiz makinaları, jimnastik topları ve diğer ekipmanların bulunduğu jimnazıyumu ve elektriksel modaliteleri içerdiğini bildirirken, 19'u (%18.8) bandaj, bant ve splintlerin bulunduğu manuel terapi bölümünü içerdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin sadece %6.9'u (7) tedavi edici havuzu içerdiğini bildirmiştir. Fizyoterapi hizmeti alınabilecek yerler ile ilgili soruda ise 2 öğrenci (%2) Sağlıklı Yaşam Merkezini, 9 öğrenci (%8.9) Devlet Hastanelerini, 6 öğrenci (%5.9) Özel Hastane, 21 öğrenci (%20.8) ise Fizik Tedavi Dal merkezini işaretlemiştir. Öğrencilerin %13.9'u (14) fizyoterapinin manuel terapiyi, %12.9'u (13)

Tablo 1: Demografik Veriler

Değişkenler		Ort \pm SS	Min-Max
Yaş (yıl)		19.63 \pm 3.76	18-25
		n (%)	
Cinsiyet	Kadın	74	73.3
	Erkek	27	26.7
Okul	SMYO	51	50.5
	DSHMYO	50	49.5

Ort: Ortalama; **SS:** Standart Sapma; **n:** Sayı; **%:** Yüzde; **SMYO:** Sarayköy Meslek Yüksekokulu; **DSHMYO:** Denizli Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu.

sıcak/soğuk tedaviyi, %4'ü (4) hidroterapiyi, %42.6'sı (43) ise elektroterapi ve egzersiz tedavisini içerdiğini bildirmiştir. Fizyoterapinin kullanım amaçları sorgulandığında ise; 23 öğrenci (%22.8) ağrıyı azaltmak için, 19 öğrenci (%18.8) kas kalitesini artırmak için kullanıldığını, 22 öğrenci (%21.8) eklemlerin yaralanmadan önceki tam hareket açıklıklarına kavuşmalarını sağladığını, 13 öğrenci (%12.9) ise yaralanma sonrası oluşabilecek komplikasyonları önlediğini bildirmiştir (Tablo 2).

Fizyoterapi uygulamaları hakkında edinilen bilgilerin kaynağını form üzerinden işaretlemeleri istendiğinde, öğrencilerin bu bilgileri internette %51.49'u (52), öğretmen, koç ve danışmandan %19.8'i (20) ve meslek elemanlarından %15.8'i (16) edindikleri tespit edilmiştir (Şekil 1).

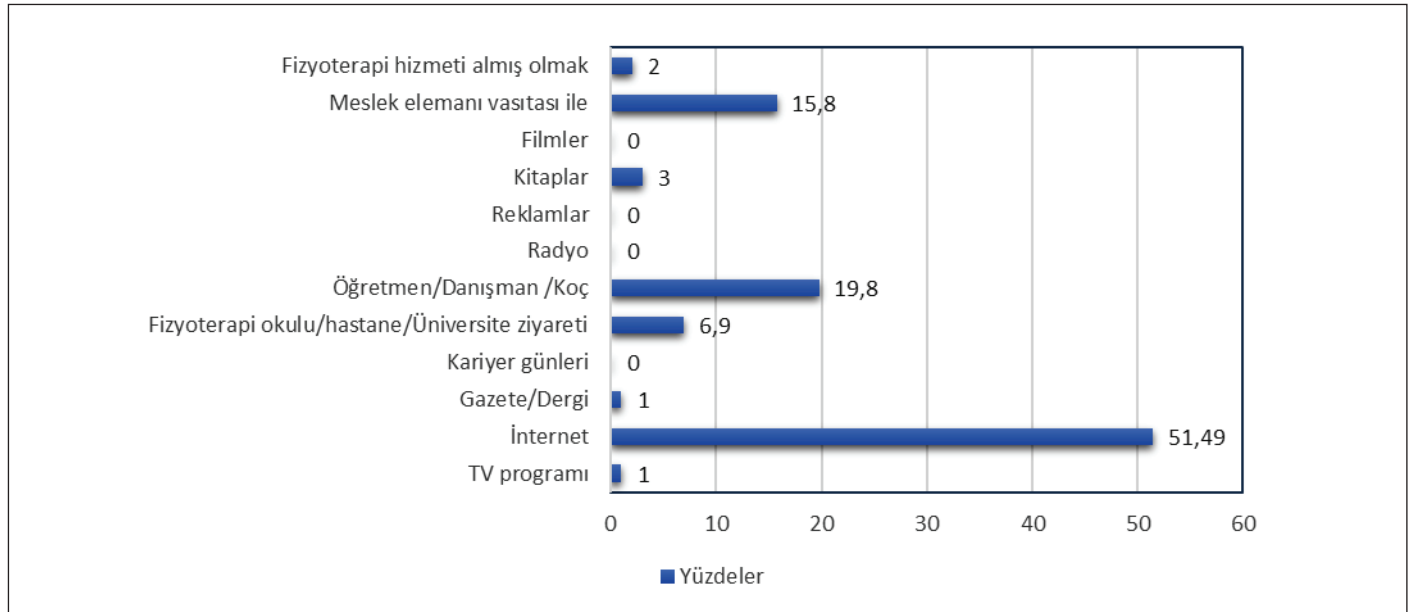
TARTIŞMA

Pamukkale Üniversitesi Fizyoterapi programına yerleşen öğrencilerin program hakkındaki bilgi düzeylerini incelediğimiz çalışmamızda; öğrencilerin %71.3'ü fizyoterapi uygulamalarının kimin tarafından yapıldığını bilmektedir. Ayrıca öğrencilerin %51.49'unun bilgi kaynağı olarak interneti tercih ettiği görülmüştür ancak fizyoterapinin kullanım amaçları, fizyoterapi ünitelerinin içeriği ve fizyoterapi hizmetinin alınabileceği yerler hakkındaki bilgi düzeyi yetersizdir.

Fizyoterapi Önlisans programları, sağlık alanındaki birçok program gibi uygulama ağırlıklı bir programdır. Fizyoterapi programının temel amacı, ortopedik rahatsızlıklar, hareket sistemi bozuklukları ve çeşitli hastalıkların neden olduğu ağrı ve fonksiyon bozukluklarında, fizik tedavi ünitelerinde fizik tedavi doktoru ve fizyoterapist gözetiminde fizik tedavi uygulamalarını gerçekleştirecek yardımcı sağlık personeli yetiştirmektir. (Kapadokya Üniversitesi, 2021). Mesleki farkındalık, o mesleğin yeterlilikleri, meslekle ilgili yasa ve yönetmelikler, görev ve sorumluluklarla ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmayı gerektirir. Bu nedenle biz birinci sınıfa yeni başlayan öğrencilerimizin fizyoterapi hakkında önbilgiye sahip olup olmadıklarını değerlendirmek amacıyla bu çalışmayı gerçekleştirdik. Literatürde konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; fizyoterapi öğrencilerinin henüz üniversite eğitiminin başında iken mesleklerini yüksek düzeyde bir farkındalıkla öğrenmelerinin önemli olduğu vurgulanırken, bunu başarmak için öğrencilerin meslek hayatlarının başında mesleki farkındalık eğitimi almaları gerektiği belirtildi. (Özdinçler et al., 2015). Çalışmamızda öğrencilerimizin çoğunun fizyo-

Tablo 2: Fizyoterapi Programı Hakkındaki Bilgi Düzeyine İlişkin Sorulara Verilen Yanıtlar

Ana Soru	Alt sorular	Doğru cevap		Yanlış cevap	
		n	%	n	%
1. Fizyoterapi uygulamaları	a. Doktorlar tarafından yapılmaktadır.	10	9.9	91	90.1
	b. Masörler tarafından uygulanır.	3	3.03	98	96.97
	c. Fizyoterapist ve fizik tedavi teknikeri tarafından uygulanır.	72	71.3	29	28.7
2. Fizyoterapi ünitesi..... içerir;	a. Egzersiz makinaları, jimnastik topları ve diğer ekipmanların bulunduğu jimnazyumu	27	26.7	74	73.3
	b. Elektriksel modaliteleri	27	26.7	74	73.3
	c. Bandaj, bant ve splintlerin bulunduğu manuel terapi bölümünü	19	18.8	89	81.2
	d. Tedavi edici havuz	7	6.9	94	93.1
3. Fizyoterapi hizmeti alabileceğimiz yerler;	a. Sağlıklı yaşam merkezleri	2	2	99	98
	b. Devlet hastaneleri	9	8.9	92	91.1
	c. Özel hastaneler	6	5.9	95	94.1
	d. Fizik tedavi dal merkezleri	21	20.8	80	79.2
4. Fizyoterapi..... içerir;	a. Manuel terapi	14	13.9	86	85.1
	b. Sıcak/soğuk tedavi	13	12.9	88	87.1
	c. Hidroterapi	4	4	97	96
	d. Elektroterapi ve egzersiz tedavisi	43	42.6	58	57.4
5. Fizyoterapi;	a. Ağrıyı azaltır.	23	22.8	78	77.2
	b. Kas kalitesini artırmak için kullanılır.	19	18.8	82	81.2
	c. Eklemlerin yaralanmadan önceki tam hareket açıklıklarına kavuşmalarını sağlar.	22	21.8	79	78.2
	d. Yaralanma sonrası oluşabilecek komplikasyonları önler.	13	12.9	88	87.1

**Şekil 1:** Fizyoterapi hakkında bilgi kaynağı.

terapi uygulamalarını yapan meslek elemanları hakkında bilgi sahibi olduğunu gördük.

Öğrencilerin bireysel ilgi ve becerileri doğrultusunda meslek seçmeleri ideal olmalıdır (Sarıkaya & Khorshid 2009). Seçtikleri mesleğin kendilerine uygun olup olmadığını o meslek ile ilgili aldıkları bilgiler sayesinde anlayabileceklerdir. Çalışmamıza katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%51,49) internetten bilgi edindikleri görülmüştür. Bu durum üniversitelerin tercih yapacak öğrencilerin ulaşabileceği yeterli bilgi içeren tanıtım sayfalarını erişime sunmalarının önemini göstermiştir. Nijerya'da lise son sınıf öğrencilerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, katılımcıların yarısından fazlasının (59.1%) kariyer bakımından fizyoterapi konusunda yüksek bilgi düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bilgi kaynakları sorgulandığında ise; öğrencilerin %48.52'si aile, %54,7'si bir film ve %54,5'i ise okul kariyer danışmanı şeklinde cevap vermiştir (Maduagwu et al., 2022). Ülkemizde lise düzeyinde bu alanda yapılan bir çalışmaya rastlanmamış olup çalışmamıza benzer şekilde üniversiteye yeni kaydolun öğrencilerde gerçekleştirilen çalışmalar bulunmaktadır. Dokuz Eylül Üniversitesi fizyoterapi öğrencilerinde gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerinin %92'den fazlasının, fizyoterapi seçiminde, tanıdıklarından ve arkadaşlarından etkilendiği gösterilmiştir (Narin et al., 2018). Lise öğrenimi sırasında öğrencilerin meslek seçiminde ebeveyn tavsiyesine, öğretmen önerisine ve ilgili meslekten kişiler ile yaptıkları görüşmelere önem verilmektedir (Hachimatsu et al., 1998). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinde gerçekleştirdiğimiz çalışmamızda, öğrencilerimizin %19.8'inin öğretmen, koç veya danışmandan bilgi aldığı, %15.8'inin ise meslek elemanından bilgi aldığı görülmüştür. Çalışmamız son yıllarda sosyal medya kullanımının artması ve internetin yaygınlaşması ile öğrencilerin bilgi kaynağı konusunda tercihlerinin değiştiğini göstermiştir. Benzer şekilde Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü öğrencilerinin de %64'ünün bölüm ile ilgili bilgiye internetten ulaştığı görülmüştür (Günel et al., 2021).

Lise öğrencilerinde gerçekleştirilen bir çalışmada; öğrencilerin %50'sinin fizyoterapi mesleğini bildiği görülmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin fizyoterapinin alt dalları, fizyoterapi modaliteleri ve etkileri konusunda bilgi sahibi oldukları ancak bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı belirtilmiştir (Arun et al., 2021). Biz de öğrencilerimizin fizyoterapi kullanım amaçları, ünite içerikleri ve fizyoterapi hizmetinin alınabileceği yerler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını gördük. Fizyoterapi mesleği hakkında öğrencilerin bilgi düzeyini ve farkındalığı artırmak için mesleki tanıtımların yapılmasının yararlı olacağını, fizyoterapi uygulamalarının ve tedavi yöntemlerinin öğrencilere anlatılması gerektiğini düşünmekteyiz. Diğer yandan üniversite öğrencilerinin gelişimlerinde de kariyer günü etkinlikleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu etkinlikler ile öğrenciler kişisel ve mesleki bilgilerini artırma ve gelecekte yapacakları mesleği daha iyi tanıma fırsatı bulmaktadırlar. Hatta öğrenciler staj yapabilecekleri işletmelere kolaylıkla ulaşabilmekte ve mezuniyet sonrasında istihdam edilebilecekleri işletme ve kurumlarla irtibata geçebilmektedirler (Işık et al., 2022)

Çalışmamızın kısıtlılığı çalışmanın tek bir üniversite fizyoterapi programı öğrencilerinde, tek bir akademik yıl kapsamında

üniversite düzeyinde yürütülmüş olmasıdır. Daha büyük bir örneklem ile uzun vadede ve lise düzeyinde yapılacak çalışmalar ülkemiz gençlerinin doğru meslek seçimi konusunda ışık tutacaktır.

SONUÇLAR

Sonuç olarak çalışmamız fizyoterapi ön lisans programını seçen öğrencilerin fizyoterapi uygulamalarının kapsamı ve etkileri, fizyoterapi hizmeti alınabilecek yerler ve içeriği konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını göstermiştir. Diğer yandan edindikleri bilgilere daha çok internetten ulaştıkları görülmüştür. Bu nedenle üniversitelerin ve mesleki sivil toplum kuruluşlarının bölüm tanıtımı etkinliklerini daha sık yapmaları ve öğrencilerin doğru kaynaklara yönlendirilmeleri önemlidir. Lise öğrencileri ile meslek profesyonellerini buluşturarak henüz tercih yapmadan öğrencilerin meslek seçimi konusundaki farkındalığını artırmak önemli olacaktır. Yeterli farkındalıkla meslek tercihi yapan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin ve eğitim verimliliklerinin daha yüksek olacağı bildirilmiştir (Doğan et al., 2021, Özdiçler et al., 2015).

KAYNAKLAR

- Arun, B., Illakiya, Pavithra, Amsa, Preetha, M. E., & Akila. (2021). Knowledge about physiotherapy profession among high school students. *Jurnal Proteksi Kesehatan*, 10(2), 78-83.
- Doğan, K., Esen, D. H., Ayhan, D. T., & Özsoy, O. (2021). Fizyoterapi programı ön lisans öğrencilerinde mesleki uygulama dersinin verimliliği: Kapadokya Üniversitesi örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 11(1), 57-66.
- Erdem, A., & Bilge, F. (2008). Meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar ölçeği- lise öğrencileri için akılcı olmayan inançlar ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 95-114.
- Erel, S., Taşvuran Horata, E., Cavlak, U., Çınar, M. A., Soysal Tomruk, M., Katırcı Kırmacı, Z. İ., ... & Algun, ZC. (2019). Türkiye'de lisans eğitimi veren fizyoterapi ve rehabilitasyon okullarındaki son sınıf öğrencilerinin mesleki farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Turk J Physiother Rehabil*, 30(3), 199-205. doi: 10.21653/tjpr.665205
- Günel, A., Erol, E., Geboloğlu, N., Sözlü, U., & Demirtürk, F. (2021). Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü birinci sınıf öğrencilerinin mesleki farkındalık düzeylerinin tanımlanması. *TOGÜ Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 11-20.
- Hachimatsu, K., Hirata, N., & Umezaki, M. A. (1998) Survey of saga high school students' awareness of physiotherapy. *J JpnPhysTher Assoc*, 25, 98.
- Işık, M. F., Tokgöz, L., & Işık, Z. (2022). Öğrencilerin kariyerleri ile ilgili karar verme süreçlerinde kariyer günleri etkinliklerinin rolü: Atatürk üniversitesi turizm fakültesi örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 12(2), 300-316. DOI: 10.14230/johut1214
- Jain, R., Menezes, R. G., Chawla, P, Padubidri, R. J., Kotian, S., & Jain, A. (2011). Career choice among physiotherapy students at Mangalore, India. *JCDR*, 5, 344-346.
- Kapadokya Üniversitesi. (2021). Fizyoterapi (Fizik Tedavi) Teknikeri. <https://kapadokya.edu.tr/akademik/kapadokya-meslek-yuksekokulu/fizyoterapi> (30 Eylül 2023)

- Kavuncu, V., & Evcik, D. (2004) Physiotherapy in Rheumatoid Arthritis. *MedGenMed*, 6(2), 3.
- Kulaber, A., Yılmaz, H., & Yavuzer, M. G., (2019). Kronik bel ağrılı hastalarda fizyoterapi uygulamalarının etkinliği. *Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2, 17-28.
- Kunduracılar, Z., Akbaş, E., Büyükuysal, Ç., Biçki, D., & Erdem, EU. (2012). Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinde mesleki farkındalığın değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 186-192.
- Maduagwu, S. M., Braimoh, E., Muonwe, C., Umeonwuka, C., Ishaku, C. M., Modu, A.A., ... & Maduagwu, B. C. (2022) Secondary school students' knowledge of physiotherapy as a profession. *Int J Community Med Public Health*, 9(4), 1587-1591. DOI: <https://dx.doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20220825>
- Narin, S., Ünver, B., & Narin, A. N. (2018). Physiotherapy students' expectations and career choice in Turkey. *Journal of Exercise Therapy and Rehabilitation*, 5(1), 38-45.
- Polat, M., Ayaz Dursun, B., Dik, E., & Gür, O. (2021) Lise öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 24-33. DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.163>
- Razak Özdiñçler, A., Tarakçı E., & Aslan, Y. (2015) Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *HSP*, 2(2), 217-222.
- Resmi Gazete. (2014). Sağlık Meslek Mensuplarının İş ve Görev Tanımları. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140522-14-1.pdf> (30 Eylül 2023).
- Sarı, V., S., Yazıcı, H., & Şahin, M. (2017) Kariyer araştırma öz-yeterliliği ölçeği-Türkçe (KAÖYÖ-T): Türkçeye uyarlama çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1725-1728.
- Sarıkaya, T., & Khorshid, L. (2009) Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *J Turk Educ Sci*, 7(2), 393-423.
- Stagg, P., Prideaux, D., Greenhill, J., & Sweet, L. (2012). Are medical students influenced by preceptors in making career choices, and if so how? A systematic review. *Rural Remote Health*, 12(1), 1-21. 1832.Epub 2012 Jan 24.
- Taşvuran Horata, E., & Erel, S. (2017). Evaluation of professional awareness in physiotherapy and rehabilitation students of Afyon Kocatepe University. *SHS Web of Conferences* 37, 1-6.
- The American Physical Therapy Association. (2017). Professionalism in physical therapy. <http://www.ptcas.org/Professionalism.html> (30 Eylül 2023).
- Ulaş, Ö., & Yıldırım, İ. (2016) Kariyer Kararı Verme Yetkinliği Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, 6(45), 77-90.
- Ullrich, L. E., Ogawa, J. R., & Jones-London, M. D. (2021) Factors that influence career choice among different populations of neuroscience trainees. *eNeuro*, 8(3), 1-29 DOI: <https://doi.org/10.1523/ENEURO.0163-21.2021>.
- Yükseköğretim Program Atlası – YÖK. (2023). YÖK Önlisans Atlası. <https://yokatlas.yok.gov.tr/onlisans-program.php?b=30177> (30 Eylül 2023)

Ek 1: Anket Formu**Adı-Soyadı:****Yaş:****Cinsiyeti:****Eğitim:****Terapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin fizyoterapi hakkındaki bilgi düzeyinin belirlenmesi**

1. Fizyoterapi uygulamaları;
 - a. Doktorlar tarafından yapılmaktadır.
 - b. Akupunkturun bir dalıdır.
 - c. Masörler tarafından uygulanır.
 - d. Fizyoterapist ve fizik tedavi teknikeri tarafından uygulanır.
2. Fizyoterapi ünitesi;
 - a. Egzersiz makinaları, jimnastik topları ve diğer ekipmanların bulunduğu jimnazyumu içerir.
 - b. Elektriksel modaliteleri içerir.
 - c. Bandaj, bant ve splintlerin bulunduğu manuel terapi bölümünü içerir.
 - d. Tedavi edici havuz içerir.
3. Fizyoterapi hizmeti alabileceğimiz yerler;
 - a. Sağlıklı yaşam merkezleri
 - b. Devlet hastaneleri
 - c. Özel hastaneler
 - d. Fizik tedavi dal merkezleri
4. Fizyoterapi içerir;
 - a. Manuel terapi
 - b. Sıcak/soğuk tedavi
 - c. Hidroterapi
 - d. Elektroterapi ve egzersiz tedavisi
5. Fizyoterapi;
 - a. Ağrıyı azaltır.
 - b. Kas kalitesini artırmak için kullanılır.
 - c. Eklemlerin yaralanmadan önceki tam hareket açıklıklarına kavuşmalarını sağlar.
 - d. Yaralanma sonrası oluşabilecek komplikasyonları önler.
6. Fizyoterapi hakkındaki bilgileri hangi kaynaktan öğrendiniz?
 - a. Televizyon programları
 - b. İnternet
 - c. Gazate/dergi
 - d. Kariyer günleri/sağlık fuarları
 - e. Fizyoterapi okulu/hastane/üniversite ziyareti
 - f. Öğretmen/danışman/koç
 - g. Radyo
 - h. Reklamlar
 - ı. Kitaplar
 - i. Filmler
 - j. Fizyoterapist tanıdık vasıtası ile
 - k. Fizyoterapi hizmeti aldığım için

Yükseköğretimde “Hayallerim ve Meslek Hayatım”: Spor Bilimleri Fakültesi Akademik Personelinin Örgütsel Sosyalleşmeye İlişkin Görüşleri*

“My Dreams and My Career” on Higher Education: Opinions of Faculty of
Sport Sciences Academicians on Organizational Socialization *

Sena Nur DOĞUSAN, Begüm YAŞAR SÖNMEZ, Cemal YALÇIN, Funda KOÇAK

ÖZ

Bu araştırmada spor bilimleri alanında görev alan akademik personelin örgütsel sosyalleşme sürecinde yaşadıkları deneyimleri, örgütsel sosyalleşmenin davranışsal ve duyuşsal çıktıları açısından derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın teorik çerçevesi Örgütsel Sosyalleşme Modeli'ne (ÖSM) dayanmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımındaki çalışma yorumlayıcı paradigmanda fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilen 11 akademisyen (3 kadın ve 8 erkek) araştırmaya gönüllü olarak katılım göstermiştir. Veriler, kişisel bilgi formunun yanı sıra 15 adet açık uçlu soruyu içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve doğrulanabilirlik stratejileri temel alınmıştır. Akademisyenlerin örgütsel sosyalleşmeye yönelik davranışsal çıktılar üzerindeki görüşleri hedeflere ulaşmak için yenilik ve iş birliği içerisinde olmak ve örgütte kalmak olarak görülürken, duyuşsal çıktılar üzerindeki görüşleri, işe katılım ve içsel iş motivasyonu olarak ifade edilmiştir. Özellikle akademik sosyalleşme açısından önemli görülen uluslararası organizasyon ve toplantılara katılmada maddi desteklerin yetersiz kaldığı ve akademik yükselme kriterlerinde düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan Spor Bilimleri Fakültesi akademisyenlerinin meslekleri ile bütünleşmelerinin üst düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca akademisyenler tarafından mesleki gelişim süreçlerinde sosyal olarak doğru etkileşimler içinde kalmanın önemli görüldüğü ifade edilmiştir. Sonuç olarak, örgütsel sosyalleşmenin mesleki gelişim üzerinde önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Akademik personel, Örgütsel sosyalleşme, Spor bilimleri

Doğusan SN., Yaşar Sönmez B., Yalçın C., & Koçak F., (2024). Yükseköğretimde “hayallerim ve meslek hayatım”: Spor bilimleri fakültesi akademik personelinin örgütsel sosyalleşmeye ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(1), 108-117. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1372999>

*Bu çalışma 3. Uluslararası Rekreasyon ve Spor Yönetimi Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur (16-19 Mayıs 2022, Antalya, Türkiye).

*This study was presented as an oral presentation at the 3rd International Recreation and Sport Management Congress (May 16-19, 2022, Antalya, Türkiye).

Sena Nur DOĞUSAN

ORCID ID: 0000-0001-8495-356X

İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu,
Ankara, Türkiye

İstanbul Nişantaşı University, School of Physical Education and Sport,
Ankara, Türkiye

Begüm YAŞAR SÖNMEZ

ORCID ID: 0000-0001-8213-6080

Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye
Ankara University, Institute of Health Sciences, Ankara, Türkiye

Cemal YALÇIN

ORCID ID: 0000-0002-8635-2159

Ankara Üniversitesi, Ayaş Meslek Yüksekokulu, Ankara, Türkiye
Ankara University, Ayaş School of Vocation, Ankara, Türkiye

Funda KOÇAK (✉)

ORCID ID: 0000-0001-5029-3006

Ankara Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Türkiye
Ankara University, Faculty of Sports Sciences, Türkiye
fkocak@ankara.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 08.10.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 19.04.2024



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

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the organizational socialization experiences of the academic staff of the sport sciences in terms of the behavioral and affective outcomes of organizational socialization. The Organizational Socialization Model (OSM) serves as the foundation for the study's theoretical framework. The phenomenological pattern in the interpretative paradigm served as the foundation for this study's qualitative research methodology. 11 academicians (3 females and 8 men) were willingly recruited for the study using the maximum diversity sampling approach, one of the purposeful sampling techniques. A semi-structured interview form with 15 open-ended questions and personal information questions was used to collect the data. The acquired data were analyzed using a content analysis method. Validity and reliability were ensured in the study using the credibility, transferability, reliability, and verifiability methodologies. Academics' perspectives on affective results for organizational socialization were viewed as intrinsic work motivation and job engagement, whereas their views on behavioral outcomes for organizational socialization were seen as staying in the organization and being innovative and collaborating to achieve goals. It has been acknowledged that controls are required in academic advancement standards and that financial support is insufficient for participation in international meetings and organizations, which are important for academic socialization. It has been highlighted that the academicians from the Faculty of Sport Sciences who are taking part in the study are well integrated with their field. Additionally, academics have argued that it's important to maintain socially acceptable connections throughout each phase of a professional development process. As a result, it is acknowledged that organizational socialization affects professional development significantly.

Keywords: Academician, Organizational socialization, Sports sciences

GİRİŞ

Örgütsel sosyalleşmenin hem birey hem de kurumlar açısından çok önemli bir kavram olduğu görülmektedir. Bireylere bu kavramın öğretilmesi ve çeşitli yöntemlerle kavratılması kurumun işleyişi ve geleceği açısından çok önemlidir. Çünkü bir çalışanın örgüte girmesi ve örgütsel sosyalleşmenin gerçekleşmemesi nedeniyle o örgütten ayrılması kurumlar için büyük zararlara sebep olmaktadır (Nouri ve Parker, 2020). Spor endüstrisi de dünyada giderek önemli bir yer tutmaktadır. Bu endüstriye yetiştirilen nitelikli elemanlar bu sektörün daha da genişlemesi ve daha da büyümesine katkı sağlamaktadır (Bauer ve ark., 2005). Bu bağlamda spor ortamlarında örgütsel sosyalleşmeye verilen önemin son dönemlerde arttığı görülmektedir (Benson ve Eys, 2017; Benson ve ark., 2016; Keleşçe ve Özbek, 2008; Leo ve ark., 2020). Spor ortamlarındaki iş birliği duygusu nedeniyle bireyler sosyal bağlılık ve sosyal kimlik edinme gibi durumlara girebilmektedir (Bruner ve ark., 2014). Bu da beraberinde özellikle yeni gelenlerin mevcut ekibe dâhil edilmesiyle farklı deneyimler sunabilmektedir. Bu deneyimler açısından da spor ortamlarında hem sporcular hem de antrenörler açısından örgütsel sosyalleşmeyi artıracak araştırmalar yapılmaktadır (Benson ve Eys, 2017).

Literatür incelendiğinde spor ve örgütsel sosyalleşme kavramları arasında önemli bir ilişki olduğu söylenebilmektedir. Son yıllarda spor ortamlarında yapılan örgütsel sosyalleşme araştırmalar bu durumu destekler niteliktedir (Benson ve ark., 2016; Benson ve Eys, 2017; Deenihan ve MacPhail, 2017; Mensch ve ark., 2005; Pitney ve Mazerolle, 2012). Örneğin; Benson ve arkadaşları (2016) tarafından Kanada'da takım sporları ortamlarında örgütsel sosyalleşme sürecini incelemek amacıyla 12 antrenör ve 12 oyuncu üzerinde yapılan bir araştırmada antrenör ve sporcu arasındaki iletişimin örgütsel sosyalleşmede önemli bir araç olduğu saptanmıştır. Özellikle ekibe yeni gelenler açısından ikili iletişime önem vermenin uyum sürecine katkı yap-

tığı ve takım içindeki yerinin net bir şekilde anlaşılmasına katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca örgütsel sosyalleşme sürecinde sporcunun yeteneği ile farklı koşullara uyum gösterebildiği saptanmıştır (Benson ve ark., 2016). Deenihan ve MacPhail (2017) tarafından İrlanda'da beden eğitimi öğretmenliği bölümü son sınıfta öğrenimini sürdüren 5 erkek 2 kadın üzerinde yapılan diğer bir araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öncesi staj deneyimleri sırasında örgütsel sosyalleşme süreçlerinden biri olan gerçeklik şokunu yaşadıkları ve bunun üstesinden gelmek için uzman öğretmenlerin tecrübelerinden faydalandıkları saptanmıştır. Ayrıca çok fazla iş yükü ve planlamanın da öğretmen adaylarının farklı sorunlarla karşılaşmasına sebep olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunların başa çıkılmasında örgütsel sosyalleşme sürecinin önemine vurgu yapılmaktadır (Deenihan ve MacPhail, 2017). Literatüre bakıldığında örgütsel sosyalleşme kavramının spor ortamlarında uygulanabilirliği ile beraber hem kurumsal açıdan hem de bireysel açıdan pek çok sorunun üstesinden gelmede önemli bir araç olabileceği düşünülebilmektedir.

Örgütsel sosyalleşme literatürüne bakıldığında spor ve örgütsel sosyalleşme araştırmaları antrenörlük alanları (Mensch ve ark., 2005; Pitney ve Mazerolle, 2012), beden eğitimi öğretmenliği (Curtner-Smith, 1997; Deenihan ve MacPhail, 2017), çeşitli spor takımları (Fontana ve ark., 2021; Leo ve ark., 2020), lise ve üniversite ortamlarındaki antrenörler ve sporcular (Benson ve ark., 2016; Mensch ve ark., 2005) üzerine farklı alanlarda ve farklı meslek grubundaki örneklemeler üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Türkiye'de ise örgütsel sosyalleşme ile ilgili pek çok farklı alanda çalışma olmasına rağmen spor ortamlarında yapılan örgütsel sosyalleşme araştırmaları sınırlıdır. Keleşçe ve Özbek (2008) personelin bağlılık, iş doyumunu, kabullenme ve motivasyon boyutlarında, örgütsel sosyalleşmeyi nasıl algıladıklarını saptamaya yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada personelin kıdem ve eğitim düzeylerine göre, iş doyumunu boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak ülke-

mizdeki spor eğitiminin en önemli parçası olan yükseköğretimde spor alanında daha önce bir çalışmanın yapılmamış olması nedeniyle bu araştırmanın önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca farklı kurum ve meslek grubundaki kişilere yapılacak olan örgütsel sosyalleşme araştırmaları literatüre katkı sağlayacaktır.

Ülkemizde 68 devlet ve 12 vakıf olmak üzere toplam 80 spor bilimleri fakültesi, 19 devlet ve 5 vakıf olmak üzere toplam 24 Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu bulunmaktadır. Devlet üniversiteleri spor bilimleri fakültelerinde 298 profesör, 424 doçent, 460 doktor öğretim üyesi, 259 öğretim görevlisi ve 322 araştırma görevlisi olmak üzere toplam 1763 akademisyen bulunmaktadır. Vakıf üniversitelerinin spor bilimleri fakültelerinde ise 26 profesör, 13 doçent, 60 doktor öğretim üyesi, 7 öğretim görevlisi ve 34 araştırma görevlisi olmak üzere toplam 140 akademisyen görev almaktadır (YÖK İstatistik, 2023). Bu bilgiler ışığında gerek kültür yapısının farklı olması gerek görev çeşitliliğinin olması gibi sebeplerden dolayı örgütsel sosyalleşme süreci ile ilgili araştırmaların yükseköğretim kurumlarında önemini büyük olduğu düşünülmektedir. Akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme deneyimlerini anlamak, üniversitelerin kurumsallaşma düzeyini anlamak açısından önemli görülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın spor bilimleri fakülteleri açısından literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Elde edilen verilerin YÖK ve üniversiteler tarafından örgütsel sosyalleşmeyi arttırmak için geliştirilecek politikalarda kullanılabilir.

Bu araştırmanın amacı, spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde yaşadıkları deneyimlerin, örgütsel sosyalleşmenin davranışsal ve duyuşsal çıktıları üzerindeki etkilerini, Feldman (1981) örgütsel sosyalleşme modeli çerçevesinde derinlemesine incelemektir.

Örgütsel Sosyalleşme

Kurumsal yönetimler sosyalleşmeyi genellikle üniversitelerin karşılaştığı sayısız problemi çözmeye kıyasla zaman kaybı olarak nitelendirmektedirler. Akademik yöneticiler ve fakültelerin karşılaştığı sorunların çoğunda ise sosyalleşmenin temel öneme sahip olduğu düşünülmektedir (Tierney, 1997). Örgütte öğretim, öğrencilere danışmanlık, hizmet gibi bazı değerlerin önem kazanması nedeniyle sosyalleşme süreçlerini sınırlamak yerine bütünüyle dikkate almak gerekmektedir (Bilyalov, 2018; Fleming ve ark., 2016).

Sosyalleşme örgüte girişte önemli bir aşamadır (Ensign ve Woods, 2017; Fleming ve ark., 2016). Sosyalleşme örgüt dışından örgüte katılan bireyin, örgütün bir üyesi olma süreci olarak ifade edilmekte (Feldman, 1981), bireylere yeni girdikleri organizasyonda yerine getirecekleri beklentileri ve rolleri öğrenme fırsatı vermektedir (Tierney ve Rhoads, 1993). Literatürde sosyalleşme, umulan sosyalleşme, yüzleşme ve değişim ve kazanım olmak üzere üç aşamaya ayrılarak incelenmiştir (Feldman, 1981; Porter ve ark., 1975; Schein, 2003). Örgütsel sosyalleşme modeli (ÖSM) olarak tanımlanan bu üç aşamanın değişim ve kazanım aşamasında davranışsal çıktılar ve duyuşsal çıktılar yer almaktadır (Feldman, 1981). Sosyalleşme sürecinde yaşanan başarısızlıklar yeni gelen personelde yabancılaşma, terk etme ve performansta düşüş gibi durumlara neden olarak yeni geleni

organizasyondan ayırabilmektedir (Quick ve Quick, 1984). Sosyalleşmenin olumlu sonuçları bireysel ve örgütsel açıdan başarılı sonuçlara neden olsa da, stres durumlarının yanlış yönetimi ise kötü bir geri dönüşe neden olabilmektedir (Nelson, 1987).

Örgütsel sosyalleşme; yeni gelen personelin, dışarıdan gelen konumundayken etkili üyelere dönüştüğü bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Saks ve Gruman, 2014). Bu nedenle bireyin örgütteki rolünün gerektirdiği bilgi, değer ve davranışları öğrenme sürecidir (Balci, 2003). Örgütteki bireyleri farklı amaç ve hedeflere göre sosyalleştirebilmek için sosyalleşmenin temellerini anlamak önemli görülmektedir (Ensign ve Woods, 2017; Tierney, 1997). Örgütsel sosyalleşme, perspektifi; yeni gelende örgüte yeni gelen bireyde belirsizliği azaltma, bilgi edinme ve uyum sağlama becerisi etrafında şekillenmektedir (Saks ve Gruman, 2011). Örgütsel sosyalleşmenin temel işlevi örgüte sadakat ve bağlılık olarak görülmektedir (Schein, 2003). Yeni gelenlerin örgütten ayrılmamaları için bazı strateji ve taktikler geliştirilebilmektedir (Balci, 2003). Bunlar da örgütsel ve bireysel olmak üzere ikiye ayrılarak incelenmektedir. Örgütsel strateji ve taktikler; iş ortamını tanıtmak için programlar yapmak, yetiştirme deneyimleri, başlangıç görevleri ve staj sistemi iken bireysel strateji ve taktikler ise anlam oluşturma, rol yaratma ve diğerlerinden bilgi arayışı olarak görülmektedir (Hartley, 1992).

Sosyalleşme sürecinin işlevleri; organizasyona uyum, başarı, kariyerde başarı ve iş memnuniyeti olarak sıralanmaktadır (Balci, 2003). Örgütsel sosyalleşmenin başarısı ile sosyalleşme sürecinin tamamlanması hangi koşullara bağlı ve hangi ölçütlerle değerlendirilebileceği hâlâ belirsiz görülmektedir. Örgütsel sosyalleşme bir dizi sonucu olan bir eşzamanlı süreç kümesi olarak düşünülebilmektedir (Louis, 1980). Örgütsel sosyalleşme; rol atamalarını güvenilir biçimde yürütmek, organizasyonda kalmak, hedeflere ulaşmak için yenilik ve iş birliği yapmak gibi davranışsal çıktıları neden olduğu gibi memnuniyet, içsel iş motivasyonu ve işe katılım gibi duyuşsal çıktıları da neden olabilmektedir (Moyson ve ark., 2018).

Yükseköğretimde Örgütsel Sosyalleşme

Başarılı örgütsel sosyalleşme iş tatmini, örgüte ve işe bağlılık, üretkenlik, iş performansı gibi bireylerin kariyer sonuçları ile ilişkilidir (Lee and Burnett, 2016). Yükseköğretimde örgütsel sosyalleşmeye; akademisyenlerin fakültelerinde ve meslekte tutunma çabası da denilebilmektedir. Bu da örgüt kültürünün öğrenilmesi demektir. (Tierney, 1997). Yükseköğretim kurumlarının diğer kurumlardan farklı bir kültürü vardır ve bu farklılığın eğitimin çoklu görevlerinden kaynaklandığından bahsedilmektedir (Birnbbaum ve Edelson, 1989). Nitelikli akademisyenlerin nasıl yetiştirileceği, geliştirileceği ve elde tutulacağı yükseköğretim kurumları için önem arz eden konulardan biri olmuştur. Yükseköğretime olan talep, öğrenci çeşitliliği ve toplumsal beklentilerin artması, araştırma ve öğretimde yeni teknolojilerin gelmesi, programların kapsamının genişletilmesi, değişen yaklaşımlar gibi farklı gelişmeler öğretme ve öğrenme konularında nitelikli öğretim üyelerini geliştirmeyi ve elde tutmayı önemli bir unsur hâline getirmektedir (Austin, 2002).

Tierney (1997), yükseköğretimde örgütsel sosyalleşmeyi modern ve post modern bakış açısıyla incelemektedir. Genç öğ-

retim üyelerinin birden fazla sorumluluğu yerine getirmek için çok zaman harcadıklarını, kendileri için belirlenen görevleri kötü değerlendirdiklerini tespit etmiştir. Modern açıdan katılımcıların herhangi bir kültür ve aidiyetten bahsetmedikleri görülmüştür. Post modern açıdan ise; bireyleri statik normlara göre sosyalleştirmeye çalışmak yerine, yeni bireyin kuruluş için ne anlama geldiğinin anlaşılmasının, örgütsel ödül ve yaptırımların yeniden düşünülmesinin gerekli olduğu sonuçlarına varılmıştır. Murray (2008) tarafından yeni öğretim üyelerinin akademik algılarını incelemek amacıyla yapılan araştırmada çoğu öğretim üyesinin ders geliştirme, öğrenci çeşitliliği ile ilgilenme, müfredat geliştirme ve akademik çalışmalar yapma gibi çeşitli rollerinin olduğu ve zaman sıkıntısı yaşadıkları, kıdemli meslektaşlarından destek alamadıkları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Zipp ve ark., (2015) fizik tedavi öğretim personelinin kuruma girişte ne ölçüde mentorluk aldığını anlamaya yönelik yapmış oldukları araştırmada akademik mentorluğun varlığının sınırlı olduğunu görmüşlerdir. Akademiye yeni giriş yapan personelin öğretim mükemmelliği, araştırma titizliği ve üniversite topluluğuna hizmet sağlama açılarından gelişim sağlanması için mentorluğun olası çerçeveleri tartışılmıştır. Barrett ve ark., (2019) fakülte üyelerinde örgütsel sosyalleşme sürecini daha iyi anlamak için yapmış oldukları araştırmada fakülteye yeni dahil olan öğretim personelinin yetiştirilme süreçlerinde ek çözümlere ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. Yöneticilerin ve kurumların, yeni işe başlayan personel entegrasyonuna yardımcı olacak yenilikçi oryantasyon ve alıştırma programları oluşturmaya çalışması gerektiği görülmüştür.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yaklaşımında, yorumlayıcı paradigmadaki ve fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Fenomenolojik çalışmalarda bireylerin bir fenomen ya da kavramla ilgili yaşadıkları deneyimlerin ortak anlamları açıklanmaya çalışılmaktadır (Creswell ve Clarke, 2018). Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde yaşadıkları deneyimlerin, örgütsel sosyalleşmenin davranışsal ve duyuşsal

çıktıkları üzerindeki etkileri derinlemesine incelendiğinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir (Creswell, 2018). Fenomenoloji deseninde varoluşlar insanların yükledikleri anlamlara, algılara ve yorumlara bağlıdır. Araştırmada akademisyenlerin kişisel tecrübeleri ile ilgilenilmiş, akademisyenlerin deneyimlerine göre spor bilimleri alanındaki örgütsel sosyalleşmenin anlamını yorumlamaya, gerçekliğin katılımcının zihninde nasıl inşa edildiğini anlamaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Nitel araştırmalarda çoğunluk ile ilgili genel bir bilgiye ulaşmaktansa, özgün ve belirgin bir olgunun derinlemesine anlaşılmasını istenmesi nedeniyle amaçlı bir örneklem seçilebilmektedir (Merriam, 2015). Araştırma için iki devlet üniversitesinin spor bilimleri fakültesi akademisyenleri ile bağlantı kurulmuştur. Katılımcılarla e-posta gönderilip bağlantıya geçilmiş, araştırma hakkında kendilerine ön bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmayı kabul etmeleri üzerine de kendilerinden randevu talep edilmiştir. Ardından araştırmaya katılmaya gönüllü kişilerle COVID-19 pandemi koşulları da göz önünde tutularak katılımcı tercihi doğrultusunda "Zoom" uygulaması üzerinden çevrimiçi ya da yüz yüze bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yaşları 32 ile 61 arasında değişen, mesleki deneyim yılları dört ile 36 yıl arasında olan, profesör, doçent, doktor araştırma görevlisi ve araştırma görevlisi akademik unvanlarına sahip, üçü kadın sekizi erkek olmak üzere toplam 11 akademisyen yer almaktadır. Örgütte yerleşik olarak bulunmaları açısından ilk iki yıl örgütte yeni gelen olarak değerlendirildiklerinden (Fleming ve ark., 2016), en az üç yıldır kurumda görev almakta olan akademisyenlerle araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların isimleri gizlenerek, etik kurallar gereğince katılımcılara kod isimler verilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu kullanılarak yüz yüze veya çevrimiçi bireysel

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Takma isim	Unvan	Yaş	Kurumda görev süresi	Kurum	Önceki kurumlarda görev süresi
Emre	Doç. Dr.	38	10 yıl	A	-
Miray	Doç. Dr.	45	11 yıl	A	10 yıl
Burak	Arş. Gör.	33	4 yıl	A	1 yıl
Ceren	Doç. Dr.	39	12 yıl	A	-
Hasan	Doç. Dr.	61	36 yıl	A	-
Ahmet	Prof. Dr.	46	4 yıl	A	14 yıl
Hande	Doç. Dr.	39	17 yıl	B	-
Selim	Arş. Gör.	27	5 yıl	B	-
Ozan	Doç. Dr.	32	10 yıl	B	-
Volkan	Arş. Gör. Dr.	35	10 yıl	B	-
Sami	Prof. Dr.	58	25 yıl	A	-

görüşmeler ile toplanmıştır. Bireysel görüşmelerde gönüllü katılım esas alınmıştır. Ayrıca araştırma süreçlerine başlanmadan önce Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'ndan etik kurul izni alınmıştır. Etik kurallar çerçevesinde araştırmaya katılan katılımcıların isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda yaşları, ne zamandır kurumda yer aldıkları, daha önce çalıştıkları kurumlar ve görev süreleri gibi 7 adet soruyu yanıtlamışlardır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırmanın amacından yola çıkılarak, konuyla alakalı bazı araştırmalar incelenmiş (Balcı ve ark., 2019; Feldman, 1981) ve 15 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bireysel görüşmelerde katılımcılara; "Akademisyen olmadan önce akademik hayat sizin için ne anlama geliyordu? Akademik hayata dahil olunca nasıl bir ortamla karşılaştınız? Beklentilerinizle mevcut çalışma ortamınızdaki deneyiminizi nasıl değerlendirirsiniz? Bu konuda nasıl duygular yaşadınız? Sizce mesleğiniz ve üniversitenizle nasıl bir bütünleşme içerisindedir?" gibi 15 adet soru yöneltilmiştir.

Veriler 2022 yılı Mart ve Nisan ayları boyunca toplanmıştır. Bireysel görüşmeler ortalama 44 dakika sürmüştür. Görüşmelerde katılımcıların aydınlatılmış onam formuyla da bilgilendirilmesi ve onaylamaları doğrultusunda ses kaydı yapılmıştır. Bireysel görüşmelere veri doygunluğuna ulaşılan kadar devam edilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya dökülerek incelenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi yönteminde önce verilerin kodlanması gerçekleştirilmektedir. Bu aşamada ilk olarak öncül kodlamaları içeren bir kod listesi oluşturulmuştur. Görüşmelerin analizi sonucunda artçıl kodlar eklenmiştir. Ardından temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve son olarak bulguların açıklanması ve yorumlanması aşamaları gerçekleştirilmiştir. Toplamda 127 kod ve üç tema oluşturulmuştur.

Araştırmanın İnanırlılık, Aktarılabirlik, Güvenilebilirlik ve Doğrulanabilirlik Stratejileri

Geçerlik araştırmanın genellenebilirliği ve aktarılabirliği ile alakalıdır (Guba, 1981). Bu durumun aksine nitel araştırmalarda önemli olan genellenebilirlik değil, belirli ve özgün bir durumun derinlemesine anlaşılması önemlidir (Merriam, 2015). Geçerliğin sağlanabilmesi için araştırmada tesadüfi olmayan amaçlı bir örnekleme seçilmiştir. Ayrıca aktarılabirlik, inanırlılık, güvenilebilirlik ve doğrulanabilirlik kriterleri kullanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1986).

Verilerin analizinde kodlayıcı çeşitlemesi yöntemi kullanılarak inanırlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Aktarılabirliğin sağlanabilmesi için, veriler farklı akademisyenlerin görüşlerine alıntılar yoluyla yer verilerek ortaya konulmuştur. Analiz sürecinde araştırmanın yazarları sık sık değerlendirmeler yaparak güvenilebilirlik sağlanmıştır. Doğrulanabilirlik kriterinin sağlanması açısından ise katılımcı deneyimlerinin daha iyi yansıtılabilmesi amacıyla, araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada 'Ne umdum ne buldum', 'Birlikte ama bazen yalnız', 'Hayallerim ve meslek hayatım' olmak üzere üç ana tema oluşturulmuştur. Örgütsel Sosyalleşme Modeli perspektifinden ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: ÖSM Perspektifinden Oluşturulan Tema ve Kodlar

ÖSM Perspektifinden Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar	
Temalar	Kodlar
1. Sosyalleşme: Ne Umdum Ne Buldum	<ul style="list-style-type: none"> kendini geliştirmek akademisyen olmak sınavlara hazırlık bilimsel toplantılar iş arkadaşlarıyla sosyalleşme mesleki gelişim
2. Yüzleşme: Birlikte Ama Bazen Yalnız	<ul style="list-style-type: none"> çevrimiçi platformlar etkileşim yetersiz mali destek küresel entegrasyon bireysel çabalar
3. Değişim ve Kazanım: Hayallerim ve Meslek Hayatım	<ul style="list-style-type: none"> sosyalleşmenin bilimsel araştırmalara olumlu etkisi mesleğe ve kuruma entegre olmak uluslararası toplantı katılım desteği

Ne Umdum Ne Buldum

Araştırma verileri incelendiğinde akademisyenlerin işe başlamadan önceki beklentileri ve işe başladıktan sonra karşılaştıkları gerçekler arasında uyumsuzluklar görülmektedir. Katılımcıların çoğu beklentilerinin tam anlamıyla karşılanmadığını, umdukları ortam ile buldukları ortamın örtüşmediğinden gerçeklik şoku yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kurum oryantasyon ve sosyalleşme faaliyetlerinin yetersizliği, kurum yönetiminin tutumları ve kurum örgüt kültürünü tanıtmadaki danışman eksiklikleri gibi sebeplerin gerçeklik şoku yaşamalarında etkili olduğu görülmektedir.

ÖSM'nin ilk alt boyutu olan umulan sosyalleşme boyutunda akademisyenler örgüte yeni başlayan olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çeşitli beklentileri olan akademisyenlerin yeni görev ve sorumluluklarını öğrenmeleri, oryantasyondan sorumlu kişilerin bulunması, kurum kültürünü öğrenmeleri gerekmektedir. Bu dönemde sosyalleşmenin etkisi oldukça fazladır. Umulan sosyalleşme boyutuna göre elde edilen 'Ne umdum ne buldum teması' altında en çok öne çıkan kodlar; kendini geliştirmek, akademisyen olmak, sınavlara hazırlık, bilimsel toplantılar, iş arkadaşlarıyla sosyalleşme ve mesleki gelişim olmuştur. Akademik hayatın ne anlama geldiğiyle ilgili olarak katılımcılar:

"Akademik hayat, keyifli çalışma ortamı anlamına geliyordu. Bir şeyler yaratabileceğim. Araştırma yapabileceğim. Kendimi yenileyebileceğim. Öğrencilere faydalı olabileceğim anlamına geliyordu." Miray (yaş 45)

"Akademik hayat benim hedeflediğim yoldu aslında. Tüm yatırım ve kariyer planlamamı ona göre yaptım. Öncesinde planladığım bir hedefti." Hande (yaş 39)

"Açıkçası akademik hayatla ilgili çok bir bilgim yoktu. Ancak şu beni teşvik etmişti akademisyen olmaya. Öğretmenlik bölümü mezunuyum. Öğretmenlik mesleği biraz daha yerinde sayan bir meslekti gözümde. ... Yüksek lisans yapmak doktora yapmak kendimi biraz daha geliştirebilmek yol alabilmek." Selim (yaş 27)

"...Tabii beklentim kurumumda akademisyen olmaktı... Kurumun kültürünü akademisyenlerle özdeşleştirmiştik... Bu mesleği bir gelir kaynağı olarak görmedim. Bu benim işim olmalı, benim için yapılabilecek bir şey..." Ahmet (yaş 46)

Katılımcılar akademik hayatı kendini gerçekleştirebileceği bir alan, kendini daha çok geliştirebilmek için bir fırsat olarak görmektedir. Ayrıca tek hayali ve hedefinin bu olduğunu vurgulayan katılımcılar da vardır.

Akademik hayata girişte mesleğe ilişkin beklentileri ve karşılaştıkları durumlarla ilgili olarak katılımcılar:

"...Mesleğe ilişkin beklentilerim çok yüksekti. Kendimi daha da geliştirebileceğimi düşünüyordum. Kendimi geliştirme fırsatları saygın bir iş iyi bir yaşam standardı bekliyorduk." Volkan (yaş 35)

"...Daha üst yönetimin sınırları çizdiği ve bizi de içine çok dahil etmediği durumlarla karşılaştık. Ama zamanla daha çok çalışarak kendimizi göstererek o çemberin içine girmeyi başardık ... Tabii ne kadar emek verirseniz gayret devamlılık ve disiplin karşılığında takıma dahil edilmeniz de önemli rol oynadığını düşünüyorum." Hasan (yaş 61)

"...İnsan bir işe girmeden önce hayalleri daha büyük oluyor. İşin içine girmediği sürece anlamıyor. Benim üniversiteden beklentimde çalışmak için bana her türlü imkânı sunacağını huzurlu bir şekilde çalışma ortamım olacağını düşünüyordum. Mesleğin içine girdikçe tecrübe kazandıkça gözlemediğim şeylerin aksı olduğu yönündeydi." Ozan (yaş 32)

Katılımcıların mesleğe girmeden önce meslekten ve üniversitelerinden beklentilerinin yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ancak umdukları ile bulduklarının farklı olduğunu belirtmişlerdir.

Örgütsel sosyalleşmede mesleğe girişte oryantasyon süreci konusunda kurumların yapmış olduğu çalışmalarla ilgili olarak katılımcılar:

"...Örgütsel sosyalleşmeye yönelik bir hizmet içi eğitimin hiç faydalı olduğunu düşünmüyorum... Bizim durumumuzda örgütsel sosyalleşme aslında mentorlar, iş arkadaşları veya deneyimli hocalar tarafından sağlanırdı. Mesela mesleğin kültürünü, kurumun kültürünü vs. hocanızdan öğreniyorsunuz..." Sami (yaş 58)

"Sadece burası için değil de çok kurum gezdiğim için hepsini anlatmam lazım. Belirli bir oryantasyon verdiler ama ben akademisyenliğin başında olduğum için belki fark edemiyordum. Akademisyenlerin benden beklentisi nedir diye araştırmalı sonra bir şeyler yapmalıdır diye düşünüyorum. Kurumunda böyle bir şey yaptığını düşünmüyorum açıkçası..." Ahmet (yaş 46)

"Yoktu. Şu an yapıyorlar ama bizim dönemde yoktu son 5 sene dir var. Biz de sonrasında bir hizmet içi eğitim almıştık. Yardımcı doçentlikte galiba kriterlerden biri hizmet içi eğitimdi tabii sonrasında kaldırdılar. Ama 2 sene kadar aldık galiba." Ceren (yaş 39)

Katılımcılar üniversitelerinin oryantasyon ve sosyalleşme konusunda herhangi bir çalışma yapmadığını belirtmişlerdir. Sosyalleşme ve kurum kültürünü öğrenmek konusunda çoğunlukla akranlarıyla sohbetleri, ya da hocaların rol modelliği sayesinde öğrendikleri ve kendi kendilerine sosyalleşmeye çalıştıkları görülmektedir. Umulan sosyalleşme boyutu açısından değerlendirildiğinde; katılımcılar sosyalleşmek için iş arkadaşlarından veya hocalarından destek almaktadırlar. Kurumsal destekler yeterli görülmemektedir.

Birlikte ama Bazen Yalnız

ÖSM'nin ikinci alt boyutu olan yüzleşme boyutu akademisyenlerin artık gerçeklik şokunu atlatıp yüzleştiği, bazen tek kaldıklarını hissettikleri kendi çabalarıyla sosyalleşmeye çalıştıkları boyuttur. Yüzleşme boyutuna göre elde edilen 'Birlikte ama bazen yalnız' temasında en çok öne çıkan kodlar çevrimiçi platformlar, etkileşim, yetersiz mali destek, küresel entegrasyon ve bireysel çabalar olmuştur.

Katılımcılar mesleki alanda başlangıç sürecinde bireysel çabalarıyla nasıl yollar izlediklerini şöyle aktarmışlardır:

"...Bana 6 ay bilgisayar, oda, masa verilmedi. Onlarla uyum sorununu yaşadım... Bir de kurumlarda yönetici-çalışan ilişkilerinde sorunlar var. Yönetici ile kesinlikle yakın bir ilişki kurmanız gerekiyor. Kurum içi gruplaşmalar olabiliyor... Ozan (yaş 32)

Kendi tarzıyla kendi araştırmalarıyla yol buldum. Aramın iyi olduğu bilen arkadaşlarıma sordum. Yanlış yönlendirebilecek insanlarda olabilir yani o kadar biliyor olabilir. Yanlış biliyor olabilir. Daha önce başkalarının başlarına gelenler var... Ama genel olarak el yordamıyla çabalıyoruz... Miray (yaş 45)

Katılımcılar gruplaşmaların varlığından bir gruba ait olmadıkları sürece yalnız kaldıklarından bahsetmişlerdir.

Katılımcılar mesleki gelişmeleri takip açısından nasıl yollar izlemeleri gerektiğini ve bu konuda ihtiyaç duydukları destekleri şöyle ifade etmişlerdir:

"... En önemli konulardan bir tanesi değişim ve gelişimleri takip etmek biraz dünyaya entegre olmak diye düşünüyorum. Kongre için olabilir proje olabilir yurt dışına gitmek ve görmek... Destek noktası bence sınırlı kişinin kendine kaynak yaratması gerekiyor. Hali hazırda hadi seni gönderiyoruz devri kapanmış çünkü. Emre (yaş 38)

"... Değişim ve gelişimleri takip etmek için uluslararası olmamız lazım ama şu an uluslararası olmamız için ellerinden geleni yapıyorlar. Volkan (yaş 35)

"...Tek destek veri tabanları. Onun dışında cüzi miktarda kongre, uluslararası yayın yaptığınızda cüzi miktarda ödeme yapılıyor. Ozan (yaş 32)

"... Alanımızla ilgili belli kongrelere katılmak, oradaki akademisyenlerle tanışmak ve takip etmek gerekiyor... Burada kalırsan

idealist olamazsın. Konfor alanınızdan çıkmalısınız. Volkan (yaş 35)

Katılımcılar kurumlarının sağladığı veri tabanlarının kendileri için en büyük destek olduğunu ama bunun da tek başına yetersiz olduğunu düşünmektedir. Yenilikleri ve gelişimleri takip etmede kişinin kendi başına kaldığını, ulusal ve uluslararası kongrelerin akademisyenlik mesleği için önemini ve bu konuda verilen desteğin yok denecek kadar az olduğunu belirtmişlerdir.

Örgütsel sosyalleşmenin yüzleşme boyutu ile ilgili olarak katılımcılardan alınan yanıtlara göre; bireysel çabalarıyla sosyalleşme sürecinde ilerledikleri anlaşılmıştır. Ayrıca kurumlarda çeşitli gruplaşmaların olabildiği ifade edilmiştir. Küresel entegrasyon için finansal desteğin gerekliliği de vurgulanmıştır.

Hayallerim ve Meslek Hayatım

ÖSM'nin son alt boyutu olan, olumlu veya olumsuz kazanımların elde edildiği akademisyenlerin geçirdiği başarılı veya başarısız sosyalleşme durumuna göre ortaya çıkan davranışsal ve duyuşsal çıktılarının yer aldığı değişim ve kazanım alt boyutudur. Bu boyuta göre elde edilen 'Hayallerim ve meslek hayatım' teması altında en çok öne çıkan kodlar sosyalleşmenin bilimsel araştırmalara olumlu etkisi, mesleğe ve kuruma uyum sağlamak ve uluslararası toplantı katılım desteği olarak görülmüştür.

Katılımcılar içerisinde buldukları kurumdaki sosyalleşmenin önemi ve uyum sağlama konusunda şöyle demişlerdir:

Ne kadar sosyal o kadar iyi çünkü duygusal doyum çok yüksek. Daha iyi yapılabilir. Hocalardan çok şey bekleniyor, çok bölündük... Miray (yaş 45)

...Uyum çok önemli, akademik başarı da önemli ama iş ortamına uyum sağlayamazsan ötekileştirilebiliyorsun... Selim (yaş 27)

... Bir arkadaş çevresi olduğu için fakülteye mesleğe bütünleşmeye faydalı oldu. Zaman zaman kendimizi yönetimle kopuk hissettiğimiz zamanlar oldu. İş yükünün bize aktarıldığını fazlasıyla hissettiğimiz zamanlar oldu. Emre (yaş 38)

Uyum çok önemli evet akademik başarı da önemli ama çalışma ortamınız içinde uyum gösteremiyorsanız ötekileştirilebiliyorsunuz. Adapte olamadığı için mesleği bırakanlar var yıllar sonra. Ben de kurumun kültürünü öğrendim. Bunları öğrendikten sonra bu konfor alanından insan çıkmak istemiyor. Aynı süreçleri yeniden yaşamak istemiyorsunuz. Önemli bir aidiyet hissetme zorundayım. Selim (yaş 27)

Değişim ve kazanım boyutunda katılımcılara göre sosyalleşme, mesleki gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Kuruma uyum sağlama ve kurum kültürünü benimsemenin de ötekileştirilmemeleri açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Uluslararası toplantılara katılım ve mesleki yükselme kriterleri için maddi desteğe ihtiyaç olduğunu konusunda:

...Uluslararası toplantılara katılmamı maddi olarak desteklemelerini beklerdim. Mali desteğin mesleki yükselme kriterlerini yeterli ölçüde karşılamasını beklerdim. Hande (yaş 39)

Teşvik ve burs programları için maddi desteğin ve kurumun adil olması gerekliliğini Ahmet şöyle ifade etmiştir:

Ekonomik anlamda kazancımızın bir kısmını ayırmamız vaktimizi ayırmamız bizi oralara çekecek birilerinin olması gerekir. YÖK, TÜBİTAK teşvik programları, burs programları bunları takip etmeliyiz. Ama üniversitenin de tabii adil olması gerekmektedir. Ahmet (yaş 46)

Mesleki alandaki projeler ve teşvik programları ile sosyal anlamda da etkin olmanın önemi konusunda katılımcılar:

5 sene idari görev yaptım ve ciddi bir temsil gösterdim yaşım genç olmasına rağmen tanınırım. Erasmustan proje aldık ve iletişim sağlayamazsam kopukluk olsa bu işler yürümeyecek tanıştığımız her hoca her etkinlik bir kazanım oluyor sizin için. Ceren (yaş 39)

Disiplinler arası çalışmalar yapma imkânı buldum. Böyle sosyal bir etkinliğe katıldığım esnada tanıştığım farklı fakülteden hocalarla ortak çalışmalar yaptım. Bu tip katkıları oldu ama bu da benim kişisel çabamla olan şeylerdi. Ozan (yaş 32)

Katılımcılar akademik olarak teşvik edilmenin, üretkenliğin yapılabildiği maddi desteklerden geçtiğini belirtmişlerdir. Sosyalleştikleri ortamlarda genişletilen bir çevrenin akademik anlamda da katkı sağladığı anlaşılmıştır. Kuruma duyulan aidiyet ve bütünleşme açısından kurumun adil olmasının önemini vurgulamışlardır. Mesleki gelişimleri sürecinde hem kurum içi hem kurum dışı sosyalleşme faaliyetlerinde bireysel çabalarının büyük oranda etkili olduğu anlaşılmıştır.

TARTIŞMA

Örgütsel sosyalleşme kuramı üç aşamalı bir süreç olarak ele alınmaktadır ve bu sürecin ilk aşaması umulan sosyalleşme sürecidir (Feldman, 1981). Araştırmaya katılan akademisyenler umulan sosyalleşme boyutu açısından sosyalleşmek için iş arkadaşlarından veya hocalarından destek aldıklarını, kurumsal destekleri yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Balcı ve ark. (2019) öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri üzerine gerçekleştirdikleri araştırmalarında göreve başlayan öğretmenlerin umdukları ortam ile karşılaştıkları ortamın farklı olmasından dolayı "gerçeklik şoku" yaşadıklarını belirtmişlerdir. Gerçeklik şoku yaşamalarındaki sebepler arasında çevre şartları, katı ve ilgisiz yönetim, meslektaşlar arası iletişimsizliğe atıfta bulunmuşlardır. Paralel başka bir araştırmada Lee ve ark. (2016) akademik kütüphaneciler üzerine yürüttükleri araştırmalarında örgütsel sosyalleşme sürecinde gayri resmi oryantasyon deneyimleri olan katılımcıların hiçbir destek almayanlara oranla daha yüksek sosyalleşme seviyelerine sahip olduklarını saptamışlardır. Yükseköğretimde örgütsel sosyalleşmeyle ilgili Cawyer ve ark. (1998) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'ndeki iletişim fakültelerinde yapılan araştırmada, öğretim üyeleri için hazırlanan oryantasyon faaliyetlerinin iş doyumunun en iyi göstergelerinden birisi olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca kuruma yeni gelen öğretim üyelerinin kuruma daha çabuk uyum sağlamları için çeşitli danışmanlık programlarının geliştirilmesi tavsiye edilmiştir. Hem ilgili yurtiçi hem de yurtdışı araştırmalar incelendiğinde örgütsel sosyalleşme sürecinde umulan sosyalleşme aşamasında kurumların danışmanlık programlarını uygulamaları örgüte yeni gelenler için kuruma daha kolay uyum sağlamları için önemli bir faktör olduğu görülmektedir.

Bu araştırmalarda (Cawyer ve ark., 1998; Lee ve ark., 2016) danışmanlık programlarının uygulandığı ve bu konuda önemli adımlar atıldığı görülmektedir. Bu araştırma kapsamında karşılaştırıldığında araştırmaya katılan akademisyenlerin herhangi bir oryantasyon/danışmanlık hizmeti veya programı görmediklerini belirtmeleri ülkemizdeki yükseköğretim kurumları açısından önemli bir eksik olarak nitelendirilebilir.

Feldman (1981) örgütsel sosyalleşme kuramında davranışsal ve duyuşsal çıktılar üzerine odaklanmaktadır. Araştırmaya katılan akademisyenler, örgütsel sosyalleşmeye ilişkin görüşlerinde sırasıyla davranışsal ve duyuşsal boyutta örgütte kalmak ve istenilen hedeflere ulaşmak için yenilik ve iş birliği, içsel iş motivasyonu ve işe katılım içerisinde olmayı belirtmişlerdir. Çalışanların içinde buldukları ortamda yenilikçilik, iş birliği ve işe olan motivasyonlarının artması örgüt kültüründe de olumlu bir hava oluşturacağı ileri sürülebilir. Araştırma ile paralel olarak, Taormina (2009), çalışanların kuruluşlarındaki eğitim algıları, yenilikçilik anlayışı, iş birliği ve destekleyicilik anlayışları örgütsel kültürle olumlu bir şekilde ilişkili olacağını belirtmiştir. Çalışanların iş motivasyonu ve işe katılım bağlamında motivasyonel ihtiyaçlar ile örgütsel sosyalleşmenin içerik alanları arasında örgütsel kültürün önemli bir bağının olduğunu ileri sürmektedir. Araştırma sonuçları ile benzer olarak Commeiras ve ark. (2013) tarafından yükseköğretimde gerçekleştirilen bir araştırmada örgütsel sosyalleşme sürecinde öğrenmeye elverişli bir örgütsel bağlamın oluşturulması ve eğitmenin önemli bir rolünün olduğu, bununla rol yeniliğinin gelişmesinde önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir. Buna göre akademisyenlerin örgütte kalmaları ve yeni hedefler oluşturmalarının iş motivasyonu ve rol yeniliği için önemli olduğu ileri sürülebilir. Bu sayede iş motivasyonlarının sağlanmasının işe katılımı daha kolay sağlayacağı düşünülebilir.

Akademik sosyalleşme, akademik verimliliğin artması için önemli etkenlerden biridir. Akademik verimliliğin artması hem ulusal hem de uluslararası toplantılara katılımda verilen maddi desteklerden geçmektedir. Feldman (1981) çalışma becerilerinin ve yeteneklerinin gelişimi olarak sosyalleşmeyi görmektedir. Araştırmada, akademisyenlerin önemli sosyalleşme alanlarından biri olan uluslararası toplantı ve organizasyonlara katılımlarında maddi desteklerin yetersiz kalmasının yanı sıra akademik hayatlarında unvan alabilmek için yükselme kriterlerinde düzenlemeler yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Austin (2002) sosyalleşmenin öğretim üyelerinin göstermesi beklenen bilgi, beceri ve yetenek türleri üzerinde önemli etkileri olduğunu ileri sürmektedir. Bu bilgi, beceri ve yetenek alanlarının geliştirilmesi için çeşitli burs ve maddi desteklere ihtiyaç duyulmasının yanı sıra akademisyenlerin kendilerini geliştirmeleri adına çeşitli toplantı ve organizasyonlarda bulunmalarının önemli olduğunu ileri sürmüştür. Duncheon (2020) yükseköğretime geçiş sürecindeki öğrenciler üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin üniversite kurs ve eğitim seminerlerine katılmalarının yükseköğretime geçiş sürecinde çok etkili olduğu ve örgütsel sosyalleşme sürecinin en önemli etkenlerinden birisini oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmayla ilişkili olarak Cinar ve Tanrıoğen (2022) akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde “yettiştirme” boyutunun yetersiz düzeyde olduğunu saptamışlar

dır. Bu durumun nedenini akademisyenlerin çeşitli eğitimler ve seminerlere ulaşamaması veya olanakları yetersiz bulması ve mesleki gelişim konularında üniversitelerinden yeteri kadar destek bulamamaları şeklinde açıklamışlardır. Araştırma sonuçları ile paralel olarak akademik anlamda kurumların vermiş oldukları desteğin yetersiz oluşu, akademisyenlerin sosyalleşme alanlarından biri olan ulusal ve uluslararası toplantı, kongre ve seminerlerden uzak kalmasına ve bunun sonucunda akademik olarak yükselmenin zorlaştığı ifade edilebilir. Bunun yanında karşılaştırılmalı olarak ilgili yurtdışı araştırmalar (Austin, 2002; Duncheon, 2020) incelendiğinde hem yükseköğretimde hem de yükseköğretime geçiş sürecinde kurs, seminer, toplantı ve kongrelerin düzenlenmesi ve katılımın desteklenmesi örgütsel sosyalleşmeye oldukça katkısı bulunmaktadır.

Meslekleri ile bütünleşen akademisyenlerin verimliliğinin ve sosyalleşmelerinin daha üst düzeyde olacağı ileri sürülebilir. Nitelik araştırma ile paralel olarak spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin mesleki bütünleşmelerinin üst düzeyde olduğu ve mesleki gelişim süreçlerinde doğru sosyal etkileşimler içinde bulunmanın önemli olduğu görülmüştür. Leo ve ark. (2020) futbolcular üzerine yaptıkları araştırmada genel olarak kulüp ve milli takımlarda görev alan sporcuların hem sosyal hem de takım sargınlığı arasında sosyalleşme taktikleri bağlamında pozitif ilişkiler saptamışlardır. Araştırma ile benzer diğer bir araştırmada Mensch ve ark. (2005) antrenörlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde çalışma arkadaşlarıyla birlikte mesleki bütünleşme içerisinde olmanın ve iyi bir çalışma ilişkisi içerisinde bulunmanın önemli olduğunu saptamışlardır. Bunun yanı sıra hem sporcularla hem de diğer antrenörlerle sosyal olarak iyi bir ilişki içerisinde olmanın örgütsel sosyalleşme açısından önemli olabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Ataman ve Kondakçı (2016) tarafından Yükseköğretimdeki akademisyenler üzerine yaptıkları araştırmada iş doyumunun örgütsel sosyalleşme düzeyinde önemli bir etken olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre çalıştığı yükseköğretim kurumunda iş doyumuna ulaşan akademisyenler daha iyi sosyalleşmektedirler. Bu da mesleki bütünleşmeyi beraberinde getirmektedir. Örgütsel sosyalleşme ve mesleki gelişim arasında önemli bir ilişkinin olduğu ileri sürülebilir. Aynı zamanda her iki kavramında birbirini daha iyi tamamlamaları için örgüt içi sosyal ortamların yaratılması ve etkili iletişimin de önemli olabileceği söylenebilir (Feldman, 1981).

SONUÇ

Araştırmada kuramsal çerçeve doğrultusunda ‘Ne umdum ne buldum’, ‘Birlikte ama bazen yalnız’, ‘Hayallerim ve meslek hayatım’ temaları ortaya koyulmuştur. Akademisyenlerin görüşlerine göre ÖSM boyutlarından duyuşsal çıktılara yönelik algıları işe katılım ve içsel iş motivasyon olarak belirtilmiştir. Değişim ve kazanım boyutunda ise, hedeflere ulaşmak için yenilik ve iş birliği içerisinde olmak ve örgütte kalmak olarak ifade edilmiştir. Özellikle akademik sosyalleşme açısından önemli görülen uluslararası toplantı ve organizasyonlara katılımda maddi desteklerin yetersiz kaldığı ve akademik yükselme kriterlerinde düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan Spor Bilimleri Fakültesi akademisyenlerinin meslekleri ile bütünleşmelerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Ayrıca akademisyenler tarafından mesleki gelişim süreçlerinde sosyal olarak doğru etkileşimler içinde kalmanın önemli görüldüğü ifade edilmiştir. Sonuç olarak, örgütsel sosyalleşmenin mesleki gelişim üzerinde önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmadan çıkan sonuçlara yönelik öneri olarak; akademisyenlerin kuruma daha kolay uyum sağlamaları açısından üniversiteler tarafından danışmanlık/oryantasyon hizmeti verilebilir. Mesleki ilerleme açısından ulusal ve uluslararası kongre, toplantı ve seminerler için gerçekçi maddi destekler sağlanıp akademisyenler teşvik edilebilir. Örgütlerdeki gruplaşmalardan kaynaklanan haksız durumlara karşı önlem alınabilir. Akademisyenlerin kurum içi iş doyumları yükseltilerek mesleki sosyalleşmeleri sağlanabilir.

Bu araştırma yalnızca Ankara ilinde bulunan iki devlet üniversitesi Spor Bilimleri Fakültelerinden akademisyenlerin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı disiplinlerden akademisyenlerin ya da vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme deneyimleri incelenebilir. Yeni kurulan pek çok üniversite ve görev ve yeni başlamış akademisyenler bulunmaktadır. Bu bağlamda yeni kurulmuş üniversitelerde görev alan akademisyenlerin sosyalleşme süreçleri incelenirse literatüre önemli katkı yapacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Gelecek araştırmalar için liderlik stilleri, politik davranışlar, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm gibi kavramlarla ilişkilendirilerek nicel araştırma yöntemleri kullanılarak örgütsel sosyalleşmede yönetsel süreçlerin etkileri incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94-122.
- Ataman, F., & Kondakçı, Y. (2016). Predictors of Organizational Socialization of Instructors in Higher Education. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 41(184).
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme: Kuram ve Araştırma*. PEGEMA Yayıncılık. Ankara.
- Balcı, A., Karabulut, N., Gürses Kürçe, S., & Ernas, S. (2019). Teachers' organizational and professional socialization: The case of Ankara. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 305-350, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.010>.
- Barrett, J. L., Mazerolle, S. M., & Rizzo, J. J. (2019). Exploring experiences of organizational socialization among physical therapy and athletic training junior faculty members. *Journal of Physical Therapy Education*, 33(4), 273-281.
- Bauer, H. H., Sauer, N. E., & Schmitt, P. (2005). Customer-based brand equity in the team sport industry. *European Journal of Marketing*, 39 (5/6), 496-513.
- Benson, A. J., & Eys, M. (2017). Understanding the consequences of newcomer integration processes: The sport team socialization tactics questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 39(1), 13-28.
- Benson, A. J., Evans, M. B., & Eys, M. A. (2016). Organizational socialization in team sport environments. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(4), 463-473.
- Bilyalov, D. (2018). Organizational socialization and job satisfaction of faculty at Nazarbayev University in Kazakhstan. *European Education*, 50(3), 229-248.
- Birnbaum, R., & Edelson, P. J. (1989). How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership. *The Journal of Continuing Higher Education*, 37(3), 27-29.
- Bruner, M. W., Boardley, I. D., & Côté, J. (2014). Social identity and prosocial and antisocial behavior in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(1), 56-64.
- Cawyer, C. S., & Friedrich, G. W. (1998). Organizational socialization: Processes for new communication faculty. *Communication Education*, 47(3), 234-245.
- Cinar, D. B., & Tanrıöğen, A. (2022). Üniversitelerin Örgüt Yapısı ile Akademisyenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 541-567.
- Commeiras, N., Loubes, A., & Bories-Azeau, I. (2013). Identification of organizational socialization tactics: The case of sales and marketing trainees in higher education. *European Management Journal*, 31(2), 164-178.
- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (Çev: M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Creswell, J. W., Clark, V. L. P. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd Edition). Sage publications.
- Curtner-Smith, M. D. (1997). The impact of biography, teacher education, and organizational socialization on the perspectives and practices of first-year physical education teachers: Case studies of recruits with coaching orientations. *Sport, Education and Society*, 2(1), 73-94.
- Deenihan, J. T., & MacPhail, A. (2017). The influence of organizational socialization in preservice teachers' delivery of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 477-484.
- Duncheon, J. C. (2020). "We are exposed to that college environment": Exploring the socialization of early college high school students. *Community College Review*, 48(2), 173-194.
- Ensign, J., & Mays Woods, A. (2017). Navigating the realities of the induction years: Exploring approaches for supporting beginning physical education teachers. *Quest*, 69(1), 80-94.
- Feldman, D. C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Management Review*, 6(2), 309-318.
- Fleming, S. S., Goldman, A. W., Correlli, S. J., & Taylor, C. J. (2016). Settling in: The role of individual and departmental tactics in the development of new faculty networks. *The Journal of Higher Education*, 87(4), 544-572.
- Fontana, J. L., Cranmer, G. A., & Sollitto, M. (2021). "Next Person Up": Understanding Collegiate Student-Athletes' Socialization Experiences With Teammate Exit. *Communication & Sport*, 9(2), 308-329.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ECTJ*, 29(2), 75.
- Hartley, K. C. (1992). Socialization by Way of Symbolic Interactionism and Culture Theory: A Communication Perspective. Paper presented at the Annual Meeting of the speech Communication Association (78th, Chicago, IL, October 29-November 1, 1992) Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355560.pdf>

- Keleşçe, M. & Özbek, O. (2008). "Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Personelinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri". *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 113-123.
- Lee, J., Oh, S., & Burnett, G. (2016). Organizational socialization of academic librarians in the United States. *The Journal of Academic Librarianship*, 42(4), 382-389.
- Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., González-Ponce, I., García-Calvo, T., Benson, A. J., & Eys, M. (2020). How socialization tactics relate to role clarity, cohesion, and intentions to return in soccer teams. *Psychology of Sport and Exercise*, 50, 101735.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). "But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation", *New Directions for Program Evaluation*, 1986 (30), 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Louis, M. R. (1980). 'Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings', *Administrative Science Quarterly*, 25, 226-251.
- Mensch, J., Crews, C., & Mitchell, M. (2005). Competing perspectives during organizational socialization on the role of certified athletic trainers in high school settings. *Journal of Athletic Training*, 40(4), 333.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Murray, J. P. (2008). New faculty members' perceptions of the academic work life. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 17(1-2), 107-128.
- Moyson, S., Raaphorst, N., Groeneveld, S., & Van de Walle, S. (2018). Organizational socialization in public administration research: A systematic review and directions for future research. *The American Review of Public Administration*, 48(6), 610-627.
- Nelson, D. L. (1987). Organizational socialization: A stress perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 8(4), 311-324.
- Nouri, H., & Parker, R. J. (2020). Turnover in public accounting firms: a literature review. *Managerial Auditing Journal*, 35(2), 294-321.
- Patton MQ. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3rd Edition). Thousands Oaks: Sage.
- Pitney, W. A., & Mazerolle, S. M. (2012). Organizational socialization experiences of athletic trainers working in the clinical context. *Athletic Training and Sports Health Care*, 4(6), 265-274.
- Porter, L. W., Lawler, E. E., & Hackman, J. R. (1975). *Behavior in organizations*. McGraw-Hill.
- Saks, A. M., & Gruman, J. A. (2011). Organizational socialization and positive organizational behaviour: Implications for theory, research, and practice. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 28(1), 14-26.
- Saks, A., & Gruman, J. A. (2014). Making organizations more effective through organizational socialization. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 1(3), 261-280.
- Schein, E. H. (2003). Organizational socialization and the profession of management. *Organizational influence processes*, 36(3), 283-294.
- Taormina, R. J. (2009). Organizational socialization: the missing link between employee needs and organizational culture. *Journal of Managerial Psychology*, 24(7), 650-676.
- Tierney, W. G. (1997). Organizational socialization in higher education. *The Journal of Higher Education*, 68(1), 1-16.
- Tierney, W. G., & Rhoads, R. A. (1993). *Enhancing Promotion, Tenure and Beyond: Faculty Socialization as a Cultural Process*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 6. ASHE-ERIC Higher Education Reports, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Quick, J. C. and Quick, J. D. (1984). *Organizational Stress and Preventive Management*, McGraw-Hill, New York.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK İstatistik, (2023). Retrieved from: <https://istatistik.yok.gov.tr/>.
- Zipp, G. P., Maher, C., & Falzarano, M. (2015). An observational study exploring academic mentorship in physical therapy. *Journal of Allied Health*, 44(2), 96-100.

Önlisans Öğrencilerinin 3+1 Uygulamalı Eğitim Modeline Yönelik Tatmin Derecelerinin İncelenmesi: Susurluk Tarım ve Orman Meslek Yüksekokulu Örneği

Investigation of Satisfaction Levels of Associate Degree Students in 3+1 Workplace Training Model: Case Study of Susurluk Vocational School of Agriculture and Forestry

Nilay KORKMAZ, Zeynep KİLCİ

ÖZ

Meslek yüksekokulları, iş dünyasından talep gören nitelikte öğrenci yetiştirilmesi açısından önemli akademik kurumlardır. Bu özelliği nedeniyle bu kurumlardan mezun olanların hem akademik hem de pratik uzmanlığa sahip olması önem taşımaktadır. Bu sebeple, 3+1 eğitim modeli yaklaşımıyla, öğrencilerin teorik bilgilerini gerçek deneyimleri ile zenginleştirerek güçlendirmelerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi Susurluk Tarım ve Orman Meslek Yüksekokulu, 2021-2022 öğretim yılında 3+1 uygulamalı eğitim modeline geçerek öğrencilerinin istihdam edilebilirliği konusunda önemli adımlar atmıştır. Yapılan bu araştırma ile Susurluk Tarım ve Orman Meslek Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin 3+1 işyeri eğitim uygulaması sırasındaki deneyimlerini ve ilişkilerini inceleyerek, eğitim modeline duydukları tatmin derecelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri; Ören Şahin ve Ören (2018) tarafından geliştirilen "3+1 Uygulamalı Eğitim Modeli Tatmin Ölçeği" yardımıyla toplanmış olup veriler SPSS 26.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, gruplar arasında karşılaştırma yapmak için bağımsız gruplar t testi ve çoklu gruplarda tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Çoklu gruplardaki farklılığın sebebini tespit etmek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin modele yönelik tatmin düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu ayrıca kadın öğrencilerin erkek öğrencilere, 21-23 yaş aralığındaki öğrencilerin diğer yaş gruplarındaki öğrencilere, meslek liselerinden mezun öğrencilerin genel liselerde öğrenim görmüş öğrencilere göre 3+1 uygulamalı eğitim modeline yönelik tatmin derecelerinin anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenirken öğrencilerinin tatmin ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri program değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği bulunmuştur. 3+1 eğitim modelinin etkilerinin incelendiği bu çalışmada izlenen yöntem ile elde edilen sonuçların, ilgili alana kaynak teşkil etmesi ve gelecekte bu konuda yapılacak çalışmalara katkılar sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Meslek yüksekokulu, Mesleki eğitim, Mesleki uygulama, 3+1 modeli

Korkmaz N., Kilci Z., (2024). Önlisans öğrencilerinin 3+1 uygulamalı eğitim modeline yönelik tatmin derecelerinin incelenmesi: Susurluk tarım ve orman meslek yüksekokulu örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(1), 118-126. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1389894>

Nilay KORKMAZ (✉)

ORCID ID: 0000-0002-6436-6699

Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi, Susurluk Tarım ve Orman Meslek Yüksekokulu, Gıda İşleme Bölümü, Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi PR., Balıkesir, Türkiye
Bandırma Onyedü Eylül University, Susurluk Vocational School of Agriculture and Forestry, Department of Food Processing, Food Quality Control and Analysis PR., Balıkesir, Türkiye
nkorkmaz@bandirma.edu.tr

Zeynep KİLCİ

ORCID ID: 0000-0003-1700-8597

Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi, Susurluk Tarım ve Orman Meslek Yüksekokulu, Gıda İşleme Bölümü, Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi PR., Balıkesir, Türkiye
Bandırma Onyedü Eylül University, Susurluk Vocational School of Agriculture and Forestry, Department of Food Processing, Food Quality Control and Analysis PR., Balıkesir, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 13.11.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 22.02.2024



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

ABSTRACT

Vocational colleges play a critical role in higher education. Graduates from these programs must be equipped with both theoretical and practical expertise. By incorporating real-world experiences into the classroom, the 3+1 educational paradigm seeks to improve students' theoretical comprehension. Using the 3+1 applied education paradigm, the Susurluk School of Agriculture and Forestry at Bandırma Onyedi Eylül University effectively increased the employability of its students in the 2021–2022 academic year. Using data from Susurluk School of Agriculture and Forestry students' 3+1 internship program, this study aimed to determine how satisfied students were with the educational paradigm. SPSS 26.0 was used for data analysis after Ören and Ören (2018) designed the “3+1 Applied Education Model Satisfaction Scale,” which was used to gather data for the study. Parametric statistical methods were used to evaluate the outcomes, such as independent group t-tests and one-way ANOVA for group comparisons. According to the results, students attending vocational colleges showed greater levels of satisfaction than the 3+1 educational model mean. In addition, it was noted that students from general high schools, students from other age groups, and female students, as well as students from vocational high schools, expressed significantly lower levels of satisfaction with the 3+1 applied education model. But there was no discernible difference in the students' satisfaction levels depending on the particular programs they were enrolled in. Examining the effects of the 3+1 educational paradigm, this study can be a useful resource in the field and support future research in the same area.

Keywords: Vocational College, Vocational Education, Vocational Practice, 3+1 Model

GİRİŞ

Eğitim konusu farklı disiplinler tarafından ele alınmış ve çeşitli bakış açılarına göre tanımlamalar yapılmıştır. Sosyologlar ve eğitimin toplumsal yönüne odaklanan araştırmacılara göre eğitim; bireyin topluma uyum sağlaması, toplumun kültürünü benimsemesi ve toplumun değerlerini içselleştirerek geliştirilmesi olarak kabul edilmektedir (Iseyeva, 2018; Şimşek, 2007). Mesleki eğitim ise bireyin toplumsal yaşamı için gerekli olan bir mesleğe ilişkin bilgi, yetenek ve pratik deneyimlerin kazanılması ayrıca bireyin zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan dengeli bir şekilde gelişmesi sürecidir (Özsoy, 2015; Yazıcı ve Türkmen, 2015). Bu sebeple, geleceğin güvencesi olan gençlerin hayata hazırlanması ve iş dünyasının gereksinim duyduğu nitelikli çalışanların yetiştirilmesi “mesleki eğitim” in önemini büyük ölçüde artırmaktadır. Bu eğitim, gençlere gerekli bilgi, yetenek, davranış ve iş birliği alışkanlığı kazandırarak onları geleceğe hazırlamada ve iş dünyasının ihtiyaç duyduğu kalifiye iş gücünün yetiştirilmesinde hayati bir rol oynamaktadır (Sarıbiyık, 2013).

Ülkelerin gelişiminde, bilgiyi pratik becerilerle birleştiren ve çeşitli yetenekleri ortaya çıkaran insan gücü, son derece kritik bir rol oynamaktadır. Bu insan gücünün oluşturulması ve geliştirilmesine katkı sağlayan mesleki eğitim, sektörün taleplerine uygun şekilde nitelikli iş gücü yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda bireylere bilgi, beceri ve yeteneklerin sistematik bir biçimde inşa edilmesi görevi meslek yüksekokulları tarafından üstlenilmiştir (Kaysi, 2018). Meslek yüksekokulları, belirli meslekler için ara insan gücünü yetiştirmeyi amaçlayan, mesleki eğitimin yükseköğretim alanındaki ana taşıyıcısı, dört yarıyıl boyunca eğitim-öğretim sunan kurumlardır. Meslek yüksekokulları, endüstriyel araçlar ve yöntemleri etkin bir şekilde kullanabilen ve yeteneklerini güncel ihtiyaçlara uygun olarak adapte edebilen insan gücünü üretmek amacıyla faaliyet gösterirler (Sönmez, 2010).

2000'li yıllar bilgi temelli toplumlarla birlikte teknolojinin geniş ölçüde benimsendiği ve kullanıldığı bir iş dünyasını beraberinde getirmiş ve bilgiye olan talep günden güne artmıştır. İşverenler

çalışanlarından temel becerilerin yanı sıra etkili iletişim kurabilme, sorunları tanımlama ve çözme, bağımsız karar alma yetisi, farklı görevlerde ve departmanlarda çalışabilme yeteneklerini de beklemektedir (Fidan, Fidan ve Öztürk 2018). Meslek yüksekokullarının programlarında bulunan uygulamalı derslerin atölye, laboratuvar gibi ortamlarda deneyimlenmesi önemlidir ancak hızla ilerleyen teknolojinin, okullardaki uygulama alanlarına entegre edilememesi, bu derslerden beklenen verimin alınmasını engelleyebilmektedir (Atalı, Özkan ve Sarıbiyık, 2016). Meslek yüksekokulları, işgücü piyasasıyla yakından işbirliği yaparak istihdam odaklı eğitim programları geliştirmekte ve öğrencilerin pratik deneyim eksikliklerini gidermek amacıyla bazı üniversiteler, projeler kapsamında atölye ve laboratuvarlar oluşturarak bu eksiklikleri gidermeye çalışmaktadır. Başlangıçta faydalı olan bu uygulama da zamanla sektörün gerisinde kaldığı için güncel gelişmeleri daha yakından takip eden sistemlere ihtiyaç daima yerini korumaktadır (Demir, 2020; Kılıç, 2018; Yıldız ve Açikel, 2022).

3+1 uygulamalı eğitim modeli ile öğrencilerin teorik bilgilerinin, uygulama pratiğiyle birleştirilerek geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Çakar, 2020). Öğrencilerin akademik ilerlemeleri sırasında iş dünyasıyla teması, kişisel yeteneklerini keşfetmelerine ve iş dünyasına hazır olup olmadıklarını değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Uygulanan bu eğitim modeli öğrencilerin, iş dünyası ve çalışma şartlarını eğitim döneminde deneyimlemelerine olanak sağlayarak kişisel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmakta ve öğrencilerin sorumluluk bilinciyle özgüvenlerini arttırmalarına ve iş alışkanlıklarını şekillendirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu model kısa süreli iş deneyimi (yaklaşık 4 ay süren 1 dönem) ile öğrencilerin iş dünyasıyla iletişim ağlarını kurarak mezuniyet sonrası iş bulma ve işe yerleşme süreçlerini hızlandırmayı amaçlamakla birlikte aynı zamanda bu modelin, öğrencilere geleceğe ve kariyer planlamasına yön vermekte önemli bir rol oynaması beklenmektedir (Sarıbiyık, 2013; Yıldırğan, Taşcıoğlu, Baysal ve Zengin, 2016).

Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi Susurluk Tarım ve Orman Meslek Yüksekokulu, 2021-2022 öğretim yılında başlattığı 3+1

uygulamalı eğitim modeli ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin istihdam edilebilirliği için üniversite ve iş sektörü arasında iş birliği sağlama konusunda önemli adımlar atmıştır. Bu eğitim modeli kapsamında, meslek yüksekokullarında verilen eğitim programlarının ilk üç dönemi teorik olarak okulda tamamlanırken, son bir dönem “İşyeri Eğitimi” ve “İşyeri Uygulaması” dersleri adı altında iş yerinde pratik yapma sürecini içermektedir. Öğrenciler, akademik takvime uygun olarak 3. veya 4. dönemde, 16 hafta boyunca ve tam zamanlı olarak işyeri uygulamasına devam etmektedirler (MEYOK, 2023). Böylece öğrenciler, teori ve pratiği birleştirerek öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmaktadırlar.

Öğrencilerin eğitim sürecinde girdi ve çıktı olarak hem eğitildiği hem de ekonomiye kalifiye işgücü olarak katıldığı gerçeği, önlisans düzeyindeki yükseköğretim kurumlarının temel hedefini oluşturmaktadır. Bu nitelikli iş gücünün istihdam edilmesinin en temel koşulu, sunulan eğitimin kalitesine bağlıdır. Bu amaçla alanyazında meslek yüksekokullarında gerçekleştirilen staj programlarına dair birçok çalışmaya rastlanmak mümkündür (Adıgüzel ve Berk, 2009; Arpat, Kalfa, Akşit ve Çamurdan, 2017; Bilici, 2023; Karagül, 2018; Tektaş vd., 2016; Titrek, Hakkakul ve Varlı, 2015). Yapılan bir çalışmada Arpat ve diğerleri (2017), önlisans öğrencilerini mesleki becerilere hazırlama işlevini yerine getirme konusunda uygulamalı staj eğitimlerinin başarılı bir model olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Tektaş ve diğerleri (2016) çalışmalarında, stajın öğrenciler için genel olarak verimli olduğu ve staj ile öğrencilerin, teorik bilgileri daha çok uygulama yapma fırsatı bularak pekiştirdiği sonucuna varmışlardır.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, mesleki eğitim ve öğretimde uygulamalı eğitimin önemi ve öğrencilerin istihdam edilebilirliğine katkısına yönelik birçok çalışma bulunmaktadır (Deissing, 2007; Kaagari, 2007; Mulder, Messmann ve König, 2015; Nyen ve Tonder, 2018; Rintala ve Nokelainen, 2020). Uygulamalı eğitimin öğrencilerin mesleki seçimlerine ve istihdam edilebilirliğe yönelik etkisinin araştırıldığı çalışmada Kaagari (2007), uygulamalı eğitimin, takip edilen öğretim programının anlaşılabilirliğini artırdığı ve elektrik mezunu öğrencileri istihdam zorluklarına karşı hazırladığı sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada Nyen ve Tonder (2018), Norveç’te 2+2 olarak adlandırılan modelde 2 yıllık okul temelli eğitimin ardından 2 yıllık çıraklık eğitiminin mesleki eğitim ve öğretime entegre edilmesinin, mesleki öğrenmeyi nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Buradan öğrencilerin bir işyerinde günlük işlerde yer almasının, mesleki becerilerinin ve mesleki kimliklerinin geliştirilmesinde merkezi bir öneme sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tüm bu düşünceler ışığında bu araştırmanın amacı, önlisans düzeyinde eğitim gören öğrencilerin 3+1 işyeri eğitimi sırasındaki deneyimlerinin ve ilişkilerinin neticesinde eğitim modeline yönelik tatmin düzeylerini belirlemektir. Öğrencilerin 3+1 uygulamalı eğitim modeline yönelik tatmin düzeyleri ve belirlenen bu düzeylerin öğrencilerin cinsiyet, yaş, mezun olunan lise ve öğrenim gördükleri program değişkenleri gibi demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılaşmaya sahip olup olmadığı incelenmiştir. Belirlenen amaç doğrultusunda, “Önlisans öğrencilerinin 3+1 uygulamalı eğitim modeline yönelik tatmin dü-

zeyleri nedir?” ve “Önlisans öğrencilerinin 3+1 uygulamalı eğitim modeline yönelik tatmin düzeyleri demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir?” sorularına cevap aranmıştır. Bu araştırma, önlisans eğitimi alan öğrencilerin 3+1 işyeri eğitimi sürecindeki deneyimlerini inceleyerek, öğrencilerin mezuniyet sonrası endüstriye entegrasyonu ve istihdamı için gereken çözüm önerilerini sunmayı amaçlamakta, bu şekilde sektörel istihdam için yol gösterici olması ve yapılması gerekenler hakkında fikir verebilmesi açısından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırmada, belirli bir grup içindeki belirli bir özelliği vurgulamak için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, mevcut durumu olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmanın odak noktası olan olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve tam olarak tanımlanmış halde incelenir (Karasar, 2012). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin 3+1 eğitim modeline yönelik tatmin düzeylerini belirleme amacıyla tarama modelinin tercih edilme nedeni, seçilen örneklem içindeki genel eğilimleri ve önemli faktörleri hızlı bir şekilde tespit etme olanağı sağlamasıdır. Ayrıca, tarama modeli araştırmacılara, daha sonraki aşamalarda kullanılmak üzere odaklanılacak alanları belirleme konusunda rehberlik sağlamak için etkili bir analiz sonuçları verebilmektedir.

Bu çalışma için etik kurul izni Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’nun 10/07/2023 tarihli ve 2023-7 numaralı kararı ile alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Balıkesir ilindeki devlet üniversitelerinde 3+1 eğitim modeline geçen meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden seçilen, Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Susurluk Tarım ve Orman Meslek Yüksekokulu’nda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 3+1 uygulamalı eğitim modeline göre staj eğitimini tamamlamış 76 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde kolay erişilebilir örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’in (2018) belirttiğine göre, bu strateji araştırmayı hızlandırır ve erişilebilir kılar. Bu teknik, araştırmadan elde edilecek verilerin hızlı ve pratik bir şekilde elde edilmesine yardımcı olur. Kolay erişilebilir örneklemede, araştırmacı, mevcut durum, nesne veya kişilerden yeterli veri doygunluğuna ulaşacağı örnekleme seçer (Patton, 2005).

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada öğrencilerin 3+1 uygulamalı eğitim modeline yönelik tatmin derecelerinin ortaya çıkarılması için verilerin toplanmasında, Ören Şahin ve Ören (2018) tarafından geliştirilen 5’li likert tipinde ölçeklendirilen “3+1 Uygulamalı Eğitim Modeli Tatmin Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmakta ve ölçek maddeleri, “kesinlikle katılıyorum”dan “kesinlikle katılmıyorum” cevabına doğru derecelendirilmiş olup verilen cevaplar 5 ile 1 arasında puanlanmaktadır. Ölçekteki en

Tablo 1: Örneklemeye Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	f	%
Kadın	47	61.8
Erkek	29	38.2
Yaş		
18-20	27	35.5
21-23	46	60.5
24-26	2	2.6
27 ve üzeri	1	1.3
Mezun olunan lise		
Genel lise	4	5.3
Anadolu lisesi	45	59.2
Mesleki liseler	24	31.6
Diğer	3	3.9
Yüksekokula geçiş		
Sınavsız	2	2.6
Sınav ile	74	97.4
Fakülteye geçme isteği		
Var	53	69.7
Yok	23	30.3
Öğrenim gördüğü program		
Gıda kalite kontrol ve analizi	29	38.2
Laborant ve veteriner sağlık	23	30.3
Laboratuvar teknolojisi	24	31.6
Tercih sebebi		
3+1 eğitim olması önemliydi	25	32.9
3+1 eğitim olması önemli değildi	51	67.1
Toplam	76	100

yüksek puan 100, en düşük puan ise 20 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki veriler, SPSS 26.0 paket programı kullanılarak online form aracılığıyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Ölçekten elde edilen toplam puanlar hesaplanarak, veri setinin normal dağılımı incelenmiştir. Örneklem 50'nin üzerinde olması nedeniyle, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2010). Elde edilen normallik analizi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Tatmin Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	p
Toplam	0.882	76	0.164

Tablo 2'ye göre, veri setinden elde edilen toplam puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p>0.05$). Bu nedenle, tatmin ölçeğinden elde edilen verilerin karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi uygulandığında, farklılığın kay-

nağı olan grup veya grupları belirlemek için post-hoc testlerden Scheffe testi tercih edilmiştir. Ören Şahin ve Ören (2018), 3+1 eğitim modeli tatmin ölçeğinin güvenilirlik analizi için hesaplanan Cronbach alfa değerini 0.97 olarak bildirmektedir. Bu çalışmada yapılan uygulamalarda da Cronbach alfa katsayısının 0.97 olduğu saptanmıştır. Bu katsayının 0.70'ten büyük olması, veri analizinin güvenilir olduğunu göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

BULGULAR

Toplanan veriler, araştırmanın amacına uygun olarak analiz edilmiş ve bulgular bölümünde, araştırmanın ortaya koyduğu sorunlarla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin 3+1 Uygulamalı Eğitim Modeline İlişkin Tatmin Derecelerine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin 3+1 uygulamalı eğitim modeli tatmin ölçeği puanlarının analizi sonuçları, öğrencilerin modele yönelik tatmin düzeylerini belirlemek amacıyla Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3'ün incelenmesi sonucunda, en yüksek ortalamalı maddelerin 13. (4.22), 14. (4.17), 6. (4.10), 1. (4.07) ve 10. (4.04) olduğu tespit edilmiştir. En düşük ortalamalı maddeler ise 20. (3.53), 8. (3.46) ve 19. (2.64) olarak belirlenmiştir.

Tablo 4'te, ölçekten alınan en düşük ve en yüksek puanlar ile toplam puan üzerinden hesaplanan ortalama değer verilmiştir.

Tablo 4'e bakıldığında, öğrencilerinin 3+1 eğitim modeline yönelik ölçekten aldıkları toplam tatmin puanı ortalaması 75.38 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayanarak, öğrencilerin tatmin seviyelerinin ortalamasının üzerinde olduğu ve olumlu bir tutum sergilediği ifade edilebilir.

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin 3+1 Uygulamalı Eğitim Modeline İlişkin Tatmin Derecelerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılık Durumuna Yönelik Bulgular

Cinsiyet değişkeninin öğrencilerde tatmin düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olup olmadığını araştırmak amacıyla, veriler üzerinde bağımsız gruplar t-testi analizi gerçekleştirilmiş ve ilgili analizin sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde, örneklemi oluşturan öğrencilerin 3+1 eğitim modeli tatmin ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamasının cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonucuna göre, tatmin düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p=0.002$; $p<0.05$). Kadın öğrencilerin 3+1 eğitim modeli tatmin puanı ortalaması (81.13) ile erkek öğrencilerin 3+1 eğitim modeli tatmin puanı ortalaması (66.07) arasında kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buradan gerçekleştirilen 3+1 eğitim sonrasında kadın öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin daha fazla olduğu, yapılan staj neticesinde erkek öğrencilere göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilmektedir.

Yaş değişkeninin öğrencilerde tatmin düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olup olmadığını araştırmak amacıyla, veriler üzerinde tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) gerçekleştirilmiştir. Tablo 6'da, öğrencilerin yaş de-ğiş-

Tablo 3: Öğrencilerin Tatmin Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Değerleri

Maddeler	\bar{x}	ss
1. Uygulama yaptığım işletmede iş arkadaşlarım mesleki gelişimime katkı sağladı.	4.07	.98
2. İş arkadaşlarım teorik bilgimi uygulamamda yardımcı oldu.	3.97	1.11
3. Uygulama yaptığım işletmede günlük iş saatleri uygundu.	3.54	1.48
4. İş arkadaşları bana karşı tutum ve davranışları iyi oldu.	3.63	1.44
5. Aldığım eğitim iş arkadaşlarım arasında saygınlık kazanmamı sağladı.	3.68	1.48
6. Sosyal açıdan kendimi geliştirmeme katkı sağladı.	4.10	1.13
7. Mesleğimi sevmeme katkı sağladı.	3.82	1.37
8. Uygulama yaptığım işletmede hizmet içi eğitim aldım.	3.46	1.26
9. Aldığım eğitime uygun işletmede uygulamamı yaptım.	3.75	1.42
10. Mesleki açıdan kendime olan güvenim arttı.	4.04	1.29
11. Eğitim aldığım sektörde çalışma isteğim arttı.	3.74	1.46
12. İnsan ilişkileri konusunda tecrübe kazandım.	3.97	1.36
13. Eğitim aldığım sektörü daha iyi tanıdım.	4.22	1.02
14. İş yaşamını tanımak açısından yararlı oldu.	4.17	1.23
15. Aldığım eğitim uygulama yaparken fayda sağladı.	3.89	1.34
16. Öğrendiğim teorik bilgileri uygulama ve pekiştirme fırsatı oldu.	3.89	1.36
17. 3+1 uygulaması bölümüme olan ilgimi artırdı.	3.60	1.41
18. Bir dönemlik uygulama mesleki becerilerimi geliştirmek açısından yeterlidir.	3.63	1.37
19. Uygulama esnasında aldığım ücret yeterli oldu.	2.64	1.52
20. 3+1 uygulaması mezuniyet sonrası iş yaşamımda başarılı olmama katkı sağladı.	3.53	1.29

Tablo 4: MYO Öğrencilerin 3+1 Eğitim Modeli Tatmin Düzeyi

	n	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{x}	ss
Toplam	76	26.00	100.00	75.38	2.46

Tablo 5: MYO Öğrencilerinin Tatmin Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Kadın	47	81.13	2.32	74	3.131	0.002
Erkek	29	66.07	4.85			

Tablo 6: MYO Öğrencilerinin Tatmin Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Yaş grupları	n	\bar{x}	ss	F	sd_1-sd_2	p
18-20 yaş	27	74.93	3.51	3.80	2-72	0.014
21-23 yaş	46	77.74	6.57			
24-26 yaş	2	28.00	9.27			
27 ve üzeri	1	74.00	0.00			

kenine göre 3+1 eğitim modeli tatmin ölçeği puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları ile birlikte betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Tablo 6'ya göre, örnekleme oluşturan öğrencilerin 3+1 eğitim modeli tatmin ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamasının yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği ve bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($F=3.80$; $p<0.05$). Tablo incelen-

diğinde, 24-26 yaş aralığındaki öğrencilerin tatmin düzeylerinin ortalamasının altında oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durumdan dolayı, 24-26 yaş aralığındaki öğrencilerin diğer yaş grubundaki öğrencilere göre 3+1 eğitim modeline karşı daha olumsuz düşüncelere sahip oldukları söylenebilmektedir. Diğer yaş grubundaki öğrencilerin analiz sonuçlarında tatmin puanlarına ait ortalama değerlerinin yakın olduğu görülse de 21-23

yaş aralığındaki öğrencilerin ortalama puanları daha yüksek bulunmuştur.

Mezun olunan lise türü değişkeninin öğrencilerde tatmin düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olup olmadığını araştırmak amacıyla, veriler üzerinde tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) uygulanmıştır. Tablo 7’de ANOVA sonuçları ve betimsel istatistik değerleri verilmektedir.

Tablo 7’de yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin 3+1 eğitim modeli tatmin ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının lise türü değişkenine göre farklılık gösterdiği ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F=4.94$; $p<0.05$). Scheffe testi sonuçlarına göre, genel lise türünden mezun öğrenciler ile mesleki lise türünden mezun öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p=0.043$; $p<0.05$). Bu da mesleki lise türünden mezun öğrencilerin 3+1 eğitim modeline yönelik tatmin düzeylerinin daha yüksek ve olumlu olduğu sonucunu desteklemektedir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin 3+1 eğitim modeline yönelik tatmin düzeyleri ile öğrencilerin dört yıllık fakülteye geçme istekleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, veriler üzerinde bağımsız gruplar için t-testi analizi gerçekleştirilmiş ve ilgili analizin sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8 incelendiğinde, örnekleme oluşturan öğrencilerin 3+1 eğitim modeli tatmin ölçeği puanlarının ortalamasının, öğrencilerin fakülteye geçme isteği değişkeni için yapılan t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($p=0.426$; $p>0.05$). Fakülteye geçme isteği olan öğrencilerin tatmin ölçeği puanı ortalaması (74.07) ile fakültede öğrenimine devam etme isteği olmayan öğrencilerin tatmin puanı ortalaması (78.38) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasıyla birlikte öğrenimine devam etme isteği olmayan öğrencilerin

ortalama değerlerinin daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Öğrenimlerine devam etmek istemeyen öğrencilerin 3+1 eğitim modelinde görmüş oldukları staj eğitimine yönelik memnuniyet düzeylerinin daha fazla olduğu söylenebilmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri program türü değişkeninin öğrencilerde tatmin düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olup olmadığını araştırmak amacıyla, veriler üzerinde tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) uygulanmıştır. Tablo 9’da, öğrencilerin 3+1 eğitim modeli tatmin ölçeği puanları için ANOVA sonuçları ile birlikte betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Tablo 9’daki analize göre, meslek yüksekokulu öğrencilerinin tatmin ölçeği toplam puanlarının, öğrenim gördükleri program türüne göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Sonuçlar, aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ($F=0.047$; $p>0.05$). Ancak ortalamalar incelendiğinde, gıda kalite kontrol ve analizi programı öğrencilerinin tatmin puanı ortalamasının (76.34), diğer iki program öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda, gıda kalite kontrol ve analizi programında öğrenim gören öğrencilerin 3+1 eğitim modeline yönelik tutumlarının daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri programı 3+1 eğitim modeli nedeniyle seçip seçmeme motivasyonlarına bağlı olarak, öğrencilerin 3+1 eğitim modeline yönelik tatmin düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, veriler üzerinde bağımsız gruplar için t-testi analizi gerçekleştirilmiş ve ilgili analizin sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10 incelendiğinde, örnekleme oluşturan öğrencilerin tatmin ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamasının 3+1 eğitim modeli tatmin ölçeği puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri programı 3+1 eğitim modeli için seçip seçmedikleri

Tablo 7: MYO Öğrencilerinin Tatmin Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Lise türü	n	\bar{x}	ss	F	sd_1-sd_2	p
Genel lise	4	49.75	5.25	4.94	3-72	0.004
Anadolu lisesi	45	76.38	9.84			
Mesleki liseler	24	81.33	8.92			
Diğer	3	47.00	5.98			

Tablo 8: MYO Öğrencilerinin Tatmin Düzeylerinin Fakülteye Geçme İsteği Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Fakülte isteği	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Var	53	74.07	3.11	74	0.801	0.426
Yok	23	78.38	3.90			

Tablo 9: MYO Öğrencilerinin Tatmin Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Program Türü Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Program türü	n	\bar{x}	ss	F	sd_1-sd_2	p
Gıda kalite kontrol ve analizi	29	76.34	4.07	0.047	2-73	0.954
Laborant ve veteriner sağlık	23	74.61	5.36			
Laboratuvar teknolojisi	24	74.96	3.49			

Tablo 10: MYO Öğrencilerinin Tatmin Düzeylerinin Öğrencilerin Tercih Sebebi Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Tercih nedeni	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
3+1 olması önemli	25	71.68	4.66	74	1.050	0.297
3+1 olması önemli değil	51	77.20	2.88			

ne ilişkin yapılan t testi sonucuna göre, anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0.297$; $p>0.05$). 3+1 eğitim modelinin tercih sebebi olduğunu belirten öğrencilerin tatmin ölçeği puanı ortalaması (71.68) ile 3+1 eğitim modelinin tercih sebebi olmadığını belirten öğrencilerin tatmin puanı ortalaması (77.20) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte 3+1 eğitim modelinin tercih sebebi olmadığını belirten öğrencilerin ortalama değerlerinin daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu beklendiği bir durum değildir. Nitekim bu sebeple bölüm tercihi yapmış öğrencilerin gördükleri 3+1 staj eğitiminden tatmin düzeylerinin daha yüksek olması beklenmekle birlikte bu durum öğrencilerin beklentilerinin çok yüksek olması sebebiyle beklentilerinin karşılanamaması ile açıklanabilmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Sektörlerin evrimi ve değişimiyle uyumlu bir şekilde, eğitim modellerinin sürekli olarak gözden geçirilmesi gerekmektedir. Yeni neslin değişen hedefleri, beklentileri ve çalışma düzeni göz önüne alındığında, okul ve sektör iş birliğinin ne kadar önemli olduğu bir kez daha anlaşılmalıdır. Bu nedenle, güncellenmiş veya yeniden tasarlanmış eğitim modellerinin, sektör ve gelecekteki işgücü için getireceği faydalar ve potansiyel olumsuz etkileri değerlendirilmeli ve açıkça ortaya konulmalıdır. Ayrıca, eğitim gibi toplumun her kesimini etkileyen önemli bir konuda değerlendirme yapabilmek için, içerisindeki öğrencilerin düşüncelerini almak, oldukça önemli bir süreçtir. Bu bağlamda yapılan bu araştırma ile meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin 3+1 işyeri eğitim uygulaması esnasında yaşadıkları çeşitli durumların ve ilişkilerin sonucunda eğitim modeline olan tatmin derecelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın problem cümlelerinden biri olan “Önlisans öğrencilerinin 3+1 uygulamalı eğitim modeline yönelik tatmin düzeyleri nedir?” sorusuna yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin modele yönelik tatmin puanı ortalaması 75.38 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin 3+1 eğitim modeline karşı yüksek bir tatmin derecesine sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin derste öğrendiği teorik bilgileri pratik yapma şansı buldukları uygulama eğitimlerine daha yüksek ilgi ve tatmin göstermesi beklenen bir sonuçtur. Nitekim Çakar (2020) yaptığı çalışmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin 3+1 uygulamalı eğitim modelini benimsediklerini ve bu modelden ümitli olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin mesleki uygulama yoluyla, akademik eğitimlerinin yanı sıra işletmelerde çalışmak istedikleri sektörleri deneyimlemeleri ve gelecekteki kariyer tercihlerini netleştirmeleri bakımından önemli bir dönem olduğu sonucuna varılmıştır. Türk, Bakkal ve Türk (2017), 3+1 işyeri eğitim modeline yönelik öğrencilerin beklentilerin karşılanıp karşılanmadığı ve beklentiler arasında farklılık olup olmadığını inceledikleri çalışmasında araştırmalarını Ali Fuat Cebeşoy Meslek Yüksekokulu’nda okuyan 200 öğrenci üzerinde

yürütmüştür. Araştırma kapsamında 3+1 işyeri eğitim modelinin meslek yüksekokullarında uygulanmasının olumlu sonuçlar doğurduğu çıktısına varmışlardır. Ayrıca, programdaki öğrencilerin iş bulma süreçlerinde, diğerlerine göre avantajlar elde ettikleri ve bu eğitim modelinin kariyer planlamalarına katkı sağladığı raporlanmıştır.

Araştırma sonucunda Tablo 3 incelendiğinde, ölçek maddelerinden en yüksek ortalamaya sahip maddelerin “Eğitim aldığım sektörü daha iyi tanıdım.”, “İş yaşamını tanımak açısından yararlı oldu.”, “Sosyal açıdan kendimi geliştirmeme katkı sağladı.”, “Uygulama yaptığım işletmede iş arkadaşlarım mesleki gelişime katkı sağladı.” ve “Mesleki açıdan kendime olan güvenim arttı.” olduğu görülmektedir. Buradan 3+1 uygulamalı eğitim modelinin, kariyer başlangıcında öğrencilere sadece fayda sağlamakla kalmayıp aynı zamanda kişisel becerilerini geliştirme fırsatı sunarak öğrenciler ile iş yerleri arasındaki uyumu hızlandırabileceği ve öğrencilerin iletişim yeteneklerine olumlu katkılar sağlayabileceği söylenebilmektedir. Bu yaklaşım aynı zamanda öğrencilerin mesleklerini daha iyi tanımalarına ve sevmelerine yardımcı olabilir. Gümüş (2016), Sakarya’da yürüttüğü çalışmasında meslek liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile üniversitede öğrenim gören meslek yüksekokulu öğrencilerinin 3+1 eğitim modeli sistemi arasında karşılaştırma yaparak mesleki açıdan bilgi, beceri ve davranış gelişimlerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, işverenlerin büyük çoğunluğunun 3+1 eğitim modeli sisteminin meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş yapma yeteneklerine olumlu katkı sağladığını belirtmiş, ayrıca 3+1 eğitim modeli uygulamasını tamamlayan meslek yüksekokulu mezunlarını işe almak için tercih ettiklerini ifade etmiştir. Sonuç olarak, 3+1 uygulamalı eğitim modelinin, öğrencilerin meslek seçimlerini net bir şekilde etkileyebileceği ve şekillendirebileceği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer problemi olan “Önlisans öğrencilerinin 3+1 uygulamalı eğitim modeline yönelik tatmin düzeyleri demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik Tablo 5 incelendiğinde ilk olarak cinsiyet değişkenine ilişkin, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek ve anlamlı bir tatmin düzeyine sahip oldukları görülmektedir. İki grup arasındaki farklılaşmanın 3+1 uygulamalı eğitim modelinin kadın öğrenciler tarafından daha çok benimsenmiş olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Alanyazında ki Karadeniz ve Kumaş’ın (2016) çalışması da bu sonucu desteklemektedir. Çalışmalarında, kız öğrencilerin stajla ilgili olumlu düşüncelerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine, Şahin (2009) ile Erdoğan ve Bulut (2015) tarafından yapılan çalışmalarda, cinsiyetin öğrenci memnuniyeti üzerinde anlamlı bir etki yarattığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucu olan yaş değişkenine ve mezun olunan lise türüne ait Tablo 6 ve Tablo 7 değerlendirildiğinde, 21-23 yaş aralığında olan öğrenciler ile mesleki lise mezunu öğrencilerin 3+1 eğitim modeline ilişkin daha yüksek tatmin düzeyinde oldukları görülmüştür. Ayrıca elde edilen bu yüksek tatmin düzeyinin diğer gruplar ile karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Mesleki lise mezunları yükseköğrenimden önce teknik bazı temel donanımlara sahip şekilde mezun olmaktadır. Dolayısıyla çalışmamızda mesleki lise mezunlarının 3+1 eğitim modeli uygulamasına dair daha yüksek tatmin düzeyi ölçülmesi beklenen bir sonuçtur. Özkan (2020) tarafından yapılan çalışmada uygulamalı mesleki eğitimlerden yüksek memnuniyet duyduğunu belirten katılımcılar mesleki lise mezunları iken, uygulamalı mesleki eğitimlerde yetersiz kaldıklarını düşündükleri için düşük memnuniyet puanı belirten katılımcılar genel lise mezunu olduklarını beyan etmiştir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin tatmin ölçüğü puanları öğrenim gördükleri program değişkenine göre incelendiğinde, öğrenim gördükleri bölümlerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte gıda kalite kontrol ve analizi programında öğrenim gören öğrencilerin 3+1 eğitim modeline yönelik tutumlarının daha olumlu düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 9). Öğrencilerin uygulamalı işyeri eğitimleri süresince yaptıkları çalışmalar aldıkları eğitimle ne kadar yakınsa memnuniyet düzeylerinin o kadar yüksek ölçüldüğü belirtilebilir. Özkan (2020) tarafından yapılan çalışmada da eğitim aldıkları alana benzer kapsamda alanlarda görevler yerine getirmeyen katılımcıların düşük memnuniyet düzeyinde değerlendirmeler yaptığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin eğitimlerini aldıkları programla uyumlu bir şekilde staj yapmalarının, memnuniyet düzeylerini artırdığı gözlemlenmektedir. Aynı şekilde, daha olumlu bir tutuma sahip olan gıda kalite kontrol ve analizi programı öğrencilerinin, 3+1 eğitim modeline daha olumlu yaklaştığı görülmüştür.

Araştırmada ele alınan bir diğer değişken, öğrencilerin öğrenim gördükleri programı 3+1 eğitim modeli sebebi ile seçip seçmemelerine yöneliktir. Buradan Tablo 10 incelendiğinde, 3+1 eğitim modeli sebebi ile bölüm tercihi yapan öğrenciler ile bu sebeple tercih yapmayan öğrencilerin tatmin düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Alanyazına bakıldığında meslek yüksekokullarında öğrenim gören ve mesleki uygulamalara katılan öğrencilerin, bu modelde eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren yüksekokulları seçerken çoğunlukla eğitim modeli hakkında yeterince araştırma yapmadan ilgili yükseköğretim kurumlarını tercih ettikleri tespit edilmiştir (Arpat, 2018; Çakar, 2020). Çakar (2020) çalışmasında, öğrencilerin %42.5'inin 3+1 eğitim modeli uygulamasına dair bilgisi olmadan tercihte bulduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte 3+1 eğitim modelinin mesleki anlamda öğrencilere yüksek memnuniyet sağladığı gözlenmiştir. Başka bir deyişle, bu modelin, öğrencilerin mesleki ve uygulama açısından beklentilerini oldukça tatmin edici bir şekilde karşıladığı söylenebilmektedir. Bu sonuçlardan dan yola çıkılarak eğitim programları ve uygulanan sistemlerin bilinirliğinin artırılmasına yönelik çalışmalara öncelik verilmesi önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Bu çalışma Susurluk Tarım ve Orman Meslek Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin 3+1 işyeri eğitim uygulamasına karşı tatmin derecelerinin yüksek olduğunu, çalışmaya katılan kadın öğrencilerin erkek öğrencilere, 21-23 yaş grubunun diğer yaş aralığındaki öğrencilere ve mesleki lise mezunu öğrencilerin genel lise mezunu öğrencilere oranla uygulamalı eğitime yönelik yapılan ölçekten elde edilen sonuçlara göre daha yüksek tatmin düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber öğrenim görülen bölümün, 3+1 işyeri eğitim uygulamasına yönelik tatmin düzeyine anlamlı bir farklılık sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu faktörler bir arada değerlendirildiğinde;

- Yükseköğretim kurumlarında uygulanan eğitim programları ve uygulanan sistemlerin bilinirliğinin artırılmasına yönelik çalışmalara öncelik verilmesi,
- Öğrencilerin uygulamalı eğitim aldıkları işletmeler ile öğrenim gördükleri üniversitelerin daha sıkı bir iş birliği geliştirmesi, bu sayede öğrencilerin ve işletmelerin karşılıklı beklentilerinin netleştirilmesi dolayısıyla tatmin düzeylerinde karşılıklı artış sağlanması,
- Öğrencilerin öğrenim gördükleri alana uygun pratikler yapabileceği kurumlarda işyeri uygulamasını gerçekleştirmesi ve bu sayede yine öğrencilerin tatmin düzeyinde artış sağlanması (Örneğin; Laborant ve Veteriner Sağlık programı öğrencilerinin gıda firmasından ziyade veteriner klinikleri, hayvan çiftlikleri gibi aldıkları eğitimi birebir uygulayabilecekleri yerlerde mesleki uygulamalarının gerçekleştirilmesi gibi.)
- 3+1 işyeri eğitimi uygulamasına dahil olan öğretim elemanlarının, öğrencilere daha fazla ziyarette bulunmalarına ve gerekli kontrolleri yapmalarına yeterli imkân sağlayacak düzenlemelerin geliştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, O. C., & Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: Yeteneğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 220-236.
- Arpat, B., Kalfa, V. R., Akşit, A., & Çamurdan, B. (2017). Meslek yüksekokullarında nitelikli ara eleman ihtiyacını karşılamada yeni arayışlar: 3+1 işbaşı eğitim modeli honaz meslek yüksekokulu örneği. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 8(2), 76- 94.
- Arpat, B. (2018). Meslek yüksekokullarında uygulanan işbaşı eğitimlerinde boyamsal bir değerlendirme Honaz meslek yüksekokulu örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3).
- Atalı, G., Özkan, S. S., & Sarıbiyik, M. (2016). Nitelikli işgücü yetiştirmek için ön lisans programlarında uygulamalı eğitim modeli. *UMYOS 2016*, s.342-348.
- Bilici, K. (2023). Turizm otelcilik meslek alanı öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimi (staj) uygulamasına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(2), 265-281.
- Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakar, İ. (2020). *MYO öğrencilerinin 3+ 1 uygulamalı eğitim modeli çerçevesinde mesleki beklentilerinin incelenmesi" Sakarya MYO örneği"*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

- Deissinger, T. (2007), ""Making schools practical": Practice firms and their function in the full-time vocational school system in Germany", *Education + Training*, 49(5), 364-379. <https://doi.org/10.1108/00400910710762931>
- Demir, Ö. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin işgücü piyasasından beklentileri. *The Journal of Academic Social Science*, 9(9), 553-564.
- Erdoğan, E., & Bulut, E. (2015). İşletme bölümü öğrencilerinin memnuniyet düzeylerini etkileyen faktörlerin araştırılması, *Uluslararası Yönetim, İktisat ve İşletme Dergisi*, 11(26), ss.151-169.
- Fidan, T., Fidan, İ. Ö., & Öztürk, H. (2018). Meslek yüksekokulu öğrenci ve mezunlarının kariyer seçimlerine etki eden faktörler ile kariyer beklentileri: Öz yeterliğin aracı rolü. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(3), 249-263.
- Gümüş, İ. (2016). Meslek liseleri ve meslek yüksekokullarındaki öğrencilere uygulamalı iş yeri eğitimle kazandırılan becerilerin niteliksel açıdan değerlendirilmesi. *ISVET 2016 (International Symposium on Post-Secondary Vocational Education and Training)*, 12-15 Ekim 2016, Hitit Üniversitesi, 782-790.
- Iseyeva, S. (2018). *Lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin akademik motivasyon, beklenti ve algılarının türkiye ve polonya eğitimi kapsamında değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kagaari, J. R. (2007). Evaluation of the effects of vocational choice and practical training on students' employability. *Journal of European Industrial Training*, 31(6), 449-471.
- Karadeniz, O., & Kumaş, H., (2016). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin istihdam edilebilirliğini arttırmada mesleki uygulamalar dersi (3+1 programlarının) ile işkur işbaşı eğitim programlarının rolü: Honaz meslek yüksekokulu örneği, *UMYOS, 5th International Vocational Schools Symposium*, Bosna.
- Karagül, T. N. (2018). *Turizm eğitimi alan mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin işletme beceri eğitimine yönelik algıları: Muğla örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaysi, F. (2018). Bir meslek yüksekokulu programının değerlendirilmesinde çoklu bakış açıları. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, Y. (2018). Mesleki eğitimin önemine ilişkin bir durum çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Mulder, R. H., Messmann, G., & König, C. (2015). Vocational education and training: Researching the relationship between school and work. *European Journal of Education*, 50(4), 497-512.
- Nyen, T., & Tonder, A. H. (2018). Development of vocational skills through integration of practical training periods in school based vocational education in Norway. *Integration of vocational education and training experiences: Purposes, practices and principles*, 29, 227-241.
- Ören Şahin, T., & Ören V. E., (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin 3+1 eğitim modelinden tatmin derecelerinin belirlenmesi: Banaz meslek yüksekokulu örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 451-456.
- Özkan, U. B. (2020). Meslek yüksekokulu atölye teknik elemanlarının uygulamalı meslek derslerindeki rollerine ilişkin görüşleri. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 10, 52-64.
- Özsoy, C. E. (2015). Mesleki eğitim-istihdam ilişkisi: Türkiye'de mesleki eğitimin kalite ve kantitesi üzerine düşünceler. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 5(5), 173-181.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Rintala, H., & Nokelainen, P. (2020). Standing and attractiveness of vocational education and training in Finland: Focus on learning environments. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(2), 250-269.
- Sarıbıyık, M. (2013). Meslek yüksekokullarında nitelikli işgücü yetiştirmek için 3+1 eğitim modeli. *Academic Platform-Journal of Engineering and Science*, 1(1), 39-41.
- Sönmez, M. (2010). Türkiye'de mesleki ve teknik örgün öğretimin sorunları ve yeniden yapılandırılma zorunluluğu. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 71-84.
- Şahin, A. E. (2009) Eğitim fakültesinde hizmet kalitesinin eğitim fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği (ef-ömö) ile değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 106-122.
- Şimşek, S. (2007). *Eğitim ile ilgili temel kavramlar*. İstanbul: Anı Kitapevi.
- Tektaş, N., Yayla, A., Sarıkaş, A., Polat, Z., Tektaş, M., & Ceviz, Ö. (2016). Ön lisans öğrencilerinin staj uygulamalarının değerlendirilmesi: marmara üniversitesi örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 310-318.
- Titrek, O., Hakkakul, M. A., & Varlı, S. (2015). Hemşirelik bölümü staj uygulamalarının etkililik düzeyine ilişkin öğrenci ve rehber hemşirelerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 264-280.
- Türk, K., Bakkal, S., & Türk, D. (2017). 3+1 mesleki uygulama sonrası sosyal programlar ile teknik programlarda okuyan öğrencilerin uygulama sonrası beklentilerinin karşılaştırılması. *4. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sosyal ve Teknik Bilimler Kongresi*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Yazıcı, H., & Türkmen, B. (2015). Dünyada ve Türkiye'de mesleki eğitim ve önemi. *4th International Vocational Schools Symposium*, 1630-1639.
- Yıldırğan, R., Taşçıoğlu Baysal, H., & Zengin, B. (2016). 3+1 eğitim modeli kapsamında işletmelerde istihdam edilen turizm önlisans öğrencilerinin mesleğe ilişkin tutumları: Sakarya üniversitesi örneği, *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 4(1), 101-116.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D., & Açıknel, A. (2022). Ulus meslek yüksekokulu mezunlarının çalışma durumlarının belirlenmesi ve mesleki eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 160-183.
- <https://meyok.bandirma.edu.tr/Content/Web/Yuklemeler/Sayfa/Dosya/1536/56aaeb5e-4c6c-a6e6-1cb0-ee0ace14053c.pdf> (18 Ağustos 2023)

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

Journal of Higher Education and Science

Cilt/Volume 14 • Sayı/Number 1 • Nisan/April 2024

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Derleme / Review

- Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Anne ve Babaların Depresyon Durumu ile İlgili Yapılan Araştırmaların İncelenmesi 1**
Review of Research on the Depression of Mothers and Fathers with Children with Special Needs
- Türkiye’de Ayak Sağlığı Üzerine Eğitimde Podoloji Meslek Grubunun Yeterlik ve Yetkinlik Standartları9**
Proficiency and Competence Standards of the Podology Professional Group Training on Foot Health in Türkiye

Özgün Araştırma / Original Article

- Araştırma Dersinin Hemşirelik Öğrencilerinin Araştırma Yeterlik ve Bilgi Okuryazarlık Becerilerine Etkisi 17**
The Effect of Research Course on Research Competence and Information Literacy Skills of Nursing Students
- Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı: Kişisel ve Üniversite Deneyimi Farklılıkları 24**
Student Engagement in Higher Education: Differences in Personal and University Experience
- Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü Öğrencilerinin Bilimsel Araştırma Yapmaya Yönelik Tutumlarının ve 39**
Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi
Investigation of Attitudes towards Scientific Research and Anxiety Levels of Physiotherapy and Rehabilitation Department Students
- Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Öz Şefkat Düzeylerinin İncelenmesi 48**
Examining the Emotional Intelligence and Self-Compassion Levels of University Students Studying at the Faculty of Health Sciences
- Eğitim Fakültesi Mezunlarında Umut ve Yaşamda Anlam Arasındaki İlişki: Azmin Aracı Rolü 55**
The Relationship between Hope and Meaning in Life in Teachers: The Mediating Role of Grit
- Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı İle Depresyon, Anksiyete ve Stres Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 66**
Examination of the Relationship Between Social Media Addiction and Depression, Anxiety and Stress of University Students
- Enhancing the Outcome of Mechanical Engineering Design Course with the SCAMPER Methodology Framework 76**
SCAMPER Metodoloji Çerçevesi ile Makine Mühendisliği Tasarım Dersinin Çıktısının Geliştirilmesi
- The Structure of Open and Distance English Language Teaching Models: A Follow Up Study 2018-2023 84**
Açık ve Uzaktan İngilizce Öğretim Modellerinin Yapısı: Bir Devam Çalışması 2018-2023
- Hemşirelik Birinci Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimde Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri: Kesitsel Bir Çalışma..... 93**
Self-Directed Learning Skills of First-Year Nursing Students in Distance Education: A Cross-Sectional Study
- Ön Lisans Fizyoterapi Programı Öğrencilerinin Fizyoterapi Uygulamaları Hakkındaki Bilgi Düzeyinin Belirlenmesi 101**
Determination of Associate Degree Physiotherapy Program Students' Knowledge Level About Physiotherapy Practices
- Yükseköğretimde “Hayallerim ve Meslek Hayatım”: Spor Bilimleri Fakültesi Akademik Personelinin Örgütsel Sosyalleşmeye 108**
İlişkin Görüşleri
“My Dreams and My Career” on Higher Education: Opinions of Faculty of Sport Sciences Academicians on Organizational Socialization
- Önlisans Öğrencilerinin 3+1 Uygulamalı Eğitim Modeline Yönelik Tatmin Derecelerinin İncelenmesi:..... 118**
Susurluk Tarım ve Orman Meslek Yüksekokulu Örneği
Investigation of Satisfaction Levels of Associate Degree Students in 3+1 Workplace Training Model: Case Study of Susurluk Vocational School of Agriculture and Forestry

