



# Universite Arastirmalari Dergisi

Journal of University Research

Cilt/Volume 8 • Sayı/Issue 2 • Hazira/June 2025

8[2]

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

## Baş Editör



Durmuş Günay, Maltepe Üniversitesi, İstanbul



## Baş Editör Yardımcısı



Ahmet Çalık, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur



## Editör Kurulu



Ronald Barnett, Consultant at University College, London, İngiltere



Gonca Telli Yamamoto, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul



Fatih Sefa Erenay, University of Waterloo, Kanada



Orkun Yıldız, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir



Ebru Yüksel Haliloğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara



Bijal Zaveri, Parul Üniversitesi, Hindistan



Chandan Maheshkar, Department of Management, CDGI, Indore, Hindistan



Kristina Petryk, Berdiansk State Pedagogical University, Ukraine



## Editör Danışma Kurulu\*

Hülya Altunya, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta



Hamdi Bravo, Ankara Üniversitesi, Ankara



İşıl Bayar Bravo, Ankara Üniversitesi, Ankara



Ali Cem Başarır, Antalya Bilim Üniversitesi, Antalya



Ahmet Ayhan Çitil, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul



Alper Çalıkoğlu, Nazarbayev University, Astana, Kazakistan



Betül Çotuksöken, Maltepe Üniversitesi, İstanbul



Ali Demir, İstanbul Technical Üniversitesi, İstanbul



Muzaffer Elmas, Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi, Kocaeli



Enes Gök, Selçuk Üniversitesi, Konya



Ensar Gül, Maltepe Üniversitesi, İstanbul



Bekir S. Gür, Hacettepe Üniversitesi, Ankara



Kemal Kahraman, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul



Hamza Kandur, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul



Engin Karadağ, Akdeniz Üniversitesi, Antalya



Şahin Karasar, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Ankara



Şükrü O. Özdamar, Yüksek İhtisas Üniversitesi, Ankara



Ercan Öztemel, Marmara Üniversitesi, İstanbul



Mehmet Şişman, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul



Jandhyala Tilak, National University of Educational Planning & Administration, India



\*Kurul üyelerinin adları soyad alfabetik sırasına göre yazılmıştır.

## Amaç ve Kapsam

Dergi, yükseköğretim kurumlarının dinamik yapıları, işlevleri ve yükseköğretim alanına dair çok boyutlu meseleleri konu alır. Üniversite kültürüne katkı sağlamayı ve yapılan araştırma çalışmalarını yükseköğretimin tüm paydaşlarının yararına sunmayı amaçlamaktadır. Daha önce başka bir yerde yayımlanmamış inovatif ve özgün bilimsel araştırma makaleleri dergide yayımlanmak üzere kabul edilmektedir.

Dergi kapsamındaki konular: Yükseköğretim felsefesi, küreselleşme ve uluslararasılaşma, girişimci eğitim, inovasyon ve ar-ge stratejileri, yükseköğretimde kalite güvence sistemleri, yükseköğretim finansmanı, yükseköğretim kurumlarının organizasyonu ve yönetimi, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş, vakıf ve özel üniversiteler, yükseköğretimde öğrenci deneyimi ve katılımı, üniversite, toplum, endüstri ve iş dünyası ilişkileri, Yükseköğretimle ilgili diğer güncel ve disiplinler arası konular

## Editor in-Chief



Durmuş Günay, Maltepe Üniversitesi, İstanbul



## Associate Editor-in-Chief



Ahmet Çalık, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur



## Editorial Board



Ronald Barnett, Consultant at University College, London, UK



Gonca Telli Yamamoto, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye



Fatih Safa Erenay, University of Waterloo, Kanada



Orkun Yıldız, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir, Türkiye



Ebru Y. Haliloğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji University, Ankara, Türkiye



Bijal Zaveri, Parul Üniversitesi, India



Chandan Maheshkar, Department of Management, CDGI, Indore, India



Kristina Petryk, Berdiansk State Pedagogical University, Ukraine



## Editorial Advisory Board\*

Hülya Altunya, Süleyman Demirel University, Isparta, Türkiye



Ensar Gül, Maltepe University, İstanbul, Türkiye



Hamdi Bravo, Ankara University, Ankara, Türkiye



Bekir S. Gür, Hacettepe University, Ankara, Türkiye



Işıl Bayar Bravo, Ankara University, Ankara, Türkiye



Kemal Kahraman, İstanbul Ticaret University, İstanbul, Türkiye



Ali Cem Başarır, Antalya Bilim University, Antalya, Türkiye



Hamza Kandur, İstanbul 29 Mayıs University, İstanbul, Türkiye



Ahmet Ayhan Çitil, İstanbul 29 Mayıs University, İstanbul, Türkiye



Engin Karadağ, Akdeniz University, Antalya, Türkiye



Alper Çalikoğlu, Nazarbayev University, Astana, Kazakhstan



Şahin Karasar, Gendarmerie and Coast Guard Academy, Ankara, Türkiye



Betül Çotuksöken, Maltepe University, İstanbul, Türkiye



Şükrü O. Özdamar, Yüksek İhtisas University, Ankara, Türkiye



Ali Demir, İstanbul Technical University, İstanbul, Türkiye



Ercan Öztemel, Marmara University, İstanbul, Türkiye



Muzaffer Elmas, Kocaeli Sağlık ve Teknoloji University, Kocaeli, Türkiye



Mehmet Şişman, Fatih Sultan Mehmet Foundation University, İstanbul, Türkiye



Enes Gök, Selçuk University, Konya, Türkiye



Jandhyala Tilak, National University of Educational Planning & Administration, India



\* Editorial and Editorial Advisory board is listed by surname of members.

## Aims and Scopes

The journal focuses on the dynamic structures, functions, and multidimensional issues related to higher education institutions. It aims to contribute to university culture and disseminate research findings for the benefit of all stakeholders in higher education. The journal accepts innovative and original scientific research articles that have not been previously published elsewhere.

Topics Covered by the Journal: Philosophy of Higher Education; Globalization and Internationalization; Entrepreneurial Education, Innovation, and R&D Strategies; Quality Assurance Systems in Higher Education; Financing Higher Education; Organization and Management of Higher Education Institutions; Transition from Secondary Education to Higher Education; Foundation and Private Universities; Student Experience and Engagement in Higher Education; University, Society, Industry, and Business Relations; Other contemporary and interdisciplinary topics related to higher education



## İçindekiler / Contents

### — Araştırma Makalesi / Research Article

- 151 | Varlık, Bilgi ve Değer Felsefesi Açısından Eğitimin Değerlendirilmesi  
*Assessing Education in Terms of the Philosophies of Ontology, Epistemology and Axiology*  
Ömer Kızıltan

### — Research Article / Araştırma Makalesi

- 162 | Perceived Control and Career Decision-Making Self-Efficacy as Predictors of Career Optimism among University Students  
*Üniversite Öğrencilerinde Kariyer İyimserliğinin Yordayıcıları Olarak Algılanan Kontrol ve Kariyer Kararı Verme Öz-Yeterliliği*  
Mukaddes İrem Akkaya, Fatmagül Gürbüz Akçay

### — Araştırma Makalesi / Research Article

- 171 | Akademisyenlerin Metaverse Eğitim İnançlarının Değerlendirilmesi  
*An Evaluation of Academics' Beliefs About Metaverse Education*  
Serap Ejder Apay, Elif Erdoğan, Gamze Ceylan, Ayla Kanbur

### — Araştırma Makalesi / Research Article

- 180 | Sektörel Geri Bildirim, Akreditasyon ve Mikro-yeterlilik Perspektifinden Mühendislik Stajları  
*Engineering Internships from the Perspective of Sector Feedback, Accreditation, and Micro-credentials*  
Kadir Gedik, Hatice Çam, Emine Esra Gerek, Mehmet Ali Işıkoğlu, Nuray Gedik

### — Araştırma Makalesi / Research Article

- 193 | Üniversite Öğrenci Temsilcilerinin Algıladığı Ebeveyn Tutumları ve Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi  
*An Examination of Parental Attitudes and Transformational Leadership Characteristics Perceived by University Student Representatives*  
Fulden Tunç Genç, Ali İlker Gümüşeli

### — Araştırma Makalesi / Research Article

- 205 | Lise ve Üniversite Öğrencilerinin TikTok Algılarının Metaforik Analizi  
*A Metaphorical Analysis of TikTok Perceptions Among High School and University Students*  
Ayça İnce, Öznur Tulunay Ateş

### — Araştırma Makalesi / Research Article

- 219 | Yükseköğretimde Sürdürülebilirlik Özelliklerinin Belirlenmesi: İlişkisel Bir Analiz  
*Determining Sustainability Characteristics in Higher Education: A Relational Analysis*  
Hamza Öz, Gökçen Aydın Akbuga, Tansel Hacıhasanoğlu

### — Araştırma Makalesi / Research Article

- 230 | Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinde E-Sağlık Okuryazarlığı ve Siberkondri: Birinci ve Son Sınıf Öğrencileri Arasında Karşılaştırmalı Bir Analiz  
*eHealth Literacy and Cyberchondria Among Health Sciences Students: A Comparative Analysis of First-Year and Final-Year Students*  
Melek Yağcı Özen



— Research Article / *Araştırma Makalesi*

240 | WoS Publication Performance and Motivational Factors of Accounting Academics in Türkiye

*Türkiye'deki Muhasebe Alanındaki Akademisyenlerin WoS Yayın Performansı ve Yayın Motivasyonları*

Murat Serçemeli, Melek Şardağ Karabulut, Serap Nur Özata Canlı

— *Araştırma Makalesi* / Research Article

253 | Sürdürülebilir Kalite Güvencesi için Sistematik Bir Sürekli İyileştirme Aracı: Gazi Üniversitesi Kalite İyileştirme Planı

*A Systematic Continuous Improvement Tool for Sustainable Quality Assurance: Gazi University Quality Improvement Plan*

Hafize Nurgül Durmuş Şenyapar, Ramazan Bayındır

— Research Article / *Araştırma Makalesi*

271 | Designing a Questionnaire Model Related to the Turkish Higher Education Quality Council (THEQC) Criteria for the Student Satisfaction at the Faculty of Fisheries, İzmir Kâtip Çelebi University

*İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Su Ürünleri Fakültesi Öğrencilerinin Memnuniyetini Değerlendirmek için Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) Kriterleri ile İlişkili bir Anket Modeli Tasarlanması*

Onur Karadal

— *Araştırma Makalesi* / Research Article

279 | Tematik Meslek Yüksekokulları ile Eğitimde Uzmanlaşma: Akdeniz Üniversitesi'nde Dönüşüm Süreci

*Specialization in Education with Thematic Vocational Schools: Transformation Process at Akdeniz University*

Burçin Tutcu, Mustafa Terzioğlu, Hasan Talaş

— Research Article / *Araştırma Makalesi*

292 | What Do Institutional Internal Evaluation Reports Say? Content Analysis of Fully Accredited Universities

*Kurumsal İç Değerlendirme Raporları Ne Anlatıyor? Tam Akredite Üniversitelerin İçerik Analizi*

Elif Yıldırım, Muazzez Çakır Aydın

— *Derleme Makale* / Review Article

306 | Örgün ve Açık Öğretim Sosyoloji Lisans Programları Bulunan Üniversitelerin Müfredatlarının Karşılaştırılması

*Comparison of the Curriculum of Universities with Formal and Open Education Sociology Undergraduate Programs*

Gamze Aslan

# Varlık, Bilgi ve Değer Felsefesi Açısından Eğitimin Değerlendirilmesi

## Assessing Education in Terms of the Philosophies of Ontology, Epistemology and Axiology

Ömer Kızıltan<sup>1\*</sup> 

<sup>1</sup>Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bil. Bölümü, Felsefe Grubu Eğt. Ana Bilim Dalı, Adana, Türkiye

**Özet:** Felsefe ve eğitim insanın birer etkinliği olarak yüzyıllar boyunca ilişkili bir şekilde varlığını sürdürmüştür. Her iki etkinlik de insanı çeşitli yönleriyle yetkinleştirmek için vardır. Eğitim olmadan insan, kendini gerçekleştirecek bilgi, beceri, tutum ve değerlere ulaşamamaktadır. Felsefe; düşünme becerilerini ve kendine has yöntemleri kullanarak sorgulayıcı, tutarlı ve sistematik bir yönelimle en genel hatlarıyla varlık, bilgi ve değer başta olmak üzere çeşitli meseleleri konu edinen bir faaliyettir. Felsefe kavram ve problemleri sorgulayıcı bir tavırla ele alarak buradan elde ettiği teorik bilgilerin yanı sıra yaşama yönelik pratik bilgiler de kazandırmaktadır. Eğitimin aktardığı bilgi, beceri, tutum ve değerlerin felsefi sorgulamadan geçmeden eğitime yansması beklenemez. Çünkü bu belirlenimlerle nasıl bir insan yetiştirilmek istenildiğine yönelik karar verilir. Kısaca felsefe ile eğitim kavramı sorgulanarak nasıl bir insanın yetiştirilmek istenildiği, eğitimin amaçlarının ne olacağı, eğitimin kime hizmet edeceği, eğitim ile hangi becerilerin kazandırılacağı vb. konular açıklığa kavuşturulmaktadır. Sonrasında bu teorik kavrayış eğitimin yeniden şekillenmesinde döngüsel olarak eğitimi yeniden etkilemektedir. İnsanın daha iyi yaşam koşullarında, daha iyi bir toplumda yaşamaları adına felsefe ve eğitime ihtiyaç duyulacağı kesinlik göstermektedir. Bu çalışmada felsefe ve eğitim ekseninde her iki alanın varlık, bilgi ve değer ile olan ilişkisi felsefi yöntem ile derinlemesine incelenerek ele alınmıştır. Böylece ilgili literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Felsefe ve eğitim, felsefe eğitimi, eğitim felsefesi, felsefi eğitim

**Abstract:** Philosophy and education as human activities have existed in a related way for centuries. Both activities exist to make human beings competent in various aspects. Without education, human beings cannot attain the knowledge, skills, attitudes and values to realize themselves. Philosophy is an activity that deals with various issues, especially existence, knowledge and value, in the most general terms, with a questioning, consistent and systematic orientation using thinking skills and unique methods. Philosophy deals with concepts and problems in an interrogative manner and provides theoretical knowledge as well as practical knowledge for life. The knowledge, skills, attitudes and values transferred by education cannot be expected to be reflected in education without philosophical questioning. Because with these determinations, a decision is made on what kind of a person is desired to be raised. In short, by questioning the concept of education through philosophy, issues such as what kind of person is desired to be raised, what the aims of education will be, whom education will serve, what skills will be gained through education, etc. are clarified. This theoretical understanding then affects education in a cyclical way in the reshaping of education. It is certain that philosophy and education will be needed for people to live in better living conditions and in a better society. In this study, on the axis of philosophy and education, the relationship of both fields with being, knowledge and value is examined in depth with the philosophical method. Thus, it is aimed to contribute to the relevant literature.

**Keywords:** Philosophy and education, philosophy education, philosophy of education, philosophical education

## 1. Giriş

Eğitim, insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte felsefe de Antik Yunan'dan itibaren sistematik bir hâl alarak günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Eğitim ve felsefe her zaman iç içe geçen bir hâl almıştır. İkisi de insan merkezli ve insanın gerçekleştirdiği bir faaliyet olması

sebebiyle insanlık olduğu müddetçe ihtiyaç duyulacak ve önemini koruyacaktır.

Felsefe temeline insanı alarak hayatı daha bilinçli ve kapsamlı yaşamamıza imkân sağlamaktadır. İnsanın kendisini bilmeyi, yaşam amacını belirlemeyi, sorgula-

\* İletişim Yazarı / Corresponding author.  
✉ okiziltan@cu.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 09.04.2025  
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 28.04.2025  
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 01.05.2025  
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 04.05.2025



mayı gerçekleştirmektedir. Felsefe, tanımlama çabasıyla kavramları irdelemekte, çeşitli açılardan konuyu çözümlayıp senteze ulaşmaktadır. Felsefe işlevi gereği sorgulayıcı, analiz edici ve temellendirici bir çaba ile kavram analizi üzerine yoğunlaşmaktadır. Düşünmenin tetikleyicisi konumunda olan felsefe ile sorgulayıcı tavır genellikle kazanmaktadır. Bu yönüyle eğitimi de çeşitli boyutları ile bir kavram olarak ele almak yanlış olmayacaktır. Çünkü felsefe insanın kendisini, çevresini, doğayı, kâinatı anlaması adına gerçekleştirdiği bir anlam arayışı ve sorgulama ihtiyacı sonucu varlığını sürdüren bir etkinliktir (Kızıltan & İnanç, 2024, s.509). İnsan; felsefe sayesinde yaşadığı dünyaya, çevresindeki olaylara ve kavramlara geniş bir pencereden bakmayı öğrenebilir. Bu yönüyle bireysel olarak düşüncenin gelişiminde felsefenin katkısı oldukça fazladır.

Felsefi düşünce tek tek bireysel somut örnekleri veya belirli bir kişinin yaşamındaki tekil tavrı konu edinmesi yerine genel olarak insan, eğitim, varlık, zaman gibi tümel meselelere yönelmektedir. Bununla birlikte felsefi düşünce önemli olduğunu düşündüğü kavram ve konuların formüle edilerek birbiriyle ilişkilendirilmesine, sonrasında paylaşılarak yeni değerlendirmelere açık hâle getirilmesine çaba göstermektedir (Honer, Hunt, Okholm & Safford, 2020, s.62).

Modern dönemde felsefede epistemenin yani bilginin öne çıktığı görülsede yaşama amaçları, doğru yaşama ilişkin pratik bir rehber olma çabası da karşımıza çıkmaktadır (Cevizci, 2012, s.237). Bu da felsefede varlık ve değere ilişkin soruşturmayı ve çabayı beraberinde getirmektedir.

Eğitim ile genel anlamda çeşitli yüzyıllara bakıldığında özgür, erdemli, akılcı, idealist, dindar vb. açılardan çeşitli özelliklerde insanlar yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda bu tür felsefe ve eğitim ilişkisini kuran pek çok filozofun görüşüne de rastlamaktayız.

Felsefi değerlendirmeden mahrum bir eğitim anlayışında eğitimi genel hatlarıyla davranış değişikliği olarak gören görüşler oldukça hâkimdir. Eğitimin pek çok açıdan çeşitli yönlerini temele koyarak tanımını yapmak mümkündür. Ancak tüm bu değerlendirmeler felsefi sorgulama çerçevesinde gerçekleştirilmelidir. Sadece davranış değişikliğine saplanıp insanın kazanması gereken biçimlenmede iyiye doğru gitme göz ardı edilirse eğitsel faaliyet bir yönüyle eksik kalır. Bunu gerçekleştirmek adına felsefe ile desteklenmiş bir eğitim oldukça önemlidir. Bu eğitimde insanın genel değerler ışığında kendisi ile yüzleşmesi gerekmektedir. Böylece insan yine kendini görek, evrensel düzeyde yaptığı hataları ve insana, topluma bakışını revize ederek tüm insanlık için iyi olanı öğrenebilmektedir. Bu durumda eğitim, hem insana bir şeyleri

kazanma ortamı sağlamakta hem de kazandığı şeyleri (bilgi, beceri, tutum, değer) yeniden gözden geçirip düzenlemesine imkân vermektedir (Günay, 2018).

Çalışmanın amacı, felsefe ve eğitim ekseninden kaymadan her iki alanın varlık, bilgi ve değer ile olan ilişkisini birbirleriyle de olan bağlantılarını ortaya koyarak ele almaktır. Felsefenin sorgulayıcı, temellendirici, sistematik ve bütünlük sağlayıcı rolünden yararlanarak felsefe ve eğitim ilişkisi üzerinde durulmuştur. Sonrasında ana mesele olan varlık-bilgi ve değer temelinde felsefe ve eğitim ilişkisi genel hatları ile ele alınmıştır. Asıl mesele olan felsefe ve eğitim ilişkisinin tek tek varlık, bilgi ve değer ile olan bağlantısına yer vererek çalışma sonlandırılmıştır.

### 1.1. Felsefe ve Eğitim İlişkisi

İnsanın ne olduğuna, toplumsal hayatın dayandığı değerlerin neler olması gerektiğine ve yaşamın anlamının ne olduğuna ilişkin sorulara yanıt arayan felsefe ile bu bireyleri biçimlendirmek isteyen eğitim birbirleriyle yakından ilgilidir (Büyükdüvenci, 2019, s.39). İnsanla ve insani olan her şeyle ilgili bir düşünme biçimi olan felsefe, eğitimi de bir problem alanı olarak ele almaktadır. Felsefenin her şeyden önce bir sorgulama etkinliği olarak ortaya çıktığı düşünülürse felsefe ile eğitimin ne olduğu, eğitimin amaçları vb. bildiğimiz ya da bildiğimizi sandığımız her şeyin sorgulanmasını ve yeniden düşünülmesini gerçekleştirmektedir. Buradan yola çıkarak eğitimin içeriği değişken olsa da insanın eğitilmek zorunda olması evrenseldir. Çünkü insan olmak bunu gerektirmektedir (Reboul, 1991, s.27-28).

Dünyaya adım attığı andan itibaren insan, hayatta kalabilmek ve yaşamını devam ettirebilmek adına çeşitli bilgi, beceri (yeterlilik) ve değerlere ihtiyaç duymaktadır. Bunu gerçekleştirmede öncelikle eğitimden yararlanılmaktadır. Eğitim ile bilgi, değer ve beceriler öğrencilere aktarılır. Bu beceriler yaşam ile ilgili olabildiği gibi özel bir alanın öğretimiyle ilgili de olabilir. Sonrasında döngüsel olarak bu çıktılar tekrar felsefe ile ele alınarak etkisini sürdürmektedir (Kızıltan, 2022, s.217). Kısaca insan, eğitim ile kendi olanak ve etkililiğini fark edebilmektedir. Böylece insanın kendi yetilerini geliştirmesi, kendini yetkinleştirmesi ve genel olarak insan olmak bakımından kendi benliğini oluşturması adına gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazanması eğitim ile olmaktadır (Günay, 2022, s.24). Eğitim gibi düşünsel becerilerimizi geliştirilmeye çalışan felsefe de aynı amaca hizmet ederek insanın düşünsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağlamaktadır. Hatta eğitimin en önemli amaçlarından birisinin de insanın düşünmesini sağlamak olduğunu unutmamak gerekir. Felsefenin de kendine has özellikleriyle birlikte pek çok disiplinle kıyaslanamayacak pedagojik potansiyellere sahip olduğu söylenebilir. Böylelikle

eğitim içerisinde aktif rol alarak günümüz eğitim sistemi içerisinde gerekli düşünsel becerilerin kazandırılmasında araç olarak kullanılmaktadır (Lipman, 2003). Benzer şekilde eğitimin amacı da genel hatları ile düşünceyi, bilgiyi, tutumu dönüştürmektir (Kızıltan, 2022, s.218). Her toplum eğitim ile, ayırım gözetmeksizin zorunlu olarak aktarılması gereken ve sahip olacağı fikir, duygu ve pratikleri kazanmaktadır. İnsanı insan yapan dil, düşünce, duygu, teknik, bilim, sanat, ahlak vb. şeylere eğitim yoluyla ulaşılmaktadır (Reboul, 1991, s.24). Böylece insanın dünya ile olan zorunlu ilişkisinin, eğitim anlayışının şekillenmesinde önemli bir paya sahip olduğu söylenebilir. Bu şekillenmeler eğitim sürecinde ulaşılmak istenen amaca yönelik olarak belirlenmektedir. İstenilen hedefleri felsefe belirlerken eğitim belirlenen bu hedeflerin insanlara kazandırılmasını sağlamaktadır (Küken, 1996, s.21).

Eğitimin insan ile ilişkisi bağlamında kültürel yönü önemli bir ortaklık sağlamaktadır. Eğitimde kültürel olarak nelerin aktarılacağına seçiminde felsefeden yararlanılmalıdır. Buradaki seçme, eğitimin konusu olan bilgiler, değerler ve uygulamalar arasından yapılır. Felsefenin sorgulayıcı, eleştirel, tavır ve tutumundan yararlanılarak gelecek kuşaklara aktarılacak öğeler değerlendirilir. Her toplumun sadece bir kültür alıcısı olarak kalmayıp aynı zamanda kültür oluşturucusu konumuna yükselmesinde felsefenin rolü büyüktür (Küken, 1996, s.29).

Eğitim, sadece bilgi aktarımının gerçekleştiği bir yer değildir. Günümüzde zaten sadece bilgiye sahip olmak da yetmemektedir. Bilgiyi doğru bir şekilde anlamak, yorumlamak ve kullanmak da önemlidir. Eğitim ile birlikte felsefe, öğrencilerin düşüncelerini açıklığa kavuşturarak onların dünyaya daha farklı bir bakış açısıyla bakmalarını sağlamaktadır (Kızıltan & Dombaycı, 2020, s.3).

İnsan olmak, düşünen olmakla yakından ilişkilidir. Düşünerek bizler bilgiye, bilime, tekniğe vb. ulaşmış olmaktadır (Solak, 2006, s.2). Eğitim de bizim bilimsel, bilimsel, tekniksel vb. yönlerden gelişmemizi istemektedir. Felsefe de insanın günün koşullarını değerlendirebilmesini ve geleceği ön görebilmesini sağlamaktadır. İnsanın kendi doğası ile düşüncelerden, sözcüklerden ve eylemlerden oluşan kültürel tarihini uzlaştırmada felsefeden yararlanılmaktadır (İbarez, 1998, s.22). Bu yönüyle felsefe ve eğitim iş birliği içerisinde üzerine düşen görevi gerçekleştirerek geçmişten ders çıkarıp günün koşullarını iyi değerlendirerek geleceği etkili planlamalıdır.

Eğitim bir yönüyle geleceği biçimlendirmektedir (Büyükdüvenci, 2019, s.110). Ümit edilen, düşlenen bir geleceğe ve daha iyi yaşam koşullarına ulaşmak adına eğitimden yararlanılmaktadır (Öztürk, 2006, s.109). Eğitimde sürekli felsefi sorgulama döngüsünden geçi-

rilerek günümüzdeki eğitsel eksiklikler düzenlenmeli böylece iyi bir geleceğe umutla yönelinmelidir. Kısaca eğitimde belirlenen belirlenimler/hedefler felsefe yoluyla gözden geçirilmelidir. Belirlenimden kasıt eğitimde hangi amaçların, konuların, problemlerin, kavramların nasıl kazandırılacağı ve bunların neler olması gerektiğidir. Felsefe dersi alan kişiler elde ettikleri bilgileri yine kendi kişisel değerlendirme sürecine göre sorgulayarak yaşamlarına uygulamaktadır. Yani felsefe ile, doğru bilgiye ulaşmanın yolları araştırılır ve bireylerin bu bilgilere ulaşmaları için uygun yöntemleri kendileri için kullanmaları teşvik edilir.

Sonuç olarak felsefe süzgecinden geçerek ortaya konulan tüm düşünceler bilgiyi, tutumu dönüştürmek üzere eğitim uygulamalarında yerini almalıdır (Kızıltan, 2022, s.227-228). Böylece eğitim uygulamalarına yön veren teorik fikirler, felsefenin incelenmesine ihtiyaç duymaktadır. Çünkü eğitime yönelik kuramsal bakış farklılıkları, felsefe ile gerçekleştirilen tartışmalar ile şekillenmekte, felsefe ile zihinsel olarak yoğrulmaktadır (Bayraktar, 2021). Kısaca felsefe tüm alanlarda teorik bilginin kuramsallaştırılmasında ve bu kuramların derinleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

## 1.2. Varlık, Bilgi ve Değer Temelinde Felsefe ve Eğitim İlişkisi

Felsefenin varlık, bilgi ve değer alanı başta olmak üzere ele alıp tartıştığı ve düşünme konusu kıldığı pek çok şey aynı zamanda eğitimin de konusu ve parçasıdır. Felsefe ve eğitim, insanın birer faaliyet alanı olarak ortak birer sorgulama alanına (kavram, problem düzeyinde) sahiptirler (Günay, 2018, s.20). Ayrıca her ikisi de insan olmanın gerekliliği sonucunda ortaya çıkan birer etkinliktir. Felsefe; insanın düşünen, sorgulayan, araştıran, çıkarım yapan yönüne hitap ederken eğitim, bir şekilde bireyleri süreçten ve amaçtan haberdar ederek farkındalık oluşturma çabası içerisindedir. Bunun içerisinde bütün olarak eğitsel değerler ve bilişsel süreçler yer almalıdır. Eğitim bir terbiyeden ya da insanın kendi kendine olgunlaşmasından ayrı olarak bir amaç doğrultusunda yönlendirilmesi ile bağlantılıdır (Reboul, 1991, s.30).

İnsanın diğer varlıklardan ayrılabilir yönü, eğitilebilir olması ve belirli birikimleri kazanarak yaşamını ona göre sürdürmesidir. Böylece hatalarından pay çıkararak daha önceki tecrübelerini yaşamında kullanabilmektedir. İnsan, dünyaya adım attığı andan ölünceye kadar her an eğitilerek kendinde bazı değişimleri hissedebilir. Eğitim ile ilgili bütün düzenlemeler, tasarlanan amaçlar, kullanılan yöntemler; insan için, insanları eğitme/yetiştirme amacı gözetilerek hazırlanmaktadır (Günay, 2022, s.27).

Eğitim, kişilere yaşamda ve toplumda gerekli olan bece-

ripleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Eğitim bu yönüyle insanın yaşamında neyin öğretilmesi gerektiği ile de ilişkilidir. Felsefe ise bu seçimde nelerin ön plana çıkması, hangi püf noktaların olması gerektiği gibi sorgulamaları ortaya koyar.

Ele aldığı tek tek farklı konuların ve soruların ötesinde, özellikle de insanın ne olduğuna ilişkin düşünme yönelimiyle felsefe bir bakıma insanın bütün bilgi, beceri, değer ve tutumlarının da gerekçelerini ortaya koyar ve eleştirel gözle incelenmesini sağlar. Bu bağlamda eğitim de insanın imkânlarını hatta yeteneklerini geliştirmek, yaşamında daha etkili yaşaması adına yetkinleşmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Kısaca, eğitimin felsefe ile desteklenerek verilmesi oldukça önemlidir. Benzer iki amaca sahip olması bakımından felsefe de insanın gelişmesini sağlayacak teorik sorgulamayı ortaya çıkarmaya çalışırken, eğitim de bunun uygulama alanı olarak teorik düşüncenin sahada uygulanması imkânı sunmaktadır.

Kısaca insan doğası gereği bilmek ister, bilgi edinme yalnızca insana özgü bir niteliktir (Öner, 2006, s.199). İnsan bilgiyi edinirken eğitim ile önceki tecrübelerin süzülmesi haline ihtiyaç duymaktadır. Böylece eğitim insana belirli değerler, bilgi ve beceriler kazandırmaktadır. Ona hazır verilmiş içgüdüsel bilgiler diğer canlılar gibi yeterli değildir. Yani insan varlık olarak eğitime muhtaçtır. Bu eğitimin nasıl olması gerektiği ise sürekli tartışılıp sorgulanmaktadır. Bu sorgulamada felsefi etkinliklerden yararlanılır. Felsefe, insana, eğitim ile kazandırılması gereken bilgi, beceri, değerlerin niçin kazandırılması ya da niçin kazandırılmaması gerektiğini sorgular.

Eğitim sadece teorik ve pratik bilgi şekillerini kazandırmamakta değerleri de içine almaktadır. Eğitim böylece değerlerin kavranılarak aktarılmasında söz sahibidir. Eğitimin rolü bu anlamayı kolaylaştırmak, yeni değerleri bizde tekrar yaşatmak suretiyle onları klişe değer olmaktan kurtarmaktır. Ancak hangi şeylerin eğitimde değer taşıdığını belirlemek, hangi değerlerin eğitimde kazandırılması gerektiğini belirlemek de oldukça zordur (Günay, 2018). Bu ayrımı yapmada felsefeden yararlanılır.

Görüldüğü gibi felsefe; varlık, bilgi ve değer başta olmak üzere bu genel konular içerisinde pek çok şeyi sorguladığı için, eğitim konusunu da bir insan etkinliği olarak düşünce süzgecinden geçirerek analiz eder. Tek tek varlık, bilgi ve değer temelinde felsefe ve eğitim ilişkisine yer vererek konuyu derinlemesine incelemek oldukça önemlidir.

### 1.3. Varlık Temelinde Felsefe ve Eğitim İlişkisi

Eğitim kavramı ister istemez bizi insan kavramıyla bağlantı kurmaya ve onun üzerinde düşünmeye yöneltmektedir. Çünkü eğitimin konusu, insan ve bu insanı eğit-

meyle ilgili tüm yöntem, problem ve kavramlara ilişkin ayrıntılardan oluşmaktadır. Bu durumda asıl sorun, eğitim görececek, eğitime tabi tutulacak olan insanı tanımdır. Hatta eğitim verecek olan insan da çeşitli yönleriyle incelenmelidir. Bu yapılmadıkça eğitimin amaçlarına ulaşılması oldukça zordur (Büyükdüvenci, 2019, s.116).

Eğiten ve eğitilen olarak eğitim pratiğinin öznesi olan insan kavramına ya da insan doğasına ilişkin belirlenimler (Yılmaz, 2022, s.13) hatta buna bağlı olarak insanın bu dünyadaki amacının ne olduğunun sorgulanması ve buna bağlı varlığa bakış açısındaki değişiklikler eğitimi etkilemektedir (Gutek, 2011, s.10).

İnsanın varlığa bakış açısı da değişebildiği için buna göre eğitim anlayışı da değişebilmektedir. Bu bakış açısı felsefe tarihinde izlerini sunan ve özellikle niçin sorusu etrafında şekillenen ayrımlarda karşımıza çıkmaktadır. İnsanın diğer var olanlarla birliği (veya ayrımı) bağlamındaki varoluşu bu soru etrafında anlam kazanır. *İnsanın evrendeki pozisyonu nedir, insan niçin bu evrende vardır* soruları etrafında anlaşılabilir (Bayraktar, 2022, s. 377).

Belirli bir dönemde evrenin merkezinde olduğumuz düşünülürken eğitim de buna göre şekil almaktadır. Evrenin yalnızca bir parçası olduğumuz ve buna göre de varlık anlayışında aşırı bir önemimizin olmadığı bir bakış açısında eğitim ona göre şekillenmektedir. İnsana yüklenen anlam, insanın evrendeki değeri bilgiye olan bakışımızı ve bilgidaki önceliğimizi etkilemektedir. Ayrıca *eğitimden sorumlu öznenin kim olacağı/olması gerektiği* sorusuna bağlı olarak (Yılmaz, 2022, s.13) *eğitilen kişinin varlık olarak aktif bir konumda mı yoksa edilgen bir yapıda mı olacağı ya da rehber bir konumda mı yoksa bilen özne konumunda mı olacağı* üzerine tartışılmaktadır. Burada varlık meselesi ile ortaya koyduğumuz asıl mesele *insanın ne olduğu, onun özünün veya doğasının ne olduğu* vb. sorularıyla da yakından ilişkilidir. Bu bağlamda *insan doğası gereği doğuştan mükemmel midir, eksik midir, iyi midir, kötü müdür, uysal mıdır, saldırgan mıdır, özgeci midir, bencil midir, ruhsal mıdır, maddeci midir, demokratik midir, otokratik midir, bireysel midir, toplumsal mıdır* vb. birçok ayrıma dayalı çeşitli hallere göre kategoriler içerisinde değerlendirilebilir (Akdağ, 2006, s.15-16).

Eğitimde varlığın ne olarak görüldüğü, insanın ne olduğu, varlığın tözsel olarak önceden belirlenmiş mi olduğu, yoksa sonradan edimlerimizle mi şekil alacağı gibi sorular eğitimi felsefe ile ilişkilendirmektedir. Bu soruların felsefi sorular olduğu açıktır. Ancak bu sorulara verilen yanıtlar da eğitimin içeriğini, yöntemini, formel yönünü vb. belirlemektedir. Varlığın soyut, idea olarak kavrandığı bir eğitim anlayışında daha çok soyut konular ön plana çıkmaktadır (din, tarih, felsefe, mantık vb.). Var-

lığın somut, maddi olduğu bir varlık anlayışında eğitimde temele konulacak konular fen bilgisi, doğa bilimleri, coğrafya vb. konuların yoğunluk kazanmasına sebep olmaktadır. Kısaca varlığa ilişkin sorular (*amacımız ne, varlık nedir* vb.) eğitime ilişkin ön plana koyulacak bilgiyi de etkilemektedir.

Felsefe tarihinde yukarıdaki paragrafa yönelik pek çok açıklama ve dolayısıyla tartışma yer almaktadır. Tarih-sel süreçteki bu temel görüşlerden bazılarına yer vererek bütüncül bir bakış ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu görüşlerden ilki insanın ruhsal, tinsel yönüne vurgu yapan görüştür (Cevizci, 2012, s. 25). Örneğin; insanın ruhsal bir gelişme veya ideal kavramların bilgisine ulaşma olarak görülmesinde eğitim anlayışı ona göre bazı belirlenimleri beraberinde getirmektedir. Böylece uzun bir dönem ideaların, formların bilgisi aranarak tümelin bilgisine ulaşmaya çalışmak amaç edinilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, insanın arzularını, isteklerini, düşüncelerini kontrol etmek ve bunları yönlendirmeyi sağlamak ön plana çıkarken; genelin ahlaki, ruhsal, ideal bilgisine ulaşmaya çalışılmıştır. Platon, bu görüşün savunucularından biri olarak gösterilebilir. Ona göre insan aklının bir eğitim süreci ile formların bilgisine erişebilmesi olanaklıdır. Bu yönüyle eğitimin, insanın varlık olma ve toplumun ideal bir devlet yönetimi ile varlığının sürdürülmesinde önemli bir rolü bulunmaktadır.

İnsanın öz olarak kötü bir yapıya sahip olduğu görüşünde verilmesi gereken eğitim ona göre şekillenmektedir. Bu görüşe yönelik örneklerden birisi Hristiyan inancına bağlı anlayışlardan Puritanlıktır. Çocuğun doğası kötü kabul edildiği için eğitim, çocukta korkuyu oluşturacak, böylece onu disiplin altına alacak ve ayrıca ilahi ya da insani yasalara boyun eğecek bir hale getirecek şekilde düşünülmektedir. Bu yönüyle eğitim toplumsal düzenin sağlanmasında önemli bir araç olarak görülmüştür. İnsan eğitim yoluyla Tanrı'ya ulaşma adına aklını kullanmalıdır. Böylece iyiye yani Tanrı'ya yönelmede önemli bir araç olarak eğitimden yararlanılmaktadır.

İnsanın özünün doğuştan iyi olduğu görüşü de karşımıza çıkmaktadır. Bunun en önemli temsilcisi ise Rousseau'dur. Ona göre her şey, Tanrı'nın eli tarafından iyi olarak yaratılmakla birlikte, insanın eli ile dejenere olmuştur. Kısaca insan doğa durumunda özgür koşullar altında doğmuştur; ancak bu durumdan sosyal ilişkiler sebebiyle yurttaşlık durumuna geçmek zorunda kalmıştır. Doğa durumuna geçmek artık mümkün olmamakla birlikte ona en yakın hâle gelmek ve insanın doğal olgunlaşmasını sağlamak eğitim ile mümkündür. Bu eğitim doğa bilimleri temelinde bir eğitimidir. Eğitimin amacının insanın iyi yönlerinin geliştirilmesi olduğu belirtilmektedir. Kötü davranışları pekiştirecek bir eğitim,

eğitim sayılmamaktadır. Bu iyunin ne olacağına yönelik ise farklı bakış açıları ortaya çıkabilmektedir. Yine bu görüşleri temellendirecek olan felsefedir (Noddings, 2016, s.13-14). Rousseau'nun görüşleri natüralizm ile örtüşmektedir. Natüralizme göre varlık, doğanın bir parçası ve sürekli olgunlaşan, doğal ve toplumsal bir haldedir (Sönmez, 2009, s.42).

İnsana düşünen bir varlık olarak homo sapiens adı verilmiştir. Bu akıl yetisi olan, akıl sahibi yaratık anlamına gelmektedir. Burada Sapiens, akıl sahibi insanı hayvanlar dünyasından ayıran bir niteliği ifade eder. 'Homo Faber' ise, yapımçı, becerili, çalışan, araçlar yapan varlık anlamına gelmektedir. Bu kavram çoğunlukla doğacı, pozitivist (olgucu) ve pragmatist (yararcı) insan anlayışının bir ifadesi olarak görülmektedir. İnsanın özel akıl yetisinden kaynaklı herhangi bir üstünlüğü olduğu kabul edilmez. Bu anlayışta insanın dil ve kavram kullanması yalnızca bir araç kullanımı olarak görülmektedir (Günay, 2018, s.23).

Kant'a göre insan, disharmonik bir yapıda görülerek yaşamı boyunca işlenmemiş yeteneklerin gelişimini eğitim yoluyla kazanmaktadır. Eğitime ihtiyaç duyan tek varlık insandır. Onun değişikle insan ancak eğitim ile insan olabilir. İnsan, doğa tarafından diğer canlılarda olduğu gibi hazır başarılarla donatılmayan, eğitim ile yeteneklerini geliştirmek zorunda olan bir canlıdır. Doğa gereksiz hiçbir şeyi yapmamaktadır. Doğa insana, akıl ve akla dayalı irade özgürlüğü vermiştir. İnsan, her şeyi, bu verilenlere göre kendisi yapmak zorundadır (Günay, 2021, s.28-29). Böylece eğitim, insan, tarafından oluşturulan en yüksek insani olgudur, bu sebeple de önemli bir vasıf taşımaktadır (Reboul, 1991, s.7). Eğitim; insanın yalnızca tavır, davranış ve hareketlerini değil, bütün yeteneklerini geliştiren bir süreçtir. Başta uzun süren bir itaat etme eğilimi ile çevreden gelen etkileri taklit etmekte sorasında yetişkinlikle beraber kendi kararlarını kendisinin aldığı anda birey olabilmektedir.

Eğitimde karşımıza çıkan bir başka bakış açısı Dewey'e aittir. Sabit bir insan doğası olduğu görüşünü kabul etmemekle birlikte, insanın bazı gereksinimleri olduğu konusunda hem fikirdir. Bu gereksinimlerin karşılanması ve insan doğasının ilkel öğelerini geliştirme noktasında etkiye sahip olan kültür, bilim, ahlak, sanat, endüstri yapan bir tür olması, eğitime yüklenen görevi artırmaktadır. İnsanın doğası sadece bireyselleşikle açıklanamamakla birlikte kültür koşulları da bir belirleyiciliğe sahiptir. Ayrıca insan doğasında zaman zaman psikolojik ağırlıklı bireyselleşmeler görülmekle birlikte dayanışmaya götüren toplumsallaşmalar da karşımıza çıkmaktadır (Günay, 2018).

İnsanın kalkınmada pay sahibi olacağı bir ekonomik

unsur olarak görüldüğü anlayışta, eğitimin görevi değişebilecektir. Eğitim, bireylere sınırlı bir uzmanlık kazandırarak onları ekonomik sistemin bir çarkı hâline getirmeye çalışmaktadır. Bu yapıda eğitim, gençlere meslek kazandırmadığında veya pratik bir sonuç üretmediğinde yararsız kabul edilmektedir ifadesi daha anlamlı olabilir (Büyükdüvenci, 2019, s.115).

İnsanın neliğini belirlemeye, doğasını ortaya koymaya yönelik tekçi (monist) yaklaşımlarda insanın bir bütün olarak görülmesi olanaksız görünmektedir. Bu sebeple monizmden sıyrılan görüşlere de rastlamak durumundayız.

İnsanın neliği gereği tarihsel bir varlık olduğunu belirten Dilthey'a göre insanın ne olduğunu bize yalnızca tarih söylemektedir. Bu nedenle insan doğasının bütünlüğü yalnızca tarihtedir. Burada insanın tarihsel bir varlık olduğu vurgulanmaktadır. İnsan kendisini sadece iç gözlem yoluyla değil, yaşamın nesnelleşmesi yoluyla anlayabilir. Tarihsellik kavramı yalnızca insanın tarihe bağlılığını değil, kendini anlamasını/tanımamasını ve tarihsel olarak kendi özünü belirleme konusundaki yaratıcılığını ifade etmektedir. Çünkü insan herhangi bir soyut ve genel doğa düşüncesinden hareketle değil, kendisinin tarihsel süreç içindeki eylemleri, ortaya koydukları ve yaratımıyla bilme ve anlama imkânına sahip bir varlıktır. İnsanın doğası tarihselci bakışa göre değişmez bir öz demek değil, tam tersine insan ancak ve sadece kendi yaratılarının/nesneleştirmelerinin totalitesi içindeki insandır. İnsanın yaratılarının/nesneleştirmelerinin önünde yer alan ve bunlardan bağımsız bir genel insan varlığı, bir genel insan doğası yoktur (Günay, 2018).

İnsan kendisini çeşitli fenomenler aracılığıyla ortaya koyduğu görüş, bir başka monizmden sıyrılma çabası olarak karşımıza çıkan görüştür. Bu fenomenler; isteme, inanma, çalışma, eğitme ve eğitilebilme, sanat yapma, devlet kurma, vb'dir (Büyükdüvenci, 2019, s.122). Bu görüşü temsilen en önemli filozof Mengüşoğlu'dur. Mengüşoğlu'na göre insan bilen, yapıp eden, isteyen, tarihsel olan, eğiten ve eğitilen, inanan ve konuşan vb. bir varlıktır. İnsanın bu temel fenomenleri aynı zamanda onun başarılar alanıdır. Bunlar hiçbir insan topluluğunda eksik olmayan, her insan topluluğunda yükseklikleri değişik olan bir 'insan başarıları alanı' meydana getirir. Bu başarılar, aynı zamanda insan varlığı alanını belirleyen antropolojik kategorilerdir. Bu başarılar, insana doğuştan verilmemiştir. İnsanın doğuştan getirmiş olduğu bu başarıların temeli, olabilecek yetenekler ve olanaklardır. Bunların ortaya çıkması ve geliştirilmesi ise ancak eğitim ve eğitilmeyle mümkün olmaktadır (Günay, 2018). Bu noktada insan başarıları olarak da adlandırabileceğimiz çeşitli bilişsel, duyuşsal, sosyal, psikolojik yapıların öğrencilere farkındalık yoluyla ulaştırılmasında

eğitimden yararlanılmaktadır. Bu insan merkezli eğitim; bireyin kendisini, doğayı, kendi yakın sosyal çevresini ve uzaktaki diğer kültürleri anlayacağı, sorgulayacağı, tartışacağı bir ortam yaratmalıdır. Doğa, aile, kitle iletişim araçları, inanç sistemleri, çocukluk-yetişkinlik-yaşlılık gibi gelişme basamakları vb. faktörler kültürün temel öğeleridir ve eğitimi etkilemektedir (Günay, 2021, s.63). Böylece alınan bu eğitim ile bireyler birbirlerinin görüşlerine duyarlı, ilkeli, hoşgörülü bir tavır ile bilgiyi üreten, kararlar alan ve gerektiğinde bu bilgi ve kararları yaşamlarında kullanan/uygulayan insanlar yetiştirilmesine katkı sağlamalıdır.

Son olarak varlık açısından insan görüşüne bağlı bir model arayışının felsefenin de ilgi alanına girdiği söylenebilir. Eğitim söz konusu olduğunda sadece yurttaş ve meslek adamı yetiştirmekle kalmaz aynı zamanda bütüncül olarak insan yetiştirme problemini (Turgut, 1997, s 248) kendisine sorun edinir. Bu sebeple felsefi bir problem alanı olarak da ontolojinin temel konularından bazıları ile ilişkili sorular sorulabilir. Örneğin; *Nasıl bir insan modeli yetiştirmeliyiz, yetiştirilecek insan modelinin temel nitelikleri neler olmalıdır, eğitimci (öğretmen) ve eğitilen kişi (öğrenci) arasındaki ilişki nasıl kurulmalıdır* vb. (Manav, 2020, s.9). Öğretmen ve öğrencinin kendileriyle, bu ikisi arasında kurulan ilişki ontoloji ile ilişkilidir. Eğitimin ontolojisi olarak da diye bileceğimiz bu bağ, hedefler veya eğitim amacı üzerinden kurulan eylemler olmadan anlaşılamaz. Burada öğretmen ve öğrencinin eğitim ilişkisi içerisinde olması gerekmektedir. Bu ilişkinin belirlenimine göre de eğitim şekillenmektedir (Cevizci, 2012, s.241, 262).

#### 1.4. Bilgi Temelinde Felsefe ve Eğitim İlişkisi

Bir insan etkinliği olarak bilginin ele alındığında birbiriyle örülü farklı edim ve etkinlikleri içine alan genel bir ifade olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun içerisinde algılama, anlama, kavrama, düşünme, açıklama, doğrulama, temellendirme vb. girebilmektedir (Kuçuradi, 2010, s.77).

Bilgi, yani epistemolojik boyut, eğitim faaliyetlerinde öğrenciye kazandırılan bilişsel alışkanlıklarla, öğretilen nesnenin içeriği ve hatta öğrenme kuramları ile yakından ilişkilidir. Ayrıca eğitici tarafından kullanılan öğretim yöntemleri ve bilgi ile ilişkisi bakımından düşünme süreçleri, felsefe ve eğitim ilişkisi bakımından değerlendirilebilecek önemli unsurlardandır. Bu noktada felsefe ve eğitimde önemli bağlantılardan birisi bilgi meselesine ilişkindir. Yine bu bağlamda *bilginin yapısı ve bilgiden beklenenler, bilginin doğası, bilgide zihnin rolü, bilginin içeriği ve özü meseleleri, doğru bilginin mümkün olup olmadığı, bilginin yarar temelli mi olması gerektiği, bilginin nesnel mi öznel mi olduğu* vb. tartışmalarda eğitim-

sel araç ve uygulamalar felsefe ile şekillenmektedir.

*Bilginin eğitim pratiği, içeriği ve sürecinde kendisinden beklenenler nelerdir. Bu beklentilerin gerçekleşmesinde eğitimin işlevinin ne olduğu veya ne olması gerektiği felsefe ile sorgulanmalıdır (Yılmaz, 2022, s.13).* Bunun temeline olgusal bilgi oturtulursa amaç; deney, gözlem, sınıflandırma, çözümleme yoluyla oluşturulan bilgiyi temele almak olmalıdır (Büyükdüvenci, 2019, s.35).

Bilginin ve bilgi türlerinin göz önünde bulundurulması ile bu bilgilerin disiplin olarak ayrımı felsefe ile belirlenmektedir. Bilim, sanat, felsefe vb. alanlardaki bilgilerin disiplin olarak sınırları netleştirilerek ortaya konulmaktadır. Böylece sınırları daha belirginleşen bu alanların eğitsel içerikte daha net ve anlamlı bir şekilde ayrıştırılması sağlanmış olmaktadır. Hatta formel bilimler ve doğa bilimlerinin ne olduğuna yönelik ayrımlar ile felsefe, eğitimde yer alması gereken konuların belirlenmesine yönelik katkılar sunmaktadır. Örneğin matematiğin bilgisi ile biyoloji bilgisinin yapı olarak benzerlik ve farklılığını karşılaştırarak açık ve seçik bir bilgi ortaya koymaya çalışmaktadır.

Felsefe, bilgi türlerini göz önünde bulundurur ve bilgilerin sınıflandırılması üzerine yönelir. Bu bilgilerden hangilerinin nasıl bir insan anlayışına bağlı olarak şekillendiği konusu tartışılır. Bu insan anlayışı daha önce bahsedildiği gibi varlığa bakış ile örtüşmektedir ve eğitime bilgi düzeyinde de etkide bulunmaktadır. Doğanın temele alındığı bir bilgi sisteminde, insan kendisini çevreleyen doğayı bilmezse, yaşamını etkili bir şekilde sürdüremektedir. Eğitimde bilgiler doğal ihtiyaçlar ve yeteneklere göre düzenlenmelidir. Eğitimi ruhsal bir gelişme ve ideasal boyutun bilgisine ulaşma olarak gören bir varlık anlayışında buna uygun olarak verilecek eğitsel bilgi; teoloji, tarih, felsefe, matematik vb. ağırlıklı iken temele doğanın ve maddenin konulduğu bir anlayışta da eğitsel bilgi değişiklik göstermektedir. Buradaki bilgi; doğayı bilmeye ve tanımaya önem veren deneme-yanılmaya bağlı biyoloji, fizik, kimya, doğa bilimleri vb. pozitif bilimleri ön plana çıkaran bir tavra sahip olacaktır.

Eğitim, insanlara bilgi kazandırmak amacıyla hareket eder. Günümüzde artık sadece bilgiye sahip olmak yerine bilgiyi etkili, doğru bir şekilde kullanan ve bilgiler arasında bağ kuran eğitilmiş insanlar hedeflenmektedir (Küken, 1996, s.20). Felsefe; insanların bilgiyi nasıl ele aldıklarını, düşündüklerini ve sorguladıklarını inceler. İnsanların düşüncelerindeki farklılıkları, zıtlıkları ve tutarsızlıkları ortaya çıkarır. Bununla birlikte felsefe; mühendislik, tıp, çevre, teknoloji, hukuk vb. alanlarda teorik ya da pratik olarak ortaya çıkan bilginin etik ile bağlantısını kurmaktadır. Yine felsefe yaşamımızda teorik olarak doğru diye bildiğimiz şeylerin doğru eyleme

geçirilmesi hususunda önemli bir görev üstlenmektedir.

Bilgide önem ve önceliğin bireyin kendisini tanımasına yönelik bir problem alanında mı olması gerektiği, yoksa bilginin yüzyıllar boyunca değişmeyecek şekilde önem arz eden konulardan mı oluşması gerektiği de felsefi yönüyle önemli bir tartışmayı barındırmaktadır. Bunun felsefi olarak ele alınması sonucunda eğitimde öğrenilmesi gereken bilgiler değişiklik göstermektedir. İlk ifadeyle temel amaç, kişinin kendini tanımasını sağlamak ve bilgiyi kullanması için rehber olmak ve buna yönelik gereken koşulları sağlamaktır. Bu yönüyle bu tür bir eğitim ile insanın kendini anlaması ve anlamlandırmasında araç olarak eğitim kullanılabilir. Diğer türlü bilgi, değişmeyen, soyut, ideasal bir formdadır.

Bilginin uygulamada işlevsel, ekonomik anlamda getirişi olan bir şeymiş gibi görülmesi ile, fayda sağlayan, bir sorunu çözen vb. içerikler ön plana çıkabilmektedir. Bu durum bilginin alınıp satılabilen bir meta (pazar ürünü) olarak görülmesi ile karşımıza çıkmaktadır (İyi, 2010, s. 66). Bu tür ekonomik büyümeyi temele alan bir eğitim anlayışında bilgi ağırlıklı olarak temel becerilere, okuryazarlığa ve aritmetiğe öncelik verilir. Bazı insanların bilgisayar bilimi ve teknolojisinde daha ileri becerilere sahip olması gerekir. İnsanların eşit düzeyde bilgiye erişimine önem vermekten ziyade ülkenin ihtiyacını karşılayacak düzeyde

Beklenen bilgi ile donatılmış bireylerin yetiştirilmesi yeterlidir (Nussbaum, 2010, s.19). Böylece bilgi ile eğitimin küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği şekilde dizayn edilmesi felsefi sorgulama ile belirlenmektedir. Ya da başka bir yonden bilginin bir araç olması yerine amaç konumuna yerleştirilerek hayati bir anlam yüklenmesi, bilginin bir savaş kazanma hırsıyla doğayı, teknolojiyi kazanacak bir savaş ganimeti olarak görülmemesi de felsefi olarak değerlendirilebilecek bir bakıştır. Eğitimdeki konular, dersler vb. Bu felsefi bakıştan etkilenecek eğitimdeki tüm yapıyı şekillendirecektir.

Burada bilgi içeriği yani öğretim programında hangi derslerin ağırlıklı olması gerektiği (felsefi mi, bilimsel mi, sanatsal mı, teorik mi, pratik mi vb.) değişkenlik göstermektedir. Tarihselci bir bakış hakimiyet gösteriyorsa dersler tarih ile ilişkili bir yapıda yapılandırılmalıdır. Pragmatik bir bilgi anlayışı olması durumunda dersler yapay zekayı, teknolojiyi, dijital becerileri ele alan ders içeriklerine göre düzenlenmeli; bilgide temele konulan noktanın buna göre şekillenmiş olması gerekmektedir.

### 1.5. Değer Temelinde Felsefe ve Eğitim İlişkisi

Değer kavramı insanın kendi bireysel yaşamında ya da

toplumsal yaşamında kabul ettiği ve önem verdiği, üzerinde ortak bir yargıya vardığı kabullerdir. İnsan üzerinde yargıya varıp bir anlam yüklediğinde değerlerin içi doldurulmuş olur. Doğada değer bulunmamaktadır. İnsanın bir diğer özelliği değer yaratmasıdır (Büyükdüvenci, 2019, s.39). Farklı bir yaklaşım ile felsefe yoluyla insan değerler varlığı olduğu çıkarımına ulaşabilir. Bu yargıya vardığında ise hangi değerlerin öncelikli olduğu yine felsefe ile değerlendirilmektedir. Başka bir açıdan bakıldığında ise insan kendisini evrendeki en değerli varlık olarak gördüğünde diğer varlıkları kendisine hizmet eden bir anlayışla hareket ederek kendisini daha merkezi bir konuma yerleştirecektir. Kısaca felsefi argümanlar değer konusu üzerinden de şekillendiğinde eğitime bakış, buna göre değişiklik gösterecektir.

Zorunluluk, özgürlük, sanat, ahlak vb. kavramlar felsefi bakış ile gözden geçirilerek eğitimin içeriğine uygulanır. Bu bakımdan eğitimde her zaman değer yargıları ve bazı tercihler söz konusudur. Felsefe ile üzerinde uzlaşılan ve değer atfedilen kavramlar eğitim ile sistem içerisinde somutluk kazanmaktadır.

Bazı değer yargıları modernite öncesinde ağırlıklı olarak dine ve felsefeye dayalı olarak karakter ve ahlak eğitimi-ne yönelmiş olsa da (Cevizci, 2012, s.281), günümüzde eğitim sisteminde dengeli olarak değerlere yer verilmelidir. Günümüzde değerlerin kültürel, toplumsal, evrensel vb. pek çok amaca hizmet etmesine rağmen değerın sadece din ve ahlak eğitimi kapsamında değerlendirilmesi gerekmektedir (Bacanlı,2017). Bunun için felsefi sorgulama alanı olarak değerlerin incelenmesinin önemi büyüktür. Bacanlı'ya (2017) göre kişisel, toplumsal, kültürel ve evrensel birçok amaca hizmet ettiği için eğitimden söz edilen her yerde değer eğitimi de kaçınılmaz bir şekilde varolacaktır. Öte yandan, değer eğitimi her ne kadar sıkça din eğitimi ve ahlak eğitimi ile karıştırılıyor olsa da bunlar arasında gözden kaçırılmaması gereken önemli farklılıklar bulunmaktadır.

Felsefenin sorgulama alanını değerler üzerinden yapılan tartışma sonrasında somut uygulamaya dökmek oldukça önemlidir. Bunu gerçekleştirirken eğitimden yararlanılmaktadır. Eğitim ile değerleri sürdürme ve yeni değerler ortaya koymanın bir yolu aranmaktadır. Böylece eğitimde değerlere her zaman öncelik verilmektedir. Neyin, kime nasıl öğretileceği üzerinde durulmalıdır (Büyükdüvenci, 2019, s.23). Felsefe ise, *toplumda herkes için geçerli, ahlaki ilkeler var mıdır* bunu sorgulamaktadır. Eğer varsa *bu değerler nasıl olmalıdır*. Yoksa da *niçin ortak değerler kabul edilemez* bunu temellendirmeye çalışır. *Değerler insanın bir özelliği olarak yaratılan bir şey midir*. Yoksa *değerler evrensel olarak benimsenmiş bir şey midir* ya da *değerlerin karşılıkları zihinde midir*, Yoksa *zihnin*

*dışında mıdır*. Başka bir soru *insan eylemlerinde genel bir ahlak kuralından etkilenip etkilenemeyeceğine* yöneliktir. Ayrıca *değerin, evrensel olarak zorunlu şeylerin birer karşılığı olup olmadığı* da felsefe ile ele alınmaktadır. *Değerlerin kendi içerisinde yüksek, alçak, evrensel, yerel gibi bir sınıflandırması bulunmakta mıdır*. Başka bir ifadeyle *değer, kendi içerisinde bir hiyerarşiye ya da bir kategoriye göre düzenlenebilir mi* gibi sorular felsefe ile irdelenen ve sonrasında benimsenen görüşlere göre eğitsel faaliyetlerde uygulamaya geçmede belirleyici olan sorulardır. Felsefe yoluyla da bu içeriğin sorgulanması ve oluşturulacak eğitimde nasıl olmasının gerekliliği belirlenir. Örneğin; evrensel değerlerin daha önemli/değerli olduğunun düşünülmesi bir felsefi argümanda eğitim ile evrensel düzeyde bir dünya vatandaşı yetiştirmek hedeflenmektedir.

İnsanın bir özelliği olarak değer yaratmayı felsefi olarak çıkardığımızda doğada değerın olmayacağını; değerleri insan aklıyla, sembolleştirme vb. yönleriyle oluşturacağını belirten görüşlere de rastlamaktayız (Büyükdüvenci, 2019, s.39). Bu da eğitimde değerlerin doğrudan aktarılması yerine çağın koşullarına göre ihtiyacı karşılayacak, insan ürünü olarak ortaya çıkabilen değerlerin ağırlıklı olarak kullanımını gerektirecektir. Kısaca toplumun değerlerinin sorgulandığı, evrensel değerlerin olup olmadığı vb. içeriğin doldurulması gereken konular, felsefe ile ele alınır ve eğitim ile de aktarılır. Ancak bu aktarım ile birlikte öncesinde felsefenin eğitime konu edinen değerleri kavramsal olarak ele alması gerektiğinin tekrar altı çizilmelidir. Örneğin; idealizm açısından değerlerin felsefi olarak temellendirmek istenildiğinde, nesnel dünyanın ayrılmaz birer parçası olarak değerler insandan ya da salt beğeniyle ilgili şeylerden bağımsızdır. Böylece sadece ahlaki unsurlar olarak değil sanatsal açıdan da değerler idesel olana yönelik dünya dışında yer almaktadır. İyilik, adalet gibi kavramların gerçeklikten ya da insandan bağımsız olarak var olduğu kabul edilerek evrenin yapısı içerisinde asli olarak yer aldığı belirtilmektedir. Realizm açısından değerler incelendiğinde nesnel ve objektif bir dünya düzenine bağlı olarak değerlerin insan zihninden bağımsız şekilde bulunduğu görüşüne ulaşmaktayız (Cevizci, 2012, s.26, 47). Görüldüğü gibi değerler arasında da felsefi açıdan bir tanımlama farklılığı bulunmaktadır. Bu hususta değeri nesnel değer teorisi ile açıkladığımızda, değerın evrensel ve her yerde geçerli olduğu görüşüne göre hareket etmemiz gerekmektedir. Bu görüşe zıt olarak öznel değer teorisinde ise grup veya kişilerin değerleri zamana, mekâna veya tercihe göre değişiklik göstermektedir (Gutek, 2011, s.4).

Değerlerin felsefe ve eğitim ilişkisi bağlamında ele alınmasında yer verilmesi gereken bir başka problem hangi değerlerin öğretileceğine kimin karar vereceğidir. Baş-

ka bir ifade ile *eğitenler, eğitilen kişileri hangi değerleri temele alarak veya nasıl bir insan ideali ile eğitmelidir* (Yılmaz, 2022, s.15, 19) ya da *eğitilecek değerler herkese göre değişiklik gösterebilir mi* gibi sorular ile değerlerin belirleyicisi felsefi olarak irdelenir. Değerler ve insan hedefleri arasındaki ilişki sorgulanarak değerlerin insanın amaçları ve ulaşmak istediği yüksek hedeflerle olan ilişkisi, felsefe ile irdelenmektedir (Küken, 1996, s.19).

Her toplumun kendine özgü değerlerinin (ahlaki görüşleri ve sanat anlayışı) olduğu yadsınamaz. Toplumlar eğitim yoluyla bu değerlerin aktarılmasını istemektedir. Felsefe ise yaşamda *hangi değerlerin niçin ön plana çıkması gerektiğini* sorgular. Yaşamda önemli olanın mutlu olmak olduğunu temellendirirse mutluluğa götürecek bir yaşam için nelerin gerektiğini bizlere söyler ve yine felsefe ile bu değerlerden hangilerinin ne derece eğitimde yer alması gerektiği hususunda yol gösterici yönlendirmeler yapmaktadır.

Bir başka husus da felsefe ile eğitimin toplumun yapısına, kültürüne ne derece uyumlu olması gerektiği üzerinde durulmasına ilişkindir. *Eğitimdeki değerler, kültürler üstü bir noktada evrensel değerlerin kazandırılmasına ilişkin mi olmalıdır yoksa eğitim insanın yaşadığı toplumla az ya da çok ilişkili mi olmalıdır* bunların değerlendirilmesi felsefe ile gerçekleşir.

Demokrasiyi temele koyan bir eğitim anlayışında eşitlik, özgürlük, adalet, aklın egemenliği ve insana saygı gibi değerlerin ön plana çıkarılması gerektiği söylenebilir (Büyükdüvenci, 2019, s.80). Felsefe ile bu kavramların içeriğine yönelik sürekli bir sorgulama ve refleksif düşünme gerçekleştirilerek eğitim ile uygulanacak toplumun daha iyi nasıl olması gerektiği üzerine yoğunlaşılır. Eğitici faaliyetler sırasında uyulması gereken kuralların, ilkelerin ve eğitilen insana aktarılabilecek değerlerin ne olması gerektiği felsefe ile temellendirilir. Etik boyut eğitim ile kurulan pratik ilişkilerin felsefi değerlendirmesini gerçekleştirmiş olur. Ayrıca felsefi anlamda bilgi içeriğinin etik olup olmaması, insanın hakkı doğrultusunda eğitimin gerekliliği vb. eğitimin değer yönünden sorgulandığı konuların ele alınması felsefe aracılığıyla gerçekleşmektedir. Eğitimin aşılama (indoktrinasyon) olup olmamasının tartışılması yine felsefe ile irdelenmesi gerekmektedir. Aşılama; eleştirel bir bakış ile sorgulama yerine birtakım fikir, bilgi, ideoloji veya inançların bazen açıkça bazen de örtülü olarak benimsetilmesi anlamına gelmektedir (Cevizci, 2012, s.301). Eğitim-öğretimde aşılama ya da ideoloji aktarma sürecine kapılmadan gerçekleşecek eğitimin ölçütlerini felsefi sorgulama ile belirlemek mümkündür. Sorgulamaya hiç imkân vermeden dayatılan ve pek çok kere de kanıtlar gizlenerek mutlak itaat gerektiren bir eğitimin insan için niçin

değersiz olduğuna dair konuların ele alınması, felsefe ile gerçekleştirilir.

Bir değer olarak sanat incelendiğinde temele insan nasıl konulursa sanata bakış da bu perspektife göre şekillenmiş olacaktır. İdeaların ön plana çıkarıldığı bir anlayışta sanatın daha kavramsal ve doğanın taklidinden daha uzak olması gerekirken pragmatik bir amaç taşıdığından sanat çözüm sunmaya yönelik adımlar atmalıdır. Aksi halde pragmatizmden uzaklaşan sanat etkisini yitirmiş olacaktır. Doğanın ön plana çıkarıldığı bir sanat anlayışında, doğanın konu edildiği eserler daha anlamlı ve değerli olacaktır. Realizm temellindeki sanat anlayışında ise eşya olduğu gibi ya da olması gerektiği gibi yansıtılmalıdır. Düzen, simetri ve altın oran oldukça önemlidir. Doğanın eksik bıraktığı noktalar ne kadar etkili tamamlanırsa sanat eseri o derece ön plana çıkacaktır (Sönmez, 2009, s.26). Dolayısıyla sanat, amacına yönelik olarak felsefi temellendirmeye ihtiyaç duymaktadır. İnsanın bilinçli bir varlık olmasından hareketle kendi bilincini yönelimsel olarak doğaya, çevreye, diğer insanlara yönlendirmesi ile ortaya çıkan durumlar sanatın felsefe açısından irdelenmesine kapı aralamaktadır (Kızıltan & Narin Kızıltan, 2023, s.2655). Böylece felsefi olarak temel alınan düşünce biçimine göre sanatın nasıl görüldüğü ve eğitimde sanatın nasıl konu edinildiği şekillenmektedir.

## 2. Sonuç

Felsefe ile sanat, bilim, eğitim gibi insan faaliyetlerine şekil veren bir kavrayış, yaşama bakış kazanılmaktadır. Bu bakış, geçmişten günümüze kadar ele aldığı konuyu teorik olarak pek çok yönüyle kavrayan, sonrasında ise gelecekte de kullanılabilecek evrensel bir genele yönelik düşünceyi incelemektedir. Eğitim ise insanı çeşitli yönleriyle geliştirmeye çalışan belirli amaç doğrultusunda yetiştirilmesini hedefleyen bir alandır. Her ikisi de insan faaliyeti olup onun akılsal yönü ile yakından ilişkilidir. Felsefe bu amaçların belirlenmesinde sorgulayıcı bir tavır takınır. Felsefenin bir araştırma olması onu yeni sorulara ve bakış açılarına açmayı zorunlu kılmaktadır. Eğitim ise araştırmanın sistemli, planlı bir şekilde nasıl yapılacağına uygulamalı olarak kazandırıldığı alandır. Bu yönüyle felsefe kavramların sorgulanması ve içini doldurma vazifesi görürken eğitim ile de bunların gelecek nesillere etkili şekilde nasıl aktırılacağı açıklık kazanır.

Eğitim ve felsefe ilişkisi ilk olarak varlık temelindeki bağ ile sorgulanabilir. Öğretmen veya öğrencinin birer insan olması sebebiyle kendilerine yüklenen özel anlamlar ile eğitimden beklenen eylemlerin neler olduğu felsefe ile irdelenir. Burada öğretmen ve öğrencinin en genel ifade ile insan olması, insanın özünün ne olduğu problemi ile sorgulanarak buna yönelik yüklenen anlamlar çerçeve-

sinde eğitsel uygulamalarda kendisini yansıtır. Felsefe varlığı, parça parça ele almak yerine bütün olarak *varlık nedir* sorusu çerçevesinde tartışmaktadır. Felsefe kavramları sorgulayan bir etkinlik alanı olması sebebiyle eğitimde karşımıza çıkacak pek çok kavramın ontolojik olarak da sorgulamasını gerçekleştirir. Kavramlar ile birlikte eğitimin amaçlarının da sorgulanarak çağın koşullarına göre revize edilmesini sağlamaktadır.

İnsanın öz olarak kötü bir yapıya sahip olması, eğitimi, daha çok kötülüklerden arındıracak daha dini, mistik ve ahlaki yöne çevirmekle birlikte, özünün doğuştan iyi olması da iyi olan özünü koruyacak şekilde eğitsel faaliyetlerin temele alınmasını zorunlu kılmaktadır. İnsanın ele alınırken toplumdan ve ona özgü niteliklerden bağımsız olarak mı ele alınması gerektiği, yoksa toplum içinde doğan ve ona uygun özelliklerle yaşayan bir insan olarak mı değerlendirileceği felsefi olarak tartışılmaktadır. Son olarak varlık problem temelinde bir başka irdelenen nokta ise, insanın eğitsel yönünü karşılamak adına tek boyuta mı odaklanması gerektiği, yoksa birden çok boyutunun birlikte mi değerlendirilmesi gerektiği tartışmalarıdır.

Eğitim ve felsefenin bir başka ilişkili yönü bilgi temelinde ele alınabilir. Suje (özne)-Obje (nesne) bağı olarak da adlandırabileceğimiz bu bağ eğitimde önemli bir kısmı oluşturan öğrenciye hangi bilgilerin öğretileceği ve bilginin öznel mi nesnel mi görüldüğü ile ilişkilidir. Bilindiği üzere bilgi konusu felsefenin de temel sorgulama alanlarından birisidir. Bilginin ne olduğu sorusu düşünme gibi felsefe ile iç içe olan bir alanda bilgiye bir süreç olarak mı yoksa ürün olarak mı yaklaşacağımız bakış açısını etkilemektedir. Ayrıca felsefe ile hangi bilgi önemli, hangi bilgi öğretilmeli vb. sorular ile eğitim siteminin temel yol göstericisi olması bakımından felsefe ile eğitimde nelerin öğretileceğini belirlemesi, ufuk açıcı tartışmaları beraberinde getirmektedir. Buradan hareketle eğitim açısından hangi bilgilerin ön plana çıkması gerektiği ve eğitim sürecinde nelerin öğretileceği belirlenmektedir.

## Kaynakça

- Akdağ, B. (2006). Eğitim felsefesinde insanı görme tarzı. *Felsefe Yazın*, (9), 14-17.
- Bacanlı, H. (2017). *Değer bilinçlendirme yaklaşımı*. Konya: Çizgi Yayınevi.
- Bayraktar, O. (2022). *Varlık ve bilgi ekseninde eğitimin temelleri*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Bayraktar, O. (2021). *Milli eğitim düşüncemiz ve yapılandırıcılık felsefi sosyolojik tarihi boyutlarıyla*. Ankara: Eskiyei Yayınları.
- Büyükdüvenci, S. (2019). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Fol Yayınevi.
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Guteg, G. L. (2011). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Günay, M. (2022). Eğitim felsefesinin problemleri, (M. Günay, Ed.). İçinde *Antik çağdan günümüze eğitim felsefesi tartışmaları*. (23-35). Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Günay, M. (2021). *Eğitimin felsefesi felsefenin eğitimi*. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Günay, M. (2018). *Eğitim felsefesi*. Konya: Çizgi Yayınevi.

Felsefe, bilgi üzerine sorgulayıcı bir tavırla yönelerek eleştirel, yaratıcı düşünme faaliyetlerinden yararlanmaktadır. Eğitim bu faaliyetleri önemli görerek yetiştirdiği insanlarda bu becerilerin olmasını çağın koşulları açısından istemektedir. Eğitim bilgi, varlık ve değer alanlarından etkilenir. Bu etkisi en çok bilgi üzerineymiş gibi görünse de varlık ve değer açısından da etkisi oldukça fazladır.

Son olarak eğitim ve felsefenin ilişkisi değer temelinde ele alınmıştır. Felsefe bireyin özgün değerlerinin oluşturulmasında belirleyicidir. Böylece mevcut değerlerin incelenmesi veya yeni değerler yaratmada felsefe ön plana çıkarken değerlerin sürdürülebilir bir şekilde uygulamada kalmasında eğitim ön plana çıkmaktadır. Değerler eğitimin içeriği ile bireylere aktarılırken değerlerin sürdürülmesi bakımından da eğitime ihtiyaç duyulmaktadır.

## Araştırma Etiği / Research Ethics

Uygulanamaz.

## Yazar Katkıları / Author Contributions

Bu çalışmanın tüm aşamaları tek yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

## Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar çıkar çatışması olmadığını belirtmiştir.

## Araştırma Fonu / Research Funding

Bu çalışmada herhangi bir fon desteği alınmamıştır.

## Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz

## Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

## Orcid

Ömer Kızıltan  <https://orcid.org/0000-0001-6582-3989>

- Honer, S. M., Hunt, T. C., Okholm, D. L. & Safford, J. L. (2020). *Felsefeye çağrı*, (H. Ünder, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- İbarez, F. M. (1998). *Felsefe öyküleri* (2. baskı). (H. Koyukan, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- İyi, S. (2010). Bilginin anlamı, (B. Çotuksöken & A. Tunçel Ed.). İçinde *Bilgi felsefesi*. (61-76). İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Kızıltan, Ö. & İnanç, H. B. (2024). Ortaöğretim felsefe dersi (10. sınıflar için) öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Afyonkarahisar ili örneği. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 508-524. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1351447>.
- Kızıltan, Ö. & Narin Kızıltan, H. (2023). Sanatın Felsefi Açından İrdelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(100), 2650-2656. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10028919>.
- Kızıltan, Ö. (2022). Geleceğin eğitimi ve felsefe, (M. Günay, Ed.). İçinde *Antik çağdan günümüze eğitim felsefesi tartışmaları*. (217-234). Bursa: Sentez Yayıncılık.

- Kızıltan, Ö. & Dombaycı, M. A. (2020). Çocuk ve felsefe ilişkisi açısından dört katlı düşünme modeli. *Dört Öge*, 17, 1-23.
- Kuçuradi, İ. (2010). Bilgi ve Nesnesi, (B. Çotuksöken & A. Tunçel Ed.). İçinde *Bilgi felsefesi*. (77-84). İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Küken, G. (1996). *Felsefe açısından eğitim*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*, (2. edition). New York: Cambridge University Press.
- Manav, F. (2020). Eğitim felsefesine giriş, (F. Manav, Ed.), İçinde *Eğitim felsefesi*. (3-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Noddings, N. (2016). *Eğitim felsefesi*, (R. Çelik, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Oxford: Princeton University Press.
- Öner, N. (2006). Felsefi tutum. (S. Büyükdüvenci & V. Taşdelen, Ed.). İçinde *Felsefe eğitim sanat -Saffet Bilhan'a armağan*. (199-202). Ankara: Hece

## Yayınları.

- Öztürk, F. (2006). Eğitim ve geleceği düşlemek. (S. Büyükdüvenci & V. Taşdelen, Ed.). İçinde *Felsefe eğitim sanat -Saffet Bilhan'a armağan*. (109-119). Ankara: Hece Yayınları.
- Reboul, O. (1991). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Solak, A. (2006). Felsefe ve toplum. (A. Solak, Ed.), İçinde *Felsefe ve eğitim*. (1-40). Ankara: Hegem Yayınları.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi* (9. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turgut, İ. (1997). Eğitimin iki önemli kavramının analizi (Öğretme-Öğrenme). Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi: bildiriler, müzakereler, [Yayımlanmış Bildiri] 23-26 Ekim 1996, Van.
- Yılmaz, M. (2022). Eğitim için felsefenin gerekliliği üzerine, (M. Günay, Ed.). İçinde *Antik çağdan günümüze eğitim felsefesi tartışmaları*. (9-21). Bursa: Sentez Yayıncılık.

# Perceived Control and Career Decision-Making Self-Efficacy as Predictors of Career Optimism among University Students

## Üniversite Öğrencilerinde Kariyer İyimserliğinin Yordayıcıları Olarak Algılanan Kontrol ve Kariyer Kararı Verme Öz-Yeterliliği

Mukaddes İrem Akkaya<sup>1</sup> , Fatmagül Gürbüz Akçay<sup>2,3\*</sup> 

<sup>1</sup>Psychological Counselor, Hacettepe University, Faculty of Education, Ankara, Türkiye

<sup>2</sup>Trakya University, Faculty of Education, Edirne, Türkiye

<sup>3</sup>The University of Padua, School of Psychology, Padua, Italy

**Abstract:** A career is a field linked to optimism, a significant concept today. Considering the role of career optimism in career development, it is essential to be aware of the factors that may influence the level of optimism crucial to career development. In this direction, the aim of the study is to examine the role of perceived control and career decision-making self-efficacy, which can be seen as antecedents and examined for their role in predicting career optimism. Additionally, the study investigated whether the Kahramanmaraş-based earthquake, which occurred in Türkiye on February 6, 2023, differentiated the level of career optimism among university students. The sample for the study consisted of 457 undergraduate students studying in Türkiye. The study utilized a relational model, using the Sense of Control Scale, Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form (CDSES-SF), Career Optimism Scale for University Students, and a personal information form as data collection tools. The data were collected between November 2023 and February 2024. Data analysis involved an independent sample t-test, Pearson correlation analysis, and regression analysis. The findings of the research showed that experiencing the earthquake did not differentiate the level of career optimism, that significant relationships existed between all variables, and that perceived control and career decision-making self-efficacy together accounted for 55% of the total variance in career optimism. The results were discussed in the context of the relevant literature, and recommendations were provided for researchers.

**Keywords:** Career optimism, Perceived control, Career decision-making self-efficacy, Earthquake, University students.

**Özet:** Kariyer, günümüzde önemli bir kavram olan iyimserlikle bağlantılı bir alandır. Kariyer iyimserliğinin kariyer gelişimindeki rolü göz önüne alındığında, iyimserlik düzeyini etkileyebilecek değişkenlerin farkında olmak kariyer gelişimi için kritik öneme sahiptir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, kariyer iyimserliğinin öncülleri olarak kabul edilebilen kontrol algısı ve kariyer kararı verme öz yeterliliğinin kariyer iyimserliğini yordamadaki rolünü incelemektir. Ayrıca, 6 Şubat 2023 günü Türkiye’de meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremin üniversite öğrencilerinin kariyer iyimserliği düzeyini farklılaştırıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye’de öğrenim gören 457 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada ilişkisel model kullanılmış olup bu çalışmada veri toplama araçları olarak Kontrol Duygusu Ölçeği, Kariyer Kararı Öz Yeterliliği Ölçeği- Kısa Formu (CDSES-SF), Üniversite Öğrencilerinde Kariyer İyimserliği Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veriler Kasım 2023 ile Şubat 2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Verilerin analizi bağımsız örneklem t-testi, Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizini içermektedir. Araştırma bulguları depremi deneyimleme durumunun kariyer iyimserliği düzeyini farklılaştrmadığını, tüm değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ve kontrol algısı ve kariyer kararı verme öz yeterliliğinin birlikte kariyer iyimserliğindeki toplam varyansın %55’ini açıkladığını göstermiştir. Çalışmanın bulguları mevcut alanyazın bağlamında tartışılmış ve gelecekteki araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Kariyer iyimserliği, Kontrol algısı, Kariyer kararı verme öz yeterliliği, Deprem, Üniversite öğrencileri

## 1. Introduction

It can be argued that optimism, one of the important concepts of the modern world, has a significant impact

on the lives of individuals. While Seligman (2006) defines the concept of optimism in terms of his belief that there will be good things in the future of the individual, Carver et al. (2010) define optimism as one of the individual dif-

\* İletişim Yazarı / Corresponding author.  
✉ fatmagulgurbuz@trakya.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 15.01.2025  
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 20.03.2025  
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 05.04.2025  
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 17.05.2025



ference variables that indicate the degree to which people have generalized positive expectations for their future. Optimism offers several advantages, including improved mental and physical health, enhanced overall well-being, and better academic performance (Marelích & Piercy, 2020; Boman et al., 2009). Creed et al. (2002) emphasized the importance of optimism in career development and drew attention to the fact that optimism plays an important role in career planning and research, determining career goals, and making career decisions. Eva et al. (2020) emphasized that career optimism is an integral part of professional behavioral literature and highlighted the importance of this concept in explaining why individuals in the workforce seek new career opportunities and why students aspiring to enter the workforce have positive outlooks on their career expectations.

When the literature is examined, multiple definitions of career optimism are encountered. Kalafat (2012) defined career optimism as the expectation that an individual will consistently achieve positive outcomes in their future career development or as the tendency to emphasize the most positive aspects of events while feeling comfortable in the career planning process. Similarly, Rottinghaus et al. (2005) described career optimism as the tendency to anticipate the most favorable outcomes and focus on the positive aspects of upcoming career development, along with the sense of comfort experienced while completing career planning tasks. Career optimism is viewed as a vital indicator of future career achievement (Aymans et al., 2020). When the studies on career optimism are considered, it is seen that the predecessors of this structure have less space than the results (Garcia et al., 2015). Although career optimism was initially conceptualized as a hereditary trait (Scheier & Carver, 1985), recent studies suggest that optimism is malleable and empowerable (Higgins et al., 2010). In this direction, understanding the determinants of career optimism is essential for designing targeted interventions and support systems. In this study, perceived control and career decision-making self-efficacy (CDMSE), determined based on literature and predicting career optimism, are considered independent variables.

First, the independent variable of perceived control is discussed. For the term “perceived control,” which can be translated into Turkish as “perceived control” or “sense of control,” Daşkın (2020) drew attention to the emphasis on the extent to which people can control their lives and express perception in contrast to absolute control and said that this term is defined in different ways. Considering that perceived control is related to the degree to which individuals feel in control of their lives, Lachman and Weaver (1998) explained the term

“perceived control” with the concept of perceived control. In this study, the relevant term is used as the perceived control. Abeles (1991), on the other hand, stated that perceived control significantly contributes to mental and physical well-being by stating that individuals have expectations and beliefs about their capability to carry out actions that aim to achieve the desired results and the response of the environment to these behaviors. This suggests a potential positive relationship between perceived control and career optimism. In his studies, Duffy (2010) stated that there is a positive relationship between the high level of perceived control and career optimism, supported this thought, and said that perceived control may be a critical change in professional development. In a study conducted by Kütüçü and Şentürk (2018) with women living in Türkiye, it is seen that perceived control has a positive relationship with the perception of a positive career future.

In another study by Duffy, it is observed that there may be a positive correlation between a high perception of personal control and the career decision-making process (Duffy & Dik, 2009). Other studies have been found in the literature to support what Duffy and Dik (2009) said. Drawing attention to the fact that perceived control has an important effect on the career development of university students, Luzzo et al. (1996) mentioned a substantial association between perceived control and CDMSE. Another variable whose relationship with the above studies is explained and its role in career optimism is examined is CDMSE.

CDMSE refers to the belief that an individual can perform the necessary tasks when making career decisions (Betz et al., 1996; Taylor & Betz, 1983). In other words, CDMSE denotes a person's belief in their capability to effectively tackle tasks associated with career decision-making (Hapsari & Yoenanto, 2022). When the literature on CDMSE is examined, Garcia et al. (2015), who stated that there is a positive relationship between career optimism and it, emphasized that CDMSE feeds career optimism. A meta-analysis revealed a moderate correlation ( $r = .46$ ) among these constructs (Duru & Söner, 2024). Additionally, CDSME acts as a mediator in the connection between boundaryless career orientation and career optimism (Ahmad & Nasir, 2022). These results indicate that people with greater CDSE are likely to hold more positive views about their careers. This optimism might stem from their enhanced confidence in making career-related choices and their ability to adjust to evolving workplace conditions. At this point, CDMSE was included in the study, and the role of perceived control and CDMSE in predicting career optimism in university students was examined.

The study assessed whether the experience of the earthquake in Türkiye on February 6, 2023, differentiated the participants' levels of career optimism. Research indicates that earthquakes may decrease students' chances of graduating on schedule (Di Pietro, 2018) and can trigger post-traumatic stress symptoms such as fear, appetite loss, sleep issues, and trouble concentrating (Thadathil, 2019). As a result of the earthquakes, loss of life, physical ailments, infrastructure damages and economic losses may occur, as well as long-term mental health problems in individuals (Wang & Liu, 2012). Based on these findings, this study also examined whether the level of career optimism differed among university students who experienced the earthquake.

In addition, it can be said that the eighth goal, "Decent Work and Economic Growth", will be affected by the Sustainable Development Goals of the United Nations (2015) with the studies conducted for the structure of career optimism. Kim et al. (2019), who see the human-worthy job perception as a concept for the future, think that this concept represents the expectation of a positive result. Therefore, it can be said that the research to be carried out to determine the situation for career optimism and to develop it may also be effective in individuals' future decent job acquisition.

This research is also significant for involving university students. Based on Super's (1990) Life Span Life Space Theory, career development is viewed as a life-long process, starting from birth and concluding with death. Consequently, individuals' career paths begin to take shape before they enter the workforce. University years are particularly crucial for students as they establish their career aspirations and make related decisions. This stage, referred to as "emerging adulthood" by Arnett (2001), is characterized as a transitional period within the exploration phase of Super's (1990) theory (Eryılmaz & Mutlu, 2017).

Examining the career perceptions of university students is crucial during this transition phase. Research indicates that students often lack sufficient career guidance, and they shape their career decisions based on popular trends or expectations of financial gain (Kozak & Dalkıranoglu, 2013). This situation may prevent students from pursuing professions that align with their interests, values, abilities, and personalities.

At this stage, the idea of career optimism becomes relevant. Career optimism involves individuals holding positive expectations about their future career growth. Even before fully entering the workforce, the perceived control and self-efficacy in career decision-making of university students can greatly affect their career opti-

mism and aspirations. Consequently, evaluating the career optimism levels of these students and investigating the factors influencing them can yield valuable insights for career counseling and university support services. This approach enables a more intentional and effective career planning process, positively impacting students' professional development. In light of these explanations, this study aimed to examine the role of university students' perceived control and CDMSE in predicting career optimism. Within this framework, the research questions outlined below were explored.

The research questions:

- Do university students' perceived control and CDMSE significantly predict their career optimism?
- Is there a significant difference in the career optimism levels of university students based on their earthquake experience?

## 2. Method

The design of this study, employing quantitative analysis techniques, is based on the relational model. The relational model aims to determine whether changes occur between two or more variables, assessing if the variables change together and how this change occurs in an existing change (Karasar, 2011).

### 2.1. Participants

Participants were reached using the convenience sampling method. Participants who met the conditions of being a university student in Türkiye and not working in any job were included in the study. Within the scope of the study, 457 undergraduate students, 141 male, 315 female and 1 other, were reached.

The ages of the participants constituting the study sample vary between 18 and 45. ( $\bar{x} = 20.88$ ,  $ss = 2.16$ ) It is observed that the majority of the participants are female ( $N = 315$ , 68%). When examined according to grade levels, it was determined that 3rd grades were intense ( $N = 123$ , 26%). Considering the earthquake experience, it was determined that more people did not experience the February 6 earthquake than those who did ( $N = 338$ , 73%). While 119 students reported experiencing the earthquake, their specific locations (residing in the affected areas or studying in different cities) were not distinguished in this study.

### 2.2. Data Collection Tools

Sense of Control Scale, CDMSE-SF, Career Optimism

Scale for University Students, and a personal information questionnaire were utilized as data collection instruments in the research.

**The Sense of Control Scale:** In this study, the “Sense of Control Scale” developed by Lachman and Weaver (1998) and used by Duffy (2010) to measure the perceived control in university students and adapted to Turkish by Daşkın (2020) was used as a data collection tool. With this scale, the feelings/perceptions of individuals regarding the degree to which they control their lives are measured. The scale is a 7-point Likert-type, with a score between “1 = Strongly disagree, 7 = Strongly agree.” In terms of perceived control, which consists of two dimensions and 12 items, “personal mastery” and “perceived restrictions”, personal mastery shows the sense of effectiveness and competence in achieving the goals, while the perceived limitations show the level of belief in the existence of factors and obstacles that prevent an individual from reaching his/her goals beyond his/her control (Daşkın, 2020). While the original Cronbach Alpha coefficient of the Sense of Control Scale developed by Lachman and Weaver (1998) was .70 for the “personal mastery” sub-dimension and .86 for the “perceived limitations” sub-dimension, these coefficients were found to be .75 for the “perceived limitations” sub-dimension, .78 for the “personal mastery” sub-dimension and .82 for the whole scale in Daşkın’s (2020) study of adaptation to Turkish. In this study, the Cronbach Alpha value was found to be .72 for the “personal mastery” sub-dimension and .85 for the “perceived limitations” sub-dimension for the entire .82 scale. (CFI = .95, TLI = .94, SRMR = .04, RMSEA = .06,  $\chi^2/df$ : 2.50) Sample scale items are “I can do just about anything I really set my mind to” and “There is really no way I can solve the problems I have”.

**Career Decision-Making Self-Efficacy Scale-Short Form:** The scale, first developed by Taylor and Betz (1983), consists of 50 items. Since the original scale was found to be long by the researchers, Betz et al. (1996) revised the scale and came up with a shorter scale of 25 items and five factors. Later, Gaudron (2011) revised the scale again and reduced it to 18 items and four factors. This scale was adapted to Turkish by Akin et al. (2014) under the name of “CDSES-SF”. The sub-dimensions of this 5-point Likert-type [“No confidence at all” (1) - “Complete confidence (5)"] 18-item scale are “goal setting”, “information gathering”, “goal pursuit management”, and “problem-solving”. The Cronbach Alpha coefficients of the sub-dimensions were found to be .69, .67, .69 and .73 in the study of Gaudron (2011), respectively, and this coefficient was found to be .83 for the whole scale; Akin et al. (2014), on the other hand, found

the internal consistency coefficients as .76, .68, .62 and .61, respectively, while they found it as .84 for the whole scale. In this study, the internal consistency coefficients of the sub-dimension were found to be .79, .75, .80, .80, respectively, while the internal consistency coefficient of .90 was reached for the whole scale. (CFI = .92, TLI = .90, SRMR = .05, RMSEA = .07,  $\chi^2/df$ : 3.13) Sample scale items are “Choose a career that will fit your preferred lifestyle” and “Talk with a person already employed in the field you are interested in”

**Career Optimism Scale for University Students:** The Career Optimism Scale for University Students was developed by Kepir-Savoly and Tuzgöl-Dost (2021) to measure career optimism in university students and consists of one dimension and 23 items. It was used as a data collection tool in this study. Measurements are made with 5-point Likert-type ratings ranging from “Not suitable for me at all” (1) to “Completely suitable for me” (5). To determine the reliability of the Career Optimism Scale in University Students, the Cronbach’s Alpha coefficient, calculated by Kepir-Savoly and Tuzgoöl-Friend (2021), was found to be .94. This study also achieved an internal consistency coefficient of .93. (CFI = .88, TLI = 0.86, SRMR = 0.05, RMSEA = 0.08,  $\chi^2/df$ : 3.56) In the CFA analysis performed for the career optimism scale, it can be said that the career optimism scale can be considered as a valid measurement tool within the scope of this research, considering that TLI and CFI fit indices are below the acceptable limit, but other fit indicators have acceptable and excellent fit values. Sample scale items are “I am hopeful that I will find a job in the future” and “I believe that I will make sensible choices in my career”.

**Personal Information Form:** The researchers developed this form to collect sociodemographic information about the participants. It includes information such as gender, age, class, department, university, earthquake experience, and financial status.

### 2.3. Data Collection

Within the scope of data collection, the necessary permissions were obtained from the Trakya University Social and Human Sciences Ethics Committee on October 18, 2023, with decision number 09/22. The data were collected face-to-face and online via Google Forms between November 2023 and February 2024. In the study, call texts were created to reach volunteer participants. These texts were announced on social media platforms. Additionally, a QR code image containing the Google Form link was created, and these QR code images were printed on the posters. The necessary permissions were obtained from the university’s rectorate, and the posters were displayed in various locations throughout the

university. With the informed consent form, the participants were told that this study was supported by TÜBİTAK, by whom the study was conducted, what the purpose of the study was, the conditions of participation in the study, the answers given would be used only for scientific research purposes, no personal information was requested, and it took approximately 8-10 minutes to participate in the study.

## 2.4. Data Analysis

The data obtained within the research scope were analyzed using an independent sample t-test, Pearson correlation, and regression analysis. SPSS 22.0 and Jamovi programs were used to perform these analyses. Validity and reliability analyses were performed for each scale before analyzing the data obtained within the scope of the research. Confirmatory factor analysis was performed using the Jamovi program to test construct validity. In confirmatory factor analysis, the Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), and Chi-Square divided by degrees of freedom ( $\chi^2/df$ ) are used to assess the model's fit. CFI and TLI values of .90 and above, SRMR and RMSEA values of .08 and below, and  $\chi^2/df$  values of 3.0 and below indicate a good fit for the model. To test reliability, Cronbach's alpha internal consistency coefficients were examined. Assumptions such as the sufficient number of samples, linearity and covariance, multiple connectivity, independence of prediction errors, loss and extremes, and normality required for multiple linear regression analysis were examined and regression analysis was performed after the assumptions were met.

## 3. Results

Before the regression analysis, the kurtosis and skewness values of the dependent and independent variables were examined to determine their normality. Kalaycı (2016) states that mode, median, and arithmetic mean values are equal in a normal distribution. In addition, according to Mertler and Vannatta (2021), skewness and kurtosis values between -1 and +1 indicate that the distribution does not deviate significantly from normality. ►Table 1 presents the variables' arithmetic mean, mode, median, kurtosis, and skewness values.

When ►Table 1 is examined, it is determined that the mode, median, and arithmetic mean values obtained from this study show values close to each other, and the kurtosis and skewness values are in the desired range. This indicates that the data follows a normal distribution. The results of the correlation analysis showing the

direction and size of the relationship between dependent and independent variables are given in ►Table 2.

**Table 1.** Normality values for dependent and independent variables (n=457)

|                   | $\bar{X}$ | Median | Mod | Skewness | Kurtosis |
|-------------------|-----------|--------|-----|----------|----------|
| Career Optimism   | 91.48     | 92     | 92  | -.38     | -.08     |
| CDMSE             | 67.98     | 69     | 72  | -.26     | -.85     |
| Perceived Control | 58.78     | 60     | 63  | -.55     | .16      |

**Table 2.** Correlation coefficients

| Variables            | N   | ss    | 1    | 2    | 3 |
|----------------------|-----|-------|------|------|---|
| 1.Career Optimism    | 457 | 12.83 | 1    |      |   |
| 2.CDMSE              | 457 | 10.78 | .72* | 1    |   |
| 3. Perceived Control | 457 | 10.63 | .48* | .43* | 1 |

\* $p < .001$

As seen in ►Table 2, there are statistically significant relationships between the research variables (career optimism-perceived control:  $r = .48$ ; career optimism-CDMSE:  $r = .72$ ). ►Table 3 shows the results of multiple linear regression analysis regarding the prediction of career optimism.

**Table 3.** Multiple linear regression analysis results for predicting career optimism

| Predictive        | B     | SH <sub>B</sub> | $\beta$ | t     | p      |
|-------------------|-------|-----------------|---------|-------|--------|
| Constant          | 25.73 | 2.88            | -       | 8.95  | < .001 |
| CDMSE             | .74   | .04             | .62     | 17.85 | < .001 |
| Perceived Control | .26   | .04             | .22     | 6.25  | < .001 |

$R^2 = .55$ ,  $F(2.45) = 276.89$ ,  $p < .001$

As shown in ►Table 3, the multiple linear regression analysis indicates that the variables of perceived control and CDMSE variables account for 55% of the total variance in career optimism ( $F = 276.89$ ,  $p < .001$ ). Both perceived control and CDMSE variables positively predict career optimism. Lastly, an independent sample t-test was performed to examine whether career optimism differed significantly according to whether they experienced the earthquake. ►Table 4 shows the sample t-test results.

**Table 4.** Independent sample t-test

| Group                      | N   | X     | ss    | p   | t    | sd  |
|----------------------------|-----|-------|-------|-----|------|-----|
| Experienced Earthquake     | 119 | 90.57 | 12.67 | .36 | -.90 | 455 |
| Not Experienced Earthquake | 338 | 91.81 | 12.89 |     |      |     |

The study included 119 students who experienced the February 6 earthquake in Kahramanmaraş and 338 students who did not. The independent sample t-test

showed that since the  $p$ -value was greater than .001 ( $p = .36$ ), university students' career optimism level did not differ significantly according to whether they experienced the earthquake or not.

#### 4. Conclusion, Discussion, and Limitations

The results obtained from the correlation analysis revealed that there was a statistically significant, moderately positive correlation between perceived control and career optimism ( $r = .48$ ,  $p < .001$ ). Similarly, CDMSE showed a strong positive correlation with career optimism ( $r = .72$ ,  $p < .001$ ). The regression analysis conducted after the correlation analysis yielded an  $R^2$  value of .55, indicating that perceived control and CDMSE explained 55% of the variance in career optimism. The overall significance of the model was confirmed by the  $F$  test ( $F = 276.89$ ,  $p < .001$ ), thus answering the first research question of this study, which examined whether perceived control and CDMSE together predicted career optimism. However, the independent samples  $t$ -test revealed that experiencing an earthquake did not significantly differ in the career optimism levels of university students ( $p = .36$ ), and the second research question of this study was answered negatively. That is, the career optimism levels of university students did not statistically significantly differ depending on whether they experienced an earthquake or not.

Recent studies indicate a favorable link between perceived control and career optimism. A meta-analysis by Duru and Söner (2024) identified a significant correlation between locus of control and career optimism ( $r = .36$ ), aligning with the moderate positive correlation observed in their research. Duffy (2010) also pointed out that perceived control plays a vital role in career development, finding a positive relationship between elevated levels of perceived control and career optimism. Similarly, Kütükçü and Şentürk (2018) discovered that both internal and external locus of control were positively linked to career optimism. Additionally, Bubic (2017) discovered that perceived academic control indirectly influenced job optimism through CDMSE. The current study bolsters these conclusions, revealing that university students with a heightened sense of perceived control in their lives experience greater career optimism.

Previous studies have reported similar results regarding the relationship between CDMSE and career optimism. Bubic (2017) found that CDMSE strongly predicted personal job optimism among college students. The meta-analysis by Duru and Söner (2024), mentioned earlier, demonstrated a notable correlation between CDMSE

and career optimism ( $r = .46$ ), consistent with the strong positive correlation identified in this study. Garcia et al. (2015) discovered that CDMSE contributes to career optimism, and Chui et al. (2022) reported a significant positive correlation between these two variables. These findings support the notion that individuals with higher CDMSE are more optimistic about their future careers.

Additionally, the study confirmed a moderate positive relationship between perceived control and CDMSE, which aligns with previous literature. Luzzo et al. (1996) reported a significant relationship between perceived control and CDMSE. Similarly, Duffy and Dik (2009) suggested that a strong perception of personal control could positively influence the career decision-making process. The findings of this study also show parallels with the research conducted by Kim and Lee (2018), who identified a positive correlation ( $r = .51$ ) between internal locus of control and CDMSE. However, one study did not find a significant effect of internal locus of control on self-efficacy among university students ( $\beta = 0.0937$ ;  $p > .05$ ) (Qudsiyah, 2023). These findings generally support a positive relationship between perceived control and CDMSE, with some variations observed across different populations and contexts.

However, one unexpected finding was that experiencing an earthquake did not significantly affect levels of career optimism. Numerous studies have explored how earthquakes impact university students' mental well-being and career outlook. Kaya and Bayram (2024) discovered a link between earthquake exposure and increased state anxiety in university students. Similarly, Nolen-Hoeksema and Morrow (1991) found that factors such as pre-existing depression, stress symptoms, and ruminative tendencies were associated with prolonged distress after an earthquake. However, Burger and Palmer (1992) noted a temporary decline in unrealistic optimism about natural disasters immediately following an earthquake, which was restored after three months. Kuşlu and Çelikkanat (2024) revealed that while post-earthquake trauma levels influenced academic motivation, they did not impact career decisions among university students. These results indicate that earthquakes can considerably affect students' mental health and perceptions, but their long-term influence on career optimism appears limited. This aligns with findings showing no significant difference in career optimism between those who experienced an earthquake and those who did not.

Following a discussion of the study's findings, it is crucial to acknowledge its limitations. One significant limitation is that roughly half of the sample consisted of students from the Guidance and Psychological Coun-

seling department. Additionally, the research did not distinguish the specific locations of the 119 students who experienced the earthquake, whether they resided in the directly impacted areas or were studying in other cities during the event. This situation poses a limitation in evaluating the potential effects of the earthquake on career optimism.

## 5. Recommendations and Implications

This study offers significant theoretical and practical contributions to the field of career optimism. Theoretically, it explores the relationships between perceived control and CDMSE, revealing their strong influence on career optimism. Practically, it underscores the necessity of enhancing perceived control and CDMSE when designing intervention programs for career development, especially for young adults, such as university students. Career counseling programs should integrate training to improve students' perceived control and CDMSE, as these elements significantly affect career optimism. University career centers can organize workshops aimed at boosting students' perceived control over their career paths and decision-making skills.

Human resources professionals and career counselors can improve career development strategies by considering these factors to boost employee career optimism. For policymakers, this research highlights ways to inform education and employment policies that bolster young individuals' perceived control and CDMSE. For academics, this study enriches the existing literature by introducing new research questions and methods for a deeper exploration of career optimism and its related factors.

Students' career perceptions may vary across different academic disciplines. Therefore, it is important to investigate how career optimism differs among these disciplines. Longitudinal studies should be conducted to explore the long-term effects of perceived control and CDMSE on career optimism. Future studies can analyze the impact of earthquakes on students in various geographical locations separately. To enhance the generalizability of the findings, the study can be replicated with a more balanced participant profile from diverse departments.

## Note

This research is a product of a project carried out under

the supervision of the second author within the scope of the TÜBİTAK 2209-A University Students Research Projects Support Program. This study was presented orally at the XI<sup>th</sup> International Eurasian Educational Research Congress in Kocaeli, Türkiye.

## Acknowledgments

This research was made possible by the generous support of the TÜBİTAK 2209-A University Students Research Projects Support Program. The authors express their sincere gratitude to TÜBİTAK for its contribution.

## Research Ethics

Within the scope of data collection, the necessary permissions were obtained from the Trakya University Social and Human Sciences Ethics Committee on 18 October 2023, with decision number 09/22.

## Author Contributions

Conceptualization: [Mukaddes İrem Akkaya, Fatmagül Gürbüz Akçay], Methodology: [Mukaddes İrem Akkaya, Fatmagül Gürbüz Akçay], Formal Analysis: [Mukaddes İrem Akkaya, Fatmagül Gürbüz Akçay], Investigation: [Mukaddes İrem Akkaya], Resources: [Mukaddes İrem Akkaya], Data Curation: [Mukaddes İrem Akkaya], Writing - Original Draft Preparation: [Mukaddes İrem Akkaya], Writing - Review & Editing: [Fatmagül Gürbüz Akçay], Visualization: [Mukaddes İrem Akkaya], Supervision: [Fatmagül Gürbüz Akçay], Project Administration: [Mukaddes İrem Akkaya], Funding Acquisition: [Mukaddes İrem Akkaya, Fatmagül Gürbüz Akçay]

## Competing Interests

The author(s) state(s) no conflict of interest.

## Research Funding

This study was supported financially by TÜBİTAK.

## Data Availability

Readers may request access to the data by contacting the corresponding author.

## Peer-review

Peer-reviewed by external referees.

## Orcid

Mukaddes İrem Akkaya  <https://orcid.org/0009-0003-5972-9082>

Fatmagül Gürbüz Akçay  <https://orcid.org/0000-0001-9101-5889>

## References

Abeles, R. P. (1991). Sense of control, quality of life, and frail older people. In Birren, J. E., Lubben, J. E., Rowe, J. C., & Deutchman, D. E. (Eds.).

*The concept and measurement of quality of life in the frail elderly* (pp. 297-314). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-101275->

5.50018-1

- Ahmad, B., & Nasir, N. (2022). Choose to be optimistic, it feels better! The role of career decision-making self-efficacy on the relationship between boundaryless career orientation and career optimism. *South Asian Journal of Human Resources Management*, 10(1), 9-35. <https://doi.org/10.1177/23220937221090413>
- Akın, A., Sarıçam, H., & Kaya, Ç. (2014). Career decision self-efficacy scale-short form (CDSESSF): The psychometric properties of Turkish version. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 5(13), 80- 89.
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8(2), 133-143.
- Aymans, S. C., Kortsch, T., & Kauffeld, S. (2020). Gender and career optimism—The effects of gender-specific perceptions of lecturer support, career barriers and self-efficacy on career optimism. *Higher Education Quarterly*, 74(3), 273-289. <https://doi.org/10.1111/hequ.12238>
- Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4(1), 47-57. <https://doi.org/10.1177/106907279600400103>
- Boman, P., Furlong, M. J., Shochet, I., Lilles, E., & Jones, C. (2009). Optimism and the school context. In *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 51-64). Routledge.
- Bubic, A. (2017). The relevance of self-evaluations for students' career optimism. *Journal of Employment Counseling*, 54(3), 100-114. <https://doi.org/10.1002/joc.12059>
- Burger, J. M., & Palmer, M. L. (1992). Changes in and generalization of unrealistic optimism following experiences with stressful events: Reactions to the 1989 California Earthquake. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(1), 39-43. <https://doi.org/10.1177/0146167292181006>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>
- Chui, H., Li, H., & Ngo, H. Y. (2022). Linking protean career orientation with career optimism: Career adaptability and career decision self-efficacy as mediators. *Journal of Career Development*, 49(1), 161-173. <https://doi.org/10.1177/0894845320912526>
- Creed, P. A., Patton, W., & Bartrum, D. (2002). Multidimensional properties of the LOT-R: Effects of optimism and pessimism on career and well-being related variables in adolescents. *Journal of Career Assessment*, 10(1), 42-61. <https://doi.org/10.1177/1069072702010001003>
- Daşkın, H. (2020). The role of the sense of control in the adaptation levels of university freshmen to university life [Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerinde kontrol duygusunun rolü"] (Unpublished Master's Thesis), Ankara University, Türkiye.
- Di Pietro, G. (2018). The academic impact of natural disasters: evidence from L'Aquila earthquake. *Education Economics*, 26(1), 62-77. <https://doi.org/10.1080/09645292.2017.1394984>
- Duffy, R. D. (2010). Sense of control and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Career Assessment*, 18(4), 420-430. <https://doi.org/10.1177/1069072710374587>
- Duffy, R. D., & Dik, B. J. (2009). Beyond the self: External influences in the career development process. *The Career Development Quarterly*, 58(1), 29-43. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2009.tb00171.x>
- Duru, H. & Söner, O. (2024). The relationship between career decision making self-efficacy and emotional intelligence, career optimism, locus of control and proactive personality: A meta-analysis study. *Canadian Journal of Career Development*. 23(1), 6-32.
- Eryılmaz, A., & Mutlu, T. (2017). Career development and mental health from the perspective of Life-Span Development Approach. *Current Approaches in Psychiatry*, 9(2), 227-249. <https://doi.org/10.18863/pgy.281802>
- Eva, N., Newman, A., Jiang, Z., & Brouwer, M. (2020). Career optimism: A systematic review and agenda for future research. *Journal of Vocational Behavior*, 116, 103287. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.02.011>
- Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Bordia, P., Bordia, S., & Roxas, R. E. O. (2015). Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.004>
- Gaudron, J.-P. (2011). A psychometric evaluation of the Career Decision Self-Efficacy Scale—Short Form among French university students. *Journal of Career Assessment*, 19(4), 420-430. <https://doi.org/10.1177/1069072711409713>
- Hapsari, E., & Yoenanto, N. H. (2022). The effectiveness of career planning training on career decision making self efficacy. *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education*, 9(3), 73-87. <https://doi.org/10.20431/2349-0381.0901006>
- Higgins, M., Dobrow, S.R., & Roloff, K.S. (2010). Optimism and the boundaryless career: The role of developmental relationships. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 749–769. <http://dx.doi.org/10.1002/job.693>.
- Kalafat, T. (2012). Career Future Scale (KARGEL): Examination of psychometric characteristics for the Turkish sample. *Turkish Journal of Psychological Counseling and Guidance*, 4(38), 169-179.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS applied multivariate statistical techniques [SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri]*. Asil Publication and Distribution.
- Karasar, N. (2011). Scientific research methods. Nobel Publications.
- Kaya, M., & Bayram, S. S. (2024). Determining the impact of earthquakes on university students' hope and anxiety levels. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 110, 104637. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2024.104637>
- Keşir Savoly, D., & Tuzgöl Dost, M. (2021). Development of a career optimism scale for university students. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Faculty of Education*, (57), 126-149. [Keşir Savoly, D., & Tuzgöl Dost, M. (2021). Üniversite öğrencileri için kariyer iyimserliği ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 126-149.]
- Kim, H. J., Duffy, R. D., Lee, S., Lee, J., & Lee, K. H. (2019). Application of the psychology of working theory with Korean emerging adults. *Journal of Counseling Psychology*, 66(6), 701. <https://doi.org/10.1037/cou0000368>
- Kim, N. R., & Lee, K. H. (2018). The effect of internal locus of control on career adaptability: The mediating role of career decision-making self-efficacy and occupational engagement. *Journal of Employment Counseling*, 55(1), 2–15. <https://doi.org/10.1002/joc.12069>
- Kozak, M. A., & Dalkıranoglu, T. (2013). Career perceptions of new graduates: Anadolu University example. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(1), 41-52
- Kuşlu, S., & Çelikkana, Ş. (2024). The effects of post-earthquake trauma levels of nursing students on their academic motivation and career decisions. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 18, e212 1-8. <https://doi.org/10.1017/dmp.2024.163>
- Kütükçü, A., & Şentürk, F. K. (2018). The effect of gender role and locus of control on women's perception of career future. *Kadem Journal of Women's Studies*, 4(2), 229-259. <https://doi.org/10.21798/kadem.2019249087>
- Lachman, M. E., & Weaver, S. L. (1998). Sociodemographic variations in the sense of control by domain: findings from the MacArthur studies of midlife. *Psychology and Aging*, 13(4), 553-562. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.13.4.553>
- Lachman, M. E., & Weaver, S. L. (1998). The sense of control as a moderator of social class differences in health and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 763-773. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.3.763>
- Luzzo, D. A., Funk, D. P., & Strang, J. (1996). Attributional retraining increases career decision-making self efficacy. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 378-386. <https://doi.org/10.1002/j.21610045.1996.tb00453.x>
- Marelich, W. D., & Piercy, B. (2020). Optimism/pessimism Carver and Scheier theory. In *The Wiley Encyclopedia of personality and individual differences: Models and theories* (pp. 299-303). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119547143.ch50>
- Mertler, C. A., Vannatta, R. A., & LaVenía, K. N. (2021). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. Routledge.
- Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1), 115–121. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.1.115>
- Qudsiyah, U. (2023). Relationship of internal locus of control to career maturity through self-efficacy. *Suluh: Jurnal Bimbingan Dan Konseling*, 9(1), 43-52. <https://doi.org/10.1177/10.33084/suluh>
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of careerrelated adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/1069072711409713>

- org/10.1177/1069072704270271
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*(3), 219–247. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage Books.
- Super, D. E. (1990). A life span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2<sup>nd</sup> Ed., pp. 197–261). Jossey-Bass.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 22*(1), 63–81. [https://doi.org/10.1016/00018791\(83\)90006-4](https://doi.org/10.1016/00018791(83)90006-4)
- Thadathil, B. J. (2019). Psychological impact of massive natural disaster on school students—A significant but unseen aspect of school management in post disaster scenario—A study from Rural Nepa. *Journal of Management, 6*(2), 121-129.
- United Nations (2015). *Global goals for sustainable development: 8. Decent work and economic growth*. Retrieved from <https://www.kureselamaclar.org/amaclar/insana-yakisir-is-ve-ekonomik-buyume/>
- Wang, X., & Liu, K. (2012). Earthquake and mental health. In Christiansen, D., Elklit, A., & Ovuga, E. (Eds.), *Post traumatic stress disorders in a global context* (pp. 211-214). IntechOpen.

# Akademisyenlerin Metaverse Eğitim İnançlarının Değerlendirilmesi

## An Evaluation of Academicians' Beliefs About Metaverse Education

Serap Ejder Apay<sup>1</sup> , Elif Erdoğan<sup>1</sup> , Gamze Ceylan<sup>1\*</sup> , Ayla Kanbur<sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ebelik Bölümü, Erzurum, Türkiye

**Özet:** Bu çalışma, Türkiye'nin doğusunda bulunan bir üniversitenin farklı enstitülerinde görev alan akademisyenlerin Metaverse eğitimine ilişkin inançlarını belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Tanımlayıcı ve karşılaştırmalı nitelikteki çalışma, 15 Ağustos 2023-30 Ocak 2024 tarihleri arasında yapılmış olup araştırmayı kabul eden 304 akademisyen çalışmaya dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Tanımlayıcı Bilgi Formu" ve "Metaverse-Eğitim İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler; ortalama, yüzde, standart sapma, bağımsız gruplarda t testi ve one way anova ile analiz edilmiştir. Akademisyenlerin Metaverse-Eğitim inançları ele alındığında, Sağlık Bilimleri alanındaki akademisyenlerin puan ortalaması en yüksek, Sosyal Bilimler alanındaki akademisyenlerin puan ortalaması ise en düşük bulunmuştur. Metaverse-Eğitim İnanç Ölçeği puanı, enstitüler bazında ele alındığında ölçek puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ölçek toplam puanları, cinsiyete göre incelendiğinde ise kadın akademisyenlerin Metaverse-Eğitim inançları, erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek ve orta düzeyde bulunmuştur. Metaverse hakkında bilgi sahibi olan, onunla ilgilendiğini belirten, derslerinde dijital materyal kullanan ve geliştiren akademisyenlerin, öğrencileriyle Metaverse ortamında birlikte çalışabilenlerin puan ortalaması anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sonuç olarak tüm akademisyenlerin Metaverse eğitim inançları orta düzeydedir ve bazı değişkenlerden etkilenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Akademisyen, Eğitim, İnanç, Metaverse, Teknoloji.

**Abstract:** This study was conducted to determine and compare the beliefs of academicians working in different institutes of a university located in the east of Turkey regarding Metaverse education. The descriptive and comparative study was conducted between August 15, 2023 and January 30, 2024, and 304 academicians who accepted the research were included in the study. The "Descriptive Information Form" and the "Metaverse-Education Belief Scale" were used as data collection tools. The data were analyzed with mean, percentage, standard deviation, independent groups t test and one way anova. When the Metaverse-Education beliefs of academicians were considered, the average score of academicians in the field of Health Sciences was found to be the highest, while the average score of academicians in the field of Social Sciences was found to be the lowest. When the Metaverse-Education Belief Scale score was considered on the basis of institutes, a significant difference was found between the scale scores. When the total scale scores were examined according to gender, the Metaverse-Education beliefs of female academicians were found to be significantly higher and moderate compared to males. The average score of academics who are knowledgeable about the Metaverse, who are interested in it, who use and develop digital materials in their courses, and who can work with their students in the Metaverse environment is significantly higher. As a result, all academics' Metaverse education beliefs are at a moderate level and are affected by some variables.

**Keywords:** Academician, Education, Belief, Metaverse, Technology.

### 1. Giriş

Dijitalleşen dünyanın getirisi olan teknolojik gelişmeler ile Metaverse kavramı da gündeme gelmiştir. Metaverse kavramı, insana dijital dünyada pencere açabilen ve aynı zamanda sanal ve artırılmış gerçeklik tablolarını gerçek dünyayla birlikte kullanma fırsatı sunabilen ortamı ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle Metaverse, fiziksel gerçekliği dijital sanallık, karma gerçeklik, 3D ve avatarlarla birleştiren; kullanıcılara sürekli ve kalıcı

çok kullanıcı bir ortam sunan post-gerçeklik evrenidir. Post-gerçeklik evreni, sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) gibi sanal ortamlar, dijital nesneler ve insanlarla çoklu duyuşsal etkileşim sağlayan teknolojilerin yakınsamasına dayanmaktadır (Zhang ve ark., 2022). Ayrıca Metaverse, günlük yaşam ve ekonomik faaliyetlerin bir arada yürütüldüğü bir dünyayı da ifade edebilir. Bu nedenle Metaverse'ün günlük hayatımızı ve ekonomimizi oyun ve eğlence dünyasının ötesinde değiştire-

\* İletişim Yazarı / Corresponding author.  
✉ gamzeczyln06@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 29.01.2025  
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 26.02.2025  
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 04.03.2025  
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 17.04.2025



bileceği tahmin edilmektedir. Metaverse, yeni bir sosyal iletişim alanı olarak geniş bir potansiyele sahiptir (El Beheiry ve ark., 2021; Hong ve ark., 2017). Hızla gündelik hayata entegre olan Metaverse, eğitim sektöründe de kendine yer edinmiştir.

Metaverse'nin eğitime entegrasyonu, yenilikçi öğrenmeyi deneyimleme, uzaktan eğitim fırsatı verme, işbirlikçi öğrenme, simülasyonla öğrenme ve hatta kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatı yaşama açısından kullanıcılara büyük kolaylık sağlamaktadır (Damar, 2021; Göçen, 2022; Turan, Mavibaş, Savaş & Çetin, 2023; Yaratın, 2022). Tüm bu kolaylıklar, eğitimde Metaverse kavramının nedenli önemli olduğunu göstermekle birlikte dezavantajları da barındırmaktadır. Eğitim ortamında yüz yüze etkileşimin azalması, günümüzde gittikçe artan dijital bağımlılıkların artması, öğrencilerin fiziksel aktivitelerden uzaklaşması, Metaverse ortamında oluşabilecek teknolojik sorunların eğitim ve öğretim sürecine yansması, bu olumsuzlukların eğitim alan grupları arasındaki farkı iyice açması ve toplumda sınıfsal ayrılıkların yaşanması bu dezavantajların sadece birkaçıdır. Ayrıca Metaverse, kullanıcıların sosyal becerilerinin zamanla azalması veya körelmesine yol açması nedeniyle de endişe vericidir (Damar, 2021; Lee, 2021).

Sanal araçların kullanıldığı öğretimsel teknoloji uygulamaları, ilkökul düzeyinden yükseköğretime kadar eğitimin her aşamasında öğrenme üzerinde pozitif sonuçlar doğurmaktadır (Suh & Ahn, 2022; Şahandar, 2019; Şahin, 2016). Metaverse ortamında öğrenme şansı bulan öğrenci, görsel, işitsel, kinestetik olmak üzere pek çok duyusuna hitap eden bütüncül ve etkin öğrenme fırsatına erişmektedir (Lee & Hwang, 2022). Avatar, ayna dünya ve artırılmış gerçeklik vb. sistemlerinin hızlı gelişimi ve eğitim ortamına entegre edilmesi, gerçeğe yakın öğrenme ortamlarının oluşumuna fırsat sunmaktadır. Bu oluşumda mutlak başarı, öğrenme süreçlerine hâkim eğitimciler ve farklı disiplinlerde çalışabilen mühendislerle mümkün olacaktır (Göçen, 2022).

Temelleri yeni atılan, dijital bir devrim olan ve insanların merakını uyandıran Metaverse, avantajları ve dezavantajları ele alındığında pek çok bilinmezliğe de ev sahipliği yaptığı için özel eğitim hatta profesyonel rehberlik gerektiren bir sahadır (Anıl & Alankuş, 2022). Metaverse'nin sunduğu imkânlardan biri olan sanal okul ve kampüslerin en hızlı giriş yapacağı alanlar, bu teknolojileri üreten ve kullanıcısı olan yükseköğretim kurumlarıdır. Yükseköğretim kurumları, diğer eğitim kurumlarına göre Metaverse dünyasına daha hazır hale gelmek durumundadır (Göçen, 2022). Bu nedenle söz konusu teknolojik alanın gelişimi, değişimi ve kullanıcıların adaptasyonu için eğitimin savunuculuğunda

önemli rolü ve payı olan akademisyenlere büyük sorumluluk düşmektedir.

Günümüzdeki her bir eğitimci, öğrencilerini ve onların güdülenmesini/motivasyonu yakinen takip etme şansına sahiptir. Bu nedenle eğitimciler öğrencilerini, toplumun refah seviyesini artıracak bilgileri edinebilecekleri, klasik eğitimcilerin tasarlamadığı ve öğrencilerin arzu edebileceği yeni eğitim yapılarına yönlendirmelidir. Yeni gelişmekte olan Metaverse uygulamaları, işte tam bu noktada eğitim liderleri için önemli imkânlar sunmaktadır (Göçen, 2022). Klasik eğitim ortamından Metaverse eğitim ortamına geçiş aşamasında hem öğrencilerin hem de eğitimcilerin bilgi ve rehberliğe ihtiyacı olmaktadır (Kuş, 2021). Özellikle yenilikçi eğitim araçlarına karşı önyargılı olan eğitimcilerin varlığı, teknolojik bilgi birikiminin yetersizliği, Metaverse kullanımına dair gerekli deneyimin olmayışı, ders içeriklerinin ve pedagojik unsurların sanal dünyaya entegre edilmesinin zorluğu, öğrenci gruplarının kontrol edilememesi ve senkronizasyon eksikliği yeni eğitim sürecinde ciddi sorunlar oluşturabilir (Koçak, Yılmaz & Göktaş, 2018). Bu açıdan Metaverse ortamını etkin anlayacak öğretimsel ve teknoloji liderlerine büyük işler düşmektedir. Yeniliklere açık olması gereken eğitimciler, meta eğitim ortamlarının getireceği zorluklara dair çalışmalara başlamalıdır. Özellikle bilim yuvası olan üniversitelerde Metaverse platformlarının oluşturulması, hızla gelişen ve değişen dünyaya adaptasyon ve endüstri çağına ayak uydurmak için önemlidir. Akademisyenlerin Metaverse eğitime dair ilgi ve inançlarının değerlendirilmesi gerek ulusal gerek de uluslararası literatüre katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışma ile farklı enstitülerde görev alan akademisyenlerin Metaverse-Eğitim inanç düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Literatürde daha önce böyle bir çalışmaya rastlanılmamış olup bu anlamda da söz konusu çalışma ile bilime ışık tutmak ve katkı sağlamak hedeflenmektedir. Ayrıca çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Akademisyenlerin Metaverse eğitim inanç düzeylerini, çalıştıkları alan etkiler mi?
2. Akademisyenlerin Metaverse eğitim inanç düzeyleri, cinsiyet ve ünvana göre değişir mi?
3. Akademisyenlerin Metaverse eğitim inanç düzeyleri, Metaverse'ye yönelik değişkenlerden etkilenir mi?

## 2. Yöntem ve Gereçler

### 2.1. Evren ve Örneklem

Araştırma, kesitsel bir çalışmadır. Araştırmaya, 15 Ağustos 2023-30 Ocak 2024 tarihleri arasında Türki-

ye'nin doğusunda bulunan bir üniversitenin farklı bilim alanlarında görev alan akademisyenler dâhil edilmiştir. Araştırmanın evrenini, ilgili üniversitede çalışan tüm akademisyenler oluştururken örneklemini ise ulaşılabilen ve çalışmayı kabul eden 304 akademisyen oluşturmuştur. Araştırmada basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit rastgele örnekleme yönteminde, tüm birimler listelenmekte ve listeden rastgele birimler seçilmektedir. Bu bağlamda, seçimde tüm birimler eşit şansa sahiptir. Bu yöntemde, evren çok büyük ve karmaşık olmadığında seçme işlemi kolaydır. Ayrıca bu yöntemle yapılan örneklemede, değerlendirme işlemi ve örnekleme hatası kolayca hesaplanabilmektedir. Çünkü istatistiksel işlemler ağırlıksız olarak yapılmaktadır. Örneklemin seçileceği evrene ait tam bir listeye ihtiyaç olması, birimlerin dağınık olması, seçilen birim/bireylere ulaşmanın zaman alması ve daha fazla insan gücüne ihtiyaç duyması ise yöntemin sınırlılıklarındandır (Kılıç, 2013).

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak “Tanımlayıcı Bilgi Formu” ve “Metaverse-Eğitim İnanç Ölçeği” kullanılmıştır.

**Tanımlayıcı Bilgi Formu:** Bu form, araştırmacılar tarafından literatür doğrultusunda (Boz, 2019; Damar, 2021; Demeke, 2021; Erol, Yurdakal & Tekin Karagöz, 2023; Göçen, 2022) hazırlanmıştır. Sosyodemografik özelliklerle ilgili 4 soru, Metaverse ile ilgili özellikleri içeren 6 soru olmak üzere toplamda 10 sorudan oluşmaktadır.

**Metaverse-Eğitim İnanç Ölçeği (Meta-EBS):** Erol ve arkadaşları (2023) tarafından geliştirilmiş olup 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, beşli likert tipindedir; “1-hiç katılmıyorum” .... “5-tamamen katılıyorum” şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 110’dur. Ölçekten alınan toplam puan 22-58 değerlerindeyse düşük düzey inancı, 59-87 arasındaysa orta düzey inancı, 88-110 değerlerindeyse yüksek inanç düzeyini göstermektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça, Metaverse eğitim inancı da artmaktadır. Ölçek, tek alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki ters maddeler; 13, 15 ve 22. maddelerdir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.90’dır (Erol, Yurdakal & Tekin Karagöz, 2023). Mevcut çalışmada ise Cronbach Alpha değeri 0.91 olarak bulunmuştur.

## 2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, yüz yüze görüşme tekniği ile araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Veri toplama öncesinde, akademisyenlerin odasına gidilerek çalışmanın amacı ve kapsamından bahsedilmiştir. Anket formu, akademisyenler tarafından doldurulmadan önce çalışmaya dair varsa soruları cevaplanmıştır. Katılım gö-

nüllülük esasına dayalı olmuştur ve çalışmaya katılmayı kabul edenlere, anket formu basılı kâğıt olarak verilmiştir. 10-15 dakika sonrasında odalarına tekrar gidilerek formlar, kendilerinden teslim alınmıştır. Anonimlik ve gizlilik ilkeleri doğrultusunda, verilerde ad-soyad kullanılmamış olup rumuz kullanımı tercih edilmiştir.

## 2.4. Verilerin Değerlendirilmesi

Çalışmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizinde IBM SPSS Statistics 25 programı kullanılmıştır. Ölçek puan ortalamasının normal dağılımı için skewness-kurtosis değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılımı için skewness-kurtosis değerlerinin -2, +2 arasında yer alması gerekmektedir (George & Mallery, 2010). Metaverse-Eğitim İnanç Ölçeği için skewness değeri: -0.134, kurtosis değeri: -0.402’dir. Buna göre normal dağılım gösteren verilerin değerlendirilmesinde parametrik analizler kullanılmıştır. Veriler ortalama, yüzde, standart sapma, bağımsız gruplarda t testi ve one way anova ile analiz edilmiştir. Çoklu gruplarda ileri analiz için LSD analizi yapılmıştır.

## 2.5. Araştırmanın Etik İlkeleri

Araştırmaya başlamadan önce Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Etik Kurulundan (Tarih: 24.07.2023 ve Sayı:2023/07/28) etik onam alınmıştır. Akademisyenlerin sözlü onamları alınarak araştırmaya dâhil olma konusunda özgür oldukları, istedikleri anda çekilebilecekleri, kişisel bilgi ve cevaplarının gizli kalacağı bilgisi paylaşılmıştır. Araştırma sürecinin her aşamasında Helsinki Deklarasyonu’na uygun davranılmıştır.

## 2.6. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Genellenebilirliği

Araştırma sonuçları, yalnızca ilgili üniversitedeki akademisyenler için genellenebilir. Ayrıca akademisyenlere ulaşmanın zor olması, akademisyenlerin çalışmaya katılım sağlayacak yeterli vakitlerinin olmayışı ya da çalışmaya katılım sağlamak istememeleri çalışmanın güçlükleri arasındadır.

## 3. Bulgular

Akademisyenlerin Metaverse-Eğitim inanç durumlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmanın bulguları ►Tablo 1 ve ►Tablo 2’de verilmiştir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin tanıtıcı özellikleri ele alınıp değerlendirildiğinde, katılımcıların yaklaşık yarısını kadın akademisyenlerin (%53.3) oluşturduğu görülmektedir. Aynı zamanda akademisyenlerin büyük çoğunluğu (%43.4) doktor öğretim üyesi iken çalışma yılları ortalaması 16.75±8.61’dir (Tablo 2).

**Tablo 1.** Enstitülere Göre Akademisyenlerin Metaverse-Eğitim İnanç Ölçeği Puan Ortalamaları ve Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n=304)

| Enstitüler                                  | n  | %    | $\bar{X} \pm SS$                  |
|---------------------------------------------|----|------|-----------------------------------|
| Eğitim Bilimleri <sup>a</sup>               | 70 | 23.0 | 67.79±14.03                       |
| Sağlık Bilimleri <sup>b</sup>               | 75 | 24.7 | 79.24±13.58                       |
| Fen Bilimleri <sup>c</sup>                  | 67 | 22.0 | 72.67±15.89                       |
| Sosyal Bilimler <sup>d</sup>                | 76 | 25.0 | 63.64±13.75                       |
| Kış Sporları ve Spor Bilimleri <sup>e</sup> | 16 | 5.3  | 71.13±12.22                       |
| Test Değeri                                 |    |      | F=12.520, p=0.000<br>b>a, c, d, e |

Akademisyenlerin ölçek puan ortalamaları ele alındığında Eğitim Bilimleri alanında çalışan akademisyenlerin puan ortalaması 67.79±14.03, Sağlık Bilimleri alanında çalışan akademisyenlerin puan ortalaması 79.24±13.58, Fen Bilimleri alanında çalışan akademisyenlerin puan ortalaması 72.67±15.89, Sosyal Bilimler alanında çalış-

şan akademisyenlerin puan ortalaması 63.64±13.75, Kış Sporları ve Spor Bilimleri alanında çalışanlarının puan ortalaması ise 71.13±12.22'dir. Buna göre Sağlık Bilimleri alanındaki akademisyenlerin puan ortalaması en yüksek iken Sosyal Bilimler alanındaki akademisyenlerin puan ortalaması en düşüktür. Yapılan ileri analizde, Sağlık Bilimleri alanındaki akademisyenlerin diğer tüm akademisyenlere göre daha yüksek puana sahip olduğu belirlenmiştir (►Tablo 1).

Ölçek toplam puanları, kesme noktasına göre değerlendirildiğinde tüm akademisyenlerin Metaverse eğitim inancının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca Metaverse-Eğitim İnanç Ölçeği puanı enstitüler bazında ele alındığında, ölçek puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (F=12.520, p<0.05) (►Tablo 1).

Ölçek toplam puanları, cinsiyete göre incelendiğinde ise kadın akademisyenlerin puan ortalaması 73.62±15.08

**Tablo 2.** Akademisyenlerin Tanıtıcı Özellikleri ve Metaverse-Eğitim İnanç Ölçek Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n=304)

|                                                                      | $\bar{X} \pm SS$           |      |                                |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------|------|--------------------------------|
| Çalışma yılı                                                         | 16.75±8.61 (min=1, max=42) |      |                                |
|                                                                      | n                          | %    | $\bar{X} \pm SS$ (Meta-ElÖ)    |
| Cinsiyet                                                             |                            |      |                                |
| Kadın                                                                | 162                        | 53.3 | 73.62±15.08                    |
| Erkek                                                                | 142                        | 46.7 | 67.64±14.85                    |
| Test Değeri                                                          |                            |      | t=3.475, p=0.001               |
| Ünvan                                                                |                            |      |                                |
| Prof. Dr.                                                            | 66                         | 21.7 | 68.21±14.41                    |
| Doç. Dr.                                                             | 75                         | 24.7 | 70.01±15.09                    |
| Dr. Öğr. Üyesi                                                       | 132                        | 43.4 | 71.09±15.19                    |
| Arş. Görevlisi                                                       | 31                         | 10.2 | 77.26±14.36                    |
| Test Değeri                                                          |                            |      | F=2.611, p=0.052               |
| Metaverse hakkında bilgi sahibi olma                                 |                            |      |                                |
| Evet                                                                 | 225                        | 74.0 | 74.06±14.29                    |
| Hayır                                                                | 79                         | 26.0 | 61.63±14.17                    |
| Test Değeri                                                          |                            |      | t=6.662, p=0.001               |
| Metaverse ile ilgili olma                                            |                            |      |                                |
| Evet                                                                 | 117                        | 38.5 | 78.74±13.40                    |
| Hayır                                                                | 187                        | 61.5 | 65.88±14.24                    |
| Test Değeri                                                          |                            |      | t=7.841, p=0.001               |
| Derslerde dijital materyallerden yararlanma                          |                            |      |                                |
| Evet                                                                 | 261                        | 85.9 | 71.84±14.90                    |
| Hayır                                                                | 43                         | 14.1 | 64.67±16.03                    |
| Test Değeri                                                          |                            |      | t=2.891, p=0.004               |
| Derslerde dijital materyal geliştirme                                |                            |      |                                |
| Evet                                                                 | 123                        | 40.5 | 74.99±14.51                    |
| Hayır                                                                | 181                        | 59.5 | 68.00±15.12                    |
| Test Değeri                                                          |                            |      | t=4.021, p=0.001               |
| İlgili bölüm öğrencileriyle Metaverse ortamında birlikte çalışabilme |                            |      |                                |
| Evet                                                                 | 194                        | 63.8 | 77.56±12.49                    |
| Hayır                                                                | 110                        | 36.2 | 58.96±12.14                    |
| Test Değeri                                                          |                            |      | t=12.598, p=0.001              |
| Metaverse'nin ilgili bölüm gelişimine katkı sağlayabilme düşüncesi   |                            |      |                                |
| Hiç katkı sağlamaz <sup>a</sup>                                      | 16                         | 5.3  | 45.63±7.94                     |
| Az katkı sağlar <sup>b</sup>                                         | 52                         | 17.1 | 59.73±10.70                    |
| Orta düzey katkı sağlar <sup>c</sup>                                 | 134                        | 44.1 | 69.87±12.76                    |
| Çok katkı sağlar <sup>d</sup>                                        | 102                        | 33.6 | 81.70±11.44                    |
| Test Değeri                                                          |                            |      | F=68.902, p=0.000<br>d>a, b, c |

iken erkek akademisyenlerinki  $67.64 \pm 14.85$ 'tir. Ünvan değişkenine göre incelendiğinde, profesörlerin puan ortalaması  $68.21 \pm 14.41$ , doçentlerin puan ortalaması  $70.01 \pm 15.09$ , doktor öğretim üyelerinin puan ortalaması  $71.09 \pm 15.19$  ve araştırma görevlilerinin puan ortalaması  $77.26 \pm 14.36$ 'dır. Ölçek puan ortalamaları arasında cinsiyete göre istatistiksel anlamlılık ( $t=3.475$ ,  $p<0.05$ ) var iken ünvanlara göre herhangi bir anlamlılık bulunmamıştır ( $F=2.611$ ,  $p>0.05$ ) (► **Tablo 2**).

Akademisyenlerin %74'ü Metaverse hakkında bilgi sahibi olduğunu, %61.5'i Metaverse ile ilgilenmediğini ve %85.9'u derslerinde dijital materyallerden yararlandığını belirtmiştir. Metaverse hakkında bilgi sahibi olanların, Metaverse ile ilgilendiğini belirtenlerin, derslerinde dijital materyallerden yararlananların ve derslerde dijital materyal geliştirenlerin, öğrencileriyle Metaverse ortamında birlikte çalışabilenlerin puan ortalaması anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<0.05$ ).

Metaverse'nin ilgili alanın gelişimine katkı sağlama düşüncesine bakıldığında, akademisyenlerin %44.1'i orta düzey, %33.6'sı çok katkı sağlayacağını belirtmiştir ve aradaki istatistiksel fark anlamlıdır ( $F=68.902$ ,  $p<0.05$ ). Yapılan ileri analizde, farkın "*çok katkı sağlar*" düşüncesine sahip olanlardan kaynaklandığı ve bu grubun puan ortalamasının diğerlerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır (► **Tablo 1**).

#### 4. Tartışma

Bu çalışma, akademisyenlerin Metaverse eğitimine ilişkin inançlarını belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla yapılmış olup elde edilen bulgular, literatür ile tartışılmıştır

Günümüzde etkili öğrenme durumları için öğretme-öğrenme sürecinde kullanılabilecek birçok teknoloji tabanlı öğrenme yöntemi bulunmaktadır. Bu yöntemlerden birisi de gerçek dünyanın dijital ikizi olan Metaverse'nin sunduğu sanal ortamlardır. Metaverse'nin eğitimde etkin kullanılması ve akademisyenlerin bu konuya olan inançları, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmede, öğrenmenin kalıcı olarak gerçekleşmesinde kullanılacak etkin yollardan biridir. (Rachmadtullah, Setiawan, Wasesa & Wicaksono, 2023). Bu kapsamda araştırmaya dâhil edilen akademisyenlerin Metaverse-Eğitim inanç puan ortalamaları değerlendirildiğinde, Sağlık Bilimleri alanında çalışanların puan ortalaması en yüksek, Sosyal Bilimler alanında çalışanları ise en düşük bulunmuştur. Ancak tüm akademisyenlerin Metaverse eğitimine ilişkin inançları orta düzeydedir (Tablo 1). Sağlık Bilimleri alanında çalışanların ölçek puan ortalamasının daha yüksek olması, söz konusu teknolojinin sağlık hiz-

metleri alanında giderek daha fazla kullanılmaya başlanmasından kaynaklandığını düşündürmektedir. Bazı araştırmacılara göre Metaverse'ye geçişi hızlandırıp kabullenmesini kolaylaştıran en önemli olay ise COVID-19 sürecidir. Bu süreç ve dijital alandaki uygulamalar, sağlık hizmetlerinin sunumunu önemli oranda etkilemiştir. Bu durumu açıklayan en iyi örnek, pandemiden önce sağlık kurumlarının %43'ü tele-sağlık imkânı sunarken, bu oranın pandemiyle birlikte %95'e yükselmesidir. Tüm bu pandemi süreci, Metaverse'nin daha fazla gündeme gelmesinde, kabul edilebilirliğinin artmasında ve dijitalleşmenin hızlanmasında etkili olmuştur (Demeke, 2021; Kang, 2021; Lee, 2021). Buradan yola çıkarak söz konusu Metaevrenin, tıp ve sağlık bilimleri alanında daha fazla yer edinmesini, kullanılmasını ve kullanıcıları tarafından daha iyi bilinmesini kolaylaştırdığı düşünülebilir. Literatürde tıbbi eğitim, terapi, rehabilitasyon ve sosyal destek sağlama hatta sanal gerçeklik tabanlı terapiler ile anksiyete ve depresyonun tedavi edildiği pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Becker, Ahmadi & LLindén, 2021; Freeman ve ark., 2017; Ryu & Park, 2015). Ayrıca mesleki beceri kazanma, hasta bakım girişimlerinin karmaşık fonksiyonlarının öğretimi ve sanal sistemlere yönelik çalışmalar, özellikle tıp ve sağlık bilimleri alanında yaygındır (Cant & Cooper, 2010; Gündoğdu & Dikmen, 2017). Metaverse teknolojisi, gerçek yaşam olaylarını dijital ikizi olarak sunmakta, interaktif senaryolar aracılığıyla öğrencilerin klinik alana yönelik endişe ve stres düzeylerini azaltmakta, öz güvenlerini artırmakta, klinik karar verme becerilerinin gelişmesine imkân sunmaktadır (Kızıl & Şendir, 2019; Sarıkoç, 2016; Şahiner, Türkmen & Kuşoğlu 2017). Metaverse'nin sağlık ve tıp alanına sağladığı tüm bu imkanlar göz önüne alındığında, Sağlık Bilimleri alanındaki akademisyenlerin puan ortalamasının neden yüksek olduğu açıklanır niteliktedir.

Akademisyenlerin Metaverse eğitim inançlarının orta düzeyde olması ise -artırılmış gerçeklik ile sanal gerçekliği, karma gerçeklik olarak birleştiren ve yapay zekâ gibi teknolojik olguları da içeren-"Metaverse" kavramının söz konusu akademisyenler tarafından eğitim-öğretim hizmetlerine yeterince entegre edilmediğini, daha çok geleneksel öğretim yöntemlerinin tercih edildiğini ya da bu sanal ortamın sunduğu kolaylıklara henüz akademi camiasının adapte olmadığını ya da olamadığını düşündürmektedir. Bu durumun altında yatan nedenler arasında söz konusu teknolojiye yetersiz erişim, Metaverse'nin uygulanmasında alt yapı yetersizliği, mali kaynakların yeterli olmayışı, yeniliklere ve değişikliklere kolay uyum sağlayan bir ülkede yaşıyor olmamız yer alabilir.

Akademisyenlerin Metaverse eğitimine ilişkin inançları, cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Buna göre kadın

akademisyenlerin Metaverse-Eğitim inançları, erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durum kadın akademisyenlerin erkeklere göre Metaverse ile daha fazla ilgilendiklerini, Metaverse ortamını daha fazla kullanmaya niyetli olduklarını ve/veya sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, karma gerçeklik veya genişletilmiş gerçeklik gibi Metaevrenin yapı taşlarını daha fazla deneyimlediklerini düşündürmektedir. Bu hususta literatürde araştırma bulgumuza benzerlik gösteren çalışmalara rastlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan bir çalışmada, Metaverse teknolojilerinden biri olan artırılmış gerçeklik uygulamalarını, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları görülmüştür (Boz, 2019). İlkokul öğrencileriyle yapılan çalışmada ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Metaverse ortamında daha sık ve daha uzun zaman geçirdikleri, bu ortamı daha fazla deneyimledikleri ve Metaverse ortamını kullanmaya daha fazla niyetli oldukları bulunmuştur (Suh & Seongjin, 2022). Bu sonuçlardan farklı olarak erkeklerin Metaverse ile daha fazla ilgilendiğini gösteren çalışmalar da literatürde mevcuttur. Metaverse boyutlarının ele alındığı ve ilkökul öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışmada, yaşam günlüğü alt boyutunda kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek puan aldıkları görülürken aynı çalışmada, artırılmış gerçeklik ve ayna dünyalar alt boyutlarından erkek öğrencilerin kızlardan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür (Suh & Ahn, 2022). Metaverse bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği öğretmen adayları ile yürütülen bir çalışmada, erkeklerin kadınlara göre Metaverse teknolojisiyle daha fazla ilgili olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada erkek öğretmenlerin Metaverse bilgi düzeyleri, kadınlara göre anlamlı düzeyde yüksek olarak bulunmuştur (Savaş, Karababa & Turan, 2022). Literatürde benzer sonuca sahip başka çalışmalar da mevcuttur (Aburbeian, Owda & Owda, 2022; Newzoo, 2021). Basketbolu öğrenmek için Metaverse teknolojisini kullanan üniversite öğrencileriyle yürütülen bir başka çalışmada ise Metaverse'nin kolaylaştırıcı koşullarına ilişkin tutumlarının cinsiyete göre değiştiği bulunmuştur (Yang, Ren, & Gu, 2022). Tüm bu çalışmalar hem öğrencilerin hem de eğitimcilerin Metaverse'ye dair inanç ve tutumlarının cinsiyet değişkeninden etkilendiğini göstermektedir.

Araştırma bulgusuna göre akademisyenlerin büyük çoğunluğu, Metaverse hakkında bilgi sahibi iken Metaverse ile ilgili değildir. Bu bağlamda çalışma sonucu, katılımcıların büyük çoğunluğunun Metaverse teknolojisi ve yapıtaşları hakkında bilgili olduğunu gösteren diğer araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Ipsos, 2022; Sayımer & Küçüksaraç, 2015; Uygur ve ark., 2018).

Araştırma kapsamındaki akademisyenlerin büyük çoğunluğu ise derslerinde dijital materyaller kullanırken kendileri herhangi bir dijital materyal geliştirmemiştir.

Derslerde dijital materyallerden yararlanmak, eğitimcilerin Metaverse eğitim inanç durumlarını etkileyebilmektedir. Literatürde, Metaverse'yi eğitim ortamında öğrenme aracı olarak kullanan ilkökul öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme performansını iyileştirebildiği bildirilmektedir (Rachmadtullah, Setiawan, Wasesa & Wicaksono, 2023). Kore'de ilkökul öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada, öğrencilerin %97.9'unun Metaverse teknolojisini deneyimlediği ve %95.5'inin bu deneyimi günlük yaşamlarıyla ilişkilendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca benzer çalışmada, Metaverse ortamında çalışabilen ve çalışamayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık da saptanmıştır. Eğitimde artırılmış gerçeklik teknolojisi hakkında bilgi sahibi olma ve kullanma düzeylerinin incelendiği bir başka çalışmada ise araştırmaya katılan öğretmenlerin %42'si sınıftaki teknoloji araçlarını derste *genellikle* kullandıklarını, %11'i ise *nadiren* kullandığını bildirmiştir (Boz, 2019). Buradan yola çıkarak eğitimciler, teknolojiyle zenginleştirilmiş öğrenme ortamları tasarlamaya hazır olma durumlarının çok boyutlu yönlerini araştırarak, sürdürülebilir eğitim araştırmalarının temelini oluşturabilir (Lee & Hwang, 2022). Böylece metaveri öğrenme ortamını kullananlar, öğrencilerin gerçeklik duygusunu yaşamalarına, kalıcı öğrenme becerilerinin gelişmesine ve gerçek hayatta deneyimleme şansı zor olan durumları simüle etme şansına ulaşmalarına yardımcı olabilir (Ryu ve Park, 2015).

Metaverse hakkında bilgi sahibi olanların, Metaverse ile ilgilendiğini belirtenlerin, derslerinde dijital materyallerden yararlananların ve dijital materyal geliştirenlerin, öğrencileriyle Metaverse ortamında birlikte çalışabilenlerin Metavers-Eğitim inanç puan ortalaması anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu durum hızla gelişen ve değişen teknolojiye ayak uyduran ve özellikle Metaverse teriminden haberdar olanlar için beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir. Bu sonuç, Metaverse terimini duyan öğretmen adaylarının duymayanlara göre Metaverse bilgi düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu çalışma ile benzerlik göstermektedir (Savaş, Karababa & Turan, 2022).

Metaverse'nin ilgili bölüm gelişimine katkı sağlama düşüncesi değişkenine göre ölçek puan ortalamasına bakıldığında, "*çok katkı sağlar*" düşüncesine sahip olanların puan ortalaması, diğerlerine göre daha yüksektir. Bu durum, dijital dünyada hızla gelişmekte olan teknolojiye bağlı olarak zaman ve mekân esnekliği sağlayan, uzaktan eğitim, hibrit eğitim, ters yüz öğretim gibi modellerin uygulanmasına imkân sunan Metaverse'yi bilen ve Metaverse'nin eğitim ortamına sağlayacağı yararları inanlar için beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir. Artırılmış gerçeklik uygulamalarına ilişkin öğrencilerin

görüşlerinin incelendiği bir çalışmada öğrencilerinin çoğu, bu teknolojiyi bildiğini ve bu teknolojinin eğitime olumlu katkı sağlayacağını bildirmiştir (Sayımer & Kücüksaraç, 2015). Literatürde yazılım mühendisliği akademisyenleri ile yapılan bir başka çalışmada ise ilgili bölümün akademisyenleri Metaverse'nin yeterli ilgi ve kullanımla öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırabileceğini ve performanslarını geliştirebileceğini bildirmiştir (Lee, Wang, Reformat & Huang, 2023). Ayrıca Metaverse'nin eğitim-öğretim ortamında, yeni bir öğrenme ve öğretme stili olarak kullanılabilmesi de belirtilmektedir (Rachmadtullah, Setiawan, Wasesa & Wicaksono, 2023). Hemşirelik öğrencilerine kan transfüzyon becerisinin kazandırıldığı bir çalışmada, sanal oyun ile öğretmenin kalıcı öğrenmede önemli olduğu (Tan ve ark., 2017), benzer şekilde mesleki becerilerin kazandırıldığı bir başka çalışmada ise uygulama beceri ve memnuniyet puanlarının kontrol grubundakilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Günay İsmailoğlu & Zaybak, 2018). Bu sonuçlar doğrultusunda Metaverse uygulamaları, eğitimde hız, öğrenmede kalıcılık ve memnuniyet, başarı motivasyonu, akademik öz yeterlik, mesleki beceri kazanma, eğitimde laboratuvar simülasyonları açısından önemli katkılar sunmaktadır (Gündoğdu ve Dikmen, 2017; Logishetty, Rudran & Cobb, 2019; Chan, Van Gerven, Dubois & Bernaerts, 2021). Metaverse'nin eğitim ortamına sunduğu bir diğer katkı ise eğitimde pasif dijital kullanımdan aktif dijital kullanıma geçişin sağlanmasıdır (Stewart, Watson & Campbell, 2018). Böylece değişen eğitim faaliyetleriyle beraber eğitimin yürütüldüğü farklı sahalarda etkili ve verimli eğitimin yol haritası çizilmiş olacaktır (Hyun, 2021; Lee ve ark., 2024; Suh & Ahn, 2022).

## 5. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak tüm akademisyenlerin Metaverse eğitim inançları orta düzeydedir ve bazı değişkenlerden etkilanmektedir. Sağlık Bilimleri alanında çalışan akademisyenlerin puan ortalaması en yüksek iken bu sıralamayı sırasıyla Fen, Spor, Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimlerde çalışan akademisyenlerin puan ortalamaları takip etmektedir. Buna göre Metaverse-Eğitim inancı, Fen, Mühendislik, Mimarlık ve Sağlık Bilimleri gibi dijitalleşen dünya ile iç içe olan alanlarda görev alan akademisyenlerde daha yüksek olarak özetlenebilir. Tüm akademisyenlerin Metaverse-Eğitim inançlarının orta düzeyde olması, akademisyenlerin eğitim ortamında Metaverse gibi dijital teknolojinin olumlu getirilerine olan inançlarını artırması gerekliliğini göstermektedir. Metaverse, öğrenenin gerçek dünya ile algısını ve etkileşimini artırmakta, eğitim ortamına oyun tabanlı öğrenme ilkeleriyle birleştirilmiş özel dokunsal teknoloji ile bu süreçlere olumlu katkı sunmaktadır. Böylece öğrencilerin öğrenme ortamında performansları, motivasyonları, katılım düzeyleri, analitik ve eleştirel düşünme yetileri artmaktadır. Bu durum tıp alanından eğitim alanına, sosyal bilimlerden mühendisliğe kadar pek çok farklı meslek grubundan meslek profesyonellerinin yetiştirilmesi için eğitim süreçlerine Metaverse teknolojisinin entegre edilme gerekliliğini vurgulamaktadır. Literatürde de dijitalleşen dünyada Metaverse'nin eğitim ortamında kullanılması, eğitimde Metaverse uygulamalarına daha fazla yer vermek için teknolojik altyapının güçlendirilmesi, Metaverse ortamlarının kurallarının yazılarak yazılımlarının ona göre kodlanması ve ortamın güvenilirliğinin sağlanması gerektiği bildirilmektedir (Büyükkarabacak & Balyer, 2024). Üniversite düzeyindeki eğitim sürecine tüm bu olumlu getirilerin yansması ancak ve ancak akademisyenlerin meta-eğitim inançlarının artması ile mümkün olacaktır. Buna göre çalışma sonuçları göz önünde bulundurularak Metaverse'ye yönelik akademisyenlere hizmet içi eğitim verilmesi, Metaverse teknolojisiyle ilgili eğitici seminerler/atölye çalışmaları düzenlenmesi, ilkökul düzeyinden başlayarak yükseköğretime kadar eğitimin her basamağında yer alan eğitimcilerin ve öğrencilerin Metaverse teknolojisine dair bilgi düzeylerinin, inançlarının ve tutumlarının incelenmesi ve bu teknolojiye olan adaptasyonlarının sağlanması, eğitim-öğretim programlarında yürütülecek Metaverse teknolojisine dair gerekli stratejilerin geliştirilmesi, Metaverse teknolojisinin kullanımına yönelik mali kaynaklar, altyapı, tecrübeli personel gibi konularda gerekli yatırımların yapılması ve bir yol haritası çizilmesi önerilebilir.

## Not

Bu çalışma, 21-24 Mayıs 2024 tarihinde gerçekleşen XI International Eurasian Educational Research Congress'inde sözel bildiri (özet) olarak sunulmuştur.

## Teşekkürler / Acknowledgments

Katılım sağlayan tüm akademisyenlere teşekkür ederiz.

## Araştırma Etiği / Research Ethics

Araştırmaya başlamadan önce Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Etik Kurulundan (Tarih:24.07.2023 ve Sayı:2023/07/28) etik onam alınmıştır.

## Yazar Katkıları / Author Contributions

Kavramsallaştırma: [Serap Ejder Apay, Ayla Kanbur, Gamze Ceylan, Elif Erdoğan], Metodoloji: [Ayla Kanbur, Serap Ejder Apay], Formal Analiz: [Ayla Kanbur, Elif Erdoğan], Araştırma: [Gamze Ceylan, Elif Erdoğan] Veri Düzenleme: [Gamze Ceylan, Elif Erdoğan], Yazım- İlk Taslak Hazırlığı: [Gamze Ceylan, Elif Erdoğan], Yazım- Gözden Geçirme ve Düzenleme: [Ayla Kanbur,

Gamze Ceylan].

### Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

### Araştırma Fonu / Research Funding

Bu çalışmada herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

### Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Ham verilere, ilgili yazarın talebi üzerine erişilebilir.

## Kaynakça

- Aburbeian, A. M., Owda, A. Y., & Owda, M. (2022). A technology acceptance model survey of the metaverse prospects. *AI*, 3(2), 285–302. <https://doi.org/10.3390/ai3020018>
- Anıl, F., & Alankuş, Z. (2022). Metaverse evreninde pazarlama: 7p pazarlama karması üzerinden bir değerlendirme. *Uluslararası Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 134-168.
- Aydın, S. (2023). Teachers' perceptions of the use of the metaverse in foreign language teaching and learning. In *Shaping the future of online learning: Education in the Metaverse* (pp. 201-219). IGI Global.
- Becker, C., Ahmadi, M., & Lindén, M. (2021). Virtual health assistants and the use of voice assistants in health care. *The Lancet Digital Health*, 3(2), e80-e82. [https://doi.org/10.1016/S2589-7500\(21\)00005-8](https://doi.org/10.1016/S2589-7500(21)00005-8)
- Boz, M. S. (2019). Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamalarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayını*, 1-46. [https://yegitek.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_03/26132150\\_egitimdeartirilmisgerceklikuygulamalarinindegerlendirilmesi.pdf](https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/26132150_egitimdeartirilmisgerceklikuygulamalarinindegerlendirilmesi.pdf)
- Büyükkarabacak, N., & Balyer, A. (2024). Metaverse ve Metaverse'ün eğitim ortamlarına yansımaları. *Alanyazın*, 5(2), 224-234.
- Cant, R. P., & Cooper, S. J. (2010). Simulation-based learning in nurse education: systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 66(1), 3-15. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05240.x>
- Chan, P., Van Gerven, T., Dubois, J. L., & Bernaerts, K. (2021). Virtual chemical laboratories: A systematic literature review of research, technologies and instructional design. *Computers and Education Open*, 2, 100053. <https://doi.org/10.1016/j.cao>
- Damar, M. (2021). Metaverse ve eğitim teknolojisi (Metaverse and Education Technology). *Eğitimde Dijitalleşme ve Yeni Yaklaşımlar (Digitalization and New Approaches in Education)* (pp.169-192), İstanbul: Efe Akademi.
- Demeke, H. B. (2021). Trends in use of telehealth among health centers during the COVID-19 pandemic. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 70(7), 240–244. doi:10.15585/mmwr.mm7007a3 PMID:3360038.
- Erol, A., Yurdakal, H. İ. & Tekin Karagöz, C. (2023). Metaverse/ Metaeducation belief scale. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 11(2): 94-107. <http://dx.doi.org/10.52380/mojet.2023.11.2.461>
- Freeman, D., Reeve, S., Robinson, A., Ehlers, A., Clark, D., Spanlang, B., & Slater, M. (2017). Virtual reality in the assessment, understanding, and treatment of mental health disorders. *Psychological Medicine*, 47(14), 2393-2400. <https://doi.org/10.1017/S003329171700040X>
- George, D., Mallery, M. (2010). SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Göçen, A. (2022). Eğitim bağlamında Metaverse. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 6(1): 98-122.
- Günay İsmailoğlu, E., & Zaybak, A. (2018). Comparison of the effectiveness of a virtual simulator with a plastic arm model in teaching intravenous catheter insertion skills. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 36(2), 98–105. <https://doi.org/10.1097/CIN.0000000000000405>
- Gündoğdu, H., & Dikmen, Y. (2017). Hemşirelik eğitiminde simülasyon: sanal gerçeklik ve haptik sistemler. *Journal of Human Rhythm*, 3(4), 173-176. <https://dergipark.org.tr/en/pub/johr/issue/33484/373543>
- Hyun, J. J. (2021). A study on education utilizing Metaverse for effective communication in a convergence subject. *International Journal of Internet, Broadcasting and Communication*, 13(4): 129-134.
- Ipsos, (2022). How the world sees the metaverse and extended reality, A 29-country Global Advisor survey. *Global Version, Public*, 1-12
- Kang, Y. M. (2021). Metaverse framework and building block. *Journal of the Korea Institute of Information and Communication Engineering*, 25(9), 1263-1266.
- Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- Kızıl, H., & Şendir, M. (2019). Innovative approaches in nursing education. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 118-125. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/5437>
- Koçak, Ö., Yılmaz, T. K., & Göktaş, Y. (2018). Bir öğrenme ortamı olarak sanal dünyaların tasarımında karşılaşılan pedagojik zorluklar. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2): 157-170.
- Kuş, O. (2021). Metaverse: 'dijital büyük patlamada' fırsatlar ve endişelere yönelik algılar. *Intermedia International E-journal*, 8 (15): 245-266. <https://10.21645/intermedia.2021.109>
- Lee, B. K. (2021). The Metaverse world and our future. *Review of Korea Contents Association*, 19(1): 13-17.
- Lee, C. S., Wang, M. H., Reformat, M., & Huang, S. H. (2023). Human intelligence-based Metaverse for co-learning of students and smart machines. *Journal of ambient intelligence and humanized computing*, 14(6): 7695–7718. <https://doi.org/10.1007/s12652-023-04580-2>
- Lee, H., & Hwang, Y. (2022). Technology-enhanced education through VR-making and Metaverse-linking to foster teacher readiness and sustainable learning. *Sustainability*, 14(8): 4786.
- Lee, L. H., Braud, T., Zhou, P. Y., Wang, L., Xu, D., Lin, Z., ... & Hui, P. (2024). All one needs to know about metaverse: A complete survey on technological singularity, virtual ecosystem, and research agenda. *Foundations and trends® in human-computer interaction*, 18(2–3): 100-337.
- Logishetty, K., Rudran, B., & Cobb, J. P. (2019). Virtual reality training improves trainee performance in total hip arthroplasty: A randomized controlled trial. *The Bone & Joint Journal*, 101(12), 1585-1592. <https://doi.org/10.1302/0301-620X.101B12.BJJ-2019-0643.R1>
- Newzoo (2021). Newzoo's generations report: How different generations engage with games. <https://newzoo.com/insights/trend-reports/newzoos-generations-report-how-different-generations-engage-with-games>.
- Özdemir, S., & Gıynas, A. Y. (2022). Metaverse ve Din Eğitimi. *Turkish Academic Research Review*, 7(4): 1080-1112.
- Rachmadtullah, R., Setiawan, B., Wasesa, A. J. A., & Wicaksono, J. W. (2023). Elementary school teachers' perceptions of the potential of Metaverse technology as a transformation of interactive learning media in Indonesia. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 6(1): 128-136.
- Ryu, J. H., & Park, J. H. (2015). Conceptualizing the virtual reality continuum in the context of health and wellness. *Journal of Medical Internet Research*, 17(1): e14. doi: 10.2196/jmir.3701
- Sarıkoç, G. (2016). Sağlık çalışanlarının eğitiminde sanal gerçekliğin kullanımı. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 13(1), 11-15. doi:10.5222/HEAD.2016.243 <https://jer-nursing.org/Content/files/sayilar/43/4.pd>
- Savaş, B. Ç., Karababa, B., & Turan, M. (2022). Metaverse bilgi düzeyi: beden eğitimi ve spor öğretmenleri adayları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisi*, 4(1): 18-29.
- Sayım, I. & Küçüksaraç, B. (2015). Yeni teknolojilerin üniversite eğitimine katkısı: İletişim fakültesi öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1536-1554. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3488>
- Stewart, H., Watson, N., & Campbell, M. (2018). The cost of school holidays

- for children from low income families. *Childhood*, 25(4): 516-529.
- Suh, W., & Seongjin, A. (2022). Utilizing the metaverse for learner-centered constructivist education in the post-pandemic era: An analysis of elementary school students. *Journal of Intelligence*, 10(17). <https://doi.org/10.3390/jintelligence10010017>
- Suh, W., & Ahn, S. (2022). Utilizing the Metaverse for learner-centered constructivist education in the post-pandemic era: an analysis of elementary school students. *Journal of Intelligence*, 10(1). <https://doi.org/10.3390/jintelligence10010017>
- Şahandar, Ö. (2019). *İşletme eğitiminde sanal dünya uygulamalarının öğrenci motivasyonu üzerine etkisi; Second life örneği* (Tez No. 565297) [Yüksek Lisans Tezi, Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Şahin, G. (2016). *Second Life oyununun sosyal bilgiler öğretiminde deneyimsel öğrenmeye yönelik bir model olarak kullanılması* (Yüksek Lisans Tezi) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Şahiner, N. C., Türkmen, A. S., & Kuşuoğlu, S. (2017). Ülkemizde çocuk hemşireliği eğitiminde simülasyon nerede? *Türkiye Klinikleri J Pediatr Nurs-Special Topics*, 3(1), 39-43. <https://www.researchgate.net/publication/322207784>
- Tan, A. J. Q., Lee, C. C. S., Lin, P. Y., Cooper, S., Lau, L. S. T., Chua, W. L., & Liaw, S. Y. (2017). Designing and evaluating the effectiveness of a serious game for safe administration of blood transfusion: A randomized controlled trial. *Nurse Education Today*, 55, 38-44. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.04.027>
- Turan, M., Mavibaş, M., Savaş, B. Ç., & Çetin, H. (2023). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Metaverse bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *The Online Journal of Recreation and Sports*, 12(1): 25-42.
- Uygur, M., Yelken, T. Y., & Akay, C. (2018). Analyzing the views of pre-service teachers on the use of augmented reality applications in education. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 849-860. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.4.849>
- Yang, F., Ren, L., & Gu, C. (2022). A study of college students' intention to use Metaverse technology for basketball learning based on UTAUT2. *Heliyon*, 8(9): e10562. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10562>
- Yaratan, A. S. (2022). *Mimarlık eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik tutum ve başarılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Elazığ, Fırat Üniversitesi.
- Zhang, X., Chen, Y., Hu, L., & Wang, Y. (2022). The Metaverse in education: Definition, framework, features, potential applications, challenges, and future research topics. *Frontiers in psychology*, 13: 1016300. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1016300>

# Sektörel Geri Bildirim, Akreditasyon ve Mikro-Yeterlilik Perspektifinden Mühendislik Stajları

## Engineering Internships from the Perspective of Sector Feedback, Accreditation, and Micro-Credentials

Kadir Gedik<sup>1,2\*</sup> , Hatice Çam<sup>1</sup> , Emine Esra Gerek<sup>1</sup> , Mehmet Ali Işıkoğlu<sup>3</sup> , Nuray Gedik<sup>4,5</sup> 

<sup>1</sup>Eskişehir Teknik Üniversitesi, Çevre Mühendisliği Bölümü, Eskişehir, Türkiye

<sup>2</sup>Eskişehir Teknik Üniversitesi, Çevre Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi, Eskişehir, Türkiye

<sup>3</sup>Eskişehir Teknik Üniversitesi, Rektörlük, Eskişehir, Türkiye

<sup>4</sup>Eskişehir Teknik Üniversitesi, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Eskişehir, Türkiye

<sup>5</sup>Eskişehir Teknik Üniversitesi, Öğrenme ve Öğretme Gelişimi Birimi, Eskişehir, Türkiye

**Özet:** Eğitimin ayrılmaz bir parçası olan staj, öğrencilere teorik bilgilerini uygulamaya dökme ve profesyonel iş ortamını deneyimleme fırsatı tanır. Bu çalışmada, kişisel ve mesleki beceriler konusunda asgari nitelikler kazandırmak üzere verilen mühendislik eğitimindeki staj programı, öğrencileri stajyer olarak istihdam eden sektör temsilcilerinden gelen geri bildirimler üzerinden çevre mühendisliği disiplini odağında incelenmiştir. Programın etkililiği; öğrenci performansına yönelik dört yıllık bir periyotta elde edilen nicel ve nitel verilerle Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyonu (MÜDEK) kapsamında değerlendirilerek, öğrencilerin staj süreçlerinden elde ettikleri kazanımlar (mikro-yeterlilik) ve bu kazanımların sürdürülebilir staj programlarına etkisi bağlamında irdelenmiştir. Nicel veriler betimsel istatistik ve nitel veriler ise mentörlerden elde edilen görüşler doğrultusunda açık kodlama yapılarak içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Veri setinin niteliği ve hacmi göz önünde bulundurularak Mann Whitney U testi de gerçekleştirilmiştir. Sektörel geri bildirimler, öğrencilerin MÜDEK yetkinliklerinde tanımlanan becerilerin çoğuna sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Betimsel istatistik parametreleri bağlamında öğrenciler arasında önemli farklılıklar görülmemiştir. Kamu ve özel kuruluşlardan elde edilen staj verilerinin ileri analizinde ise özellikle mesleki bilgi ve beceri yeterlikleri açısından kamu kurumları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Özellikle akreditasyon çıktıları açısından önemli bir bulgu olan bu durum, programın güçlü yönlerini ortaya koyarak iyileştirme fırsatları sunmuş, sektörün mühendis adaylarından beklediği temel yeterlilikler ve bu yeterliliklerin staj sürecinde nasıl entegre edilebileceği konusunda içgörüler oluşturmuştur. Çalışma, stajları daha işlevsel ve etkileşimli hale getirecek önerilerde bulunarak, üniversite-sanayi arasındaki köprüyü güçlendirme potansiyeline işaret etmektedir. Mezuniyet sonrası istihdam edilebilirlik ve bireysel kazanımların ispatı bağlamında önemli araca dönüşebilecek mikro-yeterlilik konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Mühendislik eğitimi, Mesleki uygulama, MÜDEK, Sürdürülebilir staj, Mikro-yeterlilik

**Abstract:** Internships constitute an indispensable component of the educational process, offering students the chance to apply their theoretical knowledge in a practical setting and gain insight into the professional work environment. This study examines the internship program in engineering education, which is designed to impart minimum qualifications in personal and professional skills, with a particular focus on the discipline of environmental engineering. The effectiveness of the program was evaluated in accordance with the Association for Evaluation and Accreditation of Engineering Programs (MÜDEK) criteria, utilizing both quantitative and qualitative data on student performance over a four-year period. Additionally, the study examined the gains (micro-credentials) achieved by students through their internships and the potential impact of these credentials on sustainable internship programs. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, while qualitative data were analyzed using content analysis with open coding in line with the opinions obtained from the mentors. Considering the nature and volume of the data set, the Mann-Whitney U test was also performed. Sectoral feedback indicates that students possess most of the skills defined in MÜDEK competencies, and there are no significant differences between students in terms of descriptive statistics parameters. Further analysis of the internship data obtained from public and private institutions showed a significant difference in favor of public institutions, especially in terms of professional knowledge and skills competencies ( $p < 0.05$ ). This finding is particularly relevant in terms of accreditation criteria, as it highlights the program's strengths and offers opportunities for improvement. The study provides insights into the fundamental competencies that the sector expects from engineering candidates and how they can be integrated during internships. It also proposes recommendations to enhance the functionality and interactivity of internships, thereby reinforcing the university-industry bridge. Furthermore, it underscores the need for further research on micro-credentials, which have the

\* İletişim Yazarı / Corresponding author.

✉ kgedik@eskisehir.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 24.02.2025

Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 26.03.2025

Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 13.04.2025

Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 13.04.2025



potential to serve as a pivotal instrument in substantiating post-graduation employability and individual accomplishments.

**Keywords:** Engineering education, Vocational practice, MUDEK, Sustainable internship, Micro-credentials

## 1. Giriş

Yükseköğretimdeki uygulamalı eğitimin bir parçası olan staj, öğretim programlarıyla kazandırılması öngörülen mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışları geliştirme, sektörü tanıma, iş hayatına uyum sağlama, tecrübe edinme ve gerçek üretim ve hizmet ortamında yetiştirme amacıyla öğrencilerin kamuda veya özel sektör işletmelerinde yaptıkları mesleki çalışmayı ifade etmektedir (YÖK, 2021). İş yerinde edinilen yeni bilgiler, öğrencinin özgün öğretim süresince öğrendikleriyle entegre edilerek gerçek iş yaşamındaki uygulamalarla anlam kazanan deneyime dayalı bir öğrenme yöntemidir. Kısa süreli bir iş deneyimi niteliğiyle mezunların istihdam edilebilirliğini artırmanın etkili bir yolu olduğu kanıtlanmıştır (Nghia ve Duyen, 2018). Söz konusu fırsatın oluşturulması, yaygınlaştırılması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için öğrencilerin staj programından beklenen öğrenme çıktılarına elde edip etmediğinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Elkins, 2002). Stajla ilgili öğrenme çıktılarının boyutlarını ve bu çıktıları etkileyen faktörleri belirlemek için yapılan nitel ve nicel analizler, öğrenciler açısından stajın mevcut bilgi ve becerilerini pekiştirmelerine, mesleki becerilerini daha da geliştirmelerine, kariyer yollarını şekillendirmelerine ve öğrenme tutum ve davranışlarını değiştirmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir (Nghia ve Duyen, 2018). Stajın bir öğrenme deneyiminden daha ziyade yükseköğretimde edinilen teorik bilgileri uygulamaya dönerek pekiştirme niteliğini öne çıkaran bu tespit, doğru şekilde yönetilecek staj uygulaması sonucunda öğrencilerin genel not ortalaması, okulda geçirilen süre ve başlangıç maaşı açısından olumlu etkiler doğuracağını ifade etmektedir (Blair vd., 2013). Dolayısıyla, eğitim programı kapsamındaki ve özellikle de üniversite-sanayi iş birliğine dayalı staj programı ile endüstriyel ve teknolojik gelişmeler/eğilimler yakından takip edilirken müfredat düzenlemesi açısından öğrenci performansı ve program yeterlikleri hakkında kritik geri bildirimlerin alınması önem arz etmektedir.

Yükseköğretimde bir kalite unsuru olarak ele alınan akreditasyon, mevcut süreçleri değerlendirmede ve sürekli iyileştirmede önemli bir araçtır (Yeşilbaş Özenç, 2024). Bu amaca yönelik faaliyet gösteren Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK), çeşitli disiplinlerdeki mühendislik programları için akreditasyon, değerlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yapan bağımsız bir kuruluştur. MÜDEK hedefleri doğrultusunda öğrencilerin mesleki ve kişisel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için prog-

ram eğitim amaçlarına yönelik müfredat kapsamındaki bileşenlerin (ders, ödev, staj vb.) yapılandırılması sürecinde girdiye ihtiyaç duyulmaktadır (Fuchadzi, 2016). Dolayısıyla, program eğitim amaçlarına uygun program çıktılarının sağlandığının kanıtı olarak ele alınabilecek öğrenci çalışmalarına ilişkin belgeler (örn. staj raporu, kurum/kuruluş öğrenci staj değerlendirme formu) incelenerek akreditasyonla uyumlu nitelikte bir staj programına ve mezuna sahip olabilmek için nicel veya nitel değerlendirme yapılması gerekmektedir. Söz konusu değerlendirme sürecinin ise akademik personele ve öğrencilere ek bir yük getirmeden, basit yaklaşımlarla yönetilmesi hem MÜDEK beklentilerini karşılama hem de program çıktılarına uyum açısından yararlı bir araca dönüşebilecektir. İlgili literatür incelendiğinde uygulamalı ve doğal bilimler, bilişim, mühendislik ve mühendislik teknolojileri programlarının akreditasyonunu sağlayan Amerika Birleşik Devletleri merkezli bir kuruluş olan ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) kapsamındaki faaliyetlerle staj ilişkisinin irdelendiği çalışmalara ulaşılabilirken (Haag vd., 2006; Biasca & Hill, 2011; Shah & Gillen, 2023), ülkemizde geliştirilen MÜDEK programının performans çıktılarıyla stajın değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yükseköğretim süreçlerini etkileyen bir diğer gelişme mikro-yeterliliklerdir. Mikro-yeterlilik, kurumların kâğıt tabanlı sertifika ya da diploma gibi yetkinlik belgelerinin güvenilir bir şekilde dijitalleştirilmesi sürecini içeren kapsamlı bir kavramdır (Wolz vd., 2021). İstihdam açısından giderek daha az önemli bir faktör haline dönüşen geleneksel sertifika veya diplomaya kıyasla edinilen spesifik tecrübeleri ispatlayan mikro-yeterlilik, lisans aşamasındaki mühendis adaylarından talep edilen işgücüne yönelik eğitim alabilecekleri veya becerilerini geliştirebilecekleri bir esneklik sunarak sektörel dinamikleri desteklemektedir (Miller & St Jorre 2022; Carey & Stefaniak 2018; Boud & Jorre de St Jorre 2021). Son yıllarda dünya genelinde eğitsel politikalara yönelik çalışmaların arttığı mikro-yeterlilikler konusunda ülkemizde de çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır. Örneğin, 2023 yılında gerçekleştirilen “Mikro Yeterliliklerde Ulusal Yaklaşımın Belirlenmesi Çalıştayı”na Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK)’tan temsilciler katılmış ve tematik başlıklar altında ulusal rapor ve mevzuat çalışmaları başlatılmıştır (Europass, 2023). Bu kapsamlı çalışmalar ile yakın gelecekte mikro-yeterliliklerin yükseköğretimde önemli bir yer edine-

ceği değerlendirilebilir. Ancak mevcut durumda bu yeni yaklaşımın kullanılmasına yön verecek kapsamlı değerlendirmelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada, öğrencilerin staj yaptıkları kurum/kuruluşların stajyerlerin performansına yönelik algısının belirlenmesi ve MÜDEK program yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu amaç doğrultusunda, “Çevre mühendisliği alanında staj yapılan kurum/kuruluş yetkililerinin stajyerlerin performanslarına yönelik geri bildirimleri (veya algıları) nedir?” ve “Öğrenci staj performansları MÜDEK program çıktıları ile ne derece ilişkilidir?” sorularına yanıt aranmaktadır. Bu sorulara verilecek yanıtlarla birlikte stajların mevcut durumu belirlenerek, yenilikçi bir yaklaşım olan mikro-yeterliliklerle ilişkisi irdelenecektir. Çalışmadan elde edilen bulgular, stajda edinilen tecrübelerin mikro-yeterlilik bağlamında ele alınma potansiyeli açısından değerlendirilerek öğrencilerini gelecekteki kariyerlerine hazırlarken artan iş rekabetine bir yanıt arayan yükseköğretim kurumlarının, sektörle uyumlu sürdürülebilir bir staj programı oluşturmaya yönelik öneriler sunulması hedeflenmiştir.

### 1.1. Mühendislik Eğitiminde Staj

Uygulamalı bir alan olan mühendislik, kişi veya toplumların karşılaştığı sorunları emniyet, ekonomi ve estetik unsurları gözetenerek işlevsel hedefleri ve gereksinimleri yerine getirebilmek için analiz, tasarım, üretim vb. yapan, teknolojik ve ekonomik gelişime sürdürülebilir katkıda bulunan öncü bir meslektir (Akgül vd., 2013). Mühendislik eğitimindeki stajlar, öğrencilerin teorik bilgilerini pratik uygulamalarla pekiştirmelerini sağlayarak mesleki yetkinliklerini artırma noktasında kritik bir role sahiptir. Literatürde, başarılı bir staj programının mühendislik becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Anjum, 2020; Bolli, vd., 2021; Cole, 2019; Di Meglio vd., 2022; Fuchadzi, 2016; Husic, 2024; Kapanen vd., 2016; Kapareliotis vd., 2019; Morley, 2018; North Central College, 2021; Odlin vd., 2022; Rotschild & Rotschild, 2020; Zaman, 2021). Genel bağlamda öğrencilerin problem çözme, proje yönetimi ve takım çalışması gibi temel mühendislik yetkinliklerini geliştirmede önemli fırsatlar sunan staj çalışmaları, spesifik açıdan öğrencilerin küresel sürdürülebilirlik hedefleri doğrultusunda etik ve çevresel sorumluluklarını geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır (Leal Filho vd., 2023). Evrensel nitelikte mühendislerin yetiştirilmesine katkı sağlaması açısından mühendislik eğitiminin belirli bir kalite düzeyine sahip olması ve bu düzeyin korunması ve yükseltilmesi için de değerlendirme sürecinden geçmesi gerekmektedir.

Küresel ölçekte yaşanan pandemi tecrübesi gibi acil

uzaktan eğitim gerektiren durumlar, yükseköğretim kurumları gibi birçok kuruluşu dönüşüm geçirmeye, eğitim süreçlerinin temel unsurlarını yeniden tasarlamaya zorlamıştır (Dwivedi vd., 2020). Üniversite öğrencilerinin yaşantıları kampüsten ayrılma, yeni yaşam koşullarına uyum sağlama ve çevrimiçi öğrenme platformlarına adapte olma yönünde önemli ölçüde değişmiştir. Bu durum çevrimiçi eğitim için tasarlanmamış özellikle staj programları gibi yüksek düzeyde etkileşim ve uygulamalı deneyimler içeren derslerde zorluklara ve etkilere yol açmıştır (Redzuwan vd., 2021). Örneğin Au-cejo vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada pandemiye bağlı mezuniyet gecikmesi, iş veya staj kaybı ve maaşların azalması beklentileri gibi öğrenci endişeleri rapor edilmiştir. Öğrencilerin fiziksel ve ruhsal gelişimine de önemli katkı sağlayan staj, COVID-19 pandemisinin ortaya çıkışı ile mühendislik perspektifindeki uygulamalı eğitim prosedürlerini etkileyerek çevrimiçi eğitime uygun sanal stajlar (AlGhamdi, 2022) gibi yeni yaklaşımların oluşturulmasını gerektirmiştir (Redzuwan vd., 2021). Ülkemizdeki staj uygulamalarına bakıldığında, uzaktan/çevrimiçi veya sanal staj araştırmalarının oldukça kısıtlı sayıda olduğu görülmektedir. Pandemi sürecinde staj gibi uygulamalı eğitimler aksadığından mühendislik öğrencilerinde mesleki yetersizlik endişesi gözlenmiş ve uzaktan çalışmaya uygun staj süreçlerinin denenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır (Çavdar vd., 2021). Pandemiye ön plana çıkan uzaktan çalışma ile mühendislik eğitiminde uzaktan veya sanal ortamda staj yapılabilmesi durumu uluslararası platformlarda da tartışılan bir konudur (Koopman vd., 2021). Uzaktan veya sanal staj uygulamaları ile sanal dünyada çalışma yetkinliği ve tecrübesi kazanılmış olsa da bu şekilde staj yapan bireylerde sektör entegrasyonunun ve fiziksel sorunlara müdahale yetkinliğinin önemli ölçüde sekteye uğradığı değerlendirilmiştir (Hora vd., 2021). Dolayısıyla, mühendislik yeterliliğinin sağlanmasında önemli payı olan staj uygulamaları, acil uzaktan eğitim gerektiren durumların etkisini minimize edecek şekilde kaynak kullanımı ve fırsatları en üst düzeye çıkaran sürdürülebilir niteliğe dönüştürülmelidir. Bu dönüşüm, normal koşullarda mesleki kazanım ve kariyer gelişimine önemli katkı sağlayacak staj uygulamasının acil uzaktan eğitim gerektiren dönemlerde yaşanan olumsuz tecrübelerini giderecek şekilde yeni fikir ve araçlarla desteklenmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla pandemi sürecinden sonra sürdürülebilirlik, mühendislik eğitiminde yetkinliğin oluşturularak sürekli aktif durumda kalmasını sağlama anlamı da taşımaktadır.

### 1.2. Yükseköğretimde Mikro-yeterlilikler

UNESCO (2022) tarafından hazırlanan belgede mikro-yeterlilik, “bir öğrencinin ne bildiğini, ne anladığını

ve ne yapabildiğini doğrulayan odaklanmış öğrenme başarısının bir kaydı” olarak tanımlanmıştır (s. 20). Bu kayıtlar tanımlanmış standartlara dayalı bir değerlendirme ve değerlendirmeyi içerir ve önceki öğrenmenin tanınmasında ve kalite güvencesinin sağlanmasında önemli bir standart oluşturur (UNESCO, 2022). Benzer bir tanım Avrupa Komisyonu (2022) tarafından şu şekilde yapılmıştır: “mikro-yeterlilik bir öğrenenin küçük bir öğrenme sürecinin ardından elde ettiği öğrenme çıktılarının kaydıdır. Bu öğrenme çıktıları şeffaf ve açıkça tanımlanmış standartlara göre değerlendirilir”. Belgelendirme sürecinde kullanılan dijital rozet de mikro-yeterlilik ile birlikte kullanılmakta olup (Doğan, 2023); bazı kaynaklarda mikro-krediler olarak da ifade edilmektedir (örn., Kır & Bozkurt, 2022). Mikro-yeterlilikler yazılı belgelere göre daha az maliyetli olmaları ve daha fazla güvenlik sağlamaları bakımından dijitalleşme sürecinde anahtar bir rol üstlenmektedir (Brown vd., 2021; Ifenthaler vd., 2016). Ayrıca iş dünyasına yönelik olarak puanlama, not verme ve transkript vermenin ötesine geçen bir değerlendirme olanağı sunulmaktadır (Miller & St Jorre, 2022). Mikro-yeterlilikler sürdürülebilirlik bağlamında da öne çıkmaktadır (Doğan, 2023). Eğitim süreçlerinde kalitenin sağlanması ve dijital teknolojilerle desteklenerek sürdürülebilirliğinin artırılması önem kazanmaktadır (European Commission, 2020; Kır & Bozkurt, 2022). Mikro-yeterliliklerin alan bazında öne çıkan özellikleri biriktirilebilir ve değerlendirilmiş olması, formal/informal öğrenme ortamlarında kazanılabilmesi ve sektör/toplum ihtiyaçlarına göre belirlenebilmesidir (Kır & Bozkurt, 2022). Ancak tüm kurum ve öğrenenler için tek bir yaklaşımla ele alınmayıp, ulusal ve uluslararası stratejiler bağlamında değerlendirilmelidir (McGreal & Olcott, 2021). Bu amaçla uluslararası ve ulusal yeterlilikleri değerlendiren ve ilgili ölçütleri belirleyen kuruluşların süreçte yer alması önemlidir. Türkiye’de mesleki yeterlilikleri belirleyen ve denetleyen kuruluş Mesleki Yeterlilik Kurumu olup bu kurum tarafından Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) belirlenmiştir. Söz konusu çerçeve, “Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler” olarak tanımlanmaktadır (MYK, 2015, s. 42). Yükseköğretimde programların yürütülmesindeki ulusal yeterlilikler ise 2005 yılında Bologna sürecinde başlatılarak Yükseköğretim Kurumu Ulusal Yeterlilikler Komisyonu ve Çalışma Grubu tarafından belirlenmiş ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi olarak adlandırılmıştır (TYÇ, 2010).

Yürütülen çerçeve ve mevzuat çalışmalarıyla birlikte kendine yükseköğretimde yer bulan mikro-yeterlilikle-

rin özellikle dijital sertifikasyon ve dijital öğrenme teknolojilerindeki gelişmelerle öne çıktığı görülmektedir. Ancak pedagojik yaklaşım perspektifinden ele alındığında mikro-yeterliliklere altlık olabilecek birçok yaklaşımın bulunduğu öne sürülebilir. Bunlar, ölçülebilir ve gözlenebilir öğrenme çıktılarına odaklanan davranışçı yaklaşımdan, dijital toplumda bilginin ağlar üzerinde birbiriyle ilintili olarak yayıldığını savunan bağlantıcılık kuramına kadar çeşitli kuramlar göze çarpmaktadır. Davranışçı kuram yaklaşımlarından programlı öğretimin temel prensiplerinin başında bilginin sunumunun küçük birimlere ayrılarak modüler bir yapıda gerçekleştirilmesi ve bireysel hızda ilerleyen bir yapıda sunulması her adımda değerlendirilmesi gelmektedir (Reiser, 2007; Senemoğlu, 2012). Bu modüler ve ölçülebilirlik temelli yaklaşımın mikro-yeterlilik kapsamında becerilerin küçük ve odaklı yeterliliklere bölünmesiyle ve sertifikasyon ile değerlendirilmesiyle karşılık bulduğu görülmektedir. Teknolojideki gelişmelerin etkisiyle ortaya çıkan bağlantıcılık kuramında toplumdaki ağların öğrenmeye etkisi üzerinde durulmaktadır (Downes, 2007; Siemens, 2004). Örneğin Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler dijital teknolojilerin ağ kurma sürecine etkisini modelleyen örnek uygulamalar arasındadır (Bates, 2020). Bu çevrim içi dersler ile belli yeterlilik alanlarında eğitim alma ve belgelendirme olanağı sağlanmaktadır. Böylelikle, teknolojinin sunduğu olanaklar ile farklı bağlam ve ortamlarda bilginin inşası söz konusudur. Tüm bu yaklaşımlar teknolojik gelişmelerle öne çıkan mikro-yeterlilikler konusunun pedagojik altyapısını desteklemektedir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli, Evren ve Örneklem

Bu çalışmada öğrencilerin stajlarından elde edilen nicel ve nitel veriler içeren dokümanların incelemesi yapılmıştır. Araştırma kapsamında, 2019-2023 yılları arasında staj yapmış olan Eskişehir Teknik Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Çevre Mühendisliği Bölümü öğrencilerine ait, staj yapılan 190 kurum/kuruluştaki stajyerden sorumlu veya stajyeri izlemekle yükümlü yetkililerden (mentörlerden) elde edilen veriler kullanılmıştır. Verilerin elde edildiği kurum/kuruluşların %56,8’i özel sektörde; %43,2’si ise kamusal alanda faaliyet göstermektedir.

### 2.2. Veri Toplama ve Çözümleme

Çalışma verileri, staj yapılan kurum/kuruluşlarda öğrencilere mentörlük eden yetkililer tarafından doldurulan “Kurum/Kuruluş Öğrenci Staj Değerlendirme Formu” aracılığıyla elde edilmiştir (URL#1). İlgili form ile öğrencilerin mesleki bilgi ve becerilerine, iletişim

becerilerine, ekip çalışmasına yatkınlıklarına, kendini geliştirme yeteneklerine, temsil yeteneklerine, çalışma özverilerine, zaman yönetimlerine, iş disiplinlerine ve kurallara uymalarına ilişkin bilgiler derlenmiştir. Form, belirtilen özelliklerin göstergelerine ilişkin 1 ile 5 arasında puanlanan maddelerden oluşmaktadır. 1 puan ilgili özellik göstergesinin çok zayıf olduğunu 5 puan ise çok iyi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca form ile öğrencilerin güçlü ve eksik yönlerine, aldığı eğitim-öğretim kalitesine, istihdam edilebilirliğine ve daha iyi yetiştirebilmelerine yönelik önerilere ilişkin görüşler elde edilmiştir. Formdan elde edilen nicel veriler betimsel istatistikler bağlamında incelenmiş ve nitel verilere ilişkin ise içerik analizi yapılmıştır. Nicel veriler merkezi eğilim ve değişkenlik ölçülerinden ortalama ve standart sapma bağlamında incelenerek yorumlanmıştır. Araştırmada kullanılan veri setinin ileri analizi hususunda veri hacmi ve özellikleri göz önünde bulundurularak gruplar arası karşılaştırma için Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Bu test, puan dağılımlarının normallik koşullarını sağlamadığı durumlarda iki ilişkisiz örneklemde elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde olması ve gözlemlerin ilişkisiz olmasını gerektirmektedir (Büyüköztürk, 2018). İçerik analizinde ise mentörlerden elde edilen görüşler analiz edilirken metindeki içerikler için açık kodlama gerçekleştirilmiştir. Açık kodlama verilerin küçük parçalara ayrılması, incelenmesi, karşılaştırılması kavramsallaştırılması ve kategorize edilmesi için kullanılan bir nitel analiz sürecidir (Strauss ve Corbin, 1990). Ayrıca, metinde ifade edilen içerik veya kavramların tekrar edilme sıklığı da dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuş ve araştırma bağlamındaki temalar ortaya çıkarılmıştır.

### 2.3. Staj Performansı ile Program Çıktılarının Karşılaştırılması

Mühendislik disiplini eğitim planında yer alan derslerin ilgili program eğitim amaçları çerçevesinde oluşturulan program çıktılarına ne ölçüde destek olduğunun belirlenmesi amacıyla müfredatta yer alan derslerin bir veya birden fazla çıktı (URL#2) ile eşleştirilerek elde edilen kazanımların program çıktılarıyla uyumunun irdelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, staj dersi veya uygulamasının niteliği bölüm komisyonu (eğitim ve kalite / ölçme ve değerlendirme) tarafından program çıktılarıyla karşılaştırılarak staj programı amacıyla uyumlu çıktının PÇ-7 maddesiyle irdelenebileceği değerlendirilmiştir. Dolayısıyla, PÇ-7 maddesinin sağlanma düzeyinin dönemsel olarak belirlenmesi ve belgelenmesi açısından paydaş katılımına dayalı ölçme ve değerlendirme aracı olarak kurumsal staj değerlendirme formu kullanılarak öğrencilerin staj sürecinde edindikleri beceri, bilgi ya

da farkındalık düzeyleri araştırılmıştır. Kurum/kuruluş yetkilileri tarafından yapılan değerlendirmenin incelenmesi sürecinde ise yine komisyon görüşüyle PÇ-7 maddesi alt gruplara ayrılarak staj değerlendirme formu maddeleri ile uyumlu karşılaştırma yapılabilmesi için şu şekilde eşleştirilmiştir: “PÇ-7a. Sözlü ve yazılı etkin iletişim kurma becerisi – İletişim becerisi / Ekip çalışmasına yatkınlık”, “PÇ-7b. Mesleki gelişmeleri izleyecek düzeyde genel ve mesleki İngilizce kullanabilme becerisi – Mesleki bilgi / Kendini geliştirme yeteneği”, “PÇ-7c. Etkin rapor yazma becerisi – Mesleki beceri / Zaman yönetimi”, “PÇ-7d. Yazılı raporları anlama, açık ve anlaşılır talimat verme ve alma becerisi – İş Disiplini / Kurallara uyum”, “PÇ-7e. Tasarım ve üretim raporları hazırlayabilme becerisi – Özverili çalışma” ve “PÇ-7f. Etkin sunum yapabilme becerisi – Temsil yeteneği”. Dolayısıyla, staj etkinliğinin incelenmesi ve bölüm/program hedefleri ile öğrenci performansları arasındaki ilişkiyi incelemek için sektörden toplanan geri bildirimler, ilgili beceriler bağlamında değerlendirilmiştir.

## 3. Bulgular ve Tartışma

### 3.1. Nicel Değerlendirme

Araştırma kapsamında staj yapılan kamu veya özel sektör işletmelerinde öğrencilere mentörlük eden yetkililerin değerlendirmelerinin yer aldığı Kurum/Kuruluş Öğrenci Staj Değerlendirme Formu’ndan elde edilen veriler incelenmiştir. İlk olarak, staj değerlendirme formundan elde edilen nicel sonuçların güvenilirliği için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. 10 maddeden oluşan form sonuçlarına ilişkin Cronbach alfa değeri 0,904 olarak bulunmuştur. Alfa katsayısının 0,9’dan büyük olması çoğu durumda mükemmel olarak yorumlanmaktadır (George ve Mallery, 2016). Dolayısıyla, araştırmadan elde edilen Cronbach alfa değeri, formdan elde edilen sonuçların tutarlılığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Değerlendirme formu aracılığıyla öğrencilerin mesleki bilgi ve becerileri, iletişim becerileri, ekip çalışmasına yatkınlıkları ve farklı bireysel becerilerine yönelik 1-5 aralığında puanlanan veriler elde edilmiştir. MÜDEK kriterleri (PÇ-7) ile eşleştirilmiş verilere ait bilgiler ►Tablo 1’de verilmiştir.

►Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin mesleki staj performanslarının PÇ-7 kapsamındaki alt kriterlere ilişkin program etkinliğini yakalamada başarılı olduğu, MÜDEK ile beklenen beceri ve yeteneklerin çoğuna sahip olarak algılandıkları anlaşılmaktadır. Bulgularda, kurum/kuruluş temsilcilerinin program çıktılarıyla eşleştirilen kriterleri değerlendirme ortalamalarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin bilgi, beceri ve yetkinliklerinin kurum/kuruluşlar tara-

**Tablo 1.** Öğrencilere yönelik değerlendirmelere ilişkin ortalama değerler

| Değerlendirme Kriteri                                                                                | N   | Ortalama | Standart Sapma |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----------|----------------|
| <i>PÇ-7a. Sözlü ve yazılı etkin iletişim kurma becerisi</i>                                          |     |          |                |
| İletişim becerisi                                                                                    | 190 | 4,83     | 0,521          |
| Ekip çalışmasına yatkınlık                                                                           | 190 | 4,87     | 0,442          |
| <i>PÇ-7b. Mesleki gelişmeleri izleyecek düzeyde genel ve mesleki İngilizce kullanabilme becerisi</i> |     |          |                |
| Mesleki bilgi                                                                                        | 190 | 4,81     | 0,455          |
| Kendini geliştirme yeteneği                                                                          | 190 | 4,88     | 0,372          |
| <i>PÇ-7c. Etkin rapor yazma becerisi</i>                                                             |     |          |                |
| Mesleki beceri                                                                                       | 190 | 4,82     | 0,463          |
| Zaman yönetimi                                                                                       | 190 | 4,77     | 0,444          |
| <i>PÇ-7d. Yazılı raporları anlama, açık ve anlaşılır talimat verme ve alma becerisi</i>              |     |          |                |
| İş disiplini                                                                                         | 190 | 4,89     | 0,308          |
| Kurallara uyum                                                                                       | 189 | 4,92     | 0,331          |
| <i>PÇ-7e. Tasarım ve üretim raporları hazırlayabilme becerisi</i>                                    |     |          |                |
| Özverili çalışma                                                                                     | 190 | 4,88     | 0,367          |
| <i>PÇ-7f. Etkin sunum yapabilme becerisi</i>                                                         |     |          |                |
| Temsil yeteneği                                                                                      | 190 | 4,88     | 0,367          |

findan oldukça yeterli bulunduğunu göstermektedir. En yüksek ortalamaya sahip yetkinliğin PÇ-7d kapsamında kurum/kuruluşun kurallarına uyum sağlanması ve özen gösterilmesi ile iş saatlerine uyum, verilen görevin verilen sürelerde bitirilmesine özen gösterilmesi olduğu görülmektedir. Kurum/kuruluşlar açısından büyük önem arz eden iletişim becerisi (PÇ-7a), karşılaşılan durumla ilgili tanımlama, araştırma, soruşturma ve bütünleştirme içerdiğinden mesleki ve kişisel gelişim açısından mühendislik öğrencileri arasında ‘daha az hazırlıklı’ oldukları bir zayıflık olarak tanımlanmıştır (Haag vd., 2006). Ancak, çalışma bulguları, bölüm stajyerlerinin teknik bilgileri iş bağlamında uygulayabildiklerini ve iletebildiklerini ortaya koyması açısından başarılı olduklarına işaret etmektedir. Buna karşın, diğer yetkinliklere kıyasla daha düşük ortalamaya sahip yetkinlik ise PÇ-7c ile ilişkili olan zaman yönetimi olarak ortaya çıkmıştır. Önceliklerin belirlenmesi, iş planlamasının ve organizasyonunun zaman faktörünü dikkate alarak gerçekleştirilmesi konusunda mentörler öğrencileri diğer bilgi, beceri ve yetkinliklere kıyasla daha az puanla değerlendirmişlerdir. Ancak yine de ortalamanın oldukça yüksek olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Veri analizi, staj performansı açısından kurum/kuruluş memnuniyeti veya MÜDEK kriterlerine yansıyan olumlu bulguları içermesine karşın, formu dolduran mentörlerin olası pozitif puanlamasını içerebilecek belirsizliğe de dikkat çekmektedir. Sektör geri bildirimleri kritik öneme sahip olmakla birlikte öğrencilerin MÜDEK yetkinlikleri bağlamında değerlendirme formlundakilerle benzer nitelikte soruların cevap bulduğu farklı bileşenlerle (örn. ödev, proje) teyit edilmesi gerekmektedir. Aksi halde, staj programı kapsamında MÜDEK açısından değerlendirilebilecek bir zayıflığın veya iyileştirme yapılabilecek bir alanın olmadığı sonucuna varılabilecektir. Bu kapsamda aşağıdaki bölümde sunulan açık uçlu yanıtların değerlendirilmesi

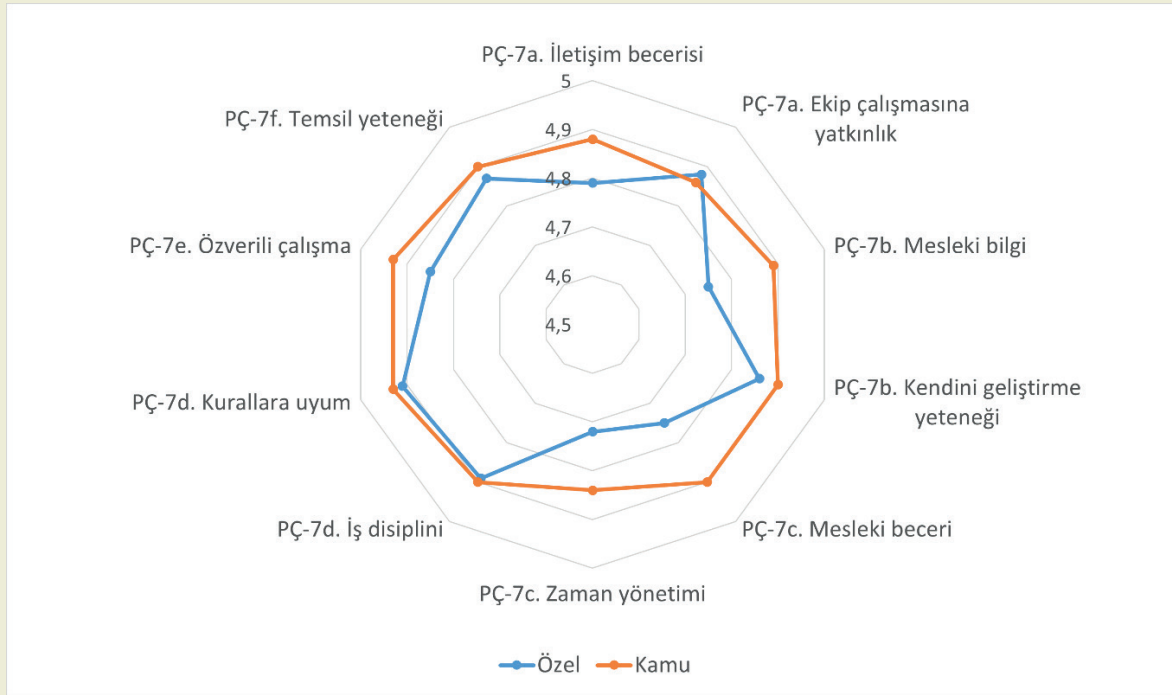
ile nitel verilerin söz konusu nicel verileri açıklamada yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin staj yaptıkları kamu ve özel kurum/kuruluşlar bağlamında program çıktıları açısından bir farklılık olup olmadığı da değerlendirilmiştir. ►**Şekil 1**’de staj yapılan kurum tipine göre öğrencilerin ortalama değerlendirmeleri gösterilmektedir. Buna göre, ekip çalışmasına yatkınlık göstergesi hariç, diğer tüm göstergelerde kamu kurumlarında staj yapan öğrenci ortalamalarının özel sektörde staj yapan öğrencilerden daha yüksektir. Özellikle iletişim becerisi, mesleki bilgi, mesleki beceri ve zaman yönetimi göstergeleri açısından öğrencilerin ortalama değerlendirmeleri farklılaşmaktadır. Bu durum özel sektördeki işletmelerin öğrencilerden daha yüksek beklentiler içerisinde olduğunu gösterebilir. Ayrıca araştırma kapsamında öğrenci ortalama puanlarının yıllara göre değişimi de incelenmiştir. 2019-2023 yıllarını kapsayan veriler değerlendirildiğinde yıllara göre etkin sunum yapabilme becerisi dışındaki program çıktısı ortalamalarının giderek azaldığı görülmektedir. Bu durum zaman geçtikçe öğrencilerden beklentilerin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Etkili sunum becerilerinin artması da öğrencilerde dijital yeterliklerinin yükseldiğine işaret etmektedir.

Araştırmada kullanılan veri setinin ileri analizi kapsamında kamu ve özel sektörde stajını gerçekleştiren öğrencilerin oluşturduğu gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Gözlenen farklılıkların anlamlılığının değerlendirilmesi için ise değişkenler normal dağılmadığından (Shapiro-Wilk,  $p < 0,001$ ) dolayı Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. MÜDEK kriterleri (PÇ-7) ile eşleştirilen bulgular her bir yetkinlik bağlamında ►**Tablo 2**’de verilmiştir. ►**Tablo 2** incelendiğinde, özel ve kamu kuruluşlarında yapılan değerlendirmelerde yalnızca mesleki bilgi ve mesleki beceri

yeterlilikleri açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $p < 0,05$ ). MÜDEK kriterleri açısından mesleki bilgi kapsamında gelişmeleri izleyecek düzeyde genel ve mesleki İngilizce kullanabilme, mesleki beceri açısından ise etkin rapor yazabilme yeterlilikleri dikkat çekmektedir. Kamu ve özel sektördeki mentorlerin puanlamasında diğer kriterlere göre öne çıkan söz

konusu başlıklar, stajyerlerin bireysel becerilerinin veya staj sürecinde kazandıkları hususi deneyimlerin sonucunda anlamlı bir fark oluşturduğu şeklinde yorumlanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kamu kurumlarında staj yapan öğrencilerin özelde staj yapan öğrencilere göre mesleki bilgi ve mesleki becerileri daha yüksek değerlendirilmiştir.



Şekil 1. Kurum tipine göre öğrenci değerlendirme puanları

Tablo 2. Yetkinliklere ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

| Değerlendirme Kriteri                                                                                                               | Grup | n   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U    | p     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-----|-----------------|--------------|------|-------|
| <i>PÇ-7a. Sözlü ve yazılı etkin iletişim kurma becerisi</i><br>İletişim becerisi                                                    | Özel | 108 | 94,6            | 10214        | 4282 | 0,674 |
|                                                                                                                                     | Kamu | 81  | 96,6            | 7823         |      |       |
| <i>PÇ-7a. Sözlü ve yazılı etkin iletişim kurma becerisi</i><br>Ekip çalışmasına yatkınlık                                           | Özel | 108 | 97,0            | 10479        | 4544 | 0,384 |
|                                                                                                                                     | Kamu | 81  | 93,4            | 7561         |      |       |
| <i>PÇ-7b. Mesleki gelişmeleri izleyecek düzeyde genel ve mesleki İngilizce kullanabilme becerisi</i><br>Mesleki bilgi               | Özel | 108 | 90,7            | 9799         | 3870 | 0,035 |
|                                                                                                                                     | Kamu | 81  | 102             | 8236         |      |       |
| <i>PÇ-7b. Mesleki gelişmeleri izleyecek düzeyde genel ve mesleki İngilizce kullanabilme becerisi</i><br>Kendini geliştirme yeteneği | Özel | 108 | 94,1            | 10159        | 4225 | 0,454 |
|                                                                                                                                     | Kamu | 81  | 97,3            | 7881         |      |       |
| <i>PÇ-7c. Etkin rapor yazma becerisi</i><br>Mesleki beceri                                                                          | Özel | 108 | 91,0            | 9828         | 3899 | 0,044 |
|                                                                                                                                     | Kamu | 81  | 101             | 8207         |      |       |
| <i>PÇ-7c. Etkin rapor yazma becerisi</i><br>Zaman yönetimi                                                                          | Özel | 108 | 91,3            | 9855         | 3929 | 0,095 |
|                                                                                                                                     | Kamu | 81  | 101             | 8174         |      |       |
| <i>PÇ-7d. Yazılı raporları anlama, açık ve anlaşılır talimat verme ve alma becerisi</i><br>İş disiplini                             | Özel | 108 | 94,9            | 10254        | 4320 | 0,787 |
|                                                                                                                                     | Kamu | 81  | 96,1            | 7786         |      |       |
| <i>PÇ-7d. Yazılı raporları anlama, açık ve anlaşılır talimat verme ve alma becerisi</i><br>Kurallara uyum                           | Özel | 108 | 95,0            | 10257        | 4321 | 0,998 |
|                                                                                                                                     | Kamu | 80  | 95,0            | 7596         |      |       |
| <i>PÇ-7e. Tasarım ve üretim raporları hazırlayabilme becerisi</i><br>Özverili çalışma                                               | Özel | 108 | 93,5            | 10096        | 4163 | 0,277 |
|                                                                                                                                     | Kamu | 81  | 98,1            | 7944         |      |       |
| <i>PÇ-7f. Etkin sunum yapabilme becerisi</i><br>Temsil yeteneği                                                                     | Özel | 108 | 95,2            | 10283        | 4349 | 0,897 |
|                                                                                                                                     | Kamu | 81  | 95,8            | 7757         |      |       |

### 3.2. Nitel Değerlendirme

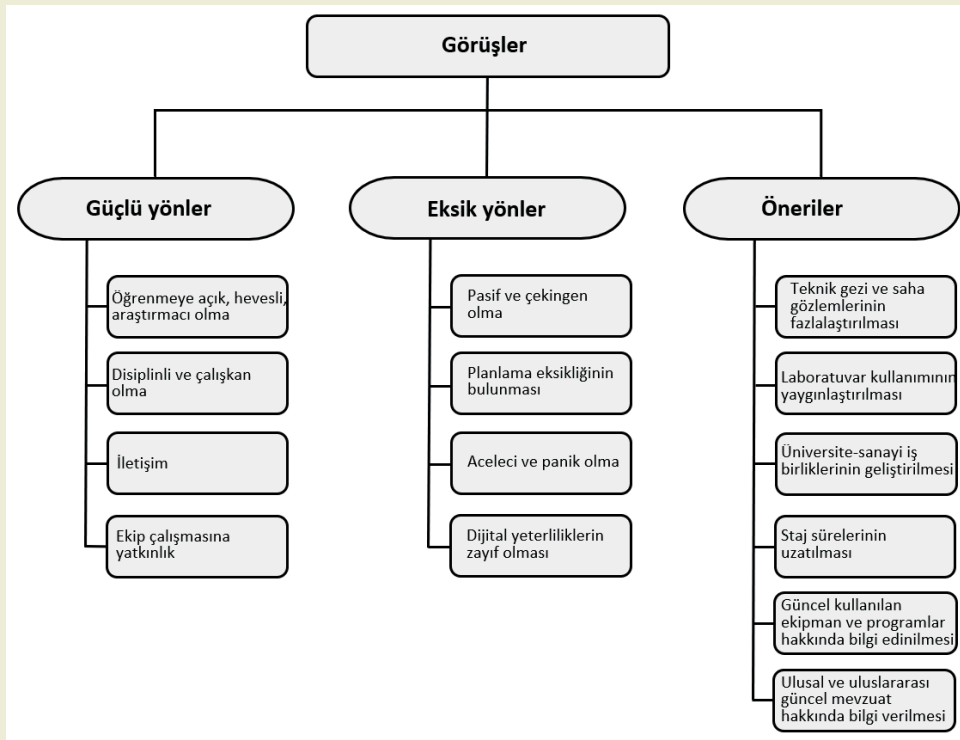
Araştırma kapsamında Kurum/Kuruluş Öğrenci Staj Değerlendirme Formunda açık uçlu maddeler aracılığıyla öğrencilerin güçlü ve eksik yönleri ile aldıkları eğitimin kalitesine yönelik bilgiler de toplanmıştır. Ayrıca kurum/kuruluşun öğrencileri istihdam etme konusundaki görüşleri ve öğrencilerin daha iyi yetişebilmeleri için varsa ek önerileri de elde edilmiştir. Elde edilen nitel veriler analiz edilmiş ve mentörler tarafından değinilen temalar ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkan temalar ►**Şekil 2**'de verilmiştir.

İlk olarak, öğrencilerin güçlü yönlerine ilişkin en çok değinilen temalar olarak “öğrenmeye açık, hevesli, araştırmacı olma”, “disiplinli ve çalışkan olma”, “iletişim” ve ekip çalışmasına yatkınlık” ortaya çıkmıştır. Mentörler tarafından öğrencilerin özellikle staj yaptıkları alanları öğrenme çabalarının yüksek olması, alana ilişkin araştırmacı ve meraklı olmaları sıklıkla dile getirilmiştir. Ayrıca stajları esnasında öğrencilerin disiplinli ve çalışkan olmaları da sıklıkla değinilen bir diğer özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin iletişim becerilerinin yüksek olması da mentörler tarafından belirtilen güçlü yönlerin başında gelmektedir. Güçlü ve sağlıklı bir iletişim kurma yeteneği kurum/kuruluşlar tarafından önem arz etmektedir. Nitekim iletişim becerileri ile ilişkili olarak öğrencilerin bir diğer güçlü

özelligi olarak ekip çalışmasına yatkınlıklarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Kurum/kuruluşlar tarafından öğrencilerin güçlü yönlerine ilişkin öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye dikkat etmelerine, zaman yönetimini etkili şekilde kullanarak planlı bir çalışma gerçekleştirmelerine, azimli ve kararlı olmalarına ve problem çözme becerilerinin de gelişmiş olmasına değinilmiştir.

Öğrencilerde eksik bulunan yönlerle ilişkin ise mentörler tarafından en çok dile getirilen konuların öğrencilerin “pasif veya çekingen olmaları”, “planlama eksikliğinin bulunması”, “aceleci ve panik olmaları” ile “dijital yeterliliklerinin zayıf olmaları” olduğu görülmüştür. Bunların yanı sıra yabancı dil eksikliğine ve mevzuat bilgilerinin az olmasına da değinilmiştir. ►**Tablo 1**'de dil (İngilizce) yeterliliği ile ilişkilendirilen çıktılar yüksek ortalamaya sahip olmasına karşın, yabancı dil yeterliliğine ilişkin elde edilen nitel bulgu, mentörlerin öğrencilerde yabancı dil eksikliği gözlemlediklerini göstermektedir. Nitel değerlendirmeye eksik olduğu belirtilen söz konusu temaların, nicel değerlendirme sürecinde yüksek ortalamayla sonuçlandığı dikkat çekmektedir. Bu durum, kurum/kuruluş yetkilileri tarafından doldurulan form sorularının kısa ve kısıtlı niteliğinden dolayı sorgulanan durumu yansıtmada yeterli olmamasıyla açıklanabilir.

Öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesine yönelik olarak



Şekil 2. Mentörlerin görüşleri sonucunda ortaya çıkan temalar

ise kurum/kuruluşların büyük çoğunluğunun eğitim-öğretim kalitesini iyi, başarılı ve yeterli buldukları görülmüştür. Bunların dışında belirtilen görüşlerde ise teorik bilgilerin yeterli olduğu ancak öğrencilerin pratik/uygulamalı yetkinliklerinin artırılması gerektiği belirtilmiştir. Özellikle sektöre yönelik olarak teknik gezilerle ve laboratuvar çalışmaları ile teorik bilgilerin desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Farklı olarak, öğrencilere verilen eğitimlerde mevzuat konularının da bulunması gerektiğini belirten görüşler bulunmaktadır. Ayrıca sunum ve raporlama becerileri ile teknik çizim ve bilişim teknolojileri becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların da olması gerektiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Öğrencilerin staj yaptıkları kurum/kuruluş tarafından mezuniyet sonrası istihdam potansiyeline yönelik değerlendirmeye katılan kuruluşların %98'i olumlu görüş bildirmiştir. Bu durum, öğrencilerin aldıkları eğitim neticesinde sektörde istihdam edilebilirliklerine güçlü vurgu yapsa da istihdam edildiklerine dair doğrulama yapılacak bir veri bulunmamaktadır. Dolayısıyla, MÜDEK kapsamında daha sağlıklı bir değerlendirme yapılabilmesi için staj değerlendirme formundaki ilgili soru veya soruların revize edilmesi gerekmektedir. Örneğin inşaat, çevre ve altyapı mühendisliği programında yayınlaştırılan proje temelli staj uygulaması, öğrencilere gerçek dünya problemleri üzerinde çalışma imkânı tanıtarak mezuniyet sonrası iş bulma oranlarını artırmada etkili olunabileceğini ifade etmektedir (Leber, 2023).

Öğrencilerin daha iyi yetişebilmelerine yönelik mentorler tarafından paylaşılan öneriler incelendiğinde ise teorik bilgilerin yanı sıra pratik uygulamaların daha sık gerçekleştirilmesi konusuna yoğunlaştığı görülmüştür. Buna ilişkin kurum/kuruluşlardan özellikle teknik gezi ve saha gözlemlerinin daha fazla gerçekleştirilmesi, laboratuvar kullanımının yaygınlaştırılması, üniversite-sanayi iş birliklerinin geliştirilmesi, staj sürelerinin uzatılması ve öğrencilerin güncel kullanılan ekipman ve programlar hakkında bilgi edinmelerinin sağlanması önerileri gelmiştir. Kurum/kuruluşlar tarafından sıklıkla dile getirilen bir diğer öneri ise öğrencilere ulusal ve uluslararası güncel mevzuat hakkında bilgi verilmesidir. Ayrıca mesleki açıdan özel olarak katı atık, atık su ve emisyon ile sera gazı konularının eğitimlerde daha fazla yer alması gerektiği belirtilmiştir. Son olarak da yabancı dil ve ikinci yabancı dil eğitiminin süreçte daha fazla yer alması gerektiği dile getirilmiştir.

### 3.3. Sürdürülebilir Staj için Mikro-yeterlilik

Elde edilen nicel ve nitel veriler program çıktıları ile beraber ele alındığında kurum/kuruluşlar tarafından değerlendirilen staj performanslarının MÜDEK gös-

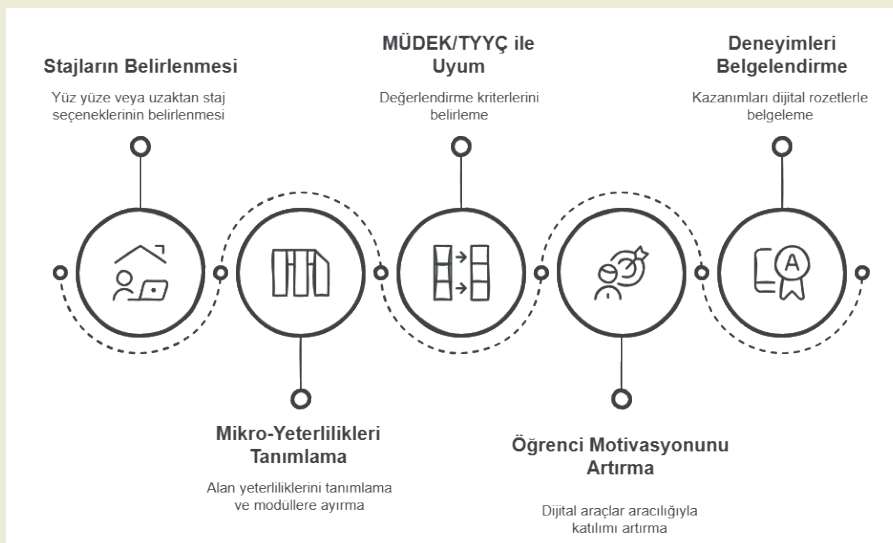
tergeleri açısından oldukça güçlü yansımaları olduğu görülmektedir. İdari, mesleki ve endüstriyel açıdan geliştirilebilir temalar önerilmekle birlikte öğrenci ve bölüm yetkinliğinin mentorler tarafından oldukça yeterli bulunduğu söylenebilir. Müfredat kapsamındaki stajlar, sürdürülebilir kalkınma paradigmasının amaç ve hedeflerine sosyal, ekonomik ve kurumsal boyutlarıyla katkıda bulunabilecek etkili bir uygulamadır (Lopes vd., 2019). Bu yetkinliğin oluşturulmasında, akademik eğitim süreci ve üniversite paydaşlarıyla iş birliği kadar staj programlarının sürdürülebilir kalkınma yetkinliklerini şekillendirmesine olanak sağlanması gerekmektedir (Wawer, 2023). Bu bağlamda çevresel, sosyal ve ekonomik sürdürülebilirlik hedeflerine ulaşmada büyük bir potansiyele sahip olan inovasyon önemlidir. Endüstriyel staj programları aracılığıyla öğrencilerin yeşil inovasyon becerilerinin gelişimine katkı sağlanabileceği (Rina vd., 2024) belirtilebilir. Bu katkı neticesinde oluşturulacak yeni fikirler ile sürdürülebilir kalkınmaya giden yolda öğrencilerin karmaşık çevresel sorunlara pratik çözümler geliştirme yeteneklerini geliştirmesi kaçınılmazdır. Dolayısıyla, staj programlarının çevresel, ekonomik ve toplumsal sürdürülebilirliği de destekleyecek şekilde planlanması ve devamlılığının sağlanması mesleki gelişim, kariyer planlaması ve sürdürülebilir staj açısından önem arz etmektedir. Staj süresi (örn. 20, 25, 30 gün), yeri (örn. kamu, özel sektör) ve alanı (örn. su/atık su arıtımı, çevre danışmanlık, atık yönetimi) dikkate alındığında sınırlı kapsamda tecrübe edinilebilecek staj süreci sonunda ulaşılan yetkinliklerin mikro-yeterlilik bağlamında belirli küçük yetkinlik modüllerine ayrılması ve dijital rozet gibi uygulamalarla kayıt altına alınması, öğrencilerin motivasyonunu pozitif etkileyecektir. Kısa vadeli sertifika uygulaması gibi yaklaşımlarla geleneksel staj sürecine basit ancak inovatif bir katkı sunularak değişen iş gücü, teknolojik gelişmeler ve istihdam eğilimleri bağlamında öğrencilerin kendilerini sektöre nispeten daha hazır hissedebilecekleri fırsatlar oluşturulabilecektir (Lokey-Vega vd., 2024). Ayrıca, bu yaklaşım ile öğrencilerin staj boyunca edindikleri bilgi ve becerilerin, yetkinlik olarak belgelenmesi (örn. dijital rozet) sağlanarak (West, & Lockley, 2019; Young vd., 2019), çevresel sorunlara yönelik yenilikçi çözümler geliştirmeleri teşvik edilecektir (Cole, 2019). Ancak, söz konusu belgelendirmenin sağlanması için mevzuat oluşturulması, kurumsal bazda teşvik ve MÜDEK açısından mikro-yeterlilik unsurlarının belirlenmesi ve takibi esastır. Bu amaçla Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) ile uyumlu ve alan bazlı görevlere dayalı yetkinlik temelli bir çerçevenin oluşturulması ve her bir görevin dijital rozetlerle belgelendirilerek staj süreçlerinin zenginleştirilmesi önerilmektedir (MYK, 2023).

Küresel pandemi tecrübesiyle sekteye uğrayan eğitim

süreçleri, çevre mühendisliği gibi uygulamalı programlar için hem zorluklar hem de fırsatlar sunarak staj gibi etkileşim ve uygulamalı deneyimler içeren programların yeniden tasarlanmasını da sağlamıştır. Bu yenilenme ihtiyacı, acil uzaktan eğitim gerektiren dönemlerde eğitim teknolojilerinin hızla gelişmesine ve eğitimde dijital dönüşümün hız kazanmasına olanak sağlamıştır. Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojiler, öğrencilere simüle edilmiş ortamlarda pratik yapma fırsatı sunarak bu boşluğu doldurma (Franks & Oliver, 2012) ve yeni teknolojik kazanımlar edindirme potansiyeline sahip olsa da, yüksek maliyet ve erişim bu teknolojilerin yaygınlaşmasına bir engel teşkil etmektedir (Al-Ansi vd., 2023). Yüz yüze stajların sağladığı mikro-yeterlilikler arasında, özellikle laboratuvar ve saha tabanlı teknik beceriler, kritik düşünme ve problem çözme gibi yeterlilikler bulunmaktadır. Bu beceriler, sanal ortamda tam olarak taklit edilemeyen fiziksel ve uygulamalı etkinlikler gerektirdiğinden, yüz yüze stajların vazgeçilmez yönlerini oluşturmaktadır. Bu yeterliliklerin pandemi sırasında tam anlamıyla geliştirilememiş olması, eğitim kurumları için bir miktar eksiklik olarak kabul edilmektedir (Zaman vd., 2021). Öte yandan uzaktan veya sanal stajlar, bazı yeni mikro-yeterliliklerin kazanılmasına olanak tanımaktadır. Örneğin, dijital iletişim becerileri, çevrimiçi proje yönetimi ve uzaktan çalışma araçlarının etkin kullanımı gibi yeterlilikler pandemi döneminde ön plana çıkmıştır. Bu beceriler, globalleşen iş dünyasında ve giderek artan uzaktan çalışma alışkanlıklarında büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, dijital platformlarda etkin iletişim ve takım çalışması gibi yeterlilikler de sanal stajlar sırasında kazanılan önemli beceriler arasında yer almaktadır (Marinkovic vd., 2021). Mevcut çalışmada ele alınan değerlendirme sürecinde söz konusu yeterli-

liklerin sürece dahil edilmediği görülmüştür. İlerleyen süreçlerde stajların mikro-yeterliliklerle ilişkili bir şekilde ele alınmasında söz konusu dijital yetkinliklerin göz önüne alınması önerilebilir.

Ülkemizdeki eğitim ve sanayi kurumları da pandemi döneminde staj programlarını yeniden şekillendirme sürecine gitmiştir. Örneğin, Türkiye'deki birçok üniversite, sanayi ile iş birliği içinde çevrimiçi staj programları geliştirmiş, bu programlar üzerinden öğrencilere yeni mikro-yeterlilikler kazandırma çabası içine girmiştir. Bu süreçte, MÜDEK gibi akreditasyon kuruluşlarının belirlediği çerçeveler, programların kalitesinin korunmasında önemli bir rol oynamıştır (MÜDEK, 2020, 2023). Ancak, mikro-yeterlilik veya dijital rozetlerle ilgili olarak ulusal bir yaklaşımın ve değerlendirme ve kullanım ölçütlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Staj programlarının kurumsal sürdürülebilirliği için üniversiteler ve işletmeler kaynakları yönlendirmeli, kaliteli eğitim materyalleri sağlamalı ve mentörlük sistemini güçlendirmelidir. Ayrıca, staj programlarının düzenli olarak değerlendirilmesi ve güncellenmesi, programın kalitesini ve etkinliğini artıracaktır (Leber, 2023). Staj kazanımlarının sürdürülebilir mühendislik kapsamında değerlendirilmesi için transkriptlere (not durum belgesi) kredi tanımlanması gibi çeşitli uygulamalar göz önünde bulundurularak öğrencilerin sürekli öğrenme ve adaptasyon yetenekleri geliştirilmelidir (Leal Filho vd., 2023). Staj programlarının sürdürülebilirlik boyutlarını içermesi, öğrencilerin yalnızca teknik bilgilerini değil, aynı zamanda staj süresi ve üniversite-sanayi iş birliğinin artırılmasıyla karmaşık çevresel ve sosyal sorunlar karşısında etik ve etkili çözümler geliştirme kabiliyetlerine yönelik mikro-yeterlilikleri de geliştirecek-



Şekil 3. Mühendislik staj süreçlerinin sürdürülebilir yönetimi

tir (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2023). ►**Şekil 3'**de örgün veya acil uzaktan eğitim gerektiren dönemlerde sürdürülebilir staj için ele alınan unsurlar özetlenmektedir. Belirtilen unsurların birlikteliğinin yükseköğretimde sürdürülebilir bir şekilde sağlanabilmesi için standartlaşmış staj değerlendirme kriterlerinin MÜDEK akreditasyonu kapsamında gündeme alınması ve bu unsurların takibinin bir akreditasyon kriteri haline getirilmesi önerilmektedir.

#### 4. Sonuç

Staj programlarının etkinliğinin değerlendirilmesi sadece teorik bilginin pratiğe dökülmesiyle sınırlı kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin iş hayatına hazırlanmalarına açısından da önemli bir geçiş noktasıdır. Çevre Mühendisliği Bölümü öğrencilerinin staj performansına yönelik sektörel geri bildirimin incelendiği çalışma sonucunda staj yapan öğrencilerden duyulan genel memnuniyet ortaya konmuştur. Kurum/kuruluş yetkilileri tarafından doldurulan değerlendirme formundaki maddeler ile program çıktılarının eşleştirilerek değerlendirildiği nicel bulgular, öğrencilerin mesleki staj performanslarının ilgili MÜDEK (PÇ-7) kriterine ilişkin program yetkinliğini yakalamada başarılı algılandığını göstermiştir. Sektörel geri bildirimler, çevre mühendisliği disiplinine özgü mesleki bilgi, beceri, yeterlilik ve yetkinlik bağlamında önemli çıkarımlar yapılmasını sağlamıştır. Nitel açıdan kişisel özellikler ve dijital yeterlilikler bağlamında eksik yönler dikkati çekerken mesleki beceri açısından özel sektörden gelen nispi düşük değerlendirme sonucunda mevzuat, teknik gezi, staj süresi, teknoloji kullanımı gibi temalarda iyileştirme yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Öte yandan, MÜDEK kapsamında daha sağlıklı bir değerlendirme yapılabilmesi için staj değerlendirme formunun revize edilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda, staj verileri farklı program çıktılarıyla da karşılaştırılarak (örneğin PÇ-6 maddesiyle de değerlendirilerek) MÜDEK Öğrenci Değerlendirici Eğitim Çalıştayı Raporu'nda (MÜDEK, 2020a) belirtildiği üzere, kimi program çıktılarının değerlendirilmesinde karşılaşılan yetersizliğin giderilmesinde ek bir unsur olarak kullanılabilir. Ayrıca, öğrencilerin dil (ingilizce) yeterliliklerinin değerlendirilmesi amacıyla ilgili yeterliliği ölçmeye yönelik olarak doğrudan bir madde formda yer alabilir. Öte yandan, form maddelerinin alan bazlı küçük yetkinliklere ayrılarak değerlendirme kriterlerinin oluşturulması ve değerlendirme sürecinde dijital rozetlerle belgelendirilmesi önerilebilir. Ülkemizde mühendislik alanındaki stajlara yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmekle birlikte, özellikle Çevre Mühendisliği gibi sosyal yaşantıyla iç içe uygulamalı disiplinlerde, teorik bilginin pratiğe aktarılmasında ve öğrencilerin

iş dünyasına hazırlanmasında oynadığı kritik rol nedeniyle staj uygulamasının sürdürülebilirliğini sağlayacak yaklaşımlar hayata geçirilmelidir. Müfredat kapsamındaki staj programının yönetiminde kurumsal destek, müfredat tasarımı, izleme/değerlendirme gibi iç dinamikler ve staj yeri gibi dış etkenler dikkate alınarak sürdürülebilir kurumsal politika ve stratejiler oluşturulmalı, üniversite-sanayi iş birliğine dayalı staj programlarının artırılabilmesi için sektör temsilcilerinden oluşan danışma kurullarının oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin stajlarda edindikleri bilgi ve becerilerin, yetkinlik olarak belgelenmesinin sağlanması hususunda Avrupa Komisyonu (2024) tarafından belirtildiği üzere, mikro-yeterliliklerin etkili kullanımı için eğitim ortamının kalite, şeffaflık ve tanınma gibi boyutlarda ortak standart oluşturulması gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda staj sürecinde elde edinilmesi beklenen yeterliliklerin mikro-yeterliliklerle tanınabileceği anahtar yetkinliklerin belirlenmesi ve belgelenmesinde sektörle iş birliği yapılması önem kazanmaktadır. Dolayısıyla, istihdam edilebilirliği artırmak için örgün öğretim sürecinde staj yoluyla edinilen spesifik tecrübelerin mikro-yeterlilik bağlamında hayata geçirilerek öğrencilerin yeteneklerini dijital rozet gibi uygulamalarla ispat edebilecekleri ve kariyer süreçlerinde etiketleyecekleri yeni düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları veri toplanan üniversite, bölüm ve belirtilen dönemlerle sınırlıdır. İleride, farklı mühendislik disiplinlerinden elde edilecek verilerle MÜDEK bağlamındaki zayıflıklar belirlenerek daha genel iyileştirmeler yapılabilecektir. Ayrıca, bu araştırma yalnızca mentörlerin gözlem ve görüşleri ile sınırlıdır. Mentörlerin yanı sıra öğrenciler ve öğretim elemanlarından elde edilecek nicel/nitel veriler ile daha kapsamlı ve karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşılabilir.

#### Araştırma Etikleri / Research Ethics

Bu araştırma için Eskişehir Teknik Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği Fen ve Mühendislik Bilimleri Etik Kurul kararı ile 07.10.2024 tarih ve E.46314 sayılı etik izni alınmıştır.

#### Yazar Katkıları / Author Contributions

Kavramsallaştırma: [Kadir Gedik, Mehmet Ali Işıkoğlu, Nuray Gedik], Metodoloji: [Mehmet Ali Işıkoğlu, Nuray Gedik], Formal Analiz: [Mehmet Ali Işıkoğlu, Nuray Gedik], Araştırma: [Hatice Çam, Kadir Gedik, Emine Esra Gerek, Nuray Gedik], Veri Düzenleme: [Hatice Çam, Mehmet Ali Işıkoğlu], Yazım – İlk Taslak Hazırlığı: [Kadir Gedik, Emine Esra Gerek, Mehmet Ali Işıkoğlu, Nuray Gedik], Yazım – Gözden Geçirme ve Düzenleme: [Kadir Gedik, Emine Esra Gerek, Mehmet Ali Işıkoğlu, Nuray Gedik], Görselleştirme: [Mehmet Ali Işıkoğlu,

Nuray Gedik], Denetim: [Kadir Gedik]

## Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar(lar) çıkar çatışması olmadığını belirtmiştir(ler).

## Araştırma Fonu / Research Funding

Bildirilmedi.

## Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Ham verilere, ilgili yazarın talebi üzerine erişilebilir.

## Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

## Orcid

Kadir Gedik  <https://orcid.org/0000-0002-1391-9265>

Hatice Çam  <https://orcid.org/0009-0006-1629-771X>

Emine Esra Gerek  <https://orcid.org/0000-0001-5282-9257>

Mehmet Ali Işıkoğlu  <https://orcid.org/0000-0001-5104-5661>

Nuray Gedik  <https://orcid.org/0000-0003-3251-1123>

## Kaynakça

- Akgül, A., Uçar, M.K., Öztürk, M.M., Ekşi, Z. (2013). Mühendislik eğitiminin iyileştirilmesine yönelik öneriler, geleceğin mühendisleri ve işgücü analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 14-18.
- Al-Ansi, A. M., Jaboo, M., Garad, A., & Al-Ansi, A. (2023). Analyzing augmented reality (AR) and virtual reality (VR) recent development in education. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100532.
- AlGhamdi, R.A. (2022). Virtual internship during the COVID-19 pandemic: exploring IT students satisfaction. *Education+Training*, 64(3), 329-346.
- Anjum, S. (2020). Impact of internship programs on professional and personal development of business students: a case study from Pakistan. *Future Business Journal*, 6(1), 2.
- Aucejo, E.M., French, J., Araya, M.P.U., Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of public economics*, 191, 104271.
- Avrupa Komisyonu (2022). Micro-credentials brochure. <https://education.ec.europa.eu/document/micro-credentials-brochure>
- Avrupa Komisyonu (2024). A European approach to micro-credentials: Flexible, inclusive learning opportunities. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/micro-credentials>
- Bates, T. (2020). *Dijital çağda öğretim*. M. Adnan ve Y. Gülbahar Güven (Editörler). <https://pressbooks.bccampus.ca/tonybates/front-matter/dijital-cagda-ogretim/>
- Biasca, K. L., & Hill, S. (2011). Assessment of ABET student outcomes during industrial internships. In *2011 ASEE Annual Conference & Exposition*. p.22-253.
- Blair, B. F., Millea, M., Hammer, J. (2013). The impact of cooperative education on academic performance and compensation of engineering majors. *Journal of Engineering Education*, 93(4), 333-338.
- Bolli, T., Caves, K., Oswald-Egg, M.E. (2021). Valuable experience: How university internships affect graduates' employment. *Research in Higher Education*, 62(8), 1198-1247.
- Boud, D. and de St Jorre, T.J. (2021). The Move to Micro-Credentials Exposes the Deficiencies of Existing Credentials. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 12(1): 18–20.
- Brown, M., Giolla Mhichil, M.N., Beirne, E., Mac Lochlainn, C. (2021). The global micro-credential landscape: charting a new credential ecology for lifelong learning. *Journal of Learning Development*, 8(2), 228–254.
- Büyükoztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (24. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789756802748>
- Carey, K. L., and Stefaniak, J.E. (2018). An Exploration of the Utility of Digital Badging in Higher Education Settings. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1211–1229.
- Cole, L.B. (2019). Green building literacy: a framework for advancing green building education. *International Journal of STEM Education*, 6, 1-13.
- Çavdar, U., Çavdar, P.S., Yavuz, M.M. (2021). Being an mechanical engineering student during the pandemic process. *Int. Scientific and Vocational Journal*, 5(1), 86–93.
- Di Meglio, G., Barge-Gil, A., Camiña, E., Moreno, L. (2022). Knocking on employment's door: internships and job attainment. *Higher Education*, 83(1), 137–161.
- Doğan, N. (2023). Mikro yeterliliklerde belgelendirme, transfer ve tanınma olanakları. Mikro Yeterliliklerde Ulusal Yaklaşımın Belirlenmesi Çalıştayı. 18-19 Ekim 2023. Ankara. [https://myk.gov.tr/images/stories/Tyc\\_Mikroyeterlilik/TYCDB.pdf](https://myk.gov.tr/images/stories/Tyc_Mikroyeterlilik/TYCDB.pdf)
- Dwivedi, Y.K., Hughes, D.L., Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J.S., Gupta, B., Lal, B., Misra, S., Prashant, P., Raman, R., Rana, N.P., Sharma, S.K., Upadhyay, N. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. *Int. J. of Information Management*, 55, 102211.
- Downes, S. (2007). What connectivism is. Half An Hour, <https://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>
- Elkins, T. J. (2002). Academic internships with the Equal Employment Opportunity Commission: An experiential approach to teaching human resource management. *SAM Advanced Management Journal*, 67(3), 40-47.
- Europass (2023). Mikro yeterliliklerde ulusal yaklaşımın belirlenmesi çalıştayı, 18-19/10/2023 tarihlerinde gerçekleştirildi. <https://europass.gov.tr/tum-haberler/488-mikro-yeterliliklerde-ulusal-yaklasimin-belirlenmesi-calistayi-18-19-10-2023-tarihlerinde-gerceklestirildi.html>
- European Commission. (2020). Digital education action plan. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Leal Filho, W., Salvia, A. L., Eustachio, J. H. P. P. (2023). An overview of the engagement of higher education institutions in the implementation of the UN Sustainable Development Goals. *Journal of Cleaner Production*, 386, 135694.
- Franks, P.C., Oliver, G.C. (2012). Experiential learning and international collaboration opportunities: virtual internships. *Emerald Insight*, 61(4), 272-285.
- Fuchadzi, Y. (2016). Internships and students' future employability. MS Thesis. Eastern Mediterranean University.
- George, D., & Mallery, P. (2016). IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference (14th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315545899>
- Haag, S., Fulton, I.A., Guilbeau, E., Goble, W. (2006). Assessing engineering internship efficacy: Industry's perception of student performance. *International Journal of Engineering Education*, 22(2), 257-263.
- Hora, M., Lee, C., Chen, Z., Hernandez, A. (2021). Exploring online internships amidst the covid-19 pandemic in 2020: Results from a Multi-Site Case Study. WCER Working Paper No. 2021-5. Wisconsin Center for Education Research.
- Husic, D.W. (2024). Reframing sustainability initiatives in higher education. *Sustainable Earth Reviews*, 7(5), 2-10.
- Ifenthaler, D., Bellin-Mularski, N., Mah, D. K. (2016). Foundation of digital badges and micro-credentials: Demonstrating and recognizing knowledge and competences. Springer International Publishing. ISBN: 978-3-319-15424-4
- Kapanen, A., Dressler, S., Edgar, D., Rachfall, T. (2016). Enhancing employability skills through internships: perceptions of foreign Master students in Germany. ICERI2016 Proceedings, p.1-10. IATED.
- Kapareliotis, I., Voutsina, K. and Patsiotis, A. (2019). Internship and employability prospects: assessing student's work readiness. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 9(4), 538–549.
- Kır, Ş. ve Bozkurt, A. (2022). Yükseköğretimde mikro-krediler üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 12-29.
- Koopman, K., Emmett, R.S., Sanderlin, N.P. (2021). Work in progress: Examining the literature on virtual internships for insights applicable to engineers. 2021 ASEE Virtual Annual Conference.
- Leber, D. (2023). Internships at the sid and reva dewberry department of civil, environmental, and infrastructure engineering. *Sid and Reva Dewberry Department of Civil, Environmental, and Infrastructure*

## Engineering.

- Lokey-Vega, A., Callahan, B. E., Doehling, A. A., & Head, M. (2024). Lessons learned in establishing an institutional micro-credential initiative. *Journal of Applied Research in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/JARHE-12-2023-0590>
- Lopes, B., Silva, P., Melo, A. I., Brito, E., Paiva Dias, G., & Costa, M. (2019). The 'lunar side' of the story: Exploring the sustainability of curricular internships in higher education. *Sustainability*, 11(21), 5879.
- Marinkovic, T., Savic, B., Muric, M.R., Dikovic, L., Marinkovic, D. (2021). Evaluation of in-person and virtual internship learning outcomes in professional higher education. *60th Annual Scientific Conference*, Ruse, Bulgaria.
- McGreal, R., Olcott, D.J. (2021). *Micro-Credentials Landscape Report: Transforming workforce futures: Strategic perspectives and practices for university micro-credentials*. Athabasca University. <https://auspace.athabascau.ca/handle/2149/3655>
- Miller, K.K. & de St Jorre, T.J. (2022). Digital micro-credentials in environmental science: an employer perspective on valued evidence of skills. *Teaching in Higher Education*, 29(4), 1058-1074.
- Morley, D. (2018). *Enhancing employability in higher education through work based learning*. Palgrave Macmillan. ISBN: 978-3-319-75165-8
- MÜDEK (2020). *Pandemi döneminde mühendislik eğitimi: Türkiye'den perspektifler*. URL <https://www.mudek.org.tr/tr/mudek2020.pdf>
- MÜDEK (2020a). *MÜDEK Değerlendirme Ölçütleri 2.1*. MÜDEK Öğrenci Değerlendirici Eğitim Çalıştayı, MÜDEK Ofisi, İstanbul. URL <https://www.mudek.org.tr/tr/calistay/202002OD/20200208-MUDEK.Degerlendirme.Olcutleri.pdf>
- MÜDEK (2023). *Mühendislik lisans programları değerlendirme ölçütleri 3.0*. Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği. <https://www.mudek.org.tr/tr/belgeler/kriterler-lisans.pdf>
- MYK (2015). *Türkiye yeterlikler çerçevesi*. Mesleki Yeterlilik Kurumu. [https://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC\\_tebliğ\\_2.pdf](https://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_tebliğ_2.pdf)
- MYK (2023). *Mikro yeterlilik kavramı*. Mesleki Yeterlilik Kurumu. [https://myk.gov.tr/images/stories/Tyc\\_Mikroyeterlilik/Concept\\_of\\_Micro\\_Credentials\\_1\\_Tr.pdf](https://myk.gov.tr/images/stories/Tyc_Mikroyeterlilik/Concept_of_Micro_Credentials_1_Tr.pdf)
- Nghia, T. L. H., & My Duyen, N. T. (2018). Internship-related learning outcomes and their influential factors: The case of Vietnamese tourism and hospitality students. *Education+Training*, 60(1), 69-81.
- North Central College. (2021). The benefits importance of internships in college. URL: <https://www.northcentralcollege.edu/news/2021/10/13/benefits-importance-internships-college>.
- Odlin, D., Benson-Rea, B., Sullivan-Taylor, B., (2022). Student internships and work placements: approaches to risk management in higher education. *Higher Education*, 83(6), 1409–1429.
- Redzuwan, R.B.M., Azami, N.H., Wahid, R.B.A., Adnan, A.R.B., bin Rhazali, Z.A. (2021). Engineering students' internship challenges in times of pandemic. *2021 International Conference on Advancing and Redesigning Education*.
- Reiser (2007). What field did you say you were in? Defining and naming our field. R.A. Reiser ve J. V. Dempsey (Ed) *Trends and issues in instructional design and technology* içinde, 2nd ed, 2-9. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Rina, L., Hindrayani, A., Sangka, K. B., Indriayu, M., & Santoso, L. (2024). Education for Environmental Sustainability: Does the Vocational High School Industrial Internship Program Develop Students' Green Innovation Skills? In International Conference of Economics Business and Economics Education Science (ICE-BEES-24) (pp. 429-447). Atlantis Press.
- Rotschild, P.C., Rotschild, C.L. (2020). The unpaid internship: Benefits, drawbacks, and legal issues. *Administrative Issues Journal*, 10(2), 5.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (21.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Shah, R., & Gillen, A.L. (2023). A systematic literature review of university-industry partnerships in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 49(3), 577-603.
- Siemens, G. (2004). 'Connectivism: a theory for the digital age' eLearningSpace, December 12.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2023). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. <https://tyc.gov.tr/>
- TYYÇ (2010). *Türkiye yükseköğretim yeterlikler çerçevesi*. <http://www.tyyc.yok.gov.tr/?pid=20>
- UNESCO (2022). *Towards a common definition of micro-credentials*. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381668>
- URL#1. <https://mf.eskisehir.edu.tr/Uploads/mf/files/EK%E2%80%92%92%20Kurum%20%C3%96%C4%9Frenci%20Staj%20De%C4%9Ferlendirme%20Formu.pdf>
- URL#2. <https://cevre.eskisehir.edu.tr/tr/lcerik/Detay/egitim-amaclari-ve-program-ciktilari>
- Wawer, M. (2023). Shaping sustainable development competencies through student internships. Scientific Papers of Silesian University of Technology, Organization and Management Series No.170, 595-628.
- West, D., & Lockley, A. (2016). Implementing digital badges in Australia: The importance of institutional context. In *Foundation of Digital Badges and Micro-Credentials* (D. Ifenthaler et al. (eds.)), 467-482.
- Wolz, E., Gottlieb, M., & Pongratz, H. (2021). Digital credentials in higher education institutions: A literature review. *Wirtschaftsinformatik 2021 Proceedings*, 5. <https://aisel.aisnet.org/wi2021/KDigitalEducation15/Track15/5>
- Yeşilbaş Özenc, Y. (2024). Yükseköğretimde kalite. *Üniversite Araştırmaları Dergisi* 7(4), 498-509.
- Young, D., West, R.E., & Nylín, T.A. (2019). Value of open microcredentials to earners and issuers: A case study of national instruments open badges. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(5), 104-121.
- YÖK (2021). Yükseköğretim Kurulu, Yükseköğretimde Uygulamalı Eğitimler Çerçeve Yönetmeliği, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/06/20210617-2.htm>.
- Zaman, A., Banna, H., Rakib, M.A.A., Ahmed, S., Khan, M.M. (2021). Impact of Covid-19 on university final year internship students. *Journal of Software Engineering and Applications*, 14(8), 363-388.

# Üniversite Öğrenci Temsilcilerinin Algıladığı Ebeveyn Tutumları ve Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi

## An Examination of Parental Attitudes and Transformational Leadership Characteristics Perceived by University Student Representatives

Fulden Tunç Genç<sup>1\*</sup> , Ali İlker Gümüşeli<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>İstanbul Okan Üniversitesi, SHMYO, Çocuk Gelişimi, İstanbul, Türkiye

<sup>2</sup>İstanbul Okan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, İstanbul, Türkiye

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrenci temsilcilerinin algıladıkları ebeveyn tutumları ile dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu, İstanbul ili Tuzla ilçesinde bulunan vakıf üniversitelerinde öğrenim gören ve üniversite öğrencisi temsilcisi olarak görev yapan 15 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yönteminin bir alt türü olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada, öğrenci temsilcilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile geçmişte deneyimlediği ebeveyn tutumları arasında belirli bir etkileşim olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun, demokratik ve destekleyici ebeveyn tutumlarını deneyimledikleri ve bu durumun onların liderlik tarzlarına olumlu yönde yansıdığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, dönüşümcü liderlik özelliklerinin gelişiminde erken dönem aile tutumlarının etkili olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda çalışma, dönüşümcü liderlik gelişimi açısından ebeveyn tutumlarının rolüne dikkat çekmekte ve üniversitelerde liderlik eğitimi süreçlerinde bu boyutun da göz önünde bulundurulmasını önermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Dönüşümcü Liderlik, Ebeveyn Tutumları

**Abstract:** The purpose of this study is to examine the relationship between the perceived parental attitudes of student representatives studying at foundation universities and transformational leadership characteristics. The study was conducted using the phenomenology method, one of the qualitative research designs. The study group consists of 15 students studying at foundation universities in Tuzla district of Istanbul and serving as university student representatives. The participants were selected using the maximum variation sampling method, which is a subtype of the purposeful sampling method. The data were collected using a semi-structured interview form and analyzed using the descriptive analysis method. In the study, it was observed that there was a certain interaction between the transformational leadership characteristics of the student representatives and the parental attitudes they had experienced in the past. It was determined that the majority of the participants experienced democratic and supportive parental attitudes and that this situation was positively reflected in their leadership styles. The results of the study show that early family attitudes can be effective in the development of transformational leadership characteristics. In this context, the study draws attention to the role of parental attitudes in terms of transformational leadership development and suggests that this dimension should also be taken into consideration in leadership training processes at universities.

**Keywords:** Leadership, Transformational Leadership, Parental Attitudes

### 1. Giriş

Liderlik, bireylerin ve grupların hedeflerine ulaşmalarında yönlendirici bir rol üstlenirken, bu süreçte bireysel ve çevresel faktörlerin etkisi büyüktür. Dönüşümcü liderlik, liderlerin vizyoner yaklaşımları ve bireysel ihti-

yaçlara duyarlı tutumlarıyla tanımlanır (Avolio ve Bass, 1995). Dönüşümcü liderlik, bireylerin potansiyellerini geliştirmeyi amaçlar. Bu bağlamda ebeveyn tutumları, önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır.

Dönüşümcü liderlik, liderlerin takipçilerini sadece mev-

\* İletişim Yazarı / Corresponding author.  
✉ fulden.tunc@okan.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 08.02.2025  
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 10.05.2025  
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 22.05.2025  
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 01.06.2025



cut durumla yetinmeye değil, aynı zamanda daha yüksek hedeflere ulaşmaya teşvik etmeleriyle tanımlanır. Avolio ve Bass (1995), bu liderlik tarzını dört temel bileşenle açıklar: İdealleştirilmiş etki (liderin rol modeli olma), ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel ihtiyaçlara duyarlılık. Bu bileşenler, liderlerin takipçilerini daha yüksek performansa ve kişisel gelişime yönlendirmelerini sağlar. Dönüşümcü liderlik, sadece organizasyonel bağlamda değil, bireysel gelişim ve toplumsal değişim süreçlerinde de önemli bir rol oynar. Liderlerin, takipçilerinin değerlerini ve inançlarını anlaması, onların potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olur ve bu süreçte ebeveyn tutumlarının etkisi belirleyici olabilir (Bass & Riggio, 2006).

Baumrind (1991), ebeveyn tutumlarını üç ana kategoride sınıflandırmıştır: otoriter, demokratik ve izin verici. Otoriter ebeveynler yüksek düzeyde kontrol ve düşük düzeyde duyarlılık gösterirken, demokratik ebeveynler hem yüksek kontrol hem de yüksek duyarlılık sergiler. İzin verici ebeveynler ise düşük kontrol ve yüksek duyarlılık özellikleri taşır. Bu tutumlar, çocukların psikolojik gelişimleri, sosyal becerileri ve akademik başarıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

Ebeveyn tutumları, benlik saygısı, empati düzeyi ve liderlik gibi kişisel özelliklerin gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Özellikle demokratik ebeveyn tutumları, çocukların daha sağlıklı psikolojik gelişim göstermelerini ve toplumsal ilişkilerde daha başarılı olmalarını destekler (Baumrind, 1991). Dönüşümcü liderlik ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişki, bireylerin liderlik özelliklerinin gelişiminde ebeveynlerin etkisini anlamada büyük bir etkiye sahiptir. Baumrind'in (1991) ebeveyn tutumları teorisi, bireylerin liderlik özelliklerinin gelişiminde ebeveynlerin etkisini anlamaya yardımcı olur. Özellikle demokratik ebeveyn tutumları, bireylerin daha yüksek düzeyde liderlik özellikleri sergilemelerini destekler. Bu bağlamda, ebeveynlerin tutumları, bireylerin liderlik potansiyellerini şekillendiren önemli bir faktör olarak karşımıza çıkar (İmanoğlu, 2021).

Ayrıca, ebeveyn tutumlarının bireylerin benlik algısı, empati düzeyi, problem çözme, iletişim ve sosyal becerileri üzerinde de etkisi bulunmaktadır (Akan ve Günek, 2021). Bu özellikler, dönüşümcü liderlik özelliklerinin gelişiminde temel yapı taşlarıdır. Dolayısıyla, ebeveyn tutumları ile dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki, bireylerin liderlik gelişim süreçlerini anlamada önemli bir araştırma alanı sunmaktadır (Nas, 2023).

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn tutumları ile dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle demokratik ebeveyn tutumlarının, öğrencilerin dönüşümcü

liderlik özelliklerini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenci temsilcileri, gönüllülük esasına göre temsilcilik görevini üstlenen bireylerdir. Katılımcıların hepsi sınıf arkadaşları tarafından temsilci olarak önerilen veya görev verilen öğrencilerden oluşmaktadır. Her ne kadar bu süreçler resmi bir oylama içermese de, öğrenciler arasında doğal liderlik rolü üstlendikleri için bu kişilerin görüşleri dönüşümcü liderlik bağlamında incelenmeye değer bulunmuştur. Araştırmanın bulguları, eğitim alanında ebeveyn tutumlarının öğrencilerin liderlik gelişimi üzerindeki etkilerini anlamada önemli bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca, bu çalışma, ebeveyn tutumları ve liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi ele alarak, literatürdeki boşlukları doldurmayı ve bu alandaki kuramsal temeli güçlendirmeyi hedeflemektedir.

Literatür incelendiği zaman, bireylerin algıladığı ebeveyn tutumlarının liderlik özelliklerine yansımaları inceleyen ve yukarıda da sonuçları yer alan çok az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Fakat liderliğin ilk basamağı olan üniversite öğrenci temsilcilerinin algıladığı ebeveyn tutumlarının liderlik özelliklerine yansımaları inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Günümüzde değişim ve dönüşümün hızlı yaşanmasıyla öğrenci temsilcilerinin dönüşüme yatkın olması ve liderlik rolünde dönüşümcü liderliği benimsemesi büyük önem taşımaktadır. Burns (1978) ve Rost (1993) öğrenci liderliğinin temelinde dönüşümcü liderliğin yer aldığını savunmaktadır. Öğrenci liderliği, sonuçtan daha çok sürece önem veren, insan ilişkilerine değer veren ve geleceğimizi inşa etme anlamında büyük önem taşıyan üniversite eğitimi sırasında geliştirilmesi gereken bir liderlik yaklaşımıdır (Aslan ve Uslu, 2020).

Bu çalışmada, üniversite öğrenci temsilcilerinin algıladığı ebeveyn tutumları ve liderlik özellikleri incelenmiştir. Araştırmada şu soruların cevapları bulunmaya çalışılmıştır:

1. Üniversite öğrenci temsilcileri, çocukluk döneminde annelerinin ve babalarının kendilerine yönelik tutumlarını nasıl deneyimlemiş ve bu tutumları nasıl anlamlandırmaktadır?
2. Üniversite öğrenci temsilcileri, liderlik kavramını nasıl tanımlamakta ve bu tanımları hangi deneyimlerine dayandırmaktadır?
3. Üniversite öğrenci temsilcilerine göre, bir liderin sahip olması gereken en önemli özellikler nelerdir ve bu özellikleri nasıl gerekçelendirmektedirler?
4. Üniversite öğrenci temsilcileri, sahip olduklarını düşündükleri liderlik özelliklerini nasıl tanımlamakta ve bu özelliklerin gelişimini nasıl açıklamaktadır?

5. Üniversite öğrenci temsilcileri, ebeveynlerinden algıladıkları tutumların, öğrenci temsilcisi olarak üstlendikleri liderlik rolünü nasıl etkilediğini düşünmektedir?

Alanyazında öğrenci temsilcilerinin algıladığı ebeveyn tutumları ve liderlik özelliklerini inceleyen bir araştırma yer almadığı için bu araştırmanın literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma ile ebeveynlere çocuk yetiştirme tutumlarının uzun vadede ne kadar etkili ve önemli olduğu konusunda farkındalık yaratması umulmaktadır.

## 2. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenine dayanmaktadır. Olgubilim deseni, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını ve anlamlarını derinlemesine incelemeyi amaçlar (Creswell, 2013). Nitel araştırmaların evreni temsil etme özelliği olmadığından dolayı evren sayısı hesaplanmayıp amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada amaçlı örneklemenin maksimum çeşitlilik alt türü tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni konunun hassasiyeti ve kolay ulaşılabilirliktir. Araştırma gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden İstanbul ili Tuzla ilçesinde bulunan vakıf üniversitelerinde öğrenim gören 15 öğrenci temsilcisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin hepsi sınıf temsilcisi olarak görev yapmaktadır. Görüşmeler sonucunda yinelenen temalar ortaya çıkmaya başladığında veri doyumuna ulaşıldığı kabul edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek,

2021). Bu bağlamda 15 katılımcıyla görüşme yeterli görülmüştür. Görüşme öncesi öğrenci temsilcileri bilgilendirilerek onayları alınmıştır.

►**Tablo 1** incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrenci temsilcilerinin 1 (%6,7)'si 19 yaşında, 8 (%53,5)'i 21 yaşında, 2 (%13,3)'ü 22 yaşında, 1 (%6,7)'si 23 yaşında, 2 (%13,3)'ü 24 yaşında, 1 (%6,7)'si 39 yaşında olduğu görülmüştür. Öğrenci temsilcilerinin 8 (%53,3)'ü kadın, 7 (%46,7)'si erkektir. Öğrenci temsilcilerinin bölümleri incelendiğinde, 1 (%6,7)'si ameliyathane hizmetleri, 1 (%6,7)'si anestezi, 1 (%6,7)'si beslenme ve diyetetik, 3 (%20)'si çocuk gelişimi, 1 (%6,7)'si diyaliz, 1 (%6,7)'si inşaat mühendisliği, 1 (%6,7)'si mekatronik, 1 (%6,7)'si okul öncesi öğretmenliği, 1 (%6,7)'si optisyenlik, 1 (%6,7)'si özel eğitim öğretmenliği, 1 (%6,7)'si patoloji laboratuvar teknikleri, 2 (%13)'ü ise tıbbi laboratuvar teknikleri bölümünde okuduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrenci temsilcilerinin 5 (%33,5)'i 1. sınıfta, 5 (%33,5)'i 2. sınıfta, 3 (%20)'si 3. sınıfta ve 2 (%13)'ü ise 4. sınıfta okumakta olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci temsilcilerinin 11 (%73,3)'ü 1 yıldır, 3 (%20)'si 2 yıldır, 1 (%6,7)'si 4 yıldır öğrenci temsilciliği yapmakta olduğu sonucu elde edilmiştir.

### 2.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” ve üniversite öğrenci temsilcilerinin algıladığı ebeveyn tutumları ve liderlik özellikleriyle ilgili uzman görüşü alınarak hazırlanan görüşme sorularından oluşan “Görüşme Formu” ile veriler toplanmıştır.

**Tablo 1.** Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

| Sıra | Yaş | Cinsiyet | Bölüm                           | Sınıf | Öğrenci Temsilciliği Süresi |
|------|-----|----------|---------------------------------|-------|-----------------------------|
| 1    | 19  | Kadın    | Çocuk Gelişimi                  | 2     | 2 yıl                       |
| 2    | 21  | Kadın    | Çocuk Gelişimi                  | 3     | 1 yıl                       |
| 3    | 21  | Kadın    | Okul Öncesi Öğretmenliği        | 3     | 1 yıl                       |
| 4    | 23  | Kadın    | Özel Eğitim Öğretmenliği        | 4     | 1 yıl                       |
| 5    | 21  | Kadın    | Tıbbi Laboratuvar Teknikleri    | 2     | 1 yıl                       |
| 6    | 24  | Erkek    | Tıbbi Laboratuvar Teknikleri    | 1     | 1 yıl                       |
| 7    | 21  | Kadın    | Çocuk Gelişimi                  | 4     | 4 yıl                       |
| 8    | 22  | Erkek    | Diyaliz                         | 2     | 1 yıl                       |
| 9    | 21  | Kadın    | Beslenme ve Diyetetik           | 1     | 1 yıl                       |
| 10   | 39  | Erkek    | Optisyenlik                     | 1     | 1 yıl                       |
| 11   | 21  | Kadın    | Patoloji Laboratuvar Teknikleri | 1     | 1 yıl                       |
| 12   | 24  | Erkek    | İnşaat Mühendisliği             | 3     | 1 yıl                       |
| 13   | 22  | Erkek    | Anestezi                        | 2     | 2 yıl                       |
| 14   | 21  | Erkek    | Mekatronik                      | 1     | 1 yıl                       |
| 15   | 21  | Erkek    | Ameliyathane Hizmetleri         | 2     | 2 yıl                       |

Verilerin toplanması amacıyla hazırlanan öğrenci temsilcilerine ait kişisel bilgileri (yaş, cinsiyet, doğduğu yer, yaşadığı şehir, kardeş sayısı, doğum sırası, ailenin eğitim durumu, bölüm, sınıf ve ne kadar süredir öğrenci temsilciliği yaptığı) belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır.

Katılımcıların algıladığı ebeveyn tutumları ve liderlik özelliklerinin incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri alınarak belirlenen dokuz temel soru ve gerekirse bu soruları destekleyen sondaj sorulardan oluşan görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme soruları ► **Tablo 2**’de yer almaktadır:

## 2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” ve üniversite öğrenci temsilcilerinin algıladığı ebeveyn tutumları ve liderlik özellikleriyle ilgili uzman görüşü alınarak hazırlanan görüşme sorularından oluşan “Görüşme Formları” ile veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı oluşturulurken, Çocuk Gelişimi alanında bir akademisyen ve Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında iki akademisyen olmak üzere toplam üç akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda sorularda dil ve içerik açısından düzenlemeler yapılmıştır.

İstanbul Okan Üniversitesi Etik Kurulundan alınan onay doğrultusunda İstanbul İli Tuzla ilçesinde bulunan vakıf üniversitelerinde 15 öğrenci temsilcisi ile gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yüz yüze ve bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Her görüşme ortalama 25-30 dakika

sürmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcıların iznine dayalı olarak ses kaydı alınmıştır.

## 2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nitel veriler, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimsek, 2021). Betimsel analizin süreçlerinden betimleme bölümünde araştırmacılar elde edilen verileri kapsamlı bir şekilde tanımlayarak katılımcıların görüşleri hakkında doğrudan bilgi elde etmektedir. Sınıflama aşamasında verilerin kodlaması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir ve son aşama olan ilişkilendirme aşamasında belirlenen temalar doğrultusunda elde edilen veriler ilişkilendirilip yorumlamaları yapılmıştır. Güvenilirliği sağlamak amacıyla kodlar bağımsız bir uzmanla karşılaştırılmış ve görüş birliği sağlanan temalar çalışmada kullanılmıştır.

Bu çalışmada da elde edilen veriler araştırmaya konu olan ebeveyn tutumları ve liderlik özelliklerinin alt boyutları ile ilgili alan yazında elde edilen ana temalar ve veriler doğrultusunda sınıflandırılmıştır.

İç Geçerlilik (İnandırıcılık): Bu araştırmanın iç geçerliliği için hazırlanan soru formu eğitim yönetimi ve okul öncesi eğitimi alanında uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda görüşmede kullanılacak sorulara son şekli verilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce hazırlanan görüşme formunda kullanılacak soru formu iki ayrı öğrenci temsilcisine gönderilmiş, okunabilirlik ve anlaşılabilirlik bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın iç geçerliliği

**Tablo 2.** Görüşme Soruları

|                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Araştırma Sorusu 1 için: Üniversite öğrenci temsilcileri, çocukluk döneminde annelerinin ve babalarının kendilerine yönelik tutumlarını nasıl deneyimlemiş ve bu tutumları nasıl anlamlandırmaktadır? |
| 1.Nasıl bir çocukluk dönemi geçirdiniz?                                                                                                                                                               |
| 2.Babanız size göre nasıl bir babaydı bize anlatabilir misiniz?                                                                                                                                       |
| 3.Anneniz size göre nasıl bir anneydi bize anlatabilir misiniz?                                                                                                                                       |
| 4.Annenizin size olan tutum ve davranışlarını nasıl değerlendirirsiniz?                                                                                                                               |
| 5.Babanızın size olan tutum ve davranışlarını nasıl değerlendirirsiniz?                                                                                                                               |
| Araştırma Sorusu 2 için: Üniversite öğrenci temsilcileri, liderlik kavramını nasıl tanımlamakta ve deneyimlerine nasıl dayandırmaktadır?                                                              |
| 6.Liderliği nasıl tanımlarsınız?                                                                                                                                                                      |
| Araştırma Sorusu 3 için: Üniversite öğrenci temsilcilerine göre, bir liderin sahip olması gereken en önemli özellikler nelerdir?                                                                      |
| 7.Sizce bir liderin sahip olması gereken en önemli özellikler nedir?                                                                                                                                  |
| Araştırma Sorusu 4 için: Üniversite öğrenci temsilcileri, sahip olduklarını düşündükleri liderlik özelliklerini nasıl tanımlamakta ve bu özelliklerin gelişimini nasıl açıklamaktadır?                |
| 8.Kendinizi değerlendirdiğinizde hangi liderlik özelliklerine sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?                                                                                                        |
| Araştırma Sorusu 5 için: Üniversite öğrenci temsilcileri, ebeveynlerinden algıladıkları tutumların, öğrenci temsilcisi olarak üstlendikleri liderlik rolünü nasıl etkilediğini düşünmektedir?         |
| 9.Üniversite öğrenci temsilcisi olma rolünüzde çocukken annenizin ve babanızın davranış veya tutumları sizce etkili olmuş mudur? Neden?                                                               |

için doğrudan alıntılara yer verilmiştir ve bu alıntılar bulgular kısmında aynen alıntı olarak yer verilmiştir.

**Dış Geçerlilik (Aktarılabilirlik):** Bir araştırmanın dış geçerliliği genellenebilir olması ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimsek, 2021). Bu araştırmanın dış geçerliliğinin sağlanması için araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci, verilerin analizi ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca çalışmanın katılımcıları çalışmanın amacına katkı sağlayacak uygun bireylerden oluşmaktadır. Dış geçerliliği sınırlayıcı bir faktör olarak katılımcı sayısının on beş ile sınırlı tutulması gösterilebilir.

**İç Güvenirlik (Tutarlılık):** Araştırmada veri kaybının önlenmesi amacıyla kayıt cihazının kullanılması sağlanmıştır. Bulgular yorumsuz olarak sunulmuştur.

**Dış Güvenirlik (Teyit Edilebilirlik):** Araştırma sonuçlarına benzer koşullarda aynı şekilde ulaşıp ulaşılamayacağıyla ilgilidir. Dış güvenirliliği arttırmak için veri toplanırken, kodlama yapılırken rapor hazırlanırken tarihli bir not alma sistemi kullanılmıştır. Tüm veriler saklanmaktadır ve dışarıdan bir uzman araştırmada ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ham verilerine geri giderek teyit edilebilirlik için inceleme yapılmıştır.

### 3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, öğrenci temsilcilerine yöneltilen açık uçlu dokuz soruya verdikleri yanıtların analiz edilmesi sonucunda ebeveyn tutumları ve liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

#### Öğrenci Temsilcilerinin Çocukluk Dönemiyle İlgili Görüşleri Dağılımı

“Nasıl bir çocukluk dönemi geçirdiniz?” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda çıkan öğrenci görüşleri ► **Tablo 3**’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğrenci Temsilcilerinin Çocukluk Dönemiyle İlgili Görüşleri

| Öğrenci Temsilcilerinin Çocukluk Dönemiyle İlgili Görüşleri | f  | %    |
|-------------------------------------------------------------|----|------|
| Mutlu, sevgi dolu vs.                                       | 14 | 93,3 |
| Mutsuz, kavgalı, şiddet dolu vs.                            | 1  | 6,7  |

Öğrenci temsilcilerinin çocukluk dönemiyle ilgili görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Bu temalar “Mutlu, sevgi dolu” ve “Mutsuz, kavgalı ve şiddet dolu”dan oluşmaktadır. Öğrenci temsilcilerinin 14’ü sevgi dolu, mutlu ve ailesi tarafından değer verilen bir çocukluk dönemi geçirdiğini belirtirken, 1 öğrenci temsilcisi ise çocukluk döneminin kavgalı ve şiddet dolu geçtiğini, mutsuz bir çocukluk dönemi yaşadığını belirtmiştir.

T6: “Çok karmaşık bir çocukluk dönemi... Kavgalı, tartışma dolu, şiddet dolu...”

T11: “Gayet neşeli, gayet eğleneliydi. Anem ve babam aşırı ilgililer, sevgi dolulardı bana karşı hala da öyle...”

#### Öğrenci Temsilcilerinin Babasıyla İlgili Görüşleri Dağılımı

“Babanız size göre nasıl bir babaydı?” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda çıkan öğrenci görüşleri ► **Tablo 4**’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğrenci Temsilcilerinin Babasıyla İlgili Görüşleri

| Öğrenci Temsilcilerinin Babasıyla İlgili Görüşleri | f | %    |
|----------------------------------------------------|---|------|
| Destekleyici                                       | 6 | 40   |
| Fedakâr, şefkatli                                  | 4 | 26,6 |
| Güler yüzlü, sevecen                               | 3 | 20   |
| İlgisiz, ihmalkâr                                  | 3 | 20   |
| Sert, otoriter                                     | 3 | 20   |
| Uzlaşmacı, çözüm odaklı                            | 1 | 6,7  |
| Sorumluluk sahibi                                  | 1 | 6,7  |

Öğrenci temsilcilerinin babalarıyla ilgili görüşleri yedi tema altında ele alınmıştır. Bu temalar “Sert, otoriter”, “Güler yüzlü, sevecen”, “Fedakâr, şefkatli”, “İlgisiz, ihmalkâr”, “destekleyici”, “Uzlaşmacı, çözüm odaklı” ve “Sorumluluk sahibi” den oluşmaktadır. Öğrenci temsilcilerinin 3 (%20)’ü babasının sert, otoriter olduğunu belirtirken, 3 (%20) öğrenci temsilcisi ise babasının güler yüzlü, sevecen olduğunu belirtmiştir. Öğrenci temsilcilerinden 4 (%26,6) kişi babasının fedakâr ve şefkatli olduğunu ifade etmiştir. 3 (%20) öğrenci temsilcisi ise babasının ilgisiz ve ihmalkâr olduğunu belirtmiştir. Öğrenci temsilcilerinden 6 (%40) kişi babasının her zaman kendisini desteklediğini ve hep arkasında olduğunu belirtmiştir. 1 (%6,7) öğrenci temsilcisi babasının uzlaşmacı bir yapıda olduğunu ifade ederken, 1 (%6,7) öğrenci temsilcisi ile babasının sorumluluk sahibi olduğunu ifade etmiştir.

T1: “Babam güler yüzlü, sevecen biridir. Çocukluktan itibaren her zaman beni desteklediğini hatırlıyorum. Bir problem karşısında anında çözüm yolu bulan, uzlaşmacı birisidir. Onunla konuşup halledemediğim bir sorunum olduğunu hiç hatırlamıyorum.”

T6: “Babam, sevginin para vermekle eş değer olduğunu düşünen, diktatör, otoriter ve sert birisi.”

T15: “Babam yurtdışında çalıştığı için çok fazla göremedim onu. Maddi olarak destekledi her zaman, ama benimle hiç ilgi-

lenmedi. Yani manevi olarak hiçbir zaman yanımda olmadı, çok ihmal etti...”

#### Öğrenci Temsilcilerinin Annesiyle İlgili Görüşleri Dağılımı

“Anneniz size göre nasıl bir anneydi?” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda çıkan öğrenci görüşleri ►Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğrenci Temsilcilerinin Annesiyle İlgili Görüşleri

| Öğrenci Temsilcilerinin Annesiyle İlgili Görüşleri | f | %    |
|----------------------------------------------------|---|------|
| Destekleyici                                       | 9 | 60   |
| Fedakâr, şefkatli                                  | 5 | 33,3 |
| Güler yüzlü, sevecen                               | 4 | 26,6 |
| Aşırı korumacı                                     | 1 | 6,7  |
| Baskın                                             | 1 | 6,7  |

Öğrenci temsilcilerinin anneleriyle ilgili görüşleri beş tema altında ele alınmıştır. Bu temalar, “Aşırı korumacı”, “Güler yüzlü, sevecen”, “Fedakâr, şefkatli”, “Baskın” ve “Destekleyici”dir. 1 (%6,7) öğrenci temsilcisi annesinin aşırı korumacı olduğunu, sürekli nasihatler verdiğini belirtmiştir. 4 (%26,6) öğrenci temsilcisi annesinin sevecen ve güler yüzlü olduğunu ifade etmiştir. 5 (%33,3) öğrenci temsilcisi ise annesinin fedakâr ve şefkatli olduğunu belirtmiştir. Öğrenci temsilcilerinden 1 (%6,7) kişi annesinin baskın bir yapısı olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci temsilcilerinden 9 (%60) kişi ise annesinin kendilerini her zaman desteklediğini, hep yanında olduğunu ifade etmiştir.

T2: “Annem babama göre çok fazla korumacı, biraz fazla ürkek birisi. Babamın kendi yaşayıp kendi öğrensin tezine çok ters bir bakış açısıyla beni her olaydan korumak ister. Sürekli öğüt verir, sözümü dinle der.”

T4: “Annem benim en yakın arkadaşımıdır. Mutluluğum için elinden gelenin fazlasını yapar. Her zaman her anımda yanımdadır. Bana her zaman destek olur.”

T7: “Annem, babama kıyasla çok dominant ve baskındır. Bu özelliğinin yanında merhametli ve şefkatlidir de...”

T8: “Annem çok cana yakındır. Bana ve kardeşlerime karşı çok ilgilidir. Her zaman yanımda olur. Fedakâr bir annedir.”

#### Öğrenci Temsilcilerinin Annesinin Tutum ve Davranışları İlgili Görüşleri Dağılımı

“Annenizin size olan davranışlarını nasıl değerlendir-

siniz?” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda çıkan öğrenci görüşleri ►Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğrenci Temsilcilerinin Annesinin Tutum ve Davranışları İlgili Görüşleri

| Öğrenci Temsilcilerinin Annesinin Tutum ve Davranışları İlgili Görüşleri | f | %    |
|--------------------------------------------------------------------------|---|------|
| Demokratik Tutum                                                         | 7 | 46,6 |
| Aşırı Korumacı Tutum                                                     | 5 | 33,3 |
| İzin verici-hoş görül                                                    | 2 | 13,3 |
| Otoriter-Baskıcı Tutum                                                   | 1 | 6,7  |

Öğrenci temsilcilerinin annesinin tutum ve davranışlarıyla ilgili görüşleri dört tema altında ele alınmıştır. Bu temalar; “Demokratik tutum”, “Otoriter-Baskıcı tutum”, “Aşırı koruyucu tutum” ve “İzin verici-hoş görül tutum”-dur. Çocuklarını destekleyen, güven veren, sorumluluk veren tutumlar “Demokratik tutum” altında yer almaktadır. Öğrenci temsilcilerinin 7 (%46,6)’sı annesinin tutum ve davranışını “demokratik tutum” olarak belirtmiştir. Sürekli ceza uygulayan, şiddete meyilli tutum ise “Otoriter tutum” altında ele alınmıştır. 1 (%6,7) öğrenci temsilcisi annesinin tutum ve davranışlarını “otoriter tutum” altında ifade etmiştir. Çocuğunun üzerine çok fazla düşen ve kaygılı tutum ise “Aşırı koruyucu tutum” altında ele alınmaktadır. Öğrenci temsilcilerinin 5 (%33,3)’ü ise annesinin tutum ve davranışlarını “Aşırı koruyucu tutum” altında ele almaktadır. Çocuğunun her istediğini yapan, kural tanımayan anne davranışları ise “izin verici-hoş görül tutum” altında yer almaktadır. Öğrenci temsilcilerinin 2 (%13,3)’ü ise annesinin tutum ve davranışlarını “izin verici-hoş görül” olarak ifade etmektedir.

Öğrenci temsilcilerinin 7 (%46,6)’sı annesinin davranışlarını demokratik tutum olarak belirtmiştir.

T14: “Annem bana çocukken küçük sorumluluklar verirdi. Bana güveni tamdır. Her zaman destekler beni. Her şeyin başında benim olmamı ister. Mesela bizim bir aile şirketimiz var. Ben başkan vekiliyim. Bu konuda da annem beni hep arkamdadır.”

1 (%6,7) öğrenci temsilcisi annesinin tutum ve davranışlarını “otoriter tutum” altında ifade etmiştir.

T15: “Annem çocukken beni çok döverdi. Zaten çok küçük yaşta anne olmuş, tecrübesizdi sanırım. Kız kardeşime hiç öyle davranmadı... Ama beni annem büyüttü hem anne hem baba oldu, annemin yeri bende hep ayrıdır.”

Öğrenci temsilcilerinin 5 (%33,3)’ü ise annesinin tutum ve davranışlarını “Aşırı koruyucu tutum” olarak belirtmiştir.

T10: “Annem, aşırı pımpirikli ve evhamlı biridir, üzerime çok fazla düşüyor. Aşırı koruyucu bir kimliği var. Ama bana değer verdiği için böyle davranıyor sanırım...”

Öğrenci temsilcilerinin 2 (%13,3)’ü ise annesinin tutum ve davranışlarını “izin verici-hoş görülü” olarak ifade etmektedir.

T9: “Annem bana hiç karışmaz, her dediğimi yapar. Çok rahat bir evde yaşıyorum. Bazen arkadaşlarım annelerini anlatınca çok şaşırıyorum...”

#### Öğrenci Temsilcilerinin Babasının Tutum ve Davranışları İlgili Görüşleri Dağılımı

“Babanızın size olan davranışlarını nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda çıkan öğrenci görüşleri ►Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Öğrenci Temsilcilerinin Babasının Tutum ve Davranışları İlgili Görüşleri

| Öğrenci Temsilcilerinin Babasının Tutum ve Davranışları İlgili Görüşleri | f | %    |
|--------------------------------------------------------------------------|---|------|
| Demokratik Tutum                                                         | 7 | 46,6 |
| İzin verici-ihmkâr                                                       | 4 | 26,6 |
| Otoriter-Baskıcı Tutum                                                   | 3 | 20   |
| İzin verici-hoş görülü                                                   | 1 | 6,7  |

Öğrenci temsilcilerinin babasının tutum ve davranışlarıyla ilgili görüşleri dört tema altında ele alınmıştır. Bu temalar; “Demokratik tutum”, “Otoriter-Baskıcı tutum”, “İzin verici-hoş görülü tutum” ve “İzin verici-ihmkâr tutum”dur. Çocuklarını destekleyen, güven veren, anlayışlı tutumlar “Demokratik tutum” altında yer almaktadır. Öğrenci temsilcilerinin 7 (%46,6)’sı babasının tutum ve davranışını “demokratik tutum” olarak belirtmiştir. Sert, kuralcı davranışlar ise “Otoriter tutum” altında ele alınmıştır. 3 (%20) öğrenci temsilcisi babasının tutum ve davranışlarını “otoriter tutum” altında ifade etmiştir. Çocuğunun her istediğini yapan, kural tanımayan baba davranışları ise “izin verici-hoş görülü tutum” altında yer almaktadır. Öğrenci temsilcilerinin 1 (%6,7)’i ise babasının tutum ve davranışlarını “izin verici-hoş görülü” olarak ifade etmektedir. İlgi göstermeyen, ihmkâr davranan davranışlar ise “izin verici-ihmkâr tutum” altında ele alınmaktadır. Öğrenci temsilcilerinin 4 (%26,6)’sı babasının tutum ve davranışlarını “İzin verici-ihmkâr” olarak değerlendirmektedir.

Öğrenci temsilcilerinin 7 (%46,6)’sı babasının tutum ve davranışını “demokratik tutum” olarak belirtmiştir.

T9: “Babam benim için çok farklıdır. Aynı bir yeri vardır. Canım sıkılınca hep babamla konuşmak isterim. Beni anlayabiliyor,

empati kurabiliyor. Aynı zamanda iyi bir dinleyici. Beni hep destekler, arkamda babam var diyebilirim.”

T1: “Babam her zaman bana anlayışlı yaklaşır. Bir problemim varsa beni dinler, çözmeye çalışır. Sakin bir tavırla yaklaşması ve güven vermesi onun yanında rahat olmamı sağlar.”

Öğrenci temsilcilerinin 3 (%20)’si babasının tutum ve davranışlarını “otoriter tutum” altında ifade etmiştir.

T13: “Babam mesleğinden dolayı olsa gerek çok sert, çok disiplinli. Asker emeklisi benim babam. Evde hep sert kurallar var.”

Öğrenci temsilcilerinin 1 (%6,7)’i ise babasının tutum ve davranışlarını “izin verici-hoş görülü” olarak ifade etmektedir.

T12: “Babam bana tapıyor. Gerçekten resmen tapıyor. Ne dersem yapıyor. Gözümün içine bakarak büyütüyor beni. Fazla bağı var benimle. Onu çok sinirlendirsem bile asla kızmıyor bana...”

Öğrenci temsilcilerinin 4 (%26,6)’sı babasının tutum ve davranışlarını “İzin verici-ihmkâr” olarak değerlendirmektedir.

T10: “Açıkçası bana karşı bir tutumu olmadı. Bana bir sevgi, bir ilgi göstermedi. Hayatım boyunca yan yana olduğumuz ay sayısı 10 ayı geçmez. Anılarım yok denecek kadar az...”

T15: “Babam benim için sadece maddi. İstedğim zaman para gönderir o kadar. Onun dışında bana karşı bir ilgisi yok...”

#### Öğrenci Temsilcilerinin Liderlik ile İlgili Görüşleri Dağılımı

“Liderliği nasıl tanımlarsınız?” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda çıkan öğrenci görüşleri ►Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Öğrenci Temsilcilerinin Liderlik ile İlgili Görüşleri

| Öğrenci Temsilcilerinin Liderlik ile İlgili Görüşleri | f | %   |
|-------------------------------------------------------|---|-----|
| İdealleştirilmiş Etki (Karizma)                       | 9 | 60  |
| Telkinle Güdüleme                                     | 3 | 20  |
| Bireysel Destek                                       | 1 | 6,7 |
| Otoriter                                              | 1 | 6,7 |
| Kişisel Özellikler                                    | 1 | 6,7 |

Öğrenci temsilcilerinin liderlikle ilgili görüşleri beş tema altında ele alınmıştır. Bu temalar; “İdealleştirilmiş Etki”,

“Telkinle Güdüleme”, “Bireysel Destek”, “Otoriter” ve “Kişisel Özellikler”dir. Çevresine örnek olan, öncülük eden, saygı duyulan sorumluluk sahibi ve özgüveni yüksek cevapları “İdealleştirilmiş Etki (Karizma)” teması altında ele alınmıştır. Öğrenci temsilcilerinin 9 (%60)’ı liderliği “İdealleştirilmiş Etki (Karizma)” olarak tanımlamaktadır. Grup üyelerini sürekli motive eden, onlara ilham veren şekilde yapılan tanımlar “Telkinle Güdüleme” teması altında yer almaktadır. Öğrenci temsilcilerinin 3 (%20)’si liderliği “Telkinle Güdüleme” olarak tanımlamıştır. Öğrenci temsilcilerinden 1 (%6,7) kişi ise liderliği bireysel destek olarak tanımlamaktadır. 1 (%6,7) öğrenci temsilcisi liderliği kişisel özellikler, 1 (%6,7) öğrencisi temsilcisi ise otoriterlik olarak tanımlamıştır.

Öğrenci temsilcilerinin 9 (%60)’ı liderliği “idealleştirilmiş etki (Karizma)” olarak tanımlamaktadır.

T9: “Lider, sorumluluk alabilen, empati kurabilen, özgüveni yüksek kişidir.”

T11: “Ben hep sınıf başkanıydım. İlkokulda, ortaokulda, lisede şimdi de bölüm temsilcisiyim. Bence liderlik, arkadaşlara doğru örnek olmaktır. Örnek gösterilen kişi olmak, herkes tarafından tanınmak, hitabeti iyi, insanlarla iyi iletişim kurabilen kişi olmaktır.”

Öğrenci temsilcilerinin 3 (%20)’si liderliği “Telkinle Güdüleme” olarak tanımlamıştır.

T4: “Liderlik, bilgi birikimini paylaşarak ortaya bir ürün çıkarılması konusunda grubu yönlendiren, motive eden aynı zamanda da öncülük eden kişidir.”

Öğrenci temsilcilerinden 1 (%6,7) kişi ise liderliği bireysel destek olarak tanımlamaktadır.

T10: “Benim için lider, her konuya hakim olan, kişileri ihtiyaçlarına ve yeteneklerine göre görevlendiren, onların eksiklerini gidermeleri konusunda destek olandır.”

Öğrenci temsilcilerinden 1 (%6,7) kişi liderliği kişisel özellikler olarak tanımlamaktadır.

T14: “Bence liderlik biraz genetik bir şey. Mesela benim ailemde herkesin bir yöneticilik görevi vardır. Yani kişinin kendi kişisel özelliklerine bağlıdır diye düşünüyorum.”

Öğrencisi temsilcilerinden 1 (%6,7) kişi ise liderliği otoriterlik olarak tanımlamıştır.

T12: “Bence herkesi kontrol etmek, kendi kurallarına göre yönetmektir.”

#### Öğrenci Temsilcilerinin Liderlik Özellikleri ile İlgili

#### Görüşleri Dağılımı

“Sizce bir liderin sahip olması gereken en önemli özellikler nedir?” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda çıkan öğrenci görüşleri ►Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrenci Temsilcilerinin Liderlik Özellikleri ile İlgili Görüşleri

| Öğrenci Temsilcilerinin Liderlik Özellikleri ile İlgili Görüşleri | f  | %    |
|-------------------------------------------------------------------|----|------|
| İdealleştirilmiş Etki (Karizma)                                   | 15 | 100  |
| Telkinle Güdüleme                                                 | 3  | 20   |
| Bireysel Destek                                                   | 2  | 13,3 |
| Entelektüel Uyarım                                                | 2  | 13,3 |

Öğrenci temsilcilerinin bir liderin sahip olması gereken en önemli özellikler sorusuna vermiş olduğu yanıtlar dört tema altında ele alınmıştır. Öz güveni yüksek, insanlarla iyi iletişim kurabilen, sorumluluk sahibi ve gruba doğru örnek olması gerektiği ile ilgili cevapları “İdealleştirilmiş Etki (Karizma)” teması altında ele alınmaktadır. 15 (%100) öğrenci temsilcisi bir liderin en önemli özelliğini idealleştirilmiş etki (karizma) olarak belirtmiştir. Bir liderin grubu motive etme, ortak hedef konusunda yönlendirme, ikna etme şeklindeki cevapları “Telkinle güdüleme” teması altında ele alınmıştır. Öğrenci temsilcilerinin 3 (%20)’si bir liderin en önemli özelliklerini “Telkinle güdüleme” teması altında belirtmiştir. Liderin grup üyelerinin gelişimine destek olması yanıtları ise “Bireysel Destek” teması altında ele alınmıştır. Öğrenci temsilcilerinin 2 (%13,3)’ü liderin en önemli özelliklerini “Bireysel Destek” teması altında ele almıştır. Öğrenci temsilcilerinin liderin çözüm odaklı olması şeklindeki cevapları “Entelektüel Uyarım” teması altında ele alınmıştır. 2 (%13,3) öğrenci temsilcisi bir liderin en önemli özelliklerini “Entelektüel Uyarım” teması altında belirtmiştir.

15 (%100) öğrenci temsilcisi bir liderin en önemli özelliğini idealleştirilmiş etki (karizma) olarak belirtmiştir.

T11: “Özgüveni yüksek, sorumluluk sahibi, herkese doğru örnek olmalı, iletişimi çok iyi olmalı, kelimeleri doğru seçmeli..”

T5: “Empati kurabilmeli, diğer insanların görüşlerine ve fikirlerine değer vermeli. Sorumluluk sahibi olmalı, diğer insanlara örnek olmalı ve onlara güven vermelidir.”

T4: “İletişim becerileri çok iyi olmalıdır. Özgüveni yüksek olmalı, yaratıcı olmalıdır.”

Öğrenci temsilcilerinin 3 (%20)’si bir liderin en önemli özelliklerini “Telkinle güdüleme” teması altında belirtmiştir.

T3: “Bence bir lider, liderlik yaptığı grubu

*başarıya ulaşma konusunda motive etmeyi bilmeli.”*

Öğrenci temsilcilerinin 2 (%13,3)’ü liderin en önemli özelliklerini “Bireysel Destek” teması altında ele almıştır.

*T13: “Özgüveni yüksek olmasının yanında etrafındaki kişilerin eksiklerini tespit edip onlara kendilerini geliştirmeleri için destek olmalı.”*

Öğrenci temsilcilerinin 2 (%13,3) bir liderin en önemli özelliklerini “Entelektüel Uyarım” teması altında belirtmiştir.

*T7: “İyi bir dinleyici olmalı, herkesi tek tek dinlemelidir. Grup içinde bir sorun çıkarılsa adil davranmalı, probleme karşı çözüm odaklı yaklaşmalıdır.”*

#### Öğrenci Temsilcilerinin Kendi Liderlik Özellikleri ile İlgili Görüşleri Dağılımı

“Kendinizi değerlendirdiğinizde hangi liderlik özelliklerine sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda çıkan öğrenci görüşleri ►**Tablo 10**’da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Öğrenci Temsilcilerinin Kendi Liderlik Özellikleri ile İlgili Görüşleri

| Öğrenci Temsilcilerinin Kendi Liderlik Özellikleri ile İlgili Görüşleri | f  | %    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|------|
| İdealleştirilmiş Etki (Karizma)                                         | 15 | 100  |
| Entelektüel Uyarım                                                      | 5  | 33,3 |
| Bireysel Destek                                                         | 2  | 13,3 |
| Telkinle Güdüleme                                                       | 1  | 6,7  |

Öğrenci temsilcilerinin kendi liderlik özellikleriyle ilgili görüşleri dört tema altında ele alınmıştır. Bu temalar; “İdealleştirilmiş Etki (Karizma)”, “Telkinle Güdüleme”, “Bireysel Destek” ve “Entelektüel Uyarım”dır. Sorumluluk sahibi, öz güveni yüksek, empati kurabilen, iyi iletişim kurabilen olduğunu belirten cevaplar “İdealleştirilmiş Etki (Karizma)” teması altında ele alınmıştır. Öğrenci temsilcilerinin 15 (%100)’ü kendi liderlik özelliklerini idealleştirilmiş etki (karizma) olarak belirtmiştir. Öğrenci temsilcilerinin 1 (%6,7)’si kendisinin telkinle güdüleme özelliğine sahip olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci temsilcilerinin 2 (%13,3)’ü kendi liderlik özelliklerini grup üyelerine yardımcı olmak, onlara bireysel destek sağlamak olarak belirtmiştir. Öğrenci temsilcilerinin 5 (%33,3)’ü ise kendilerinin grup içinde bir problemle karşılaşınca rahatlıkla çözüm yolu bulabildiği şeklindeki cevaplar ise “Entelektüel Uyarım” teması altında ele alınmıştır.

Öğrenci temsilcilerinin 15 (%100)’ü kendi liderlik özelliklerini idealleştirilmiş etki (karizma) olarak belirtmiştir.

*T11: “Özgüvenim yüksektir her şeyden önce. İnsanlarla saygı çerçevesinde iletişim kurabiliyorum. Arkadaşıma örnek olduğumu düşünüyorum. Örneğin, derse gelmek istemiyorlar ama ben sürekli derslere devam ederek onlara örnek olduğumu düşünüyorum.”*

*T2: “İletişimin gerçekten kuvvetli olduğunu düşünüyorum. Kelimeleri doğru seçmek bazen tüm olayı değiştirebiliyor. Bunun dışında pozitif bakış açısına sahibim. Olaylara olumlu tarafından bakabiliyorum.”*

*T1: “Dikkatliyimdir. Öz güvenim yüksektir. Sorumluluklarımı iyi bilirim. Atılanım, iletişimim güçlüdür. Ayrıca iyi bir dinleyici olduğumu düşünüyorum.”*

Öğrenci temsilcilerinin 1 (%6,7)’si kendisinin telkinle güdüleme özelliğine sahip olduğunu ifade etmiştir.

*T8: “Yaratıcıyım, çözüm odaklıyım, iyi bir dinleyiciyim ama en önemlisi grubun motivasyonunu sağlayabiliyorum.”*

Öğrenci temsilcilerinin 2 (%13,3)’ü kendi liderlik özelliklerini bireysel destek sağlamak olarak belirtmiştir.

*T13: “İyi bir gözlemciyimdir. Çevremde olup biteni gözlemlerim. Grubun bana ihtiyacı olduğunda veya bir eksiklik gördüğümde anında yardımcı olmaya ve eksikliği tamamlamaya çalışırım.”*

Öğrenci temsilcilerinin 5 (%33,3)’ü kendi liderlik özelliklerini “Entelektüel Uyarım” teması altında ifade etmiştir.

*T7: “Adil bir yapım vardır. Kaotik bir durumda, arkadaşlarımın çözüm yolu bulması için anında planlama yapabilirim.”*

*T5: “Ben karşı tarafın görüşlerine çok değer veririm. Birisi bir hata yaptığında doğruyu bulmalarını sağlarım. Aslında anne gibiyim. Kendimi arkadaşlarımdan sorumlu hissediyorum. Arkadaşlarım bana güvenirler. Bir problemle karşılaşıncı mutlaka bana danışırlar.”*

#### Öğrenci Temsilcilerinin Temsilcilik Rolünde Ebeveyn Tutumlarının Etkisi ile İlgili Görüşleri Dağılımı

“Üniversite öğrencisi olma rolünüzde çocukken annenizin ve babanızın davranış ve tutumları sizce etkili olmuş mudur? Neden?” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda çıkan öğrenci görüşleri ►**Tablo 11**’de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Öğrenci Temsilcilerinin Temsilcilik Rolünde Ebeveyn Tutumlarının Etkisi ile İlgili Görüşleri

| Öğrenci Temsilcilerinin Temsilcilik Rolünde Ebeveyn Tutumlarının Etkisi ile İlgili Görüşleri | f  | %    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|
| Evet                                                                                         | 14 | 93,3 |
| Kararsızım                                                                                   | 1  | 6,7  |

Öğrenci temsilcilerinin 14 (%93,3)'ü ebeveyn tutumlarının temsilcilik rolünde kesinlikle etkili olduğunu düşünürken, 1 (%6,7) öğrenci temsilcisi ise emin olmadığını, kararsız olduğunu ifade etmiştir.

**Tablo 12.** Öğrenci Temsilcilerinin Temsilcilik Rolünde Ebeveyn Tutumları Etkisinin Nedenleri ile İlgili Görüşleri

| Öğrenci Temsilcilerinin Temsilcilik Rolünde Ebeveyn Tutumları Etkisinin Nedenleri ile İlgili Görüşleri | f | %    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|------|
| Anne – Babanın Demokratik Tutumu                                                                       | 7 | 46,6 |
| Annenin Demokratik Tutumu                                                                              | 3 | 20   |
| Babanın Demokratik Tutumu                                                                              | 2 | 13,3 |
| Babanın Otoriter Tutumu                                                                                | 2 | 13,3 |
| Anne- Babanın İzin Verici-Hoş Görülü Tutumu                                                            | 1 | 6,7  |

Öğrenci temsilcilerinin temsilcilik rolünde ebeveyn tutumları etkisinin nedenleri ile ilgili görüşleri ►**Tablo 12**'de sunulmuştur. Öğrenci temsilcilerinin temsilcilik rolünde ebeveyn tutumlarının etkisinin nedenleriyle ilgili vermiş olduğu yanıtlar beş tema altında ele alınmıştır. Bu temalar; “Anne ve babanın demokratik tutumu”, “Annenin demokratik tutumu”, “Babanın demokratik tutumu”, “Babanın otoriter tutumu” ve “Anne ve babanın izin verici-hoş görülmesi tutumu”dur. Öğrenci temsilcilerinin 7 (%46,6)'sı anne ve babasının demokratik tutuma sahip olmasının öğrenci temsilciliği rolüne yansıdığını belirtmiştir. 3 (%20)'si ise annesinin demokratik tutuma sahip olmasının etkili olduğunu ifade ederken, 2 (%13,3) öğrenci temsilcisi ise babasının demokratik tutuma sahip olmasının temsilcilik rolünde etkili olduğunu ifade etmiştir. 2 (%13,3)'ü ise babasının otoriter tutuma sahip olmasının temsilcilik rolünde etkili olduğunu ifade ederken 1 (%6,7) öğrenci temsilcisi ise anne ve babasının izin verici- hoş görülmesi tutuma sahip olmasının temsilcilik rolünde etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğrenci temsilcilerinin 7 (%46,6)'sı anne ve babasının demokratik tutuma sahip olmasının öğrenci temsilciliği rolüne yansıdığını belirtmiştir.

*T1: “Ağaç yaşken eğilir sözünden yola çıkacak olursam karakter özelliklerinin oluşmaya başlaması çocukluğa dayanır. Ailemin beni her zaman desteklemesi ve bana değer verdiklerini hissettirmesiyle kendime daha çok güvenmemi sağlamıştır.”*

*T9: “Ben küçükken aile içinde bir problem yaşansa hemen olumlu yönde bir çözüm yolu bulunurdu. Herkes birbirini dinler, saygı gösterirdi. Ben de öyleyim arkadaşlarıma karşı.. Onları dinleyip çözüm yolu önerebiliyorum.”*

Öğrenci temsilcilerinin 3 (%20)'si ise annesinin demokratik tutuma sahip olmasının etkili olduğunu ifade etmiştir.

*T15: “Annem, benim kendime güvenmem konusunda çok etkilidir. Küçükken sorumluluk verdi mesela sorumluluk sahibi olmamı sağladı. Özgüvenimin yüksek olmasını sağladı. Beni hep destekledi. Babamın zaten bir etkisi yok...”*

2 (%13,3) öğrenci temsilcisi ise babasının demokratik tutuma sahip olmasının temsilcilik rolünde etkili olduğunu ifade etmiştir.

*T2: “Babam, her şeyi kendim öğreniyim isterdi her zaman. Araştırmama fırsat sunardı. Bana çok güvenir her zaman. Bu da benim kendime güvenmemi sağladı tabiki...”*

2 (%13,3)'ü ise babasının otoriter tutuma sahip olmasının temsilcilik rolünde etkili olduğunu ifade etmiştir.

*T6: “Babam otoriter... Hep kendi dediği olsun ister, üzerine söz söyletmez... Bunun olumsuz bir durum olduğunu yaşayarak öğrendiğim için onun gibi olmamayı, diğer insanların görüşlerine değer vermek gerektiğini anladım. Mesela ‘Arkadaşlar, bu benim kararım, herkes buna uysun’ demedim hiçbir zaman... Onların fikrini almaya önem veririm bu yüzden...”*

*T13: “Babam asker, ben bu yüzden çok disiplinli büyüdüm. İş disiplini, kuralcı olmam da buradan geliyor. Bu da tabi temsilcilik rolümü etkiliyor.”*

1 (%6,7) öğrenci temsilcisi ise anne ve babasının izin verici- hoş görülmesi tutuma sahip olmasının temsilcilik rolünde etkili olduğunu belirtmiştir.

*T12: “Ailem bana her istediğimi elde etme gücü verdiler. Ne istersem yaptılar. Rahat büyüdüm. Belki baskıcı büyüseydim şu an temsilci ve topluluk başkanı seçilemezdim...”*

## 4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, öğrenci temsilcilerinin algıladığı ebe-

veyn tutumlarının dönüşümcü liderlik özellikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir ve nitel veriler ışığında ebeveyn tutumlarının öğrenci temsilcilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yansıdığı gözlemlenmiştir.

Bu araştırmanın genel bulguları, öğrenci temsilcilerinin algıladığı ebeveyn tutumlarının, özellikle demokratik ebeveynlik yaklaşımının, dönüşümcü liderlik özelliklerinin gelişiminde belirgin bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar ebeveynlerini genellikle destekleyici, güven verici ve bireysel farklılıklara değer veren demokratik tutumlar sergileyen bireyler olarak tanımlamışlardır. Bu durum, çocukların özgüven, empati, sorumluluk alma ve etkili iletişim gibi dönüşümcü liderliğin temel bileşenlerini geliştirmelerinde kritik bir etken olarak literatürde de desteklenmektedir (Yavuzer, 2023; Dilsiz, 2022). Demokratik ebeveynlik, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde etkilerken, onların liderlik potansiyelini ortaya çıkarmalarına zemin hazırlamaktadır. Araştırma bulguları, demokratik tutum algısına sahip gençlerin, liderlik rollerinde daha etkili iletişim kurma, empati geliştirme ve özgüven, sorumluluk alma gibi becerileri daha fazla sergilediklerini göstermektedir. Liu vd. (2024) ebeveyn desteğinin gençlerin liderlik öz-yeterliliklerini artırdığı bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Ebeveynlerin çocuklarına sağladığı destek ve güven ortamı, liderlik gelişiminde önemli bir yapı taşıdır. Liu vd. (2024) tarafından yapılan çalışmada, ebeveyn desteğinin özgüven ve liderlik öz yeterliği üzerinde doğrudan etkileri olduğu; ayrıca bağımsızlık kazandırmaya yönelik ebeveynlik uygulamalarının bu etkiyi pekiştirdiği vurgulanmıştır. Bass ve Riggio'nun (2006) dönüşümcü liderlik teorisine göre karizma, liderlerin vizyonlarını paylaşılabilmeleri, izleyicilerine ilham verebilmeleri ve güven duygusu verebilmeleriyle ilgilidir. Bu bağlamda, ebeveynlerin güven verici tutumları, genç liderlerin karizmatik liderlik özelliklerini geliştirmelerinde temel bir destek unsurudur. Bu çalışmada, katılımcıların liderlik algılarında özgüven ve karizma öne çıkarken, bu durum ebeveyn desteğinin liderlik gelişimindeki dolaylı ve güçlü etkisini göstermektedir.

Bununla birlikte, çalışmada ebeveynlerin otoriter ve disiplinli tutumlarının da katılımcıların liderlik algıları üzerinde karmaşık etkileri olduğu görülmüştür. Baumrind'in (1971) ebeveynlik stilleri kuramına göre, otoriter ebeveynlik genellikle çocuklarda düşük benlik saygısı ve sosyal uyum sorunlarına yol açabilmektedir. Ancak, bu çalışmada otoriter tutumu deneyimleyen bazı gençlerin liderliklerinde daha kapsayıcı ve demokratik yaklaşımlar geliştirmeleri dikkat çekicidir. Bu durum, otoriter ebeveynlik deneyiminin, gençlerde bir tür

karşıt tepki olarak daha demokratik liderlik tarzı geliştirme potansiyeline sahip olduğunu düşündürmektedir. Bu sonuçlar, ebeveynlik tutumlarının gençlerin liderlik becerileri üzerindeki etkilerinin sadece doğrudan değil, aynı zamanda karmaşık ve çok boyutlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, dönüşümcü liderlik özellikleri arasında karizmanın katılımcılar tarafından öncelikli olarak algılanmasıdır. Bass ve Riggio (2006), dönüşümcü liderliği karizma, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarıyla tanımlarken, bu çalışmadaki katılımcıların entelektüel uyarım ve bireysel destekten daha az bahsetmeleri, genç liderlerin liderliği daha çok rol model olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu durum, gençlerin liderlik eğitimlerinde entelektüel gelişim ve bireysel destek becerilerinin geliştirilmesine yönelik ihtiyaçların olduğunu göstermektedir. Literatürde, gençlerin liderlik gelişiminde bu boyutların güçlendirilmesinin liderlik kalitesini artıracak ve daha kapsayıcı liderlerin yetişmesine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Bass & Riggio, 2006).

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları ebeveyn tutumlarının öğrenci temsilcilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin gelişiminde çok boyutlu ve belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Demokratik ebeveyn tutumları, gençlerin özgüven, empati, iletişim becerileri ve sorumluluk alma gibi liderlik özelliklerini geliştirmelerini desteklerken; otoriter ve disiplinli tutumların karmaşık etkileri gençlerin liderlik yaklaşımlarını şekillendirmektedir.

Liderlik eğitimlerinin, ebeveyn tutumları ve aile yapısı çerçevesinde planlanması, gençlerin liderlik potansiyelini daha etkili kullanmalarını sağlayabilir. Ayrıca, liderlik gelişim programlarında dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarına da önem verilmesi, gençlerin liderlik becerilerini daha kapsamlı bir şekilde geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

#### 4.1. Öneriler

Üniversitelerde liderlik gelişim programlarına aile dinamikleri dahil edilebilir. Öğrencilerin liderlik becerilerinin gelişiminde aile tutumlarının etkili olabileceği göz önüne alındığında, üniversitelerdeki liderlik eğitimlerine erken dönem sosyal deneyimlere dair farkındalık çalışmaları da entegre edilebilir.

Ailelere yönelik bilinçlendirme çalışmaları düzenlenebilir. Demokratik ve destekleyici ebeveyn tutumlarının bireyin liderlik gelişimine olumlu katkıları olduğu gözlemlendiği için, ailelere yönelik eğitim ve seminerlerle bu tutumların önemi vurgulanabilir.

Farklı üniversite türlerinde karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Bu araştırma yalnızca vakıf üniversiteleriyle sınırlı olduğu için, devlet ve özel üniversitelerdeki öğrenci temsilcileriyle benzer çalışmalar yapılarak karşılaştırmalı veriler elde edilebilir.

Nicel araştırmalarla bulgular desteklenebilir. Bu nitel araştırmanın bulguları, daha geniş örneklem gruplarıyla yapılarak nicel çalışmalarla desteklenerek genellenebilirlik artırılabilir.

Liderlik stillerine yönelik gelişim atölyeleri düzenlenebilir. Üniversite yönetimleri tarafından, öğrenci temsilcilerine yönelik dönüşümcü liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik atölye ve seminerler planlanabilir.

#### 4.2. Sınırlılıklar

Bu araştırma, nitel bir araştırma olup amaçlı örnekleme yönteminin bir alt türü olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 15 üniversite öğrenci temsilcisinin görüşlerine dayanmaktadır. Bu nedenle elde edilen bulgular, genellenebilirlik açısından sınırlıdır ve yalnızca benzer özelliklere sahip gruplar için yorumlanmalıdır. Katılımcılar İstanbul ili Tuzla ilçesinde yer alan bir vakıf üniversitesinden seçilmişlerdir. Farklı şehirlerden, devlet üniversitelerinden veya farklı sosyo kültürel çevrelerden gelen öğrenci temsilcilerinin görüşleri çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu durum, bulguların çeşitliliğini ve kapsamını sınırlandırmaktadır. Bu sınırlılıklar çerçevesinde, gelecekte yapılacak çalışmalarda daha geniş örneklemlemlerle, farklı bölgelerden katılımcılarla ve daha derinlemesine analiz yöntemleriyle araştırmaların çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

#### Araştırma Etiği / Research Ethics

Bu araştırma İstanbul Okan Üniversitesi Etik Kurulunun 12.04.2023 tarih ve 165 sayılı toplantısında Karar 16 ile etik kurallara uygun bir şekilde yürütülmüştür.

#### Yazar Katkıları / Author Contributions

Conceptualization / Kavramsallaştırma: [Fulden Tunç Genç, Ali İlker Gümüşeli], Methodology / Metodoloji: [Fulden Tunç Genç, Ali İlker Gümüşeli], Formal Analysis / Formal Analiz: [Fulden Tunç Genç, Ali İlker Gümüşeli], Investigation / Araştırma: [Fulden Tunç Genç], Resources / Kaynaklar: [Fulden Tunç Genç, Ali İlker Gümüşeli], Data Curation / Veri Düzenleme: [Fulden Tunç Genç, Ali İlker Gümüşeli], Writing - Original Draft Preparation / Yazım - İlk Taslak Hazırlığı: [Fulden Tunç Genç], Writing - Review & Editing / Yazım - Gözden Geçirme Ve Düzenleme: [Fulden Tunç Genç, Ali İlker Gümüşeli], Visualization / Görselleştirme: [Fulden Tunç Genç, Ali İlker Gümüşeli], Supervision / Denetim: [Ali İlker Gümüşeli]

#### Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazarlar çıkar çatışması olmadığını belirtmişlerdir.

#### Araştırma Fonu / Research Funding

Bildirilmedi.

#### Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

#### Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

#### Orcid

Fulden Tunç Genç  <https://orcid.org/0000-0003-2628-6054>

Ali İlker Gümüşeli  <https://orcid.org/0000-0003-1471-6766>

## References

- Akan, Y., & Günek, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin iletişim ve problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Muş Alparslan. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 44–52.
- Aslan, M., & Uslu, T. (2020). Öğrenci liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1181–1196.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 199–218.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 56–95.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2022). *Eğitimde nitel araştırma: Teori ve metodlara giriş* (S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Dilsiz, N. (2022). *Yetişkinlerde algılanan ebeveyn tutumlarının empati düzeyi ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi).
- Hoghugh, M., & Long, N. (Eds.). (2002). *Handbook of parenting: Theory and research for practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- İmanoğlu, M. C. (2021). *Algılanan ebeveyn tutumları, benlik saygısı, olumsuz olumsuz duygulanım ve özşefkat ilişkisi* (Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi).
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (36. basım). Nobel Yayıncılık.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. Beta Yayıncılık.
- Liu, Z., Bian, W., & Bian, Y. (2024). Leadership blossoms in parental warmth: Positive parenting practices shape adolescent leader emergence via intrapersonal and interpersonal mechanisms. *Springer Science+Business Media*, 2266–2286.
- Nas, E. (2023). Ebeveynlik tutumuna yeni bir bakış: Merhametli ebeveynlik. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1924–1942.
- Sop, A. (2016). *Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz düzenlemenin aracı etkisi ile incelenmesi* (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi).
- Yavuzer, H. (2023). *Ana baba ve çocuk*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

# Lise ve Üniversite Öğrencilerinin TikTok Algılarının Metaforik Analizi

## A Metaphorical Analysis of TikTok Perceptions Among High School and University Students

Ayça İnce<sup>1\*</sup> , Öznur Tulunay Ateş<sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Burdur, Türkiye

**Özet:** Bu günlerde TikTok gibi sosyal medya uygulamaları insanların iletişim ve eğlence ihtiyaçlarını karşılayarak hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Buna rağmen TikTok'un çeşitli ülkelerde yasaklandığı veya kısıtlandığı ve bunun nedenleri arasında güvenlik gerekçelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla TikTok, içeriği ve etkileri açısından tartışılan bir platformdur. Bu çalışmada, lise ve üniversite öğrencilerinin TikTok'a dair algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Isparta ve Burdur ilinde eğitim gören 165 lise ve 110 üniversite öğrencisinden oluşan 275 kişi oluşturmaktadır. Katılımcıların TikTok'a dair algıları metafor analizi yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen metaforik veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. TikTok'a dair metaforlar incelendiğinde yükseköğrenim aday lise öğrencilerinin ve yükseköğrenim gören üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun olumsuz metaforlar ürettiği görülmektedir. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerine kıyasla daha fazla oranda olumsuz metafor ürettiği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin TikTok'a dair olumsuz görüşlerinin en büyük sebepleri içeriğinin uygunsuz olduğu ve bağımlılık yarattığı düşüncesidir. Yapılan çalışmanın sonuçları göz önüne alınarak, yükseköğrenim gören öğrencilerin TikTok'u daha olumsuz algıladığı ve yükseköğrenim görmeye aday öğrencilerin ise TikTok'u daha aktif kullandığı görülmektedir. Bu durumda lise öğrencilerinin, sosyal medyanın olumsuz etkilerine karşı daha ciddi bir risk grubu oluşturduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** TikTok, Sosyal medya, Yükseköğrenim, Lise

**Abstract:** Nowadays, social media applications such as TikTok have become an indispensable part of people's lives by meeting their communication and entertainment needs. Despite this, it is seen that TikTok is banned or restricted in various countries, and security reasons are at the forefront among the reasons for this. Therefore, TikTok is a platform that is discussed in terms of its content and effects. This study aimed to examine the perceptions of high school and university students about TikTok through metaphors. The phenomenological design, one of the qualitative research approaches, was used in the research. The study group of the research consists of 275 people, 165 high school and 110 university students studying in Isparta and Burdur. The participants' perceptions of TikTok were tried to be determined through metaphor analysis. The data were collected through a semi-structured interview form. The metaphorical data obtained were analyzed using content analysis. When metaphors related to TikTok are examined, it is seen that the majority of high school students who are candidates for higher education and university students who are receiving higher education produce negative metaphors. In addition, it was found that university students produced more negative metaphors than high school students. According to the findings obtained from the research, the biggest reasons for the students' negative views about TikTok are its inappropriate content and the idea that it creates addiction. According to the results of the study, it is seen that higher education students perceive TikTok more negatively, whereas high school students who are higher education candidates use TikTok more actively. In this case, it can be said that high school students constitute a more serious risk group against the negative effects of social media.

**Keywords:** TikTok, Social media, Higher education, High school

### 1. Giriş

İletişim, insanlık tarihi boyunca bireylerin bir arada yaşamalarını ve bilgi paylaşımında bulunmalarını sağlayan temel bir araç olmuştur. İnsanlar, iletişim yoluyla

duygu, düşünce ve bilgilerini başkalarıyla paylaşarak etkileşimde bulunmuş, bu sayede toplumsal bağlarını güçlendirmiştir. İletişimin insanlık tarihi kadar eski olduğu düşünüldüğünde iletişimi sağlayan araçlara duyulan

\* İletişim Yazarı / Corresponding author.  
✉ ayca\_ince\_97@outlook.com

Geliş Tarihi / Received Date: 14.03.2025  
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 24.03.2025  
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 24.04.2025  
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 05.05.2025



ihtiyacın da bir o kadar eski olduğu görülebilir. Tarih-sel süreç incelendiğinde insanların var olduğu günden beri birbirleriyle iletişim kurmak ve bilgi paylaşımı yapmak amacıyla kitle iletişim araçlarına ihtiyaç duyduğu görülmektedir (Kartal, 2013). Bu çağa gelindiğinde ise iletişim teknolojileri hızla gelişmiş ve salgının etkisiyle insanların dijital ortamları tercih etme eğilimi artış göstermiştir (Akgül vd., 2024).

Dijital ortamdaki yeni iletişim şekillerinin merkezinde sosyal medya yer almaktadır (Öztürk ve Talas, 2015). Sosyal medyanın ortaya çıkması ve yayılmasıyla birlikte kişiler her şeyi kısa sürede öğrenebilir hale gelmiş ve her zaman ve her yerden paylaşımında bulunulabilmesi ile birlikte insanlar arası etkileşim bütün dünyada artış göstermiştir (Köseoglu, 2023). Bunun yanında sosyal medya, iletişim ve etkileşimi artırmakla birlikte daha da karmaşık hale getirmiştir (Uluç ve Yarcı, 2017). Ayrıca kullanıcıların etkileşimleri giderek değişiklik göstermiştir (Aydın, 2021).

Sosyal medya uygulamaları, zamanla çevrimiçi ortamlar olarak bireysel veya grup şeklinde iletişime fırsat sağlamasıyla yaşamın vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir (Deniz ve Ünal Tutgun, 2020). Bu günlerde, sosyal medya uygulamaları iletişimin yanında eğlence ihtiyacını da karşılayarak toplumları peşinden sürüklemektedir. TikTok da bu durumun en belirgin örnekleri arasındadır (Bahçecioglu, 2023).

TikTok, ByteDance teknoloji firmasının yarattığı, Çin kökenli bir sosyal medya platformudur (Gül Ünlü vd., 2020). Bu sosyal medya platformunun merkezi ise Pekin'dedir (Aydın, 2021). Bu uygulamanın ortaya çıkış sürecine bakıldığında; ByteDance tarafından, Eylül 2016'da Çin pazarına yönelik Douyin uygulaması başlatılmış ve bu, Çinli gençler için kısa müzik videosu platformu olarak nitelendirilmiştir (Hu ve Ma, 2021). Aynı firma 2017 yılında Musical.ly'yi satın alarak 2018 yılında TikTok ile birleştirmiştir (Çiçeklioğlu ve Ünal, 2021). Satın alma ve birleştirmeden sonra kullanıcılar Muscial.ly'den TikTok'a geçmiştir (Ma ve Yue, 2021). Sonuç olarak; TikTok uygulaması, Çin'deki ismiyle Douyin, kısa videolar paylaşılması fikriyle 2018'de piyasaya çıkarılmıştır. Bu uygulamanın kullanıcı sayısı ise giderek ciddi bir artış göstermektedir (Tam, 2022).

Kısa video paylaşım uygulaması olan TikTok, büyük ölçüde uygulamanın öneri algoritması tarafından düzenlenen, ayrı ayrı özelleştirilmiş video akışlarına dayanan içerik tabanlı etkileşimlerle karakterize edilir (Evans vd., 2021). TikTok, kullanıcılarının çevrimiçi olarak izleyicileriyle iletişime geçmelerini sağlayan, 15 saniyelik videolar oluşturarak paylaşılmasını temel alan bir sosyal ağ uygulamasıdır (Uğurhan ve Yaşar, 2021). Ayrıca

TikTok, video izlemek ve yeni insanlarla tanışmak gibi farklı amaçları olan sosyal medya konseptine sahip teknolojik icatlardan biridir (Amoroso vd., 2022). TikTok uygulaması temelde eğlenceyi hedeflemekle birlikte 15 saniyelik kısa videolar aracılığıyla bütün dünyada insanların sanal ünlülük hedeflerine de hizmet etmektedir (Keskin, 2024). Bugün sosyal medya aracılığıyla şöhret olabilmek, geçmişe kıyasla oldukça kolaylaşmış ve sıradan kişiler için her an ulaşılabilir bir durum haline gelmiştir (Arık, 2013). Diğer yandan TikTok canlı yayın, düello, beğeni, hediye alıp-verme, favoriler gibi özellikleri ile ön plana çıkarak içerik üreticilerine maddi getiri sağlamaktadır (Köseoglu, 2023).

Farklı insanları ve grupları birleştiren bu uygulamanın önemli özelliklerinden biri de akımlardır. Bu akımlar türlü yollarla başlayabilmekte ve diğerlerinin de katılımıyla bazen toplumsal bazen de küresel bir ün kazanmaktadır (Asarkaya ve Özel, 2023). TikTok'un önemli bir diğer özelliği, kullanıcılarının YouTube'da olduğu gibi birçok seçenek arasından video seçmek zorunda kalmadan, uygulamayı açtıktan sonra kolayca kaydırarak favori videolarını izleyebilmeleri ve böylece zamandan ve enerjiden tasarruf sağlayabilmeleridir (Ma ve Yue, 2021). TikTok'un en önemli başarı gücünün öneri sistemi olduğu tartışılmaz bir gerçektir (Boaker ve Urman, 2022). Bunun yanında TikTok'un gençlere çekici gelmesi, kendilerini göstermeleri, boş zamanlarını doldurmaları ve bilgi edinmeleri için bir platform sağlamasından da kaynaklanmaktadır (Ma ve Yue, 2021). Bu gibi nedenlerden dolayı TikTok, bilhassa genç neslin kendini gösterme çabaları arasında hızlı bir şekilde yükselen uygulamalardandır (Keskin, 2024).

TikTok şu anda dünyadaki en başarılı sosyal medya uygulamalarından birini temsil etmektedir (Elhai vd., 2021). Ayrıca çoğunluğu çocuklar ve gençler olmak üzere 1,5 milyar aktif kullanıcıdan oluşan büyük bir kitleyi kendine çekerek bugünün en hızlı büyüyen uygulamasıdır (Masri ve Weimann, 2023). Temmuz 2024 itibarıyla Endonezya, popüler sosyal video platformuyla etkileşimde bulunan yaklaşık 157,6 milyon kullanıcısıyla açık ara en büyük TikTok izleyici kitlesine sahip ülkedir. Bunu yaklaşık 120,5 milyon TikTok kullanıcısıyla Amerika Birleşik Devletleri izlemektedir. Brezilya, TikTok'ta kısa videolar izleyen yaklaşık 105,3 milyon kullanıcıyla üçüncü sırada yer almaktadır (Statista, 2024). TikTok, bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de ciddi bir üye sayısına ulaşmıştır (Gül Ünlü vd., 2020). Türkiye'de TikTok, genç kullanıcı sayısı açısından Instagram'dan sonra ikinci sıradadır (Memiş Doğan, 2024). ByteDance'in reklam kaynaklarında yayınlanan rakamlara göre TikTok'un 2024 yılı başında Türkiye'de 18 yaş ve üzeri 37,73 milyon kullanıcısı bulunmaktadır (DataReportal, 2024).

TikTok'un diğer bütün sosyal medya platformları gibi olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır (Amoroso vd., 2022). TikTok'un yaratıcılığı beslediği ancak içerikleri ve kişilerin davranışına yansıyan sorunlar yaratması sebebiyle eleştirilere de maruz kalan bir sosyal medya uygulaması olduğu bilinmektedir (Aşçı, 2023). TikTok kullanımının öğrenciler üzerinde bağımlılık yaratarak dersleri ihmal etmelerine sebebiyet verebilmesi, bağımlılığın bir etkisi olarak da bilişsel dengesizlik yaratarak depresyona yol açabilmesi nedeniyle muhtemel tehlikeler oluşturduğu düşünülmektedir (Akgül vd., 2024). Ayrıca TikTok'un 'sizin için' algoritması kullanıcılara özel içerikler sunmaktadır. Bu sebeple kullanıcılar ilgi alanlarındaki kısa videolara bakarken zaman yönetiminde zorlanmaktadır. Benzer şekilde TikTok'taki meydan okumalar uygulamaya has bir içerik stili yaratmaktadır ve meydan okuma davetleri kullanıcıların dikkatini çekerek uygulama kullanım süresini artırmayı teşvik etmektedir (Astam vd., 2024).

Yoğun bir ilgi görmesinin yanı sıra bir o kadar olumsuz tepki ile de karşılaşan TikTok'a, hemen hemen bütün dünyada ciddi eleştiriler yapılmıştır (Koca ve Paşalı Taşoğlu, 2022). Bu doğrultuda bazı ülkelerde TikTok uygulamasına ilişkin çeşitli yasaklamalar getirildiği de görülmektedir. Örneğin Kanada Yenilik, Bilim ve Sanayi Bakanı Champagne, 7 Kasım 2024 tarihinde 'güvenlik riskleri' gerekçesiyle TikTok'un ticari faaliyetlerinin yasaklanmasının yanı sıra Toronto ve Vancouver'daki ofislerinin de kapatılacağını açıklamıştır (Anadolu Ajansı, 2024). Benzer şekilde Avusturya İçişleri Bakanı Gerhard Karner ise 'güvenlik endişelerini' gerekçe göstererek TikTok'un federal düzeyde kamu çalışanlarının kurumsal cep telefonlarında kullanımının yasaklandığını duyurmuştur (Sözcü Gazetesi, 2013). TikTok 2022 yılının Nisan ayında 'içeriğinin İslami yasalarla tutarlı olmadığı' gerekçesiyle Afganistan'da yasaklanmışken (NTV, 2024), Kasım 2023'te Nepal, TikTok'u toplumsal uyumu bozduğu gerekçesiyle yasaklamıştır (Habertürk Gazetesi, 2023). Kosova Hükümeti de, Haziran 2024 itibarıyla 'siber güvenliği artırmak' amacıyla TikTok'un, devlet kurumlarında kurulumu, kullanımı ve çalıştırılmasını yasaklama kararı almıştır (Anadolu Ajansı, 2024). Ulaşılan kaynaklara bakıldığında TikTok'un farklı sebeplerle çeşitli ülkelerde yasaklandığı veya kısıtlandığı ve bunun nedenleri arasında güvenlik gerekçelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla TikTok her ne kadar insanlar için eğlenceli ve dikkat çekici bir mecra haline gelse de içeriği ve etkileri açısından tartışılan bir platformdur. İnsanların TikTok'a yönelik algılarını anlamak, bu platformun olumlu-olumsuz etkilerini daha iyi değerlendirebilmek ve gerekli çalışmaları planlayabilmek açısından önemlidir.

Facebook, Youtube, Twitter veya yeni ismiyle X gibi popüler uygulamalara dair yapılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. TikTok ise diğerleriyle karşılaştırıldığında nispeten daha yeni bir platformdur (Uğurhan ve Yaşar, 2021). Örneğin sosyal medya uygulamalarından olan Facebook (Aktürk vd., 2014; Chester vd., 2014; Hew, 2011; Yücel, 2017; Sönmez, 2013), Youtube (Ata, 2023; Grant ve Welbourne, 2016; Jia, 2019; Korkut, 2022; Tunçay, 2019) ve Instagram'a (Abdollahi vd., 2022; Alagöz, 2023; Celuch, 2021; Hayır ve Karahisar, 2022) ilişkin yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak yine de sosyal medya platformlarına ilişkin çalışmaların genellikle sosyal medya kavramı (Alkan vd., 2017; Avcı, 2020; Dinç ve Üztemur, 2020; Doğan ve Erkan, 2019; Egüz ve Kesten, 2018; Foley ve Hidalgo Downing, 2024) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Literatürde TikTok'a ilişkin gerçekleştirilen çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak TikTok kullanan gençlerin kendilik algılarını (Atalay ve Tamkoç, 2022), kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında TikTok'un insanların hangi gereksinimlerini karşıladığı ya da karşılayamadığını (Öztürk ve Yetkiner, 2020) ve üniversite öğrencilerinin TikTok kullanım ve doyumunu (Kızılkaya, 2022) belirlemeyi amaçlayan çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Diğer yandan nicel araştırma yöntemleri kullanılarak üniversite öğrencilerinin TikTok kullanım motivasyonları ve TikTok bağımlılığı arasındaki ilişkiyi (Astam vd., 2024), Türk TikTokerların içerik paylaşım pratiklerini (Tam, 2022) ve Z kuşağının sosyal medya ve TikTok kullanımını (Karakoç ve Karataş, 2024) belirlemeye yönelik gerçekleştirilen çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak literatürde lise öğrencileri ile üniversite öğrencilerinin TikTok'a dair algılarını kıyaslayarak çıkarımlarda bulunmaya olanak sağlayan, TikTok'un gençler üzerindeki algısını belirlemeye yönelik metafor temelli bir çalışmaya rastlanmamıştır.

TikTok kullanıcılarının büyük bir kısmının gençlerden oluşması sebebiyle (Karakoç ve Karataş, 2024) araştırmanın kapsamı gençler olarak belirlenmiştir. Gençler ise UNESCO tarafından 15-25 yaş aralığındaki kişiler olarak tanımlanmıştır (Fadıloğlu, 1989). Dolayısıyla bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan gençler ifadesinin karşılığı lise ve üniversite öğrencileri olarak belirlenmiştir.

TikTok gibi sosyal medya platformlarının gençlerin kimlik inşası, benlik algısı, değer yargıları ve kendini ifade etme biçimlerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, lise ve üniversite öğrencilerinin TikTok'a dair algılarının belirlenmesi gençlerin bireysel ve sosyal dinamiklerini anlamak açısından ipuçları sağlayabilece-

ği için önemli görülmektedir. Ayrıca gençlerin TikTok'u hangi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kullandıklarını ortaya çıkarabilmek gençlerin ihtiyaçlarının anlaşılması ve onların dijital dünyayla kurdukları ilişkinin derinlemesine kavranması açısından da önem taşımaktadır. Aynı zamanda yükseköğrenim gören ve yükseköğrenim görme adayı öğrenciler olan üniversite ve lise öğrencileri, toplumsal yapıyı ve iş gücünü şekillendiren temel unsurlar olduğundan, onların sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve algıları toplumsal dönüşümde önemli bir rol oynamaktadır. Gençlerin TikTok'a dair algılarının belirlenmesi, toplumun sosyal yapısının nasıl şekillendiğinin anlaşılması ve toplumsal dönüşüm sürecinin doğru analiz edilmesi açısından önemlidir. Dolayısıyla bu çalışmada, lise ve üniversite öğrencilerinin TikTok'a dair algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi amaçlanmaktadır. Gençlerin sosyal medya platformlarını nasıl algıladığını ortaya koymak, sosyal medya alışkanlıklarını anlamaya yardımcı olarak dijital okuryazarlık programlarının ve gençlerin dijital refahını artırmaya yönelik yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Sonuç olarak, bu çalışmanın gençlerin sosyal medya kullanımına ilişkin yapılacak düzenlemeler açısından politika geliştiren kişi ve kurumlara rehberlik etmesi ve araştırmacılara gençlerle dijital dünya arasındaki etkileşimi analiz etmede ışık tutması beklenmektedir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada gençlerin TikTok'a dair algılarını incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımları bireyin tecrübelerinin derinlerindeki yapıları ortaya çıkarmayı sağlamaktadır (Cömert ve Gürol, 2023). Olgubilim deseni ile yapılan bir araştırmada, günlük yaşam pratiklerinin kendi bağlamları çerçevesinde kazandığı anlamları anlamaya ve yorumlamaya dair çaba gösterilir (Aslan, 2018). Öğrencilerin TikTok hakkındaki daha net ve derin fikirlerini ifade edebilmesini sağlamak amacıyla metaforlar kullanılmıştır. Çünkü metafor tekniği kullanılan nitel çalışmalar, katılımcı grubunun bir kavrama dair en derin fikirleri ve duygularını keşfetmeye olanak tanır (Cömert ve Gürol, 2023). Bireylerin hayal etmesini, özgün düşüncesini ve bu durumu yaşantısına aktarmasını sağlayan metaforlar, en karmaşık olgu veya fikirlerin anlatılabilmesine olanak tanır (Yaşdal ve Tulunay Ateş, 2022).

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, Isparta ve Burdur illerinde eğitim gören 165 lise ve 110 üniversite öğrencisinden oluşan 275 kişi

ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen okul ve bölümler elverişli örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Elverişli örnekleme yöntemi, araştırmacının hedef evrenden yola çıkarak ulaşabileceği en kolay ögelere yönelip örneklemini oluşturmasıdır (Baltacı, 2018). Araştırmaya katılan öğrenciler gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 310 öğrenciden veri toplanmış ancak 35 öğrencinin verisi araştırmaya uygun nitelikte olmadığı için çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Araştırmaya katılan lise ve üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri ► **Tablo 1**'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

| Değişkenler            | Alt Kategoriler | N                                 | %       |
|------------------------|-----------------|-----------------------------------|---------|
| Lise Öğrencileri       | Cinsiyet        | Kız                               | 89 %54  |
|                        |                 | Erkek                             | 76 %46  |
|                        | Okul Türü       | Özel Okul                         | 102 %62 |
|                        |                 | Devlet Okulu                      | 63 %38  |
|                        | Sınıf Düzeyi    | 9. sınıf                          | 37 %22  |
|                        |                 | 10. sınıf                         | 42 %25  |
|                        |                 | 11. sınıf                         | 24 %15  |
|                        |                 | 12. sınıf                         | 62 %38  |
| Üniversite Öğrencileri | Cinsiyet        | Kız                               | 62 %56  |
|                        |                 | Erkek                             | 48 %44  |
|                        | Bölüm           | Okul Öncesi Öğretmenliği          | 27 %25  |
|                        |                 | Özel Eğitim Öğretmenliği          | 21 %19  |
|                        |                 | Elektrik Elektronik Mühendisliği  | 17 %15  |
|                        |                 | Makine Mühendisliği               | 15 %14  |
|                        |                 | Endüstri Mühendisliği             | 8 %7    |
|                        |                 | İktisat                           | 8 %7    |
|                        |                 | İlköğretim Matematik Öğretmenliği | 6 %5    |
|                        |                 | Türkçe Öğretmenliği               | 5 %5    |
|                        |                 | Resim Öğretmenliği                | 3 %3    |
|                        | Sınıf Düzeyi    | 1. sınıf                          | 17 %15  |
|                        |                 | 2. sınıf                          | 21 %19  |
|                        |                 | 3. sınıf                          | 49 %45  |
|                        |                 | 4. sınıf                          | 23 %21  |

Tablo 1 incelendiğinde bu çalışmanın katılımcılarının 165 lise ve 110 üniversite öğrencisinden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil olan katılımcıların çoğu kız öğrencilerden (n=151) oluşmaktadır. Lise öğrencilerinin çoğunluğunun 12. sınıflardan (n=62) oluştuğu; üniversite öğrencilerinin çoğunun ise 3. sınıflardan (n=49) oluştuğu görülmektedir. Okul türü açısından bakıldığında lise öğrencilerinin çoğunun özel okullardan (n=102); üniversite öğrencilerinin çoğunun Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden (n=27) olduğu görülmektedir.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada gençlerin TikTok'a dair algıları metafor

analizi yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır; birinci kısımda demografik bilgiler (cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm türü, okul türü), ikinci kısımda ise katılımcıların TikTok'u aktif olarak kullanıp kullanmadığı, TikTok'ta geçirdikleri süre ve TikTok'a dair algılarının metaforlar yoluyla betimlenmesi gibi konulardaki bilgiler yer almıştır. TikTok kavramına dair metaforlar katılımcılardan; 'TikTok ... gibidir, çünkü ...' cümlesindeki boş alanları doldurmaları istenerek toplanmıştır. Bu yolla katılımcıların TikTok'u neye benzettiği 'gibi' kelimesi aracılığıyla ortaya çıkarılmış ve kullanılan metaforun anlamı 'çünkü' kelimesinden sonrası ile eşleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun taslağı ikisi Eğitim Yönetimi alanından biri ise Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanından olmak üzere üç uzmanın görüşüne başvurularak düzenlenmiştir. Yapılan düzenlemeler sonrasında nihai görüşme formu elde edilmiştir. Veri toplama süreci araştırmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılar ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verildikten sonra elde edilen verilerin kullanımında gizliliğin korunacağı belirtilmiştir. Son olarak öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu verildikten sonra araştırmacı tarafından metafor oluşturmaya yönelik kısa bir bilgilendirme yapılmıştır.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada katılımcılardan TikTok'a dair bir metafor oluşturmaları istenmiştir. Elde edilen metaforik veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılan araştırmaların genel amacı, incelenen konuya ilişkin daha sonra yapılacak bilimsel çalışmalara rehberlik etmek ve konuyla ilgili genel eğilimi tespit etmektir (Akyurt vd., 2021).

Verilerin tespitinde öncelikle görüşme formları incelenerek, formların katılımcılar tarafından uygun bir şekilde doldurulup doldurulmadığı belirlenmiştir. 165 lise ve 110 üniversite öğrencilerinden oluşan 275 katılımcının yarı yapılandırılmış görüşme formları numaralandırılarak elde edilen metaforlar ve gerekçeler değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonunda lise öğrencileri ve üniversite öğrencilerinin metaforları ayrı ayrı değerlendirilerek, iki grup içinde benzer anlamdaki metaforlar gruplandırılmıştır. Gruplandırılan metaforlara uygun isimler verilerek metafor tabloları hazırlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulguların geçerliliği ve güvenilirliği; araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun taslağının uzman görüşü alınarak düzenlenmesi ve ardından nihai görüşme formuna ula-

şılması, araştırma sürecinin ayrıntılı olarak rapor edilmesi, deşifrelerin araştırmacılar tarafından bağımsız olarak yapılması ve sonrasında tartışılarak son halini alması ve bir eğitim bilimleri uzmanı tarafından raporların gözden geçirilmesi ile sağlanmıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilen veriler, bulgular kısmında katılımcıların doğrudan alıntıları ile desteklenerek verilmiştir. Son olarak, değerlendirmeler ve raporlama süreci esnasında her lise öğrencisi için LÖ1, LÖ2, LÖ3 şeklinde kodlar, her üniversite öğrencisi için ÜÖ1, ÜÖ2, ÜÖ3 şeklinde kodlar belirlenerek gizlilik sağlanmıştır.

### 3. Bulgular

Bu kısımda yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen bulgular tablolastırılarak TikTok kullanımına ve TikTok hakkında üretilen metaforlara ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında verilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelere göre TikTok'u bazı gençler olumlu, bazı gençler olumsuz, bazı gençler ise hem olumlu hem de olumsuz olarak algılanmaktadır. TikTok'a dair metaforlar incelendiğinde yükseköğrenim görme adayı lise öğrencilerinin 62'sinin (%37,5) olumlu, 92'sinin (%55,7) olumsuz, 11'inin (%6,6) olumlu-olumsuz metaforlar ürettiği görülmektedir. Yükseköğrenim gören üniversite öğrencilerinin ise 13'ünün (%11,8) olumlu, 90'ının (%81,8) olumsuz, 7'sinin (%6,3) olumlu-olumsuz metaforlar ürettiği görülmektedir. Lise öğrencilerinden elde edilen metaforlar toplamda 14 kategori altında, üniversite öğrencilerinden elde edilen metaforlar ise toplamda 11 kategori altında toplanmıştır.

#### 3.1. TikTok Kullanımına İlişkin Bulgular

Katılımcıların 'TikTok'u aktif kullanıyor musunuz?' ve 'TikTok'ta günlük ne kadar zaman geçiriyorsunuz?' sorularına verdikleri cevaplara ilişkin bulgular ► **Tablo 2** ve ► **Tablo 3**'te verilmiştir.

**Tablo 2.** TikTok Kullanım Şekline İlişkin Bulgular

| TikTok'u aktif kullanıyor musunuz? | Lise Öğrencileri (f)                   | Üniversite Öğrencileri (f) |
|------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------|
| Hayır                              | 40                                     | 74                         |
| Evet                               | Evet, ama sadece içerikleri izliyorum  | 31                         |
|                                    | Evet. Aynı zamanda içerik hazırlıyorum | 5                          |

► **Tablo 2** incelendiğinde çalışmaya katılan lise öğrencilerinin yarıdan fazlasının (f=97) TikTok'u aktif kullandığı ancak sadece içerikleri izlediği görülmektedir. Çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin ise yarıdan fazlası (f=74) TikTok'u aktif olarak kullanmamaktadır. Dolayısıyla yük-

seköğrenim gören ve yükseköğrenim adayı öğrencilerin TikTok kullanım şekillerinin birbirinden farklı olduğu ve yükseköğrenim adayı öğrencilerin TikTok'u diğer gruba göre daha aktif kullandığı söylenebilir.

**Tablo 3.** TikTok Kullanım Süresine İlişkin Bulgular

| TikTok'ta günlük ne kadar zaman geçiriyorsunuz? | Lise Öğrencileri (f) | Üniversite Öğrencileri (f) |
|-------------------------------------------------|----------------------|----------------------------|
| 1 saatten az                                    | 43                   | 59                         |
| 1-2 saat arası                                  | 84                   | 32                         |
| 2 saatten fazla                                 | 38                   | 19                         |

► **Tablo 3** incelendiğinde çalışmaya katılan bütün katılımcılardan elde edilen verilere göre lise öğrencilerinin yarıdan fazlasının (f=84) TikTok'ta günlük 1-2 saat arasında zaman geçirdiği, üniversite öğrencilerinin ise yarıdan fazlasının (f=59) TikTok'ta günlük 1 saatten az zaman geçirdiği görülmektedir. Bu bulguların katılımcıların TikTok kullanım şekline dair bulgular ile tutarlı olduğu söylenebilir.

### 3.2. TikTok Hakkında Üretilen Metaforlara İlişkin Bulgular

Bu kısımda lise ve üniversite öğrencilerinin TikTok'a dair ürettikleri metaforlar alt başlıklar halinde ayrı ayrı verilmiştir.

#### Lise öğrencilerinin TikTok'a dair ürettikleri metaforlara ilişkin bulgular

Lise öğrencilerinin TikTok'a dair ürettikleri metaforlar incelendiğinde 62 öğrencinin (%37,5) olumlu, 92 öğrencinin (%55,7) olumsuz, 11 öğrencinin (%6,6) ise olumlu-olumsuz yaklaşımda bulunduğu görülmektedir. Bu metaforlara ilişkin bulgular ► **Tablo 4**'de verilmiştir.

Tablo 4'e bakıldığında lise öğrencilerinin TikTok'a dair ürettikleri olumlu metaforların yedi kategoride toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin en çok 'Eğlence Kaynağı Olarak TikTok' kategorisinde (f=18) olumlu metafor ürettiği görülmektedir. Daha sonra kullandıkları olumlu metaforlar sırasıyla 'Rahatlama Kaynağı Olarak' (f=15), 'Bilgi Edinme Kaynağı Olarak' (f=13), 'Para Kazanma Kaynağı Olarak' (f=5), 'Çeşitliliği Gösterme Kaynağı Olarak' (f=5), 'Kendini İfade Etme Kaynağı Olarak' (f=4) ve 'Boş Zaman Değerlendirme Kaynağı Olarak TikTok' (f=2) kategorilerindedir. Lise öğrencilerinin bu temaya dair en çok kullandıkları metaforlar eğlence merkezi (f=5) ve ilaç (f=4) metaforlarıdır.

Lise öğrencilerinin TikTok'a dair ürettikleri olumsuz metaforların ise altı kategoride toplanmaktadır. Öğrencilerin en çok 'Bağımlılık Kaynağı Olarak TikTok' kategorisinde (f=50) olumsuz metafor ürettiği, hatta bu

**Tablo 4.** Lise Öğrencilerinin TikTok'a Dair Ürettikleri Metaforlar

| Tema            | Kategoriler                                   | Metaforlar                                                                                                                                                                                                                           | F  |
|-----------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Olumlu          | Eğlence Kaynağı Olarak TikTok                 | Eğlence merkezi(5), AVM(3), Oyun(2), Arkadaş(2), Alışveriş yapmak(1), Tuz(1), Dost(1), Lunapark(1), Ay(1), Animatör(1)                                                                                                               | 18 |
|                 | Rahatlama Kaynağı Olarak TikTok               | İlaç(4), Antidepresan(3), Balkon(1), Şarkı Dinlemek(1), AVM(1), Boks Makinesi(1), Para(1), Dijital Bir Cennet(1), Spor(1), Manzara(1)                                                                                                | 15 |
|                 | Bilgi Edinme Kaynağı Olarak TikTok            | Google(3), Ayna(2), Blog(1), Gözlük(1), Okul(1), Öğrenme yeri(1), Gazete haberleri(1), Kitap(1), Broşür(1), Büyüteç(1)                                                                                                               | 13 |
|                 | Para Kazanma Kaynağı Olarak TikTok            | Meslek(2), Milli piyango(1), Hazine(1), Define(1)                                                                                                                                                                                    | 5  |
|                 | Çeşitliliği Gösterme Kaynağı Olarak TikTok    | Hayat(2), Kitaplık(1), Katalog(1), Meclis(1)                                                                                                                                                                                         | 5  |
| Olumsuz         | Kendini İfade Etme Kaynağı Olarak TikTok      | Özgürlük(1), Renkler(1), Gökkuşağı(1), Günlük tutmak(1)                                                                                                                                                                              | 4  |
|                 | Boş Zaman Değerlendirme Kaynağı Olarak TikTok | Spor(1), Antrenman(1)                                                                                                                                                                                                                | 2  |
|                 | Bağımlılık Kaynağı Olarak TikTok              | Bağımlılık(13), Uyuşturucu (6), Sigara(5), Kumar(4), Alkol(3), Tasma(3), Reklam(2), Kuyu(2), Para(1), Karadelik(1), Bataklık(1), Su(1), Günlük İşler(1), Ayakkabı(1), Zincir(1), Dizi(1), Sihir(1), Çukur(1), Deniz(1), Sonsuzluk(1) | 50 |
|                 | Uyumsuz İçerik Kaynağı Olarak TikTok          | Çöplük(6), Sirk(2), Şaklaban(1), Dubai Çikolatası(1), Islak tuvalet terliği(1), Havanda su dövmek(1), Çıplaklık(1)                                                                                                                   | 13 |
|                 | Zarar Verici Kaynak Olarak TikTok             | Film(3), Kötü bir arkadaş(2), Ergen(1), Çamur(1), Dedikodu(1), Mikrop(1), Virüs(1), Sinek(1), Makyaj(1)                                                                                                                              | 12 |
| Olumlu- Olumsuz | Kayıp Yaratma Kaynağı Olarak TikTok           | Hırsız(4), Ev Ödevi(4), Dedikodu(1), Çöp(1)                                                                                                                                                                                          | 10 |
|                 | Manipülasyon Kaynağı Olarak TikTok            | Yılan(1), Kedi(1), Siyasetçi(1), İlüzyon(1)                                                                                                                                                                                          | 4  |
|                 | Para Kazanma Kaynağı Olarak TikTok            | Dilencilik(2), Film(1)                                                                                                                                                                                                               | 3  |
| Olumlu- Olumsuz | İyi ve Kötüyü Barındıran Kaynak Olarak TikTok | Kahve(2), Çikolata(2), Ünlü(2), Telefon kılıfı(1), Çakmak(1), Araba kullanmak(1), Kitap(1), Yapay zekâ(1)                                                                                                                            | 11 |

kategoride üretilen olumsuz metaforların toplam olumsuz metaforların yarısından fazla olduğu görülmektedir. Daha sonra kullanılan olumsuz metaforlar sırasıyla 'Uyumsuz İçerik Kaynağı Olarak' (f=13), 'Zarar Verici Kaynak Olarak' (f=12), 'Kayıp Yaratma Kaynağı Olarak' (f=10), 'Manipülasyon Kaynağı Olarak' (f=4) ve 'Para Kazanma Kaynağı Olarak TikTok' (f=3) kategorilerin-

dedir. Lise öğrencilerinin bu temada en çok kullandıkları metaforlar bağımlılık (f=13), uyuşturucu (f=6) ve çöplük (f=6) metaforlarıdır.

Lise öğrencilerinin TikTok'a dair ürettikleri olumlu-olumsuz metaforlar tek bir kategoride toplanmaktadır. Bu kategoride en fazla üretilen metaforlar kahve (f=2) ve çikolata (f=2) metaforlarıdır.

Lise öğrencilerinin TikTok'a ilişkin ürettikleri metaforlara ilişkin örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

*'TikTok AVM gibidir. Çünkü canım sıkılınca vitrin gezer gibi videoları gezerek eğlenebiliyorum.'* (LÖ85).

*'TikTok AVM gibidir. Çünkü sıkıldığımda ve morali bozuk olduğunda kafamı dağıtmak için kullanırım.'* (LÖ73).

*'TikTok Google gibidir. Çünkü merak ettiğimiz ürünler hakkında fikir ve öneriler paylaşıyor, insanların yararlanması sağlanıyor.'* (LÖ116).

*'TikTok bir meslek gibidir. Çünkü bize para kazandıran ve iş sahibi olmamızı sağlayan güzel bir uygulama.'* (LÖ109).

*'TikTok özgürlük gibidir. Çünkü ne kadar gereksiz ya da saçma görülse de insanlar orada istediği gibi kendini ifade etme hakkına sahiptir.'* (LÖ21).

*'TikTok antrenman yapmak gibidir. Çünkü günlük işlerden arta kalan zamanlarda boşluğumu değerlendirmeme yarar.'* (LÖ112).

*'TikTok bir bağımlılık gibidir. Çünkü algoritması kişinin sevdiği ve ilgi duyduğu şeyler üzerine kurulu. Bu yüzden bırakmak çok zor.'* (LÖ15).

*'TikTok çöplük gibidir. Çünkü içerisinde anlamsız, amaçsız ve günlük hayatta işimize yaramayan bir sürü şey vardır.'* (LÖ78).

*'TikTok kötü bir arkadaş gibidir. Çünkü seni birçok açıdan olumsuz etkileyerek sana zarar verir ama sen onunla çok vakit geçirirken bunu anlayamazsın.'* (LÖ8).

*'TikTok hırsız gibidir. Çünkü saatlerimizi alır ve bilgilerimizi çalıp, başka şirketlere satar.'* (LÖ126).

*'TikTok siyasetçiler gibidir. Çünkü çeşitli yollarla bize kendi dayattığı fikirleri aşılar.'* (LÖ45).

*'TikTok dilenciler gibidir. Çünkü insanlar oturduğu yerden hiçbir emek olmadan para kazanabilir.'* (LÖ133).

'TikTok kitaplar gibidir. Çünkü iyi bir kitaba denk gelirsene faydalıdır, kötü bir kitaba denk gelirsene gereksizdir. TikTok'ta da kavgaya eden vs insan videoları kötü ama yemek, giyim tavsiyesi veren videolar faydalı.' (LÖ100).

#### Üniversite öğrencilerinin TikTok'a dair ürettikleri metaforlara ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin TikTok'a dair ürettikleri metaforlar incelendiğinde 13 öğrencinin (%11,8) olumlu, 90 öğrencinin (%81,8) olumsuz, 7 öğrencinin (%6,3) ise olumlu-olumsuz yaklaşımda bulunduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin ürettiği metaforlara ilişkin bulgular ►Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5.** Üniversite Öğrencilerinin TikTok'a Dair Ürettikleri Metaforlar

| Tema           | Kategoriler                                   | Metaforlar                                                                                                                                                            | F  |
|----------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Olumlu         | Eğlence Kaynağı Olarak TikTok                 | Youtube Shorts(2), Eğlence merkezi(2), Oyun(1), Aktivite(1)                                                                                                           | 6  |
|                | Rahatlama Kaynağı Olarak TikTok               | İlaç(3), Tatlı(1)                                                                                                                                                     | 4  |
|                | Bilgi Edinme Kaynağı Olarak TikTok            | Broşür(1)                                                                                                                                                             | 1  |
|                | Boş Zaman Değerlendirme Kaynağı Olarak TikTok | AVM(1)                                                                                                                                                                | 1  |
|                | Fırsat Yaratma Kaynağı Olarak TikTok          | Köprü(1)                                                                                                                                                              | 1  |
| Olumsuz        | Bağımlılık Kaynağı Olarak TikTok              | Bağımlılık(8), Batakılık(7), Sigara(6), Uyuşturucu(3), Kötü alışkanlıklar(2), Kuyu(2), Kumar(1), Çukur(1), Fastfood(1), Aşk(1), Boşluk(1), Bulaşıcılık(1)             | 34 |
|                | Uyumsuz İçerik Kaynağı Olarak TikTok          | Çöplük(16), Teneke(1), Pırasa(1), Deniz(1), Varoş bir mahalleyle uzaktan izlemek(1), Akıl hastanesi(1), Teknoloji(1), Boş kutu(1), Pamuk şeker(1), Bilgi kirliliği(1) | 25 |
|                | Zarar Verici Kaynak Olarak TikTok             | Virüs(3), Alkol(3), Kötü bir arkadaş(2), Zehir(2), Silah(1), Din(1), Saçma kelimesini somut hali(1), İsrar(1), Anı boşa geçirmek(1)                                   | 15 |
|                | Kayıp Yaratma Kaynağı Olarak TikTok           | Boş zaman aktivitesi(7), Kayıp(5), Makine mühendisliği(1), Hiperaktif çocuk(1), Hırsız(1)                                                                             | 15 |
|                | Manipülasyon Kaynağı Olarak TikTok            | İlüzyon(1)                                                                                                                                                            | 1  |
| Olumlu-Olumsuz | İyi ve Kötüyü Barındıran Kaynak Olarak TikTok | Boş zaman etkinliği(2), okul(1), hayat(1), ilaç(1), delibal(1), yemek(1)                                                                                              | 7  |

Tablo 5'e bakıldığında üniversite öğrencilerinin TikTok'a dair ürettikleri olumlu metaforların beş kategoride toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin en çok 'Eğlence Kaynağı Olarak TikTok' kategorisinde (f=6) olumlu metafor ürettiği görülmektedir. Daha sonra kullandıkları olumlu metaforlar sırasıyla 'Rahatlama Kaynağı Olarak' (f=4), 'Bilgi Edinme Kaynağı Olarak' (f=1), 'Boş Zaman Değerlendirme Kaynağı Olarak' (f=1) ve 'Fırsat Yaratma Kaynağı Olarak TikTok' (f=1) kategorilerindedir. Üniversite öğrencilerinin bu temada en çok kullandıkları metaforlar eğlence merkezi (f=2), Youtube Shorts (f=2) ve ilaç (f=3) metaforlarıdır.

Üniversite öğrencilerinin TikTok'a dair ürettikleri olumsuz metaforlar ise beş kategoride toplanmaktadır. Öğrencilerin en çok 'Bağımlılık Kaynağı Olarak TikTok' kategorisinde (f=34) olumsuz metafor ürettiği görülmektedir. Daha sonra kullanılan olumsuz metaforlar sırasıyla 'Uygunsuz İçerik Kaynağı Olarak' (f=25), 'Zarar Verici Kaynak Olarak' (f=15), 'Kayıp Yaratma Kaynağı Olarak' (f=15) ve 'Manipülasyon Kaynağı Olarak TikTok' (f=1) kategorilerindedir. Ayrıca çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmının TikTok'a dair olumsuz algıları olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin bu temada en çok kullandıkları metaforlar çöplük (f=16) ve bağımlılık (f=8) metaforlarıdır.

Üniversite öğrencilerinin TikTok'a dair ürettikleri olumlu-olumsuz metaforlar tek bir kategoride toplanmaktadır. Üniversite öğrencilerinin bu kategoride en fazla ürettikleri metafor boş zaman etkinliği (f=2) metaforudur.

Üniversite öğrencilerinin TikTok'a ilişkin ürettikleri metaforlara ilişkin örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

*'TikTok YouTube Shorts gibidir. Çünkü videolar kısa olduğu için sıkmadan eğleniyor.'* (ÜÖ98).

*'TikTok ilaç gibidir. Çünkü stresli olduğum anlarda gevşememi sağlayarak beni rahatlatır.'* (ÜÖ66).

*'TikTok köprü gibidir. Çünkü insanlara sunduğu fırsatlar var.'* (ÜÖ55).

*'TikTok AVM gibidir. Çünkü boş zamanımızı güzel bir şekilde değerlendirmemiz ve vakit geçirmemiz için kullanılan yerlerden biridir.'* (ÜÖ13).

*'TikTok bağımlılık gibidir. Çünkü ilk başta zevkli gelir sonra sen fark etmeden bağımlı olmuştundur ve istesen de bırakamazsın.'* (ÜÖ28).

*'TikTok çöplük gibidir. Çünkü insanları düşünmeye sevk eden çok az içerik vardır. Bana göre sadece gereksiz ve uygunsuz içeriklerle dolu bir dünyadır.'* (ÜÖ82).

*'TikTok varoş bir mahalleyi uzaktan izlemek gibidir. Çünkü uzaktan eğlenceli ya-kından zararlı içerikleri olan, benim dahil olmak istemediğim bir distopyadır kendileri.'* (ÜÖ17).

*'TikTok din gibidir. Çünkü ahlaki ve kültürel yozlaşmayı sağlıyor. İçerik üreticileri bilgisiz ve TikTok'u yanlış amaçlarla kullanıyor.'* (ÜÖ24).

*'TikTok boş zaman etkinliği gibidir. Çünkü her araç gibi doğru kullanılır ise kullanışlı bir sosyal medya aracıdır.'* (ÜÖ29).

*'TikTok delibal gibidir. Çünkü az ve doğru kullanıldığında yararlı olabilir fazlası seni zehirler.'* (ÜÖ31).

*'TikTok ilaç gibidir. Çünkü doz meselesidir, doğru ve amacına uygun kullanıldığında yararlıdır. Sonuçta bilgi sağlayan içerikleri de mevcut.'* (ÜÖ102).

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye'deki gençlerin TikTok'a dair algıları metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin küçük bir kısmının, üniversite öğrencilerinin ise büyük çoğunluğunun TikTok'u aktif olarak kullanmadığının belirlenmesi, lise öğrencilerinin çoğunun, üniversite öğrencilerinin ise küçük bir kısmının günlük 1-2 saat arasında TikTok kullanma süresinin olması, lise öğrencilerinin hemen hemen yarısının, üniversite öğrencilerinin ise çoğunluğunun olumsuz metaforlar aracılığıyla TikTok'a dair algılarını ortaya koyması, her iki grubun da olumsuz metaforlarının olumlu metaforlarından daha fazla oranda olması ancak üniversite öğrencilerinin daha yüksek düzeyde olumsuz tutumlarının bulunması ve her iki grubun da TikTok'u en sık bağımlılık yaratma kaynağı olarak betimlemesi araştırmanın çarpıcı sonuçlarındandır.

Mevcut çalışmanın bulgularına göre lise öğrencilerinin çoğunluğu TikTok'u aktif olarak kullanmakta ancak sadece içerik izlemektedir. Bundan farklı olarak üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu ise TikTok'u aktif

olarak kullanmamaktadır. Bu bulgular ile tutarlı olarak lise öğrencilerinin çoğunun TikTok'ta günlük 1-2 saat arasında zaman geçirdiği, üniversite öğrencilerinin ise çoğunun TikTok'ta günlük 1 saatten az zaman geçirdiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla lise öğrencilerinin üniversite öğrencilerine kıyasla TikTok'u daha aktif kullandığı ve TikTok'ta daha fazla zaman geçirdiği söylenebilir. Tam'ın (2022) yaptığı ve katılımcıların ortalama yaşının yirmi olduğu çalışmada da TikTok'ta günlük 1 saat 45 dakika ortalama zaman geçirildiği ve çoğunlukla içerik paylaşılmadığı tespit edilmiştir. Uğurhan ve Yaşar (2021) tarafından yapılan ve katılımcıların çoğunlukla 21-30 yaş aralığında olduğu araştırmada da benzer olarak, TikTok'ta çoğunlukla günlük ortalama 1-2 saat zaman geçirildiği görülmüştür. Buna göre yapılan çalışmalar ile mevcut çalışmanın bulgularının paralel olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın bulgularına göre lise öğrencilerinin TikTok'a ilişkin ürettikleri olumlu metaforları yedi kategoride ele almak mümkündür. Lise öğrencilerinin en çok eğlence kaynağı olarak TikTok kategorisinde olumlu metafor ürettiği görülmektedir. Daha sonra kullandıkları olumlu metaforlar sırasıyla rahatlama kaynağı olarak, bilgi edinme kaynağı olarak, para kazanma kaynağı olarak, çeşitliliği gösterme kaynağı olarak, kendini ifade etme kaynağı olarak ve boş zaman değerlendirme kaynağı olarak TikTok şeklindedir. Lise öğrencilerinin TikTok'a ilişkin en çok kullandıkları metaforlar eğlence kaynağı olarak TikTok kategorisindeki eğlence merkezi ve rahatlama kaynağı olarak TikTok kategorisindeki ilaç metaforudur. TikTok'u bilgi edinme kaynağı olarak gören lise öğrencileri en sık Google metaforunu dile getirerek TikTok'un gerçekleşen etkileşimler sayesinde insanların birbirlerinden öğrenmelerini sağladığı şeklinde bir anlayış ileri sürmüştür. Para kazanma kaynağı olarak TikTok kategorisinde ise katılımcılar en sık meslek metaforunu kullanarak TikTok'un maddi kazanç imkânı yaratmasından söz etmişlerdir. Çeşitliliği gösterme açısından lise öğrencileri tarafından en sık dile getirilen metafor ise hayattır. Öğrenciler bu noktada, TikTok'un içerisinde her çeşit kişi veya duygunun olduğunu ve TikTok'u asıl çekici yapan durumun bu olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler benzer şekilde TikTok'un bir kendini ifade etme aracı olduğunu düşünmektedir. Bu kategoride üretilen metaforlar, TikTok'un her insana kendini ifade etme alanı açtığına vurgu yapmaktadır. Son olarak TikTok'u boş zaman değerlendirme kaynağı olarak gören katılımcılar tarafından spor ve antrenman metaforları kullanılmıştır. Bu metaforlar aracılığıyla vurgulanan nokta ise, TikTok'un iyi bir boş zaman değerlendirme aracı olduğudur. Ayrıca lise öğrencileri AVM metaforunu eğlence kaynağı olarak ve rahatlama kaynağı olarak TikTok kategorilerinin ikisinde de kullanmıştır. Ancak eğlence kaynağı olarak TikTok kate-

gorisinde AVM metaforunun eğlenceli olmasına dikkat çekilirken, rahatlama kaynağı olarak TikTok kategorisinde kafa dağıtma yoluyla rahatlama sağlamasına işaret edilmektedir.

Üniversite öğrencilerinin TikTok'a dair ürettikleri olumlu metaforların ise beş kategoride toplandığı görülmektedir. Üniversite öğrencileri lise öğrencileri ile benzer olarak en çok eğlence kaynağı olarak TikTok kategorisinde olumlu metafor üretmiştir. Daha sonra kullandıkları olumlu metaforlar sırasıyla rahatlama kaynağı olarak, bilgi edinme kaynağı olarak, boş zaman değerlendirme kaynağı olarak ve fırsat yaratma kaynağı olarak TikTok kategorilerindedir. Üniversite öğrencilerinin TikTok'a ilişkin en çok kullandıkları metaforlar eğlence kaynağı olarak TikTok kategorisindeki eğlence merkezi, Youtube Shorts ve rahatlama kaynağı olarak TikTok kategorisindeki ilaç metaforlarıdır. Bu açıdan bakıldığında lise ve üniversite öğrencileri TikTok'u daha çok eğlenceli ve rahatlatıcı olma özellikleri sebebiyle olumlu olarak algılamaktadır. Üniversite öğrencileri ve lise öğrencileri tarafından ortak kullanılan metaforlardan biri de AVM metaforudur. Ancak bu metaforu üniversite öğrencileri lise öğrencilerinden farklı olarak boş zaman değerlendirme kaynağı olarak TikTok kategorisinde kullanmış ve TikTok'un güzel bir boş zaman değerlendirme aracı olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca fırsat yaratma kaynağı olarak TikTok kategorisi lise öğrencilerinde bulunmazken, üniversite öğrencilerinde bulunmaktadır. Lise öğrencilerinden farklı olarak üniversite öğrencilerinin TikTok'u insanlar için fırsatlar yaratan bir platform olarak da değerlendirdikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerine kıyasla çok daha az oranda olumlu metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

Sosyal medya aracılığıyla, insanlar ilişkilerini sürdürebilmekte, benzer düşünen kişilerle etkileşime girebilmekte ve çeşitli çevrimiçi topluluklara katılabilmektedir. Bu aidiyet ve bağlantı duygusu, özellikle sosyal destek veya arkadaşlık arayışı için önemlidir ve bu sayede kişideki bu platformları kullanma motivasyonu artmaktadır (Shang ve Wang, 2024). Bu bakış açısından yola çıkarak lise öğrencilerinin TikTok'u üniversite öğrencilerine göre daha olumlu algılamaları ve daha aktif kullanmaları; lise öğrencilerinin ait olma ve bağ kurma gibi ihtiyaçlarının üniversite öğrencilerinden daha yüksek olmasıyla açıklanabilir. Diğer yandan üniversite çevresi, okul topluluklarının daha aktif olması, yaş avantajından kaynaklı olarak dâhil olunabilecek sosyal çevrelerin genişlemesi gibi avantajlarıyla bu tür ihtiyaçları karşılama noktasında daha fazla fırsat sunuyor olabilir. Bu sebeple lise öğrencileri ihtiyaçlarını karşılamak için nispeten kısıtlı fırsatlar içerisinde bir tercih yapmak zorunda kalıyor olabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç; lise ve üniversite öğrencilerinin TikTok'u daha çok eğlenceli ve rahatlatıcı olma özellikleri sebebiyle olumlu algıladıklarıdır. Bu duruma üniversite ve lise öğrencilerinin yaşadıkları stres ile baş etmede sosyal medyayı bir araç olarak kullanması yol açıyor olabilir. Nitekim Ramsden ve Talbot (2024) öğrencilerin üniversitede okurken çeşitli psikososyal stres faktörlerine maruz kaldığını, stresi azaltmak ve sosyal desteğe erişmek için ise giderek daha fazla sosyal medyaya yöneldiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde Tam (2022) tarafından TikTok kullanıcıları ile yapılan çalışmada, katılımcılar, TikTok'un en sevdiği özelliğini eğlenceli içerikler sunması olarak dile getirmişlerdir. Kızılkaya'nın (2022) yaptığı çalışmada da benzer şekilde TikTok'un eğlenme, rahatlama, kendini ifade etme, vakit geçirme gibi sebeplerle tercih edildiği tespit edilmiştir. Hadiapurwa ve diğerlerinin (2021) TikTok'un çevrimiçi öğrenmede alternatif ve etkileşimli bir öğrenme ortamı olabileceğini göstermek amacıyla yaptıkları çalışmada 14 makale analiz edilmiş ve TikTok'un ilginç ve eğlenceli bir öğrenme ortamı olabileceği tespit edilmiştir. Bu durumda, mevcut çalışmanın bulguları ile benzer çalışmaların bulgularının birbirine paralel olduğu söylenebilir.

Mevcut çalışmanın bulgularına göre lise öğrencilerinin TikTok'a dair ürettikleri olumsuz metaforlar altı kategoride toplanmaktadır. Öğrencilerin en çok bağımlılık kaynağı olarak TikTok kategorisinde olumsuz metafor ürettiği ve bu kategoride üretilen olumsuz metaforların toplam olumsuz metaforların yarısından fazla olduğu görülmektedir. Daha sonra kullanılan olumsuz metaforlar sırasıyla uygunsuz içerik kaynağı olarak, zarar verici kaynak olarak, kayıp yaratma kaynağı olarak, manipülasyon kaynağı olarak ve para kazanma kaynağı olarak TikTok şeklindedir. Lise öğrencilerinin TikTok'a ilişkin en çok kullandıkları metaforlar bağımlılık kaynağı olarak TikTok kategorisindeki bağımlılık, uyuşturucu; uygunsuz içerik kaynağı olarak TikTok kategorisindeki çöplük metaforudur. TikTok'u zarar verici kaynak olarak gören lise öğrencileri, en sık film ve kötü bir arkadaş metaforlarını kullanarak TikTok'un muhtemel olumsuz etkilerini vurgulamıştır. Kayıp yaratma kaynağı olarak TikTok kategorisinde, hırsız ve ev ödevi metaforları en sık kullanılan metaforlardır. Lise öğrencileri bu metaforlar aracılığıyla TikTok'un kişiler için zaman kaybına sebep olduğunu belirtmişlerdir. TikTok'un bir manipülasyon kaynağı olduğuna dair görüşler, yılan, kedi, siyasetçi, illüzyon metaforları kullanılarak belirtilmiş ve TikTok'un gerçekte olmayan durumların çarpıtılarak insanların etki altına alındığı bir platform olduğuna dikkat çekilmiştir. TikTok'un para kazanma kaynağı olarak görülmesi ise dilencilik ve film metaforları kullanılarak ifade edilmiştir. Film metaforu hem zarar verici kaynak

olarak hem de para kazanma kaynağı olarak TikTok kategorilerinde kullanılmıştır. Zarar verici kaynak olarak TikTok kategorisinde TikTok'un kişiye olan zararları vurgulanırken, para kazanma kaynağı olarak TikTok kategorisinde emek harcamadan para kazanılması vurgulanmıştır. Ayrıca TikTok'u para kazanma kaynağı olarak gören lise öğrencilerinin hem olumlu hem de olumsuz metaforlar ürettiği görülmektedir. Olumlu metaforlardan farklı olarak olumsuz metaforlarda TikTok'un haksız bir kazanç kapısı olduğuna dikkat çekilmektedir.

Üniversite öğrencilerinin TikTok'a dair ürettikleri olumsuz metaforlar ise beş kategoride toplanmaktadır. Öğrencilerin en çok bağımlılık kaynağı olarak TikTok kategorisinde olumsuz metafor ürettiği görülmektedir. Daha sonra kullanılan olumsuz metaforlar sırasıyla uygunsuz içerik kaynağı olarak, zarar verici kaynak olarak, kayıp yaratma kaynağı olarak ve manipülasyon kaynağı olarak TikTok şeklindedir. Ayrıca çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmının TikTok'a dair olumsuz algıları olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin TikTok'a ilişkin en çok kullandıkları metaforlar uygunsuz içerik kaynağı olarak TikTok kategorisindeki çöplük; bağımlılık kaynağı olarak TikTok kategorisindeki bağımlılık metaforudur. Bu açıdan üniversite ve lise öğrencileri TikTok'u daha çok içeriklerinin uygunsuzluğu ve bağımlılık yaratması sebebiyle olumsuz olarak algılamaktadır. TikTok'u zarar verici kaynak olarak ele alan üniversite öğrencilerinin en sık kullandığı metaforlar virüs, alkol ve kötü bir arkadaş metaforlarıdır. Bu metaforlar içerisinden virüs ve kötü bir arkadaş metaforları lise öğrencileri tarafından da aynı kategoride ifade edilmiştir. Alkol metaforu ise lise öğrencileri tarafından TikTok'un bağımlılık kaynağı olmasına yönelik kullanılmışken üniversite öğrencileri tarafından zararlı etkileri öne sürülerek zarar verici kaynak olarak TikTok kategorisinde dile getirilmiştir. TikTok'u kayıp yaratma kaynağı olarak gören üniversite öğrencileri tarafından en fazla dile getirilen metaforlar ise boş zaman aktivitesi ve kayıp metaforlarıdır. Üniversite öğrencilerinin boş zamanı değerlendirme noktasında TikTok'a dair hem olumlu hem de olumsuz metaforlar ürettikleri görülmektedir. Üretilen olumsuz metaforlar TikTok'un zaman kaybı yarattığına vurgu yapmaktadır. Son olarak manipülasyon kaynağı olarak TikTok kategorisinde üniversite öğrencilerinin illüzyon metaforunu kullandığı görülmektedir. Aynı kategori kapsamında lise öğrencilerinin de illüzyon metaforunu dile getirdiği ve her iki grubun da içeriklerin her zaman gerçekleri yansıtmadığına dikkat çektiği görülmüştür. Bunun yanı sıra üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerine kıyasla daha fazla oranda olumsuz metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

Mevcut çalışmada TikTok'un olumlu algılanmasında

sosyal destek sağlama rolünün etkili olduğu düşünülmüştür. Bu araştırmanın bir diğer sonucuna göre ise TikTok'un olumsuz algılanmasında en büyük rol içeriklerinin uygunsuzluğu ve bağımlılık yaratmasıdır. Bu açıdan bakıldığında TikTok'a dair olumsuz algıların sebebi, algoritmasından kaynaklı olarak zaman yönetimini zorlaştırması ve bazı insanlarda sosyal izolasyona sebebiyet vermesiyle açıklanabilir. Ayrıca Akgül vd. (2024) sosyal etkileşim ve eğlence motivasyonunun TikTok bağımlılığı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla TikTok'un bazı gençler için aidiyet ve bağ kurma ihtiyacını karşılarken bazı gençler için benzer amaçlarla kullanılsa bile bağımlılık kaynaklı sosyal izolasyona sebep olduğu söylenebilir.

TikTok lise öğrencilerine kıyasla üniversite öğrencileri tarafından daha olumsuz algılanmaktadır. Bu durum lise öğrencilerinin gelişim dönemi özellikleri ile ilişkili olabilir. Bossen ve Kottasz (2020), ergenlik psikolojisi kuramlarıyla uyumlu olarak, ergenlik çağındaki TikTok kullanıcılarının sosyal ağlarını genişletme isteği, şöhret arayışı, kendini ifade etme ve kimlik oluşturma ihtiyaçları tarafından motive edildiğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında lise öğrencilerinin sosyal medya tarafından karşılanabilecek daha fazla ihtiyacı bulunduğu ve dolayısıyla bu ihtiyaçları karşılama noktasında TikTok'un lise öğrencilerine üniversite öğrencilerinden daha fazla katkıda bulunduğu düşünülebilir. Bu sebeple üniversite öğrencileri bu platformu daha objektif değerlendirebiliyorken lise öğrencileri üniversite öğrencilerine göre TikTok'u daha olumlu algılıyor olabilir. Atalay ve Tamkoç (2022) tarafından yapılan çalışmada, gençlerin TikTok kullanıcılarını samimi bulmamaları sebebiyle uygulamayı olumsuz olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bahçecioğlu'da (2023) bu konuda TikTok'un, bilhassa da gençleri içine çekerek anormallik, üslupsuzluk, duyarsızlık dolu bir hayat tarzının kabul görmesine sebep olduğu şeklinde görüş belirtmektedir. Masri ve Weimann (2023)'e göre, bu platformun sınırlarının olmaması ve artan popülaritesi, onu şiddet içeren ve aşırılıkçı içerikler için ideal bir üreme alanı haline getirmektedir. Barbic ve diğerlerinin (2021) tarafından yapılan çalışmada da sağlığa zararlı ürün tanıtımı, hassas veya nefret içerikli içerik yayılımı veya bağımlılık gibi sebeplerle TikTok'un sağlık üzerindeki olası etkilerine dikkat edilmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu araştırmadan ve benzer araştırmalardan elde edilen bulgulara göre TikTok içeriklerine dair ciddi eleştiriler ve endişeler bulunmaktadır.

Bu çalışmanın bulgularına göre lise ve üniversite öğrencilerinin TikTok'a dair ürettikleri olumlu-olumsuz metaforlar iyiyi ve kötüyü barındıran kaynak olarak TikTok şeklinde isimlendirilen tek bir kategori altında toplanmaktadır. Bu kategoride üretilen metaforlarda vurgu

yapılan ortak nokta, TikTok uygulamasının kullanım şekline ve süresine göre iyi ya da kötü etkileri olabileceğidir. Katılımcıların ortak bir anlam üzerine metaforlar ürettikleri görüldü de ürettikleri metaforların tamamen farklı olduğu görülmektedir. Lise öğrencileri bu kategori için sırasıyla; kahve, çikolata, ünlü, telefon kılıfı, çakmak, araba kullanmak, kitap ve yapay zeka olmak üzere 11 metafor kullanmıştır. Üniversite öğrencileri ise sırasıyla; boş zaman etkinliği, okul, hayat, ilaç, delibal ve yemek olmak üzere 7 metafor kullanmıştır. Boş zaman etkinliği metaforu, üniversite öğrencileri tarafından hem olumlu hem olumsuz hem de olumlu-olumsuz kategorisinde kullanılmıştır. Benzer şekilde ilaç metaforu da üniversite öğrencileri tarafından hem olumlu hem de olumlu-olumsuz kategorisinde üretilmiş bir metafordur. Öğrencilerin olumlu olarak boş zaman etkinliği metaforu ile TikTok'un güzel bir boş zaman değerlendirme aracı olduğunu, olumsuz olarak boş zaman etkinliği metaforu ile TikTok'un zararlı ve zaman kaybı yaratan bir uygulama olduğunu, olumlu-olumsuz olarak ise bu metafor ile TikTok'un kullanım şekline göre etkisinin değişeceğini ifade ettikleri görülmektedir.

Üniversite ve lise öğrencilerinin TikTok'a dair ürettikleri olumlu-olumsuz metaforlar hemen hemen aynı orandadır. Bu durumun ortaya çıkmasında bu iki katılımcı grubunun özelliklerinden ziyade TikTok kullanım şeklinin etkili olduğu düşünülebilir. Kullanıcının algoritmaların varlığından ve bunların işleyiş biçiminden haberdar olma derecesi olarak tanımlanan algoritma farkındalığı, kullanıcıların çevrimiçi ortamda nasıl davrandıklarını ve etkileşim kurduklarını etkileyebilir (Guo ve Wang, 2023). Dolayısıyla TikTok'a dair algoritma farkındalığı bulunan gençlerin kendini uygunsuz içeriklere maruz kalmaktan ve TikTok'u bağımlılık haline getirmekten koruduğu söylenebilir. Bazı katılımcıların kullanım şekline göre TikTok'un iyi veya kötü etkileri olabileceğine dair görüş bildirmeleri bu bakış açısı ile açıklanabilir. Elbi Pekcan'e göre (2022) sosyal medya platformlarında toplum yapısına uygun içerikler olduğu kadar uygun olmayan içeriklerde bulunmaktadır. Amoroso ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların çoğu uygulamanın yüzeysel olduğunu düşünürken, aynı zamanda içerik oluşturucularının bir içerik yayınlarken dürüst olduklarını da düşünmektedir. Dolayısıyla alan yazında yapılan çalışmalarda da katılımcılar hem olumlu hem de olumsuz görüşler ifade etmiştir.

Bu çalışma TikTok kullanımının en yaygın kullanıldığı yaş grubu olan gençlerle yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçların genellenebilmesi için farklı şehirlerde, farklı yöntemlerde ve farklı yaş gruplarının görüşlerine dayalı çalışmalar yapılabilir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin üniversite öğrenci-

lerine kıyasla TikTok'u daha olumlu algıladığı ve TikTok'un olumlu algılanmasının altında ciddi bir oranda rahatlama ve eğlenme kaynağı olarak görülmesinin yattığı tespit edilmiştir. Lise öğrencilerinin, gelişim dönemi özelliklerinin yanı sıra Türkiye'de yaşanan ekonomik ve sosyal zorlukların etkisiyle stres altında hissettikleri; bu bağlamda, TikTok aracılığıyla hem rahatlama sağladıkları hem de eğlenme ihtiyaçlarını gidermeye çalıştıkları ifade edilebilir. Dolayısıyla gençlerin rahatlamak ve eğlenmek amacıyla yönlenebileceği faydalı sosyal aktiviteler düzenlenmesi ve yaygınlaştırması, önemli bir adım olarak görülebilir. Bu yolla gençlerin rahatlama ve eğlenme ihtiyaçlarına destek olunarak olumsuz etkilerden de korunabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin TikTok'a dair olumsuz görüşlerinin en büyük sebepleri uygunsuz içerikleri ve bağımlılık yarattığı düşüncesidir. Ayrıca TikTok'un kolay yoldan para kazanmayı teşvik etmesi, olumsuz örnekler teşkil etmesi, ahlaki problemler yaratması ve kişileri psikolojik açıdan olumsuz etkilemesi sebebiyle ciddi eleştirilere maruz kaldığı da görülmektedir. Yapılan çalışmanın sonuçları göz önüne alınarak yükseköğrenim gören öğrencilerin TikTok'u daha olumsuz algıladığı ve yükseköğrenim adayı öğrencilerin TikTok'u daha aktif kullandığı, dolayısıyla lise öğrencilerinin, sosyal medyanın olumsuz etkilerine karşı daha ciddi bir risk grubu oluşturduğu söylenebilir. Hâlihazırda TikTok kullanımını yasaklayan veya kısıtlayan ülkeler bulunduğu görülmektedir. Benzer düzenlemeler özellikle TikTok'un olumsuz etkilerine karşı risk grubu olarak görülen kişiler açısından Türkiye için de düşünülebilir. Ayrıca zamanı verimli kullanmanın başarı, dengeli bir yaşam sürdürme, kişisel gelişim ve teknoloji ile geçirilen süreyi kontrol altında tutma becerisi üzerindeki faydaları düşünüldüğünde etkili zaman yönetimi eğitimleri ile gençlerin bu becerisi desteklenebilir. Zamanını verimli kullanan gençler, nitelikli insan kaynağı olarak ülkenin gelişimine katkı sağlayabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan biri de TikTok'un kullanım şekline göre iyi veya kötü etkileri olabileceği görüşüdür. Dolayısıyla gençlerin kontrolü elinde tutabilmesi adına teknoloji okuryazarlığı eğitimleri verilerek, gençlerin bilinçlenmesi ve bu tür uygulamaların

ların iyi taraflarından faydalanmaları sağlanmalıdır. Ayrıca yükseköğrenim gören ile yükseköğrenim adayı öğrencilerden elde edilen bulgulardaki farklılıklara göre, yükseköğrenim adayı öğrenciler için bu eğitimlere daha fazla ağırlık verilmelidir.

### Araştırma Etiği / Research Ethics

Bu çalışma Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu, 16.04.2025 tarihli ve 2025/3 karar numaralı etik kurul izni ile yürütülmüştür.

### Yazar Katkıları / Author Contributions

Kavramsallaştırma: [Ayça İnce %50, Öznur Tulunay Ateş %50], Metodoloji: [Ayça İnce %50, Öznur Tulunay Ateş %50], Formal Analiz: [Ayça İnce %50, Öznur Tulunay Ateş %50], Araştırma: [Ayça İnce %50, Öznur Tulunay Ateş %50], Kaynaklar: [Ayça İnce %50, Öznur Tulunay Ateş %50], Veri Düzenleme: [Öznur Tulunay Ateş %60, Ayça İnce %40], Yazım - İlk Taslak Hazırlığı: [Ayça İnce %60, Öznur Tulunay Ateş %40], Yazım - Gözden Geçirme ve Düzenleme: [Öznur Tulunay Ateş %60, Ayça İnce %40], Görselleştirme: [Ayça İnce %60, Öznur Tulunay Ateş %40], Denetim: [Öznur Tulunay Ateş %60, Ayça İnce %40], Proje Yönetimi: [Ayça İnce %60, Öznur Tulunay Ateş %40], Fon Sağlama: [Ayça İnce %50, Öznur Tulunay Ateş %50]

### Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazarlar, bu makalenin yayınlanmasıyla ilgili herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

### Araştırma Fonu / Research Funding

Çalışma maddi destek almamıştır.

### Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Ham verilere, ilgili yazarın talebi üzerine erişilebilir.

### Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Diş hakemler tarafından değerlendirildi.

### Orcid

Ayça İnce <https://orcid.org/0000-0003-3686-7004>

Öznur Tulunay Ateş <https://orcid.org/0000-0003-1784-7227>

## Kaynakça

- Abdollahi, A., Rejeb, A., Rejeb, K. ve Treiblmaier, H. (2022). The big picture on Instagram research: Insights from a bibliometric analysis. *Telematics and Informatics*, 73.
- Akgül, T. E., Astam, F. K. ve Balci, Ş. (2024). Üniversitenin ekran ötesindeki bağımlılık serüveni: TikTok kullanım motivasyonları ve bağımlılık arasındaki ilişki. *Erciyes İletişim Dergisi*, 11(2), 715-737. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.1442074>
- Aktürk, A. O., Çelik, İ. ve Eren, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin Facebook algısı: Bir metafor analizi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 635-648.

- Akyurt, H., Ültay, E. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188- 201.
- Alagöz, F. (2023). *Yeni medyada annelik kimliği: Instagram örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://acikerisim.erbakan.edu.tr/items/9141dae8-42b4-4121-9820-3179489ed78e>
- Alkan, M. F., Erdem, A. ve Erdem, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal medya kavramına ilişkin algıları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 169-179.

- Amoroso, A., Bizel, G. ve Sharma, S. (2022). A social media trend: How does TikTok influence adults?. *Pearson Journal*, 7(17), 192-206.
- Arik, E. (2013). Sıradan insanın yükselişi: Sosyal medya şöhretleri. İletişim Ve Diploması, (1), 97-112.
- Asarkaya, İ. ve Özel, Ö. (2023). TikTok uygulamasında yer alan içeriklerin okul öncesi dönem çocuklarına uygunluk açısından incelenmesi. *Early Childhood Education Researches*, 1(1), 1-19.
- Aslan, Ş. (Ed.). (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber*. Eğitim Yayınevi.
- Astam, F. K., Balci, Ş. ve Pınarbaşı, T. E. (2024). Üniversite gençliğinin TikTok kullanımı: Duygusal ve sosyal yalnızlık ile TikTok bağımlılığı arasındaki ilişki. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, (45), 100-121. <https://doi.org/10.17829/turcom.1373818>
- Aşçı, S. (2023). TikTok'un sosyal göstergebilimsel yönleri üzerine bir değerlendirme. *Egemia Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli E-Dergisi*, (13), 91-107
- Ata, F. (2023). Z kuşağı'nın sosyal medya haberlerini tüketim motivasyonları ve tatminleri: Youtube ve Instagram örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 22(4), 1137-1155. <https://doi.org/10.21547/jss.1293544>
- Atalay, Z. ve Tamkoç, B. (2022). TikTok kullanan gençlerin kendilik algılarının incelenmesi. *Sosyal Sağlık Dergisi*, 2(2), 17-35.
- Avcı, F. (2020). Öğretmenlerin sosyal medya kullanımları ve sosyal medya kavramına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Kültürel Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 769-788. <https://doi.org/10.46442/inticss.808818>
- Aydın, B. (2021). Mahremiyet algısının çöküşü: TikTok uygulaması örneğinde bir inceleme. *Smac Journal*, 2(1), 71-89.
- Bahçecioğlu, E. H. (2023). Popüler kültür odağında sosyal medyada akım trafiği: 'TikTok' örneği. *Etkileşim*, (12), 426-454. <https://doi.org/10.32739/etkilesim.2023.6.12.228>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örneklem yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barbic, S., Ow, N. ve Zenone, M. (2021). TikTok and public health: A proposed research agenda. *BMJ Global Health*, 6(11).
- Boeker, M. ve Urman, A. (2022, 25 Nisan). *An empirical investigation of personalization factors on TikTok* [Bildiri Sunumu]. ACM Web Conference, New York.
- Bossen, C. B. ve Kottasz, R. (2020). Uses and gratifications sought by pre-adolescent and adolescent TikTok consumers. *Young consumers*, 21(4), 463-478. <https://doi.org/10.1108/YC-07-2020-1186>
- Celuch, K. (2021). Hashtag usage and user engagement on Instagram: The case of # foodfestivals. *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 966-973.
- Chester, A., Reece, J., Ryan, T. ve Xenos, S. (2014). The uses and abuses of Facebook: A review of Facebook addiction. *Journal of behavioral addictions*, 3(3), 133-148.
- Cömert, P. N. ve Gürol, Y. D. (2023). Understanding unconscious thoughts of the self: Imaginative metaphor elicitation technique in qualitative research. *Yıldız Social Science Review*, 9(2), 64-72.
- Çiçeklioğlu, A. Ş. ve Ünal, R. (2021). Haber üretimi ve dağıtımı bağlamında TikTok uygulaması ne vaat ediyor?. *Ankara Üniversitesi İlef Dergisi*, Özel Sayı: 2, 69-98.
- DataReportal, (2024, 23 Şubat). Digital 2024: Turkey. <https://datareportal.com/reports/digital-2024-turkey> adresinden 26 Kasım 2024 tarihinde alınmıştır.
- Deniz, L. ve Ünal Tutgun, A. (2020). Sosyal medya kuşaklarının sosyal medya kullanım seviyeleri ve tercihleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(22), 1289-1319. <https://doi.org/10.26466/opus.626283>
- Dinç, E. ve Üztemur, S. (2020). Medya okuryazarlığı bağlamında ortaokul öğrencilerinin sosyal medya algıları: Bir metafor çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 92-103.
- Doğan, S. ve Erkan, İ. (2019). Z kuşağının sosyal medyaya yönelik algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 14, 146-155. <https://doi.org/10.19168/yaasar.633557>
- Egüz, Ş. ve Kesten, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(3), 219-240. <https://doi.org/10.30703/cije.403147>
- Elbi Pekcan, G. (2022). *Denetimsiz internet yayıncılığının Z kuşağında yarattığı toplumsal ve kültürel algılar üzerine inceleme: İnternet yayıncılığı uygulaması olarak TikTok örneği* [Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Akademik Veri Yönetim Sistemi. <https://avesis.comu.edu.tr/yayin/3ef84ced-a544-47fc-b841-95e0826d4db4/denetimsiz-internet-yayinciliginin-z-kuşagında-yarattığı-toplumsal-ve-kültürel-algılar-üzerine-inceleme-internet-yayincılığı-uygulaması-olarak-tiktok-örneği>
- Elhai, J. D., Montag, C. ve Yang, H. (2021). On the psychology of TikTok use: A first glimpse from empirical findings. *Frontiers in Public Health*, 9.
- Evans, M., Kaufman, G., Klug, D. ve Qin, Y. (2021, 21-25 Haziran). *A mixed-method study on user assumptions about the TikTok algorithm* [Bildiri Sunumu]. ACM Web Science Conference, New York. <https://doi.org/10.1145/3447535.3462512>
- Fadıloğlu, Ç. (1989). Gençlik ve sorunları. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 5(2), 69-79.
- Foley, J. ve Hidalgo Downing, L. (2024). Instagram is a ridiculous lie factory: Creative and evaluative metaphors of social media in a sample of newspaper opinion discourse. *Metaphor and the Social World*, 14(1), 85-108.
- Grant, W. J. ve Welbourne, D. J. (2016). Science communication on YouTube: Factors that affect channel and video popularity. *Public Understanding of Science*, 25(6), 706-718. <https://doi.org/10.1177/0963662515572068>
- Guo, Y. ve Wang, X. (2023). Motivations on TikTok addiction: The moderating role of algorithm awareness on young people. *Profesional De La Información*, 32(4). <https://doi.org/10.3145/epi.2023.jul.11>
- Gül Ünlü, D., Göksu, O. ve Kuş, O. (2020). "Videolarda Gerçek Hayattaki Gibi Değilim, Rol Yapıyorum": TikTok kullanıcılarının benlik performansları üzerine bir inceleme. *Intermedia International E-Journal*, 7(12), 115-128.
- Habertürk (2023, 14 Kasım). *Nepal, TikTok'u toplumsal uyuma zarar verdiği gerekçesiyle yasakladı*. 7 Ocak 2025 tarihinde <https://www.haberturk.com/nepal-tiktoku-toplumsal-uyuma-zarar-verdigi-gerekçesiyle-yasakladi-3637150> adresinden alınmıştır.
- Hadiapurwa, A., Nugraha, H. ve Ramdani, N. (2021). Potensi pemanfaatan media sosial TikTok sebagai media pembelajaran dalam pembelajaran daring. *Akademika*, 10(02), 425-436. <https://doi.org/10.34005/akademika.v10i02.1406>
- Hayır, C. ve Karahisar, T. (2022). Dijital medya çağında sosyal röntgencilik: Instagram örneği. İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi), 7(1), 260-277. <https://doi.org/10.47107/inifedergi.1078628>
- Hew, K. F. (2011). Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in human behavior*, 27(2), 662-676.
- Hu, Y. ve Ma, Y. (2021). Business model innovation and experimentation in transforming economies: Bytedance and TikTok. *Management and Organization Review*, 17(2), 382-388.
- Karakoç, E. ve Karataş, S. (2024). Sanal dünya platformu "TikTok": Z kuşağı üzerine bir araştırma. *Erciyes İletişim Dergisi*, 11(2), 517-537. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.1440628>
- Kartal, M. (2013). Türkiye'de sosyal medya raporu. İletişim ve Diploması, (1), 159-165.
- Keskin, A. (2024). Popülizm ve popülist anlatı: TikTok'ta netnografik bir analiz. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 157-170. <https://doi.org/10.18506/anemon.1416557>
- Kızılakaya, Z. Z. (2022). Gençlerin TikTok Kullanım ve Doyumu Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1) 231-247.
- Koca, İ. ve Paşalı Taşoğlu, N. (2022). Türkiye'de iletişimcilerin sosyal medyada üretilen içeriklere bakışına dair bir öngörü: TikTok'a yönelik odak grup çalışması. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 12 (3), 809-832.
- Korkut, Y. (2022). Siyasal iletişimde bir araç olarak Youtube kullanımı. *Atatürk İletişim Dergisi*, (23), 30-35. <https://doi.org/10.54614/communicata.2022.1034755>
- Köseoğlu, A. (2023). TikTok'ta mahremiyet algısının dönüşümü. İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi), 8(1), 172-188. <https://doi.org/10.47107/inifedergi.1150606>
- Masri, N. ve Weimann, G. (2023). Research note: Spreading hate on TikTok. *Studies in Conflict & Terrorism*, 46(5), 752-765.
- Memiş Doğan, M. (2024). Yeni medyada kadın olmak: TikTok içerik analizi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 19(1), 67-80. <https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler/1390561>
- NTV (2024, 26 Nisan). *TikTok Türkiye'de yasaklanacak mı? İşte TikTok'un yasaklı olduğu ülkeler*. 10 Ocak 2025 tarihinde <https://www.ntv.com.tr/galeri/teknoloji/tiktok-turkiyede-yasaklanacak-mi-iste-tiktokun-yasakli-oldugu-ulkeler,88-pUYbvJU2AnA9MQrFwPw/nFpmby->

- YU0CaiRxMEz4UvQ adresinden alınmıştır.
- Öztürk, B. ve Yetkine, B. (2020). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin TikTok kullanımı. *İğdir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 215-236.
- Öztürk, M. F. ve Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(1), 101-120.
- Ramsden, E. ve Talbot, C. V. (2024). The role of TikTok in students' health and wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-23, <https://doi.org/10.1007/s11469-023-01224-6>
- Shang, Q. Ve Wang, X. (2024). How do social and parasocial relationships on TikTok impact the well-being of university students? The roles of algorithm awareness and compulsive use. *Acta Psychologica*, 248, 104369, <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104369>.
- Sönmez, B. (2013). *Sosyal medya ve ortaöğretim öğretmenlerinin Facebook kullanım alışkanlıkları* [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Akdeniz Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/xmlui/handle/123456789/2172>
- Sözcü Gazetesi (2023, 11 Mayıs). *Avusturya'da TikTok yasağı*. 2 Ocak 2025 tarihinde <https://www.sozcu.com.tr/avusturyada-tiktok-yasagi-wp7680354> adresinden alınmıştır.
- Statista, (2024, 20 Ağustos). Countries with the largest TikTok audience as of July 2024. <https://www.statista.com/statistics/1299807/number-of-monthly-unique-tiktok-users/> adresinden 11 Aralık 2024 tarihinde alınmıştır.
- Tam, M. S. (2022). Türk TikTokerların içerik paylaşım pratikleri üzerine nicel bir araştırma. *TRT Akademi*, 7(14), 182-211, <https://doi.org/10.37679/trta.1008427>
- Tam, M. S. (2022). Z kuşağının TikTok kullanım pratikleri ve motivasyonları. *Yeni Medya*, (13), 148-167, <https://doi.org/10.55609/yenimedya.1163922>
- Tunçay, S. (2019). *Youtube vloggerlarının tüketicilerin satın alma niyeti üzerindeki etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. Uludağ Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://acikerisim.uludag.edu.tr/items/11efb1f2-6f92-4367-a23e-7cb4dbb10f0c>
- Uğurhan, C. Z. Y. ve Yaşar, H. İ. (2021). TikTok'taki reklam ve sponsorlu içeriklerin satın alma niyeti üzerindeki rolü: Sosyo-demografik değişkenler özelinde bir inceleme. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 243-269, <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.896333>.
- Uluç, G. ve Yarcı, A. (2017). Sosyal medya kültürü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (52), 88-102
- Yaşdal, B. ve Tulunay Ateş, Ö. (2022). Ortaokul öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik metafor algıları. *Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal*, 1(2), 85-97.
- Yücel, V. (2017). Siber alan ve gerçekliğin gençler üzerinde gündelik sosyal regülasyonu: Facebook. *TRT Akademi*, 2(4), 506-523.

# Yükseköğretimde Sürdürülebilirlik Özelliklerinin Belirlenmesi: İlişkisel Bir Analiz

## Determining Sustainability Characteristics in Higher Education: A Relational Analysis

Hamza Öz<sup>1\*</sup> , Gökçen Aydın Akbuga<sup>2</sup> , Tansel Hacıhasanoğlu<sup>3</sup> 

<sup>1</sup>Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Yozgat, Türkiye

<sup>2</sup>Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Yozgat, Türkiye

<sup>3</sup>Yozgat Bozok Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Finans ve Bankacılık Bölümü, Yozgat, Türkiye

**Özet:** Üniversitelerin sürdürülebilirlik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel modele göre tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin Orta Anadolu bölgesinde yer alan bir üniversitede görev yapan ve evren içerisinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen akademik ve idari personeller (370) oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, "Sürdürülebilir Okul Özellikleri Ölçeği (SOÖÖ)" aracılığıyla toplanmıştır. Veriler ikili ve çoklu karşılaştırma teknikleri (bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA)) yardımıyla analiz edilmiştir. Katılımcıların algıladıkları sürdürülebilir okul özellikleri cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, yaş, görev türü ve görev yapılan birim değişkenlerine göre belirlenerek değişkenler arası ilişkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Üniversitenin sürdürülebilirlik özelliklerinin "katılıyorum" düzeyinde nispeten yüksek bulunması araştırmanın en önemli bulgusu olarak değerlendirilmektedir. Bulgular araştırmanın sınırlılıkları bağlamında tartışılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sürdürülebilirlik, Üniversite, Sürdürülebilir Üniversite, Yükseköğretim

**Abstract:** This research, which was conducted to determine the sustainability features of universities, was designed according to the relational model, one of the quantitative research methods. The sample comprises 370 academic and administrative staff from a university in Central Anatolia, Türkiye and selected from the universe using the simple random sampling method. Data in the research were collected through the "Sustainable School Characteristics Scale (SPS)". Data were analyzed with the help of pairwise and multiple comparison techniques (independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA)). The sustainable school characteristics perceived by the participants were determined according to the variables of gender, marital status, professional seniority, age, type of duty and unit of duty and the relationships between the variables were tried to be revealed. The fact that the sustainability features of the university were found to be relatively high at the "I agree" level is evaluated as the most important finding of the research. The findings were discussed in the context of the limitations of the research and various suggestions were made.

**Keywords:** Sustainability, University, Sustainable University, Higher Education

## 1. Introduction

Sustainability is defined in the simplest sense as the ability of a phenomenon to continue its existence (Bozlağan, 2002). In its most general sense, sustainability can be defined as the measured and conscious use of the environment and resources in which human beings live, with minimal damage and in a way that will be usable for future generations, and the organization of their lifestyle accordingly (Yıldırım, 2020). Sustainability is a concept that is examined from different perspectives by many disciplines such as economics, architecture, politics, and education. In this context, the concept of sustainability is

associated with the concept of development.

Sustainable development is defined as the development that meets the needs of today without compromising the ability of future generations to meet their own needs (Yeni, 2014). Sustainable development refers to achieving economic growth that minimizes damage to natural life and uses natural resources in a sustainable manner, taking into account environmental limits (Yıldırım, 2020).

Social sustainability is related to improving human health, education and quality of life (Akpolat & Demir-

\* İletişim Yazarı / Corresponding author.  
✉ hamza.oz@bozok.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 19.04.2025  
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 10.05.2025  
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 13.05.2025  
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 27.05.2025



bilek, 2024). With the studies carried out over time, the cultural diversity dimension of sustainability has also started to gain importance (Öztürk, 2017). The only way for sustainable development to cease being an initiative and be put into practice is to raise individuals who believe in the concept of sustainable development and make it a philosophy of life (Yapıcı, 2003).

The sustainability perspective of societies depends on the existence of individuals who adopt and support this idea with their preferences and practices. Education has been given an important role in achieving the sustainable development goal, and providing individuals with knowledge, skills, attitudes and values on sustainability has become one of the main purposes of education (Leicht et al., 2018). Integrating the philosophy of sustainable development into educational institution programs can help cultivate a shared consciousness among children and young people, enabling them to collectively address concerns about humanity's common future and actively engage in developing and implementing solutions (Madsen & Borch, 2023; Yapıcı, 2003).

Addressing education as one of the fundamental policy issues for sustainable life and development has various reflections on all stakeholders and dimensions related to education, from determining the educational objectives at all levels to developing programs, selecting educational approaches and evaluating education; from the education of teachers and teacher candidates to the development of the qualifications and competencies of teacher educators and administrators and the problems addressed by educational researchers (Rieckmann, 2018).

The leadership role of education, especially higher education, in creating sustainable development has been widely accepted (Ramísio et al., 2019). Vare and Scott (2007) suggest that education should be given a lead in order to achieve sustainable development. McKeown (2002) considers education as the key to ensuring sustainability. Therefore, in order to achieve sustainable development goals, education should be addressed with a holistic approach that includes economic, social and environmental dimensions. In this context, the study conducted by Akpolat and Demirbilek (2024) suggests that the sustainability features of schools should be determined by their stakeholders' perception. In this context, de Miranda Azeiteiro and Davim (2019) suggest that higher education institutions should ensure their own sustainability. Sustainability in higher education can be expressed as the preparation and implementation of education-training and research activities required to provide the necessary knowledge, skills, perspectives and values to the whole society with the mission of creating

a sustainable future (Bozoğlu & Çiğirim, 2022; Mifsud & Vella, 2022). Sustainable university: It can be defined as a higher education institution that works to minimize the negative environmental, social and economic impacts of its activities and leads society in a sustainable way of life (Ağı Günerhan & Günerhan, 2016; Filho et al., 2023; Velazquez et al., 2006).

In order for higher education institutions to become sustainable universities, a sustainable university model is suggested (Alshuwaikhat & Abubakar, 2008; Filho & Brandli, 2022; Velazquez et al., 2006). This model consists of five stages. The first stage of the model is creating a sustainability vision by considering each university's own dynamics, while the second stage includes a mission statement that tries to reveal where it is at and with whom and how it will reach the point determined in its vision. The third stage is the establishment of a sustainability office where all sustainability work will be carried out, the fourth stage is the establishment of a committee consisting of experts on the subject, and the fifth stage is the establishment of a strategy consisting of teaching, research, social access and collaborations, and sustainability on campus.

There are very few studies on sustainability in higher education (Bozoğlu & Çiğirim, 2022; Menon & Suresh, 2022; Sterling & Scott, 2022). The widespread use of sustainability reports by universities will increase the interest of other private and public institutions in sustainability reporting (Güngör Tanç et al., 2022). In this sense, this research will contribute to filling this gap in the literature and will serve as a guide for decision makers.

## 1.1. Purpose of Research

The main purpose of this research is to determine the sustainable characteristics of universities. In order to achieve this aim, the following questions were answered.

1. What is the level of sustainability features of the selected university?
2. Do the sustainability features of the university differ according to the participants' gender, marital status, professional seniority, age, type of duty and unit of duty?

## 2. Method

### 2.1. Research Model

This research, which was conducted to determine the sustainable features of universities, was designed in accordance with the relational model, one of the quantitative research methods.

## 2.2. Population of the Study

The universe of the study consists of academic and administrative staff working at Yozgat Bozok University. A total of 2186 personnel work at the university, which constitutes the universe of the study. The academic and administrative staff (370) determined by using the simple random sampling method from the universe of the study constitute the sample of the study. The study sample consists of 370 academic and administrative staff members, who were selected from the study population using a simple random sampling method. Personnel who are not foreign nationals, who participated in the study voluntarily, and who do not have any psychological disorders were included in the study. Descriptive statistics regarding the participants are presented in ►Table 1.

►Table 1.

| Category               | Sub Category         | Frequency (n) | Percentage (%) |
|------------------------|----------------------|---------------|----------------|
| Your gender            | Woman                | 148           | 40             |
|                        | Male                 | 222           | 60             |
| Marital status         | Married              | 270           | 73             |
|                        | Single               | 100           | 27             |
| Professional Seniority | 0-5 Years            | 76            | 20.5           |
|                        | 6-10 Years           | 56            | 15.1           |
|                        | 11-15 Years          | 96            | 15.9           |
|                        | 16-20 Years          | 58            | 15.7           |
|                        | 21-25 Years          | 42            | 11.4           |
|                        | 26 and Above         | 42            | 11.4           |
| Age                    | 20-30 Years Old      | 48            | 3.2            |
|                        | 31-35 Years Old      | 56            | 15.1           |
|                        | 36-40 Years Old      | 90            | 24.3           |
|                        | 41-45 Years Old      | 64            | 17.3           |
|                        | 46-50 Years Old      | 72            | 19.5           |
|                        | 51 and over          | 40            | 10.8           |
| Task Type              | Academic Staff       | 276           | 74.6           |
|                        | Administrative Staff | 94            | 25.4           |
| Unit Served            | Academic Unit        | 332           | 89.7           |
|                        | Administrative Unit  | 38            | 10.3           |
| Total                  |                      | 370           | 100            |

When ►Table 1 is examined, 60% (n=222) of the participants are male and 40% (n=148) are female. The rate of those whose marital status is married is 73% (n=270). When evaluated in terms of professional seniority, it is seen that the rate of participants between 0-5 years is high (20.5%). In terms of age variable, it is seen that the rate of participants between 36-40 years is 24.3% (n=90), 74.6% (n=276) of the participants are academic staff and 89.7% (n=332) work in academic units.

## 2.3. Data Collection Tools

Sustainable School Characteristics Scale (SPS)” developed by Akpolat and Demirbilek (2024), for which the necessary permissions were received, was used as the data collection tool. The scale consists of 32 items in 5 dimensions. The dimensions of the scale are “cultural heritage (8 items)”, “environment (8 items)”, “inclusiveness (7 items)”, “efficiency (5 items)” and “architecture and design (4 items)”. Values related to the reliability of the scale are presented in ►Table 2.

**Table 2.** Reliability coefficients for the sub-dimensions and the entire scale

| Sub-dimensions          | Cronbach's alpha coefficient ( $\alpha$ ) | McDonald's ( $\omega$ ) |
|-------------------------|-------------------------------------------|-------------------------|
| Cultural Heritage       | 0.91                                      | 0.88                    |
| Environment             | 0.90                                      | 0.90                    |
| Inclusiveness           | 0.91                                      | 0.91                    |
| Productivity            | 0.85                                      | 0.88                    |
| Architecture and design | 0.82                                      | 0.83                    |
| General                 | 0.95                                      | 0.95                    |

As presented in ►Table 2, the internal consistency coefficients of the subscales of the scale and the overall scale show high reliability. Specifically, Cronbach's alpha ( $\alpha$ ) and McDonald's omega ( $\omega$ ) values are as follows: culture and heritage ( $\alpha = 0.91$ ;  $\omega = 0.88$ ), environment ( $\alpha = 0.90$ ;  $\omega = 0.90$ ), inclusiveness ( $\alpha = 0.91$ ;  $\omega = 0.91$ ), efficiency ( $\alpha = 0.85$ ;  $\omega = 0.88$ ), and architecture and design ( $\alpha = 0.82$ ;  $\omega = 0.83$ ). The total scale yielded  $\alpha = 0.95$  and  $\omega = 0.95$ . These results indicate that the scale and its subscales exhibited strong internal consistency. The scale used a five-point Likert-type format ranging from “Strongly Disagree (1)” to “Strongly Agree (5)”, where higher scores reflect higher levels of agreement.

## 2.4. Data Collection and Analysis

Data were collected between 01.02.2025 and 01.03.2025 via “Google Form”. Necessary permissions were obtained for the implementation of data collection tools. A personal information form developed by the researchers was added to the data collection tool. Within the scope of the research, 1640 of the 2186 personnel constituting the study universe were reached via e-mail, Whatsapp application and interview, and feedback was obtained from 370 personnel.

The collected data were analyzed using the SPSS package program. The data were analyzed using pairwise and multiple comparison techniques. Before the analysis, the distribution properties of the data sets were tried to be determined. It was investigated whether the data showed normal distribution according to the variables

to be compared. In order to determine the distribution properties of the data set, the Kolmogorov-Smirnov test results and the Skewness and Kurtosis values were examined, and it was seen that the data showed normal distribution. Because according to Tabachnick and Fidell (2020), the Skewness and Kurtosis values being between +1.5 and -1.5 and the arithmetic mean, mode and median values being close to each other indicate that the data has a normal distribution. Since the distribution of the data showed normal distribution according to our dependent and independent variables, it was decided to use parametric tests during the data analysis phase.

In the study, the sustainable school characteristics perceived by the participants were determined according to the variables of gender, marital status, professional seniority, age, type of duty and the unit they work in, and the relationships between the variables were tried to be revealed. The averages of the variables of gender, marital status, professional seniority, age, type of duty and the unit they work in were determined. In testing the differences between means, the independent samples t-test for paired groups in parametric distributions and the One-Way Analysis of Variance (ANOVA) test was used to compare multiple groups. When the difference was found to be significant as a result of the analysis, post hoc tests were performed to determine which group or groups the difference originated from and “Tukey Test” was performed in groups where variances were homogeneous and “Games -Howell Test” was performed in groups where variances were not homogeneous. The value of  $p < .05$  was accepted for the significance level of statistical tests. While interpreting the arithmetic means related to the levels of perceived sustainable school characteristics in our research, 1.00–1.79 was evaluated as “I completely disagree”, 1.80–2.49 as “I disagree”, 2.50–3.19 as “I am undecided”, 3.20–3.99 as “I agree” and 4.00–5.00 was evaluated as “I completely agree”.

Confirmatory factor analysis (CFA) was applied to test the validity and reliability of the scale used in the study.

From the model values obtained within the scope of CFA,  $\chi^2 / sd = 1.90$  was found and the model was found to be statistically significant. This ratio is accepted as being between 1 and 3 (Kline, 2023). The fit indices for the model CFI (.92), IFI (.92), TLI (.91), RMR (.035) and RMSEA (.059) are within acceptable fit ranges (Tabachnick & Fidell, 2020). Therefore, the scale used in this study is seen to be valid and reliable.

### 3. Findings

Information about the analyses conducted for the sub-objectives of the research was given and the analysis results were presented in the tables.

#### 3.1. Findings Regarding the University’s Sustainability Levels According to Participants’ Perceptions

In order to determine the sustainability levels of the university according to the perceptions of the participants, the arithmetic mean, standard deviation, highest and lowest values of the scores obtained from the “SPS” applied to the participants were calculated and the results are presented in ►Table 3.

When ►Table 3 is examined, the sustainability features of the university were found to be relatively high at the “I agree” level in all dimensions according to the perceptions of the participants. When evaluated in terms of averages, it is seen that the highest average is in the dimensions of efficiency ( $\bar{x}=3.85$ ) and inclusiveness ( $\bar{x}=3.70$ ), while the lowest average is in the dimensions of architecture and design ( $\bar{x}=3.22$ ) and cultural heritage ( $\bar{x}=3.24$ ). The relatively low perception in architectural design may be attributed to compared to the other dimensions can be attributed to the different design of the buildings on the university campus where the research was conducted. The low level in the cultural heritage dimension can be explained by the fact that the university is among the new generation universities.

**Table 3.** Sustainability levels of the university

| Dimensions              | n   | Lowest Score | Highest Score | $\bar{x}$ | ss  | Level   |
|-------------------------|-----|--------------|---------------|-----------|-----|---------|
| Cultural Heritage       | 370 | 1.75         | 4.38          | 3.24      | .50 | I agree |
| Environment             | 370 | 1.00         | 5.00          | 3.39      | .80 | I agree |
| Inclusiveness           | 370 | 1.00         | 5.00          | 3.70      | .74 | I agree |
| Productivity            | 370 | 1.00         | 5.00          | 3.85      | .73 | I agree |
| Architecture and design | 370 | 1.00         | 5.00          | 3.22      | .91 | I agree |
| General                 | 370 | 1.23         | 4.85          | 3.48      | .59 | I agree |

### 3.2. Findings Regarding Differences

#### Findings Regarding the Gender Variable

In the study, an independent samples t-test was applied to determine whether there is a significant difference in terms of gender regarding sustainable university characteristics. The analysis results are presented in Table 4.

Looking at ►Table 4, there was no statistically significant difference between the perceptions of female and male participants in the dimensions of “cultural heritage”, “environment”, “inclusiveness”, “efficiency” and “architecture and design” regarding sustainability ( $p > .05$ ). Although the average scores of female participants were higher than male participants in the dimensions of cultural heritage and inclusiveness, and the average scores of male participants were higher than female participants in the dimension of environment, these differences were not statistically significant. Similarly, the general sustainability perception scores did not differ between female and male participants ( $t = .098, p = .92$ ). These results reveal that the perceptions of the individuals participating in the study regarding sustainable university practices were homogeneously distributed according to gender.

#### Findings Regarding Marital Status Variable

In the study, an independent samples t-test was applied to examine whether the participants’ perceptions of sustainable university features differed according to their marital status. The analysis results are presented in ►Table 5.

The findings show that there are significant differences between married and single participants in some dimensions. In the inclusiveness dimension, married individuals ( $\bar{x}=3.78$ ) were found to have significantly higher scores than single individuals ( $\bar{x}=3.49$ ) ( $t = 2.957, p < .05$ ). Similarly, in the efficiency ( $t = 2.116, p < .05$ ) and architecture and design ( $t = 2.364, p < .05$ ) dimensions, the sustainability perceptions of married participants were found to be statistically significantly higher than single participants. In terms of general sustainability scores, married individuals ( $\bar{x}=3.53$ ) had a significantly higher perception than single individuals ( $\bar{x}=3.34$ ) ( $t = 2.704, p < .05$ ). On the other hand, the differences obtained in the cultural heritage and environment dimensions were not found to be statistically significant ( $p > .05$ ). These results show that married individuals generally evaluate sustainability practices more positively, and this may be

**Table 4.** Results of t-test analysis of sustainability characteristics of universities according to gender variable

| Dimensions              | Category | n   | $\bar{x}$ | F     | t      | ss  | p   | $\eta^2$ |
|-------------------------|----------|-----|-----------|-------|--------|-----|-----|----------|
| Cultural Heritage       | Woman    | 148 | 3.30      | 9.057 | 1.870  | .45 | .06 | -        |
|                         | Male     | 222 | 3.20      |       |        |     |     |          |
| Environment             | Woman    | 148 | 3.31      | .336  | -1.437 | .75 | .15 | -        |
|                         | Male     | 222 | 3.44      |       |        |     |     |          |
| Inclusiveness           | Woman    | 148 | 3.75      | .982  | 1.118  | .70 | .26 | -        |
|                         | Male     | 222 | 3.67      |       |        |     |     |          |
| Productivity            | Woman    | 148 | 3.85      | 7.876 | -.012  | .64 | .99 | -        |
|                         | Male     | 222 | 3.85      |       |        |     |     |          |
| Architecture and Design | Woman    | 148 | 3.20      | 3.978 | -.303  | .86 | .75 | -        |
|                         | Male     | 222 | 3.23      |       |        |     |     |          |
| General                 | Woman    | 148 | 3.48      | 1.252 | .098   | .55 | .92 | -        |
|                         | Male     | 222 | 3.48      |       |        |     |     |          |

$p < .05$

**Table 5.** Results of t-test analysis of sustainability characteristics of universities according to marital status variable

| Dimensions              | Category | n   | $\bar{x}$ | F      | t     | ss  | p   | $\eta^2$ |
|-------------------------|----------|-----|-----------|--------|-------|-----|-----|----------|
| Cultural Heritage       | Married  | 270 | 3.25      | 1.101  | .809  | .50 | .42 | -        |
|                         | Single   | 100 | 3.20      |        |       |     |     |          |
| Environment             | Married  | 270 | 3.43      | 2.507  | 1.766 | .77 | .08 | -        |
|                         | Single   | 100 | 3.27      |        |       |     |     |          |
| Inclusiveness           | Married  | 270 | 3.78      | 12.400 | 2.957 | .66 | .00 | .03      |
|                         | Single   | 100 | 3.49      |        |       |     |     |          |
| Productivity            | Married  | 270 | 3.90      | .421   | 2.116 | .71 | .03 | .01      |
|                         | Single   | 100 | 3.72      |        |       |     |     |          |
| Architecture and Design | Married  | 270 | 3.29      | 2.350  | 2.364 | .89 | .02 | .01      |
|                         | Single   | 100 | 3.04      |        |       |     |     |          |
| General                 | Married  | 270 | 3.53      | 1.037  | 2.704 | .56 | .00 | .02      |
|                         | Single   | 100 | 3.34      |        |       |     |     |          |

$p < .05$

related to their life experiences, levels of responsibility, or institutional commitment.

#### Findings Regarding the Professional Seniority Variable

In the study, one-way analysis of variance (ANOVA) was applied to determine whether the participants' perceptions of sustainable university features differ significantly according to their professional seniority. The analysis results are presented in ►Table 6.

According to the findings, it is seen that some dimensions differed significantly depending on the participants' seniority. Especially in the inclusiveness dimension, a statistically significant difference was found between professional seniority and perception level ( $F = 3.044$ ;  $p < .05$ ). According to the post-hoc comparisons, this difference was found to be significant between individuals with 16-20 years of seniority and individuals with 26 years of seniority and above. Similarly, a significant difference was found between professional seniority groups in the architecture and design dimension ( $F = 2.858$ ;  $p < .05$ ), and this

difference was determined to be between individuals in the 11-15 years of seniority group and individuals with 26 years of seniority and above. A significant difference was also found between professional seniority groups in terms of general sustainability perception ( $F = 2.275$ ;  $p < .05$ ), and this difference was observed to occur especially between individuals with 16-20 years of seniority and individuals with 26 years of seniority and above. There was no statistically significant difference in terms of professional seniority in terms of other dimensions, namely cultural heritage, environment and productivity ( $p > .05$ ). These findings show that the perceptions of individuals who have been working for many years regarding sustainable university practices are more positive in some dimensions and indicate an increasing awareness with experience.

#### Findings Regarding Variable Age

In the study, one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to determine whether the participants' perceptions of sustainable university features differed

**Table 6.** Sustainability characteristics of universities according to professional seniority variable, Anova test analysis results

| Dimensions              | Category     | n  | $\bar{x}$ | ss  | F     | p   | $\eta^2$ | Difference |
|-------------------------|--------------|----|-----------|-----|-------|-----|----------|------------|
| Cultural Heritage       | 0-5 Years    | 76 | 3.22      | .06 | 2.110 | .06 | -        | -          |
|                         | 6-10 Years   | 56 | 3.42      | .06 |       |     |          |            |
|                         | 11-15 Years  | 96 | 3.20      | .05 |       |     |          |            |
|                         | 16-20 Years  | 58 | 3.17      | .05 |       |     |          |            |
|                         | 21-25 Years  | 42 | 3.17      | .07 |       |     |          |            |
|                         | 26 and Above | 42 | 3.28      | .06 |       |     |          |            |
| Environment             | 0-5 Years    | 76 | 3.36      | .10 | .999  | .41 | -        | -          |
|                         | 6-10 Years   | 56 | 3.33      | .13 |       |     |          |            |
|                         | 11-15 Years  | 96 | 3.38      | .08 |       |     |          |            |
|                         | 16-20 Years  | 58 | 3.34      | .10 |       |     |          |            |
|                         | 21-25 Years  | 42 | 3.33      | .10 |       |     |          |            |
|                         | 26 and Above | 42 | 3.64      | .06 |       |     |          |            |
| Inclusiveness           | 0-5 Years    | 76 | 3.70      | .88 | 3.044 | .01 | .04      | 4-6        |
|                         | 6-10 Years   | 56 | 3.88      | .75 |       |     |          |            |
|                         | 11-15 Years  | 96 | 3.59      | .69 |       |     |          |            |
|                         | 16-20 Years  | 58 | 3.50      | .84 |       |     |          |            |
|                         | 21-25 Years  | 42 | 3.75      | .36 |       |     |          |            |
|                         | 26 and Above | 42 | 3.95      | .56 |       |     |          |            |
| Productivity            | 0-5 Years    | 76 | 3.72      | .10 | 2.005 | .07 | -        | -          |
|                         | 6-10 Years   | 56 | 3.88      | .10 |       |     |          |            |
|                         | 11-15 Years  | 96 | 3.84      | .06 |       |     |          |            |
|                         | 16-20 Years  | 58 | 3.75      | .09 |       |     |          |            |
|                         | 21-25 Years  | 42 | 3.90      | .08 |       |     |          |            |
|                         | 26 and Above | 42 | 4.13      | .09 |       |     |          |            |
| Architecture and design | 0-5 Years    | 76 | 3.36      | .10 | 2.858 | .01 | .04      | 3-6        |
|                         | 6-10 Years   | 56 | 3.37      | .15 |       |     |          |            |
|                         | 11-15 Years  | 96 | 3.03      | .08 |       |     |          |            |
|                         | 16-20 Years  | 58 | 3.04      | .11 |       |     |          |            |
|                         | 21-25 Years  | 42 | 3.17      | .11 |       |     |          |            |
|                         | 26 and Above | 42 | 3.51      | .12 |       |     |          |            |
| General                 | 0-5 Years    | 76 | 3.47      | .08 | 2.275 | .04 | .03      | 4-6        |
|                         | 6-10 Years   | 56 | 3.58      | .08 |       |     |          |            |
|                         | 11-15 Years  | 96 | 3.41      | .05 |       |     |          |            |
|                         | 16-20 Years  | 58 | 3.36      | .08 |       |     |          |            |
|                         | 21-25 Years  | 42 | 3.46      | .06 |       |     |          |            |
|                         | 26 and Above | 42 | 3.70      | .06 |       |     |          |            |

$P < .05$

according to the age variable. The analysis results are presented in ►Table 7.

According to the analysis results, a statistically significant difference was found between the age groups only in the “architecture and design” dimension ( $F=2.298$ ;  $p < .05$ ). As a result of the multiple comparisons, it is seen that this difference was between the participants in the 41-45 age group and those in the 36-40 age group ( $p < .05$ ) and again between the participants in the 46-50 age group and those in the 36-40 age group ( $p < .05$ ). No significant difference was found between the age groups in terms of the other dimensions of cultural heritage ( $p = .09$ ), environment ( $p = .61$ ), inclusiveness ( $p = .69$ ), efficiency ( $p = .20$ ) and general sustainability perception ( $p = .48$ ). These findings show that the perceptions of the participants on sustainability are largely similar according to age; however, there are perception differences between certain age groups in the architecture and design dimension. These findings show that awareness of the physical environment may be more pronounced in certain age

groups. This finding may be attributed to cognitive and social development processes that occur with age, as after a certain age, individuals are generally more exposed to educational content and social discourses covering environmental issues, which may increase their awareness.

#### Findings Regarding the Task Type Variable

In the study, an independent samples t-test was applied to determine whether the participants’ perceptions of sustainable university features differed according to their job type (academic or administrative staff). The analysis results are presented in ►Table 8.

According to the findings, no statistically significant difference was found in all dimensions according to the task type variable ( $p > .05$ ). Although the most striking difference was observed in the environment ( $t = -1.817$ ;  $p = .07$ ) and efficiency ( $t = -1.751$ ;  $p = .08$ ) dimensions, these differences remained below the significance limit. These findings reveal that the perceptions of academic and administrative staff regarding sustainability issues

**Table 7.** The ANOVA test analysis on sustainability characteristics of universities according to age variable

| Dimensions              | Category        | n  | $\bar{x}$ | ss  | F     | p   | $\eta^2$ | Difference |
|-------------------------|-----------------|----|-----------|-----|-------|-----|----------|------------|
| Cultural Heritage       | 20-30 Years Old | 48 | 3.31      | .08 | 1.870 | .09 | -        | -          |
|                         | 31-35 Years Old | 56 | 3.32      | .07 |       |     |          |            |
|                         | 36-40 Years Old | 90 | 3.23      | .06 |       |     |          |            |
|                         | 41-45 Years Old | 64 | 3.10      | .04 |       |     |          |            |
|                         | 46-50 Years Old | 72 | 3.30      | .05 |       |     |          |            |
|                         | 51 and Over     | 40 | 3.15      | .06 |       |     |          |            |
| Environment             | 20-30 Years Old | 48 | 3.47      | .14 | .713  | .61 | -        | -          |
|                         | 31-35 Years Old | 56 | 3.40      | .10 |       |     |          |            |
|                         | 36-40 Years Old | 90 | 3.30      | .09 |       |     |          |            |
|                         | 41-45 Years Old | 64 | 3.29      | .10 |       |     |          |            |
|                         | 46-50 Years Old | 72 | 3.47      | .06 |       |     |          |            |
|                         | 51 and Over     | 40 | 3.46      | .10 |       |     |          |            |
| Inclusiveness           | 20-30 Years Old | 48 | 3.67      | .14 | .602  | .69 | -        | -          |
|                         | 31-35 Years Old | 56 | 3.79      | .09 |       |     |          |            |
|                         | 36-40 Years Old | 90 | 3.66      | .08 |       |     |          |            |
|                         | 41-45 Years Old | 64 | 3.61      | .07 |       |     |          |            |
|                         | 46-50 Years Old | 72 | 3.78      | .05 |       |     |          |            |
|                         | 51 and Over     | 40 | 3.71      | .12 |       |     |          |            |
| Productivity            | 20-30 Years Old | 48 | 3.75      | .13 | 1.465 | .20 | -        | -          |
|                         | 31-35 Years Old | 56 | 4.02      | .09 |       |     |          |            |
|                         | 36-40 Years Old | 90 | 3.81      | .08 |       |     |          |            |
|                         | 41-45 Years Old | 64 | 3.71      | .08 |       |     |          |            |
|                         | 46-50 Years Old | 72 | 3.88      | .06 |       |     |          |            |
|                         | 51 and Over     | 40 | 3.96      | .10 |       |     |          |            |
| Architecture and design | 20-30 Years Old | 48 | 3.31      | .16 | 2.298 | .04 | .03      | 4-3<br>5-3 |
|                         | 31-35 Years Old | 56 | 3.25      | .10 |       |     |          |            |
|                         | 36-40 Years Old | 90 | 3.39      | .10 |       |     |          |            |
|                         | 41-45 Years Old | 64 | 3.01      | .08 |       |     |          |            |
|                         | 46-50 Years Old | 72 | 3.02      | .10 |       |     |          |            |
|                         | 51 and Over     | 40 | 3.37      | .14 |       |     |          |            |
| General                 | 20-30 Years Old | 48 | 3.50      | .11 | .900  | .48 | -        | -          |
|                         | 31-35 Years Old | 56 | 3.55      | .06 |       |     |          |            |
|                         | 36-40 Years Old | 90 | 3.48      | .07 |       |     |          |            |
|                         | 41-45 Years Old | 64 | 3.34      | .06 |       |     |          |            |
|                         | 46-50 Years Old | 72 | 3.49      | .04 |       |     |          |            |
|                         | 51 and Over     | 40 | 3.53      | .09 |       |     |          |            |

$P < .05$

are largely similar. In university environments where sustainability practices are widespread at the institutional level, the fact that the staff have similar values regardless of the task type indicates that a common institutional culture has been formed. However, considering that the perceptions of administrative staff are relatively higher in the environment and efficiency dimensions, the effect of task-based experience differences in these areas can be investigated in more depth.

#### Findings Regarding the Unit Variable

In the study, an independent samples t-test was applied to examine whether the participants' perceptions of sustainable university features differed according to the unit they worked in (academic unit or administrative unit). The analysis results are presented in ►Table 9.

According to the analysis results, statistically significant differences were found in the dimensions of cultural heritage ( $t = 2.109$ ;  $p = .03$ ), environment ( $t = -2.356$ ;  $p = .02$ ) and efficiency ( $t = -2.836$ ;  $p < .01$ ) according to the unit of duty. It is seen that the participants working in academic units have higher sustainability perceptions in the cultural heritage dimension, and the participants working in administrative units have higher sustainability perceptions in the environment and efficiency

dimensions. On the other hand, no significant differences were found in the dimensions of inclusiveness ( $p = .35$ ), architecture and design ( $p = .30$ ) and general sustainability ( $p = .18$ ). These findings show that academic and administrative unit employees may have different perceptions in some sustainability areas. The fact that administrative unit employees have higher perceptions, especially in the areas of environment and efficiency, may be related to the active role of these personnel in direct implementation and process management. On the other hand, the fact that academic units have higher perceptions in cultural heritage may be related to the roles these units undertake in the transfer and protection of cultural values.

## 4. Conclusion, Discussion and Recommendations

In this study, the perceptions of academic and administrative staff regarding the sustainability features of universities were examined in the context of various demographic variables. According to the findings, it is seen that the perceptions of the participants regarding the sustainable university were generally at the "I agree" level and rela-

**Table 8.** Results of t-test analysis of sustainability characteristics of universities according to task type variable

| Dimensions              | Category             | n   | $\bar{x}$ | F     | t      | ss  | p   | $\eta^2$ |
|-------------------------|----------------------|-----|-----------|-------|--------|-----|-----|----------|
| Cultural Heritage       | Academic Staff       | 276 | 3.24      | .179  | .424   | .50 | .67 | -        |
|                         | Administrative Staff | 94  | 3.22      |       |        | .52 |     |          |
| Environment             | Academic Staff       | 276 | 3.34      | 3.303 | -1.817 | .82 | .07 | -        |
|                         | Administrative Staff | 94  | 3.52      |       |        | .74 |     |          |
| Inclusiveness           | Academic Staff       | 276 | 3.71      | .264  | .514   | .72 | .60 | -        |
|                         | Administrative Staff | 94  | 3.67      |       |        | .80 |     |          |
| Productivity            | Academic Staff       | 276 | 3.81      | 3.067 | -1.751 | .71 | .08 | -        |
|                         | Administrative Staff | 94  | 3.96      |       |        | .78 |     |          |
| Architecture and design | Academic Staff       | 276 | 3.22      | .006  | .076   | .91 | .93 | -        |
|                         | Administrative Staff | 94  | 3.21      |       |        | .91 |     |          |
| General                 | Academic Staff       | 276 | 3.47      | .481  | -.694  | .59 | .48 | -        |
|                         | Administrative Staff | 94  | 3.52      |       |        | .61 |     |          |

$P < .05$

**Table 9.** Results of t-test analysis of sustainability characteristics of universities according to the unit of duty variable

| Dimensions              | Category            | n   | $\bar{x}$ | F     | t      | ss  | p   | $\eta^2$ |
|-------------------------|---------------------|-----|-----------|-------|--------|-----|-----|----------|
| Cultural Heritage       | Academic Unit       | 332 | 3.26      | .149  | 2.109  | .50 | .03 | .01      |
|                         | Administrative Unit | 38  | 3.07      |       |        | .51 |     |          |
| Environment             | Academic Unit       | 332 | 3.36      | 4.020 | -2.356 | .82 | .02 | .01      |
|                         | Administrative Unit | 38  | 3.61      |       |        | .57 |     |          |
| Inclusiveness           | Academic Unit       | 332 | 3.69      | 1.665 | -1.110 | .75 | .35 | -        |
|                         | Administrative Unit | 38  | 3.81      |       |        | .60 |     |          |
| Productivity            | Academic Unit       | 332 | 3.81      | .086  | -2.836 | .73 | .00 | .02      |
|                         | Administrative Unit | 38  | 4.16      |       |        | .64 |     |          |
| Architecture and design | Academic Unit       | 332 | 3.20      | 3.894 | -1.039 | .93 | .30 | -        |
|                         | Administrative Unit | 38  | 3.35      |       |        | .80 |     |          |
| General                 | Academic Unit       | 332 | 3.46      | 1.185 | -1.332 | .60 | .18 | -        |
|                         | Administrative Unit | 38  | 3.60      |       |        | .47 |     |          |

$p < .05$

tively high. While no significant difference was found in the sustainability dimensions according to the variables of gender and type of duty, significant differences were found in some dimensions in the variables of marital status, professional seniority, age and the unit in which they work. It was observed that married individuals had higher perceptions in the dimensions of inclusiveness, efficiency and architecture-design; participants with more professional seniority expressed higher opinions in areas such as inclusiveness and architecture-design. In addition, participants working in administrative units made more positive evaluations in the dimensions of environment and efficiency than academic unit employees. These results show that the perception of sustainability differs according to individual and institutional variables.

The research findings reveal that a general level of awareness has been formed in the sustainability dimensions of universities and that this awareness may vary according to certain socio-demographic factors. The absence of significant differences according to gender and type of duty suggests that sustainability principles are adopted with an inclusive approach throughout the institution. On the other hand, the significance in variables indicating the duration of the individual's commitment to the institution, such as marital status and seniority, shows that the concept of sustainability is closely related to an awareness and sense of belonging that develops over time. In particular, the fact that administrative personnel have higher perceptions of environmental and structural sustainability issues can be associated with the direct participation of these personnel in the implementation processes. This situation indicates that sustainability studies are carried out effectively not only at the strategic but also at the operational level. The findings are consistent with the studies conducted on the concept of sustainable university in the literature and support the multidimensional structure of this field (Lozano et al., 2015; Filho et al., 2019). The prominence of age, seniority and unit differences, especially in more abstract dimensions such as architecture-design and cultural heritage, suggests that the way these concepts are perceived is shaped by individual experiences.

Education should not only provide economic development but also environmental and social sustainability (UNESCO, 2017). Educational institutions are of critical importance in terms of ensuring sustainability. When the studies of universities on sustainability are evaluated, it is seen that they generally focus on environmental education (Berberoglu & Tosunoglu, 1995; Ozsoy et al., 2011; Özdemir, 2007; Şengül, 2001; Teksöz et al., 2010). As local reflections of the sustainable development-oriented education approach, the master's and

doctorate programs offered by the Department of Social Environmental Sciences established within the Ankara University Institute of Social Sciences and the master's program offered by the Department of Environmental Education established within the Dokuz Eylül University Institute of Educational Sciences (Öztürk, 2017) at the higher education level. The fact that the sustainability features of the university were relatively high in the environmental dimension in this study can be evaluated within this scope.

The research conducted by Giovanelli et al. (2021) shows that there is a positive relationship between the sustainability activities of universities and university performance. The study conducted by Bulut (2021) found that the university has a vision aimed at environmental and cultural sustainability, and that training is provided on the development of social responsibility and ethical, financial and environmental sustainability at the university. The study conducted by Amaral et al. (2020) suggests that utilizing strategic programs and actions related to sustainability will help optimize investments and increase the impact of progress towards a sustainable university campus. The study conducted by Yüksel (2020) states that there are very few courses related to sustainability in the curricula of universities and that the number of courses should be increased. The study conducted by Godemann et al. (2014) found that universities are sensitive institutions that make significant contributions to sustainable development. The study conducted by Disterheft et al. (2013) concluded that universities make significant efforts to disseminate sustainability and implement concrete practices in sustainable development. However, it has been determined that although universities have made progress in sustainability, there is no holistic application. Dagiliūtė et al., (2018) show that campus sustainability and environmental information significantly affect students' participation in sustainability.

The fact that this research aimed to determine the perceptions of personnel working at a university located in the Central Anatolian region of Turkey is among the limitations of the research. Another limitation of this research is that it was conducted using a quantitative research method. Considering these limitations, the following suggestions can be made. Targeted sustainability trainings should be organized for different personnel profiles, and all dimensions such as environment, cultural heritage, inclusiveness and efficiency should be addressed in a balanced manner in these trainings. Mentorship systems that can benefit from the experiences of senior personnel in particular should be established, and the active participation of young employees in sus-

ustainability practices should be encouraged. The contribution of administrative personnel to environmental and structural processes should be taken into account, and examples of good practice should be shared and disseminated in administrative units. Cultural value-focused awareness activities and visual communication tools should be used on university campuses to increase awareness of dimensions such as cultural heritage and architecture-design. It is recommended that future studies be supported by qualitative research methods. Thus, the reasons underlying sustainability perceptions can be understood more deeply. In addition, studies examining students' perceptions and attitudes towards sustainability will also contribute to the evaluation of institutional sustainability policies with a holistic perspective.

### Not

This study was presented as a summary at the YOBU II. International Central Anatolian Symposium held between 14-16 May 2025.

### Research Ethics

Regarding this research, Ethics Committee Permission was obtained from Yozgat Bozok University Social and Human Sciences Ethics Committee with the approval dated 23/01/2025 and numbered 21/38.

### Author Contributions

Conceptualization: [Hamza Öz, Gökçen Aydın Akbuğa, Methodology: [Gökçen Aydın Akbuğa, Tansel Hacıhasanoğlu], Formal Analysis: [Hamza Öz, Tansel Hacıhasanoğlu], Investigation: [Hamza Öz, Gökçen Aydın Akbuğa, Tansel Hacıhasanoğlu], Resources: [Hamza Öz, Gökçen Aydın Akbuğa, Tansel Hacıhasanoğlu], Data Curation: [Hamza Öz, Tansel Hacıhasanoğlu], Writing - Original Draft Preparation: [Hamza Öz, Gökçen Aydın Akbuğa], Writing - Review & Editing: [Hamza Öz, Tansel Hacıhasanoğlu], Visualization: [Hamza Öz, Gökçen Aydın Akbuğa], Supervision: [Gökçen Aydın Akbuğa, Tansel Hacıhasanoğlu]

### Competing Interests

The author(s) state(s) no conflict of interest.

### Data Availability

The raw data can be obtained on request from the corresponding author.

### Peer-review

Peer-reviewed by external referees.

### Orcid

Hamza Öz  <https://orcid.org/0000-0002-5214-428X>,

Gökçen Aydın Akbuğa  <https://orcid.org/0000-0003-3839-7317>,

Tansel Hacıhasanoğlu  <https://orcid.org/0000-0003-4229-0192>

## References

- Ağı Günerhan, S., & Günerhan, H. (2016). Sustainable university model for Turkey. *Engineers and Machinery*, 57 (682).
- Akpolat, T., & Demirbilek, M. (2024). Sustainable school characteristics scale. *Cumhuriyet International Journal of Education*. <https://doi.org/10.30703/cije.1331929>
- Alshuwaikhat, H. M., & Abubakar, I. (2008). An integrated approach to achieving Campus sustainability: assessment of the Current Campus environmental management practices *Journal of Cleaner Production*, 16 (16), 1777-1785. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2007.12.002>
- Amaral, A.R., Rodrigues, E., Gaspar, A.R., & Gomes, A. (2020). A review of empirical data of sustainability initiatives in university Campus operations. *Journal of Cleaner Production*, 250, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.119558>
- Berberoglu, G., & Tosunoglu, C. (1995). exploration and confirmatory factor environmental analyses Attitude scale (EAS) for Turkish university students. *The Journal of Environmental Education*, 26 (3), 40-43.
- Bozlagan, R. (2002). Introduction to the idea of sustainable development. *Contemporary Local Governments*, 11(1), 56-72.
- Bozoğlu, O., & Çiğdem, E. (2022). Sustainability, sustainable development and sustainable universities. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 18, 146-158. <https://doi.org/10.51293/socrates.273>
- Bulut, M. (2021). Building a sustainable university campus in Turkey: The case of Istanbul Sabahattin Zaim University. *Journal of Sustainability Perspectives*, 1, 263-269. <https://doi.org/10.14710/jsp.2021.12013>
- Dagliūtė, R., Liobikienė, G., & Minelgaitė, A. (2018). Sustainability at universities: Students' perceptions from Green and Non-Green universities. *Journal of Cleaner Production*, 181, 473-482. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.01.213>
- de Miranda Azeiteiro, U.M., & Davim, J.P. (2019). *Higher education and sustainability: Opportunities and challenges for achieving sustainable development goals*. CRC Press.
- Disterheft, A., Caeiro, S., Azeiteiro, U.M., & Leal Filho, W. (2013). *Sustainability science and education for sustainable development in universities: A way for transition*. Springer.
- Filho, W.L., Shiel, C., Paço, A., Mifsud, M., Veiga Ávila, L., Londero Brandli, L., ... & Azeiteiro, U. M. (2019). Sustainable development goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack? *Journal of Cleaner Production*, 232, 285-294. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.05.309>
- Filho, W. L., & Brandli, L. L. (2022). Sustainable development in higher education institutions: Current state and challenges. *Journal of Cleaner Production*, 345, 131004. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.131004>
- Filho, W.L., Paço, A., & Londero Brandli, L. (2023). Sustainability education in universities: A global overview and the role of sustainability managers. *Journal of Education for Sustainable Development*, 17(2), 115-131. <https://doi.org/10.1177/0973408223110123>
- Giovannelli, L., Rotondo, F., & Ezza, A. (2021). Business models for integration of sustainability in universities: An explorative analysis of Italian state universities. *Journal of Cleaner Production*, 324, 129227. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.129227>
- Godemann, J., Bebbington, J., Herzig, C., & Moon, J. (2014). Higher education and sustainable development: Exploring possibilities for organisational change. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 27(2), 218-233. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-12-2013-1553>
- Gungor Tanc, S., Tanc, A., Cardak, D., & Yaglı, I. (2022). Universities in Turkey sustainability of his works Review of *Accounting and Auditing*, 22 (66), 83-100. <https://doi.org/10.55322/mbakis.1063261>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structure equation modeling*. Guilford Publications.
- Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (2018). Introduction. In *Issues and Trends in Education for sustainable development* (7-16). France: UNESCO.

- Lozano, R., Ceulemans, K., & Seatter, C. S. (2015). Teaching organizational change management for sustainability: Designing and delivering a course at the University of Leeds to better prepare future sustainability change agents. *Journal of Cleaner Production*, 106, 205–215. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.03.031>
- Madsen, L., & Borch, K. (2023). Building sustainability in higher education institutions: Key success factors. *Higher Education Policy*, 37(1), 27–47. <https://doi.org/10.1057/s41307-023-00155-x>
- McKeown, R. (2002). *Education for sustainable development toolkit*. Energy, Environment and Resources Center, University of Tennessee Knoxville.
- Menon, S., & Suresh, M. (2022). Modeling the enablers of sustainability in higher education institutions. *Journal of Modeling in Management*, 17(2), 405–439. <https://doi.org/10.1108/JM2-07-2019-0169>
- Mifsud, M., & Vella, P. (2022). The role of universities in achieving the SDGs: The importance of sustainability in education. *Sustainability*, 14(2), 408–422. <https://doi.org/10.3390/su14020408>
- Ozsoy, S., Ozsoy, G., & Kuruyer, H. G. (2011, December). Turkish pre-service primary school teachers' environmental attitudes: Effects of gender and grade level. *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, 12(2).
- Özdemir, O. (2007). A new perspective on environmental education: Education for sustainable development. *Education and Science*, 32(145).
- Öztürk, M. (2017). Education focused on sustainable development: Theoretical framework, historical development and practical suggestions. *Primary Education Online*, 16(4), 1849–1859. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342997>
- Ramísio, P.J., Pinto, LMC, Gouveia, N., Costa, H., & Arezes, D. (2019). Sustainability Strategy in Higher Education Institutions: Lessons learned from a nine-year case study. *Journal of Cleaner Production*, 222, 300–309. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.02.257>
- Rieckmann, M. (2018). Learning to Transform the world: Key competencies in education for Sustainable Issues in Development. *and Trends in Education for sustainable development* (39–60).
- Sterling, S., & Scott, W. (2022). Education for sustainability in higher education: The need for a new paradigm. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(4), 741–760. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2022-0003>
- Şengül, M. (2001). Education for the environment as an environmental management tool. *Public Administration Journal*, 34(4), 137–155.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2020). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon.
- Teksöz, G., Şahin, E., & Ertepinar, H. (2010). Environmental literacy, prospective teachers and a sustainable future. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 39(39), 307–320.
- UNESCO (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the Relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100>
- Velazquez, L., Munguia, N., Platt, A., & Taddei, J. (2006). Sustainable university: What can be matter? *Journal of Cleaner Production*, 14(9–11), 810–819. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.12.008>
- Yapıcı, M. (2003). Sustainable development and education. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, V(1), 223–229.
- Yeni, O. (2014). Sustainability and sustainability development: A in summer. *Gazi University Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 16(3), 181–208.
- Yıldırım, G. (2020). A thematic review of education research on sustainability. *Mediterranean Journal of Education Research*, 14(33), 70–106. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.272.4>
- Yüksel, F. (2020). Sustainability in accounting Curriculum of Turkey Higher education institutions. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(3), 393–416. <https://doi.org/10.17569/tojq.688337>

# Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinde E-Sağlık Okuryazarlığı ve Siberkondri: Birinci ve Son Sınıf Öğrencileri Arasında Karşılaştırmalı Bir Analiz

## *eHealth Literacy and Cyberchondria Among Health Sciences Students: A Comparative Analysis of First-Year and Final-Year Students*

Melek Yağcı Özen<sup>1\*</sup> 

<sup>1</sup>Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Gerontoloji Bölümü, Osmaniye, Türkiye

**Özet:** Bu çalışma, Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin e-sağlık okuryazarlığı ve siberkondri düzeylerini karşılaştırmayı ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma, kesitsel ve tanımlayıcı bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, bir devlet üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 466 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, E-Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği ve Siberkondri Ciddiyet Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. İstatistiksel analizlerde bağımsız örneklem t-testi, ANOVA, Pearson korelasyon analizi ve doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Bulgular, dördüncü sınıf öğrencilerinin e-sağlık okuryazarlığı düzeylerinin birinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir ( $p < 0.001$ ). Ancak, siberkondri düzeyleri açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p = 0.057$ ). Korelasyon analizleri, e-sağlık okuryazarlığı ile siberkondri arasında sınıf düzeyine göre pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ( $r = 0.189$ ,  $p < 0.01$ ;  $r = 0.259$ ,  $p < 0.01$ ). Regresyon analizi sonuçlarına göre, e-sağlık okuryazarlığının siberkondri düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ( $p = 0.001$ ). Ancak, modelin açıklayıcı gücü düşük olup ( $R^2 = \%3.4 - \%6.7$ ), e-sağlık okuryazarlığının siberkondriyi tek başına yeterli düzeyde açıklamadığını göstermektedir. Elde edilen bulgular, e-sağlık okuryazarlığı düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin çevrimiçi sağlık bilgisi arama davranışlarının da daha sık olduğunu ve bunun siberkondri ile ilişkili olabileceğini göstermektedir. Ancak, bu ilişkinin doğasının nedensel olup olmadığını belirlemek için ileri araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma sonuçları, siberkondriyi daha kapsamlı bir şekilde anlamak için sağlık kaygısı, anksiyete düzeyi ve internet kullanım alışkanlıkları gibi ek değişkenlerin ilerleyen çalışmalarda modele dahil edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** E-Sağlık Okuryazarlığı, Siberkondri, Sağlık Bilimleri Öğrencileri, Dijital Sağlık, Sağlık Kaygısı

**Abstract:** This study aims to compare the levels of e-health literacy and cyberchondria among first-year and fourth-year students in a faculty of health sciences and to examine the relationship between these two variables. This research was designed as a cross-sectional and descriptive study. The sample consisted of 466 students enrolled in the Faculty of Health Sciences at a public university. Data were collected using the E-Health Literacy Scale and the Cyberchondria Severity Scale. Statistical analyses included independent sample t-tests, ANOVA, Pearson correlation analysis, and linear regression analysis. The findings indicate that fourth-year students had significantly higher levels of e-health literacy compared to first-year students ( $p < 0.001$ ). However, no statistically significant difference was found in cyberchondria levels between the class levels ( $p = 0.057$ ). Correlation analyses revealed a positive and significant relationship between e-health literacy and cyberchondria, varying by class level ( $r = 0.189$ ,  $p < 0.01$ ;  $r = 0.259$ ,  $p < 0.01$ ). According to the regression analysis results, e-health literacy had a statistically significant effect on cyberchondria levels ( $p = 0.001$ ). However, the explanatory power of the model was low ( $R^2 = 3.4\% - 6.7\%$ ), indicating that e-health literacy alone is not sufficient to fully explain cyberchondria. The findings suggest that students with higher levels of e-health literacy engage more frequently in online health information-seeking behaviors, which may be associated with cyberchondria. However, further research is needed to determine whether this relationship is causal. The results highlight the need to include additional variables such as health anxiety, anxiety levels, and internet usage habits in future studies to gain a more comprehensive understanding of cyberchondria.

**Keywords:** eHealth Literacy, Cyberchondria, Health Sciences Students, Digital Health, Health Anxiety

\* İletişim Yazarı / Corresponding author.  
✉ meleyagciozen@hotmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 10.02.2025  
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 18.03.2025  
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 22.03.2025  
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 10.05.2025



## 1. Giriş

21. yüzyılın dijitalleşen dünyasında, bilgi ve iletişim teknolojileri bireylerin sağlık hizmetlerine erişim ve sağlık bilgilerine ulaşım süreçlerinde köklü değişiklikler yaratmıştır. Özellikle internetin yaygınlaşmasıyla birlikte, bireylerin sağlıkla ilgili bilgiye erişimi giderek kolaylaşmıştır (Vaart ve diğerleri, 2011). Ancak, çevrimiçi ortamda bulunan bilgilerin doğruluğu ve güvenilirliği her zaman kesin değildir. Bu nedenle, bireylerin sağlık okuryazarlığı seviyeleri, edindikleri bilgileri doğru şekilde yorumlama ve bilinçli sağlık kararları alma süreçlerinde belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Levin-Zamir & Bertsc-hi, 2018; Norman & Skinner, 2006; Watkins & Xie, 2014).

Dijitalleşmenin sağlık alanındaki etkileri e-sağlık okuryazarlığı kavramının önem kazanmasına yol açmıştır. E-sağlık okuryazarlığı, bireylerin dijital platformlardan sağlık bilgisi arama, değerlendirme ve bu bilgileri sağlıkla ilgili kararlarında etkin bir şekilde kullanma becerilerini ifade etmektedir (Kim & Bo, 2017; Shiferaw ve diğerleri, 2020). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), dijital sağlık okuryazarlığını, sağlık hizmetlerinin etkinliğini artırma ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşma açısından önemli bir bileşen olarak değerlendirmektedir (Bergman ve diğerleri, 2021). Elektronik sağlık kayıtları, mobil sağlık uygulamaları ve çevrimiçi sağlık platformları gibi dijital araçların etkin kullanımı, bireylerin sağlık yönetimini desteklemekte ve hasta-sağlık profesyoneli etkileşimini güçlendirmektedir (Griebel ve diğerleri, 2018). Ancak, bireylerin bu araçları etkili bir şekilde kullanabilmesi, yeterli düzeyde e-sağlık okuryazarlığı gerektirmektedir.

Öte yandan, sağlık bilgilerine internet üzerinden erişimin artması, bireylerin sağlık okuryazarlığını güçlendirme potansiyeline sahip olsa da yanlış veya yanıltıcı bilgiler nedeniyle sağlık kaygılarında artışa da neden olabilmektedir (McMullan ve diğerleri, 2019). Son yıllarda, bireylerin sağlık bilgisi arama davranışları ve sağlık kaygıları arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların sayısında artış görülmektedir (Starcevic & Berle, 2013). Bu bağlamda, siberkondri kavramı, bireylerin internet üzerinden sağlık bilgisi arama davranışlarının kontrolsüz hale gelerek sağlık kaygılarını artırması durumunu ifade etmektedir (Starcevic & Berle, 2013). Mevcut literatürde siberkondrinin psikolojik etkilerine odaklanılmakta ve aşırı sağlık kaygısının bireylerin zihinsel sağlığı üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabileceği vurgulanmaktadır (Wang ve diğerleri, 2022). Yapılan araştırmalar, siberkondri düzeyindeki artışın psikolojik sıkıntı ve endişe seviyelerini yükselterek bireylerde anksiyete ve depresyon gelişimine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur (Doherty-Torst-rick ve diğerleri, 2016; Tuna ve diğerleri, 2023; Göde & Öztürk, 2023; Han ve diğerleri, 2021). Bunun yanı sıra,

siberkondrinin hekime duyulan güvenin azalması ve yaşam kalitesinin düşmesi gibi olumsuz sağlık sonuçlarıyla da ilişkili olduğu belirtilmektedir (Khan & Pandey, 2022; Mathes ve diğerleri, 2018; Ambrosini ve diğerleri, 2022).

Siberkondrinin olumsuz etkileri üzerine yapılan bu çalışmalar, bireylerin çevrimiçi ortamda sağlık bilgisi arama süreçlerinin ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Bu noktada, bireylerin dijital ortamda edindikleri sağlık bilgilerini doğru şekilde anlama, değerlendirme ve kullanma becerisi olan e-sağlık okuryazarlığı, siberkondri eğilimlerini etkileyebilecek kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Literatürde, e-sağlık okuryazarlığının bireylerin sağlık davranışlarını nasıl şekillendirdiği sıklıkla ele alınmış olsa da (Norman & Skinner, 2006), bu etkilerin üniversite öğrencileri bağlamında nasıl bir seyir izlediğine dair sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Üniversite öğrencileri, hem sağlık bilgisi arama davranışlarını yoğun bir şekilde sürdüren hem de dijital sağlık araçlarını sık kullanan bir grup olarak dikkat çekmektedir (Shi ve diğerleri, 2023). Bu nedenle, e-sağlık okuryazarlığı ile siberkondri arasındaki ilişkinin incelenmesi, özellikle bu yaş grubunun dijital sağlık deneyimlerini anlamak açısından önemli bir araştırma alanı sunmaktadır.

Bu çalışma, e-sağlık okuryazarlığı ile siberkondri arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve Sağlık Bilimleri Fakültesinde birinci ve son sınıf öğrencileri arasındaki farklılıkları analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel soruları şu şekilde belirlenmiştir:

- Sağlık Bilimleri Fakültesinin birinci sınıf ve son sınıf öğrencileri arasında siberkondri düzeyi açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- Sağlık Bilimleri Fakültesinin birinci sınıf ve son sınıf öğrencileri arasında e-sağlık okuryazarlığı düzeyleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- E-sağlık okuryazarlığı ile siberkondri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- E-sağlık okuryazarlığı, siberkondri düzeyini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Bu araştırma, mevcut literatürdeki boşluğu doldurarak, e-sağlık okuryazarlığı ve siberkondri arasındaki ilişkiyi üniversite öğrencileri bağlamında değerlendiren bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Tasarımı

Bu çalışma, Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören birinci sınıf ve son sınıf öğrencilerinin e-sağlık okuryazar-

lığı ve siberkondri düzeylerini incelemeyi amaçlayan keşitsel ve tanımlayıcı bir araştırmadır. Tanımlayıcı araştırmalar, belirli bir olgunun mevcut durumunu analiz etmek, belirli değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve örüntüleri anlamlandırmak için kullanılan bir yöntemdir (Creswell, 2014). Bu bağlamda, araştırmada öğrencilerin e-sağlık okuryazarlığı ve siberkondri düzeyleri kapsamlı bir şekilde ele alınmış, yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve diğer sosyo-demografik faktörlerle ilişkisi incelenmiştir.

## 2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, bir devlet üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören birinci sınıf (n=370) ve son sınıf (n=280) olmak üzere toplam 650 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmada yalnızca birinci sınıf ve son sınıf öğrencilerinin dâhil edilmesinin nedeni, öğrencilerin eğitim süreci boyunca e-sağlık okuryazarlığı ve siberkondri düzeylerinde meydana gelen değişimi karşılaştırmalı olarak değerlendirebilmek amacıyla iki uç grubu temsil etmeleridir. Birinci sınıf öğrencileri, üniversiteye yeni başlamış, henüz mesleki bilgi, dijital sağlık okuryazarlığı ve sağlıkla ilgili çevrimiçi davranışlar açısından sınırlı deneyime sahiptir. Buna karşılık, son sınıf öğrencileri eğitimlerinin sonunda hem mesleki bilgi birikimleri hem de dijital sağlık kaynaklarını kullanma pratikleri açısından daha donanımlıdır. Bu iki grubun seçilmesi, eğitim sürecinin öğrencilerin e-sağlık okuryazarlığı ve siberkondri üzerindeki etkisini daha net biçimde ortaya koymayı mümkün kılmaktadır. Fakültede Hemşirelik, Ebelik, Beslenme ve Diyetetik, Çocuk Gelişimi, Sosyal Hizmet, Sağlık Yönetimi, Gerontoloji ve Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon bölümleri bulunmaktadır.

Evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiş, ancak çeşitli nedenlerle tam katılım sağlanamamıştır. Örneklem büyüklüğü, %95 güven düzeyi ve %5 hata payı ile hesaplanmış ve en az 248 katılımcının dahil edilmesi gerektiği belirlenmiştir. Araştırma sürecinde toplam 466 katılımcıya ulaşılmış, bu da çalışmanın istatistiksel gücünü artırmış ve sonuçların genellenebilirliğini desteklemiştir. Örneklem sosyo-demografik özellikleri ►Tablo 1’de sunulmuştur.

## 2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci, 2024-2025 eğitim-öğretim yılının Ekim-Kasım aylarında gerçekleştirilmiştir. Veriler, yüz yüze uygulanan anketler aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılara, araştırmanın amacı açıklanmış ve gönüllü katılım esasına dayalı olarak bilgilendirilmiş onam formu sunulmuştur.

Araştırma sürecinde etik ilkeler gözetilmiş, katılımcıların anonimliği ve gizliliği korunmuştur. Katılımcılar istedik-

leri zaman araştırmadan ayrılma hakkına sahip olmuş ve veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

## 2.4. Etik Onay

Bu araştırma, bir devlet üniversitesinin Sağlık Bilimleri Araştırma Etik Kurulu tarafından E-58565088-100-191855 sayı numarası ile onaylanmıştır. Ayrıca, çalışmanın yürütülmesi için üniversitenin ilgili fakülte dekanlığından gerekli izinler alınmıştır.

## 2.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçekler aşağıda açıklanmıştır:

### 2.5.1. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Katılımcıların araştırmaya katılım öncesinde bilgilendirildiği ve gönüllü olduklarını onayladıkları etik bir formdur. Araştırma sürecinde etik kurallar çerçevesinde hazırlanmıştır.

### 2.5.2. Sosyo-Demografik Bilgi Formu

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Sosyo-Demografik Bilgiler

| Değişkenler                                    |                                | N   | %    |
|------------------------------------------------|--------------------------------|-----|------|
| Cinsiyet                                       | Kadın                          | 372 | 79.8 |
|                                                | Erkek                          | 94  | 20.2 |
| Yaş                                            | 18-20 yaş                      | 247 | 53   |
|                                                | 21 yaş ve üzeri                | 219 | 47   |
| Sınıf Düzeyi                                   | Birinci Sınıf                  | 292 | 62.7 |
|                                                | Dördüncü Sınıf                 | 174 | 37.3 |
| Bölüm                                          | Hemşirelik                     | 116 | 24.9 |
|                                                | Ebelik                         | 83  | 17.8 |
|                                                | Beslenme ve Diyetetik          | 51  | 10.9 |
|                                                | Sağlık Yönetimi                | 67  | 14.4 |
|                                                | Sosyal Hizmet                  | 51  | 10.9 |
|                                                | Çocuk Gelişimi                 | 28  | 6    |
|                                                | Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon | 26  | 5.6  |
|                                                | Gerontoloji                    | 44  | 9.4  |
| Ailenin Ekonomik Durumuna Yönelik Algı         | Düşük                          | 48  | 10.3 |
|                                                | Orta                           | 366 | 78.5 |
|                                                | İyi                            | 52  | 11.2 |
| Üniversiteye Başlamadan Önce İkamet Edilen Yer | Köy                            | 47  | 10.1 |
|                                                | İlçe                           | 168 | 36.1 |
|                                                | İl Merkezi                     | 151 | 53.9 |
| İnternet Kullanmaya Başlama Yaşı               | 7 yaşından küçük               | 30  | 6.4  |
|                                                | 8-12 Yaş                       | 227 | 48.7 |
|                                                | 13-17 Yaş                      | 196 | 42.1 |
|                                                | 18 Yaş ve Üzeri                | 13  | 2.8  |
| Günlük internet kullanım süresi                | 0-1 saat                       | 13  | 2.8  |
|                                                | 2-4 saat                       | 251 | 53.9 |
|                                                | 5 saat ve üzeri                | 202 | 43.3 |

Katılımcıların yaş, cinsiyet, öğrenim gördüğü bölüm, sınıf düzeyi, internet kullanım alışkanlıkları ve sağlıkla ilgili genel özelliklerini değerlendiren bir bilgi formudur.

### 2.5.3. E-Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği

Norman ve Skinner (2006) tarafından geliştirilen E-Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği, bireylerin dijital sağlık bilgisi arama, değerlendirme ve kullanma becerilerini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Gencer (2017) tarafından yapılmıştır.

### 2.5.4. Siberkondri Ciddiyet Ölçeği

McElroy ve Shevlin (2014) tarafından geliştirilen Siberkondri Ciddiyet Ölçeği, bireylerin çevrimiçi sağlık bilgisi arama davranışlarıyla ilişkili kaygı düzeylerini değerlendirmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, Uzun ve Zencir (2018) tarafından yapılmış ve geçerlilik-güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan tüm ölçekler için ilgili araştırmacılardan kullanım izinleri alınmış, ölçeklerin uygulanması sırasında etik ilkeler gözetilmiştir.

## 2.6. Veri Analizi

Araştırmada toplanan veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 25.0 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle, veri setinin normallik dağılımı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile değerlendirilmiştir. Ölçeklerin güvenilirliği, Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanarak incelenmiş ve iç tutarlılık düzeyleri belirlenmiştir.

Sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören birinci sınıf ve son sınıf öğrencilerinin e-sağlık okuryazarlığı ve siberkondri düzeyleri arasındaki farklılıkları belirlemek için bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış ve anlamlı farklılıklar tespit edilğinde Post-hoc analizleri gerçekleştirilmiştir.

E-sağlık okuryazarlığı ile siberkondri arasındaki ilişkinin yönü ve gücünü belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış, değişkenler arasındaki olası ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca, e-sağlık okuryazarlığının siberkondri üzerindeki yordayıcı etkisini değerlendirmek amacıyla doğrusal regresyon (linear regression) analizi gerçekleştirilmiştir.

## 3. Bulgular

### 3.1. Ölçeklerin Güvenilirlik ve Tanımlayıcı İstatistikleri

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik düzeyleri Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir (►Tablo 2). E-Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği için Cronbach Alpha değeri 0.764, Siberkondri Ciddiyet Ölçeği için ise 0.887 olarak bulunmuştur. Bu değerler, her iki ölçeğin de yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tanımlayıcı istatistikler açısından, E-Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği toplamda 8 ifadeden oluşmaktadır ve ölçekten alınan puanlar 10 ile 40 arasında değişmektedir. Katılımcıların ölçekten aldıkları ortalama puan 28.434 (SS = 4.639) olarak hesaplanmıştır. Normallik analizleri çerçevesinde çarpıklık (skewness) değeri -0.527, basıklık (kurtosis) değeri ise 1.346 olarak hesaplanmış ve verilerin normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir.

Benzer şekilde, Siberkondri Ciddiyet Ölçeği toplam 33 ifadeden oluşmakta olup, ölçekten alınan puanlar 37 ile 151 arasında değişmektedir. Katılımcıların ortalama puanı 88.747 (SS = 18.522) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin çarpıklık değeri 0.121, basıklık değeri ise 0.510 olup, verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir.

### 3.2. Değişkenlere Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırması

Katılımcıların E-Sağlık Okuryazarlığı ve Siberkondri Ciddiyet Ölçeği puanları, çeşitli demografik değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. ►Tablo 3, değişkenlere göre anlamlı farklılık gösteren sonuçları özetlemektedir. Anlamlı farklılık bulunmayan değişkenler tabloya dahil edilmemiştir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde, kadın ve erkek katılımcılar arasında her iki ölçekte de anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > 0.001$ ). Kadın katılımcılar için E-Sağlık Okuryazarlığı puanı ortalaması  $3.53 \pm 0.57$  erkek katılımcılar için ise  $3.62 \pm 0.60$  olarak hesaplanmıştır. Benzer şekilde, Siberkondri Ciddiyet Ölçeği puan ortalamaları kadın katılımcılarda  $2.68 \pm 0.56$  erkek katılımcılarda  $2.76 \pm 0.63$  olarak belirlenmiştir.

**Tablo 2.** E-Sağlık Okuryazarlığı ve Siberkondri Ölçeklerinin Güvenilirlik ve Normallik Testi Sonuçları

| Ölçekler                      | İfade Sayısı | Min | Max | Cronbach Alpha | Ort.   | SS     | Normallik Testi      |                     |
|-------------------------------|--------------|-----|-----|----------------|--------|--------|----------------------|---------------------|
|                               |              |     |     |                |        |        | Skewness (Çarpıklık) | Kurtosis (Basıklık) |
| E-Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği | 8            | 10  | 40  | .764           | 28.434 | 4.639  | -.527                | 1.346               |
| Siberkondri Ciddiyet Ölçeği   | 33           | 37  | 151 | .887           | 88.747 | 18.522 | .121                 | .510                |

Yaş değişkenine göre yapılan analizde, 21 yaş ve üzeri bireylerin hem E-Sağlık Okuryazarlığı hem de Siberkondri ölçeklerinde daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. E-Sağlık Okuryazarlığı ölçeğinde 21 yaş ve üzeri grubun puanı  $3.61 \pm 0.61$  iken, 18-20 yaş grubunun puanı  $3.50 \pm 0.53$  olarak hesaplanmış ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < 0.001$ ). Siberkondri ölçeğinde de benzer bir durum gözlenmiş, 21 yaş ve üzeri bireylerin puanları  $2.75 \pm 0.60$  18-20 yaş grubunun puanları ise  $2.65 \pm 0.55$  olarak tespit edilmiştir ( $p < 0.001$ ).

Sınıf düzeylerine göre yapılan analizde, dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek E-Sağlık Okuryazarlığı puanı aldığı belirlenmiştir ( $p < 0.001$ ). Dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanı  $3.68 \pm 0.51$ , birinci sınıf öğrencilerinin ortalama puanı ise  $3.47 \pm 0.60$  olarak hesaplanmıştır. Ancak Siberkondri Ölçeği açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > 0.001$ ).

Bölümler arasında yapılan analizde, E-Sağlık Okuryazarlığı ölçeği puanlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p > 0.001$ ). Ancak, Siberkondri Ciddiyet Ölçeği puanları açısından bölümler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $p < 0.001$ ). Post-hoc analizleri (Bonferroni), Beslenme ve Diyetetik ile Sağlık Yö-

netimi bölümlerindeki öğrencilerin Siberkondri puan ortalamalarının, Ebelik ve Hemşirelik bölümlerindeki öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük olduğunu, göstermektedir. Bu durum Hemşirelik ve Ebelik bölümü öğrencilerinin doğrudan hasta bakımıyla ilgilenecek olmaları ve buna bağlı olarak sağlıkları konusunda daha fazla endişe duymalarından kaynaklanabilmektedir. Sağlık Yönetimi ile Beslenme ve Diyetetik bölümü öğrencilerinin bölüm müfredatları incelendiğinde klinik uygulama derslerinin sınırlı olması sebebiyle, klinik deneyimden nispeten uzak olmaları sağlık kaygılarının düşük olmasına, dolayısıyla internetten bilgi arama davranışlarının daha az olmasından kaynaklanabilmektedir.

Ailenin ekonomik durumuna yönelik algıya göre yapılan analizlerde, E-Sağlık Okuryazarlığı ölçeğinde anlamlı bir fark bulunmazken ( $p = 0.544$ ), Bonferroni analizlerinde Siberkondri Ciddiyet Ölçeği açısından ekonomik durumu “iyi” olarak değerlendiren öğrencilerin puanlarının, ekonomik durumu “orta” olarak değerlendirenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur ( $p < 0.001$ ). Bu durum, ekonomik durumunu iyi olarak gören bireylerin sağlıklarıyla ilgili daha fazla kaygı duyması ve bu nedenle internette daha fazla araştırma yapmasından kaynaklanabilmektedir.

İkamet edilen yer, internet kullanmaya başlama yaşı ve

**Tablo 3.** E-Sağlık Okuryazarlığı ve Siberkondri Ölçeği Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

| Değişkenler                    | E-Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği ( $\bar{X} \pm SS$ ) | t/F    | p       | Siberkondri Ciddiyet Ölçeği ( $\bar{X} \pm SS$ ) | t/F    | p       |
|--------------------------------|----------------------------------------------------|--------|---------|--------------------------------------------------|--------|---------|
| Yaş                            |                                                    |        |         |                                                  |        |         |
| 18-20 yaş                      | $3.50 \pm 0.53$                                    | -2.097 | < 0.001 | $2.65 \pm 0.55$                                  | -2.005 | <0.001  |
| 21 yaş ve üzeri                | $3.61 \pm 0.61$                                    |        |         | $2.75 \pm 0.60$                                  |        |         |
| Sınıf Düzeyi                   |                                                    |        |         |                                                  |        |         |
| Birinci Sınıf                  | $3.47 \pm 0.60$                                    | -3.911 | < 0.001 | $2.68 \pm 0.56$                                  | -1.909 | 0.364   |
| Dördüncü Sınıf                 | $3.68 \pm 0.51$                                    |        |         | $2.73 \pm 0.60$                                  |        |         |
| Bölüm                          |                                                    | 1.176  | 0.315   |                                                  | 4.721  | < 0.001 |
| Hemşirelik                     | $3.68 \pm 0.57$                                    |        |         | $2.81 \pm 0.53$                                  |        |         |
| Ebelik                         | $3.50 \pm 0.61$                                    |        |         | $2.89 \pm 0.52$                                  |        |         |
| Beslenme ve Diyetetik          | $3.55 \pm 0.46$                                    |        |         | $2.50 \pm 0.68$                                  |        |         |
| Sağlık Yönetimi                | $3.48 \pm 0.60$                                    |        |         | $2.52 \pm 0.58$                                  |        |         |
| Sosyal Hizmet                  | $3.52 \pm 0.58$                                    |        |         | $2.59 \pm 0.53$                                  |        |         |
| Çocuk Gelişimi                 | $3.52 \pm 0.64$                                    |        |         | $2.83 \pm 0.67$                                  |        |         |
| Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon | $3.48 \pm 0.58$                                    |        |         | $2.70 \pm 0.55$                                  |        |         |
| Gerontoloji                    | $3.55 \pm 0.58$                                    |        |         | $2.58 \pm 0.53$                                  |        |         |
| Ailenin Ekonomik Durumu Algısı |                                                    | 0.610  | 0.544   |                                                  | 4.682  | < 0.001 |
| Düşük                          | $3.63 \pm 0.44$                                    |        |         | $2.83 \pm 0.51$                                  |        |         |
| Orta                           | $3.53 \pm 0.54$                                    |        |         | $2.65 \pm 0.57$                                  |        |         |
| İyi                            | $3.60 \pm 0.88$                                    |        |         | $2.87 \pm 0.62$                                  |        |         |

günlük internet kullanım süresi gibi değişkenlere göre yapılan analizlerde ise her iki ölçek puanları açısından da anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > 0.001$ ).

### 3.3. E-Sağlık Okuryazarlığı ve Siberkondri Arasındaki Korelasyon Analizi

► **Tablo 4**, sınıf düzeyine göre E-Sağlık Okuryazarlığı ve Siberkondri düzeyleri arasındaki korelasyonları göstermektedir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinde e-Sağlık Okuryazarlığı ile Siberkondri arasında pozitif yönlü, anlamlı bir korelasyon tespit edilmiştir ( $r = 0.259$ ,  $p < 0.01$ ). Bu korelasyon birinci sınıf öğrencilerine kıyasla daha güçlüdür. Bu bulgu, öğrencilerin eğitim süreci ilerledikçe dijital sağlık kaynaklarını kullanma becerilerinin ve çevrimiçi sağlık bilgilerine erişimlerinin arttığını, bunun da sağlıkla ilgili endişe ve kaygılarının artmasına neden olabileceğini göstermektedir.

Her iki sınıf düzeyinde de Siberkondri ile Aşırı Kaygı (f2) alt boyutu arasında güçlü pozitif korelasyonlar tespit edilmiştir (Birinci sınıf:  $r = 0.867$ , Dördüncü sınıf:  $r$

$= 0.929$ ,  $p < 0.01$ ). Ayrıca, Doktora Güvensizlik (f5) alt boyutu ile Siberkondri arasında pozitif bir ilişki bulunmuş, bu ilişkinin dördüncü sınıfta daha belirgin olduğu görülmüştür ( $r = 0.373$ ,  $p < 0.01$ ).

### 3.4. E-Sağlık Okuryazarlığının Siberkondri Üzerindeki Etkisi

Çalışmada, E-Sağlık Okuryazarlığının Siberkondri üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek için doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. ► **Tablo 5**'te özetlenen regresyon analizine göre, E-Sağlık Okuryazarlığı, Siberkondri üzerinde her iki sınıf düzeyinde de anlamlı bir etkiye sahiptir ( $p = 0.001$ ).

Birinci sınıf öğrencileri için oluşturulan modelde  $R^2$  değeri 0.034 olup, e-sağlık okuryazarlığının siberkondri düzeyini %3.4 oranında açıkladığı görülmektedir ( $B = 0.174$ ,  $\beta = 0.185$ ). Dördüncü sınıf öğrencileri için modelin açıklayıcılık oranı biraz daha yüksek bulunmuş olup,  $R^2$  değeri 0.067 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, e-sağlık okuryazarlığının siberkondri üzerindeki etkisinin daha güçlü olduğu görülmektedir ( $B = 0.300$ ,  $\beta = 0.259$ ).

**Tablo 4.** E-Sağlık Okuryazarlığı ve Siberkondri Düzeyi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Analizi

| Sınıf Düzeyi              |             | E-Sağlık okuryazarlığı | Siberkondri | f1     | f2     | f3     | f4     |
|---------------------------|-------------|------------------------|-------------|--------|--------|--------|--------|
| Birinci Sınıf<br>(n=292)  | siberkondri | .185**                 | 1           |        |        |        |        |
|                           | f1          | 0.031                  | .754**      | 1      |        |        |        |
|                           | f2          | .141*                  | .867**      | .601** | 1      |        |        |
|                           | f3          | .243**                 | .784**      | .331** | .581** | 1      |        |
|                           | f4          | .187**                 | .787**      | .399** | .628** | .651** | 1      |
|                           | f5          | 0.061                  | .179**      | 0.098  | 0.028  | 0.094  | 0.038  |
| Dördüncü Sınıf<br>(n=174) | siberkondri | .259**                 | 1           |        |        |        |        |
|                           | f1          | 0.106                  | .833**      | 1      |        |        |        |
|                           | f2          | .243**                 | .929**      | .764** | 1      |        |        |
|                           | f3          | .335**                 | .727**      | .354** | .608** | 1      |        |
|                           | f4          | .272**                 | .798**      | .566** | .679** | .512** | 1      |
|                           | f5          | 0.065                  | .373**      | .190*  | .267** | .241** | .216** |

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

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Note: The Cyberchondria Severity Scale consists of five subdimensions:

f1: Zorlantı, f2: Aşırı Kaygı, f3: Aşırılık, f4: İçini Rahatlatma, 5: Doktora Güvensizlik

Values represent Pearson correlation coefficients (r).

**Tablo 5.** E-Sağlık Okuryazarlığının Siberkondri Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

| Sınıf          | Değişken                         | B Katsayısı | Std. Hata | $\beta$ | t-değeri | p-değeri (Sig.) | $R^2$ | Adj. $R^2$ | F Değeri | p     |
|----------------|----------------------------------|-------------|-----------|---------|----------|-----------------|-------|------------|----------|-------|
| Birinci Sınıf  | Sabit (Constant)                 | 2.078       | 0.191     | -       | 10.869   | 0.000           | 0.034 | 0.031      | 10.288   | 0.001 |
| Birinci Sınıf  | E-Sağlık Okuryazarlığı (esoyort) | 0.174       | 0.054     | 0.185   | 3.207    | 0.001           |       |            |          |       |
| Dördüncü Sınıf | Sabit (Constant)                 | 1.627       | 0.318     | -       | 5.116    | 0.000           | 0.067 | 0.061      | 12.323   | 0.001 |
| Dördüncü Sınıf | E-Sağlık Okuryazarlığı (esoyort) | 0.300       | 0.086     | 0.259   | 3.510    | 0.001           |       |            |          |       |

Dependent variable: Siberkondri

Bu bulgular, dördüncü sınıf öğrencilerinin çevrimiçi sağlık bilgilerine daha fazla eriştikçe ve e-sağlık okuryazarlığı düzeyleri arttıkça, siberkondri düzeylerinin de artabileceğini göstermektedir. Ancak, her iki modelin de düşük  $R^2$  değerleri (%3.4 ve %6.7), e-sağlık okuryazarlığının siberkondriyi açıklamak için tek başına yeterli bir değişken olmadığını göstermektedir.

Bu bağlamda, siberkondriyi daha kapsamlı bir şekilde açıklayabilmek ve modelin açıklayıcılık gücünü artırmak amacıyla, gelecekteki çalışmalarda sağlık kaygısı, anksiyete düzeyi, internet kullanım süresi gibi ek değişkenlerin modele dahil edilmesi önerilmektedir.

## 4. Tartışma

Bu çalışmada, Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin e-sağlık okuryazarlığı ve siberkondri düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında e-sağlık okuryazarlığı açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bulgular, önceki literatürdeki araştırmalarla karşılaştırılmış ve e-sağlık okuryazarlığının artmasının siberkondri üzerindeki etkileri tartışılmıştır.

### 4.1. E-Sağlık Okuryazarlığı ve Demografik Değişkenler

Elde edilen bulgular, eğitim düzeyi ile e-sağlık okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin, birinci sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek e-sağlık okuryazarlığı puanlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, eğitim düzeyinin sağlık bilgisi arama, değerlendirme ve kullanma becerilerini geliştirdiğini öne süren çalışmalarla tutarlıdır (Shiferaw ve diğerleri, 2020; Zhou & Wang, 2020). Üniversite eğitimi sürecinde öğrencilerin sağlık okuryazarlığı becerilerini artırabilecek dersler almaları ve sağlıkla ilgili dijital kaynakları daha sık kullanmaları bu farkı açıklayabilir. Ayrıca, sağlık alanında eğitim gören öğrencilerin, mezuniyetleri sonrası sağlık profesyonelleri olarak toplumda bilgi aktarıcıları rolünü üstlenecek olmaları nedeniyle e-sağlık okuryazarlığının gelişmesi büyük önem taşımaktadır (Kim & Oh, 2021).

Bu çalışmada, cinsiyetin e-sağlık okuryazarlığı ve siberkondri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Literatürde benzer yönde bulgular yer alırken (Aulia ve diğ., 2020; Batı ve diğ., 2023; Doğanyigit ve Keçeligil, 2022), kadınların çevrimiçi sağlık bilgisi arama eğilimlerinin daha yüksek olduğunu öne süren çalışmalar da bulunmaktadır (Demir ve diğ., 2024; Kurcer ve diğ., 2022).

Öte yandan, yaş değişkeninin e-sağlık okuryazarlığı üze-

rinde etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, 21 yaş ve üzeri öğrencilerin daha yüksek e-sağlık okuryazarlığı puanlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, bireylerin yaş aldıkça dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesi ve sağlık bilgisi edinme konusunda daha bilinçli hale gelmesiyle açıklanabilir (Kim ve diğerleri, 2019).

Araştırmada ayrıca katılımcıların ailelerinin ekonomik durumuna ilişkin algıları ile ölçek ortalama puanları arasındaki farklılık incelenmiştir. Bulgular, e-sağlık okuryazarlığı düzeyi ile ekonomik durum algısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Bu sonuç, gelir düzeyi yüksek bireylerin daha fazla dijital sağlık kaynağına erişebilmesi nedeniyle e-sağlık okuryazarlığı düzeylerinin daha yüksek olabileceğini öne süren bazı araştırmalarla çelişmektedir (Shiferaw ve diğerleri, 2020; Potur ve diğerleri, 2024). Buna karşın, araştırmada ailesinin ekonomik durumunu “iyi” olarak algılayan öğrencilerin siberkondri düzeylerinin, ekonomik durumunu «orta» olarak algılayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, ekonomik durumunu iyi olarak değerlendiren öğrencilerin sağlıklarına yönelik daha fazla kaygı duyma eğiliminde olabileceklerini düşündürmektedir. Benzer şekilde, Yorulmaz ve diğerleri (2025) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da, asgari ücret ve altında gelire sahip bireylerin, daha yüksek gelir grubundaki bireylere kıyasla daha yüksek siberkondri düzeyine sahip oldukları rapor edilmiştir. Ayrıca, Ertaş ve diğerleri (2020) ile Öztürk ve diğerleri (2024) tarafından yapılan çalışmalarda ise gelir durumu ile siberkondri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş; özellikle asgari ücretin üç katı ve üzerinde gelire sahip bireylerin siberkondri düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Bulgular, internet kullanım süresi ile e-sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişkinin karmaşık bir yapıya sahip olduğunu da göstermektedir. Özellikle, uzun süreli internet kullanımı olan bireylerin daha yüksek sağlık bilgisi arama eğiliminde olmalarına rağmen, bu bilgileri eleştirel değerlendirme becerilerinin her zaman yeterli olmayabileceği belirtilmektedir (Watkins & Xie, 2014). Bu durum, e-sağlık okuryazarlığının sadece bilgiye erişim değil, bu bilgileri analiz edebilme ve güvenilir kaynaklardan elde edebilme becerisiyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

### 4.2. E-Sağlık Okuryazarlığı ve Siberkondri İlişkisi

Elde edilen bulgular, e-sağlık okuryazarlığı ile siberkondri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, çevrimiçi sağlık bilgisi aramanın sağlık kaygısını artırabileceğine işaret etmekte ve özellikle bireylerin belirsiz ya da yanıltıcı bilgilere maruz kaldıklarında kaygı düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir. Literatürde de benzer şekilde, internetin sağlık bilgisi kaynağı olarak kullanımının siberkondriyi tetikleye-

bileceği vurgulanmaktadır (White & Horvitz, 2009; Wang ve diğ., 2022; Batı ve diğ., 2023). Özellikle düşük sağlık okuryazarlığına sahip bireylerin güvenilir olmayan çevrimiçi içeriklere daha fazla maruz kalma olasılığı, bu kaygının daha da belirgin hâle gelmesine neden olmaktadır (Starcevic & Berle, 2013; Poel ve diğ., 2016).

Buna karşın, dijital okuryazarlığın artmasının da siberkondriyi artırabileceği belirtilmiştir (Top ve diğerleri, 2023). Bu durum, bireylerin çevrimiçi sağlık bilgisi arama sıklığının artmasıyla doğrudan ilişkilendirilebilir. Ancak, e-sağlık okuryazarlığının yalnızca bilgiye erişimi artırmakla kalmayıp, aynı zamanda bireylerin güvenilir kaynakları ayırt etmesine de yardımcı olabileceği öne sürülmektedir. Nitekim, e-sağlık okuryazarlığı, bireylerin güvenilir sağlık bilgilerini belirleyebilmelerini sağlayarak siberkondri düzeylerini azaltmada potansiyel bir koruyucu faktör olarak değerlendirilebilir (Shi ve diğerleri, 2023).

Öte yandan, literatürde siberkondrinin yalnızca sağlık okuryazarlığı düzeyiyle sınırlı kalmadığı, bireylerin internet kullanım alışkanlıklarıyla da yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle sağlık kaygısı yüksek bireylerin çevrimiçi sağlık bilgisi arama eğilimlerinin daha yoğun olduğu ve bunun siberkondriyi tetikleyebileceği çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (McMullan ve diğ., 2019; Poel ve diğ., 2016). Çalışmamızda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, e-sağlık okuryazarlığı yüksek bireylerin çevrimiçi sağlık bilgisi arama sıklığının daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu, siberkondri düzeyinin yalnızca bilgi düzeyine değil, aynı zamanda bireylerin internet kullanım alışkanlıklarına da bağlı olarak şekillenebileceğini göstermektedir.

Ayrıca, sağlık kaygısı olan bireylerin internet üzerinde geçirdikleri süre arttıkça, arama motorlarının tıbbi endişeleri tetikleyebileceği belirtilmiştir (White & Horvitz, 2009). Sağlık kaygısı, çevrimiçi sağlık bilgisi arama davranışının nedenlerinden biri olabileceği gibi, aynı zamanda bu davranışın bir sonucu olarak da ortaya çıkabilmektedir (Starcevic, 2017). Bu nedenle, çevrimiçi sağlık bilgisi arama alışkanlıklarının sağlık kaygısını artırma potansiyeli taşıdığı göz önünde bulundurulmalıdır.

#### 4.3. Çalışmanın Kısıtlılıkları ve Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Bu çalışmada, sadece Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler örneklem olarak alınmış olup, farklı fakültelerdeki öğrencilerin veya genel popülasyonun siberkondri ve e-sağlık okuryazarlığı düzeyleri incelenmemiştir. Gelecekteki araştırmalar, farklı yaş gruplarını, meslek gruplarını ve sosyoekonomik düzeyleri kapsayacak şekilde genişletilerek, e-sağlık okurya-

zarlığının siberkondri üzerindeki etkisini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirebilir.

Ayrıca, bu çalışma kesitsel bir tasarıma sahip olduğu için değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisini belirlemek mümkün değildir. Uzunlamasına çalışmalar ile e-sağlık okuryazarlığının zaman içinde siberkondri üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlanabilir. Bunun yanı sıra, e-sağlık okuryazarlığı ve siberkondri ilişkisinin karmaşık bir yapıya sahip olduğu ve farklı bireysel faktörlerden etkilenebileceği göz önüne alınmalıdır. E-sağlık okuryazarlığının siberkondri üzerindeki etkisini daha kapsamlı biçimde değerlendirebilmek için, bireylerin sağlık kaygı düzeyleri, internet kullanım motivasyonları ve sağlık bilgisine erişim biçimleri gibi değişkenleri içeren ileri araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda sağlık kaygısı, anksiyete düzeyi ve internet kullanım süresi gibi ek değişkenler modele dahil edilerek daha kapsamlı analizler yapılabilir.

## 5. Sonuç

Bu çalışma, Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin e-sağlık okuryazarlığı ve siberkondri düzeylerini karşılaştırarak, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar, e-sağlık okuryazarlığının artmasının siberkondriyi etkileyebileceğini ve bireylerin çevrimiçi sağlık bilgisi arama alışkanlıklarının sağlık kaygısı üzerinde belirleyici olabileceğini göstermektedir. Ancak, bu ilişkinin doğasını tam olarak anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

E-sağlık okuryazarlığının artırılması, bireylerin güvenilir sağlık bilgilerine erişimini kolaylaştırarak sağlık kaygısını yönetmelerine yardımcı olabilir. Bu nedenle, sağlık okuryazarlığını geliştirmeye yönelik eğitim programlarının ve bilinçlendirme çalışmalarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

## Araştırma Etiği / Research Ethics

Bu çalışma Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sağlık Bilimleri Araştırma Etik Kurulu, 13.08.2024 tarihli ve 4/13 karar numaralı etik kurul izni ile yürütülmüştür.

## Yazar Katkıları / Author Contributions

Bu çalışmanın tüm aşamaları tek yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

## Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazarlar, bu makalenin yayınlanmasıyla ilgili herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

## Araştırma Fonu / Research Funding

Çalışma maddi destek almamıştır.

## Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Ham verilere, ilgili yazarın talebi üzerine erişilebilir.

## Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

## Kaynakça

- Ambrosinia, F., Truzolib, R., Vismarab, M., Vitellad, D., & Biolcatia, R. (2022). The effect of cyberchondria on anxiety, depression and quality of life during COVID-19: the mediational role of obsessive-compulsive symptoms and Internet addiction. *Heliyon*, 8(5).
- Aulia, A., Marchira, C. R., Supriyanto, I., & Pratiti, B. (2020). Cyberchondria in First Year Medical Students of Yogyakarta. *Journal of Consumer Health on The Internet*, 24(1), s. 1-9. <https://doi.org/10.1080/15398285.2019.1710096>
- Bati, A. H., Mandiracıoğlu, A., Govsa, F., & Çam, O. (tarih yok). Health anxiety and cyberchondria among Ege University health science students. *Nurse Education Today*, 71, s. 169-173. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.029>
- Bergman, L., Nilsson, U., Dahlberg, K., Jaensson, M., & Wångdahl, J. (2021). Health literacy and e-health literacy among Arabic-speaking migrants in Sweden: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21.
- Bodie, G. D., & Dutta, M. J. (2008). Understanding Health Literacy for Strategic Health Marketing: eHealth Literacy, Health Disparities, nad the Digital Divide. *Health Marketing Quarterly*, 25(1-2), s. 175-203.
- Demir, Y., Dağ, E., & Özpınar, S. (2024). The Relationship of E-health Literacy with Cyberchondria: A Cross-Sectional Study on Pregnant Women. *Journal of Health Literacy*, 9(1), s. 89-101. <https://doi.org/10.22038/jhl.2024.7617151>
- Doğanyığıt, P. B., & Keçelilil, H. T. (2022). Covid-19 Pandemi Sürecinde Bireylerin Sağlık Kaygılarının Siberkondri Üzerindeki Etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(3), s. 355-362.
- Doherty-Torstrick, E., Walton, K., & Fallon, B. (2016). Doherty-Torstrick ER,Cyberchondria: parsing health anxiety from online behavior. *Psychosomatics*, 57, s. 390-400.
- Ertaş, H., Kırac, R., & Ünal, S. N. (2020). Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Siberkondri Düzeyleri ve İlişkili Faktörlerin İncelenmesi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(23).
- Gencer, Z. T. (2017). Norman ve Skinner'in E-Sağlık Okuryazarlığı Ölçeğinin Kültürel Uyarlaması İçim Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, s. 131-145.
- Göde, A., & Öztürk, Y. E. (2023). . Üniversite Öğrencilerinin Siberkondri Düzeylerinin Sağlık Kaygısı Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Sağlık Dergisi*(4(Kongre Özel)), s. 1-17.
- Griebel, L., Enwald, H., Gilstad, H., Pohl, A.-L., Moreland, J., & Sedlmayr, M. (2018). eHealth Literacy Research—Quo vadis? *Infirmatics for Helath and Social Care*, 43(4).
- Han, L., Zhan, Y., Li, W., Xu, Y., Xu, Y., & Zhao, J. (2021). Associations Between the Perceived Severity of the COVID-19 Pandemic, Cyberchondria, Depression, Anxiety, Stress, and Lockdown Experience: Cross-sectional Survey Study. *JMIR Public Health Surveill*, 7(9).
- Hong, K. J., Park, N. L., Heo, S. Y., S. H., Lee, Y. B., & Hwang, J. H. (2021). Effect of e-Health Literacy on COVID-19 Infection-Preventive Behaviors of Undergraduate Students Majoring in Healthcare. *Healthcare*, 9(5). <https://doi.org/10.3390/healthcare9050573>
- Khan, A., & Pandey, J. (2022). Dark side consequences of cyberchondria: an empirical investigation. *Aslib Journal of Information Management*, 74(5), s. 801-817. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/AJIM-08-2021-0222>
- Kim, H., & Bo, X. (2017). Health literacy in the eHealth era: A systemetic review of the literature. *Patient Education and Counseling*, 100(6), s. 1073-1082.
- Kim, H., Goldsmith, J. V., Sengupta, S., Mahmood, A., Powell, M. P., Bhatt, J., . . . Bhuyan, S. S. (2019). Mobile Health Application and e-Health Literacy: Opportunities and Concerns for Cancer Patients and Caregivers. *Journal of Cancer Education*, 34, s. 3-8.
- Kim, S., & Oh, J. (2021). The Relationship between E-Health Literacy and Health-Promoting Behaviors in Nursing Students: A Multiple Mediation Model. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(11).
- Kurcer, M. A., Erdoğan, Z., & Cakir Kardes, V. (2022). Covid-19 Pandemi Sürecinde Bireylerin Sağlık Kaygılarının Siberkondri Üzerindeki Etkisi . Covid-19 Pandemi Sürecinde Bireylerin Sağlık Kaygılarının Siberkondri Üzerindeki Etkisi , s. 132-140.
- Levin-Zamir, D., & Bertschi, I. (2018). Media Health Literacy, eHealth Literacy, and the Role of the Social Environment in Context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, s. 2-12.
- Mathes, B., Norr, A., Allan, N., Albanese, B., & Schmidt, N. (2018). Cyberchondria: overlap with health anxiety and unique relations with impairment, quality of life, and service utilization. *Psychiatry Research*, 261, s. 204-211.
- McMullan, R. D., Berle, D., Arnaez, S., & Starcevic, V. (2019). The relationships between health anxiety, online health information seeking, and cyberchondria: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, s. 270-278. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.11.037>
- Öztürk, Y. E., Kahveci, Ş., Ünal, S. N., & Türktemiz, H. (2024). Yetişkinlerde İnternet Öz Yeterliliği ile Siberkondri Ciddiyeti Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *KTO Karatay Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1).
- Norman, C. D., & Skinner, H. A. (2006). eHEALS: The eHealth Literacy Scale. *Journal of Medical Internet Research*, 8(4).
- Poel, F. t., Baumgartner, S. E., Hartmann, T., & Tanis, M. (2016). The curious case of cyberchondria: A longitudinal study on the reciprocal relationship between health anxiety and online health information seeking. *Journal of Anxiety Disorders*, 43, s. 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.07.009>
- Shi, Y., Ma, D., Zhang, J., & Chen, B. (2023). In the digital age: a systematic literature review of the e-health literacy and influencing factors among Chinese older adults. *Journal of Public Health*, 31, s. 679-687.
- Shiferaw, K. B., Tilahun, B. C., Endehabtu, B. F., Gullslett, M. K., & Mengiste, S. A. (2020). E-health literacy and associated factors among chronic patients in a low-income country: a cross-sectional survey. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 20(11).
- Starcevic, V. (2017). Cyberchondria: Challenges of Problematic Online Searches for Health-Related Information. *Psychiatry and Psychology*, 86(3), s. 129-133. <https://doi.org/10.1159/000465525>
- Starcevic, V., & Berle, D. (2013). Cyberchondria: towards a better understanding of excessive health-related Internet use. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 13. <https://doi.org/10.1586/ern.12.162>
- Top, F. U., Cevik, C., & Gunes, N. B. (2023). The relation between digital literacy, cyberchondria, and parents' attitudes to childhood vaccines. *Journal of Pediatric Nursing-Nursing Care of Children&Families*, 70, s. 12-19. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2023.01.006>
- Tuna, D., Marakoğlu, K., & K. M. (2023). Üniversite öğrencilerinin siberkondri ve anksiyete düzeyleri ve ilişkili faktörler: Kesitsel bir çalışma. *Türk Aile Hek Derg*, 27(2), s. 36-44.
- Uzun, S. U., & Zencir, M. (2018). Reliability and validity study of the Turkish version of cyberchondria severity scale. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0001-x>
- Vaart, R. v., Deursen, A. J., Drossaert, C. H., Taal, E., Dijk, J. A., & Laar, M. A. (2011). Does the eHealth Literacy Scale (eHEALS) Measure What it Intends to Measure? Validation of a Dutch Version of the eHEALS in Two Adult Populations. *J Med Internet Res*, 13(4).
- Vaart, R. v., Drossaert, C. H., Heus, M. d., Taal, E., & Laar, M. A. (2013). Measuring Actual eHealth Literacy Among Patients With Rheumatic Diseases: a Qualitative Analysis of Problems Encountered Using Health 1.0 and Health 2.0 Applications. *J Med Internet Res*, 15(2).
- Wang, C., Wu, X., & Qi, H. (2022). A Comprehensive Analysis of E-Health Literacy Research Focuses and Trends. *Healthcare*, 10(1). <https://doi.org/10.3390/healthcare10010066>
- Watkins, I., & Xie, B. (2014). eHealth Literacy Interventions for Older Adults: A Systematic Review of the Literature. *J Med Internet Res*, 16(11). <https://doi.org/10.2196/jmir.3318>
- White, R. W., & Horvitz, E. (2009). Cyberchondria: Studies of the escalation of medical concerns in Web search. *ACM Transactions on Information*

*Systems (TOIS)*, 27(4). <https://doi.org/10.1145/1629096.1629101>  
Yorulmaz, M., Göde, A., Aydoğdu, A., & Dilekçi, R. D. (2025). Investigation of the effect of internet addiction on cyberchondria. *Psychology, Health & Medicine*. <https://doi.org/10.1080/13548506.2025.2458794>

Zhou, J., & Wang, C. (2020). Improving cancer survivors' e-health literacy via online health communities (OHCs): a social support perspective. *Journal of Cancer Survivorship*, 14, s. 244-252.

# WoS Publication Performance and Motivational Factors of Accounting Academics in Türkiye

## Türkiye'deki Muhasebe Alanındaki Akademisyenlerin WoS Yayın Performansı ve Yayın Motivasyonları

Murat Serçemeli<sup>1\*</sup> , Melek Şardağ Karabulut<sup>2</sup> , Serap Nur Özata Canlı<sup>3</sup> 

<sup>1</sup>Giresun University, Department of Business Administration, Giresun, Türkiye

<sup>2</sup>Sinop University, Ayancık Vocational High School, Sinop, Türkiye

<sup>3</sup>Independent Researcher, Ordu, Türkiye

**Abstract:** This research aims to determine the international publication performance of Academic staff at Accounting Studies in Türkiye in journals indexed in the Web of Science (WoS) and to identify the factors influencing their decisions to publish in these journals. The research was conducted in two stages: a quantitative determination of academic staff publication performance according to Council of Higher Education (CoHE) and WoS data and a questionnaire survey to determine the reasons for publishing. As a result of the first stage, it was found that 80.6% of 1271 academic staff at Accounting Studies had no publications in WoS indexed journals. Furthermore, most publications in WoS were found to be from Türkiye-based journals indexed in ESCI. The proportion of accounting faculty members publishing in high-impact (Q1) WoS journals was 4.2%. Also, it was determined that the academic staff in the 20% segment had 51% of the total number of publications. In the second stage, the "Academic Productivity Scale" was used to identify the reasons for publishing in WoS journals. The scale evaluates motivation, research intensity, lack of scientific opportunities, and the need to develop scientific competencies. The study also examined whether these factors varied according to demographic variables. The results revealed differences in academic productivity based on gender, age, academic position, type of university, and region. Additionally, it was concluded that academic staff at Accounting Studies in Türkiye are generally willing to publish in WoS indexed journals but face challenges such as insufficient research opportunities and the need to improve their scientific competencies.

**Keywords:** International Publication Performance, Academic staff at Accounting Studies, Motivation, Web of Science (WoS), Determinants of Publishing

**Özet:** Bu araştırma, Türkiye'deki muhasebe akademisyenlerinin Web of Science (WoS) endeksli dergilerdeki uluslararası yayın performanslarını belirlemeyi ve bu dergilerde yayın yapma kararlarını etkileyen faktörleri tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, YÖK ve WoS verilerine göre akademik personelin yayın performansının nicel olarak belirlenmesi ve yayın yapma nedenlerini belirlemeye yönelik bir anket çalışması olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamanın sonucunda, 1271 muhasebe akademisyeninin %80,6'sının WoS endeksli dergilerde hiç yayını olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, WoS'taki yayınların çoğunun ESCI'de endekslenen Türkiye merkezli dergilerden olduğu tespit edilmiştir. Yüksek etkili (Q1) WoS dergilerinde yayın yapan muhasebe öğretim üyelerinin oranı %4,2'dir. Ayrıca, %20'lik dilimde yer alan akademik personelin toplam yayın sayısının %51'ine sahip olduğu tespit edilmiştir. İkinci aşamada, WoS dergilerinde yayın yapma nedenlerini belirlemek için "Akademik Verimlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, motivasyon, araştırma yoğunluğu, bilimsel fırsat eksikliği ve bilimsel yetkinlikleri geliştirme ihtiyacını değerlendirmektedir. Çalışmada ayrıca bu faktörlerin demografik değişkenlere göre değişip değişmediği de incelenmiştir. Sonuçlar, cinsiyet, yaş, akademik unvan, üniversite türü ve bölgeye göre akademik üretkenlikte farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, Türkiye'deki muhasebe akademisyenlerinin genel olarak WoS endeksli dergilerde yayın yapmaya istekli oldukları, ancak yetersiz araştırma fırsatları ve bilimsel yetkinliklerini geliştirme ihtiyacı gibi zorluklarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Uluslararası Yayın Performansı, Muhasebe Akademisyenleri, Motivasyon, Web of Science (WoS), Yayın Yapmanın Belirleyicileri

\* İletişim Yazarı / Corresponding author.  
✉ muratsercemeli@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 23.11.2024  
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 02.02.2025  
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 18.03.2025  
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 11.04.2025



## 1. Introduction

Through various scientific research, academics in universities contribute to higher education, the development of academic literature, and practical application in related sectors. Academics must continuously improve their international academic performance. However, several factors influence their academic performance (Boyras & Kabakulak, 2020; Yalçın & Kılıç, 2018).

Academic performance is scientific productivity and refers to the academic research output. It is primarily measured by the number of publications and citations they receive (Wills et al., 2013; Sinatra et al., 2016). The advancement of science and its alignment with the demands of the era are possible through scientific productivity. The published research's number, subject, and quality provide essential information about academics and institutions. Therefore, the factors affecting scientific productivity are significant. Understanding the factors that impact the productivity of academics, the backbone of scientific studies is essential for identifying what hinders scientific progress (Mengi & Schreglmann, 2013; Akçığit et al., 2023).

External motivations for academics often include factors such as acquiring external resources for research (research progress motivation), contributing to society (pro-social motivation), or obtaining financial benefits (monetary motivation) (Atta-Owusu & Fitjar, 2022). For at least half a century, the sociology of science and academic careers has dealt with the issue of inequality in academic knowledge production (Hermanowicz, 2012); a small percentage of scientists disproportionately contribute to scientific progress and receive a disproportionate share of rewards and resources required for research (Zuckerman, 1988).

The phrase “publish or perish” is a well-known expression used in academia to describe the pressure on researchers to publish as much as possible in top-tier journals (Grançay et al., 2017). This publish-or-perish culture has led to a steady increase in publications. Hanson et al. (2023) reported a 47% increase in publications over the past six years. However, this increase is not evenly distributed across the academic community. A small percentage of academics make a disproportionately large contribution to science and receive a disproportionately large share of rewards and resources. According to Ahmed et al. (2025), 70% of award winners were academics in the top 10% with the highest h-index.

In Western Europe and North America, the quality of publications has been a measure of academic performance for decades. At the same time, this is a relative-

ly new phenomenon in Central and Eastern European countries (Grançay et al., 2017). Three criteria are essential in international university rankings, the comparison of universities' scientific quality, and the evaluation of scientists' academic performance: the number of publications in international scientific journals, the inclusion of these publications in scientific indexes, and the number of citations they receive (Ak & Gülmez, 2006). Books, book chapters, or publications in non-indexed journals often receive minimal weight or are not considered significant research outputs. In many evaluation cases, the quality of research is primarily judged by the journal's ranking rather than the research content itself (Becker & Lukka, 2023). Internationally, journals are accepted based on the database in which they are indexed. Among the most widely accepted databases globally is the Web of Science (WoS). Web of Science (formerly Web of Knowledge) was established in the 1960s by Eugene Garfield as the Institute for Scientific Information (ISI), becoming the first bibliographic database (Carloni et al., 2018).

Although the number of scientific studies in Türkiye within the scope of WoS increased after 2000 due to the introduction of the compulsory WoS publication requirement in some disciplines the criteria for associate professorship, the TUBITAK International Scientific Publications Incentive Program, etc., there has been a serious slowdown after 2006 and Türkiye has fallen behind many countries. After 2006, a new university was established in every province and although the number of universities increased, the new universities could not be as productive in terms of academic publications as the old universities. Again, in the world rankings based on the total number of scientific publications and the number of scientific publications per capita, Türkiye, which has a relatively better position in health sciences, has fallen behind in Earth Sciences, Physics, Immunology, Business Administration/Management and Arts (Ak & Gülmez, 2006; Akçığit & Tok, 2020). According to Alkan and Özkaya (2015), accounting and finance research in Türkiye shows an increasing trend in SSCI-indexed journals. However, Katanalp (2024) found that 39.06% of the studies with at least one author from Türkiye in WoS are in the field of only 1.8% of the studies in the field of business administration and 0.4% of the studies in the field of accounting among the social sciences.

Although there are numerous studies in the literature on international publication and citation rates in various disciplines (Slyder et al., 2011; Gorraiz et al., 2014), the issue has been less explored at the sub-discipline level (Glänzel et al., 2009). In Austria, for example, Schlögl et al. (2024) researched the publication performance of

subfields within business studies. They found that international publication performance in accounting is low due to national and legal content constraints. Similarly, few studies examine Turkish academic staff in the field of accounting' international publication performance using databases such as WoS or Scopus (Katanalp, 2024; Adıgüzel, 2024). However, existing studies have focused primarily on publication performance and content. These researches focus only on the publication rates of academic staff in the field of accounting in WoS or Scopus databases, but do not investigate the reasons for publishing or not publishing in the relevant databases.

This study aims to fill a gap in the literature by determining the international publication performance of Turkish academic staff in the field of accounting and identifying the factors that influence their publication in WoS indexed journals.

## 2. Methods

This research aims to determine the publication performance of academic staff in the field of accounting in Türkiye within the WoS scope and to identify the factors that influence their decisions to publish or not in WoS indexed journals. The research universe consists of faculty members teaching accounting at state and private universities in Türkiye. Instead of sampling, the study attempted to reach the entire universe.

The research was conducted in two stages. In the first stage, the publication performance of all faculty members working in "Accounting" in Türkiye was obtained from council of higher education (CoHE) academic statistics, and the indexing and Q values of journals were obtained from WoS data. Based on council of higher education (CoHE) academic statistics, there are 1,271 academic staff in the field of accounting in Türkiye, including 242 professors, 240 associate professors, 264 assistant professors, 436 lecturers, and 89 research assistants. The WoS publication performance of all faculty members was examined.

In the second stage, the determinants of publishing or not publishing in WoS indexed journals were investigated. For this purpose, the "Academic Productivity Scale," developed by Kaya et al. (2023), was used to analyze the factors influencing academic staff in the field of accounting' decisions to publish in WoS indexed journals. The research questionnaire was sent to 1271 accounting academic staff via google form and 226 returns were received. According to the collected data four factors were analyzed: motivation, research intensity, inadequacy of

research opportunities, and the need to develop scientific competencies.

### 2.1. Research Hypotheses

After identifying the WoS publication performance of academic staff<sup>1</sup> in the first stage, the following main and sub-hypotheses were developed to determine whether the determinants of publishing or not publishing in WoS indexed journals vary according to demographic and professional variables:

- **H1:** There is a significant difference in the determinants of publishing in WoS indexed journals according to the gender of academic staff.
  - **H1a:** There is a significant difference in the motivation factor for publishing in WoS indexed journals according to the gender of academic staff.
  - **H1b:** There is a significant difference in the intensity factor for publishing in WoS indexed journals according to the gender of academic staff.
  - **H1c:** There is a significant difference in the inadequacy of research opportunities factor for publishing in WoS indexed journals according to the gender of academic staff.
  - **H1d:** There is a significant difference in the need to develop scientific competencies factor for publishing in WoS indexed journals according to the gender of academic staff.
- **H2:** There is a significant difference in the determinants of publishing in WoS indexed journals according to the age of academic staff.
  - **H2a:** There is a significant difference in the motivation factor according to age.
  - **H2b:** There is a significant difference in the intensity factor according to age.
  - **H2c:** There is a significant difference in the inadequacy of research opportunities factor according to age.
  - **H2d:** There is a significant difference in the need to develop scientific competencies factors according to age.
- **H3:** There is a significant difference in the determinants of publishing in WoS indexed journals according to the marital status of academic staff.
  - **H3a:** There is a significant difference in the motivation factor according to marital status.

<sup>1</sup> In the rest of the study, "academic staff" refers to "academic staff at accounting studies".

- **H3b:** There is a significant difference in the intensity factor according to marital status.
- **H3c:** There is a significant difference in the inadequacy of research opportunities factor according to marital status.
- **H3d:** There is a significant difference in the need to develop scientific competencies factors according to marital status.
- **H4:** According to the academic position of academic staff, there is a significant difference in the determinants of publishing in WoS indexed journals.
  - **H4a:** According to the academic position, there is a significant difference in the motivation factor.
  - **H4b:** There is a significant difference in the intensity factor according to the academic position.
  - **H4c:** The inadequacy of research opportunities factor differs significantly by academic position.
  - **H4d:** There is a significant difference in the need to develop scientific competencies factor according to academic position.
- **H5:** There is a significant difference in the determinants of publishing in WoS indexed journals according to the type of academic staff's university (public or private).
  - **H5a:** There is a significant difference in the motivation factor according to the type of university (public or private).
  - **H5b:** There is a significant difference in the intensity factor according to the type of university (public or private).
  - **H5c:** The inadequacy of research opportunities factor differs significantly by type of university (public or private).
  - **H5d:** The need to develop scientific competencies factors varies significantly by type of university (public or private).
- **H6:** There is a significant difference in the determinants of publishing in WoS indexed journals according to the university's region.
  - **H6a:** There is a significant difference in the motivation factor according to the region.
  - **H6b:** There is a significant difference in the intensity factor according to the region.
  - **H6c:** There is a significant difference in the inadequacy of research opportunities factor ac-

cording to the region.

- **H6d:** There is a significant difference in the need to develop scientific competencies factors according to the region.
- **H7:** There is a significant difference in the determinants of publishing in WoS indexed journals according to whether academic staff have previously published in WoS indexed journals.
  - **H7a:** There is a significant difference in the motivation factor according to whether they have been previously published in WoS indexed journals.
  - **H7b:** There is a significant difference in the intensity factor according to whether they have been previously published in WoS indexed journals.
  - **H7c:** The inadequacy of research opportunities factor varies significantly according to whether they have been previously published in WoS indexed journals.
  - **H7d:** There is a significant difference in the need to develop scientific competencies according to whether they have been previously published in WoS indexed journals.

### 3. Results

In the first stage of the research, the publication performance of accounting faculty members working in Türkiye in WoS indexed journals was analyzed.

**Table 1.** Distribution of accounting faculty members in türkiye by position

| Position            | N    | %    |
|---------------------|------|------|
| Research assistants | 89   | 7,0  |
| Lecturers           | 436  | 34,3 |
| Assistant professor | 264  | 20,8 |
| Associate professor | 240  | 18,9 |
| Professor           | 242  | 19,0 |
| Total               | 1271 | 100  |

According to ► **Table 1**, the highest number of academic position at accounting are lecturers (436) and the lowest number of research assistants (89).

► **Table 2** shows that 1024 (80.6%) of academic staff have no publications in WoS indexed journals, and the mean of WoS publications per faculty member is less than 1 (0,44). In addition, when the mean publications were analysed by position, it was found that the mean WoS publications increased as the academic position in-

creased. Professors have the highest mean (0,38), while lecturers have the lowest mean (0,04).

The number of WoS indexed publications by all academic staff is 564. All academic staff are ranked according to the total number of publications in WOS, from the highest to the lowest number of publications. The academician with the highest number of WoS publications has 23 publications (1 academician), while the academician with the lowest number of publications has 1 publication (128 academicians). After the relevant data were obtained, the number of academicians in the top 10% and 20% were determined and presented in ►Table 3.

According to the ►Table 3, ranking the academic staff according to their WoS publications, it was determined that the academic staff in the 20% segment had 51% of the total number of publications (289/564).

►Table 4 provides a deeper analysis by examining the number of publications according to the journal's impact factor (Q value). Notably, most of the publications are in ESCI-indexed journals (12.8%), while the publication rate in Q1 journals is only 4.2%.

According to ►Table 5, the top 10 journals where academic staff publish in WoS are mostly Türkiye-based

**Table 2.** WoS publication performance of academic staff by position

|                                             | Research Assistants |      | Lecturers |      | Assistant Professor |      | Associate Professor |      | Professor |      | Total |      |
|---------------------------------------------|---------------------|------|-----------|------|---------------------|------|---------------------|------|-----------|------|-------|------|
| Number of WOS Publications                  | N                   | %    | N         | %    | N                   | %    | N                   | %    | N         | %    | N     | %    |
| No Publications                             | 78                  | 87,6 | 419       | 96,1 | 219                 | 82,9 | 159                 | 66,3 | 149       | 61,6 | 1024  | 80,6 |
| 1-3 Publications                            | 9                   | 10,1 | 13        | 2,9  | 39                  | 14,7 | 69                  | 28,7 | 77        | 31,8 | 207   | 16,3 |
| 4 or More Publications                      | 2                   | 2,2  | 4         | 0,9  | 6                   | 2,2  | 12                  | 5    | 16        | 6,6  | 40    | 3,1  |
| Total                                       | 89                  | 100  | 436       | 100  | 264                 | 100  | 240                 | 100  | 242       | 100  | 1271  | 100  |
| Mean of WoS Publications per Faculty Member | ,12                 |      | ,04       |      | ,17                 |      | ,33                 |      | ,38       |      | ,44   |      |

**Table 3.** Results for academic staff at top 10%, 20% and 100% of the generated ranked lists.

| %10                    |                          | %20                    |                          | %100                   |                          |
|------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|
| Number of Publications | Number of Academic Staff | Number of Publications | Number of Academic Staff | Number of Publications | Number of Academic Staff |
| 199                    | 25                       | 289                    | 50                       | 564                    | 247                      |

**Table 4.** Classification of WoS publications by Journal Impact Factor (Q Value)

| Number of Publications | Q1   |      | Q2   |      | Q3   |      | Q4   |      | ESCI |      |
|------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
|                        | N    | %    | N    | %    | N    | %    | N    | %    | N    | %    |
| 0                      | 1217 | 95,8 | 1205 | 94,8 | 1246 | 98,0 | 1241 | 97,6 | 1097 | 86,3 |
| 1-3 Publications       | 50   | 3,9  | 59   | 4,6  | 24   | 1,9  | 29   | 2,3  | 163  | 12,7 |
| 4 or More publications | 4    | ,3   | 7    | ,6   | 1    | ,1   | 1    | ,1   | 11   | 1    |
| Total                  | 1271 | 100  | 1271 | 100  | 1271 | 100  | 1271 | 100  | 1271 | 100  |

**Table 5.** Top 10 Journals where academic staff publish the most in WOS

| Journal Name                                                                    | N  | Q Value |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|---------|
| Mehmet Akif Ersoy University Journal of Economics and Administrative Sciences   | 49 | ESCI    |
| Sustainability                                                                  | 27 | Q2      |
| Eskişehir Osmangazi University Journal of Economics and Administrative Sciences | 19 | ESCI    |
| Borsa Istanbul Review                                                           | 17 | Q1      |
| Sosyoekonomi                                                                    | 16 | ESCI    |
| African Journal of Business Management                                          | 15 | Q3      |
| Ege Academic Review                                                             | 14 | ESCI    |
| Journal of Economics, Business and Finance                                      | 13 | Q4      |
| International Journal of Contemporary Economics and Administrative Sciences     | 11 | ESCI    |
| Istanbul Business Research                                                      | 10 | ESCI    |

and ESCI-indexed journals. Notably, two of these journals, “African Journal of Business Management” and “Journal of Economics, Business and Finance,” were removed from WoS indexes after being included for some time.

The overall findings of the first stage indicate that the WoS publication performance mean of academic staff is 0.44, with most publications occurring in Türkiye-based ESCI-indexed journals. After first stage, the second stage of the research focused on identifying the determinants of publishing in WoS indexed journals.

### 3.1. Findings on the Determinants of Publishing in WoS Indexed Journals

To identify the reasons why academic staff publish in WoS indexed journals, a survey was conducted using the “Academic Productivity Scale” developed by Kaya et al. (2023). This scale measures four main factors influencing academic productivity: motivation, intensity, lack of research opportunities, and the need to improve scientific competencies. The responses from 226 academic staff were analyzed, and the reliability analysis of the scale is presented in ►Table 6.

**Table 6.** Reliability analysis of the academic productivity scale

| Factors                                 | Number of Items | Cronbach's Alpha |
|-----------------------------------------|-----------------|------------------|
| Motivation                              | 3               | ,710             |
| Intensity                               | 4               | ,826             |
| Inadequacy of research opportunities    | 10              | ,844             |
| Need to Improve scientific competencies | 6               | ,794             |
| <b>Total</b>                            | <b>23</b>       | <b>,799</b>      |

As seen in ►Table 6, the reliability coefficients of the scale indicate that it is sufficiently reliable for use in social science research, as Cronbach's alpha values exceed 0,70 (Bayram, 2017).

According to ►Table 7, the fact that 54.4% of the academic staff are male, 47.3% are between 35 and 44 years old, 81% are married, 46.5% hold the position of Assistant Professor, and 91.2% work at public universities. Moreover, 68.1% of the academic staff have no publications in WoS indexed journals.

The responses of academic staff regarding the determinants of publishing in WoS indexed journals are summarized in ►Table 8.

According to ►Table 8, the determinants for publishing in WoS indexed journals by academic staff in the field of accounting were analyzed in detail. The findings are as follows:

**Table 7.** Findings on demographic characteristics

| Demographic characteristic |                               | N   | %    |
|----------------------------|-------------------------------|-----|------|
| Gender                     | Male                          | 123 | 54,4 |
|                            | Female                        | 103 | 45,6 |
|                            | Total                         | 226 | 100  |
| Age                        | 25-34                         | 36  | 15,9 |
|                            | 35-44                         | 107 | 47,3 |
|                            | 45-54                         | 61  | 27   |
|                            | 55 And above                  | 22  | 9,7  |
|                            | Total                         | 226 | 100  |
| Marital status             | Single                        | 43  | 19   |
|                            | Married                       | 183 | 81   |
|                            | Total                         | 226 | 100  |
| Position                   | Research assistant / lecturer | 30  | 13,3 |
|                            | Assistant professor           | 105 | 46,5 |
|                            | Associate professor           | 59  | 26,1 |
|                            | Professor                     | 32  | 14,2 |
|                            | Total                         | 226 | 100  |
| University type            | Public                        | 206 | 91,2 |
|                            | Private                       | 20  | 8,8  |
|                            | Total                         | 226 | 100  |
| Region                     | Mediterranean region          | 32  | 14,2 |
|                            | Eastern anatolia region       | 41  | 18,1 |
|                            | Aegean region                 | 14  | 6,2  |
|                            | Southeastern anatolia region  | 6   | 2,7  |
|                            | Central anatolia region       | 45  | 19,9 |
|                            | Black sea region              | 33  | 14,6 |
|                            | Marmara region                | 55  | 24,3 |
|                            | Total                         | 226 | 100  |
| Experience                 | 1-5 Years                     | 26  | 11,5 |
|                            | 6-10 Years                    | 41  | 18,1 |
|                            | 11-15 Years                   | 83  | 36,7 |
|                            | 16-20 Years                   | 23  | 10,2 |
|                            | 21 Years and above            | 53  | 23,5 |
|                            | Total                         | 226 | 100  |
| Type of University for PhD | Public                        | 219 | 96,9 |
|                            | Private                       | 7   | 3,1  |
|                            | Total                         | 226 | 100  |
| WoS publication            | Yes                           | 72  | 31,9 |
|                            | No                            | 154 | 68,1 |
|                            | Total                         | 226 | 100  |

- The motivation factor's average was 4.00, suggesting that academic staff in the field of accounting are generally willing to publish in WoS indexed journals.
- The average for the workload factor was found to be 2.96, indicating that the workload has a moderate impact on the decision to publish in WoS

**Table 8.** Determinants of publishing in WoS indexed journals

| Statements                                                                                                                               | 1. Strongly disagree |      | 2. Disagree |      | 3. Neutral |      | 4. Agree |      | 5. Strongly agree |      | Average |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------|-------------|------|------------|------|----------|------|-------------------|------|---------|
|                                                                                                                                          | N                    | %    | N           | %    | N          | %    | N        | %    | N                 | %    |         |
| Motivation                                                                                                                               |                      |      |             |      |            |      |          |      |                   |      |         |
| 1. "I am willing to publish scientific research in WoS-indexed journals."                                                                | 3                    | 1,3  | 5           | 2,2  | 17         | 7,5  | 60       | 26,5 | 141               | 62,4 | 4,46    |
| 2. "I make a serious effort to conduct scientific research in WoS journals."                                                             | 13                   | 5,8  | 29          | 12,8 | 53         | 23,5 | 72       | 31,9 | 59                | 26,1 | 3,59    |
| 3. "I publish in WoS journals for academic career advancement."                                                                          | 9                    | 4    | 19          | 8,4  | 29         | 12,8 | 83       | 36,7 | 86                | 38,1 | 3,96    |
| Average for motivation                                                                                                                   |                      |      |             |      |            |      |          |      |                   |      | 4,00    |
| Workload                                                                                                                                 |                      |      |             |      |            |      |          |      |                   |      |         |
| 4. "I do not have enough time to conduct scientific research in WoS journals."                                                           | 42                   | 18,6 | 62          | 27,4 | 50         | 22,1 | 52       | 23   | 20                | 8,8  | 2,76    |
| 5. "My teaching load limits my time for conducting research in WoS journals."                                                            | 32                   | 14,2 | 54          | 23,9 | 47         | 20,8 | 61       | 27   | 32                | 14,2 | 3,03    |
| 6. "My administrative and other responsibilities limit my time for research in WoS journals."                                            | 39                   | 17,3 | 55          | 24,3 | 40         | 17,7 | 58       | 25,7 | 34                | 15   | 2,97    |
| 7. "My personal duties and responsibilities limit my time for research in WOS journals."                                                 | 26                   | 11,5 | 48          | 21,2 | 66         | 29,2 | 58       | 25,7 | 28                | 12,4 | 3,06    |
| Average for Workload                                                                                                                     |                      |      |             |      |            |      |          |      |                   |      | 2,96    |
| Inadequacy of research opportunities                                                                                                     |                      |      |             |      |            |      |          |      |                   |      |         |
| 8. "Institutional structures providing financial support for research in WoS journals are inadequate."                                   | 8                    | 3,5  | 14          | 6,2  | 36         | 15,9 | 62       | 27,4 | 106               | 46,9 | 4,08    |
| 9. "I do not receive sufficient financial support for research in WoS journals."                                                         | 12                   | 5,3  | 22          | 9,7  | 32         | 14,2 | 60       | 26,5 | 100               | 44,2 | 3,95    |
| 10. "The ethical committee processes required for research in WoS journals are burdensome and delaying."                                 | 16                   | 7,1  | 35          | 15,5 | 83         | 36,7 | 48       | 21,2 | 44                | 19,5 | 3,31    |
| 11. "The institutional permit processes required for research in WoS journals are burdensome and obstructive."                           | 16                   | 7,1  | 44          | 19,5 | 82         | 36,3 | 49       | 21,7 | 35                | 15,5 | 3,19    |
| 12. "The technical infrastructure of my institution, such as library databases, does not sufficiently support research in WOS journals." | 41                   | 18,1 | 58          | 25,7 | 59         | 26,1 | 38       | 16,8 | 30                | 13,3 | 2,81    |
| 13. "I cannot find enough economic support to attend international scientific meetings."                                                 | 9                    | 4    | 18          | 8    | 18         | 8    | 69       | 30,5 | 112               | 49,6 | 4,14    |
| 14. "The regulations and financial support for promoting publications in WoS are inadequate."                                            | 8                    | 3,5  | 15          | 6,6  | 26         | 11,5 | 73       | 32,3 | 104               | 46   | 4,11    |
| 15. "Our scientific publications in WoS are not appreciated by the management."                                                          | 56                   | 24,8 | 64          | 28,3 | 58         | 25,7 | 23       | 10,2 | 25                | 11,1 | 2,54    |
| 16. "The higher education system does not encourage scientific research in WoS."                                                         | 17                   | 7,5  | 50          | 22,1 | 61         | 27   | 48       | 21,2 | 50                | 22,1 | 3,28    |
| 17. "The current academic incentive regulation does not sufficiently motivate me to conduct research in WoS."                            | 18                   | 8    | 42          | 18,6 | 56         | 24,8 | 48       | 21,2 | 62                | 27,4 | 3,42    |
| Average for inadequacy of research opportunities                                                                                         |                      |      |             |      |            |      |          |      |                   |      | 3,48    |
| Need to improve research competencies                                                                                                    |                      |      |             |      |            |      |          |      |                   |      |         |
| 18. "I am unable to write publications in a foreign language."                                                                           | 57                   | 25,2 | 67          | 29,6 | 49         | 21,7 | 45       | 19,9 | 8                 | 3,5  | 2,47    |
| 19. "I do not have sufficient statistical or analytical knowledge for research in WoS journals."                                         | 31                   | 13,7 | 65          | 28,8 | 65         | 28,8 | 51       | 22,6 | 14                | 6,2  | 2,79    |
| 20. "I need support in methods for conducting research in WoS journals."                                                                 | 16                   | 7,1  | 24          | 10,6 | 30         | 13,3 | 110      | 48,7 | 46                | 20,4 | 3,65    |
| 21. "I need training on how to write articles for WoS journals."                                                                         | 21                   | 9,3  | 40          | 17,7 | 41         | 18,1 | 86       | 38,1 | 38                | 16,8 | 3,35    |
| 22. "I need training on how to conduct international projects."                                                                          | 14                   | 6,2  | 25          | 11,1 | 35         | 15,5 | 97       | 42,9 | 55                | 24,3 | 3,68    |
| 23. "I lack collaboration with sectors or companies that can provide data for research in WoS journals."                                 | 11                   | 4,9  | 20          | 8,8  | 45         | 19,9 | 80       | 35,4 | 70                | 31   | 3,79    |
| Average for need to improve research competencies                                                                                        |                      |      |             |      |            |      |          |      |                   |      | 3,29    |

indexed journals. It appears that teaching loads, administrative duties, and personal responsibilities moderately affect their publishing behaviour in WoS indexed journals.

- The average for the inadequacy of research opportunities factor was 3.48, suggesting that insufficient research opportunities moderately affect the decision of academic staff in the field of accounting to publish in WoS indexed journals. Among the components of this factor, financial constraints were the most prominent.
- The average for the need to improve research competencies factor was 3.29, indicating that enhancing research competencies moderately affects the decision to publish in WoS indexed journals. The most notable issues in this factor were the lack of collaboration to access data and the need for support in understanding how to publish in WoS indexed journals.

### 3.2. Testing of Hypotheses

Before determining whether to use parametric or non-parametric statistical techniques for hypothesis testing, skewness and kurtosis tests were conducted to assess the normality of the data distribution. According to Tabachnick and Fidell (2013), data are typically distributed if the skewness and kurtosis coefficients fall between -1.5 and +1.5.

**Table 9.** Skewness and Kurtosis values for normality test

|            | Skewness | Kurtosis |
|------------|----------|----------|
| Motivation | -,953    | ,879     |
| Workload   | -,250    | -,889    |
| Competency | -,437    | -,170    |
| Inadequacy | -,578    | ,207     |

According to ►Table 9, the skewness and kurtosis values indicate that the data are normally distributed. Therefore, parametric tests, such as the t-test and ANOVA, will test the hypotheses.

#### Testing of Hypothesis H1

A t-test was conducted to determine whether there is a significant difference in the determinants of publishing or not in WoS indexed journals based on the gender of academic staff in the field of accounting.

According to ►Table 10, the analysis results show a significant difference in the motivation factor for publishing in WoS indexed journals based on the gender of academic staff in the field of accounting; therefore, hy-

pothesis H1a is accepted. The mean values indicate that female academics have higher motivation to publish in WoS indexed journals. However, no significant difference was found for the factors of workload ( $P = ,125$ ), the inadequacy of resources ( $P = ,661$ ), and the need to improve competencies ( $P = ,716$ ); hypotheses H1b, H1c, and H1d were rejected.

#### Testing of Hypothesis H2

An ANOVA test was conducted to determine whether there is a significant difference in the determinants of publishing or not in WoS indexed journals based on the age of academic staff in the field of accounting.

According to ►Table 11, the result of the analysis indicate significant differences in motivation, workload, and the need to improve competencies based on the age of academic staff in the field of accounting; hence, hypotheses H2a, H2b, and H2d are accepted. The mean values show that younger academics have higher motivation levels, with motivation decreasing as age increases. For the workload factor, academics in the 35-44 age range have the highest workload. Regarding the need to improve competencies, academics in the 35-44 age group have the highest average. No significant difference was found for the inadequacy of the resources factor ( $P = ,219$ ); hypothesis H2c was rejected.

#### Testing Hypothesis H3

To determine whether there is a significant difference in the determinants of publishing or not publishing in WoS indexed journals based on the marital status of academic staff, a t-test was conducted.

According to ►Table 12, as a result of analysis, there was a significant difference in the “need to improve scientific competencies” factor based on the marital status of academic staff, and hypothesis H3d was accepted. When looking at the mean values, married academic staff have a greater need to develop their competencies for publishing in WoS indexed journals. However, no significant differences were found in motivation ( $P = ,450$ ), intensity ( $P = ,761$ ), and inadequacy of research opportunities ( $P = ,591$ ) according to marital status. Thus, hypotheses H3a, H3b, and H3c were rejected.

#### Testing Hypothesis H4

An ANOVA test was conducted to determine whether there is a significant difference in the determinants of publishing or not in WoS indexed journals according to the academic positions of academic staff.

According to ►Table 13, as a result of the analysis, significant differences were found in the factors of motivation, intensity, and inadequacy of research opportunities according to the academic positions of academic

staff, and hypotheses H4a, H4b, and H4c were accepted. When examining the mean values, it was observed that motivation decreases as academic position increases. Regarding intensity, Assistant Professors showed the highest intensity levels, while Associate Professors had the highest mean regarding the inadequacy of research

opportunities. No significant difference was found in the need to improve the scientific competencies factor ( $P = ,161$ ), leading to the rejection of H4d.

#### Testing Hypothesis H5

A t-test was conducted to determine whether there is a significant difference in the determinants of publishing

**Table 10.** Findings on determinant factors by gender

| Factors    | Gender | N   | Mean | t      | P     |
|------------|--------|-----|------|--------|-------|
| Motivation | Male   | 123 | 3,89 | -2,286 | ,023* |
|            | Female | 103 | 4,15 |        |       |

\*P: Significant difference at the 0.05 level.

**Table 11.** Findings on Determinant Factors by Age

| Factors                                 | Age   | N   | Mean | F     | P     |
|-----------------------------------------|-------|-----|------|-------|-------|
| Motivation                              | 25-34 | 36  | 4,29 | 4,820 | ,003* |
|                                         | 35-44 | 107 | 4,10 |       |       |
|                                         | 45-54 | 61  | 3,78 |       |       |
|                                         | 55 +  | 22  | 3,70 |       |       |
| Workload                                | 25-34 | 36  | 2,70 | 3,210 | ,024* |
|                                         | 35-44 | 107 | 3,15 |       |       |
|                                         | 45-54 | 61  | 2,91 |       |       |
|                                         | 55 +  | 22  | 2,56 |       |       |
| Need to improve competencies Motivation | 25-34 | 36  | 3,25 | 2,676 | ,048* |
|                                         | 35-44 | 107 | 3,43 |       |       |
|                                         | 45-54 | 61  | 3,08 |       |       |
|                                         | 55 +  | 22  | 3,19 |       |       |

\*P: Significant difference at the 0.05 level.

**Table 12.** Findings on determinants by marital status

| Factors                                 | Marital Status | N   | Mean | t     | P     |
|-----------------------------------------|----------------|-----|------|-------|-------|
| Need to Improve Scientific Competencies | Married        | 183 | 3,34 | 2,191 | ,029* |
|                                         | Single         | 43  | 3,05 |       |       |

\*P: Significant difference at the 0.05 level.

**Table 13.** Findings on determinants by academic position

| Factors                              | Position                    | N   | Mean | F     | P     |
|--------------------------------------|-----------------------------|-----|------|-------|-------|
| Motivation                           | Research assistant/lecturer | 30  | 4,15 | 3,674 | ,013* |
|                                      | Assistant professor         | 105 | 4,10 |       |       |
|                                      | Associate professor         | 59  | 4,00 |       |       |
|                                      | Professor                   | 32  | 3,58 |       |       |
| Intensity                            | Research assistant/lecturer | 30  | 2,70 | 3,229 | ,023* |
|                                      | Assistant professor         | 105 | 3,15 |       |       |
|                                      | Associate professor         | 59  | 2,91 |       |       |
|                                      | Professor                   | 32  | 2,56 |       |       |
| Inadequacy of research opportunities | Research assistant/lecturer | 30  | 3,34 | 4,299 | ,006* |
|                                      | Assistant professor         | 105 | 3,42 |       |       |
|                                      | Associate professor         | 59  | 3,77 |       |       |
|                                      | Professor                   | 32  | 3,28 |       |       |

\*P: Significant difference at the 0.05 level.

or not in WoS indexed journals according to the type of university where academic staff work.

According to ►Table 14, the analysis revealed a significant difference in the motivation factor according to the type of university, leading to the acceptance of H5a. When looking at the mean values, it was found that academic staff working at private universities have higher motivation levels for publishing in WoS indexed journals. No significant differences were found in the intensity factors ( $P = ,056$ ), the inadequacy of research opportunities ( $P = ,096$ ), and the need to improve scientific competencies ( $P = ,096$ ), leading to the rejection of hypotheses H5b, H5c, and H5d.

#### Testing Hypothesis H6

To determine whether there is a significant difference in the determinants of publishing or not publishing in WoS indexed journals based on the region of the university where academic staff work, an ANOVA test was conducted.

The analysis found a significant difference in the need to improve scientific competencies factor based on the university region, leading to the acceptance of H6d. When looking at the mean values, it can be observed that academic staff working in the Eastern and Southeastern Anatolia regions have a higher need to improve their scientific competencies for publishing in WoS indexed journals. No significant differences were found in motivation ( $P = ,711$ ), intensity ( $P = ,107$ ), and inadequacy of research opportunities ( $P = ,201$ ), leading to the rejection of H6a, H6b, and H6c.

## 4. Discussion and Conclusion

The research was conducted in two stages. In the first stage, the publication performance of academic staff in WoS-indexed journals was revealed using council of higher education (CoHE) Academic statistics.

According to the first stage results, 80.6% of academic staff had no publications in WoS, and the average number of WoS publications for all faculty members was found to be 0.44. A study by Schlögl et al. (2024), analyzing the publication performance of 283 business academics in Austria, found that 37% of 49 academic staff in the field of accounting had no WoS publications, and 35% had no publications in Scopus. They attributed this to the national focus of publications in the accounting discipline. Katanalp (2024) stated that accounting studies represent only 0.4% of WoS indexed publications from Türkiye.

Regarding journal Q values and indexes, most publications were in ESCI-indexed journals (12.8%), while only 4.2% were in Q1 journals. Most of the journals were Türkiye-based, and two were removed from the WoS index after a period. Schlögl et al. (2024) found that, in Austria, 13% of accounting publications in WoS and 12% in Scopus were published in non-English journals, with a significant portion of accounting articles being published in German-language journals. According to Mongeon and Paul-Hus (2016), English language is dominant in WoS publications. In the second stage of our research, language-related problems were among the reasons identified. Therefore, it can be said that academic staff do not consider publishing in WoS journals due to the language barrier.

**Table 14.** Findings on Determinants by University Type

| Factors    | University Type | N   | Mean | t      | P     |
|------------|-----------------|-----|------|--------|-------|
| Motivation | Public          | 206 | 3,97 | -2,031 | ,043* |
|            | Private         | 20  | 4,36 |        |       |

\*P: Significant difference at the 0.05 level.

**Table 15.** Findings on Determinants by Region

| Factors                                 | Region                 | N  | Mean | F     | P     |
|-----------------------------------------|------------------------|----|------|-------|-------|
| Need to Improve scientific competencies | Black Sea              | 33 | 3,34 | 3,055 | ,007* |
|                                         | Eastern Anatolia       | 41 | 3,56 |       |       |
|                                         | Marmara                | 55 | 3,25 |       |       |
|                                         | Central Anatolia       | 45 | 3,28 |       |       |
|                                         | Mediterranean          | 32 | 3,23 |       |       |
|                                         | Aegean                 | 13 | 2,51 |       |       |
|                                         | South Eastern Anatolia | 6  | 3,53 |       |       |

\*P: Significant difference at the 0.05 level.

When investigate at the average publication, the highest averages were achieved as professors (0,38), associate professors (0,33), assistant professors (0,17), research assistants (0,12) and lecturers (0,04). Accordingly, it was determined that the WoS publication average increased as the position increased. This result is consistent with the study of Rørstad and Aksnes (2015).

The second stage results also indicated that academic staff are generally willing to publish in WoS indexed journals but face inadequate research opportunities and need to improve their scientific competencies.

In the second stage of the research, hypotheses and sub-hypotheses related to the determinants of publishing in WoS indexed journals were tested. The significant results from the hypothesis analyses are as follows:

- **Gender:** It was found that female academic staff have higher motivation for publishing in WoS indexed journals. According to Uribe-Bohorquez et al. (2023), although the accounting field is predominantly represented by men, women face disadvantages in terms of recruitment, promotion, status, workload distribution, and compensation. The finding that women, despite their disadvantaged position, have higher motivation for WoS publishing is noteworthy. As a supporting factor for this finding, Lutter et al. (2022) found that female academics benefit more from high quality scientific publications than male academics in order to become a professor. This finding can also be characterised as an issue that increases women's motivation. In addition, according to Nielsen's (2017) research on academics working in the field of management, women are more likely than men to write articles in the top 10% most cited articles in their field.
- **Age:** Younger academic staff were found to have higher motivation for publishing, while motivation decreases with age. Academic staff in the 35-44 age range were identified as having the greatest need for developing scientific competencies. Kaya et al. (2023) suggest that motivation sources should be developed to increase the productivity of academics as they age, emphasizing that the creation of an academic culture of publication is more important than mandatory criteria. According to Györfy et al. (2020), academic publication performance varies with age and peaks in the so-called golden age. This age varies according to different disciplines. For example, mathematicians tend to reach their Golden Age earlier, while social scientists tend to reach it later. They found that approximately 50

years of age is the golden age in academic publication performance.

- **Marital Status:** Married academic staff were found to have a greater need for developing competencies to publish in WoS indexed journals. Therefore, this also affects their productivity. Ogbogu (2009), who investigated at the variables affecting the annual publications of female academics in Nigerian universities, showed that being single significantly increased the annual publication rates of female academics. This suggests that 'single' female academics tend to publish more than their married counterparts. According to Sonnert and Holton (1996), there is no direct relationship between marital status and academic productivity. However, Cooper (2001) argues that marriage, particularly for female researchers in accounting, reduces productivity. Thus, the findings of this research align with Cooper (2001) results.
- **Academic Position:** As academic position progresses, motivation to publish decreases. Assistant professors had the highest intensity for publishing, while associate professors had the highest scores for inadequacy of research opportunities. In support of this finding, Akçiğit and Tok (2020) stated that the publication performance of academicians decreased after associate professorship. Contrary to these findings, Kaya et al. (2023) found no significant relationship between academic position and motivation. According to Lutter et al. (2022), academic position is more important than age and gender in terms of publication performance.
- **Type of University:** Academic staff working at private universities were found to have higher motivation for publishing in WoS indexed journals compared to those at public universities.
- **Region:** Academic staff working in the Eastern and Southeastern Anatolia in Türkiye regions were found to have a greater need for developing competencies to publish in WoS indexed journals. Similarly, Zhang and Wei (2020) found that there are regional differences in the academic publication performance of researchers in China. They found that the highest number of articles in WoS Q1 and Q2 journals were published in Beijing province.

In the second stage of the research, when the general views of the academic staff in accounting studies on WoS publishing were analysed; lack of financial resources, high journal fees, long publication processes, difficulty in accessing data, the fact that research is based only on Turkish data, limited number of journals in the field of

accounting, lack of teamwork culture and national or international study networks, and the necessity of TR Index publications instead of WoS publications in associate professorship criteria were listed. These findings are consistent with previous studies by Ak and Gülmez (2006), Akçığit and Tok (2020), and Kaya et al. (2023).

According to Trinh et al. (2020), who conducted a study on Vietnamese education researchers, having a national and international collaboration network is an important factor for publishing within the scope of WoS. Similarly, academic staff in the field of accounting in Türkiye stated that the lack of national and international cooperation is a deficiency.

Based on the findings of the research, the following suggestions were made to improve the publication performance and motivation of both academic staff and other academics in WoS indexed journals:

1. Provide a separate allowance in addition to their salaries to cover necessary costs for WoS publishing (data access, research, submission fees, language editing, etc.).
2. Increase the importance of WoS publications in academic incentives.
3. Increase the weight of WoS publications in university appointment criteria.
4. Tie university funding to WoS publication performance.
5. Develop mechanisms to provide training and consultancy services related to WoS publishing.

This study focused solely on academic staff at accounting studies in Türkiye. Future research could be conducted on other subfields of business studies and other disciplines in Türkiye and other countries.

## Research Ethics

This research was conducted with the permission of the Sinop University Human Research Ethics Committee with the meeting decision dated 30/01/2024 and numbered 2024/04.

## Author Contributions

Conceptualization: [Murat Serçemeli], Methodology : [Murat Serçemeli], Formal Analysis: [Murat Serçemeli], Investigation: [Murat Serçemeli; Melek Şardağ Karablulut; Serap Nur Özata Canlı], Resources: [Murat Serçemeli; Melek Şardağ Karablulut; Serap Nur Özata Canlı], Data Curation: [Murat Serçemeli], Writing - Original Draft Preparation : [Murat Serçemeli; Melek Şardağ Karablulut; Serap Nur Özata Canlı], Writing - Review & Editing: [Murat Serçemeli; Melek Şardağ Karablulut; Serap Nur Özata Canlı], Visualization: [Murat Serçemeli], Supervision: [Murat Serçemeli], Project Administration: [Murat Serçemeli], Funding Acquisition: [No Funding]

## Competing Interests

The author(s) has declared no conflicts of interest.

## Research Funding

None declared.

## Data Availability

The raw data can be obtained at the request of the corresponding author.

## Peer-review

Peer-reviewed by external referees.

## Orcid

Murat Serçemeli  <https://orcid.org/0000-0002-0718-2236>

Melek Şardağ Karablulut  <https://orcid.org/0000-0002-0525-7820>

Serap Nur Özata Canlı  <https://orcid.org/0000-0002-0525-7820>

## References

- Adıgüzel, H. (2024). Türkiye'de muhasebe alanında yayınların bilimsel niteliğine eleştirel bir yaklaşım. *XLI. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, Ankara.
- Ahmed, B., Wang, L., Hussain, W., Mustafa, G., & Afzal, M. T. (2025). Investigating scholarly indices and their contribution to recognition patterns among awarded and non-awarded researchers. *International Journal of Data Science and Analytics*, 1-18.
- Ak, M., & Gülmez, A. (2006). Türkiye'nin uluslararası yayın performansının analizi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 1(1), 22-49.
- Akçığit, U., & Tok, E. Ö. (2020). Türkiye bilim raporu. *Berk Grup Matbaacılık*, Ankara.
- Akçığit, U., Koç, Ç., Parmar, S., Pearce, J., Saygın, Z. B., Shim, Y., ... & Tokmakoğlu, D. (2023). Türkiye akademik diaspora raporu: beyin göçünden beyin gücüne. Technical report.
- Alkan, G., & Özkaya, H. (2015). Türk muhasebe ve finans yazınının SSCİ'da 20 yılı. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 6(6), 175-192.
- Atta-Owusu, K., & Fitjar, R. D. (2022). What motivates academics for external engagement? Exploring the effects of motivational drivers and organizational fairness. *Science and Public Policy*, 49(2), 201-218. <https://doi.org/10.1093/scipol/scab075>
- Bayram, N. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Becker, A., & Lukka, K. (2023). Instrumentalism and the publish-or-perish regime. *Critical Perspectives on Accounting*, 94, 102436. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2022.102436>
- Boyraz, M., & Kabakulak, A. (2020). Türkiye'deki turizm rehberliği bölümlerinde görev yapan akademisyenlerin bilimsel yayınlarının bibliyometrik analizi. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 2152-2163.
- Carloni, M., Tsenkulovsky, T. & Mangan, R. (2018). Web of Science Core Collection Descriptive Document. [http://library.khsu.ru/researchers/files/wos/Web\\_of\\_Science\\_Core\\_Collection\\_long\\_guide\\_public\\_OCT-18.pdf](http://library.khsu.ru/researchers/files/wos/Web_of_Science_Core_Collection_long_guide_public_OCT-18.pdf) (accessed on 24.07.2024).
- Glänzel, W., Thijs, B., Schubert, A., & Debackere, K. (2009). Subfield-specific

- normalized relative indicators and a new generation of relational charts: Methodological foundations illustrated on the assessment of institutional research performance. *Scientometrics*, 78, 165-188. <https://doi.org/10.1007/s11192-008-2109-5>
- Gorraiz, J., Gumpenberger, C., & Schlögl, C. (2014). Usage versus citation behaviours in four subject areas. *Scientometrics*, 101, 1077-1095. <https://doi.org/10.1007/s11192-014-1271-1>
- Grančay, M., Vveinhardt, J., & Šumilo, E. (2017). Publish or perish: How Central and Eastern European economists have dealt with the ever-increasing academic publishing requirements 2000–2015. *Scientometrics*, 111, 1813-1837. <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2332-z>
- Györfy, B., Csuka, G., Herman, P., & Török, Á. (2020). Is there a golden age in publication activity?—an analysis of age-related scholarly performance across all scientific disciplines. *Scientometrics*, 124, 1081-1097.
- Hanson, M. A., Barreiro, P. G., Crosetto, P., & Brockington, D. (2023). The strain on scientific publishing (arXiv:2309.15884). <https://doi.org/10.48550/arXiv.2309.15884>
- Hermanowicz, J.C. (2012). *The Sociology of Academic Careers: Problems and Prospects*. In: Smart, J., Paulsen, M. (eds) Higher Education: Handbook of Theory and Research. Higher Education: Handbook of Theory and Research, vol 27. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2950-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2950-6_4)
- Katanalp, B. (2024). Türkiye’de Görev Yapan Muhasebe Akademisyenlerinin Uluslararası Görünürlüğü Üzerine Bir Araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 102, 39-56. <https://doi.org/10.25095/mufad.1410738>
- Kaya, A., Bostan, S., & Kaya, Y. (2023). Türkiye’de öğretim üyelerinin bilimsel çalışma yapma motivasyonları, yetersizlikler ve yetkinlik sorunları: Bir saha araştırması. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(2), 15-38. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1174288>
- Lutter, M., Habicht, I. M., & Schröder, M. (2022). Gender differences in the determinants of becoming a professor in Germany. An event history analysis of academic psychologists from 1980 to 2019. *Research Policy*, 51(6), 104506.
- Mengi, F., & Schreglmann, S. (2013). Akademisyenlik bağlamında bilimsel üretkenliği etkileyen çevresel faktörler. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Mongeon, P., & Paul-Hus, A. (2016). The journal coverage of Web of Science and Scopus: a comparative analysis. *Scientometrics*, 106, 213-228.
- Nielsen, M. W. (2017). Gender and citation impact in management research. *Journal of Informetrics*, 11(4), 1213-1228.
- Ogbogu, C. O. (2009). An analysis of female research productivity in Nigerian universities. *Journal of higher education policy and management*, 31(1), 17-22.
- Oliveira, A. L. D., & Freitas, M. E. D. (2016). Motivations for international academic mobility: the perspective of university students and professors. *Educação em Revista*, 32, 217-246. <https://doi.org/10.1590/0102-4698148237>
- Omer, R. A. (2015). International scientific publication in ISI journals: chances and obstacles. *World Journal of Education*, 5(6), 81-90.
- Rørstad, K., & Aksnes, D. W. (2015). Publication rate expressed by age, gender and academic position—A large-scale analysis of Norwegian academic staff. *Journal of informetrics*, 9(2), 317-333.
- Schlögl, C., Boric, S., & Reichmann, G. (2024). Publication and citation patterns of Austrian researchers in operations research and other sub-disciplines of business administration as indexed in Web of Science and Scopus. *Central European Journal of Operations Research*, 32(3), 711-736. <https://doi.org/10.1007/s10100-023-00877-x>
- Sinatra, R., Wang, D., Deville, P., Song, C., & Barabási, A. L. (2016). Quantifying the evolution of individual scientific impact. *Science*, 354(6312). <https://doi.org/10.1126/science.aaf5239>
- Slyder, J. B., Stein, B. R., Sams, B. S., Walker, D. M., Jacob Beale, B., Feldhaus, J. J., & Copenheaver, C. A. (2011). Citation pattern and lifespan: a comparison of discipline, institution, and individual. *Scientometrics*, 89(3), 955-966. <https://doi.org/10.1007/s11192-011-0467-x>
- Sonnert, G., & Holton, G. (1996). Career patterns of women and men in the sciences. *American scientist*, 84(1), 63-71.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Trinh, T. P. T., Tran, T., Le, H. T. T., Nguyen, T. T., & Pham, H. H. (2020). Factors impacting international-indexed publishing among Vietnamese educational researchers. *Learned Publishing*, 33(4), 419-429. <https://doi.org/10.1002/leap.1323>
- Uribe-Bohorquez, MV., Rivera-Ordóñez, JC. & García-Sánchez, IM. (2023). Gender disparities in accounting academia: analysis from the lens of publications. *Scientometrics*, 128, 3827–3865. <https://doi.org/10.1007/s11192-023-04718-1>
- Wills, D., Ridley, G., & Mitev, H. (2013). Research productivity of accounting academics in changing and challenging times. *Journal of Accounting & Organizational Change*, 9(1), 4-25.
- Yalçın, O. M., & Kılıç, H. (2018). Akademisyenlerin öğretim performansları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 122-135.
- Zhang, G., & Wei, F. (2020). Analysing the research performance of province-level administrative regions in China. *Learned Publishing*, 33(4), 395-409. <https://doi.org/10.1002/leap.1318>
- Zuckerman, H. (1988). The sociology of science. In N. J. Smelser (Ed.), *Handbook of sociology* (pp. 511–574). Sage Publications.

# Sürdürülebilir Kalite Güvencesi için SistematiK Bir Sürekli İyileştirme Aracı: Gazi Üniversitesi Kalite İyileştirme Planı

## A Systematic Continuous Improvement Tool for Sustainable Quality Assurance: Gazi University Quality Improvement Plan

Hafize Nurgül Durmuş Şenyapar<sup>1\*</sup> , Ramazan Bayındır<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Ankara, Türkiye

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Teknoloji Fakültesi, Elektrik-Elektronik Mühendisliği Bölümü, Ankara, Türkiye

**Özet:** Bu çalışmanın amacı, sürdürülebilir kalite güvencesi çalışmalarında sistematiK iyileştirme aracı olarak örnek uygulama olma potansiyeli taşıyan Gazi Üniversitesi Kalite İyileştirme Planının (GÜ-KİP) hazırlık, güncelleme ve izleme süreçlerinin incelenmesi ve bu sayede Türk yükseköğretim sisteminde planlı iyileştirme süreçlerinin yaygınlaştırılmasının desteklenmesidir. Nitel bir desenle tekli durum çalışması stratejisi ile yürütölen bu araştırmada, Kurumun güçlü yönlerini sürdürülebilir kılmak, gelişmeye açık alanları belirleyerek bu alanlarda ilan edilmiş faaliyetlerle iyileştirmeler yapmak ve tüm süreci kanıtlanabilir bir şekilde raporlamayı amaçlamak üzere 2021 yılından bu yana kullanılmakta olan GÜ-KİP incelenmiştir. Kurumsal değerlendirme raporları, paydaş anketleri, iç ve dış paydaş görüşleri gibi zengin kaynaklarla geliştirilen, sorumlusu ve takvimi belirlenmiş iyileştirme faaliyetlerinin sistematiK uygulama ve izleme mekanizmalarını geliştiren Planın, kurum genelinde uygulanması ve izleme sonuçlarının raporlanması sayesinde PUKÖ çevrimlerinin kapatılması güvence altına alınmaktadır. GÜ-KİP süreçlerinin kapsamlı bir şekilde ele alındığı bu çalışmada YÖKAK öncülüğünde kalite iyileştirme planlarının yaygınlaştırılması, bu amaçla ulusal düzeyde rehber belgelerin hazırlanması ve uygulanmasını destekleyecek eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Kurumsal akreditasyon ve program akreditasyonunun stratejik öncelikler içine girdiği Türk yükseköğretim sisteminde, Gazi Üniversitesi Kalite İyileştirme Planı benzeri sistematiK iyileştirme araçların yaygınlaştırılması, hem üniversitelerin kurumsal kalite güvencesi çalışmalarını destekleyecek hem de Kaizen felsefesinin içselleştirilmesiyle gelecek nesiller için sürekli gelişen kurumlarda eğitim alma olanağı sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Kalite iyileştirme planı, Sürekli iyileştirme, Sürdürülebilir kalite güvencesi, Kurumsal akreditasyon, Yükseköğretimde kalite

**Abstract:** This study examines the preparation, updating, and monitoring processes of the Gazi University Quality Improvement Plan (GU-KIP), which has the potential to serve as a model practice in sustainable quality assurance efforts and thereby support the dissemination of planned improvement processes within the Turkish higher education system. Conducted as a qualitative single case study, this research focuses on GU-KIP, which has been implemented since 2021 to sustain the institution's strengths, identify areas for development, implement improvements through declared actions, and report the entire process in a verifiable manner. Developed with robust foundations such as institutional self-assessment reports, stakeholder surveys, and internal and external stakeholder feedback, the plan defines responsible parties and timelines for each improvement activity. It enhances systematic implementation and monitoring mechanisms, ensuring the closure of PDCA (Plan-Do-Check-Act) cycles through institution-wide application and reporting of monitoring results. This study, which thoroughly addresses GU-KIP processes, recommends the widespread adoption of quality improvement plans under the leadership of the Turkish Higher Education Quality Council (THEQC), the preparation of national-level guiding documents for this purpose, and the development of training programs to support their implementation. In the Turkish higher education system, where institutional and program accreditation have become strategic priorities, the dissemination of systematic improvement tools such as GU-KIP will both support universities' institutional quality assurance efforts and provide future generations with the opportunity to study in continuously developing institutions through the internalization of the Kaizen philosophy.

**Keywords:** Quality improvement plan, Continuous improvement, Sustainable quality assurance, Institutional accreditation, Quality in higher education

\* İletişim Yazarı / Corresponding author.  
✉ nurguld@gazi.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 01.03.2025  
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 10.05.2025  
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 13.05.2025  
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 22.05.2025



## 1. Giriş

Sürdürülebilir kalite güvencesi, bir organizasyonun ürün veya hizmetlerini sürekli olarak yüksek kalitede sunabilmesini ve bu kalite standardını uzun vadeli olarak koruyabilmesini sağlamak için uyguladığı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, birçok farklı sektörde ve iş alanında önemli bir rol oynamaktadır. Hem paydaş memnuniyetini hem de organizasyonların uzun vadeli başarısını desteklemek amacıyla tasarlanan sürdürülebilir kalite güvencesi, kalite standartlarını belirlemenin, sürekli olarak iyileştirmenin ve kalite kontrolünün birleşimini içerir (Almuhaideb ve Saeed, 2020). Süreç, organizasyonun belirli bir ürün veya hizmet için, katılımcı beklentilerini ve endüstri normlarını yansıtan kalite standartlarını belirlemesiyle başlar. Ardından organizasyon bu standartları sürekli olarak izler ve değerlendirir. Bu izleme süreci, ürün veya hizmetin üretim veya sunum aşamasında kalite sorunlarını tespit etmeye yardımcı olur (Gamage vd., 2020). Sürdürülebilir kalite güvencesinin bir diğer önemli bileşeni sürekli iyileştirmedir. Birçok örgüt, paydaş beklentilerini karşılamada çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Çoğu zaman bu beklentiler kalite standartlarına yansıtılsa da süreçlerde eksiklikler görülebilir ya da uygulama aşamasında sorunlar yaşanabilir. Özellikle sürdürülebilir kalite güvencesi sağlamak, örgütlerin karşılaştığı temel sorunlardan biridir. Bu bağlamda kurumların sistematik problemleri çözerek ve operasyonel süreçlerini sürekli iyileştirerek kalite güvence hedeflerine ulaşmaları büyük önem taşımaktadır. Verimliliği artırmak, hataları azaltmak ve kaliteyi artırmak için yürütülen sürekli iyileştirme, organizasyonun daha sürdürülebilir bir rekabet üstünlüğü elde etmesine yardımcı olur (Abbas, 2020). Sürdürülebilir kalite güvencesi, organizasyonların kaliteyi sadece bir kısa vadeli hedef olarak görmek yerine uzun vadeli başarı için de bir strateji olarak ele almasını sağlar. Bu yaklaşım, memnuniyeti artırırken organizasyonun maliyetleri azaltmasına ve rekabet avantajı elde etmesine yardımcı olabilir. Dolayısıyla sürdürülebilir kalite güvencesi, modern iş dünyasında hemen her sektörde organizasyonların başarısını belirlemede kritik bir rol oynar.

Yükseköğretimde sürdürülebilir kalite güvencesi, üniversitelerin eğitim kalitesini koruma ve iyileştirme süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu kavram, özellikle Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturmayı amaçlayan ve 2001 yılında Türkiye'nin de dâhil olduğu Bologna Süreci ile büyük bir ivme kazanmıştır (YÖK Kalite Güvencesi, 2025). Bologna Süreci, yükseköğretimde ortak bir kalite güvencesi standardı belirlemeyi, uluslararası standartlara uyum sağlamayı ve diplomaların denkliğini kolaylaştırmayı hedeflemektedir (European Union, 2024). Kalite güvencesi sistemi, bir organizasyonun belirli standartlara uygunluğunu sürekli

olarak izleyen ve değerlendiren bir yönetim yaklaşımıdır (Benz-Camino vd., 2022). Bu sistem, kurumların hedeflerine ulaşmalarını sağlayarak kaliteyi artırmalarına yardımcı olur. İlk olarak 1970'lerde endüstride ortaya çıkan kalite güvencesi, 1980'li yıllardan itibaren yükseköğretim kurumlarında da önem kazanmaya başlamıştır (Khuram vd., 2023). Artan öğrenci sayısı ve teknolojik gelişmeler, yükseköğretim kurumlarının kalite standartlarını yükseltmesini zorunlu hale getirmiştir.

Kalite güvencesi kavramı, endüstriyel sektördeki kalite yönetim sistemlerinin yükseköğretim sektörüne uyarlanmasıyla gelişmiştir (Asiyai, 2020). Özellikle Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversitelerin performansını ölçmek amacıyla akreditasyon, öz değerlendirme ve dış değerlendirme gibi mekanizmalar geliştirilmiştir (Komotar, 2020). Bu uygulamalar, yükseköğretim kurumlarının eğitim kalitesini artırmayı ve öğrenci memnuniyetini yükseltmeyi hedeflemiştir. 1990'ların başında kalite güvencesi kavramı uluslararası alanda kabul görmeye başlamış, Avrupa Birliği'nin Bologna Süreci, kalite güvencesi mekanizmalarının yükseköğretim sektöründe kullanılmasını teşvik etmiştir (Grek ve Russell, 2023). Bu süreçte, Avrupa Kalite Güvencesi Standartları ve Prensipleri belgesi oluşturulmuş ve uluslararası bir standart belirlenmiştir. Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi için Standartlar, yükseköğretim kurumlarının eğitim kalitesini artırmalarını, araştırma faaliyetlerini geliştirmelerini ve öğrenci hizmetlerini iyileştirmelerini hedeflemektedir (European Network for Quality Assurance in Higher Education - ENQA vd., 2015).

Türkiye'de kalite güvencesinin ortaya çıkışında birkaç önemli gelişme bulunmaktadır. Bunlar arasında Bologna Süreci'ne katılım (2001), 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile kamu idarelerine stratejik plan yapma zorunluluğu getirilmesi (2003), Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği'nin yayınlanması (2005) ve Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonunun (YÖDEK) kurulması (2005) sayılabilir. 2015 yılından bu yana Türk yükseköğretim kurumlarının eğitim öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalite düzeylerini ulusal ve uluslararası standartlara göre değerlendiren kurum, Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK)'dur. İç ve dış kalite güvencesi süreçlerini yürüten, akreditasyon faaliyetlerini koordine eden, bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesini sağlayan YÖKAK, idari ve mali özerkliğe sahip olup kamu tüzel kişiliği ve özel bütçesiyle faaliyet göstermektedir (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2024). Yükseköğretim Kurulu (YÖK) da üniversitelerde kalite güvencesi uygulamalarının benimsenmesini teş-

vik etmekte ve bu süreçlerin sürdürülebilirliğini sağlamak için çeşitli düzenlemeler yapmaktadır. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun ilgili hükümlerinin yanı sıra Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği, 23.11.2018 tarih ve 30604 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Sürdürülebilir kalite güvencesi, üniversitelerin sadece ulusal değil, aynı zamanda uluslararası alanda rekabet gücünü artırmakta ve öğrencilere dünya standartlarında eğitim sunulmasını sağlamaktadır. Uluslararası bağlamda, üniversitelerin; akademik değerlendirme ve kalite geliştirme, stratejik planlama, kurumsal değerlendirme ve periyodik iyileştirme ile izleme süreçlerini takip etmesi gerekmektedir (ENQA, 2015). Sürdürülebilir kalite güvencesi, üniversitelerin ulusal ve uluslararası alanda rekabet gücünü artırmakta, öğrencilere dünya standartlarında eğitim sunulmasını sağlamaktadır. Ancak bu süreçte bazı zorluklar da bulunmaktadır. Üniversiteler, eğitim programlarının güncellenmesi, öğretim yöntemlerinin yenilenmesi ve akademik hizmetlerin sürekli geliştirilmesi gibi alanlarda karşılaştıkları finansal ve yapısal zorluklarla mücadele etmektedir. Bununla birlikte Bologna Süreci'nin getirdiği standartlarla uyum sağlamak, mezunların iş piyasasında rekabet edebilirliğini artırmakta ve işverenlerin diplomaların uluslararası denkliğine olan güvenini güçlendirmektedir. Bu nedenle sürdürülebilir kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının hem yerel hem de küresel düzeyde itibarını ve etkinliğini artıran uzun vadeli bir strateji olarak önem kazanmaktadır (Lucander ve Christersson, 2020). Yükseköğretimde kalite güvencesi, kurumların akreditasyon süreçlerinden başarıyla geçmelerine yardımcı olurken kurumların ulusal ve uluslararası düzeyde tanınmasını sağlayarak hem öğrenci hem de personel için fırsat ve iş birliği olanakları yaratır (Kumar vd., 2020). Kalite güvencesi, araştırma ve inovasyon faaliyetlerini de teşvik eder. Yüksek standartlarda bir eğitim ve araştırma ortamı, akademik personelin ve öğrencilerin yenilikçi fikirler geliştirmelerine, araştırmalara katılmalarına ve yeni bilgiler üretmelerine olanak tanıyarak bilimsel ilerleme ve toplumsal gelişmeye katkı sunar (Beerens, 2018). Bu anlamda Türk yükseköğretimindeki misyon farklılaşması yaklaşımını da destekler. Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Programı, üniversitelerin tek tip yapıdan uzaklaşarak bölgesel kalkınmaya katkı sunacak şekilde kendi güçlü yönleri doğrultusunda odaklanmalarını ve ihtisaslaşmalarını teşvik eden bir yükseköğretim politikasıdır (YÖK, 2025). Bu yaklaşım, kalite güvencesi süreçlerine katkı sağlayarak üniversitelerin özgün misyonlarını netleştirmelerine, performanslarını daha anlamlı göstergelerle izlemelerine ve toplumsal etkilerini kurumsal hedeflerle uyumlu şekilde değerlendirmelerine olanak tanır.

Yükseköğretim kurumları, toplumun sorumluluklarının gereği olarak toplumsal ve küresel ihtiyaçlara duyarlı, etik değerlere saygılı, çevresel sürdürülebilirlik ilkelerini benimseyen ve bu sayede öğrencilerinin sorumlu ve bilinçli bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur (Camilleri, 2020). Kalite güvencesi sisteminin kurumun tüm paydaşları tarafından içselleştirildiği ve sürdürülebilir kılındığı bir eğitim ve öğretim ortamında yetişen genç nesiller, şüphesiz ki ulusal kalkınma hedeflerine de üst düzeyde katkı sağlayabilecektir.

Yükseköğretim alanında sürdürülebilir bir kalite güvencesi, günümüz eğitim dünyasının en önemli ihtiyaçlarından biridir. Kalite güvencesi, öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesini, üniversitelerin araştırma ve yenilik kapasitesini ve mezunların iş piyasasındaki rekabetçiliğini doğrudan etkiler. Bu bağlamda sürekli ve sistematik iyileştirme sağlayan bir araç olarak kalite iyileştirme planının ele alınması, yükseköğretim kurumlarının bu hedeflere ulaşmasında kritik bir rol oynar.

Stratejik öneme sahip kalite iyileştirme planları, üniversitelerin eğitim kalitesini koruma ve sürekli iyileştirme hedeflerine ulaşmalarını sağlayan bir yol haritası sunar. Kalite iyileştirme planı, mevcut performansın değerlendirilmesi, iyileştirme alanlarının belirlenmesi, bu alanlarda ulaşılabilecek hedeflerin tanımlanması ve bu hedeflere yönelik eylemlerin planlanması süreçlerini içerir (Simpson vd., 2022). Üniversiteler, bu planlar sayesinde ulusal ve uluslararası standartlarla uyumlu bir kalite kültürünü sürdürülebilir hale getirir. Kalite iyileştirme planları, aynı zamanda üniversitelerin akademik ve idari süreçlerinde iyileştirme fırsatlarını ortaya koyarak öğrencilere sunulan hizmetlerin kalitesini artırmayı ve eğitimde sürekli gelişimi desteklemeyi amaçlar (T. A. Shah vd., 2024). Üniversiteler açısından bu planların etkin bir şekilde uygulanması, kurumların rekabet gücünü ve itibarını artırmanın yanı sıra öğrenci deneyimlerini de doğrudan etkileyen önemli bir unsurdur (Carroll vd., 2022). Bu çalışmada, sürdürülebilir kalite güvencesi sistemlerinde kalite iyileştirme planlarının rolünü incelemek amaçlanmaktadır.

Türkiye'de kalite iyileştirme planlarının farklı yükseköğretim kurumlarında uygulandığı bilinmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2022; Atatürk Üniversitesi, 2020; Bolu Abant Baysal Üniversitesi, 2024; Gazi Üniversitesi, 2023; Giresun Üniversitesi, 2020; Mersin Üniversitesi, 2020; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 2023; Süleyman Demirel Üniversitesi, 2023). Bu çalışmada, Gazi Üniversitesi tarafından 2021 yılında uygulanmaya alınan ve düzenli olarak geliştirilen Gazi Üniversitesi Kalite İyileştirme Planı (GÜ-KİP) örnek olay inceleme-siyle değerlendirilecektir. GÜ-KİP, üniversitenin kalite

güvencesi hedeflerine ulaşmada izlediği sistematik bir sürekli iyileştirme aracı olarak kalite iyileştirme planlarının sürdürülebilir kalite güvencesine olan katkılarını değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Bu çalışmada, kalite iyileştirme planlarının yükseköğretim kurumlarında sürdürülebilir kaliteyi sağlama süreçlerine katkı sağlama potansiyeli detaylı bir şekilde ele alınacaktır. Paydaş katılımıyla sistematik izleme ve iyileştirmeyi güvence altına alan bu mekanizma, izleme raporlarıyla Planla – Uygula – Kontrol Et – Önlem Al (PUKÖ) çevrimlerinin kapatıldığını belgelemesi sayesinde ilgili alt ölçütlerde YÖKAK Dereceli Değerlendirme (RUBRİK) Anahtarında 4 olgunluk düzeyine ulaşıldığının Kurum adına kanıtı olma özelliğini de taşır. Dolayısıyla kurumsal akreditasyonun bir tercihten ziyade zorunluluk olduğu Türk yükseköğretim sisteminde kalite iyileştirme planlarının yaygınlaştırılması, hem üniversitelerin kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarını destekleyecek hem de yönetim becerileri, kurumsal performans ve işyeri kültürünü geliştiren bir Japon felsefesi ve sürekli iyileştirme uygulaması olan Kaizen öğretisinin içselleştirilerek gençler için sürekli gelişen kurumlarda eğitim alma olanağı yaratacaktır (Kregel, 2019).

## 2. Kavramsal Arka Plan

Yükseköğretim kurumlarının eğitim, araştırma ve topluma hizmet misyonlarını gerçekleştirmesi, kalite güvencesi sistemiyle desteklenir. Bu sistem, akademik ve idari hizmetlerin kalitesini artırarak kurumların topluma ve bilim dünyasına katkısını sürekli iyileştirmeyi hedeflemektedir. Öğrenci başarısını, mezun istihdamını ve araştırma çıktılarının etkisini güçlendirmede stratejik bir öneme sahiptir (Hou vd., 2020; Seyfried ve Pohlenz, 2018). Kalite güvencesi sistemleri, ulusal ve uluslararası düzeyde rekabet edebilirliği artırırken eğitim ve araştırma süreçlerinin sürekli izlenmesini ve iyileştirilmesini sağlar. Türkiye’de Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK), kalite güvence süreçlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi için rehberlik sağlamakta ve kurumların sürdürülebilir gelişimine katkıda bulunmaktadır (Uludağ vd., 2021).

Sürekli iyileştirme, organizasyon süreçlerini, ürünlerini ve hizmetlerini geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, mevcut durumun sürekli değerlendirilmesini ve iyileştirilmesi gereken alanların belirlenmesini sağlar. Böylece, paydaş memnuniyetini artırmak üzere düzeltici eylemler devreye alınır (Akpınar ve Hatunoğlu, 2021; Ershadi vd., 2019). Kalite güvencesinin temel ilkelerinden olan sistematik iyileştirme, iyileştirme çabalarının planlı ve yöntemsel bir şekilde yürütülmesini ifade eder. Bu süreç, sorunların kök nedenlerinin analizini ve çözüm stratejilerinin geliştirilmesini içerir (Fukuda, 2018). Kurumsal akreditasyon süreçlerinde iyileştirme

çabalarının sürdürülebilirliğini sağlamak için ölçülebilir hedefler belirlenmekte ve ilerleme düzenli olarak değerlendirilmektedir (Taşcı ve Lapçın, 2023).

Sürekli iyileştirme yaklaşımı, sürekli öğrenme kültürünün bir parçasıdır ve organizasyon genelinde çalışanların katılımını gerektirir. Çalışanların yeni beceriler kazanmasını ve değişen koşullara hızla uyum sağlamasını destekler. Böylece organizasyonun genel performansı ve rekabetçiliği artar. Sürekli iyileştirme; Yalın Yönetim, Altı Sigma, Toplam Kalite Yönetimi ve PUKÖ döngüsü gibi çeşitli kalite yönetim sistemleri ve araçlarıyla desteklenir (Arifin vd., 2022; Costa vd., 2018; Oliveira vd., 2017). Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında PUKÖ döngüsü, kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarında etkili bir araç olarak kullanılmaktadır (Yılmaz vd., 2023). İyileştirme çabalarının etkinliği ölçüm ve değerlendirme çalışmaları ile izlenir. Bu sayede gelecekteki iyileştirme stratejileri belirlenir. Bu yaklaşım, organizasyonların rekabet avantajını artırırken paydaş memnuniyetini güçlendirir. Ayrıca sürekli gelişim kültürünü teşvik ederek operasyonel verimliliği artırır ve inovasyonu destekler.

### 2.1. Bologna Süreci ve Türkiye’de Kalite Güvencesi

Bologna Süreci, Avrupa Yükseköğretim Alanı’nın oluşturulmasını hedefleyen ve yükseköğretimde kalite güvencesini artırmayı amaçlayan bir reform hareketidir. Sürecin temel ilkeleri, öğrenci ve personel hareketliliğini artırmak, mezunların uluslararası düzeyde istihdam edilebilirliğini kolaylaştırmak ve Avrupa ülkeleri arasında yükseköğretimde karşılaştırılabilirliği sağlamaktır (Hamutoğlu vd., 2022). Bu kapsamda, modüler programlar, yeterlilikler çerçevesi, kredilendirme sistemleri (ECTS) ve kalite güvencesine yönelik rehber ilkeler geliştirilmiştir (Yöntem ve Mazman, 2023).

Türkiye, Bologna Süreci’ne 2001 yılında katılmış ve Avrupa Yükseköğretim Alanı’na entegrasyonunu sağlamak için önemli adımlar atmıştır. Bu süreçte yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesine ilişkin mevzuat altyapısı güçlendirilmiştir. 2015 yılında yürürlüğe giren “Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği” ile kurumların kalite güvencesi sistemlerini oluşturma zorunluluğu getirilmiştir. Ayrıca Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ), Bologna Süreci’nin ulusal düzeyde uygulanmasını destekleyen önemli bir araçtır (Özçiçek ve Karaca, 2019).

YÖKAK, Türkiye’deki kalite güvencesi süreçlerinin yürütülmesinde merkezi bir role sahiptir (Pelin vd., 2022). YÖKAK, yükseköğretim kurumlarının iç ve dış değerlendirme süreçlerini yönetmekte, akreditasyon çalışmalarını teşvik etmekte ve kalite güvencesi konusunda rehberlik

sağlamaktadır. Ayrıca YÖKAK öğrenci katılımını artırmak amacıyla öğrenci komisyonları kurmuş ve bu komisyonlar aracılığıyla kalite güvencesi çalışmalarına öğrencilerin aktif katılımını sağlamıştır (Uludağ vd., 2021).

Akreditasyon ve öz değerlendirme süreçleri, kalite güvencesi sisteminin temel unsurlarıdır. Türkiye'deki yükseköğretim kurumları, eğitim ve araştırma faaliyetlerinin yanı sıra toplumsal katkı ve idari süreçlerini de kapsayan öz değerlendirme raporları hazırlamakta ve bu raporlar üzerinden dış değerlendirme süreçlerine tâbi tutulmaktadır. Akreditasyon süreçleri, kurumların ulusal ve uluslararası düzeyde kalite standartlarına uygunluğunu değerlendiren önemli bir mekanizma olarak öne çıkmaktadır.

Bologna Süreci'nin Türkiye'deki uygulanması, yükseköğretim kurumlarının uluslararası rekabet gücünü artırmış, kalite güvencesi sistemlerinin yapılandırılmasını sağlamış ve eğitimde sürdürülebilirliği teşvik etmiştir. Bu süreç, aynı zamanda öğrencilerin ve akademisyenlerin uluslararası hareketliliğini kolaylaştırarak Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın temel hedeflerine ulaşılmasına katkıda bulunmuştur. Bologna Süreci'nin getirdiği reformlar, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi sistemlerinin temel yapı taşlarını oluşturmuş ve sürdürülebilir bir gelişim anlayışının benimsenmesini sağlamıştır. Bu kazanımlar, yalnızca kalite standartlarının benimsenmesiyle sınırlı kalmamış, aynı zamanda kurumların stratejik yönetim kapasitelerini artırarak daha etkili ve uzun vadeli hedefler belirlemelerine de zemin hazırlamıştır.

## 2.2. Yönetim ve Strateji

Yönetim ve strateji, yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi süreçlerinin başarıyla uygulanmasında temel bir role sahiptir. Kurumsal stratejik planlama, kalite güvencesi sistemlerinin etkin bir şekilde entegre edilmesini sağlayarak uzun vadeli hedeflere ulaşmada yol gösterici bir araç sunar. Bu süreçte kurumların misyon, vizyon ve değerleri doğrultusunda belirlenen stratejik hedefler, kalite güvencesi mekanizmalarıyla desteklenir ve sürdürülebilir bir gelişim sağlanır (Özer vd., 2011; Sipahi Mencet ve Akar, 2022).

Liderlik ve yönetim ilkeleri, kalite güvencesinin temel yapı taşlarıdır. Etkili bir liderlik, kurumun hedeflerini gerçekleştirmek için gerekli stratejilerin belirlenmesini ve paydaş katılımının sağlanmasını destekler. Yükseköğretim kurumlarında liderlik, yalnızca akademik başarıyı artırmayı değil, aynı zamanda şeffaflık, hesap verebilirlik ve kapsayıcılık gibi değerleri teşvik etmeyi de içerir. Yönetişim ise kurumsal karar alma süreçlerini yapılandırarak kurum içi ve dış paydaşların etkili bir

şekilde sürece dâhil edilmesini sağlar.

Veri odaklı yönetim, stratejik karar alma süreçlerinde kritik bir öneme sahiptir. Yükseköğretim kurumları, performans göstergeleri, öğrenci memnuniyeti anketleri, mezun izleme sistemleri ve akademik başarı istatistikleri gibi verileri kullanarak kalite süreçlerini izler ve geliştirir. Türkiye'de YÖKAK tarafından geliştirilen performans göstergeleri, veri odaklı yönetimin yükseköğretim kurumlarında nasıl uygulanabileceğine dair önemli bir rehber sunmaktadır (Sabır Taştan vd., 2022). Ayrıca bu göstergeler, kurumların iç değerlendirme süreçlerinde ve stratejik planlama çalışmalarında yol gösterici bir araç olarak kullanılmaktadır (Can, 2021).

Yönetim ve strateji, yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilir bir kalite güvencesi sistemi oluşturmada kritik bir öneme sahiptir. Etkili liderlik, veri odaklı yönetim ve stratejik planlama, kurumların akademik ve idari süreçlerini geliştirirken rekabet gücünü artırarak ulusal ve uluslararası arenada başarılı bir şekilde konumlanmasını sağlar. Kurumların bu süreçleri şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri doğrultusunda yürütmesi ise toplumsal güveni güçlendirmektedir (Özer vd., 2011). Bu sayede toplumsal güven artarken iç ve dış paydaşların aktif katılımıyla kalite güvencesi mekanizmaları daha etkili ve kapsayıcı hale gelir.

## 2.3. Paydaş Katılımı

Kalite güvencesi süreçlerinde paydaş katılımı, yükseköğretim kurumlarının stratejik hedeflerine ulaşmasında kritik bir rol oynar. İç paydaşlar (öğrenciler, akademik ve idari personel) ve dış paydaşlar (mezunlar, iş dünyası, akreditasyon kuruluşları, toplumsal gruplar), kurumların kalite standartlarını belirleme ve geliştirme süreçlerinde önemli katkılar sağlar. Paydaşların bu süreçlerde aktif bir şekilde yer alması, yükseköğretim sisteminin ulusal ve uluslararası alanda sürdürülebilir gelişimine önemli katkılar sunar (Özcan vd., 2022; Semerci vd., 2021).

Paydaş memnuniyeti, yükseköğretim kurumlarının sürekli iyileştirme çabalarını destekler. Öğrencilerin memnuniyeti, eğitim programlarının kalitesine ve kurumun itibarına doğrudan yansırken iş dünyasının beklentilerinin karşılanması, mezunların istihdam edilebilirliğini artırır (Karaçoban ve Yeşilpınar Uyar, 2023). Öğrenci geri bildirim anketleri hem öğretim elemanlarının performansını değerlendirmek hem de eğitim-öğretim süreçlerini iyileştirmek için etkili bir araçtır (Green vd., 2012). Bunun yanı sıra geri bildirim mekanizmalarının etkili kullanımı, kurumların güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi anlamasına ve stratejik planlama süreçlerinde daha etkili kararlar almasına olanak tanır (Alpaydın ve Topal, 2022).

Türkiye'deki kalite güvencesi süreçleri, YÖKAK tarafından geliştirilen çeşitli mekanizmalarla desteklenmektedir. YÖKAK'ın rehberlik araçları, paydaşların kalite süreçlerine daha etkin katılımını sağlamayı hedeflerken öğrenci katılımını teşvik eden komisyonlar bu süreçlerde önemli bir platform sunmaktadır. Özellikle öğrenci memnuniyetini artırmayı hedefleyen mekanizmalar, kurumların güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi görmesine olanak tanımaktadır.

Geri bildirim mekanizmaları, paydaşların görüş ve önerilerinin kalite iyileştirme süreçlerine dâhil edilmesi için etkili bir araçtır. Bu mekanizmalar, stratejik planlama süreçlerini destekleyerek daha etkili kararların alınmasını sağlar. Araştırmalar, öğrenci memnuniyeti ile kalite iyileştirme süreçleri arasındaki güçlü ilişkiye işaret etmektedir (Alpaydın ve Topal, 2022; Can, 2021). Geri bildirim mekanizmaları, paydaşların görüş ve önerilerinin kalite iyileştirme süreçlerine dâhil edilmesi için etkili bir araçtır. Öğrencilerle yapılan anketler, akademik ve idari personelin performans değerlendirme raporları, mezun takibi ve iş dünyasından alınan geri bildirimler, bu mekanizmaların temelini oluşturur. Özellikle akreditasyon süreçlerinde dış paydaşların değerlendirmeleri ve önerileri, kalite standartlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi açısından büyük önem taşır (Elçiçeği ve Öztürk, 2022).

Paydaş katılımı, iyileştirme stratejilerini desteklerken kurumların toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesine de katkıda bulunur. Bu katılım, yükseköğretim kurumlarının şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri doğrultusunda hareket etmesini sağlar ve toplumsal güveni artırır. Uluslararası standartların uygulanması, öğrenci memnuniyeti ve topluma hizmet faaliyetleri, paydaşların katkısıyla geliştirilen uygulamalardır (Büyükgüzel vd., 2023).

#### 2.4. Sürdürülebilir Kalite Güvencesi

Sürdürülebilir kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının eğitim, araştırma ve toplumsal katkı faaliyetlerinin belirli standartlar doğrultusunda sürekli izlenmesi ve geliştirilmesi sürecini ifade eder. Bu süreç liderlik, kurumsal yönetim, öğrenci başarıları ve mezun istihdamı gibi kritik alanlarda sürekli iyileştirmeyi ve hesap verebilirliği sağlar (Taşcı ve Lapçın, 2023). Sürdürülebilir kalite güvencesi sistemleri, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda kurumların çevresel ve toplumsal etkilerini de kapsayarak sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkilendirilmektedir (Yöntem ve Mazman, 2023).

Yükseköğretimde sürdürülebilirlik, Bologna Süreci ve Avrupa Standartları ve Rehberleri (ESG) gibi uluslara-

rası çerçeveler tarafından desteklenmektedir. Bologna Süreci, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda eğitim kalitesini artırmayı ve mezunların uluslararası hareketliliğini kolaylaştırmayı hedeflemektedir (Hamutoğlu vd., 2022). ESG ise yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi süreçlerini standartlaştırarak öğrenci ve paydaşların memnuniyetini artırmayı amaçlar.

Sürekli iyileştirme kültürü, kalite güvencesinin temel taşlarından biridir. Bu kültür, paydaş katılımını ve geribildirim mekanizmalarını ön plana çıkararak kurumsal gelişimin sürekliliğini sağlar. Türkiye'de YÖKAK tarafından yürütülen kurumsal değerlendirme süreçleri, kurumların stratejik hedeflerini düzenli olarak gözden geçirmesine ve iyileştirme stratejilerini hayata geçirmesine olanak tanır. Sürekli iyileştirme çabaları, Yalın Yönetim, Altı Sigma ve PUKÖ döngüsü gibi araçlarla desteklenmekte, böylece iyileştirme faaliyetleri planlı ve sistematik bir şekilde yürütülmektedir. Sürdürülebilir kalite güvencesi, ulusal ve uluslararası düzeyde rekabet edebilirliği artırırken, yükseköğretim kurumlarının uzun vadeli stratejik planlarının temelini oluşturur.

#### 2.5. Kalite Yönetim Modelleri ve Araçları

Kalite yönetim modelleri ve araçları, yükseköğretim kurumlarının sürekli iyileştirme hedeflerini gerçekleştirmesinde önemli bir rol oynar. Bu modeller, yükseköğretim alanında akademik ve idari süreçlerin verimliliğini artırmak, öğrenci ve paydaş memnuniyetini sağlamak için sistematik bir çerçeve sunar.

Bunlardan biri olan Toplam Kalite Yönetimi (TKY), tüm paydaşların katılımını temel alarak kurumun bütünsel bir şekilde kaliteyi artırmasını hedefleyen bir yaklaşımdır. Yükseköğretimde TKY uygulamaları, öğretim kalitesinin iyileştirilmesi, araştırma çıktılarının artırılması ve idari süreçlerin daha etkin hâle getirilmesi gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır. TKY prensipleri, öğrenci memnuniyetini artırmada ve mezun istihdamını desteklemede etkilidir (Özçiçek ve Karaca, 2019). Sürekli iyileştirme stratejileri ise özellikle akademik program değerlendirmelerinde ve akreditasyon süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır.

PUKÖ döngüsü, kalite yönetiminde sürekli iyileştirme sürecinin temel araçlarından biridir. Yükseköğretim kurumlarında PUKÖ döngüsü, programların ve süreçlerin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu döngü sadece performans değerlendirmelerini değil, aynı zamanda kalite iyileştirme çabalarını planlı bir şekilde yürütmek için de kullanılmaktadır.

Altı Sigma ve Yalın Yönetim yaklaşımları, yükseköğ-

retim kurumlarında süreçlerin verimliliğini artırmak ve hataları en aza indirmek için uygulanmaktadır. Altı Sigma, istatistiksel analizlerle süreçlerin iyileştirilmesini sağlarken Yalın Yönetim gereksiz adımları ortadan kaldırarak kaynak kullanımını optimize eder (Topçu vd., 2018). Bu yaklaşımlar, özellikle idari süreçlerin etkinliğini artırmak ve öğrenci hizmetlerini geliştirmek için kullanılmaktadır (Arifin vd., 2022). Yükseköğretim kurumlarında Yalın Yönetim yaklaşımı, iş süreçlerini hızlandırır ve paydaş memnuniyetini artırır (Realyvásquez-Vargas vd., 2018). Bu modeller ve araçlar, yükseköğretimde kalite güvencesinin sistematik bir şekilde uygulanmasını sağlayarak kurumların rekabet avantajını artırır. Sürekli iyileştirme odaklı bu yaklaşımlar, kurum içi süreçleri geliştirirken öğrenci ve paydaşların eğitim-öğretim süreçlerinden daha fazla fayda sağlama-sına da katkıda bulunur. Bu çalışmada ele alınacak olan araç, kalite iyileştirme planıdır.

## 2.6. Sistematik İyileştirme Aracı Olarak Kalite İyileştirme Planları

Kalite iyileştirme planları, yükseköğretim kurumlarının eğitim, araştırma ve topluma hizmet kalitesini sürekli yükseltmek için kullandıkları stratejik araçlardır. Bu planlar, paydaş memnuniyetini artırmayı ve iş süreçlerini optimize ederek organizasyonun genel verimliliğini destekler. Ayrıca ulusal ve uluslararası akreditasyon standartlarına uyumu teşvik eder (Churchill vd., 2020).

Bazı Türk üniversiteleri, kalite iyileştirme planlarını kurumsal süreçlerinin bir parçası haline getirmiştir. Örneğin Atatürk Üniversitesi, 2017'deki dış değerlendirme sonrasında belirlenen 32 iyileştirme alanını geliştirmek üzere bir "Kalite Eylem Planı" hazırlamış ve bunu kurumsal kalite güvencesi, eğitim-öğretim ve araştırma süreçlerinde bir yol haritası olarak uygulamıştır (Atatürk Üniversitesi, 2020). Benzer şekilde Bursa Uludağ Üniversitesi son yıllarda birçok lisans ve tıpta uzmanlık programına ulusal ve uluslararası akreditasyon kazandırmış, ayrıca hastanesine JCI akreditasyonu alarak güçlü bir kalite kültürü oluşturmuştur (Uludağ Üniversitesi, 2020). Mersin Üniversitesi, 2016'daki dış değerlendirme raporunda tanımlanan 83 geliştirme alanının 59'unda 2017-2020 döneminde iyileştirmeler gerçekleştirerek kurumsal performansı artırmıştır (Mersin Üniversitesi, 2020). Yurt dışında da benzer çabalar görülmektedir. İrlanda'daki Maynooth Üniversitesi, kalite güvence döngüsü kapsamında dış değerlendirme sonrasında bir "Quality Improvement Plan - QIP" aşaması uygulayarak birimlerin tavsiyeleri doğrultusunda iyileştirme eylemlerini planlamakta ve takibini sağlamaktadır (Maynooth University, 2022). ABD'de ise akreditasyon kriterleri gereği üniversiteler beş yıllık kapsamlı iyileştirme planları geliştirmektedir; örneğin

Duke Üniversitesinin "Building Gateways" adlı kalite planı disiplinlerarası öğrenimi güçlendirmeyi hedefler (Duke University, 2019). Bu örnekler, kalite iyileştirme planlarının üniversitelerde paydaş katılımıyla yürütülüp eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik sistematik adımlar içerdiğini göstermektedir.

Kalite iyileştirme planlarının ilk aşaması, mevcut kalite durumunun kapsamlı bir analizidir. Bu analizde, katılımcı geri bildirimleri, iç ve dış değerlendirmeler, süreç analizleri ve performans metriklerinden elde edilen veriler kullanılır. Bu bilgiler doğrultusunda, iyileştirilmesi gereken alanlar belirlenir ve SMART (*Specific, Measurable, Achievable, Realistic, and Timely* - Spesifik, Ölçülebilir, Ulaşılabilir, Gerçekçi, Zamanla sınırlı) hedefler oluşturulur. Hedeflere ulaşmak için, süreç iyileştirmeleri ve kalite kontrol prosedürlerinin güncellenmesi gibi stratejiler geliştirilir. Eğitim programları ve teknoloji entegrasyonu gibi yöntemler de bu süreçte dâhil edilir. Her bir eylem için sorumlular atanır ve bir zaman çizelgesi belirlenir. Tüm paydaşların (çalışanlar, yöneticiler, tedarikçiler vb.) katılımı ve geri bildirimleri bu süreçlerde önemli rol oynar (McNab vd., 2020). Uygulama aşamasında belirlenen eylemler gerçekleştirilir ve performans düzenli olarak izlenir. Hedeflere ulaşma derecesi değerlendirilerek raporlanır. Planın son aşaması, uygulamanın etkinliğini değerlendirme ve sürekli iyileştirme için fırsatları araştırmadır. Bu değerlendirme, planın başarısını ölçmek ve gelecekteki iyileştirmeler için dersler çıkarmak amacıyla yapılır. Kalite iyileştirme planları, kalite yönetim süreçlerinin bir parçası olarak organizasyonun sürekli daha yüksek standartlara ulaşmasını sağlar. Sürekli iyileştirme, kurumun sürdürülebilir başarı elde etmesi için kritik bir unsur olarak öne çıkar (Kobets vd., 2021).

Kalite güvencesi süreçlerinde sürdürülebilir bir iyileştirme kültürü, bu süreçlerin kurumların stratejik hedefleriyle uyumu açısından önemlidir (Özcan vd., 2022). Yükseköğretimde kalite güvencesi, ulusal ve uluslararası standartlar doğrultusunda işlerken öğrenci memnuniyeti, akademik başarı ve mezun istihdamı gibi çıktılara katkı sağlamakta; aynı zamanda da yükseköğretim kurumlarının rekabet gücünü artıracak stratejiler geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Özer vd., 2011). YÖKAK tarafından yürütülen iç ve dış değerlendirme süreçleri, kalite güvencesinin kurumsal kültüre entegre edilmesinde önemli bir araç olarak görülmektedir (Sipahi Mencet ve Akar, 2022). Bu kültürün edinilmesi de muhakkak ki sürdürülebilir, sistematik ve paydaş katılımlı mekanizmalarla mümkün olabilecektir. Mevcut literatürde PUKÖ döngüsü gibi kalite yönetim araçlarının kurumsal süreçlere entegrasyonunun hem akademik hem de idari performansı artırmada etkili olduğu

bulunmuştur (Ortaç vd., 2021). Ayrıca sürdürülebilir kalite güvencesi ile bağlantılı olarak kalite kültürünün içselleştirilmesi hem öğretim elemanları hem de idari personel açısından kritik bir başarı faktörüdür (Çakmak ve Kayabaşı, 2023).

## 2.7. Gazi Üniversitesi Sürdürülebilir Kalite Güvencesi Çalışmaları ve Kalite İyileştirme Planları

Yükseköğretimde artan küresel rekabet, kalite güvencesini üniversiteler için zorunlu hâle getirmiştir. Türkiye’de Bologna Süreci ile başlayan kalite çalışmaları; mevzuat düzenlemeleri ve ilgili kurulların yapılandırılmasıyla desteklenmiştir. Tüm yükseköğretim kurumlarında kurumsal dış değerlendirme ve akreditasyon programları başlatılmış, program akreditasyon çalışmaları yaygınlaşmıştır (Aziz, 2020; Şendur Atabek, 2023). Gazi Üniversitesi, 2007 yılında European University Association (EUA) Kurumsal Değerlendirme Programına gönüllü katılarak bu alanda öncülük etmiş; 2017 YÖKAK Kurumsal Dış Değerlendirme ve 2020 Kurumsal İzleme Programları ile kazandığı deneyimi, 2022 yılı YÖKAK Kurumsal Akreditasyon Programına taşımıştır. Bu süreçlerin sonunda Üniversite, 2022 yılında 5 yıllık Tam Kurumsal Akreditasyon Belgesi almaya hak kazanmıştır (Gazi Üniversitesi, 2022a).

Üniversitenin misyon, vizyon ve stratejik hedefleri doğrultusunda sürdürülebilir bir “sürekli iyileştirme” anlayışını desteklemek amacıyla, 2021 yılında GÜ-KİP uygulanmaya başlamıştır. 2021, 2022, 2022/02 ve 2024 yılı sürümleri bulunan bu plan, kalite güvencesi sisteminin etkinliğini artırmak için önemli bir araç olarak kullanılmaktadır (Gazi Üniversitesi, 2021, 2022b, 2024b). Kalite İyileştirme Planı, üniversitenin politikaları, iç ve dış değerlendirme raporları, anket bulguları ve paydaş görüşleri doğrultusunda oluşturulmaktadır. Bu kapsamda iyileştirme faaliyetleri, sorumlu birimler ve uygulama takvimleri belirlenip birimlere tebliğ edilmektedir (Gazi Üniversitesi, 2024a). Altı aylık periyotlarla rapor ve sunumlar aracılığıyla izlenen plan, kalite güvencesine metodolojik bir yaklaşım getirmektedir. Paydaş katılımını teşvik eden bu yaklaşım, kalite kültürünün yaygınlaştırılmasına ve kurumsal kalite düzeyinin yükseltilmesine katkıda bulunmaktadır. İyileştirme çalışmaları sonuç odaklı yürütülmekte, gerçekleşmeyen faaliyetler için yeni stratejiler geliştirilmektedir. Her yıl güncellenen ve esnek yapısıyla kurumsal dönüşüme ivme kazandıran Gazi Üniversitesi Kalite İyileştirme Planı, iç ve dış paydaş katılımlı toplantılarla değerlendirilmektedir (Gazi Üniversitesi, 2023). Kurumun planı düzenli uyguluyor, izliyor ve raporluyor olması, sürdürülebilir gelişim için bir avantaj sağlamaktadır.

Bu araştırma, teori ve uygulama arasında köprü kurarak yükseköğretimde sürdürülebilir kalite güvencesi uygulamalarından biri olan kalite iyileştirme planları için rehber niteliğinde öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Çalışma, yalnızca GÜ-KİP’in mevcut uygulamasını belgelemekle kalmayıp aynı zamanda kalite iyileştirme planlarının yükseköğretim kurumlarında sürdürülebilir kalite güvencesi oluşturmak üzere nasıl etkili bir yönetim aracına dönüştürülebileceğine dair pratik bir yol haritası ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, yükseköğretim kurumları, politika yapıcılar ve araştırmacılar açısından sürekli iyileştirme ve sürdürülebilirlik temelli kalite sistemlerinin tasarımı ve uygulanmasına yönelik güçlü bir dayanak sağlamaktadır. Bu kapsamda, çalışmada incelenen GÜ-KİP’in, YÖKAK Kurumsal Akreditasyon ve Değerlendirme Programları ile uyumlu biçimde, sistematiik iyileştirmenin sürdürülebilirliğini destekleyen bir model olarak yaygınlaştırılması önerilmektedir.

## 3. Yöntem

Bu çalışma, yükseköğretim kurumlarında sürdürülebilir kalite güvencesi oluşturulmasında bir araç olarak kalite iyileştirme planlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenine dayalı olarak yürütülmüş ve tekli durum çalışması stratejisi benimsenmiş; GÜ-KİP örnek olay olarak ele alınmıştır.

### 3.1. Veri Kaynakları

Araştırmada kullanılan temel veri kaynakları, GÜ-KİP’e ait resmî dokümanlar, iç ve dış değerlendirme raporları, Kurum strateji belgeleri, Üniversite internet sayfasında yayımlanmış kalite süreçlerine ilişkin materyallerdir. Bu belgeler aracılığıyla GÜ-KİP’in tasarımı, uygulanması, izleme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgiler detaylı şekilde elde edilmiştir.

### 3.2. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, GÜ-KİP’in 2021-2024 yılları arasındaki tüm sürümlerinin ve Kurum İç Değerlendirme Raporunun kurum internet sayfası üzerinden temin edilerek sistematiik biçimde incelenmesini kapsamaktadır. Gazi Üniversitesi Kalite İyileştirme Planı ve iç değerlendirme süreçlerine ilişkin kamuya açık bu belgelerin yanı sıra planın hazırlanması, izlenmesi, güncellenmesine ait tüm veri ve bilgiler, kurum duyuru, haber ve tutanakları ile iş akış şemaları ve iyileştirme planı sunumları vasıtasıyla paydaşlara Kurum internet sayfasından ilan edilen belgeler üzerinden elde edilmiştir.

### 3.3. Veri Analizi ve Güvenirlik

Verilerin analizi, doküman analizi tekniğiyle gerçekleş-

tirilmiştir. Analiz süreci, tematik içerik çözümlemesi yaklaşımına dayalı olarak yürütülmüş; veriler öncelikle sınıflandırılmış, ardından içeriklerine göre kodlanmış ve temalar oluşturulmuştur. Kodlama işlemi, sürdürülebilir kalite güvencesi, sürekli iyileştirme, paydaş katılımı ve stratejik yönetim temaları etrafında yapılandırılmıştır. Yıllara göre iyileştirme faaliyeti sayı ve dayanakları analiz edilmiş, KİP faaliyetleri ile Kurum İç Değerlendirme Raporu analizleri ayrı ayrı her plan için incelenmiş, bulgular grafik ve şekillerle desteklenerek sunulmuştur.

Veri analizinde güvenilirliğin sağlanmasına özel önem verilmiştir. Bu amaçla, yazarlar bağımsız iki değerlendirici olarak kodlama süreçlerini yürütmüş; kodlamalar karşılaştırılarak tutarlılık sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum sağlamak amacıyla çelişkili kodlamalar birlikte yeniden gözden geçirilmiş ve mutabakat yoluyla sonlandırılmıştır.

## 4. Bulgular

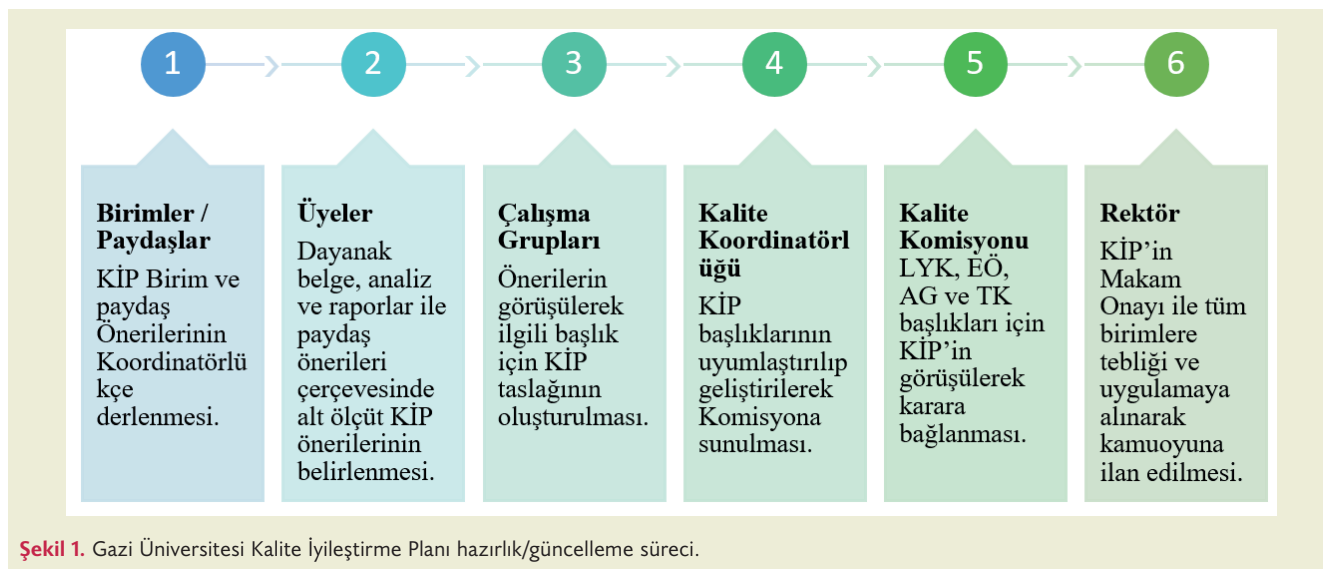
### 4.1. Gazi Üniversitesi Kalite İyileştirme Planı Süreçleri

Gazi Üniversitesinde kalite iyileştirme süreçlerinin sistematik olarak yürütülmesi, dönemsel raporlanması ve paydaş katımlı toplantılarla gerçekleşme durumlarının değerlendirilmesi amacıyla GÜ Kalite Komisyonunca (Komisyon) geliştirilen plan, Gazi Üniversitesi Kalite İyileştirme Planı - GÜ-KİP olarak adlandırılmaktadır. Tüm süreçlerde sürekli iyileştirmenin sağlanabilmesi için kurumsal iç ve dış değerlendirme ve analiz raporları bulguları ile paydaş önerileri doğrultusunda ilgili YÖKAK alt ölçütleriyle ilişkili yürütülecek iyileştirme

faaliyetlerini, bu faaliyetlerin sorumlularını ve iş birliği yapılacak birimleri ve takvimini içerecek biçimde Kalite İyileştirme Planı hazırlanır ve her yıl güncellenir. ►Şekil 1’de gösterildiği üzere bu amaçla öncelikle tüm birimlerden Kalite İyileştirme Planı faaliyet önerileri, belirlenen formatta Kalite Koordinatörlüğünce (Koordinatörlük) derlenir.

Bu süreçte akademik ve idari birim kalite ekipleri, programlardan ve alt birimlerden gelen önerileri bir araya getirerek belirlenen takvime uygun olarak Komisyona sunar. Paydaş birimlerin iyileştirme faaliyeti önerileri, Koordinatörlük tarafından ön inceleme ve konsolidasyon sonrasında Komisyon tarafından incelenir. Komisyon çalışma grupları içerisinde Komisyonda karara bağlanan alt ölçüt görev dağılımı uyarınca her bir üye, sorumlu olduğu alt ölçüt/ölçütler için GÜ-KİP taslağını hazırlar/günceller. Komisyon Çalışma Grupları, sorumlu oldukları başlık için çalışma grubu üyelerince hazırlanan GÜ-KİP taslaklarını değerlendirip birleştirerek Komisyona getirir. Koordinatörlük tarafından içerik ve bütünlük açısından incelemesi yapılan her bir başlığa ilişkin taslak GÜ-KİP, gerektiğinde gözden geçirilerek yeniden görüşülmek üzere çalışma gruplarına gönderilir. Liderlik, Yönetişim ve Kalite (LYK), Eğitim ve Öğretim (EÖ), Araştırma ve Geliştirme (AG) ile Toplumsal Katkı (TK) için geliştirilen Kalite İyileştirme Planı, Komisyonda görüşülerek karara bağlanır. Yeniden birimlerin dikkatine sunulurken varsa nihai güncelleme talebi alınan Kalite İyileştirme Planı, Rektör Oluru ile birimlere tebliğ edilerek Kurum genelinde uygulanmaya başlanır (Gazi Üniversitesi, 2023).

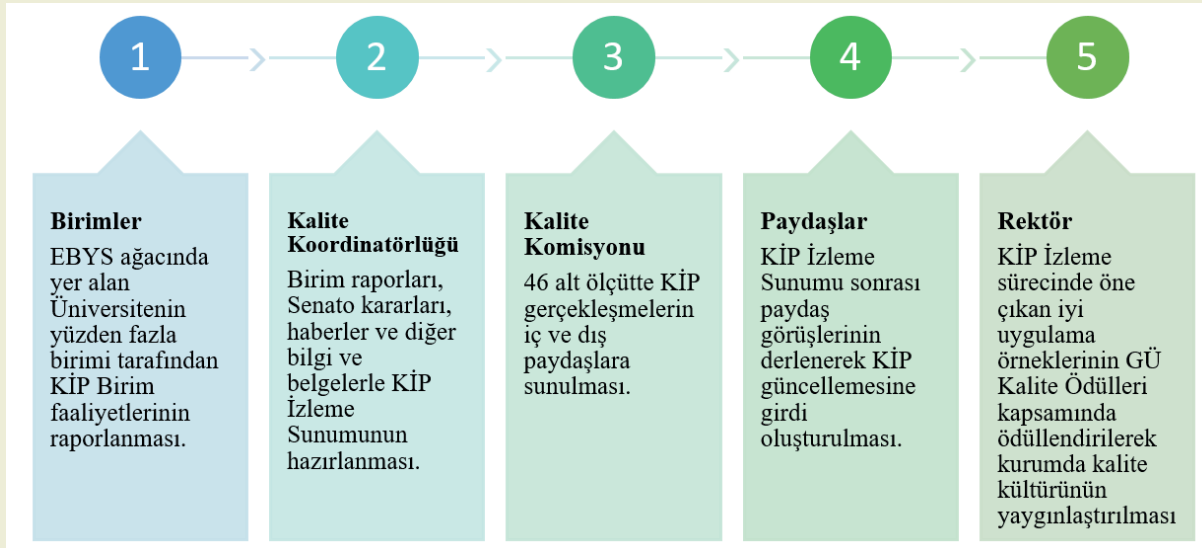
Altı aylık periyotlarla rapor ve sunumlarla izlenen ve aynı yılın iç değerlendirme raporlarında iyileştirme çevriminin kapatılmasını tanımlı, sistematik, kanıtlanabilir faaliyetlerle destekleyen GÜ-KİP; kalite güvencesine



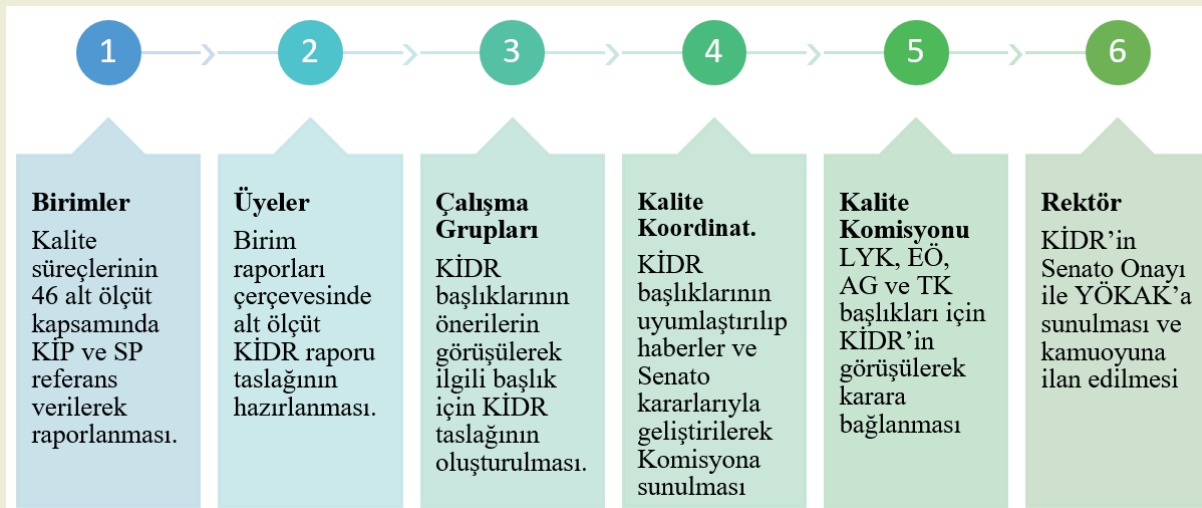
metodolojik bir yaklaşım geliştirilmek amacıyla kullanılmaktadır. İyileştirme faaliyetlerinin altı aylık izlemesi Kalite İyileştirme Planı İzleme Raporları, yıllık değerlendirmesi ise Birim İç Değerlendirme Raporları aracılığıyla gerçekleştirilir. Altı aylık izlemenin sonuçları birim yöneticileri tarafından sözlü olarak Komisyona sunulurken GÜ-KİP İzleme sürecinde öne çıkan iyi uygulama örneklerinin GÜ Kalite Ödülleri kapsamında ödüllendirilerek kurumda kalite kültürünün yaygınlaştırılması da sağlanmaktadır. ►**Şekil 2**'de GÜ-KİP altı aylık izleme sürecine ait detaylar verilmiştir.

Tüm birimlerden Kalite İyileştirme Planı İzleme Raporları, ilk altı aylık (1 Ocak-30 Haziran) faaliyetleri, belirlenen kılavuza uygun olarak derlenir. Akademik ve idari birim kalite ekiplerince programlardan ve alt birimlerden alınan raporlar bir araya getirilerek İyileştirme Planı

İzleme Raporları hazırlanır ve takvime uygun olarak Komisyona sunulur. Birim Kalite İyileştirme Planı İzleme Raporları, Koordinatörlük tarafından arşivlenerek Gazi Bulut depolama sistemi aracılığıyla Komisyon üyeleri ile paylaşılır. Komisyon Çalışma Grupları içerisinde Komisyonda karara bağlanan alt ölçüt görev dağılımı uyarınca her bir üye, sorumlu olduğu alt ölçüt/ölçütler için ilgili yıl GÜ-KİP Gerçekleşme Sunumu taslağını hazırlar. Komisyon Çalışma Grupları, sorumlu oldukları başlık için hazırlanan ilgili yıl GÜ-KİP gerçekleşme sunumu taslaklarını değerlendirip birleştirilerek Komisyona getirir. Koordinatörlük tarafından içerik ve bütünlük açısından geliştirilen GÜ-KİP Gerçekleşme Sunumu, Rektör başkanlığında ilgili iç ve dış paydaşların katılımıyla gerçekleştirilen değerlendirme toplantılarında Komisyon başkan vekili tarafından sunulur. ►**Şekil 3**'te verildiği üzere GÜ-KİP yıllık değerlendirmesi Kurum İç Değerlendirme



Şekil 2. Gazi Üniversitesi Kalite İyileştirme Planı altı aylık izleme süreci.



Şekil 3. Gazi Üniversitesi Kalite İyileştirme Planı yıllık izleme süreci.

Raporu (KİDR) kapsamında gerçekleştirilerek Kurumun sistematik iyileştirme süreci belgelenmiş olur.

Birimlerin iç değerlendirme çalışmalarında PUKÖ dönüklerinin kapatıldığının garanti altına alınmasını sağlamak üzere Kurum İyileştirme Planının yanı sıra Birim İyileştirme Planlarını (BİP) da hazırlayarak uygulamaya almaları önerilmektedir. Bu durumda GÜ-KİP'te ilgili birimin sorumlu veya iş birliği yapılacak birim olarak görevlendirildiği tüm çalışmalar doğrudan BİP'e aktarılır.

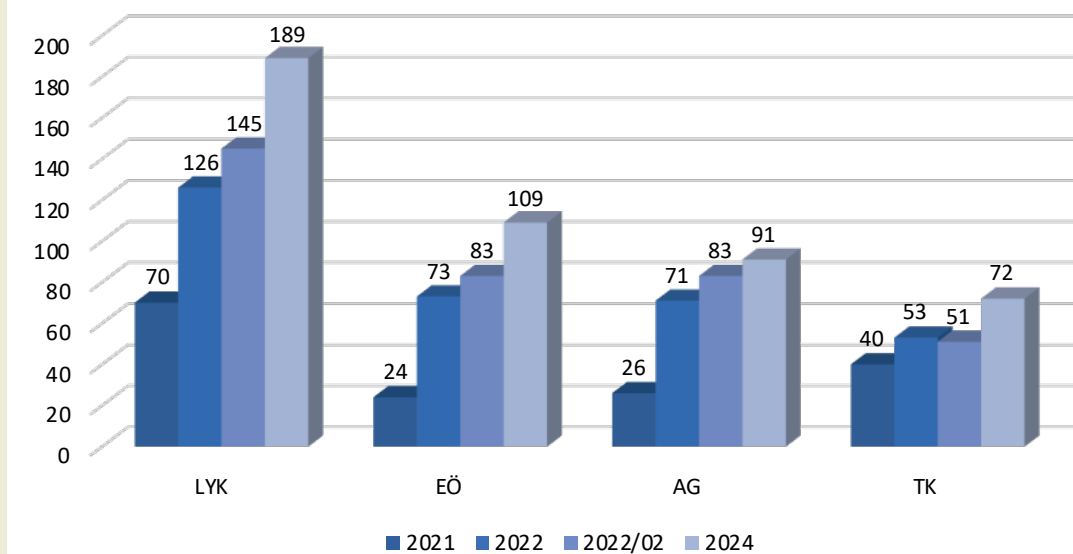
GÜ-KİP 2021 yılında ilk kez yayınlanarak Kurumsal Akreditasyon Programı öncesinde 2022 yılı iyileştirmelerine yol haritası çizmiştir. Planın sistematik uygulanması ve izlenmesinin yararlarını üst düzeyde gören Kurumda 2022 yılında Plan güncellenerek yeniden yayınlanmıştır. Kurumsal sistematik iyileştirme ve izleme çalışmalarında bütünlük sağlanabilmesi amacıyla 2022 yılında uygulamaya alınan Strateji Eylem Planı faaliyetleri de GÜ-KİP'e eklenerek Sürüm 2022/02 yayınlanmıştır. Son olarak 2024 yılı GÜ-KİP güncellemesi Kurum İç Değerlendirme raporu (KİDR) takvimi ile uyumlu olarak tüm birimlerin katılımıyla hazırlanmış ve uygulanmak üzere Rektör Oluru ile birimlere tebliğ edilmiştir. Şekil 4'te de görüleceği üzere faaliyet sayıları her bir başlıkta artarak sürdürülmektedir.

#### 4.2. Kalite İyileştirme Planının Dayanakları

GÜ-KİP temel dayanakları; kurumun misyonu, vizyonu, temel değerleri, politikaları ve stratejik hedefleridir.

Misyon, kurumun temel amacını ve varlık sebebini ifade ederken, stratejik hedefler bu misyonu gerçekleştirmek için belirlenmiş uzun vadeli amaçları kapsar. Bu nedenle, GÜ-KİP'in genel misyon ve hedeflerle uyumlu olması ve organizasyonun bu hedeflere ulaşmasına katkı sağlaması esastır. GÜ-KİP'in diğer önemli dayanaklarından biri de kurumsal değerlendirme raporlarıdır. Özellikle YÖKAK Kurumsal Dış Değerlendirme, Kurumsal İzleme ve Kurumsal Akreditasyon Raporları, kuruma gelişmeye açık alanlar sunar. Paydaşlardan elde edilen geri bildirimler, GÜ-KİP faaliyetlerinin şekillendirilmesinde değerli girdiler sağlar ve kurumsal gelişime katkıda bulunur. İç değerlendirme çalışmaları ve iç paydaşların tespitleri de GÜ-KİP'e önemli veriler sunarak gelişim sürecini destekler. Kurumsal anket analiz raporları, GÜ-KİP'in önemli girdilerinden biridir. Plan, paydaş memnuniyetini artırmayı ve kurumsal aidiyeti güçlendirmeyi hedeflediğinden, paydaş geri bildirimleri ve sektör analizleri kalite iyileştirme sürecinin yönlendirilmesinde kritik bir rol oynar. Kurumun iç ve dış paydaşlarından düzenli olarak alınan geri bildirimler, anketlerle toplanır ve Komisyon toplantılarında değerlendirilerek GÜ-KİP aracılığıyla iyileştirme süreçlerine aktarılır. Kurumda yüzün üzerinde birimden alınan faaliyet önerileriyle paydaş katılımı sağlanır. Taslak GÜ-KİP, karara bağlanmadan önce birimlerle paylaşılır ve olası ihtilaflar bu aşamada önlenir. Yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler, toplantılar ve geri bildirimler de plana entegre edilir. GÜ-KİP, sürekli iyileştirme kültürünü oluşturmayı ve çalışanların sürece katılımını teşvik etmeyi amaçlar. Bu yapı, paydaşların görüşlerini, deneyimlerini ve önerilerini-

KİP Faaliyet Sayıları



Şekil 4. GÜ-KİP faaliyet sayıları.

ni zengin bir biçimde plana yansıtır.

GÜ-KİP'in temel dayanakları, planın etkili bir şekilde oluşturulmasını ve uygulanmasını sağlar. Bu sayede organizasyonlar, rekabet avantajını artırabilir, paydaş memnuniyetini iyileştirebilir ve sürekli gelişim kültürünü destekleyebilir. GÜ-KİP'in farklı sürümlerindeki dayanak sayıları zaman içerisinde artarak gelişmiştir. İlk sürüm olan 2021 yılında KİP; birim önerileri, kurumsal dış değerlendirme raporları, paydaş anket bulguları ve YÖKAK ölçütleri çerçevesinde oluşturulmuştur. 2022 yılına ait ikinci sürümde dayanaklar çeşitlenmiş ve süreç genişletilmiştir. 2024 yılı GÜ-KİP'de ise dayanakların sayısı elliye aşarak planın olgunlaştığı ve kurum geneline yayıldığı görülmektedir. GÜ-KİP dayanak çeşitliliğinin yıllar içerisindeki artışı ve kapsamının nasıl genişlediği ►**Şekil 5**'te görülebilmektedir.

Kalite İyileştirme Planı, derinlemesine bir durum değerlendirmesi neticesinde geliştiği için dayanakların bu kapsamlı yapısı, planın tüm iş süreçlerine yansıtılabilmesini sağlar. Sürece paydaş katılımı ne kadar fazla olursa paydaş memnuniyeti de paralel olarak artacaktır. Ayrıca çözümün bir parçası olmak, tüm paydaşlar için hem memnuniyet hem de kurumsal aidiyeti yükseltecektir. ►**Tablo 1**'de KİP dayanak çeşitliliği kategoriler altında izlenebilmektedir.

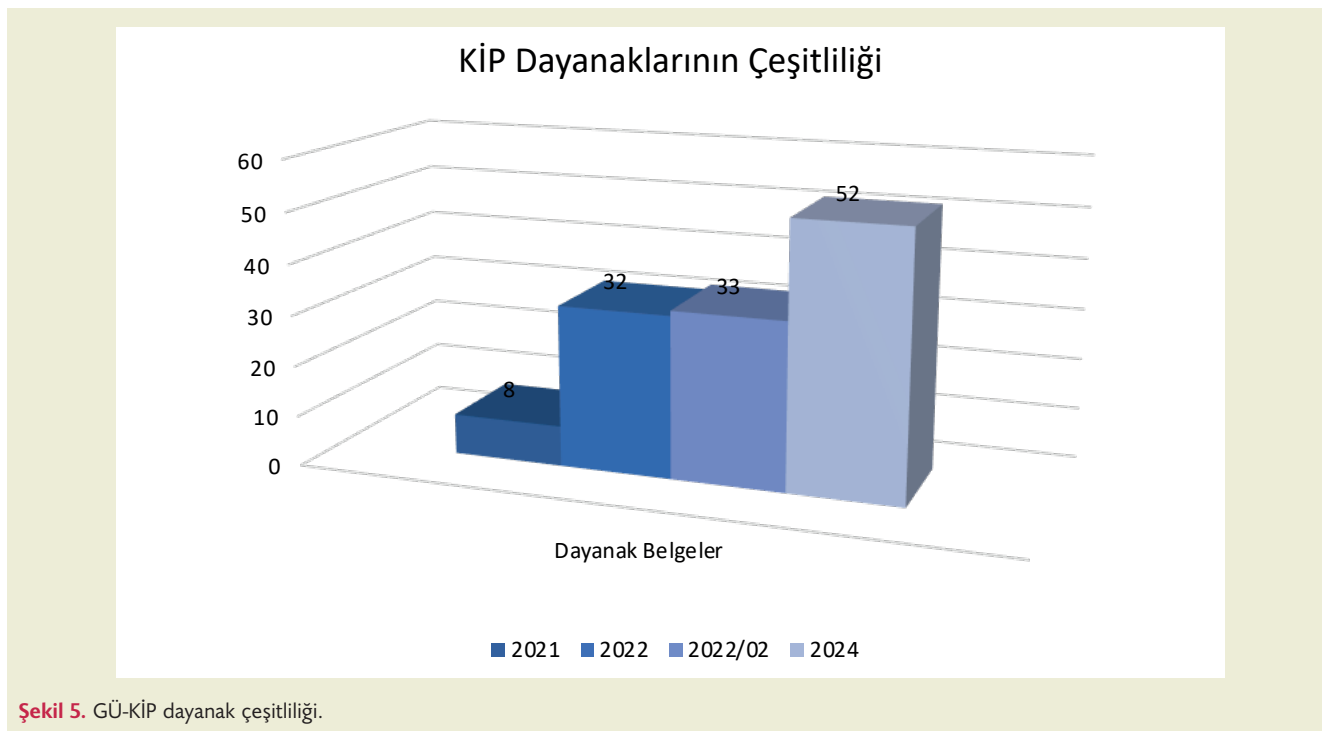
#### 4.3. Kalite İyileştirme Planı Faaliyetlerinin Belirlenmesi

Kalite iyileştirme planı faaliyetlerinin belirlenmesi, orga-

nizasyonun hedeflerine ulaşmasında kritik bir rol oynar. Bu süreç, öncelikle organizasyonun mevcut durumunu analiz etmeyi, iyileştirme gerektiren alanları belirlemeyi ve bu alanlarda uygulanacak spesifik stratejileri ve eylemleri planlamayı içerir. Bu amaçla dayanak bilgi, belge ve görüşler kapsamlı bir şekilde analiz edilerek planda yer alacak faaliyetler belirlenir. Etkili bir kalite iyileştirme planı, organizasyonun genel stratejik hedefleriyle uyumlu, ölçülebilir ve gerçekleştirilebilir faaliyetler içermelidir. Mevcut durumunun detaylı bir analiziyle iyileştirilmesi gereken alanlar ve potansiyel fırsatlar belirlenirken Kurumun stratejik hedefleri ve kaynak kısıtlamaları göz önünde bulundurulur. Plan faaliyetlerinin somut ve ölçülebilir olmasına özellikle önem gösterilir. Öncelikli hedeflere ulaşmak için spesifik iyileştirme stratejileri ve eylem planları GÜ-KİP'e aktarılırken her bir iyileştirme faaliyeti için sorumlu ve iş birliği yapılacak birimler ile takvim saptanır. Planda sorumlu birim için koordinasyonunu sağlarken iş birliği yapılacak birimler için gerçekleştirilmesinde eşit derecede sorumluluğa sahiptir. Plan faaliyetlerinin takvime bağlanması planın her yıl güncellenebiliyor olması, ona beş yıl için hazırlanarak ilan edilen stratejik planlara nazaran esneklik sağlar ve gerektiğinde iyileştirme planının da iyileştirilebilmesine olanak tanır.

#### 4.4. İç ve Dış Paydaşların Katılımı

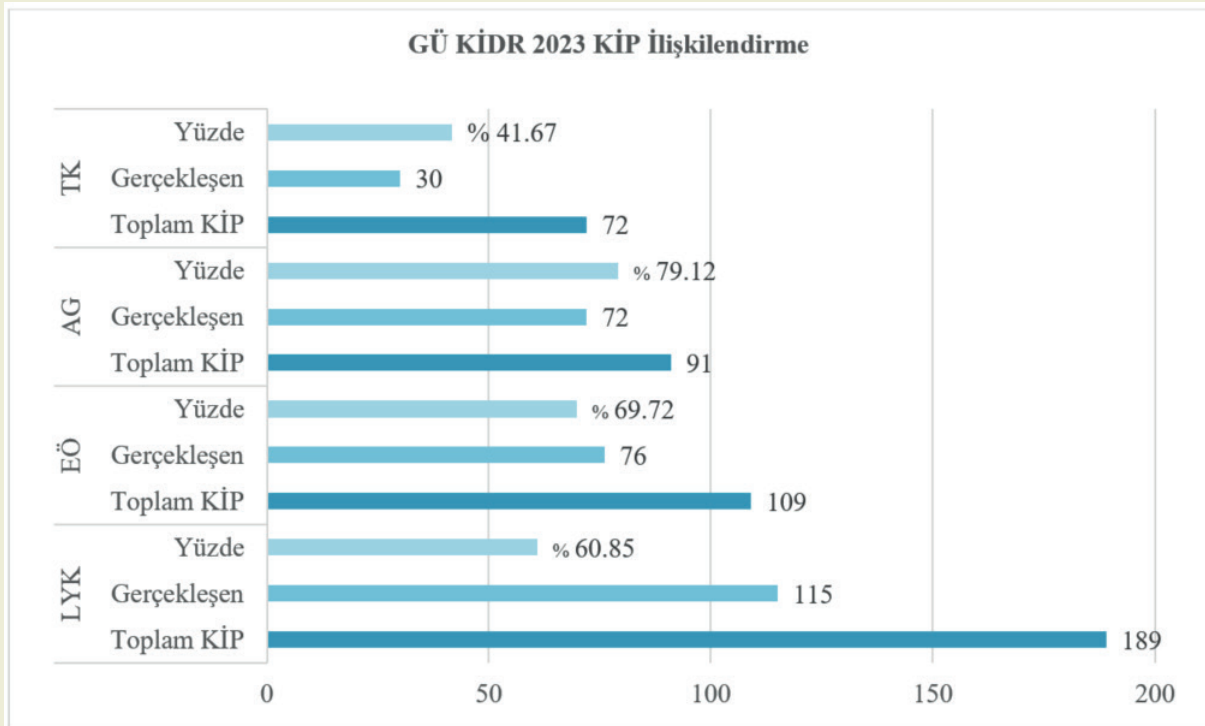
Kalite iyileştirme planında iç ve dış paydaşların katılımı, planın başarısı için kritik öneme sahiptir. Paydaş katılımı birim önerilerinin alınması, paydaş anketi bulgularının



**Tablo 1.** GÜ Kalite İyileştirme Planı dayanak kategorileri.

| GÜ Kalite İyileştirme Planı Dayanakları                                     |      |      |         |      |
|-----------------------------------------------------------------------------|------|------|---------|------|
| YÖKAK Değerlendirme Programı Raporları                                      | 2021 | 2022 | 2022/02 | 2024 |
| GÜ İzleme Raporu (2020)                                                     | ✓    | ✓    | ✓       | ✓    |
| GÜ Kurumsal Akreditasyon Raporu (2023)                                      | -    | -    | -       | ✓    |
| GÜ Kurumsal Geri Bildirim Raporu (2017)                                     | ✓    | ✓    | ✓       | ✓    |
| YÖKAK Tutarlılık Komitesi Önerileri (2023)                                  | -    | -    | -       | ✓    |
| Politikalar                                                                 | 2021 | 2022 | 2022/02 | 2024 |
| GÜ Araştırma Politikası                                                     | -    | ✓    | ✓       | ✓    |
| GÜ Eğitim-Öğretim Politikası                                                | -    | ✓    | ✓       | ✓    |
| GÜ Kalite Politikası                                                        | -    | ✓    | ✓       | ✓    |
| GÜ Toplumsal Katkı Öncelikli Alanları                                       | -    | ✓    | ✓       | ✓    |
| GÜ Toplumsal Katkı Politikası                                               | ✓    | ✓    | ✓       | ✓    |
| GÜ Uluslararasılaşma Politikası                                             | -    | ✓    | ✓       | ✓    |
| GÜ Yönetim Sistemi Politikası                                               | -    | ✓    | ✓       | ✓    |
| Stratejik Planlar                                                           | 2021 | 2022 | 2022/02 | 2024 |
| GÜ Misyon 19-23                                                             | -    | ✓    | ✓       | ✓    |
| GÜ Vizyon 19-23                                                             | -    | ✓    | ✓       | ✓    |
| GÜSP 19-23 Akademik Faaliyetler Analizi                                     | -    | ✓    | ✓       | ✓    |
| GÜSP 19-23 Amaçlar                                                          | -    | ✓    | ✓       | ✓    |
| GÜSP 19-23 Hedefler                                                         | -    | ✓    | ✓       | ✓    |
| GÜSP 19-23 Stratejik Plan                                                   | ✓    | ✓    | ✓       | ✓    |
| GÜSP 19-23 Temel Değerler                                                   | -    | ✓    | ✓       | ✓    |
| GÜSP 19-23 Yükseköğretim Sektörü Analizi                                    | -    | ✓    | ✓       | ✓    |
| GÜSP 24-28 Akademik Faaliyetler Analizi                                     | -    | -    | -       | ✓    |
| GÜSP 24-28 Amaçlar                                                          | -    | -    | -       | ✓    |
| GÜSP 24-28 Hedefler                                                         | -    | -    | -       | ✓    |
| GÜSP 24-28 Sektörel Yapı Analizi                                            | -    | -    | -       | ✓    |
| GÜSP 24-28 Stratejik Plan                                                   | -    | -    | -       | ✓    |
| GÜ Strateji Eylem Planı (2022-2023)                                         | -    | -    | ✓       | ✓    |
| Kurumsal Göstergeler                                                        | 2021 | 2022 | 2022/02 | 2024 |
| Araştırma Üniversitesi Göstergeleri                                         | -    | -    | -       | ✓    |
| GÜSP 19-23 Performans Göstergeleri                                          | -    | ✓    | ✓       | ✓    |
| YÖK Üniversite İzleme ve Değerlendirme Göstergeleri                         | -    | -    | -       | ✓    |
| Memnuniyet Araştırması Bulguları                                            | 2021 | 2022 | 2022/02 | 2024 |
| Akademik Personel Memnuniyet Anketi (2022)                                  | -    | ✓    | ✓       | ✓    |
| Akademik Personel Memnuniyet Anketi (2023)                                  | -    | -    | -       | ✓    |
| İdari Personel Memnuniyet Anketi (2023)                                     | -    | -    | -       | ✓    |
| İşveren Görüş Anketi (2022)                                                 | -    | ✓    | ✓       | ✓    |
| Memnuniyet Anketleri                                                        | ✓    | ✓    | ✓       | ✓    |
| Mezun Anketi (2023)                                                         | -    | -    | -       | ✓    |
| Öğrenci Memnuniyet Anketi (2023)                                            | -    | -    | -       | ✓    |
| Paydaş Görüş Anketi (2023)                                                  | -    | -    | -       | ✓    |
| Yeni Öğrenci Anketi (2023)                                                  | -    | -    | -       | ✓    |
| YÖKAK Kılavuzları, Mevzuat ve Resmi Yazılar                                 | 2021 | 2022 | 2022/02 | 2024 |
| YÖKAK KİDR Kılavuzu 2.1                                                     | ✓    | ✓    | ✓       | ✓    |
| YÖKAK KİDR Kılavuzu 3.0                                                     | -    | ✓    | ✓       | ✓    |
| 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ve Kamu İç Kontrol Rehberi | -    | ✓    | ✓       | ✓    |
| Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Yazısı (2023)                               | -    | -    | -       | ✓    |
| Toplantı ve Çalıştay Çıktıları ile Paydaş Önerileri                         | 2021 | 2022 | 2022/02 | 2024 |

|                                                                               |   |   |   |   |
|-------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| Akademik ve İdari Birim Önerileri                                             | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Akademik Birim Paydaş Çalıştayı                                               | - | ✓ | ✓ | ✓ |
| GÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Toplantısı (2023)                 | - | - | - | ✓ |
| GÜ Kalite Komisyonu Tespitleri                                                | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| GÜ-KİP İzleme Toplantısı (2023)                                               | - | - | - | ✓ |
| GÜKK Toplantı Kararları (2023)                                                | - | - | - | ✓ |
| Kalite İyileştirme Planı İzleme Toplantısı Kararları (2022)                   | - | ✓ | ✓ | ✓ |
| GÜ-KİP Dış Paydaş Görüş Formu Geri Bildirimleri (2023)                        | - | - | - | ✓ |
| Kurumsal Veri İşleme Süreçlerinin İyileştirilmesi Toplantısı Kararları (2022) | - | ✓ | ✓ | ✓ |
| Strateji Geliştirme Kurulu Kararları (2022)                                   | - | ✓ | ✓ | ✓ |
| Tıp Fakültesi Paydaş Çalıştayı (2022)                                         | - | - | - | ✓ |
| TS EN ISO 9001:2015 Kalite Yönetim Sistemi Belgelendirme Çalışmaları          | - | - | - | ✓ |
| YDYO Yabancı Dil Eğitimleri İç Paydaş Bilgilendirme Toplantısı (2022)         | - | ✓ | ✓ | ✓ |



Şekil 6. GÜ KİDR 2023'te ilişkilendirilen GÜ-KİP faaliyeti sayıları.

plana yansıtılması, Komisyonunda birim ve alan temsiliyetinin sağlanması, taslak GÜ-KİP'in yayınlanmadan önce görüş için yeniden birimlere sunulması gibi çeşitli mekanizmalarla garanti altına alınırken planın izleme ve değerlendirme süreçlerinde de paydaşların yer alması sayesinde takip eden yılın planlarına mutlaka bu değerlendirme sonuçları yansıtılmaktadır. Çeşitlilikteki perspektifler, kalite iyileştirme planının kapsamlı, dengeli ve gerçek dünya koşulları ile paydaş beklentilerine uygun olmasını sağlar. İç ve dış paydaşların aktif katılımı, planın etkinliğini artırırken uygulamada karşılaşılabilecek direnci de azaltır.

#### 4.5. İzleme ve Değerlendirme Mekanizmaları

Kalite iyileştirme planlarının etkinliğini ölçmek ve sürekli iyileştirme sağlamak için izleme ve değerlendirme mekanizmaları kritik öneme sahiptir. Bu mekanizmalar, planın hedeflerine ulaşma durumunu, uygulanan stratejilerin ve eylemlerin etkinliğini değerlendirmek için tasarlanmıştır. Ayrıca, sürekli iyileştirme için gerekli bilgileri sağlar. GÜ-KİP, altı aylık dönemler halinde izlenir ve yıllık olarak değerlendirilir. Tüm birimler, sorumlu oldukları faaliyetler için yılın ilk altı ayını kapsayan bir Kalite İyileştirme Planı İzleme Raporu hazırlar. Bu rapor, Komisyona sunulur. Her yıl Eylül ayında, bu raporlar ve kanıt dosyaları kullanılarak GÜ-KİP İzleme Toplantıları

rı düzenlenir. Birim yöneticisi, ilk altı ayda gerçekleşen faaliyetleri Komisyon Başkan Vekili ve Kalite çalışmalarından sorumlu Rektör Yardımcısı başkanlığındaki katılımcılara sunarak sürecin üst düzeyde sahiplenilmesini sağlar. GÜ-KİP İzleme Toplantıları, birimlerin iyi uygulama örneklerini yaygınlaştırması açısından da fırsatlar sunar. İyi uygulama örneklerinin ödüllendirilmesi fikri, Kalite İyileştirme Planı İzleme Toplantılarında ortaya çıkmıştır. Bu sayede, Gazi Üniversitesi Kalite Ödülleri 2023 yılında ilk kez verilmiş ve Türk yükseköğretim sistemi kalite güvencesi çalışmalarına katkı sağlamıştır. GÜ-KİP İzleme Toplantılarında bazı iyileştirmelerin gerçekleştirilememesi sebepleri incelenir. Ayrıca yeni kurumsal iyileştirmeler için etkin beyin fırtınası yapılarak özgün eylemler geliştirilir ve takip eden yılın GÜ-KİP'ine eklenir. GÜ-KİP'in yıllık değerlendirmesi, Gazi Üniversitesine özgü bir uygulama ile gerçekleştirilir. Her yıl YÖKAK Kurum İç Değerlendirme Raporu Hazırlama Kılavuzu esas alınarak, "Birim İç Değerlendirme Raporu Hazırlama Kılavuzu" ve "Kurum İç Değerlendirme Alt Ölçüt Raporu" hazırlanır. Bu kılavuzlar doğrultusunda, her bir alt ölçüt, ilgili GÜ-KİP ve Stratejik Plan hedefi ile ilişkilendirilerek raporlanır. Böylece, kurumun tüm süreçlerinin stratejik plan hedefleri doğrultusunda yürütülmesi ve GÜ-KİP çerçevesinde iyileştirilmesi sağlanır. Değerlendirme raporlarında her yılın iyileştirme çalışmaları yer alır. Bu durum, kurumsal akreditasyon ve program akreditasyonu çalışmalarında PUKÖ çevrimlerinin kapatıldığını kanıtlamak açısından kurum ve birimlerin elini güçlendirir. ►**Şekil 6**'da da görüleceği üzere ilişkilendirilen GÜ-KİP gerçekleştirmeleri KİDR aracılığıyla izlenebilmekte ve kanıtlanabilmektedir.

İyileştirme sonuçlarının Rektör başkanlığında Senato, Yönetim Kurulu, Danışma Kurulu ve Uluslararası Danışma Kurulu, akademik ve idari birim yöneticileri ve birim kalite ekiplerinin geniş katılımı ile değerlendirilmesi hem kurumun iyileştirme süreçlerinde kat ettiği mesafenin şeffaflık ilkesiyle izlenebilmesini hem de yeni dönemin iyileştirmelerin paydaş beklentileri doğrultusunda planlanmasını desteklemektedir. İzleme ve değerlendirme sonuçları, GÜ-KİP'in sürekli iyileştirilmesi için kullanılır.

## 5. Sonuçlar ve Öneriler

Gazi Üniversitesi Kalite İyileştirme Planı, sürdürülebilir kalite güvencesi hedeflerini gerçekleştirmek için planlı, sistematik ve kanıtlanabilir bir yaklaşım sunmaktadır. Bu çalışma, kalite iyileştirme süreçlerinin kurumsal misyon, vizyon ve stratejik hedeflerle uyumlu bir şekilde yapılandırıldığını ve bu sayede kurumsal performansın sürdürülebilir bir şekilde artırılabilirliğini ortaya koymaktadır. GÜ-KİP, Türk yükseköğretim

sistemindeki kalite iyileştirme süreçlerine örnek teşkil eden bir uygulama olarak özellikle PUKÖ döngülerinin başarıyla uygulanması ve kanıtlanmasını sağlama ve paydaş katılımını teşvik eden yapısıyla kurumsal kalite kültürünün yaygınlaşmasına katkıda bulunma potansiyeline sahiptir.

Çalışma bulguları, GÜ-KİP gibi sistematik kalite güvencesi araçlarının ulusal düzeyde yaygınlaştırılmasının kalite güvencesi süreçlerinin sürdürülebilirliğine katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir. Bu kapsamda YÖKAK öncülüğünde kalite iyileştirme planlarının yaygınlaştırılması için ulusal düzeyde rehber belgelerin hazırlanması ve bu süreçlerin uygulanmasını destekleyecek eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca iyileştirme süreçlerine paydaş katılımının artırılması, iç paydaşların yanı sıra mezunlar ve iş dünyası ile toplumun tüm kesimlerin kalite güvencesi süreçlerine katkısını artırırken kurumların toplumsal sorumluluk hedeflerine ulaşmalarını da destekleyecektir. Kalite iyileştirme planlarının yalnızca kalite güvencesi hedeflerine ulaşmakla sınırlı kalmayıp aynı zamanda kurumsal verimliliğin artırılmasına hizmet eden stratejik birer yönetim aracı olarak değerlendirilmesi önem kazanmaktadır.

Kalite iyileştirme planlarının etkinliğinin artırılmasında izleme ve geri bildirim mekanizmalarının güçlendirilmesi önemli bir gerekliliktir. Paydaşlardan elde edilen geri bildirimlerin sistematik bir şekilde derlenmesi ve uygulanması, iyileştirme süreçlerinin daha etkili yürütülmesine olanak sağlayacaktır. Bununla birlikte dijitalleşme ve veri odaklı yaklaşımların süreçlere entegrasyonu ile kalite iyileştirme çalışmalarının hız, verimlilik, etkinlik ve etkililiği artabilir. Yapay zekâ destekli analiz araçları, süreçlerdeki iyileştirme fırsatlarını daha hızlı belirleme potansiyeline sahiptir.

Araştırma ve geliştirme alanlarının iyileştirilmesi, GÜ-KİP'in eğitim ve öğretim süreçleri kadar bilimsel araştırma ve toplumsal katkı faaliyetlerini de kapsamasını gerektirmektedir. Bu bağlamda araştırma çıktılarının izlenmesi ve iyileştirilmesi için yeni göstergeler belirlenebilir ve yenilikçi yaklaşımlar teşvik edilebilir. Benzeri uygulamalar, üniversitelerin misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma programları kapsamında yetkinlikleri ve stratejik hedefleri doğrultusunda çeşitlendirilebilir.

GÜ-KİP'in uluslararası standartlarla uyumlu bir çerçeve sağlaması, Türk yükseköğretim kurumlarının uluslararası alandaki rekabet gücünü artırmak için bir fırsat sunmaktadır. Bu bağlamda GÜ-KİP gibi sistemlerin uluslararası platformlarda tanıtımı, Türkiye yükseköğretim sisteminin uluslararası görünürlüğünün artırılmasında da destek olabilir.

GÜ-KİP, sürekli iyileştirme kültürünü teşvik eden yapısıyla yalnızca Gazi Üniversitesinde değil, Türk yükseköğretim sisteminin bütününde kalite yönetimi çalışmalarına model olabilecek bir uygulamadır. Bu çalışmanın bulguları, yükseköğretim kurumlarının kalite ve iyileştirme süreçlerinde planlı, sistematik ve sürdürülebilir bir yaklaşım benimsemelerine yönelik önemli bir yol haritası sunmaktadır. GÜ-KİP'in geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması hem mevcut yükseköğretim sistemini güçlendirecek hem de gelecek nesillerin daha kaliteli bir eğitim ortamına kavuşmasına katkı sağlayacaktır.

### Teşekkürler / Acknowledgments

Bu çalışma 2024 Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) Uluslararası Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Konferansında bildiri olarak sunulmuştur. GÜ Kalite İyileştirme Planının bu konferansta bildiri olarak sunulmasını 06.10.2022 tarih ve KK.30 sayılı toplantısında uygun bulan Gazi Üniversitesi Rektörlüğü ve GÜ Kalite Komisyonuna, Planın konferansta yaygın bir izleyici kitlesine ulaşarak tanıtılmasına olanak tanıyan Yükseköğretim Kalite Kuruluna teşekkürlerimizi sunarız. / This study was presented as a paper at the 2024 THEQC-International Conference on Quality Assurance and Accreditation. We would like to thank the Gazi University Rectorate and GÜ Quality Commission, which approved the presentation of the GÜ Quality Improvement Plan as a paper at this conference at its meeting dated 06.10.2022 and numbered KK.30, the Higher Education Quality Board, which enabled the Plan to be introduced by reaching a wide audience at the Conference.

### Araştırma Etiği / Research Ethics

Uygulanamaz.

### Yazar Katkıları / Author Contributions

Conceptualization / Kavramsallaştırma: [Hafize Nurgül Durmuş Şenyapar, Ramazan Bayındır], Methodology / Metodoloji: [Hafize Nurgül Durmuş Şenyapar, Ramazan Bayındır], Formal Analysis / Formal Analiz: [Hafize Nurgül Durmuş Şenyapar, Ramazan Bayındır], Investigation / Araştırma: [Hafize Nurgül Durmuş Şenyapar, Ramazan Bayındır], Resources / Kaynaklar: [Hafize Nurgül Durmuş Şenyapar, Ramazan Bayındır], Data Curation / Veri Düzenleme: [Hafize Nurgül Durmuş Şenyapar, Ramazan Bayındır], Writing - Original Draft Preparation / Yazım - İlk Taslak Hazırlığı: [Hafize Nurgül Durmuş Şenyapar, Ramazan Bayındır], Writing - Review & Editing / Yazım - Gözden Geçirme ve Düzenleme: [Hafize Nurgül Durmuş Şenyapar, Ramazan Bayındır], Visualization / Görselleştirme: [Hafize Nurgül Durmuş Şenyapar, Ramazan Bayındır], Supervision / Denetim: [Hafize Nurgül Durmuş Şenyapar, Ramazan Bayındır]

### Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazarlar çıkar çatışması olmadığını belirtmişlerdir.

### Araştırma Fonu / Research Funding

Bildirilmedi.

### Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

### Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

### Orcid

Hafize Nurgül Durmuş Şenyapar  <https://orcid.org/0000-0003-0927-1643>

Ramazan Bayındır  <https://orcid.org/0000-0001-6424-0343>

## Referanslar

- Abbas, J. (2020). Impact of total quality management on corporate sustainability through the mediating effect of knowledge management. *Journal of Cleaner Production*, 244. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.118806>
- Akpınar, Y., & Hatunoğlu, Z. (2021). Sürekli İyileştirme-Geliştirme Anlayışıyla Kaynak Tüketim Muhasebesi: Bir Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 24(1). <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.895780>
- Almuhaideb, A. M., & Saeed, S. (2020). Fostering sustainable quality assurance practices in outcome-based education: Lessons learned from abet accreditation process of computing programs. *Sustainability (Switzerland)*, 12(20). <https://doi.org/10.3390/su12208380>
- Alpaydın, Y., & Topal, M. (2022). Eğitim Fakültelerindeki Akreditasyon Deneyimleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *İnsan ve Toplum*, 12(2), 232–265.
- Anadolu Üniversitesi. (2022). *Anadolu Üniversitesi 2022 Yılı Kalite Güvencesi Sistemi Eylem Planı*. [Çevirimiçi: <https://kalite.anadolu.edu.tr/haberler/kalite-koordinatorku-2022-kalite-guvencesi-eylem-planı-hazirlıklarına-basladi>] (Erişim Tarihi: 12.05.2025).
- Arifin, S., Darmawan, D., Hartanto, C. F. B., & Rahman, A. (2022). Human Resources based on Total Quality Management. *Journal of Social Science Studies (JOS3)*, 2(1). <https://doi.org/10.56348/jos3.v2i1.22>
- Asiyai, R. I. (2020). Best practices for quality assurance in higher education: implications for educational administration. *International Journal of Leadership in Education*, 25(5), 843–854. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1710569>
- Atatürk Üniversitesi. (2020). *Atatürk Üniversitesi Kalite Eylem Planı*. [Çevirimiçi: <https://atakalite.atauni.edu.tr/index.php/kalite-eylem-planı/>] (Erişim Tarihi: 12.05.2025).
- Atatürk Üniversitesi. (2020). Kalite Eylem Planı. Erzurum, Türkiye: Atatürk Üniversitesi. [Çevirimiçi: <http://atakalite.atauni.edu.tr/wp-content/uploads/2020/09/Atat%C3%BCrk-%C3%9Cniversitesi-Kalite-Eylem-Plan%C4%B1-Temmuz-2020.pdf>] (Erişim Tarihi: 12.05.2025).
- Aziz, A. (2020). Türkiye'de Yükseköğretimde Kalite Güvencesi ve İletişim Eğitimi Akreditasyonu. *Yeni Yüzyıl'da İletişim Çalışmaları*, 1(1), 12–29.
- Beerens, M. (2018). Evidence-based policy and higher education quality assurance: progress, pitfalls and promise. *European Journal of Higher Education*, 8(3). <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1475248>
- Benz-Camino, M., Ramírez-Valdivia, M. T., Morales-Casetti, M., & Sirias, D. (2022). Lessons learned designing and implementing a quality assurance system in an industrial engineering school. *Quality Assurance in Education*, 31(3), 369–385. <https://doi.org/10.1108/qa-06-2022-0119>
- Bolu Abant Baysal Üniversitesi. (2024). *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi*

- 2024 Yılı Öz/Akran Değerlendirme Senato Sunumları Sonuç Raporu. [Çevirimiçi: [https://kalite.ibu.edu.tr/Files/ckFiles/kalite-ibu-edu-tr/raporlar/Senato\\_Sunumlar%C4%B1\\_2024.pdf](https://kalite.ibu.edu.tr/Files/ckFiles/kalite-ibu-edu-tr/raporlar/Senato_Sunumlar%C4%B1_2024.pdf)] (Erişim Tarihi: 12.05.2025).
- Bursa Uludağ Üniversitesi. (2020). Eğitimde Sürekli İyileştirme Rehberi [Guide for Continuous Improvement in Education]. Bursa, Türkiye: BUÜ ADEK. [Çevirimiçi: [https://uludag.edu.tr/dosyalar/saglikbilimleri/duyuruimages/buu\\_kalite\\_aralik\\_2020.pdf](https://uludag.edu.tr/dosyalar/saglikbilimleri/duyuruimages/buu_kalite_aralik_2020.pdf)] (Erişim Tarihi: 12.05.2025).
- Büyükgözel, K., Keleş, V., & Çelik, C. (2023). Bölgesel Kalkınmadan Uluslararasılaşmaya Doğru Üniversite Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin Genel Durumu: Araştırma ve Yenilik Stratejilerinde Kalite Güvence Sisteminin Geliştirilmesi. *Journal of University Research*, 6(3), 356–365. <https://doi.org/10.32329/uad.1335796>
- Çakmak, M., & Kayabaşı, Y. (2023). Öğretim Elemanlarının Bakış Açısından Öğretimde Kalite Unsuru. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(24), 6–22. <https://doi.org/10.58635/ufuksbedergi.1367261>
- Camilleri, M. (2020). Higher education marketing communications in the digital era. In *Strategic Marketing of Higher Education in Africa*. <https://doi.org/10.4324/9780429320934-7>
- Can, E. (2021). Öğrenci Görüşlerine Göre Yükseköğretimde Kalite Göstergeleri (Kirkareli Üniversitesi Örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 54–71. <https://doi.org/10.21666/muefd.754193>
- Carroll, A. R., Smith, C. M., Frazier, S. B., Weiner, J. G., & Johnson, D. P. (2022). Designing and Conducting Scholarly Quality Improvement: A practical guide for improvers everywhere. *Hospital Pediatrics*, 12(10), e359–e363. <https://doi.org/10.1542/hpeds.2022-006717>
- Churchill, K. P., Murphy, J., & Smith, N. (2020). Quality Improvement Focused Morbidity and Mortality Rounds: An Integrative Review. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.12146>
- Costa, L. B. M., Godinho Filho, M., Fredendall, L. D., & Gómez Paredes, F. J. (2018). Lean, six sigma and lean six sigma in the food industry: A systematic literature review. In *Trends in Food Science and Technology* (Vol. 82). <https://doi.org/10.1016/j.tifs.2018.10.002>
- Duke University. (2019). Building Gateways: Disciplinary Discovery and Cross-Disciplinary Insights (Quality Enhancement Plan Executive Summary). Durham, NC: Duke University. [Çevirimiçi: <https://sacscoc.org/app/uploads/2021/07/Duke-University-QEP-Executive-Summary.pdf>] (Erişim Tarihi: 12.05.2025).
- Elçiçeği, B., & Öztürk, C. (2022). Doktora Programı Akreditasyonu Yapan CEENQA Üyesi Kalite Kuruluşlarının Karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 155–174. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.904829>
- ENQA. (2015). *Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda (Esg) Kalite Güvencesi İçin Standartlar ve Kılavuzlar*.
- Ershadi, M. J., Najafi, N., & Soleimani, P. (2019). Measuring the impact of soft and hard total quality management factors on customer behavior based on the role of innovation and continuous improvement. *TQM Journal*, 31(6). <https://doi.org/10.1108/TQM-11-2018-0182>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), European Students' Union (ESU), European University Association (EUA), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), Education International (EI), BUSINESSEUROPE, & European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). (2015). Standards and Guidelines for Quality assurance in the European Higher Education Area (ESG). EURASHE.
- Fukuda, R. (2018). CEDAC: A Tool for Continuous Systematic Improvement. In *CEDAC: A Tool for Continuous Systematic Improvement*. <https://doi.org/10.1201/9781315138947>
- Game, K. A. A., Roshan Pradeep, R. G. G., Najdanovic-Visak, V., & Gunawardhana, N. (2020). Academic standards and quality assurance: the impact of covid-19 on university degree programs. In *Sustainability (Switzerland)* (Vol. 12, Issue 23). <https://doi.org/10.3390/su122310032>
- Gazi Üniversitesi. (2021). *G.Ü. Kalite İyileştirme Planı - 2021*. [Çevirimiçi: [https://webupload.gazi.edu.tr/upload/450/2022/9/16/fb93d614-87d5-4fe1-84be-4fcc74f1fa2d-klp\\_2021.pdf](https://webupload.gazi.edu.tr/upload/450/2022/9/16/fb93d614-87d5-4fe1-84be-4fcc74f1fa2d-klp_2021.pdf)] (Erişim Tarihi: 12.05.2025).
- Gazi Üniversitesi. (2022a). *Gazi Üniversitesi Dış Değerlendirme Çalışmaları*. [Çevirimiçi: <https://kalite.gazi.edu.tr/view/page/30885/dis-degerlendirme-calismalari>] (Erişim Tarihi: 12.05.2025).
- Gazi Üniversitesi. (2022b). *G.Ü. Kalite İyileştirme Planı - 2022*. [Çevirimiçi: <https://webupload.gazi.edu.tr/upload/450/2022/10/4/02bb498a-3d78-4348-94d2-43c0cd2b313f-gu-kalite-ilyilestirme-planı-2022.pdf>] (Erişim Tarihi: 12.05.2025).
- Gazi Üniversitesi. (2023). *Gazi Üniversitesi Kurumsal İyileştirmeler Paydaş Değerlendirme Toplantısı*. [Çevirimiçi: <https://kalite.gazi.edu.tr/view/page/291582/kalite-ilyilestirme-planlari>] (Erişim Tarihi: 12.05.2025).
- Gazi Üniversitesi. (2024a). *Gazi Üniversitesi Kalite Koordinatörlüğü ve Kalite Komisyonu Çalışma Usul ve Esasları*. [Çevirimiçi: <https://kalite.gazi.edu.tr/view/page/30852/mevzuat>] (Erişim Tarihi: 12.05.2025).
- Gazi Üniversitesi. (2024b). *G.Ü. Kalite İyileştirme Planı 2024*. [Çevirimiçi: <https://webupload.gazi.edu.tr/upload/450/2024/1/29/3b9fc326-2001-4d9c-9d4a-c321a24a4d6e-gu-kalite-ilyilestirme-planı-2024.pdf>] (Erişim Tarihi: 12.05.2025).
- Giresun Üniversitesi. (2020). *Giresun Üniversitesi Araştırma Geliştirme İlk 12 Aylık Raporu*. [Çevirimiçi: <https://kalite.giresun.edu.tr/Files/ckFiles/kalite-giresun-edu-tr/eylemplanlar%C4%B1/eylemplan%C4%B1rapor/de%C4%9Ferlendirme/Y%C3%B6netim%20Sistemi%20%C4%B0lk%2012%20Ay%C4%B1k%20Rapor.pdf>] (Erişim Tarihi: 12.05.2025).
- Green, L. S., Inan, F. A., & Denton, B. (2012). Examination Of Factors Impacting Student Satisfaction With A New Learning Management System. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(3), 189–197.
- Grek, S., & Russell, I. (2023). Beyond Bologna? Infrastructuring quality in European higher education. *European Educational Research Journal*, 23(2), 215–236. <https://doi.org/10.1177/14749041231170518>
- Hamutoğlu, N. B., Ünveren Bilgiç, E. N., & Elmas, M. (2022). Thematic Analysis of Status Reports Made within the Scope of Higher Education Assessment and Quality Assurance: The Comparative Case of England and Türkiye. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(Supplement), 99–110. <https://doi.org/10.2399/yod.21.718804>
- Hou, A. Y. C., Zhang, J., Justiniano, D., Lu, G., & Jun, G. (2020). Internal and External Quality Assurance of Higher Education in the Asia-Pacific Region. In *Global Trends in Higher Education Quality Assurance*. [https://doi.org/10.1163/9789004440326\\_008](https://doi.org/10.1163/9789004440326_008)
- Karaçoban, F., & Yeşilpınar Uyar, M. (2023). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Hizmet Kalitesine Yönelik Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*. <https://doi.org/10.48146/odusbadi.1211551>
- Kobets, V., Liubchenko, V., Popovych, I., & Koval, S. (2021). Institutional Aspects of Integrated Quality Assurance of Engineering Study Programs at HEI Using ICT. *Lecture Notes in Mechanical Engineering*. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-77719-7\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-030-77719-7_30)
- Komotar, M. H. (2020). Discourses on quality and quality assurance in higher education from the perspective of global university rankings. *Quality Assurance in Education*, 28(1), 78–88. <https://doi.org/10.1108/qae-05-2019-0055>
- Khuram, S., Rehman, C. A., Nasir, N., & Elahi, N. S. (2023). A bibliometric analysis of quality assurance in higher education institutions: Implications for assessing university's societal impact. *Evaluation and Program Planning*, 99, 102319. <https://doi.org/10.1016/j.evalproplan.2023.102319>
- Kumar, P., Shukla, B., & Passey, D. (2020). Impact of accreditation on quality and excellence of higher education institutions. *Investigacion Operacional*, 41(2).
- Kregel, I. (2019). Kaizen in university teaching: continuous course improvement. *International Journal of Lean Six Sigma*, 10(4), 975–991. <https://doi.org/10.1108/ijlss-08-2018-0090>
- Lucander, H., & Christersson, C. (2020). Engagement for quality development in higher education: a process for quality assurance of assessment. *Quality in Higher Education*, 26(2). <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1761008>
- Maynooth University. (2022). Quality Improvement Plan – Framework for Quality Assurance and Enhancement. Maynooth, Ireland: Maynooth University. [Çevirimiçi: <https://www.maynoothuniversity.ie/sites/default/files/assets/document/QIP%20SMLLC%20FINAL%20160123.pdf>] (Erişim Tarihi: 12.05.2025).
- McNab, D., McKay, J., Shorrock, S., Luty, S., & Bowie, P. (2020). Development and application of systems thinking' principles for quality improvement. *BMJ Open Quality*, 9(1). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-000714>
- Mersin Üniversitesi. (2020). 2017-2020 Dönemi İyileştirme Çalışmaları Sonuç Raporu. Mersin, Türkiye: Mersin Üniversitesi Kalite Komisyonu. [Çevirimiçi: [https://gsekreterlik.mersin.edu.tr/bulut/birim\\_1746/kurumsal-ic-ve-dis-degerlendirme-raporlari/Kalite\\_Komisyonu\\_2017-2020\\_Donemi\\_Iyilestirme\\_Sonuc\\_Raporu\\_r1.pdf](https://gsekreterlik.mersin.edu.tr/bulut/birim_1746/kurumsal-ic-ve-dis-degerlendirme-raporlari/Kalite_Komisyonu_2017-2020_Donemi_Iyilestirme_Sonuc_Raporu_r1.pdf)] (Erişim Tarihi: 12.05.2025).
- Oliveira, J., Sá, J. C., & Fernandes, A. (2017). Continuous improvement through "Lean Tools": An application in a mechanical

- company. *Procedia Manufacturing*, 13. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.09.139>
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi. (2023). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eylem Planları*. Çevrimiçi: [<https://kalite.omu.edu.tr/eylem-planlari/>] (Erişim Tarihi: 12.05.2025).
- Ortaç, F. R., Kurt, A., & Kılınc, M. (2021). Öğretim Elemanlarının Kalite Güvencesi Algısının Ölçülmesi, Bir Vakıf Üniversitesi Örneği. *Anasay*, 15, 73–89. <https://doi.org/10.33404/anasay.859151>
- Özcan, B., Kalaycı, N., & Li, T. (2022). A Comparative Analysis of the Institutional Quality Evaluation Processes in Turkish, European, and American Higher Education Systems. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(Supplement), 85–98. <https://doi.org/10.2399/yod.21.816017>
- Özçiçek, Y., & Karaca, A. (2019). Yükseköğretim kurumlarında kalite ve akreditasyon: Mühendislik Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1).
- Özer, M., Gür, B. S., & Küçükcan, T. (2011). Kalite Güvencesi: Türkiye Yükseköğretimi için Stratejik Tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 59–65.
- Pelin, M., Sert, H., & Yürümez, Y. (2022). Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK): Değerlendirme Süreçleri ve Deneyim Paylaşımı. *Online Turkish Journal of Health Sciences*, 7(3), 506–510. <https://doi.org/10.26453/otjhs.1142275>
- Publications Office of the European Union. (2024). Türk yükseköğretimine dair 2024 Bologna süreci raporu : Avrupa Yükseköğretim Alanı. Publications Office of the EU. Çevrimiçi: [<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3eb2763-cf0a-11ef-be2a-01aa75ed71a1/language-tr>] (Erişim Tarihi: 12.05.2025).
- Realyvásquez-Vargas, A., Arredondo-Soto, K. C., Carrillo-Gutiérrez, T., & Ravelo, G. (2018). Applying the Plan-Do-Check-Act (PDCA) cycle to reduce the defects in the manufacturing industry. A case study. *Applied Sciences (Switzerland)*, 8(11). <https://doi.org/10.3390/app8112181>
- Sabır Taştan, N., Taştan, K., & Yılmaz, S. (2022). Strategic Responses to Quality Management in Turkish Higher Education. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2409–2440. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1134792>
- Semerci, Ç., Semerci, N., Ünal, F., Yılmaz, E., Kaygın, H., Ulus, İ. Ç., Çetin, K., & Yılmaz, Ö. (2021). Akademisyenlerin Akreditasyon Algılarının İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(1). <https://doi.org/10.47215/aji.823723>
- Şendur Atabek, G. (2023). Türkiye’de İletişim Eğitimi Alanında Akreditasyon Süreci. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 42, 107–122. <https://doi.org/10.31123/akil.1322584>
- Seyfried, M., & Pohlenz, P. (2018). Assessing quality assurance in higher education: quality managers’ perceptions of effectiveness. *European Journal of Higher Education*, 8(3). <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474777>
- Shah, T. A., Peters, X. D., Waddle, S. D., Reilly, E., Valek, S. F., Modla, L., Pollitt, K., & Ko, C. Y. (2024). How well are surgical quality improvement projects planned? Review of 242 surgical improvement efforts across five American College of Surgeons quality programs. *Journal of the American College of Surgeons*. <https://doi.org/10.1097/xcs.0000000000001228>
- Simpson, B., Statile, A. M., & Schondelmeyer, A. C. (2022). How to perform quality improvement projects. *Pediatrics in Review*, 43(10), 549–560. <https://doi.org/10.1542/pir.2021-005314>
- Sipahi Mencet, D., & Akar, N. (2022). Kalite Aktörlerinin Yükseköğretimde Sürdürülebilir Kaliteye İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Durum Çalışması. *Erciyes Akademi*, 36(1), 103–123. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1030275>
- Süleyman Demirel Üniversitesi. (2023). *Süleyman Demirel Üniversitesi İyileştirme Çalışmaları*. Çevrimiçi: [<https://kalite.sdu.edu.tr/tr/faaliyetler/iyilestirme-calismalari-13963s.html>] (Erişim Tarihi: 12.05.2025).
- Taşcı, D., & Lapçın, H. T. (2023). Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Sistemi: Kurumsal Akreditasyon Raporları Üzerinden Bir Değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 1–16. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.1185953>
- Topçu, H., Doğan, M., & Burak, İ. (2018). Altı Sigma Yöntemi ve Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanabilirliği Üzerine Bir Çalışma. *Bartın University Journal of Educational Research*, 2(1).
- Uludağ, G., Bora, M., & Çatal, S. (2021). Türk Yükseköğretiminde Kalite Güvencesi Sistemi Ve Öğrenci Katılımının Önemi. *Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, 1(1), 91–111.
- Yılmaz, B., Salar, R., Aslan, B., Sözbilir, M., & Keskin, A. (2023). Yükseköğretimde Kalite Ve Akreditasyon: Program Akreditasyonunda Atatürk Üniversitesi’nin Uygulamaları. *Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, 3(2), 67–87. <https://doi.org/10.56682/ksydergi.1284982>
- YÖK Kalite Güvencesi. (2025). Çevrimiçi: [<https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/bologna-s%C3%BCreci-ana-faaliyet-alanlar%C4%B1/kalite-guvencesi>] (Erişim Tarihi: 12.05.2025).
- Yöntem, E., & Mazman, İ. (2023). Uluslararası Bakış İle Yükseköğretimde Kalite Güvencesinin Gelişimi. *Ekonomi İşletme Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 9(1), 37–49.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2024). Hakkımızda. Çevrimiçi: [<https://www.yokak.gov.tr/y-hakkimizda/>] (Erişim Tarihi: 12.05.2025).

# Designing a Questionnaire Model Related to the Turkish Higher Education Quality Council (THEQC) Criteria for the Student Satisfaction at the Faculty of Fisheries, İzmir Kâtip Çelebi University

## İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Su Ürünleri Fakültesi Öğrencilerinin Memnuniyetini Değerlendirmek için Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) Kriterleri ile İlişkili bir Anket Modeli Tasarlanması

Onur Karadal<sup>1,2\*</sup> 

<sup>1</sup> İzmir Kâtip Çelebi University, Department of Aquaculture, Faculty of Fisheries, Çiğli, İzmir, Türkiye

<sup>2</sup> İzmir Kâtip Çelebi University, Quality Coordinatorship, Çiğli, İzmir, Türkiye

**Abstract:** Higher education empowers individuals by expanding knowledge and skills, driving social development, and contributing to societal capital. However, robust quality assurance systems are vital to ensure their impact. The Turkish Higher Education Quality Council (THEQC) focuses on aligning Turkish higher education with international standards and fostering a quality culture by promoting the collection and analysis of student feedback. Gathering feedback from students through methods like surveys can identify areas for improvement and enhance the overall quality of education. This study aimed to develop a comprehensive questionnaire model aligned with THEQC criteria to assess student satisfaction at the Faculty of Fisheries, İzmir Kâtip Çelebi University. Therefore, a survey matching 18 sub-criteria under the Learning and Teaching heading of THEQC was created in order to determine the satisfaction levels of the students of the faculty. A five-point Likert scale (1-Strongly disagree, 2-Disagree, 3-Undecided, 4-Agree, 5-Strongly agree) was used for the responses to the propositions. The survey was applied face-to-face to 55 students (63.64% were male and 36.36% were female) enrolled in the Fisheries Engineering Program. Based on the research findings, students expressed the highest satisfaction with the accessibility of faculty and academic consultants outside of class hours and their overall satisfaction with the Fisheries Engineering program. On the other hand, the inadequacy of the courses in terms of practical application and the insufficient and unbalanced extracurricular activities (homework, presentations, etc.) have been recorded as topics with low satisfaction levels. The average satisfaction levels by THEQC's learning and training criteria were recorded as 3.58 points for Program Design, Evaluate and Update, 3.67 points for Implementation of Programs, 3.68 points for Learning Resources and Academic Support Services, and 3.95 for Teaching Staff.

**Keywords:** Student survey, Learning and teaching, Fisheries engineering, Accreditation

**Özet:** Yükseköğretim, bilgi ve becerileri genişleterek, sosyal gelişimi yönlendirerek ve toplumsal sermayeye katkıda bulunarak bireyleri güçlendirir. Ancak, etkili bir altyapı oluşturmak için sağlam bir kalite güvencesi sistemi hayati önem taşır. Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK), Türk yükseköğretimini uluslararası standartlarla uyumlu hale getirmeye ve öğrenci geri bildirimlerini teşvik ederek bir kalite kültürü geliştirmeye odaklanır. Anket gibi yöntemlerle öğrencilerden geri bildirim toplamak, iyileştirme alanlarını belirlemeye ve eğitimin genel kalitesini artırmaya yardımcı olabilir. Bu çalışma, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Su Ürünleri Fakültesi'nde öğrenci memnuniyetini değerlendirmek için YÖKAK kriterleri ile uyumlu bir anket modeli geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu nedenle, YÖKAK'ın Eğitim ve Öğretim başlığı altında yer alan 18 alt kriterle eşleşen bir anket oluşturulmuştur. Önermelere verilen yanıtlar için beşli Likert ölçeği (1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum) kullanılmıştır. Anket, Su Ürünleri Mühendisliği Programı'na kayıtlı 55 öğrenciye (%63,64 erkek ve %36,36 kadın) yüz yüze uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin en çok memnun oldukları konular; ders dışı zamanlarda öğretim elemanlarına ve akademik danışmanlara rahatlıkla ulaşılabilmesi ve Su Ürünleri Mühendisliği Programını okumaktan duyulan memnuniyet olarak sıralanabilir. Öğretim planında yer alan derslerin uygulama açısından yeterli olmaması ve ders dışı faaliyetlerin (ödev, sunum vb.) yeterli ve dengeli olmaması ise memnuniyet düzeyinin düşük olduğu başlıklar olarak kaydedilmiştir. YÖKAK'ın Eğitim ve Öğretim ölçütleri bağlamında memnuniyet düzeyleri; Program Tasarımı, Değerlendirmesi ve Güncellenmesi için 3,58 puan, Programların Yürütülmesi için 3,67 puan, Öğrenme Kaynakları ve Akademik Destek Hizmetleri için 3,68 puan ve Öğretim Kadrosu için

\* İletişim Yazarı / Corresponding author.  
✉ onur.karadal@ikcu.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 21.04.2025  
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 26.05.2025  
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 30.05.2025  
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 12.06.2025



3,95 puan ortalama memnuniyet düzeyleri kaydedildi.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenci anketi, Eğitim ve öğretim, Su ürünleri mühendisliği, Akreditasyon

## 1. Introduction

By expanding knowledge, skills, and critical thinking, higher education empowers individuals to drive social development and contribute to the accumulation of socio-economic, scientific, and cultural capital (Akbulut Yıldırım & Seggie, 2018; Özcan et al., 2022). However, to ensure the quality of higher education and maximize its impact on society, robust quality assurance mechanisms are necessary. The quality assurance system in Turkish higher education, initiated in the 2000s, has been strengthened since 2015 through institutional evaluation processes carried out by the Turkish Higher Education Quality Council (THEQC). THEQC is a crucial institution dedicated to enhancing the quality and reputation of the Turkish higher education system. Functioning as a public body affiliated with the Council of Higher Education (CoHE), THEQC is responsible for evaluating and accrediting the educational activities of all higher education institutions in Türkiye (THEQC, 2025). THEQC's primary objective is to ensure that Turkish higher education transforms into an educational system that adheres to international standards, delivers high quality, and promotes sustainability.

THEQC evaluates the educational activities, research and development, infrastructure and human resources, and service to society of programs, to ensure that the programs and institutions meet international standards and establish comprehensive and up-to-date quality standards that encompass all components of the Turkish higher education system. In addition, THEQC collaborates with international organizations such as the European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), The European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR), and the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE). Through these collaborations, the Turkish higher education system is further aligned with international standards and gains recognition and prestige both nationally and internationally through accredited programs (Hou, 2011; Salto, 2021) (Vural Yılmaz, 2019). THEQC conducts awareness-raising activities on quality for higher education institutions, students, academics, and other stakeholders. These activities aim to substitute a quality culture and encourage all parties to contribute to quality enhancement.

The education sector, which is a part of the service sector, is a very important element in the production of

knowledge and the creation of a qualified workforce that countries need (Telli, 2023). To further enhance the quality of higher education, it is crucial to gather feedback from students, faculty, and other stakeholders. Especially students are essential partners in the higher education quality assurance process. Ensuring that students achieve the targeted competencies is a crucial dimension of this system (Uludağ et al., 2021; Korkmaz et al., 2023). In this context, satisfaction analysis can be a valuable tool for identifying areas of strength and weakness and informing future improvements (El-Mowafy et al., 2013; Şimşek et al., 2019). These scales are the type of research that aims to determine how satisfied individuals are with the products or services provided by an organization or service provider. These analyses can be conducted using a variety of methods, such as surveys, interviews, focus groups, and customer feedback. Surveys are one of the most common and effective methods of satisfaction analysis and they also ensure that the requirements of the customer satisfaction criterion are quickly met within the scope of the ISO 9001:2015 Quality Management System standards (Sfreddo et al., 2021). In establishing a quality assurance system within the learning and teaching, the satisfaction levels of students, who are the most important stakeholder group in universities regarding this matter, are among the significant quality indicators. Simultaneously, the data obtained from satisfaction measurement at the PDCA (Plan-Do-Check-Act) cycle is of great importance as feedback. These become even more critical, particularly in the “check” phase of the cycle, which involves monitoring processes and services in line with objectives and conditions, as well as reporting the results. This allows an identification of the strengths and weaknesses of the organization or service provider.

The supreme institution that determines the quality standards in higher education institutions in Türkiye is the THEQC. For this reason, it is very important to design the quality activities planned to be implemented in all units of higher education institutions according to the THEQC criteria in order to meet the standards. The present study aimed to develop a comprehensive questionnaire model aligned with THEQC criteria to accurately assess student satisfaction at the Faculty of Fisheries, İzmir Kâtip Çelebi University to provide valuable insights and recommendations to the faculty administration for enhancing student satisfaction and overall quality of education. This study is among the first to

contribute to the literature on learning and teaching satisfaction in fisheries education in Türkiye.

## 2. Method

### 2.1. Survey Designing

There are a total of 18 sub-criteria under the title of Learning and Teaching (►Table 1) in the Institutional Self-Evaluation Report Writing Guide Version 3.2 published by THEQC. Therefore, it is possible to say that the basic quality criteria in the field of education of the Turkish higher education are carried out through these 18 sub-criteria and that these sub-criteria should be taken as a basis in the plans to be made throughout the program.

**Table 1.** THEQC's Learning and Teaching criteria and sub-criteria (THEQC, 2024)

| Program Design, Evaluation and Update            |                                                                       |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| 1                                                | Design and approval of programs                                       |
| 2                                                | Course distribution balance of the program                            |
| 3                                                | The alignment of course objectives with program outcomes              |
| 4                                                | Student workload-based course design                                  |
| 5                                                | Follow-up and updating of programs                                    |
| 6                                                | Management of learning and teaching processes                         |
| Implementation of Programs                       |                                                                       |
| 7                                                | Teaching methods and techniques                                       |
| 8                                                | Measurement and evaluation                                            |
| 9                                                | Student admission and the recognition and crediting of prior learning |
| 10                                               | The certification of qualifications and the diploma                   |
| Learning Resources and Academic Support Services |                                                                       |
| 11                                               | The learning environment and resources                                |
| 12                                               | Academic support services                                             |
| 13                                               | Facilities and infrastructure                                         |
| 14                                               | Disadvantaged groups                                                  |
| 15                                               | Social, cultural and sporting activities                              |
| Teaching Staff                                   |                                                                       |
| 16                                               | Recruitment, promotion and appointment criteria                       |
| 17                                               | Teaching competencies and development                                 |
| 18                                               | Incentives and rewards for educational activities                     |

For this purpose, a scale matching 18 sub-criteria under the Learning and Teaching heading of THEQC was created in order to determine the satisfaction levels of the students of İzmir Kâtip Çelebi University Faculty of Fisheries (►Table 2). The survey scale contains a total of 30 questions and 29 of these are matched with the THEQC's Learning and Teaching heading. Although there is another question on the faculty's internation-

alization opportunities in the survey scale (Table 2), its data is not presented because it is not related to the Learning and Teaching sub-criteria. THEQC's Learning and Teaching heading includes 4 main criteria, and 11 of the survey questions cover the Program Design, Evaluation and Update, 7 cover the Implementation of Programs, 8 cover the Learning Resources and Academic Support Services, and 3 cover the Teaching Staff.

### 2.2. Ethics Statement

Permission was obtained for the implementation of the survey by the decision of the İzmir Kâtip Çelebi University Social Research Ethics Committee dated 24.07.2024 and numbered 2024/14-01.

### 2.3. Data Collection

The data of the research was collected by survey technique. A five-point Likert scale (1-Strongly disagree, 2-Disagree, 3-Undecided, 4-Agree, 5-Strongly agree) was used for the responses to the propositions. The survey consists of two parts. The first part includes the gender and the grade information of the students. The second part consists of a total of 30 propositions in the context of the design, evaluation and updating of the programs, the execution of the programs, learning resources and academic support services and the main criteria of the teaching staff. The survey was applied face-to-face to 55 students enrolled in the Fisheries Engineering Program. There are a total of 107 students enrolled in the Fisheries Engineering Program, and the survey participation rate was calculated as 51.4%. According to Nulty (2008), this rate is considered appropriate for sample adequacy. The internal consistency coefficient (Cronbach's alpha value) for the propositions in the questionnaire form was found to be 0.981, and since it is greater than 0.8, the scale used has high statistical reliability. In the analysis and evaluation of the data, firstly basic statistical measures (frequencies, percentages and standard deviations) were used. In addition, the averages of the responses given to each proposition were calculated according to the five-point Likert scale.

Some characteristics of the students who participated in the survey are shown in ►Table 3. Almost equal participation was obtained from first, second and third classes (30.91, 32.73, and 29.09%), with the lowest participation being from third class (7.27%) students. The main reason for the low participation from the third class is that there are limited students enrolled in that class. The 63.64% of the students who participated in the survey were male and the 36.36% were female.

### 3. Results

Average student satisfaction levels for the Program Design, Evaluate and Update main criterion were determined as 3.58 points (►Table 4). The statement with the highest satisfaction rate was “Academic instructors use class hours effectively” (3.98±0.84 points) and the state-

ment with the lowest satisfaction level was “The courses in the curriculum are sufficient in practice” (2.87±1.22 points).

Average student satisfaction levels for the Implementation of Programs main criterion were presented as 3.67 points (►Table 5). The statement with the highest satisfaction rate was “I am pleased to study the Fish-

**Table 2.** Designed questions based on THEQC's learning and teaching sub-criteria

| THEQC's Sub-criteria in Learning and Teaching |                                                                       | Questions                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                                             | Design and approval of programs                                       | Q1: The objectives of the Fisheries Engineering Program curriculum are clear.                                                                                                                                             |
| 2                                             | Course distribution balance of the program                            | Q2: The courses in the curriculum are sufficient in theory.<br>Q3: The courses in the curriculum are sufficient in practice.                                                                                              |
| 3                                             | The alignment of course objectives with program outcomes              | Q4: I think the program courses contributed to my personal development.<br>Q5: I think the program courses contributed to my professional development.                                                                    |
| 4                                             | Student workload-based course design                                  | Q6: Academic instructors use class hours effectively.<br>Q7: Extracurricular activities (homework, presentations, etc.) are sufficient and balanced.                                                                      |
| 5                                             | Follow-up and updating of programs                                    | Q8: I think that the education and training activities in our faculty are sufficient.<br>Q9: I think that the Fisheries Engineering curriculum is up to date.                                                             |
| 6                                             | Management of learning and teaching processes                         | Q10: Courses are delivered in accordance with the predetermined plan..<br>Q11: Planning and announcements regarding learning and teaching processes are made on time.                                                     |
| 7                                             | Teaching methods and techniques                                       | Q12: Students are encouraged to participate in class.<br>Q13: Methods and techniques that enable active participation of students are used in classes.                                                                    |
| 8                                             | Measurement and evaluation                                            | Q14: Academic instructors are objective in measurement and evaluation.<br>Q15: Exams are conducted in accordance with the content of the course.                                                                          |
| 9                                             | Student admission and the recognition and crediting of prior learning | Q16: I am pleased to study in our faculty and I feel valuable.<br>Q17: I am pleased to study the Fisheries Engineering Program.                                                                                           |
| 10                                            | The certification of qualifications and the diploma                   | Q18: Graduation requirements and graduation decision processes of the program are defined.                                                                                                                                |
| 11                                            | The learning environment and resources                                | Q19: Main and auxiliary resources related to the course are recommended at the beginning of the semester.                                                                                                                 |
| 12                                            | Academic support services                                             | Q20: I can easily reach my consultant whenever I want.<br>Q21: The attitude and approach of the faculty administrative staff towards students is positive.                                                                |
| 13                                            | Facilities and infrastructure                                         | Q22: Instructional technology (projection, smart board, etc.) is used effectively in lessons.<br>Q23: The physical conditions of the classrooms (heating, cooling, lighting) are sufficient and the classrooms are clean. |
| 14                                            | Disadvantaged groups                                                  | Q24: Instruction is diversified to accommodate individual differences.<br>Q25: Feedback is given regarding learning deficiencies.                                                                                         |
| 15                                            | Social, cultural and sporting activities                              | Q26: I am satisfied with the social and technical visit activities of our faculty.                                                                                                                                        |
| 16                                            | Recruitment, promotion and appointment criteria                       | Q27: In general, I find the faculty members' transfer of knowledge and skills sufficient.                                                                                                                                 |
| 17                                            | Teaching competencies and development                                 | Q28: The general attitude of the faculty members towards students is satisfactory.                                                                                                                                        |
| 18                                            | Incentives and rewards for educational activities                     | Q29: Academic instructors can be reached outside of class.                                                                                                                                                                |
|                                               | Additional item: Internationalization aspect                          | Q30: I think the faculty's international opportunities (Erasmus etc.) are sufficient.                                                                                                                                     |

**Table 3.** Some characteristics of the students who participated in the survey

|        |        | Number | Percentage (%) |
|--------|--------|--------|----------------|
| Gender | Female | 20     | 36.36          |
|        | Male   | 35     | 63.64          |
| Class  | First  | 17     | 30.91          |
|        | Second | 18     | 32.73          |
|        | Third  | 4      | 7.27           |
|        | Fourth | 16     | 29.09          |

eries Engineering Program” (4.02±1.04 points) and the statement with the lowest satisfaction level was “Methods and techniques that enable active participation of students are used in classes” (3.35±1.21 points).

Average student satisfaction levels for the Learning Resources and Academic Support Services main criterion were recorded as 3.68 points (►Table 6). The statement with the highest satisfaction rate was “I can easily reach my consultant whenever I want” (4.00±0.99 points) and the statement with the lowest satisfaction level was “I am satisfied with the social and technical visit activities

of our faculty” (3.31±1.28 points).

Average student satisfaction levels for the Teaching Staff main criterion was found to be 3.95 points (►Table 7). The statement with the highest satisfaction rate was “Academic instructors can be reached outside of class” (4.11±0.93 points) and the statement with the lowest satisfaction level was “In general, I find the faculty members’ transfer of knowledge and skills sufficient” (3.84±0.93 points).

**Table 4.** Average student satisfaction levels for the Program Design, Evaluate and Update main criterion

| Question                                                                                | 1  |       | 2  |       | 3  |       | 4  |       | 5  |       | Mean±SD   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|-----------|
|                                                                                         | n  | %     | n  | %     | n  | %     | n  | %     | n  | %     |           |
| The objectives of the Fisheries Engineering Program curriculum are clear.               | 1  | 1.82  | 8  | 14.55 | 4  | 7.27  | 27 | 49.09 | 15 | 27.27 | 3.85±1.03 |
| The courses in the curriculum are sufficient in theory.                                 | 2  | 3.64  | 11 | 20.00 | 7  | 12.73 | 20 | 36.36 | 15 | 27.27 | 3.64±1.18 |
| The courses in the curriculum are sufficient in practice.                               | 6  | 10.91 | 21 | 38.18 | 8  | 14.55 | 14 | 25.45 | 6  | 10.91 | 2.87±1.22 |
| I think the program courses contributed to my personal development.                     | 1  | 1.82  | 11 | 20.00 | 3  | 5.45  | 28 | 50.91 | 12 | 21.82 | 3.71±1.07 |
| I think the program courses contributed to my professional development.                 | 0  | 0.00  | 9  | 16.36 | 5  | 9.09  | 28 | 50.91 | 13 | 23.64 | 3.82±0.97 |
| Academic instructors use class hours effectively.                                       | 1  | 1.82  | 3  | 5.45  | 5  | 9.09  | 33 | 60.00 | 13 | 23.64 | 3.98±0.84 |
| Extracurricular activities (homework, presentations, etc.) are sufficient and balanced. | 13 | 23.64 | 10 | 18.18 | 6  | 10.91 | 20 | 36.36 | 6  | 10.91 | 2.92±1.39 |
| I think that the education and training activities in our faculty are sufficient.       | 2  | 3.64  | 12 | 21.82 | 8  | 14.55 | 25 | 45.45 | 8  | 14.55 | 3.45±1.09 |
| I think that the Fisheries Engineering curriculum is up to date.                        | 4  | 7.27  | 4  | 7.27  | 13 | 23.64 | 25 | 45.45 | 9  | 16.36 | 3.56±1.07 |
| Courses are delivered in accordance with the predetermined plan..                       | 1  | 1.82  | 4  | 7.27  | 6  | 10.91 | 33 | 60.00 | 11 | 20.00 | 3.89±0.87 |
| Planning and announcements regarding learning and teaching processes are made on time.  | 4  | 7.27  | 5  | 9.09  | 8  | 14.55 | 23 | 41.82 | 15 | 27.27 | 3.73±1.17 |
| Mean of the main criteria                                                               |    |       |    |       |    |       |    |       |    |       | 3.58      |

**Table 5.** Average student satisfaction levels for the Implementation of Programs main criterion

| Question                                                                                 | 1 |      | 2  |       | 3  |       | 4  |       | 5  |       | Mean±SD   |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---|------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|-----------|
|                                                                                          | n | %    | n  | %     | n  | %     | n  | %     | n  | %     |           |
| Students are encouraged to participate in class.                                         | 5 | 9.09 | 7  | 12.73 | 11 | 20.00 | 19 | 34.55 | 13 | 23.64 | 3.51±1.23 |
| Methods and techniques that enable active participation of students are used in classes. | 4 | 7.27 | 13 | 23.64 | 7  | 12.73 | 22 | 40.00 | 9  | 16.36 | 3.35±1.21 |
| Academic instructors are objective in measurement and evaluation.                        | 2 | 3.64 | 8  | 14.55 | 8  | 14.55 | 22 | 40.00 | 15 | 27.27 | 3.73±1.12 |
| Exams are conducted in accordance with the content of the course.                        | 2 | 3.64 | 4  | 7.27  | 7  | 12.73 | 25 | 45.45 | 17 | 30.91 | 3.93±1.02 |
| I am pleased to study in our faculty and I feel valuable.                                | 1 | 1.82 | 10 | 18.18 | 11 | 20.00 | 21 | 38.18 | 12 | 21.82 | 3.60±1.07 |
| I am pleased to study the Fisheries Engineering Program.                                 | 1 | 1.82 | 6  | 10.91 | 5  | 9.09  | 22 | 40.00 | 21 | 38.18 | 4.02±1.04 |
| Graduation requirements and graduation decision processes of the program are defined.    | 3 | 5.45 | 9  | 16.36 | 10 | 18.18 | 21 | 38.18 | 12 | 21.82 | 3.54±1.16 |
| Mean of the main criteria                                                                |   |      |    |       |    |       |    |       |    |       | 3.67      |

## 4. Discussion

Survey studies in satisfaction analysis are a valuable tool that can help organizations or service providers better understand their customers and provide them with better service. In higher education area, by involving students as valued, equal partners who share responsibility, we can significantly enhance their learning, motivation, and sense of belonging, while fostering a climate of trust (Isaeva et al., 2020). Another important point here is that the survey questions should be prepared in accordance with a specific basis (Rea and Parker, 2014). THEQC is the most authorized institution in Turkish higher education that determines quality standards and develops methods for their implementation. According to the THEQC, as well as significant decision-makers in the European higher education quality field such as ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), improving education and training processes through student feedback is highly important. Therefore, in this study, a fundamental quality infra-

structure has been established and disseminated by basing the propositions prepared to determine education and training satisfaction on the THEQC's criteria.

The average scores for all propositions in the 29-item survey ranged from 2.87 to 4.11. Questions with an average score above 4 include: "Academic instructors can be reached outside of class" (4.11 points), "I am pleased to study the Fisheries Engineering Program" (4.02 points), and "I can easily reach my consultant whenever I want" (4.00 points). Yeşilbaş Özenç (2024) revealed the quality indicators for students can be listed as student satisfaction, academic success, quality of graduates, and staff-student relations. It is a positive result that students are satisfied with the academic staff, who are the only people they interact with throughout their higher education. On the other hand, the lowest-scoring questions, with an average below 3, were: "The courses in the curriculum are sufficient in practice" (2.87 points) and "Extracurricular activities (homework, presentations, etc.) are sufficient and balanced" (2.92 points). These propositions point to the

**Table 6.** Average student satisfaction levels for the Learning Resources and Academic Support Services main criterion

| Question                                                                                                            | 1 |       | 2  |       | 3  |       | 4  |       | 5  |       | Mean±SD   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|-----------|
|                                                                                                                     | n | %     | n  | %     | n  | %     | n  | %     | n  | %     |           |
| Main and auxiliary resources related to the course are recommended at the beginning of the semester.                | 2 | 3.64  | 6  | 10.91 | 7  | 12.73 | 28 | 50.91 | 12 | 21.82 | 3.76±1.03 |
| I can easily reach my consultant whenever I want.                                                                   | 1 | 1.82  | 5  | 9.09  | 6  | 10.91 | 24 | 43.64 | 19 | 34.55 | 4.00±0.99 |
| The attitude and approach of the faculty administrative staff towards students is positive.                         | 2 | 3.64  | 9  | 16.36 | 11 | 20.00 | 19 | 34.55 | 14 | 25.45 | 3.62±1.14 |
| Instructional technology (projection, smart board, etc.) is used effectively in lessons.                            | 5 | 9.09  | 6  | 10.91 | 4  | 7.27  | 19 | 34.55 | 21 | 38.18 | 3.82±1.29 |
| The physical conditions of the classrooms (heating, cooling, lighting) are sufficient and the classrooms are clean. | 3 | 5.45  | 5  | 9.09  | 3  | 5.45  | 26 | 47.27 | 18 | 32.73 | 3.93±1.11 |
| Instruction is diversified to accommodate individual differences.                                                   | 5 | 9.09  | 9  | 16.36 | 9  | 16.36 | 22 | 40.00 | 10 | 18.18 | 3.42±1.22 |
| Feedback is given regarding learning deficiencies.                                                                  | 4 | 7.27  | 6  | 10.91 | 12 | 21.82 | 23 | 41.82 | 10 | 18.18 | 3.54±1.13 |
| I am satisfied with the social and technical visit activities of our faculty.                                       | 6 | 10.91 | 10 | 18.18 | 11 | 20.00 | 17 | 30.91 | 11 | 20.00 | 3.31±1.28 |
| Mean of the main criteria                                                                                           |   |       |    |       |    |       |    |       |    |       | 3.68      |

**Table 7.** Average student satisfaction level for the Teaching Staff main criterion

| Question                                                                             | 1 |      | 2 |       | 3 |       | 4  |       | 5  |       | Mean±SD   |
|--------------------------------------------------------------------------------------|---|------|---|-------|---|-------|----|-------|----|-------|-----------|
|                                                                                      | n | %    | n | %     | n | %     | n  | %     | n  | %     |           |
| In general, I find the faculty members' transfer of knowledge and skills sufficient. | 0 | 0.00 | 8 | 14.55 | 5 | 9.09  | 30 | 54.55 | 12 | 21.82 | 3.84±0.93 |
| The general attitude of the faculty members towards students is satisfactory.        | 2 | 3.64 | 4 | 7.27  | 7 | 12.73 | 27 | 49.09 | 15 | 27.27 | 3.89±1.00 |
| Academic instructors can be reached outside of class.                                | 2 | 3.64 | 2 | 3.64  | 3 | 5.45  | 29 | 52.73 | 19 | 34.55 | 4.11±0.93 |
| Mean of the main criteria                                                            |   |      |   |       |   |       |    |       |    |       | 3.95      |

THEQC's "Course distribution balance of the program" and "Student workload-based course design" sub-criteria. In this way, the faculty identifies which criteria need improvement and creates an opportunity for these areas. However, previous studies carried in the Forestry Faculties indicated that it has been reported that students are generally satisfied with the education they receive (Sevim Korkut et al., 2011; Korkmaz et al., 2023). However, the research conducted with the students of Faculty of Forestry recorded lower student satisfaction regarding the inadequacy of practical applications (Akyüz et al., 2013; Korkmaz et al., 2023), which aligns with the findings of our current study. Similar results have emerged in a study conducted with students of Tennessee Technological University's Master of Science Program in Fisheries Management (Kranz et al., 2004). The students recommended the inclusion of more practical field experience in the curriculum. Given that both laboratory and field studies are highly important for gaining professional experience in natural sciences, it has been revealed that even though numerous practical activities are carried out in forestry or fisheries disciplines, they do not sufficiently satisfy students. On the other hand, previous studies conducted in different profile of student groups in faculties and vocational schools, including tourism, social sciences, nursing, the level of satisfaction with faculty staff and academic consulting services was recorded above average (Eren et al., 2013; Ukav, 2017; Gökulu, 2020; Pakış Çetin and Çevik Kaya, 2024). Hunter and White (2004) stated that the academic advising system enables students to shape meaningful learning experiences, thereby promoting success and assisting with educational, career, and life goals. Similar results were recorded in our current study conducted with the students of İzmir Kâtip Çelebi University Faculty of Fisheries.

The average satisfaction levels by THEQC's learning and training criteria were recorded as 3.58 points for Program Design, Evaluate and Update, 3.67 points for Implementation of Programs, 3.68 points for Learning Resources and Academic Support Services, and 3.95 points for Teaching Staff. It has been determined that the satisfaction levels of İzmir Kâtip Çelebi University Faculty of Fisheries students, based on the survey scale developed according to THEQC's learning and teaching criteria, are above average (>3.50 points). Pelin et al. (2022) summarized the details of the THEQC's learning and teaching quality assurance system, which holds all higher education institutions in Türkiye accountable. In this system, it is necessary for higher education institutions to have determined and publicly shared the alignment of the objectives and learning outcomes of their programs with the National Qualifications Framework for Higher Education in Turkey (NQF-HETR). Issues such as whether

there are defined processes for program design and approval, course information packages and their alignment with national core programs, and how the achievement of program outcomes is evaluated should be explained. Furthermore, evidence regarding the balance of course distribution and the principles and rules related to this balance, as well as the defined and monitored ratios of compulsory/elective courses, is expected to be presented within this scope. The learning outcomes of the course should be matched with the program outcomes. The processes regarding how the learning outcomes of the course are achieved should be defined. It should be explained whether student participation is ensured in determining the workload. Other expected topics to be explained include how student admission is conducted and what the defined processes are for the recognition of prior learning. The processes regarding the recognition and certification of diplomas, degrees, and other qualifications must be clearly, understandably, comprehensively, and consistently defined, and these should be shared with the public. It should be presented whether student-centered learning, teaching, and assessment criteria are met. The relationship between measurement and evaluation practices and the learning outcomes of the course and program outcomes is among the topics expected to be explained within this criterion. The existence of an advisor who supports students in their academic and career paths, and the transparent and student-centered structuring of advisor selection and change processes are important. Hence, based on the results of the questionnaire prepared by grounding it in the criteria that encompass all these conditions of the THEQC, it is possible to say that the quality of education at İzmir Kâtip Çelebi University Faculty of Fisheries is above average.

Consequently, an analysis of student satisfaction at İzmir Kâtip Çelebi University's Faculty of Fisheries, utilizing a survey aligned with THEQC criteria, reveals an overall satisfaction level above average. Students expressed high satisfaction with the accessibility of academic staff, their pleasure in the program, and the ease of reaching their advisors. To enhance the program, it is recommended to increase practical field studies and ensure a better balance and sufficiency of extracurricular activities. While academic advising and faculty accessibility are strengths to maintain, a review of the curriculum's practical components is crucial. Aligning course content more closely with real-world applications and providing more hands-on experience would likely boost student satisfaction and better prepare them for their future careers. Continuous monitoring of student feedback and a focus on these areas will further strengthen the program's quality, in line with THEQC's emphasis on student input for educational improvement.

## Acknowledgements

The author expresses gratitude to Assoc. Prof. Ezgi Dinçtürk, Assist. Prof. Hatice Gündüz, Res. Assist. Tufan Göktürk, Res. Assist. Gizem Gündeğer, and Res. Assist. Remzi İlik for their support in the survey application. Also, thanks to the students of İzmir Kâtip Çelebi University Faculty of Fisheries.

## Research Ethics

Permission was obtained for the implementation of the survey by the decision of the İzmir Kâtip Çelebi University Social Research Ethics Committee dated 24.07.2024 and numbered 2024/14-01.

## Author Contributions

The author solely conducted all stages of this research.

## Competing Interests

The authors have no conflicts of interest to declare.

## Research Funding

None declared.

## Data Availability

The raw data can be obtained on request from the author.

## Peer-review

Externally peer-reviewed.

## Orcid

Onur Karadal  <https://orcid.org/0000-0002-6241-5039>

## References

- Akbulut Yıldırım, M., & Seggie, F. N. (2018). The development of higher education studies as an academic field: A literature review at international and national levels. *Journal of Higher Education*, 8(3): 357-367 (in Turkish). <https://doi.org/10.2399/yod.18.027>
- Akyüz, K. C., Balaban, Y., & Yıldırım, İ. (2013). Classifying requirements of students of Forest Industry Engineering Department by Kano model. *Kastamonu University Journal of Forestry Faculty*, 13(2): 258-267 (in Turkish).
- El-Mowafy, A., Kuhn, M., & Snow, T. (2013). Blended learning in higher education: Current and future challenges in surveying education. *Issues in Educational Research*, 23(2): 132-150.
- Eren, D., Özgül, E., & Çullu Kaygısız, N. (2013). Identification of education satisfaction of undergraduate tourism students: A case of Nevşehir University. *Erciyes University Journal of Social Sciences Institute*, 1(35): 15-27 (in Turkish).
- Gökulu, G. (2020). Development of the educational satisfaction scale of university students studying in social sciences. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(23): 1790-1808. <https://doi.org/10.26466/opus.646548>
- Hou, A. Y. C. (2011). Quality assurance at a distance: International accreditation in Taiwan higher education. *Higher Education*, 61: 179-191.
- Hunter, M. S., & White, E. R. (2004). Could fixing academic advising fix higher education? *About Campus*, 9(1): 20-25.
- Isaeva, R., Eisenschmidt, R., Vanarib, K., & Kumpas-Lenk, K. (2020). Students' views on dialogue: improving student engagement in the quality assurance. *Quality in Higher Education*, 26(1): 80-97. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1729307>
- Korkmaz, M., Çoban, H. O., & Alkan, H. (2023). Evaluation of student satisfaction in higher education quality assurance system: The case of Isparta University of Applied Sciences Faculty of Forestry. *Journal of Bartın Faculty of Forestry*, 25(3): 479-491 (in Turkish). <https://doi.org/10.24011/barofd.1343638>
- Kranz, P. L., Steele, R. A., Lund, N. L., & Cook, S. B. (2004). Employment success and satisfaction among graduates of Tennessee Technological University's master of science program in fisheries management. *Journal of Instructional Psychology*, 31(2): 179-185.
- Nulty, D. D. (2008). The Adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done? *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 33(3): 301-314. <https://doi.org/10.1080/02602930701293231>
- Özcan, B., Kalaycı, N., & Li, T. (2022). A comparative analysis of the institutional quality evaluation processes in Turkish, European, and American higher education systems. *Journal of Higher Education*, 12(Sp): 85-98. <https://doi.org/10.2399/yod.21.816017>
- Pakiş Çetin, S., & Çevik Kaya, K. (2024). Determination of academic satisfaction and educational-instruction satisfaction levels of nursing students. *Journal of Adnan Menderes University Health Sciences Faculty*, 8(2): 143-156. <https://doi.org/10.46237/amusbfd.1243934>
- Pelin, M., Sert, H., & Yurumez, Y. (2022). The Higher Education Quality Council of Turkey (THEQC): Evaluation processes and sharing of experience. *Online Turkish Journal of Health Sciences*, 7(3), 506-510. <https://doi.org/10.26453/otjhs.1142275>
- Rea, L. M., & Parker, R. A. (2014). *Designing and Conducting Survey Research: A Comprehensive Guide*. 4th Edition, John Wiley & Sons, 352 p.
- Salto, D. J. (2021). Beyond national regulation in higher education? Revisiting regulation and understanding organisational responses to foreign accreditation of management education programmes. *Quality in Higher Education*, 27(2): 206-221. <https://doi.org/10.1080/1353832.2.2020.1833420>
- Sevim Korkut, D., Gedik, T., & Uzun, O. (2011). The perception of Forest Industry Engineering students on their education and professional future (Düzce University case). *Düzce University Faculty of Forestry Journal of Forestry*, 7(1): 46-55 (in Turkish).
- Sfreddo, L. S., Vieira, G. B. B., Vidor, G., & Santos, C. H. S. (2021). ISO 9001 based quality management systems and organisational performance: a systematic literature review. *Total Quality Management & Business Excellence*, 32(3-4): 389-409. <https://doi.org/10.1080/14783363.2018.1549939>
- Şimşek, H., İslim, Ö. F., & Öztürk, N. (2019). Student satisfaction as an indicator of quality in higher education: A scale development study. *Trakya Journal of Education*, 9(3): 380-395 (in Turkish).
- Telli, R. (2023). Determination of efficiency based on the quality process in state research universities in Turkey. *Journal of University Research*, 6(3): 327-337 (in Turkish). <https://doi.org/10.32329/uad.1325816>
- THEQC. (2025). Turkish Higher Education Quality Council, Introduction page. <https://www.yokak.gov.tr/en/introduction> (Access date: March 2025).
- THEQC. (2024). Institutional Self-Evaluation Report Writing Guide Version 3.2. [https://www.yokak.gov.tr/documents/national-doc/EN-KIDR\\_Hazirlama\\_Kilavuzu\\_3.2.pdf](https://www.yokak.gov.tr/documents/national-doc/EN-KIDR_Hazirlama_Kilavuzu_3.2.pdf) (Access date: March 2025).
- Ukav, İ. (2017). An analysis related to students satisfaction in vocational schools: The sample of Kahta Vocational School. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 6(1): 1-9 (in Turkish).
- Uludağ, G., Bora, M., & Çatal, S. (2021). Quality assurance system in Turkish higher education and the importance of student participation. *Journal of Quality and Strategy Management*, 1(1): 91-111.
- Vural Yılmaz, D. (2019). Quality assurance in Turkish higher education in the framework of policy process model. *SDU Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences*, 46: 37-60. <https://doi.org/10.35237/sufesosbil.533996>
- Yeşilbaş Özeng, Y. (2024). Quality in higher education. *Journal of University Research*, 7(4): 498-509 (in Turkish). <https://doi.org/10.32329/uad.1538784>

# Tematik Meslek Yüksekokulları ile Eğitimde Uzmanlaşma: Akdeniz Üniversitesi'nde Dönüşüm Süreci

## Specialization in Education with Thematic Vocational Schools: Transformation Process at Akdeniz University

Burçin Tutcu<sup>1\*</sup> , Mustafa Terzioğlu<sup>1</sup> , Hasan Talaş<sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Akdeniz Üniversitesi, Korkuteli Meslek Yüksekokulu, Türkiye

**Özet:** Küreselleşen iş gücü piyasasının gereklilikleri doğrultusunda mesleki eğitimin önemi her geçen gün artmakta, bu bağlamda meslek yüksekokulları (MYO), nitelikli iş gücü yetiştirme konusunda stratejik bir konumda yer almaktadır. Tematik meslek yüksekokulları, belirli sektörlerle odaklanarak öğrencilerin alan bazlı uzmanlaşmalarını sağlamayı hedefleyen bir eğitim yapısını temsil etmektedir. Bu çalışma, meslek yüksekokullarının dönüşüm sürecini ve tematik öğretim modelinin uygulanabilirliğini incelemektedir. Araştırma kapsamında Akdeniz Üniversitesi'nin örneklemi üzerinden MYO'ların iç verimlilik oranları analiz edilerek mevcut durumlarına dair etkinlik değerlendirmesi yapılmıştır. Bulgular, öğrenci ve öğretim elemanı dağılımında kayda değer dengesizlikler bulunduğunu ve bazı meslek yüksekokullarında verimlilik oranlarının düşük seyrettiğini ortaya koymaktadır. Projeksiyon sonuçlarına göre, mevcut MYO'ların tematik bir yapıya dönüştürülmesi durumunda eğitimin daha odaklı, işlevsel ve verimli bir hale gelebileceği öngörülmektedir. Bununla birlikte, bu dönüşüm sürecinin öğrenci kontenjanlarında azalmaya neden olabileceği ve öğretim elemanlarının istihdamıyla ilgili sorunları beraberinde getirebileceği belirtilmiştir. Çalışma, tematik MYO modelinin Türkiye'deki yükseköğretim sistemine entegrasyonuna yönelik çeşitli politika önerileri sunmaktadır. Bu kapsamda, MYO'ların sektörel ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden yapılandırılması, sanayi-üniversite iş birliğinin yoğunlaştırılması ve eğitim programlarının güncel endüstriyel gereksinimlerle uyumlu hale getirilmesi önerilmektedir. Tematik MYO modelinin başarıyla uygulanması, Türkiye'nin küresel rekabet gücünü artırmanın yanı sıra Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarından biri olan nitelikli eğitim amacına da katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretim, Meslek Yüksekokulu, Tematik Meslek Yüksekokulu

**Abstract:** This study examines the transformation process of vocational colleges and the applicability of the thematic education model. The importance of vocational education is increasing day by day in line with the requirements of the globalizing labor market, and in this context, vocational colleges (Vocational Schools) are in a strategic position to train a qualified workforce. Thematic vocational schools represent an educational structure that aims to provide students with field-based specialization by focusing on specific sectors. Within the scope of the research, the internal efficiency ratios of Vocational Schools were analyzed through the sample of Akdeniz University and an efficiency assessment of the existing education structures was made. The findings reveal that there are significant imbalances in the distribution of students and academic staff and that some vocational schools have low productivity rates. According to the projection results, if the existing Vocational Schools are transformed into a thematic structure, education can become more focused, functional, and efficient. However, it is stated that this transformation process may lead to a decrease in student quotas and may bring problems with the employment of academic staff. The study offers various policy recommendations for the integration of the thematic MYO model into the higher education system in Turkey. In this context, the restructuring of MYOs in line with sectoral needs should be prioritized, and industry-university cooperation should be intensified.

**Keywords:** Higher Education, Vocational School, Thematic Vocational School

### 1. Giriş

Küreselleşmenin etkisiyle hızla değişen dünya düzeninde, eğitim sektörü de kaçınılmaz olarak dönüşüme uğramaktadır. Özellikle yükseköğretim kurumları, küresel rekabetin en yoğun yaşandığı alanlarda beşerî sermayenin

gelişiminde kritik bir role sahiptir. Ekonomik büyümenin lokomotif konumundaki bu kurumlar, ülkelerin rekabet güçlerini artırmada önemli bir katkı sağlamaktadır. 2023-2024 döneminde yükseköğretim kurumlarına kayıtlı toplam 7.081.289 öğrenci, 184.021 öğretim elema-

\* İletişim Yazarı / Corresponding author.  
✉ burcin\_coskun@hotmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 19.02.2025  
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 01.06.2025  
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 11.06.2025  
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 23.06.2025



nı bulunmaktadır (<https://istatistik.yok.gov.tr/>). Kayıtlı öğrencilerin %16'sı meslek yüksekokullarında eğitimine devam etmektedir. Meslek yüksekokulları özellikle ülkenin rekabet gücünü arttırabilmek için ayrı bir görev üstlenmektedir (Günay, Özer 2016, 2). 2000'li yıllar meslek yüksekokullularının öneminin öncelik kazandığı dönemler olarak literatürde yerini almaktadır. Bu bağlamda, Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi (CEDEFOP “European Centre for the Development of Vocational Training”) tarafından yürütülen çalışmalar, Türkiye'deki mesleki eğitimin gelişiminde önemli bir rol oynamıştır. CEDEFOP ile yapılan ortak projeler sayesinde (CEDEFOP, 2008; 2010), Türkiye'deki mesleki eğitim sisteminde önemli iyileştirmeler gerçekleştirilmiştir.

Meslek yüksekokulları geleneksel eğitim modellerinin ötesine geçerek, öğrencilere daha spesifik ve iş dünyasına yönelik beceriler kazandırmayı hedefleyen yeni yaklaşımlara yönelen eğitim kurumları haline dönüşmüştür. Bu modellerden bir tanesi de tematik öğretim olarak adlandırılan yaklaşımdır. Tematik öğretim, belirli bir sektör veya disiplin üzerine derinlemesine odaklanarak, öğrencilerin o alanda uzmanlaşmalarını sağlamayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım ile oluşturulan meslek yüksekokullarından mezun olan öğrencilerin günümüzün hızla değişen iş dünyasında daha rekabetçi hale geleceği ve meslek yüksekokullarının ülke ekonomisine nitelikli iş gücü kazandırma konusunda daha etkin ve etken çalışacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada literatürde yerini almakta olan tematik meslek yüksekokulu kavramına geçiş süreci ele alınmıştır. Çalışma kapsamında örnek üniversite olarak Akdeniz Üniversitesi seçilmiştir. 1982 yılında kurulan Akdeniz Üniversitesi sağlık, tarım, turizm ve endüstri alanında personel yetiştiren öncü üniversitelerden biri olarak yükseköğretimde yer almaktadır. 11'i normal 1'i tematik olmak üzere 12 meslek yüksekokuluna sahip Akdeniz Üniversitesi'nin 2024 2025 Eğitim öğretim yılında 21.325 önlisans öğrencisi bulunmaktadır. Çalışmada var olan meslek yüksekokullarının programları, öğretim elemanları ve konumları incelemiş olup iç verimlilik oranları hesaplanmıştır. ve çıkan sonuçlar çerçevesinde tematik meslek yüksekokullarının yapılanması ele alınmıştır. bu yaklaşım belirli bir

## 2. Tematik Meslek Yüksekokullarının Teorik Temelleri Üzerine Kavramsal Bir Çerçeve

Tematik Meslek Yüksekokulu (TMYO) modeli, mesleki ve teknik eğitimin, belirli sektörler veya tematik alan-

lar etrafında organize edilmesiyle, bölgesel kalkınma ve istihdam politikalarıyla bütünleşen bir kurumsal yapı sunmaktadır. Bu model, yalnızca işgücü piyasasının nitelikli eleman ihtiyacına yanıt veren pratik bir çözüm olmakla kalmayıp, aynı zamanda eğitim politikalarının kavramsal ve teorik altyapısı bakımından da çok katmanlı bir açıklama gerektirir. TMYO'ların yerini ve işlevini anlamlandırmak için uzmanlaşma kuramı, bölgesel kalkınma teorileri, yükseköğretim sisteminin iç yapısını açıklayan “academic heartland” modeli (Clark, 1998) ile küresel-yersel etkileşimleri analiz eden “glonacal agency” çerçevesi (Marginson & Rhoades, 2002) gibi yaklaşımların birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

Uzmanlaşma kuramı, tematik meslek yüksekokullarının belirli sektörlerde yoğunlaşmasını kuramsal olarak temellendirmektedir. Bu kuram çerçevesinde, yerel ekonomilerin belirli alanlarda uzmanlaşması yoluyla hem rekabet avantajı elde etmesi hem de işgücü piyasasının yapısal uyumunun sağlanması hedeflenir. Özellikle Marshall'ın endüstriyel bölge yaklaşımının eğitim kurumlarına yansımaları olarak değerlendirilebilecek bu yapı, bölge-temelli ekonomik kümelenmelerle birlikte çalışmayı gerekli kılmaktadır (Benneworth & Arbo, 2007).

Bölgesel kalkınma teorileri, TMYO modelini yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda toplumsal bir kalkınma aracı olarak ele almaktadır. Bu yaklaşımda, tematikleşmiş okullar, yalnızca teknik bilgi üretimi değil, aynı zamanda sosyal sermaye ve yerel kapasite gelişimi açısından da önemli roller üstlenir. Özellikle Avrupa Birliği'nin “Akıllı Uzmanlaşma Stratejisi” (Smart Specialisation) kapsamında yürütülen programlar, yükseköğretim kurumlarının yerel ve bölgesel sistemlere entegrasyonunu teşvik etmekte ve bu bağlamda TMYO'lar bölgesel kalkınma ekosisteminin kurumsal aktörleri haline gelmektedir (Kolehmainen et al., 2016).

Buradan hareketle, Clark'ın (1998) ortaya koyduğu “academic heartland” modeli, yükseköğretim kurumlarının kendi içsel direnç yapısını açıklamak açısından önemlidir. Bu modele göre, kurumsal değişim ancak akademik kalbin ikna edilmesiyle mümkündür. TMYO'lar, yükseköğretimin geleneksel akademik kalbinden daha çevresel bir konumda yer almakta ve bu nedenle esneklik kapasitesi daha yüksek olan yapılardır. Ancak yine de akademik kalite, müfredat disiplini ve kurumsal meşruiyet açısından bu kalbe yakın durmaları gerekmektedir (Etzkowitz, 2014).

Marginson ve Rhoades (2002) tarafından geliştirilen “glonacal agency” modeli, TMYO'ların yerel gereksinimleri karşılarken aynı zamanda ulusal politikalara ve küresel eğitim trendlerine de uyum sağlamak zorunda olduklarını göstermektedir. Bu üç düzlemin eş zamanlı

olarak yönetilmesi, TMYO'ların çok düzeyli yönetim yapıları içerisinde konumlanmasını gerektirir. Örneğin, Fransız şarapçılığı üzerine kurgulanan yükseköğretim programlarında olduğu gibi, tematik programlar bir yandan yerel kültürel sermayeye dayanırken öte yandan küresel rekabet gücü oluşturmayı hedeflemektedir (Cardebat, Guyottot & Hassan, 2025).

Bununla birlikte, TMYO'ların uygulama odaklı yapısı, eğitimde "tematikleştirme" yaklaşımıyla da örtüşmektedir. Bu yaklaşım, eğitimin teori ve pratiği bütünleştirerek, sektörle doğrudan temas hâlinde biçimlenmesini savunur (Finch et al., 1997). Eğitim programları, sadece teknik yeterlilik değil aynı zamanda sektörel yetkinlik kazandıracak biçimde yapılandırılmaktadır. Bu da müfredatın, işgücü piyasası talepleriyle dinamik olarak ilişki kurmasını gerekli kılar.

Öte yandan, tematikleşmiş yapıların uluslararasılaşma ile olan ilişkisi de dikkat çekicidir. Harman (2005), uzmanlaşmış kurumların küresel geçerliliğe sahip eğitim çıktıları üretmesinin, onların bölgesel kimlikleriyle gelişmek zorunda olmadığını ileri sürmektedir. Aksine, küresel ölçekte tanınan ama yerel bağlamda kökleşmiş bir yapı, eğitimde sürdürülebilir kalkınmanın anahtarı olarak görülmektedir.

Sonuç olarak, Tematik Meslek Yüksekokulu modeli, eğitimde uzmanlaşma, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinin kesişiminde yer alan özgün bir kurumsal yapıdır. Bu yapı, sadece mesleki eğitim ve istihdam politikalarının bir uzantısı olarak değil, aynı zamanda çok katmanlı teorik yaklaşımların ortak kesitinde yeniden düşünülmelidir.

### 3. Literatür Taramaması

#### 3.1. Uluslararası Yayınlar:

Huntington (2022), çalışmasında, Aotearoa Yeni Zelanda'daki mesleki eğitim reformunu ele almakta ve iş gücü piyasasının taleplerine uyum sağlamak için eğitim sisteminin modernizasyonunu vurgulamaktadır. Yazar, mesleki eğitim programlarının güncel ihtiyaçlara göre yeniden yapılandırılmasının önemini belirtmektedir.

Kis ve Windisch (2018), çalışmalarında, iş gücü piyasasında becerilerin şeffaflığının önemini ele alarak, becerilerin tanınması ve belgelenmesi süreçlerinin iş gücü verimliliğini artırmadaki rolünü vurgulamaktadır. Şeffaf bir beceri sistemi, iş arayanlar ve işverenler arasındaki bilgi eşitsizliğini azaltarak, ekonomik kalkınmayı destekleyen bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Rukmana vd. (2024), Endonezya'daki mesleki eğitim iş kuluçka merkezlerinin fırsatlarını ve zorluklarını ele alan bir literatür incelemesi sunmaktadır. Araştırma, bu merkezlerin girişimci yeteneklerin gelişimine ve mesleki eğitim programlarının etkinliğine katkı sağladığını göstermektedir. Ancak, finansman eksikliği, sınırlı altyapı ve yetersiz yönetim gibi zorluklar da vurgulanmaktadır. Çalışma, bu merkezlerin potansiyelini artırmak için stratejiler geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Klassen (2024), uluslararası kuruluşların mesleki eğitimdeki rolünü inceleyen kapsamlı bir literatür taraması yapmaktadır. Araştırma, bu kuruluşların eğitim politikalarının şekillenmesinde ve mesleki eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. İş birliği ve bilgi paylaşımını teşvik eden bu kuruluşların, yenilikçi yaklaşımların benimsenmesine katkıda bulunduğu vurgulanmaktadır. Klassen, küresel iş birliklerinin önemine dikkat çekmekte ve uluslararası perspektiflerin eğitim politikalarında dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır.

Wang (2024), Sanmenxia'daki mesleki eğitimin geliştirilmesi ve sanayi ile entegrasyonuna odaklanmaktadır. Araştırma, mesleki eğitim programlarının yerel sanayi ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirilmesinin önemini vurgulayarak, müfredat güncellemeleri ve öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi gibi stratejiler önermektedir. Wang, sanayi ile eğitim arasındaki işbirliğinin güçlendirilmesinin nitelikli iş gücü yetiştirilmesine ve bölgesel ekonomik kalkınmaya katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Çalışma, mesleki eğitim kurumlarının sanayi ile ilişkilerinin geliştirilmesinin, istihdam edilebilirliği artıracığına dair bulgular sunmaktadır.

Wismansyah vd. (2024), Endonezya'nın Tangerang şehrinde sürdürülebilir mesleki eğitim modellerinin işgücü piyasasına entegrasyonunu incelemektedir. Araştırma, mesleki eğitim programlarının sanayi talepleriyle uyumlu hale getirilmesinin istihdam üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Sürdürülebilir mesleki eğitim modellerinin, gençlerin nitelikli iş gücüne dönüşümünü sağlayarak yerel ekonomik kalkınmaya katkıda bulunduğu gösterilmektedir. Ayrıca, eğitim müfredatlarının ve öğretim yöntemlerinin sürekli güncellenmesi gerektiği önerilmektedir. Wismansyah ve ekibi, mesleki eğitimin sanayi ile entegrasyonunun güçlendirilmesinin, Tangerang'ın ekonomik gelişiminde kritik bir rol oynadığını belirtmekte ve politika yapıcılara stratejik öneriler sunmaktadır.

Haybi-Barak, Bitan ve Shoshana (2024), meslek yüksekokullarındaki yöneticilerin rollerine dair algılarını incelemektedir. Araştırma, yöneticilerin eğitim ortamındaki etkilerini, liderlik stillerini ve karşılaştıkları

zorlukları derinlemesine analiz etmektedir. Yöneticilerin öğrenci başarısını artırma ve öğretim kalitesini iyileştirme konusundaki algıları, mesleki eğitimde liderlik pratiğini geliştirmeye katkıda bulunmaktadır. Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin eğitim politikalarının uygulanmasında kritik bir rol oynadığını ve liderlik becerilerinin güçlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Çalışma, etkili liderlik stratejileri geliştirilmesine yönelik öneriler sunarak eğitim yönetimi literatürüne önemli bir katkı sağlamaktadır.

#### Ulusal Yayınlar:

Köksal ve Özşen (2024) çalışmasında, Ankara Üniversitesi Beypazarı Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin Beypazarı ekonomisine katkıları incelenmiştir. Öğrencilerin konaklama, yeme-içme ve ulaşım gibi harcamalarının yerel ticaret hacmini artırdığı ve küçük ölçekli işletmelere olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin sosyal ve kültürel yapıya katkıları, genç nüfusun artışına ve çeşitli etkinlik alanlarının gelişimine destek olmuştur. Bu çalışma, meslek yüksekokullarının yerel ekonomiler üzerindeki rolünü ele alan literatüre önemli bir katkı sunmaktadır.

Akman ve Koçyiğit (2024) çalışmasında, meslek yüksekokulu öğrencilerinin Endüstri 4.0 konusundaki kavramsal farkındalık düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma, dijitalleşme ve otomasyonun iş gücü için önemini vurgulamakta; öğrencilerin Endüstri 4.0 kavramlarını anlama ve teknolojiye ilgi düzeylerinin yüksek olduğunu, ancak pratik uygulamalar konusunda bilgi eksikliği bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, meslek yüksekokullarında Endüstri 4.0 odaklı eğitim ihtiyacını desteklemektedir.

Ömür ve Seçgin (2024) çalışmasında, sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin girişimcilik niyeti, işsizlik kaygısı ve umutsuzluk arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma, işsizlik kaygısının öğrencilerin girişimcilik niyetini artırabileceğini, ancak umutsuzluğun bu niyeti olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Bu bulgular, meslek yüksekokullarında öğrencilere yönelik destekleyici girişimcilik programlarının önemini vurgulamaktadır.

#### OECD Raporları:

OECD (2024) PISA çalışmaları, mesleki eğitim sistemlerinin gençlerin iş gücü piyasasına entegrasyonunu değerlendirmeye odaklanmaktadır. PISA, mesleki eğitim programlarının öğrencilerin beceri gelişimi, istihdam edilebilirlik ve yaşam tatmini üzerindeki etkilerini incelemektedir. Farklı ülkelerdeki uygulamaları karşılaştırarak en başarılı yaklaşımları belirlemekte ve mesleki eğitimin kalite standartlarını yükseltmeye yönelik öneriler sunmaktadır. PISA'nın bulguları, eğitim sistemle-

rinin iş dünyası ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermesi için gerekli değişimleri belirlemekte ve mesleki eğitimin kariyer yollarındaki önemini vurgulamaktadır.

OECD'nin 2023 tarihli "Spotlight on Vocational Education and Training" raporu, mesleki eğitim ve öğretim sistemlerinin (VET/MYO) ekonomik ve toplumsal faydalarını analiz etmektedir. Raporda, MYO programlarının öğrencilere iş gücü piyasasında rekabet avantajı sağlayan beceriler kazandırmadaki önemi vurgulanmakta; dijitalleşme ve sürdürülebilirlik gibi küresel eğilimlerin etkileri incelenmektedir. Politika yapıcılar için rehber niteliği taşıyan rapor, MYO'ların etkinliğini artırmaya yönelik ülkelere özel öneriler ve mesleki eğitimin cazibesini yükseltmeye dair stratejiler sunmaktadır.

OECD'nin 2023 tarihli "Building Future-Ready Vocational Education and Training Systems" raporu, geleceğin iş gücü ihtiyaçlarına uyumlu mesleki eğitim ve öğretim (MYO) sistemlerinin tasarımı analiz etmektedir. Raporda, dijitalleşme, yeşil dönüşüm ve hızlı teknolojik gelişmelerin MYO sistemlerinin esnek ve yenilikçi olmasını zorunlu kıldığı vurgulanmaktadır. MYO programlarının gençler ve yetişkinler için iş gücü piyasasına geçişi hızlandırmada stratejik bir rol oynadığı belirtilerek, esnek müfredatlar, işyeri temelli öğrenme ve sektör iş birliklerinin önemi ele alınmaktadır. Rapor, ülkelerin MYO sistemlerini geleceğe hazırlamak için politika önerileri sunmakta ve eğitim ile iş dünyası arasındaki uyumu güçlendirmeyi hedeflemektedir.

OECD'nin 2023 tarihli "Education at a Glance" raporu, üye ülkelerdeki eğitim sistemlerinin performansını analiz ederek karşılaştırılabilir veriler sunmaktadır. Rapor, eğitim seviyelerinde öğrenci, öğretmen ve kaynak dağılımını ele alarak eğitim kalitesi, erişim ve ekonomik katkılara dair önemli göstergeler sağlamaktadır. Yükseköğretim ile iş gücü piyasası ilişkisi ve eğitim harcamalarının etkisi gibi konulara vurgu yaparak, ülkelerin eğitim politikalarına yönelik stratejik kararlar almalarına rehberlik etmektedir. Ayrıca, eğitimde fırsat eşitliği, dijital beceriler ve sürdürülebilirlik gibi konuların önemini vurgulayan rapor, mevcut eğilimleri ve bunların toplumlar üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır.

OECD'nin 2022 tarihli "Preparing Vocational Teachers and Trainers" raporu, mesleki eğitimde öğretmen ve eğitimcilerin yetiştirilme süreçlerini kapsamlı bir şekilde analiz etmektedir. Raporda, farklı ülkelerdeki mesleki eğitim eğitimcileri için giriş koşulları ve temel eğitim süreçlerinin kalite ile iş gücü piyasası uyumuna etkileri incelenmektedir. Endüstri deneyiminin eğitim kalitesini artırmadaki önemi vurgulanırken, başlangıç eğitimlerinin geliştirilmesine yönelik öneriler de sunulmaktadır. Rapor, öğretmenlerin sektör ihtiyaçlarına uyum sağla-

ması ve güncel becerileri aktarması için mesleki yeterliliklerin önemini ortaya koyarak, politika yapıcılar için değerli içgörüler sunmaktadır.

OECD'nin 2022 tarihli "Pathways to Professions" raporu, yüksek mesleki ve profesyonel eğitim sistemlerinin yapısını ve iş gücü piyasasına geçişteki rollerini incelemektedir. Rapor, mesleki eğitim programlarının öğrencilere sunduğu kariyer fırsatları ve ekonomik büyümeye katkılarını değerlendirirken, iş gücü piyasasının ihtiyaçlarına uyum sağlayan esnek ve uygulamalı eğitim programlarının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, farklı ülkelerdeki eğitim yapıları arasında karşılaştırmalar yaparak, eğitim ve istihdam arasındaki bağı güçlendirmek için politika önerileri sunmaktadır.

OECD'nin 2021 tarihli "Teachers and Leaders in Vocational Education and Training" raporu, mesleki eğitimde öğretmen ve liderlerin kritik rollerini değerlendirir. Çalışmada, öğretmenlerin eğitim kalitesini artırma ve sektörle uyum sağlama görevleri ile liderlerin stratejik karar alma yetenekleri incelenmektedir. Raporda, mesleki gelişim gereksinimleri ve öğretmenlerin öğrencilere iş gücü piyasası için gerekli becerileri kazandırma konusundaki etkileri vurgulanmaktadır. Ayrıca, liderlik ve öğretim kalitesinin artırılmasına yönelik önerilerle eğitim politikalarının gelişimine katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Türkiye'de meslek yüksekokulları (MYO), 1982 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) bünyesinde yapılandırılmış ve iki yıllık ön lisans eğitimi veren kurumlar olarak mesleki eğitimin yükseköğretim düzeyindeki temel yapı taşı hâline gelmiştir. Ancak bu kurumların zaman içinde işlevselliği, sektörel karşılığı ve toplumsal algısı tartışmalı bir hâl almıştır. MYO'ların yapısal durumu, Almanya'daki ikili sistem (dual system) ve Güney Kore'nin teknik yüksekokul (polytechnic) modeli ile karşılaştırıldığında hem kurumsal hem de pedagojik açıdan belirgin farklar ortaya çıkmaktadır (Bilgin, 2023; Kaya & Kılıç, 2021).

Almanya'nın ikili sistemi, teorik eğitimi okul ortamında, pratik eğitimi ise işletmelerde sağlayan senkronize bir yapı sunar. Bu modelde öğrenciler, haftanın belirli günlerinde meslek okullarında ders görmekte, kalan günlerde ise doğrudan sektörde çalışarak maaş almaktadırlar. Bu sistemin başarısı, işverenlerin doğrudan sürece dâhil olması ve mesleki yeterliliklerin doğrudan iş dünyasının taleplerine göre şekillenmesinden kaynaklanmaktadır (Deiřinger, 2015). Türkiye'deki MYO sistemi ise ağırlıklı olarak okul merkezlidir ve işletmelerle ilişkisi çoğu zaman staj düzeyinde, kısa süreli ve yapısal olmayan bir formdadır. MYO'ların program içerikleri, piyasa taleplerine yanıt vermekte çoğu zaman gecikmekte ve güncelli-

ğini yitirmektedir (Özcan, 2020). Güney Kore'nin teknik yükseköğretim sistemi ise, mesleki eğitimi ülkenin sanayileşme stratejilerinin bir parçası olarak konumlandırmış ve teknik yüksekokulları (polytechnic colleges) doğrudan sanayi politikalarıyla entegre etmiştir. Özellikle Kore Polytechnic University gibi örneklerde, yüksek teknoloji odaklı sektörlerle yoğun işbirliği içinde eğitim programları yürütülmekte, öğretim elemanları sektör deneyimine sahip kişilerden oluşmakta ve müfredatlar endüstriyel dönüşümlere dinamik şekilde uyarlanmaktadır (Lee & Kim, 2019). Türkiye'deki MYO'larda ise akademik personelin çoğu zaman sektörel deneyimden yoksun olması, eğitim ile üretim arasındaki yapısal kopukluğu derinleştirmektedir (Yıldız & Taşçı, 2022). Bir diğer fark, kurumsal hiyerarşi ve statü farklılıklarında gözlemlenmektedir. Almanya ve Güney Kore'de teknik yükseköğretim kurumları, üniversite sisteminin bir parçası olmakla birlikte özerklik düzeyleri yüksektir ve işlevsel çeşitlilikleri geniştir. Türkiye'deki MYO'lar ise çoğu zaman üniversitelerin merkez kampüslerinden uzak, kaynak açısından sınırlı ve karar alma mekanizmalarında zayıf konumda yer almaktadırlar. Bu durum, MYO'ların kurumsal kapasitesini ve cazibesini olumsuz yönde etkilemektedir (Altuntaş & Özdemir, 2021). Ayrıca Almanya'da ve Güney Kore'de teknik eğitime geçiş, sadece bireysel tercih değil aynı zamanda yönlendirme sistemlerinin sonucu olarak işlemektedir. Türkiye'de ise yönlendirme süreci çoğunlukla sınav başarısına dayalı ve dolaylıdır; bu da MYO'ların çoğu zaman "tercih edilmeyen" kurumlar olarak konumlanmasına neden olmaktadır (Akyüz, 2019). Sonuç olarak, Türkiye'deki MYO sistemi, teknik eğitimdeki tarihsel gelişimine rağmen, işgücü piyasasıyla bütünleşme, kurumsal özerklik, sektörel işbirliği ve pedagojik yapı bakımından Almanya'nın ikili sistemi ve Güney Kore'nin teknik yükseköğretim modeliyle kıyaslandığında daha az bütünleşik ve reaktif bir yapı sergilemektedir. Türkiye'nin mevcut mesleki eğitim sistemi, bu uluslararası modellerden faydalanarak daha esnek, kapsayıcı ve sektörel ihtiyaçlara duyarlı bir yapıya evrilebilir.

#### 4. Meslek Yüksekokullarının Önemi

Meslek yüksekokulları (MYO), belirli mesleklerde pratik ve teknik beceriler kazanmak isteyen öğrenciler için önemli eğitim kurumlarıdır. Bu okullar, mesleki eğitimin daha yaygın ve erişilebilir hale gelmesini sağlayarak topluma çeşitli açılardan katkıda bulunmaktadır. Öncelikle, meslek yüksekokulları istihdama önemli bir katkı sağlamaktadır. Öğrencileri belirli sektörlerde çalışmak üzere hazırlayan programlar sunarak, sanayi, sağlık, tarım, bilişim ve hizmet sektörleri gibi alanlarda yetişmiş personel ihtiyacını karşılamada kritik bir rol oynamak-

tadır. Ayrıca, MYO'larda eğitim genellikle pratik odaklıdır. Teorik bilgiden ziyade uygulamalı derslere ağırlık verilmesi, öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu durum, mezunların iş hayatına daha hızlı uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır. Meslek yüksekokulları, bulundukları bölgelerin işgücü piyasasına katkıda bulunarak yerel ekonomiyi desteklemektedir. Yerel işletmeler için nitelikli eleman yetiştirilmesi, bölgesel kalkınmaya da katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, MYO'lar, üniversite eğitimi almak istemeyen veya daha kısa sürede meslek edinmek isteyen öğrenciler için önemli bir alternatif sunmaktadır. Genellikle daha kısa süren ve maliyeti daha düşük olan bu eğitim, üniversiteye kıyasla daha erişilebilir bir seçenek oluşturmaktadır. MYO mezunları, belirli mesleklerde uzmanlaşarak iş gücü piyasasında nitelikli bir konuma sahip olmaktadır. Bu durum, işverenler açısından da avantaj sağlamaktadır; zira daha az eğitim süreci gerektiren hazır elemanlar işe alınmış olmaktadır. Son olarak, özellikle sağlık, teknik ve sanayi alanlarında uzmanlaşmış personel ihtiyacının artmasıyla, meslek yüksekokullarında verilen eğitimler ihtisaslaşmayı teşvik etmektedir. Böylece öğrenciler, belirli bir meslekte derinlemesine bilgi ve beceri kazanmaktadır. Bu nedenlerle, meslek yüksekokulları, topluma ve ekonomiye katkılarıyla eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilere kariyer fırsatları sunarken, işverenler için de nitelikli iş gücüne ulaşımı kolaylaştırmaktadır. Meslek yüksekokullarının önemini öne çıkaran bazı noktaları, istihdama katkı sağlamak, pratik ve uygulamalı eğitim sunmak, yerel ekonomiyi desteklemek, üniversiteye alternatif ve erişilebilir eğitim sağlamak, iş gücü niteliğini artırmak, mesleki ihtisas sağlamak olarak ifade edilmektedir.

Dünya genelinde meslek yüksekokulları, hızla değişen iş gücü piyasasında nitelikli iş gücü yetiştirme görevini üstlenen ve uygulamaya dayalı eğitim sunan önemli kurumlar olarak öne çıkmaktadır. Bu okullar, öğrencileri yalnızca teorik bilgi ile değil, aynı zamanda iş dünyasında hemen uygulayabilecekleri pratik becerilerle donatmayı amaçlamaktadır. Özellikle gelişmiş ülkelerde, meslek yüksekokulları ekonomik büyümeyi destekleyen ve sektörlerin iş gücü ihtiyacını karşılayan stratejik kuruluşlar olarak kabul edilmektedir. Almanya, İsviçre ve Avusturya gibi ülkeler, meslek eğitimi sistemlerinde başarılı uygulamalara sahip olup, bu alandaki yatırımları ve politikalarıyla diğer ülkelere örnek teşkil etmektedir.

Almanya'nın "ikili eğitim sistemi," meslek yüksekokullarında uygulamalı eğitimin en iyi örneklerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu sistem, öğrencilerin hem teorik bilgi edinmelerini sağlayan sınıf içi eğitim hem de haftanın belirli günlerinde iş yerlerinde gerçek-

leştirilen pratik eğitim ile entegre bir yapı sunmaktadır. İkili eğitim modeli sayesinde öğrenciler, mezuniyet sonrasında sektörün gerektirdiği deneyim ve yetkinliklere sahip olarak iş piyasasına daha kolay adapte olabilmektedirler. İsviçre ve Avusturya gibi ülkeler de ikili eğitim sistemini benimseyerek genç işsizliği düşük seviyelerde tutmakta ve nitelikli iş gücünün yetiştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu tür meslek yüksekokulu modelleri, öğrencilere pratik bilgi kazandırmanın yanı sıra, iş dünyası ile eğitim arasındaki bağı güçlendirerek mezunların istihdam süreçlerini hızlandırmaktadır. Asya ülkeleri arasında yer alan Japonya ve Güney Kore'de ise meslek yüksekokulları, sanayi ve teknoloji alanlarında inovasyon odaklı eğitim sunarak ulusal gelişmişlik seviyesine katkıda bulunmaktadır. Japonya'da, meslek yüksekokulları mühendislik, elektronik ve sağlık gibi teknik alanlarda uzmanlaşmış iş gücü yetiştirmekte, bu sayede sanayi sektörünün büyümesine ve ekonomik rekabet gücünün artmasına önemli katkılar sağlamaktadır. Güney Kore'de ise bilgi teknolojisi alanında yoğunlaşan meslek yüksekokulları, dijital çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip bireyler yetiştirerek yenilikçi ekonominin temellerini güçlendirmektedir.

Meslek yüksekokulları, dünya genelinde ekonomik kalkınmanın önemli bir unsuru olarak değerlendirilmektedir. OECD verileri, meslek eğitimi almış bireylerin iş gücüne katılım oranlarının daha yüksek olduğunu ve işsizlik oranlarının daha düşük seyrettiğini ortaya koymaktadır. Bu tür eğitim kurumlarında sunulan uygulamalı eğitim, mezunların iş bulma sürelerini kısaltmakta ve özellikle genç işsizliği azaltma noktasında önemli bir katkı sağlamaktadır. Meslek yüksekokullarının sunduğu eğitim, öğrencilerin doğrudan belirli bir meslek dalında uzmanlaşmalarını mümkün kıldığı için, eğitim ile iş hayatı arasındaki geçiş sürecini hızlandırmakta ve mezuniyet sonrasında iş bulma olasılığını artırmaktadır. Bu bağlamda, meslek yüksekokulları, bireylerin iş gücü piyasasına entegrasyonunu kolaylaştırarak ekonomik büyümeye katkıda bulunma potansiyeline sahiptir.

OECD'nin 2024 PISA çalışmaları, mesleki eğitim programlarının öğrencilerin beceri gelişimi, istihdam edilebilirlik ve yaşam tatmini üzerindeki etkilerini incelemekte; MYO programlarının dünya genelinde eğitim kalitesini artırma potansiyelini değerlendirmektedir. PISA, farklı ülkelerdeki uygulamaları karşılaştırarak en başarılı yaklaşımları belirlemekte ve MYO eğitiminin kalite standartlarını yükseltmeye yönelik öneriler sunmaktadır. Özellikle Almanya ve İsviçre gibi ülkelerde uygulanan ikili sistem, öğrencilerin okulda teorik bilgi alırken aynı zamanda sektörde pratik deneyim kazanmalarını sağlamakta ve mezunların iş bulma oranlarını artırmaktadır.

OECD'nin 2023 tarihli "Spotlight on Vocational Education and Training" ve "Building Future-Ready Vocational Education and Training Systems" raporları, meslek yüksekokullarının (MYO) ekonomik büyümeye katkısını vurgulamakta; dijitalleşme, sürdürülebilirlik ve teknolojik gelişmelerin, MYO sistemlerinin daha esnek ve yenilikçi bir yapıya dönüşmesini zorunlu kıldığını belirtmektedir. Bu raporlar, MYO sistemlerinin genç işsizliği azaltmadaki etkisine dikkat çekerek, mezunların iş bulma sürelerini kısaltma, sektörel becerilerle donatma ve iş dünyasına geçişlerini kolaylaştırma açısından stratejik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

OECD'nin 2023 tarihli "Education at a Glance" raporu ise üye ülkelerde mesleki eğitimin iş gücü piyasasına etkisini analiz etmektedir. Raporda, meslek yüksekokullarının uygulamaya dayalı eğitim sunarak öğrencilerin mezuniyet sonrası sektörel becerilerle iş gücüne katılma oranlarını artırdığı vurgulanmaktadır. Ayrıca, MYO mezunlarının iş bulma oranlarının yüksek olduğunu gösteren veriler sunulmakta ve iş gücü piyasası ile eğitim sistemi arasındaki uyumun ekonomik katkı sağladığı belirtilmektedir. Bu rapor, mesleki eğitim ve öğretim sistemlerinin ülkelerin istihdam politikalarına yönelik stratejik kararlar almasına rehberlik etmektedir.

## 5. Tematik Meslek Yüksekokulu

Küresel rekabetin artmasıyla birlikte, meslek yüksekokulları da geleneksel eğitim modellerinin ötesine geçerek, öğrencilere daha spesifik ve iş dünyasına yönelik beceriler kazandırmayı hedefleyen yeni yaklaşımlara yönelmektedir. Bu yaklaşımlardan bir tanesi de tematik öğretim olarak adlandırılan yaklaşımdır. Bu yaklaşım, belirli bir sektör veya disiplin üzerine derinlemesine odaklanarak öğrencilerin o alanda uzmanlaşmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Bu yaklaşım ile oluşturulan meslek yüksekokullarından mezun olan öğrencilerin günümüzün hızlı değişen iş dünyasında daha rekabetçi hale geleceği ve meslek yüksekokullarının ülke ekonomisine nitelikli iş gücü kazandırma konusunda daha etkin ve aktif çalışacağı düşünülmektedir. Tematik eğitim yaklaşımı literatürde geleneksel eğitim modelinin bir alternatifi olarak sunulmaktadır. Geleneksel eğitim sisteminin, mesleki eğitimi becerilerden çok akademik başarı odaklı olarak görmesi iş gücü piyasasının talep ettiği donanımda öğrenciler yetiştirememektedir (Chang 2017). Öğrenme ve uygulama arasındaki uçurumun ortadan kalkabilmesi için tematik öğretime geçilmesi yeterlilik geliştirme, akran etkileşimi ve işbirliği ve öğretim elemanlarının uzmanlaşmasına olanak sağlayabilmektedir. (Wardani, 2020) Genel olarak, tematik öğretim ile geleneksel sistem öğretimi arasındaki fark, tematik öğre-

timin çoğunlukla birleşik ve temalarla ilişkili olması ve öğretim materyallerinin seçiminin yaşam deneyimleri, öğrencilerin ilgi alanları, öğretmen-öğrenci ortak inşası ve sosyal sorunlara odaklanmasıdır. Geleneksel öğretim stili çoğunlukla dağınık, parçalı ve bağımsızdır, öğretim materyallerinin seçimi standart ders kitapları ve öğretmenler tarafından yönetilir ve öğrenciler çoğunlukla bilgiyi pasif olarak almaktadırlar (Hsia, 2017) Özetle, tematik yaklaşım öğretim elemanlarına daha fazla esneklik, öğrencilere daha fazla gelişim ve yaratıcılık alanı ve değişen sosyal manzaraya yanıt veren bir öğretim sağlamaktadır. Tematik öğretim yönteminin endüstri ve teknoloji odaklı meslek yüksek okulları için çok uygun olduğu açık olarak görülmektedir. (Fauziah 2020)

Türkiye'de tematik okul kavramı ilk defa 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir projesi olarak resmi gazete de yayınlanarak lise dengi okullar için uygulamaya koyulmuştur. 2010 yılında ise yedi üniversitenin tematik olarak kurulacağını ve sadece lisansüstü eğitim vereceğini ifade edilmiştir. Bu bağlamda henüz bir çalışma yapılmamış olmakla beraber, 2017 yılında ilk tematik müzik üniversitesi Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi kurulmuştur. Aynı zamanda 2020 yılında Yükseköğretim Reformu Politika Belgesi Taslağı Cumhurbaşkanlığına sunulmuş ve bu taslakta meslek yüksekokullarının yeni bir yapılanma modeli önerilmiştir. Bu yapılanmaya göre üniversiteler 'devlet', 'vakıf' ve 'özel misyon' olarak üç ana kategoriye ayrılarak bu kategoriler de kendi içerisinde 'tematik', 'sınırlı alanda uzmanlaşmış' ya da 'çok yönlü üniversite' olarak uzmanlaşması öngörülmektedir. Aynı zamanda bu taslakta meslek yüksekokullarının her bölgede kurulacak olan "Bölgesel Mesleki Eğitim Üniversiteleri'ne" bağlanması da belirtilmektedir. Bu yapı oluşturulurken özellikle ön lisans programının en az bir sektörel destekçisi olması da gerekliliği de vurgulanmaktadır.

Tematik Üniversite kavramı ilk defa 2010 yılında dönemin YÖK tarafından kullanılmıştır. Yedi üniversitenin tematik olarak kurulacağını ve sadece lisansüstü eğitim vereceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda henüz bir çalışma yapılmamış olmakla beraber, 2017 yılında ilk tematik müzik üniversitesi Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi kurulmuştur. 2020 yılında Yükseköğretim Reformu Politika Belgesi Taslağı Cumhurbaşkanlığına sunuldu. Bu taslakta Meslek Yüksekokullarının yeni bir yapılanma modeli önerilmiştir. Bu kapsamda üniversiteler 'devlet', 'vakıf' ve 'özel' misyonlarına göre konumlandırılacak ve 'tematik', 'sınırlı alanda uzmanlaşmış' ya da 'çok yönlü üniversite' olarak yeniden yapılandırılacak. Meslek yüksekokullarının her bölgede kurulacak olan 'Bölgesel Mesleki Eğitim Üniversiteleri'ne bağlanması öngörülmektedir. Her bir ön lisans programının en az

bir sektörel destekçisi olması benimsenecek. Bununla beraber tematik meslek yüksekokulu kavramı literatürde yerini almaya başlamaktadır.

Tematik meslek yüksekokulları, belirli bir sektör veya meslek alanına odaklanan, nitelikli iş gücü yetiştirmeyi amaçlayan eğitim kurumları olarak tasarlanmaktadır. Bu okullar, eğitim süreçlerini belirli bir temaya, mesleki alana veya endüstri ihtiyacına göre özelleştirerek, öğrencilere daha derinlemesine ve uygulamalı bilgi sunmayı hedeflemektedirler. Tematik yapılar, genellikle öğrencilerin teorik bilgiyle birlikte pratik beceriler kazandığı ve ilgili sektörde doğrudan işe adapte olabildikleri programlar sunmaktadırlar. Böylece, sektörlerin değişen taleplerine hızlıca yanıt verebilen ve iş gücünün ihtiyaç duyduğu uzmanlıkları doğru şekilde karşılayabilen meslek yüksekokulları oluşmaktadır.

Tematik meslek yüksekokullarının varlığı, aynı zamanda bölgesel ve ulusal düzeyde ekonomik kalkınmaya katkı sağlayarak yerel ve global ölçekte uzmanlaşmış profesyonellerin yetişmesine olanak tanımaktadırlar. Meslek Yüksekokullarının tematik hale dönüşmesi, istihdam oranlarını artmasına ve sektörel boşlukların doldurulmasına katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak, tematik meslek yüksekokullarının, uzmanlaşmayı destekleyerek sektörel gelişime katkı sağlaması da beklenmektedir.

Tematik meslek yüksekokulları, belirli bir sektör veya meslek alanına odaklanarak, mezunların iş dünyasına daha hızlı entegre olmalarını sağlayan, özelleşmiş eğitim programları sunmaktadır. Bu okullar, teorik bilgiyle birlikte pratik becerileri birleştirerek, öğrencileri sektörün ihtiyaç duyduğu uzmanlık alanlarında yetiştirmeyi hedeflemektedir. Tematik yapılar, öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdam edilebilirliklerini artırarak hem bireysel hem de ulusal düzeyde ekonomik büyümeye katkı sağlamaktadır.

Geleneksel meslek yüksekokullarına kıyasla, tematik meslek yüksekokulları, sektörlerin değişen ihtiyaçlarına daha hızlı yanıt verebilme özelliği taşımaktadır. Bu sayede, bölgesel ve ulusal düzeyde nitelikli iş gücü ihtiyacı karşılanarak, sektörel boşlukların doldurulmasına önemli ölçüde katkı sağlanmaktadır. Özellikle küresel rekabetin arttığı günümüzde, tematik meslek yüksekokulları, ülkenin rekabet gücünü artırmada kritik bir role sahiptir.

Sonuç olarak, tematik meslek yüksekokulları, sektör-üniversite iş birliğiyle öğrencilere özel ve güncel eğitim programları sunarak, mezunların istihdam edilebilirliklerini artırmakta ve ülke ekonomisine katma değer sağlamaktadır. Bu yaklaşım, hem öğrencilerin kariyer hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmakta hem de ülkenin sektörel dönüşümüne önemli katkılar sağla-

maktadır.

## 5.1. Akdeniz Üniversitesi Tematik Meslek Yüksekokulu Dönüşüm Süreci

Akdeniz Üniversitesi, Türkiye'nin güney sahilinde, Antalya'da konumlanan ve eğitim, araştırma ve toplumsal hizmet alanlarında bölgesel kalkınmaya önemli katkılar sunan köklü bir yükseköğretim kurumudur. Üniversite, özellikle turizm, tarım ve sağlık alanlarına yönelik eğitim programlarıyla, bölgenin sosyoekonomik yapısını güçlendirmekte ve nitelikli iş gücü yetiştirerek yerel ekonomiye katkıda bulunmaktadır. Uluslararası öğrenci kabulü, Antalya'nın kültürel çeşitliliğini artırarak, bölgenin sosyal ve ekonomik dinamikleri üzerinde olumlu etkiler yaratmakta; bu durum, bölgenin küresel cazibesini artırırken sosyal uyumu ve kültürel etkileşimi de pekiştirmektedir.

Üniversiteye bağlı meslek yüksekokulları, bölgesel kalkınma ve istihdam açısından stratejik bir rol üstlenmektedir. Antalya gibi turizm ve tarımın öne çıktığı bir bölgede, sektörel gereksinimlere yanıt veren eğitim programları sunarak nitelikli iş gücünü desteklemektedir. Meslek yüksekokullarının yerel işletmelerle kurduğu işbirlikleri, eğitim ve sektörel pratiklerin bir araya gelmesine olanak sağlamakta ve iş gücü piyasasının taleplerine uyumlu bir müfredat geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. İşletmelerle yürütülen ortak projeler, öğrenciler için staj ve uygulamalı eğitim imkanları sunarken, bu süreç aynı zamanda iş dünyasının nitelikli eleman ihtiyacını karşılamaktadır. Böylece öğrenciler, teorik bilgilerini gerçek iş ortamında deneyimleme fırsatı bulurken, işletmeler de yetişmiş iş gücüne daha hızlı erişim sağlamaktadır. Bu süreç, öğrencilerin istihdam edilebilirliğini artırmanın yanı sıra, iş gücü piyasasının kalitesini de yükseltmektedir.

Akdeniz Üniversitesi meslek yüksekokulları, aynı zamanda bölgedeki sosyal ve kültürel gelişimi destekleyici bir rol oynamaktadır. Sağlanan eğitsel çeşitlilik, yerel halkın bilgi ve beceri düzeyini artırarak toplumsal katılımı teşvik etmektedir. Meslek yüksekokulları, sadece mesleki bilgi kazandırmakla kalmayıp, sosyal sorumluluk projeleri ve toplumsal hizmet faaliyetleriyle de bölgenin sosyal dokusunu pekiştirmekte ve öğrencileri toplumla daha yakından bütünleştirmektedir. Bu yönüyle meslek yüksekokulları, bölgesel kalkınmayı çok boyutlu bir yaklaşımla ele alarak, toplumsal refah ve uyumun sağlanmasına katkıda bulunmaktadır.

Çalışmada meslek yüksekokullarının tematik olma süreci araştırılmıştır. Çalışma kapsamında örnek üniversite olarak Akdeniz Üniversitesi seçilmiştir. Akdeniz

Üniversitesi sağlık, tarım, turizm ve endüstri alanında personel yetiştiren öncü üniversitelerden biri olarak yükseköğretimde yer almaktadır. 11'i normal 2'si tematik olmak üzere 12 meslek yüksekokuluna sahip Akdeniz Üniversitesi'nin 2024 2025 Eğitim öğretim yılında 21.325 ön lisans öğrencisi bulunmaktadır.

Tablo 1'de Akdeniz Üniversitesi'ndeki tüm meslek yüksekokullarının son altı eğitim öğretim yılına ait aktif öğrenci sayıları verilmektedir.

►**Tablo 1**'de görüleceği üzere Kampüs ve Antalya merkezde bulunan Adalet MYO hariç üç MYO sırasıyla Teknik Bilimler, Sosyal Bilimler ve Sağlık Hizmetleri meslek yüksekokullarının öğrenci sayıları periferideki öğrenci sayılarından belirgin oranda fazla olduğu görülmektedir. Bu meslek yüksekokullarına daha sonra o meslek yüksek okullarındaki program sayısına bağlı olarak Manavgat ve Serik MYO gelmektedir.

Çalışmanın bu aşamasında bu meslek yüksekokullarının verimliliği ölçülecektir. Yüksek öğrenimde verimlilik, zaman, kaynaklar ve çabayı en iyi şekilde kullanarak öğrenme çıktıların maksimum düzeye çıkarılmasında kilit bir rol oynamaktadır. Özellikle meslek yüksekokulları için iyi tasarlanmış, etkili bir yüksek öğrenim sistemi, öğrencilerin temel kavramları hızlı bir şekilde öğrenmelerine ve bilgiyi kalıcı bir şekilde özümsemeleri ve iş yaşamı için beceriler ile donatılmasını olanak tanımaktadır. Böylece gereksiz zaman ve enerji kaybını en aza indirilmektedir. Aktif öğrenme, kişiselleştirilmiş öğretim yaklaşımları ve teknoloji entegrasyonu gibi yöntemler, katılımı artırıp anlamayı derinleştirerek öğrenimi daha erişilebilir ve etkili bir hale getirmektedir. Verimlilik aynı zamanda, eğitimcilerin sınıflarını daha

verimli yönetmelerine, kaynakları doğru bir şekilde kullanmalarına ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanmalarına yardımcı olmakta; bu da akademik başarıyı ve uzun vadeli gelişimi desteklemektedir. Sonuç olarak, verimli işleyen bir eğitim sistemi, yenilikçi düşünce, eleştirel analiz ve öğrenime adanmışlık kültürünü teşvik ederek öğrencileri hızla değişen dünyanın gerektirdiği becerilerle donatmaktadır.

Temelde eğitim bilimlerinde verimlilik iç (nicel) ve dış (nitel) verimlilik olarak ikiye ayrılmaktadır. İç verimlilik eğitimin kısa ve orta vadeli amaçları için ölçülürken dış verimlilik uzun vadeli amaçlar için ölçülmektedir. İç verimlilik, öğrencilerin eğitim sürecinde elde ettiği bilgi ve becerilere sonuçta öğretim amaçlarının ne derecede gerçekleştiğini ölçerken; dış verimlilik, öğrenimin öğrenci ve topluma uzun dönemli faydalarını ölçmektedir. Bu nedenle iç verimlilik, belli bir zaman aralığında eğitime girenlerin çıkanlara oranı olarak değerlendirilmektedir. (Duyar; 1988: 472-473).

Çalışmanın konusu ve amacı nedeniyle bu nedenle araştırmaya konu olan meslek yüksekokullarının iç verimliliği ölçülecektir.

$$\text{Eğitimde İç Verimlilik Oranı (Başarı Oranı)} = \frac{\text{Girdi (Aktif Öğrenci Sayısı)}}{\text{Çıktı (Mezun Öğrenci Sayısı)}} \quad (1)$$

İç verimlilik oranı hesaplanırken meslek yüksekokullarının normal eğitim süresi gözetilerek girdi olarak alınan aktif öğrenci sayısı değişkeni iki yıl eğitim öğretim dönemi çıktı olarak mezuniyet sayısı ise ilgili eğitim öğretim yılının mezuniyet sayısı değişkeni olarak alınmıştır. Artık yıllar eldeki veri sınırlamaları nedeniyle çalışmada göz ardı edilmiştir. İç verim oranı bire (1) ne kadar yakın ise ilgili meslek yüksekokulunun o kadar

**Tablo 1.** Araştırmaya Konu Olan Meslek Yüksekokulları Aktif Öğrenci Sayıları

|                                 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 | 2023-2024 | 2024-2025 |
|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Adalet MYO                      | 375       | 415       | 406       | 381       | 425       | 425       | 242       |
| Demre Dr. Hasan Ünal MYO        | 31        | 75        | 116       | 145       | 151       | 151       | 149       |
| Elmalı MYO                      | 567       | 476       | 586       | 713       | 825       | 825       | 967       |
| Finike MYO                      | 919       | 868       | 751       | 711       | 673       | 673       | 687       |
| Göynük Mutfak Sanatları MYO     | 245       | 265       | 316       | 360       | 388       | 388       | 436       |
| Korkuteli MYO                   | 751       | 669       | 631       | 675       | 715       | 715       | 835       |
| Kumluca MYO                     | 370       | 381       | 380       | 429       | 471       | 471       | 492       |
| Manavgat MYO                    | 2.464     | 2.421     | 2.282     | 2.331     | 2.331     | 2.331     | 2.290     |
| Sağlık Hizmetleri MYO           | 2.703     | 2.755     | 2.575     | 2.339     | 1.946     | 1.946     | 1.826     |
| Serik Gülsün-Süleyman Süral MYO | 1.387     | 1.453     | 1.454     | 1.559     | 1.655     | 1.655     | 1.889     |
| Sosyal Bilimler MYO             | 6.257     | 6.232     | 6.125     | 6.139     | 6.641     | 6.641     | 6.243     |
| Teknik Bilimler MYO             | 7.018     | 6.582     | 5.926     | 5.776     | 5.732     | 5.732     | 5.269     |

Kaynak: [https://oidb.akdeniz.edu.tr/tr/onlisans\\_istatistikler-2760](https://oidb.akdeniz.edu.tr/tr/onlisans_istatistikler-2760), edinim tarihi: 27/11/2024

verimli olduğunu göstermektedir.

**Tablo 2.** Araştırmaya Konu Olan Meslek Yüksekokullarının Öğretim Dönemine Göre İç Verimlilik Oranları

| Meslek Yüksekokulu Adı          | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 | 2023-2024 |
|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Adalet MYO                      | 3,21      | 3,55      | 5,49      | 4,70      | 5,00      |
| Demre Dr. Hasan Ünal MYO        | 2,58      | 6,25      | 4,64      | 6,59      | 6,29      |
| Elmalı MYO                      | 6,59      | 7,93      | 5,92      | 8,20      | 10,19     |
| Finike MYO                      | 4,16      | 5,86      | 7,82      | 7,56      | 7,92      |
| Göynük Mutfak Sanatları MYO     | 3,10      | 4,49      | 4,45      | 5,54      | 6,58      |
| Korkuteli MYO                   | 4,42      | 7,96      | 6,44      | 5,97      | 9,41      |
| Kumluca MYO                     | 4,20      | 6,68      | 7,45      | 7,80      | 6,36      |
| Manavgat MYO                    | 6,10      | 7,21      | 6,20      | 6,74      | 8,60      |
| Sağlık Hizmetleri MYO           | 3,24      | 2,71      | 3,08      | 3,34      | 3,99      |
| Serik Gülsün-Süleyman Süral MYO | 5,62      | 6,05      | 5,55      | 6,26      | 6,59      |
| Sosyal Bilimler MYO             | 4,80      | 5,60      | 6,10      | 6,78      | 8,42      |
| Teknik Bilimler MYO             | 4,98      | 5,60      | 6,64      | 6,20      | 7,44      |
| Akdeniz Üniversitesi Ortalaması | 4,42      | 5,83      | 5,81      | 6,31      | 7,23      |

Kaynak: [https://oidb.akdeniz.edu.tr/tr/onlisans\\_istatistikler-2760](https://oidb.akdeniz.edu.tr/tr/onlisans_istatistikler-2760), edinim tarihi: 27/11/2024

► **Tablo 2**'de basit aritmetik ortalamaya göre yıllar itibarıyla verimliliği düşük kalan meslek yüksek okulları koyu hücre ile belirtilmiştir. Bu bulgulara Adalet MYO, Göynük Mutfak Sanatları MYO ile Sağlık Hizmetleri MYO'nun verimlilikleri basit ortalamaya göre yıllar itibarıyla her yıl ortalamanın altında kalarak en verimli okullar olarak görülmektedir. Elmalı MYO ve Manavgat MYO'nun ise verimlilikleri basit ortalamaya göre yıllar itibarıyla ortalamanın üzerinde kalarak her yıl verimsiz bir performans sergilemiştir. Diğer taraftan öğrenci sayılarının periferideki meslek yüksekokullarına göre yüksek olan meslek yüksekokullarının verimlilik düşüklüğü dikkat çekicidir. Ancak verilerin COVID 19 pandemisinde oluştuğunun dikkate alınması gerekmektedir. İleri ki yapılacak çalışmalarda veri aralığı genişletildiğinde pandeminin de etkilerinin karşılaştırılabileceği düşünülmektedir.

Meslek yüksekokullarının iç verimlilik oranlarının basit ortalamaya göre araştırmanın ele alındığı dönemin bütününe göre değerlendirildiği sonuçlar ► **Tablo 3**'de gösterilmektedir.

► **Tablo 3** incelendiğinde Adalet MYO, Demre Dr. Hasan Ünal MYO, Göynük Mutfak Sanatları MYO ve Sağlık Hizmetleri MYO dışında kalan tüm meslek yüksekokulları üniversite ortalamasının üzerinde kalarak iç verim oranına göre düşük performans sergilemiştir. ► **Tablo 4**'de belirtildiği üzere verilerin COVID 19 pandemisi nedeni ile eğitime ara verilmesi, uzaktan eğitim süreci

**Tablo 3.** Araştırmaya Konu Olan Meslek Yüksekokullarının İç Verimlilik Oranlarının Göre Değerlendirilmesi

| Meslek Yüksekokulu Adı          | Ortalama |
|---------------------------------|----------|
| Adalet MYO                      | 4,39     |
| Demre Dr. Hasan Ünal MYO        | 5,27     |
| Elmalı MYO                      | 7,77     |
| Finike MYO                      | 6,67     |
| Göynük Mutfak Sanatları MYO     | 4,83     |
| Korkuteli MYO                   | 6,84     |
| Kumluca MYO                     | 6,50     |
| Manavgat MYO                    | 6,96     |
| Sağlık Hizmetleri MYO           | 3,26     |
| Serik Gülsün-Süleyman Süral MYO | 6,01     |
| Sosyal Bilimler MYO             | 6,34     |
| Teknik Bilimler                 | 6,17     |
| Akdeniz Üniversitesi Ortalaması | 5,91     |

gibi kısıtlar da dikkate alınmalıdır. Ayrıca performans sonuçlarından merkez ve periferideki meslek yüksekokulları ile ilgili bir ayrışma görülmemektedir. Ancak belli bir alanda açılan tematik meslek yüksek okullarının iç verimlilik skorları ortalamanın altında kalarak yüksek performans göstermiştir.

Çalışmanın bu aşamasında Akdeniz Üniversitesi'nin elde edilen iç verimlilik sonuçlarına göre meslek yüksekokullarının yeniden yapılandırılması ele alınacaktır.

► **Tablo 4**'de Akdeniz Üniversitesi bünyesindeki meslek yüksekokullarının öğrenci alımı olan programları, toplam öğretim elemanı sayısı ve 2024-2025 öğretim yılına ait öğrenci sayıları verilmektedir.

**Tablo 4.** Akdeniz Üniversitesi Meslek Yüksekokulları Güncel Verileri

| Meslek Yüksek Okulu      | Program Sayısı | Öğretim Elemanı Sayısı | Öğrenci Sayısı |
|--------------------------|----------------|------------------------|----------------|
| Adalet MYO               | 1              | 5                      | 240            |
| Demre Hasan Ali Ünal MYO | 1              | 5                      | 145            |
| Elmalı MYO               | 9              | 30                     | 967            |
| Finike MYO               | 5              | 14                     | 687            |
| Göynük MYO               | 3              | 14                     | 436            |
| Korkuteli MYO            | 8              | 27                     | 835            |
| Kumluca MYO              | 4              | 14                     | 492            |
| Manavgat MYO             | 10             | 35                     | 2290           |
| Sağlık Hizmetleri MYO    | 9              | 37                     | 1826           |
| Serik MYO                | 13             | 55                     | 1889           |
| Sosyal Bilimler MYO      | 13             | 63                     | 6243           |
| Teknik Bilimler MYO      | 20             | 80                     | 5269           |

[https://oidb.akdeniz.edu.tr/tr/onlisans\\_istatistikler-2760](https://oidb.akdeniz.edu.tr/tr/onlisans_istatistikler-2760), edinim tarihi: 27/11/2024.

► **Tablo 4**'deki verilerden hareketle ► **Tablo 5**'de bu meslek yüksekokulları tematik öğretime çevrilmesi durumunda oluşacak projeksiyon verilmektedir. Bu projeksiyon farklı meslek yüksekokullarındaki aynı ve benzer programların kapatılarak belli bir tematik konu altında üniversite çapında tek bir program olarak açılması durumunda gerçekleşen projeksiyona dayanmaktadır. Projeksiyonda kullanılan öğrenci sayıları ilgili meslek yüksekokullarının 2024-2025 öğretim yılına ait aktif öğrenci sayılarına dikkate alınarak hesaplanmıştır.

**Tablo 5.** Akdeniz Üniversitesi Tematik Meslek Yüksekokulları Yapılanması

| Tematik Meslek Yüksek Okulu | Bölüm Sayısı | Öğretim Elemanı Sayısı | Öğrenci Sayısı |
|-----------------------------|--------------|------------------------|----------------|
| Mutfak sanatları MYO        | 3            | 14                     | 410            |
| Sağlık Hizmetleri MYO       | 9            | 37                     | 1489           |
| Teknik Bilimler MYO         | 17           | 61                     | 4697           |
| Sosyal Bilimler MYO         | 8            | 42                     | 5232           |
| Turizm MYO                  | 6            | 19                     | 1189           |
| Tarım MYO                   | 4            | 14                     | 593            |
| Sanat Tasarım MYO           | 5            | 22                     | 598            |
| Endüstri MYO                | 8            | 27                     | 732            |

Yapılan projeksiyona göre, Teknik Bilimler MYO, 17 bölüm ve 61 öğretim elemanı ile hem bölüm çeşitliliği hem de akademik kadro açısından en kapsamlı meslek yüksekokulu olarak dikkat çekmektedir. Bünyesindeki 4697 öğrenciyle yoğun bir eğitim-öğretim ortamı sunmakta olup, bu durum teknik alanlara olan yüksek talep ve geniş bir eğitim skalasına sahip olduğunun bir göstergesidir. Sosyal Bilimler MYO ise 8 bölüm ve 42 öğretim elemanı ile, 5232 öğrencisiyle en fazla öğrenciye sahip MYO'lardan biri olarak öne çıkmaktadır. Bu tablo, sosyal bilimlere yönelik ilginin yüksekliğini ve bu alandaki bölümlerin yoğun bir şekilde tercih edildiğini yansıtmaktadır. Sağlık Hizmetleri MYO, 9 bölüm, 37 öğretim elemanı ve 1489 öğrenciyle aktif bir eğitim hayatı sürdüren bir diğer meslek yüksekokuludur. Sağlık sektöründeki iş gücü ihtiyacını karşılamaya yönelik kritik bir role sahip olan bu MYO, öğrenci sayısının makul düzeyde tutulmasıyla eğitim kalitesinin sürdürülebilirliğini destekleyen bir kontenjan politikasına sahip olacağı düşünülmektedir.

Turizm MYO, 6 bölüm, 19 öğretim elemanı ve 1189 öğrenciyle orta ölçekli bir yapıya sahip olacaktır. Antalya ilinin Türkiye'deki turizm konusunda liderleri düşünüldüğünde ve turizm sektörünün dinamik karakteri göz önüne alındığında, bu MYO'daki öğrenci sayısının sektörün ihtiyaçları doğrultusunda belirlenebileceği değerlendirilmektedir. Sanat Tasarım MYO ise 5 bölüm, 22 öğretim elemanı ve 598 öğrenciyle nispeten küçük yapıda bir MYO olup, bu durum sanat ve tasarım alanında

özgün ve seçici bir eğitim anlayışının devam ettirilmesini göstermektedir. Mutfak Sanatları MYO ise sadece 3 bölüm, 14 öğretim elemanı ve 410 öğrencisiyle en küçük meslek yüksekokullarından biri olarak gastronomi ve mutfak sanatları alanında özel bir eğitim sunmaktadır. Bu bölümlerin her biri, mensubu olduğu sektörlerde nitelikli iş gücü yetiştirme misyonu taşımakta olup, eğitim kalitesini yükseltebilmek adına sektörle daha fazla iş birliği sağlanması faydalı olacaktır. Tarım MYO, 4 bölüm ve 14 öğretim elemanı ile faaliyet göstermekte olup, 593 öğrencisiyle en düşük kayıtlı öğrenci sayısına sahip MYO'lardan biri olacağı projeksiyonda elde edilen bir sonuçtur. Bunun nedeni, tarım alanına olan ilginin sınırlılığı, kontenjan politikalarının bu doğrultuda şekillendirilmesi ya da tarım eğitiminin daha çok uygulamalı eğitime dayalı olmasıyla ilişkilendirilebilir. Ancak tarım sektörü, sürdürülebilirlik ve gıda güvenliği açısından stratejik öneme sahip olduğundan, bu alana öğrenci ilgisini artırmak amacıyla ilgili güncel programların açılması önem arz etmektedir. Endüstri MYO ise 8 bölüm, 27 öğretim elemanı ve 732 öğrencilik bir kapasiteye sahiptir. Bu durum, bölüm başına düşen öğrenci sayısının diğer meslek yüksekokullarına nazaran ortalama bir seviyede olduğunu göstermekte olup sanayiye yönelik mesleki eğitime olan talebin teknik bölümler kadar yüksek olmadığını işaret edebilir. Ancak sanayi sektörünün nitelikli iş gücüne olan ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda, bu alandaki eğitimin kalitesinin artırılmasına öncelik verilmesi gerekmektedir. Öğrenci çekmek amacıyla sanayi ile iş birliği programlarının yaygınlaştırılması, staj ve iş garantili eğitim modellerinin uygulamaya konulması faydalı olabilecektir. Hem tarım hem de sanayi alanları stratejik önem taşıdığından, sektörel iş birlikleri, projeler ve kamuoyu bilinçlendirme çalışmaları aracılığıyla öğrenci ilgisini artırmayı hedefleyen politikaların geliştirilmesi gereklidir. Bu bölümlerin her biri, mensubu olduğu sektörlerde nitelikli iş gücü yetiştirme misyonu taşımakta olup, eğitim kalitesini yükseltebilmek adına sektörle daha fazla iş birliği sağlanması faydalı olacaktır.

Ancak tematik meslek yüksekokulu yapılanması ile farklı meslek yüksekokullarının aynı ve benzer programlarının kapatılması ile mevcut öğrenci kontenjan sayısında bir artış meydana gelmez ise öğrenci sayılarında 6.453 kişilik bir azalış meydana gelecektir. Bu durum özellikle Antalya ve hinterlandındaki iş gücü piyasasının arzını karşılayamamaktadır. Aynı zamanda iş gücü piyasasının Türkiye'de ihtiyaç duyduğu nitelikli ara eleman arzının azalması ve işsizlik oranının dolaylı olarak artmasına sebep olacaktır. Diğer taraftan mevcut öğretim elemanlarının durumunun da tekrar değerlendirilmesi gerekmektedir. Meslek yüksekokullarının aynı ve benzer programlarının kapatılarak bu programların

ilgili tematik meslek yüksekokullarında tek şube olarak faaliyet göstermesi durumunda 185 öğretim elemanı havuzda kalacağı hesaplanmaktadır. Bu durum öğretim elemanlarının motivasyonunu ve iş barışını olumsuz yönde etkileyecektir.

## 6. Sonuç

Bu çalışma, meslek yüksekokullarının tematik öğretime geçiş sürecini ve Akdeniz Üniversitesi özelinde olası etkilerini değerlendirmiştir. Yapılan analizler, mevcut meslek yüksekokullarının öğrenci sayıları, öğretim elemanı dağılımı ve iç verimlilik oranları açısından farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle belirli alanlarda yoğunlaşan öğrenci grupları ve bazı MYO'ların düşük verimlilik oranları, mevcut eğitim modelinde iyileştirilmesi gereken noktalar olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, tematik meslek yüksekokulu yapılması, eğitim süreçlerinin daha odaklı hale getirilmesini ve sektörel ihtiyaçlarla daha uyumlu bir yapı oluşturulmasını sağlayabilir.

Projeksiyon kapsamında yapılan analizler, mevcut MYO programlarının belirli tematik başlıklar altında birleştirilmesiyle eğitimde uzmanlaşmanın artırılabilirliğini göstermektedir. Teknik Bilimler, Sosyal Bilimler, Sağlık Hizmetleri, Turizm, Tarım, Sanat ve Endüstri MYO'ları olarak yapılandırılan model, öğrenci ve öğretim elemanı dağılımında daha dengeli bir yapıya geçişi hedeflemektedir. Ancak bu dönüşüm, öğrenci kontenjanlarında 6.453 kişilik bir azalmaya yol açma potansiyeline sahiptir. Bu durum, hem Antalya özelinde hem de genel iş gücü piyasasında nitelikli ara eleman arzının azalmasına neden olabilir. Ayrıca, yeniden yapılandırma sonucunda bazı öğretim elemanlarının görev değişiklikleri ile karşı karşıya kalması, akademik motivasyon ve iş gücü dinamikleri açısından dikkatle ele alınması gereken bir konu olarak öne çıkmaktadır.

Önerilen tematik model, sektörle daha güçlü ilişkiler kurmayı ve mezunların istihdam edilebilirliklerini artırmayı amaçlamaktadır. Ancak başarılı bir dönüşüm için sektör-üniversite iş birliklerinin güçlendirilmesi, müfredatın güncellenmesi ve sanayi ile entegrasyonun artırılması gerekmektedir. Ayrıca, öğrenci kontenjanlarında olası azalmaların önüne geçmek adına, yeni eğitim programlarının geliştirilmesi ve sektörel ihtiyaçlara uygun şekilde esnek kontenjan politikalarının benimsenmesi önem arz etmektedir. Öğretim elemanlarının uyum sürecini destekleyecek teşvik mekanizmaları da bu dönüşümün sürdürülebilirliği açısından kritik bir unsur olacaktır.

Tematik meslek yüksekokulları, yalnızca belirli sektörlere odaklanmış eğitim birimleri olmanın ötesinde,

bölgesel kalkınmanın bilgi temelli bileşenleri arasında konumlanabilecek potansiyele sahiptir. Bu kurumların etki alanlarını genişletmeleri, salt müfredat uyumu ya da stajyer gönderimi gibi sınırlı etkileşim biçimleriyle değil; sektörle ortaklaşa yapılandırılmış yönetim, uygulama ve değerlendirme sistemleri aracılığıyla mümkün olacaktır. Eğitim, üretim ve yenilik arasında güçlü bir bağ kurulmadığı sürece tematikleşmenin anlamı yüzeysel kalacak, kurumlar sektörel dönüşüme tepki veren değil onu öncülük eden yapılara dönüşmeyecektir.

Bu dönüşüm için önerilen yapılar—sektörel danışma kurulları, kalkınma ajanslarıyla kurumsal işbirlikleri, dinamik müfredat eşleştirme mekanizmaları, sektörde görev alan profesyonellerin doğrudan eğitime katılması ve ortak mezun izleme sistemleri—yalnızca yapısal değil, aynı zamanda kültürel bir değişimi de zorunlu kılmaktadır. Üniversite ve sektörün ilişki biçimi, “davet eden” ve “katılan” bir hiyerarşi üzerinden değil, “birlikte tasarlayan” bir eşitlik zemininde yeniden tanımlanmalıdır. Ancak bu şekilde, meslek yüksekokulları kısa vadeli istihdam çözümlerinden ziyade, sürdürülebilir kalkınma ve sektörel yenilik ekosisteminin stratejik aktörleri hâline gelebilir.

Sonuç olarak, meslek yüksekokullarının tematik öğretime dönüşümü, eğitimde uzmanlaşmayı teşvik ederek sektörel ihtiyaçlara daha hızlı ve etkili çözümler üretebilir. Ancak bu süreç, dikkatli bir planlama gerektirmekte olup, öğrenci kayıpları ve öğretim elemanlarının uyum süreci gibi faktörlerin göz önünde bulundurulması elzemdir. Sektörel destek mekanizmalarının güçlendirilmesi ve bölgesel iş gücü ihtiyaçlarına duyarlı bir yapı oluşturulması durumunda, tematik MYO modelinin uzun vadede Türkiye'nin rekabet gücüne önemli katkılar sunması beklenmektedir.

## Araştırma Etiği / Research Ethics

Uygulanamaz.

## Yazar Katkıları / Author Contributions

Burçin Tutcu %40, Mustafa Terzioğlu %30, Hasan Talaş %30, Kavramsallaştırma / *Conceptualization*: [Burçin Tutcu], Metodoloji / *Methodology*: [Mustafa Terzioğlu], Formal Analiz / *Formal Analysis*: [Mustafa Terzioğlu], Araştırma / *Investigation*: [Burçin Tutcu], Kaynaklar / *Resources*: [Hasan Talaş], Veri Düzenleme / *Data Curation*: [Burçin Tutcu], Yazım - İlk Taslak Hazırlığı / *Writing - Original Draft Preparation*: [Hasan Talaş], Yazım - Gözden Geçirme ve Düzenleme / *Writing - Review & Editing*: [Burçin Tutcu], Görselleştirme / *Visualization*: [Hasan Talaş], Denetim / *Supervision*: [Burçin Tutcu], Proje Yönetimi / *Project Administration*: [Mustafa Terzioğlu], Fon Sağlama / *Funding Acquisition*: [--]

## Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazarlar çıkar çatışması olmadığını belirtmişlerdir.

## Araştırma Fonu / Research Funding

Bildirilmedi.

## Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

## Kaynakça

- Akman, A., & Koçyiğit, N. (2024). Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Endüstri 4.0 Kavramsal Farkındalık Algısı. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 26(46), 235-254.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem Akademi.
- Altuntaş, M., & Özdemir, M. (2021). Meslek yüksekokullarının karşılaştığı yapısal sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 57-76. <https://doi.org/10.18644/jepr.2021.84920>
- Bilgin, A. (2023). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimde kalite ve istihdam ilişkisi. *Mesleki ve Teknik Eğitim Dergisi*, 15(2), 102-118.
- Benneworth, P., & Arbo, P. (2007). Understanding the regional contribution of higher education institutions. *OECD Education Working Papers*, No. 9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503832.pdf>
- Cardebat, J. M., Guyottot, O., & Hassan, M. (2025). Higher education institutions' territorial embeddedness and regional reputation and ecosystem. *Higher Education*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-025-01416-0>
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Pergamon.
- DeiBinger, T. (2015). The German dual vocational education and training system: Its institutional configuration and recent challenges. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 145-168. <https://doi.org/10.13152/IJRVED.2.3.1>
- Duyar, İ. (1989). Eğitimde iç verimlilik. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 469-484.
- Etzkowitz, H. (2014). The entrepreneurial university wave: From ivory tower to global economic engine. *Industry and Higher Education*, 28(4), 223-232. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.5367/ihe.2014.0211>
- Finch, C. R., Frantz, N. R., Mooney, M., & Aneke, N. O. (1997). Designing the Thematic Curriculum: An All Aspects Approach. *ERIC*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED413541.pdf>
- Harman, G. (2005). Internationalization of Australian higher education: A critical review. In P. Ninnies & M. Hellsten (Eds.), *Internationalizing higher education* (pp. 117-138). Springer. <https://sdh.uswr.ac.ir/uploads/internationalizing%20higher%20education.5.pdf#page=125>
- Haybi-Barak, M., Bitan, D., & Shoshana, A. (2024). How Vocational School Principals Perceive Their Role. *International Journal of Leadership in Education*, 1-21.
- Huntington, N. (2022). The Reform Of Vocational Education 1: The Context For Change. In *Reshaping Vocational Education And Training In Aotearoa New Zealand* (pp. 57-71). Cham: Springer International Publishing.
- Kaya, B., & Kılıç, A. (2021). Türkiye’de meslek yüksekokullarının dönüşüm süreci: Sorunlar ve politika önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 219-232. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.437>
- Kis, V. and H. Windisch (2018), “Making Skills Transparent: Recognising Vocational Skills Acquired Through Workbased Learning”, *OECD Education Working Papers*, No. 180, OECD Publishing, Paris
- Klassen, J. (2024). International Organisations In Vocational Education And Training: A Literature Review. *Journal of Vocational Education & Training*, 1-27.
- Kolehmainen, J., Irvine, J., Stewart, L., Karacsonyi, Z., & Norberg, A. (2016). Quadruple helix innovation and the knowledge-based development: Lessons from remote, rural and less-favoured regions. *Journal of the Knowledge Economy*, 7, 1-27. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13132-015-0289-9>
- Köksal, Y., & Özgen, Z. S. (2024). Ankara Üniversitesi Beypazarı Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İlçe Ekonomisine Katkısı. *The Journal of Academic Social Science*, 59(59), 402-422.
- Lee, H. S., & Kim, J. H. (2019). Industrial collaboration in Korean polytechnic colleges: A case study on smart manufacturing programs. *Asian Journal of Innovation and Policy*, 8(1), 54-74. <https://doi.org/10.7545/AJIP.2019.8.1.54>
- Marginson, S., & Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43(3), 281-309. <https://doi.org/10.1023/A:1014699605875>
- OECD (2021), *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en>.
- OECD (2022), *Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a81152f4-en>.
- OECD (2022), *Preparing Vocational Teachers and Trainers: Case Studies on Entry Requirements and Initial Training*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c44f2715-en>.
- OECD (2023), *Building Future-Ready Vocational Education and Training Systems*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/28551a79-en>.
- OECD (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- OECD (2023), *Spotlight on Vocational Education and Training: Findings from Education at a Glance 2023*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acff263d-en>.
- OECD (2024), *PISA Vocational Education and Training (VET): Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b0d5aaf9-en>.
- Ömür, M. A., & Seçgin, Y. (2024). Girişimcilik Niyeti, İşsizlik Kaygısı ve Umutsuzluk İlişkisi: Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Son Sınıf Öğrencileri Örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 31(1), 135-158.
- Özcan, M. (2020). Türkiye’de mesleki eğitim ve istihdam ilişkisi üzerine eleştirel bir değerlendirme. *İktisat ve Toplum Dergisi*, 10(1), 34-45.
- Palmer, R. (2022). *Global Review Of Training Funds: Spotlight On Levy-Schemes in 75 Countries*. <https://doi.org/10.54676/ZNL9227>
- Rukmana, A. Y., Barliana, M. S., Widiaty, I., Hamdani, A., Abdullah, A. G., Harto, B., & Harnani, N. (2024). Systematic Literature Review on Opportunities and Challenges of Vocational Education Business Incubators in Indonesia. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(5),
- Vandeweyer, M. and A. Verhagen (2020), “The Changing Labour Market For Graduates Frommedium-Level Vocational Education And Training”, *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 244, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/503bcecb-en>.
- Wang, J. (2024). Developing Vocational Education and Deepening the Integration of Industry and Education Providing Human Resources Support for Building a Strong Provincial Centre-Taking the Development of Vocational Education in Sanmenxia as an Example. *Journal of Social Science Humanities and Literature*, 7(5), 49-54.
- Wismansyah, A. R., Kadir, A. R., Baja, S., & Amar, M. Y. (2024). Sustainable Vocational Education Models For Industrial Revolution Role In Development Of Job Market Absorption In Tangerang City, Indonesia. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(6), 3958.
- Yıldız, A., & Taşçı, K. (2022). Meslek yüksekokullarında öğretim elemanlarının sektörel deneyim düzeyleri: Nicel bir analiz. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 155-173. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.110c2s7m>
- [https://oidb.akdeniz.edu.tr/onlisans\\_istatistikler-2760](https://oidb.akdeniz.edu.tr/onlisans_istatistikler-2760), edinim tarihi: 27/11/2024.
- <https://istatistik.yok.gov.tr/>, edinim tarihi: 27/11/2024.

# What Do Institutional Internal Evaluation Reports Say? Content Analysis of Fully Accredited Universities

## Kurumsal İç Değerlendirme Raporları Ne Anlatıyor? Tam Akredite Üniversitelerin İçerik Analizi

Elif Yıldırım<sup>1</sup> , Muazzez Çakır Aydın<sup>1\*</sup> 

<sup>1</sup>Konya Teknik Üniversitesi, Rektörlük, Kalite Koordinatörlüğü, Konya, Türkiye

**Abstract:** Quality assurance in higher education is of critical importance in terms of increasing the competitiveness of institutions as well as creating trust in students, academics and society. This study examines the Institutional Internal Evaluation Reports of 19 state universities that have received full accreditation by the Higher Education Quality Board in Turkey until February 2025 using the content analysis method. The study aims to determine the strengths, common practices and areas of development regarding the quality assurance systems of universities. The findings show that action plans, stakeholder participation and strategic planning have become widespread in quality management processes; however, differences between institutions continue in monitoring process documents, ISO standards, digitalization and social contribution activities. Exemplary practices have been encountered, especially in terms of the integration of leadership, governance and student support mechanisms into quality processes. As a result, it has been determined that the full accreditation process contributes to the institutionalization of quality culture; however, more inclusive, digital and stakeholder-focused approaches are needed for the sustainability of this process.

**Keywords:** Institutional Accreditation, Internal Evaluation, Higher Education Quality Assurance, IIER, Content Analysis

**Özet:** Yükseköğretimde kalite güvencesi, kurumların rekabet gücünü artırmasının yanı sıra öğrenci, akademisyen ve toplum nezdinde güven yaratması açısından kritik öneme sahiptir. Bu çalışma, Türkiye’de yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından 2025 yılı Şubat ayına kadar tam akreditasyon almış 19 devlet Üniversitesinin Kurumsal İç Değerlendirme Raporlarını içerik analizi yöntemiyle incelemektedir. Araştırmada, Üniversitelerin kalite güvencesi sistemlerine ilişkin güçlü yönleri, ortak uygulamaları ve gelişime açık alanları belirlemek amaçlanmıştır. Bulgular, kalite yönetimi süreçlerinde eylem planı, paydaş katılımı ve stratejik planlamanın yaygınlaştığını; ancak süreç belgeleri, ISO standartları, dijitalleşme ve toplumsal katkı faaliyetlerinin izlenmesinde kurumlar arası farklılıkların sürdüğünü göstermektedir. Özellikle liderlik, yönetim ve öğrenci destek mekanizmalarının kalite süreçlerine entegrasyonu açısından örnek uygulamalara rastlanmıştır. Sonuç olarak, tam akreditasyon sürecinin kalite kültürünün kurumsallaşmasına katkı sunduğu; ancak bu sürecin sürdürülebilirliği için daha kapsayıcı, dijital ve paydaş odaklı yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kurumsal Akreditasyon, İç Değerlendirme, Yükseköğretim Kalite Güvencesi, KİDR, İçerik Analizi

## 1. Introduction

In the modern world, higher education institutions are in intense competition on a global scale (Köksal, 2020, p.58). This competition forces universities to stand out not only in knowledge production but also in terms of innovation, sustainability and the qualifications of their graduates. Accordingly, quality assurance systems now constitute a central pillar of higher education (Uludag et al., 2021, p. 93). Quality assurance does not only target academic excellence; it also covers multidimensional performance areas such as stakeholder satisfaction,

graduate employment, scientific research, management structure and social contribution (Isik & Beykoz, 2018, p.8; Telli, 2023, p.328; Yesilbas Ozenc, 2024, p. 498).

One of the main goals of higher education institutions is to provide students with effective, qualified and universally accredited education and training opportunities. This goal can only be made sustainable with strong quality assurance systems and effective evaluation processes (Kayyali, 2023, p. 1). In order to maintain and improve the quality of education, institutions should establish and implement processes based on continuous

\* İletişim Yazarı / Corresponding author.  
✉ mcaydin@ktun.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 01.05.2025  
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 30.05.2025  
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 04.06.2025  
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 14.06.2025



improvement at the structural and administrative level. In this way, national and international recognition can be achieved (Isik & Beykoz, 2018, p. 8).

Quality assurance systems also strengthen the relationship between higher education and employment markets, ensuring that graduates are equipped with basic skills and are trained in line with employer expectations (Skolnik, 2016, p.316). In this perspective, quality requires the evaluation of not only educational activities but also research activities, institutional management and interaction with stakeholders as a whole (Yontem & Mazman, 2023, p.39).

Quality assurance systems are operated as a whole and are directly related to the accreditation process. The effective management of these processes contributes to the internal improvement processes of institutions and increases their prestige at national and international levels. The higher education institutional accreditation program in Turkey started in 2020 under the responsibility of the Higher Education Quality Board (HEQB). With this process, higher education institutions were encouraged to establish their quality assurance systems, prepare internal evaluation reports with a continuous improvement approach and participate in external evaluation processes.

There are very few studies conducted in this field in Turkish higher education that guide the institutional accreditation processes of universities. One of the pioneering studies in this field, Ayvaz et al. (2016), has examined in detail the formation process of the European Higher Education Quality Assurance Area and the establishment, functions, objectives and quality measurement and review mechanisms of European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). In the same study, a comprehensive evaluation was made within the framework of the higher education quality assurance system in Turkey, internal and external evaluation processes, evaluator roles and legal legislation. Fidan et al. (2022) examined the perspectives of academics on accreditation processes in higher education using the content analysis technique, one of the qualitative research methods, and presented perceptions, challenges and suggestions regarding the processes. In the study conducted by Yilmaz et al. (2023), “good examples” encountered in the program accreditation process were evaluated and the contribution of these examples to the quality culture was discussed. Aziz (2020) examined the quality assurance system implemented in communication faculties in Turkey and the functioning of the accreditation process; in particular, he analyzed how field-specific applications were integrated into the qual-

ity assurance system. Ozcicek and Karaca (2019) evaluated quality assessment and accreditation processes at the program level in their study specific to engineering education. Tasci and Lapcin (2023), a more recent study focusing on institutional accreditation, examined the institutional accreditation reports of three higher education institutions that successfully completed the institutional accreditation process using the content analysis method and categorized the themes that emerged during this process. While the existing literature largely focuses on the accreditation processes carried out at the program level and the opinions of academicians about these processes, in this study, all universities that successfully completed the full accreditation process were comprehensively examined through the Institutional Internal Evaluation Reports (IIER) prepared by the institutions themselves. Thus, a content analysis was conducted and a practical guide was presented to guide higher education institutions that have just started the institutional accreditation process.

In this study, IIERs of all state universities (n=19) that have earned full accreditation by HEQB in Turkey until February 2025 were examined using the content analysis technique, one of the qualitative research methods. Within the scope of the analysis, the quality assurance systems of the universities were thematically classified under the titles of leadership, governance and quality, education-training, research-development and social contribution, and the level of institutionalization, application examples and development areas in each dimension were examined in detail. The findings obtained showed that the similarities between institutions were especially concentrated in the areas of leadership and education-training; on the other hand, the application differences became apparent in the areas of research-development and social contribution. In addition, it was determined that strategic planning, stakeholder participation and internal evaluation mechanisms have become widespread in quality processes; however, the development needs in digitalization, graduate tracking systems and student-centered applications continue. In this respect, this study provides evaluations that will support the sustainability of the quality assurance systems of universities fully accredited by HEQB, and also creates a guiding framework for universities preparing for the accreditation process.

### 1.1. Quality Assurance System in Higher Education

Quality assurance policies and processes in higher education have been implemented for many years around the world, and have a history of over forty years in countries such as Europe, New Zealand, Hong Kong and the USA. These processes vary according to the higher edu-

cation structure of each country and are shaped by various models, from internal quality assurance systems to external audit mechanisms.

For example, in the Netherlands, a special structure called 'Higher Education Inspectorate' has been established to ensure the sustainability of quality assurance processes. Within the scope of this structure, an 'inspector' is appointed to each university and it is aimed to find solutions to the problems that may be encountered in quality assurance and accreditation processes (Ozguzel, 2016, p. 21). Moreover, in the Netherlands, the government can directly intervene in the accreditation process by evaluating programmes and institutions that are not in demand (Shah et al., 2011, p. 477).

Sweden, on the other hand, adopts a different approach and prioritises internal quality assurance mechanisms of institutions instead of external evaluation. The National Agency for Higher Education conducts its audits based on the internal dynamics of institutions and supports quality processes within the framework of mutual interaction (Isik & Beykoz, 2018, pp. 13-14).

In the UK, quality assurance systems are more focussed on external quality assurance. The Quality Assurance Agency (QAA) ensures that quality standards are monitored by subjecting higher education institutions to external evaluation. This system is based on peer review and external reference points are integrated into quality processes (Kumar et al., 2020, p. 252).

In the United States, the accreditation process is generally voluntary. However, this process plays a critical role in terms of university recognition, financial support and student mobility (Duarte & Vardasca, 2023, p. 4).

In order to ensure the quality of higher education in Middle Eastern countries, quality assurance processes have been structured with a system and process-oriented approach. In this context, 19 standards have been set for institutional accreditation assessment. In South Africa, the quality assurance and accreditation process is carried out with a 'fit for purpose' approach and is based on the degree to which institutions achieve their missions and contribute to national priorities.

In New Zealand and Australia, an accreditation system based on external evaluation is applied. Institutions and programmes are evaluated by independent organisations and quality assurance processes are monitored externally (Shah et al., 2011, p. 477).

In Turkey, the HEQB is the supreme organisation responsible for the quality assurance processes of high-

er education institutions. Established in 2016 with an autonomous structure, HEQB aims to subject higher education institutions to external evaluation and institutionalise national quality standards. In this way, it is aimed for universities to reach certain standards not only in education and training but also in areas such as research, management and contribution to society (Yilmaz et al., 2023, p. 68).

In recent years, the interest of universities and programmes in accreditation processes has increased in Turkey. In addition to the mobility of students and academic staff, the effort to increase the international recognition of diplomas has also been effective in this increase. Especially within the scope of student exchange programmes carried out with European countries, the existence of accreditation processes provides an important advantage. These processes carried out within the scope of quality assurance support the establishment of a quality culture in higher education institutions and form a basis for sustainable development at both academic and administrative levels.

In Turkey, accreditation of programmes is carried out in line with the standards set by the relevant accreditation bodies. By applying to these bodies, universities certify the quality of their education programmes and thus gain national and international recognition. Institutionalisation of the quality assurance system in higher education institutions gains importance not only as an evaluation process but also as a strategic planning and continuous improvement tool.

## 1.2. Institutional Accreditation and Internal Evaluation Process

Although accreditation was initially seen as an assessment and quality assurance method applied only in the United States, today it has become a common practice in higher education on a global scale (Herdman, 2010, p.3). The European University Association defines accreditation as 'the assessment of the compliance of higher education institutions with national and international quality standards' and considers it as one of the basic components of the quality assurance system (Semerci et al., 2021, p.3; EUA, 2015).

In Turkey, quality assurance and accreditation practices have been on the agenda of higher education institutions especially since the 2000s, and various structural transformations have been experienced in this process in order to establish a quality culture. However, in this process, various difficulties were encountered at the institutional level regarding sustainable quality management (Ozen, 2022, p.8; Alpaydin & Topal, 2021, p.233).

Accreditation is an external quality assurance mechanism that systematically assesses whether higher education institutions and programmes comply with established quality standards (Javed & Alenezi, 2023, p.4). In Turkey, the organisation responsible for the regulation and execution of these processes is the Higher Education Quality Board (HEQB, 2025).

The institutional accreditation process begins with internal evaluation reports, in which institutions analyse their current situation through self-assessment and identify areas for improvement. Internal evaluation reports have a wide range of evaluation areas covering the institution's teaching activities, research capacity, management structure and social contribution processes (Cheng, 2020, p.72; Husain & Ali, 2019, p.55). These reports not only reflect the current situation, but also provide data for strategic planning processes (Tariq & Farooq, 2022, p.147). Thus, internal evaluation becomes a learning process that strengthens the capacity of organisations to manage quality within themselves (Yesilbas Özenc, 2024, p.503).

There are two main types of accreditation applied in higher education institutions. The first one is institutional accreditation, in which the entire academic, administrative and financial structure of the institution is evaluated with a holistic approach (Alpaydin & Topal, 2021, p.233). The second is programme accreditation, where only a specific academic programme is evaluated within the scope of quality standards (Ozcicek & Karaca, 2019, p.123).

The Institutional Accreditation Programme (IAP) is a comprehensive external evaluation process that evaluates the processes of higher education institutions in the fields of quality assurance, education-training, research and development, social contribution and governance in accordance with the Plan-Do-Check-Act (PDCA) cycle (HEQB, 2025). This process is carried out by evaluation teams assigned by HEQB in line with the Criteria for Institutional External Evaluation and Accreditation and the Guidelines for Institutional External Evaluation and Accreditation. During the evaluation process, institutions are visited in two stages (preliminary visit and field visit), and then Institutional Accreditation Reports (IAR) are prepared to provide data for HEQB's final decision-making process (Yilmaz et al., 2023, p.78).

The IAP assessment consists of four main headings:

- Leadership, Governance and Quality (300 points),
- Education and Training (400 points),
- Research and Development (200 points),

- Social Contribution (100 points).

As a result of the evaluation over a total of 1000 points;

- 'Full accreditation' (5 years) for institutions with 650 and above points,
- 'Conditional accreditation' (2 years) for institutions scoring between 500-649 points,

Institutions with less than 500 points are given the decision of 'denial of accreditation' (HEQB, 2025, p.22). In particular, obtaining at least 280 points from the 'Education and Training' title is a prerequisite for full accreditation. If this criterion is not met, full accreditation is not granted even if the overall score is sufficient. Accreditation is not only an evaluation process but also a mechanism for establishing a culture of accountability, transparency and continuous improvement in higher education (Alpaydin & Topal, 2021, p.233; ENQA, 2015). Programme accreditation is a specialised type of accreditation applied to improve the quality of education in certain disciplines and to secure professional qualifications (Tasci & Lapcin, 2023, p.2). Thanks to this type of accreditation, the professional competences of graduates are registered by independent organisations and the trust in the higher education system increases (Kilicaslan, 2020, p.12).

## 2. Methodology

In this study, the IIERs of the universities entitled to receive a full accreditation certificate until February 2025 were analysed by content analysis method. Content analysis is considered as a technique that enables the collection and analysis of text content (Neuman, 2012). In other words, content analysis can be defined as a research method that systematically examines the explicit or implicit messages contained in texts, makes sense through categories, and tries to reveal the contexts that are not visible on the surface of the text (Gokce, 2019). In this study, the institutional internal evaluation reports of state universities in Turkey that have been awarded full accreditation certificates were analysed by content analysis method. Institutional internal evaluation reports of universities with full accreditation certificates were obtained through the institutional page of HEQB. There are a total of 27 universities, 19 public and 9 foundation universities, which were entitled to receive the full accreditation certificate within the specified date range. Since state and foundation universities have different financing and management dynamics, only state universities were included in the study for a more homogenous analysis. Another inclusion criterion was the requirement for universities to have a full accreditation certificate before February 2025. In this

context, 19 state universities that met the inclusion criteria were taken into consideration within the scope of the study. In total, 19 IIERs were analysed, comprising approximately 1241 pages of qualitative data.

The IIERs included in the study were analysed in line with the criteria determined by HEQB and a chart consisting of categories, themes and codes determined by two expert evaluators. The categories were: general evaluation; leadership, management and quality; education - training, research - development; and social contribution. There are three themes and 19 codes in the general evaluation category; four themes and 32 codes in the leadership, management and quality category; seven themes and 13 codes in the education-training category; two themes and 6 codes in the research and development category; and two themes and 3 codes in the social contribution category. All IIERs were analysed in line with the prepared chart and scored by two experts in terms of the categories, themes and codes determined. To ensure transparency and clarity in the coding process, representative excerpts from the IIERs that exemplify the application of specific codes were also compiled. The examples of coded expressions are presented in ►Table 7 in the Appendix section.

After the scoring was completed, the agreement between the two experts was evaluated using the formula  $\text{Reliability} = \text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Disagreement})$  suggested by Miles and Huberman (1994). In content analysis, a 70% or higher agreement rate among experts is considered sufficient (Kaltakçı vd. 2017). Accordingly, the agreement values for each code for the determined categories were calculated between 0.89 and 1.00 in the

general evaluation category, 0.77 and 1.00 in category A, 0.83 and 1.00 in category B, 0.94 and 1.00 in category C, 0.88 and 1.00 in category D and 0.86 and 1.00 in the maturity levels score analysis. The codes with low agreement were re-evaluated and the final codes were determined. The descriptive statistics of 19 universities were analysed in detail based on the final codes.

In addition to the scoring and agreement analysis, examples of how specific codes were applied to real textual expressions in the IIERs were included to provide clarity and transparency in the coding process. These code examples illustrate how themes and sub-themes were operationalized in practice. The sample expressions used in the coding process are presented in ►Table 7 in the Appendix section of the study.

### 3. Findings

In this part of the study, the findings obtained from the content analysis of the IIERs of 19 state universities were analysed in detail. Themes and codes in five categories were examined using different descriptive statistics, and the results were interpreted and compared.

#### 3.1. General Evaluation

In this category, issues such as quality management, stakeholder engagement, process management and documentation were considered. Basically, it provides information for the organization to evaluate its current situation and formulate strategies for the future. Considering the themes of action plan, process management, quality

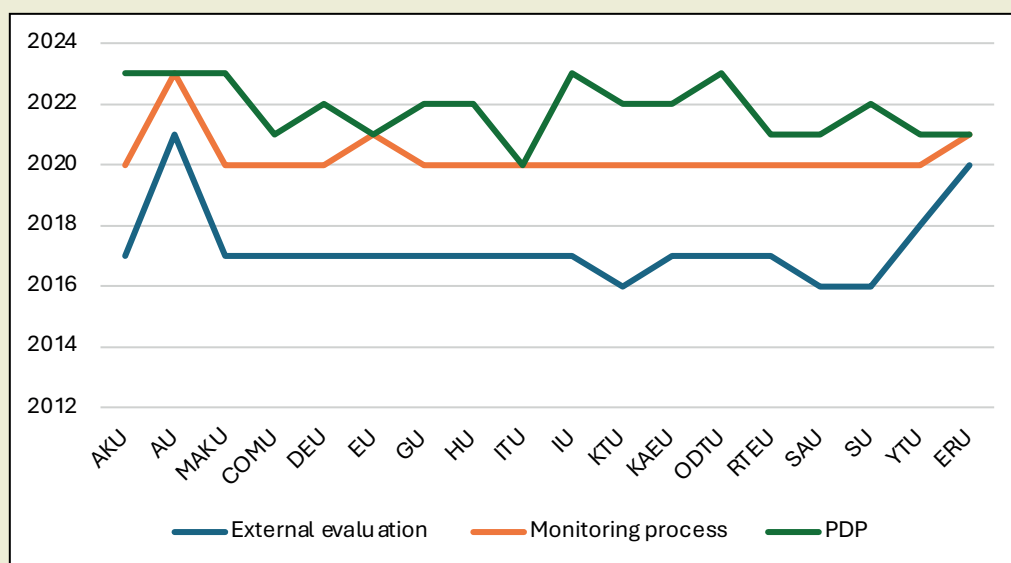


Figure 1. Timeline of Evaluation Processes in Accredited Universities

standards and commission work, universities' perspectives on continuous improvement and quality assurance processes were investigated in detail. In addition, the study aimed to evaluate the processes by examining the current structures of the universities and IAP process calendars.

► **Figure 1** showed that for most universities, there were 3 to 5 years between external evaluation and the IAP process. Universities that completed the evaluation process in 2016 generally completed the monitoring process in 2020 and the IAP process in 2021-2022. In 2017, most of the universities that completed the external evaluation process went through the monitoring process in 2020 and completed the PDP process between 2021-2023. In general, there was an average of 3 years between the external evaluation and monitoring processes of universities, while there was an average of 4.5 years between the external evaluation and the award of the institutional accreditation certificate. ERU, however, completed its external evaluation, monitoring, and PDP processes within a single year.

► **Figure 2** showed that AKDU had the highest number of faculties, while AU and HU had the highest number of institutes. AKU, AU, and IU had more vocational schools compared to other universities, while MAKU had the highest number of colleges. These findings indicate that academic structures vary among universities and that each institution tends to specialize in line with its mission and vision.

**Table 1.** Frequency Distribution of Codes in General Evaluation Category

| Code                            | n  | Percent |
|---------------------------------|----|---------|
| Action Plan/ Future Plan        | 19 | 100.00  |
| Stakeholder Engagement          | 19 | 100.00  |
| Process Cards/ Process Handbook | 15 | 78.95   |
| Commission for A                | 18 | 94.74   |
| Commission for B                | 18 | 94.74   |
| Commission for C                | 16 | 84.21   |
| Commission for D                | 15 | 78.95   |
| Quality Handbook/ Guide         | 18 | 94.74   |
| ISO 9001                        | 13 | 68.42   |
| Management Review Meeting (MRM) | 11 | 57.89   |

According to ► **Table 1**, action plan/ future plan (100%) and stakeholder engagement (100%) were common elements in all universities that successfully completed the IAP process, indicating that quality processes are carried out with a planning and stakeholder-based approach. The presence of a quality handbook/ guide (94.74%) and A - D commissions (78.95% - 94.74%) in almost all of the universities included in the study reveals that quality management is structured and disaggregated according to the main criteria set by HEQB. However, it is also evident that the structure for community contribution processes is lacking in some universities. In addition, the relatively low adoption of process cards/ process handbook (78.95%) suggests that process management is not fully documented in some universities. Furthermore, the lower implementation rates of ISO 9001 (68.42%) and MRM (57.89%) processes

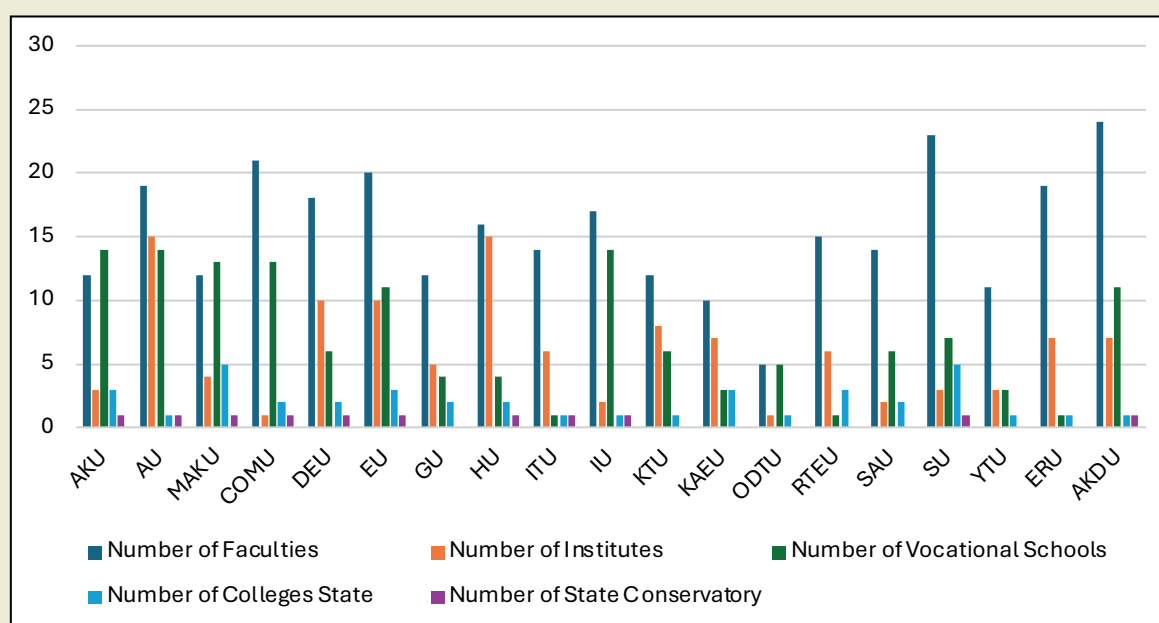


**Figure 2.** Distribution of Academic Unit Types Across Full Accredited Universities

compared to other components suggest that some universities are less active in adopting international quality standards and periodically reviewing their quality management processes. These findings generally indicate that quality management processes are largely institutionalized in universities with full accreditation, but the level of implementation of specific components (e.g. ISO 9001, MRM and process cards) varies depending on the institution.

### 3.2. Leadership, Management and Quality

The leadership, management and quality category covers the key components of universities' institutional management processes, decision-making mechanisms and quality assurance systems. The main purpose of defining this category is to analyze the level of sustainable management, stakeholder engagement and quality assurance of higher education institutions. The leadership dimension included universities' strategic decision-making processes, governance structures, and institutional management systems, while the management dimension addressed elements such as transparency of processes, job descriptions, internal control mechanisms, and information security. The quality dimension showed the sustainable development of education, research, and social contribution activities through processes such as self-assessment, peer assessment, risk analysis, and internal/external stakeholder feedback.

According to ►Table 2, all universities (100%) that successfully completed the IAP process had an organizational chart, workflow, academic and administrative staff surveys, student survey, self-assessment and alumni information system. This suggests that during the IAP process, universities attach importance to transparency in their management structures and improvement processes based on stakeholder feedback. Similarly, the fact that student representative (94.74%), departmental quality ambassadors (94.74%), and external stakeholder survey (94.74%) systems were implemented in most universities indicates that institutions carry out quality processes in a planned and systematic manner. Additionally, the active involvement of stakeholders reveals that quality management processes are participatory.

Moreover, the implementation of systems such as the university advisory board (89.47%), risk analysis (89.47%), in-service trainings (89.47%), continuing relations with the university after graduation (89.47%), taking measures through SP indicators (89.47%), and graduate satisfaction surveys (89.47%) in most universities shows that the IAP process has led universities to involve not only current students but also alumni and other external stakeholders. In addition, relatively lower rates of implementation of practices such as survey automation system (63.16%), website quality pages (63.16%), administrative staff performance evaluation (63.16%), ISO 27001 Information Security Certificate (68.42%) indicate different practices and deficiencies in

**Table 2.** Frequency Distribution of Codes in Leadership, Management and Quality Category

| Code                                                     | n                        | Percent | Code                                                             | n  | Percent |
|----------------------------------------------------------|--------------------------|---------|------------------------------------------------------------------|----|---------|
| Organization Chart                                       | 19                       | 100.00  | Survey Automation System                                         | 12 | 63.16   |
| Workflow                                                 | 19                       | 100.00  | Academic Staff Survey                                            | 19 | 100.00  |
| Job Descriptions                                         | 17                       | 89.47   | Administrative Staff Survey                                      | 19 | 100.00  |
| Student Commission                                       | 7                        | 36.84   | In-Service Trainings                                             | 17 | 89.47   |
| Student Representative                                   | 18                       | 94.74   | Administrative Staff Performance Evaluation                      | 12 | 63.16   |
| University Advisory Board                                | 17                       | 89.47   | External Stakeholder Survey                                      | 18 | 94.74   |
| Department Quality Ambassadors/ Officers                 | 18                       | 94.74   | Student Survey                                                   | 19 | 100.00  |
| Website Quality Pages                                    | 12                       | 63.16   | Graduates' participation in the advisory board                   | 8  | 42.11   |
| Peer Review                                              | 11                       | 57.89   | Graduate information system                                      | 19 | 100.00  |
| Self-Assessment                                          | 19                       | 100.00  | Events and meetings where graduates are included as stakeholders | 16 | 84.21   |
| Number of accredited units ( $\bar{X} \pm SD$ (Min-Max)) | 26.32 $\pm$ 16.55 (5-60) |         | Relationship with the university after graduation                | 17 | 89.47   |
| Risk Analysis                                            | 17                       | 89.47   | Graduate satisfaction survey                                     | 17 | 89.47   |
| Leadership Process Feedback                              | 15                       | 78.95   | Graduate association                                             | 4  | 21.05   |
| Taking measures with SP indicators                       | 17                       | 89.47   | Stakeholder views on internationalization processes              | 15 | 78.95   |
| Information Management System (IMS) Commission Directive | 9                        | 47.37   | International week event                                         | 4  | 21.05   |
| ISO 27001 Information Security Certificate               | 13                       | 68.42   | International Advisory Board                                     | 7  | 36.84   |

these areas among universities.

Most universities that completed the IAP process had fewer graduates associations (21.05%), international week events (21.05%) and international advisory boards (36.84%). While these practices do not negatively affect the IAP process, focusing more on these areas is crucial for enhancing global visibility and alumni relations.

The evidence indicated that the frequencies of the codes in the leadership, management and quality category showed that universities that had completed the IAP process had common practices. In addition, it was determined that there were areas open to development, especially in some areas such as information security, internationalization processes and graduate relations.

### 3.3. Education and Training

The education and training category covers practices to improve the quality of academic processes in universities. This category was identified to assess universities' strategies to improve the quality of teaching, practices for the development of students and academics, and academic support mechanisms.

**Table 3.** Frequency Distribution of Codes in Education and Training Category

| Code                                                                                             | n  | Percent |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---------|
| Turkish Higher Education Qualifications Framework (THQF) Alignment and Curriculum Revision Guide | 16 | 84.21   |
| Bologna Information Packages Tracking                                                            | 19 | 100.00  |
| Training of Trainers                                                                             | 19 | 100.00  |
| Diploma Supplement                                                                               | 18 | 94.74   |
| Social Transcript                                                                                | 7  | 36.84   |
| Easy Access to Academic Counseling (Support Desk)                                                | 17 | 89.47   |
| Academic Counseling Satisfaction Survey                                                          | 11 | 57.89   |
| Barrier-Free University Award                                                                    | 19 | 100.00  |
| Orientation for International Students                                                           | 12 | 63.16   |
| Monitoring Student Activities                                                                    | 12 | 63.16   |
| Activity Evaluation Survey                                                                       | 11 | 57.89   |
| Educational / Academic Performance Award                                                         | 19 | 100.00  |
| Student Dean's Office                                                                            | 8  | 42.11   |

According to ►Table 3, Bologna information packages, training of trainers, barrier-free university award, and educational/academic performance award were available in all universities (100%). This indicates that universities that successfully completed the IAP process attach great importance to harmonizing their academic processes with international standards and to the professional development of educators. Practices such as

diploma supplement, easy access to academic counseling, and THQF Alignment and Curriculum Revision Guide were also widely implemented in most universities (84.21%–94.74%). This shows that universities with institutional accreditation have developed academic support systems for students and staff incentive mechanisms.

Monitoring student activities (63.16%) and orientation programs for international students (63.16%) were relatively common in most universities, indicating the importance attached to student-centered services. The relatively low rate of implementation of the academic counseling satisfaction survey (57.89%) indicates that student feedback mechanisms are not systematically implemented in all universities. Furthermore, the presence of social transcripts (36.84%) and student dean's office (42.11%) in some universities with institutional accreditation suggests partial implementation, and appears not to directly affect the IAP process.

As a result, it observed that various systems to improve quality in education and training processes are widespread in universities with full accreditation, but there are differences between universities in some practices. In particular, disseminating student support systems and monitoring mechanisms as exemplary practices would contribute to strengthening quality assurance in higher education.

### 3.4. Research and Development

The research and development (R&D) category aims to increase the scientific productivity of universities, encourage the participation of academic staff in research activities and support the development of innovative projects. This category included important indicators to understand how universities manage and support research processes.

**Table 4.** Frequency Distribution of Codes in Research and Development Category

| Code                                      | n  | Percent |
|-------------------------------------------|----|---------|
| Applications for Improving the BAP Budget | 19 | 100.00  |
| Academic Incentive Module                 | 13 | 68.42   |
| Award Commission Directive                | 16 | 84.21   |
| Training/ Events for R&D                  | 19 | 100.00  |
| R&D Software (AVESIS)                     | 16 | 84.21   |
| Dean of Research                          | 5  | 26.32   |

Table 4 showed that all state universities with full accreditation (100%) had practices to improve the BAP budget and training/activities for R&D. This shows that universities with full accreditation attach great

importance to financially supporting researchers and provide them with access to various activities to continue their academic development. In addition, the fact that 84.21% of universities had an award commission directive reveals that universities with full accreditation have a policy of rewarding academic achievements. Furthermore, the R&D software (AVESIS) application, which contributes to the digitalization of research processes, was available in 84.21% of universities and the academic incentive module was available in 68.42% of universities. This indicates that systems that facilitate the management of academic data are widely used in the universities included in the study. In addition, only 26.32% of the universities included in the study had a research deanship organization. While this is not seen as a factor affecting the IAP process, the study found that most universities conduct research management through different units (faculties, institutes, etc.). In conclusion, universities with institutional accreditation were found to attach great importance to R&D processes and had established various financial and academic mechanisms to support researchers.

### 3.5. Social Contribution

The social contribution category includes social responsibility projects, public benefit activities and sustainable development initiatives that universities undertake for society beyond their academic activities. In this context, universities undertake missions not only in the fields of education and research, but also in generating solutions to social problems, providing social benefits and supporting social development at local or national level. This category contains important indicators for understanding the mechanisms by which universities plan, implement and evaluate social responsibility projects.

**Table 5.** Frequency Distribution of Codes in Social Contribution Category

| Code                                                 | n  | Percent |
|------------------------------------------------------|----|---------|
| Orientation to Social Responsibility Projects        | 19 | 100.00  |
| Survey/ Monitoring of Social Contribution Activities | 16 | 84.21   |
| Social Contribution Policies                         | 19 | 100.00  |

According to ►Table 5, all universities included in the study (100%) had social contribution policies and practices to increase social responsibility projects. This suggests that universities with full accreditation implement social contribution activities within the framework of certain policies and encourage students and staff to engage in social responsibility projects.

Moreover, while 84.21% of the universities evaluated social contribution activities through various mechanisms,

some universities were found to have deficiencies in this regard. This implies that some state universities with full accreditation focused only on the implementation of community-oriented activities, and feedback mechanisms were identified as an area for improvement. The evidence indicates that universities with institutional accreditation meet certain standards in managing community outreach processes but differ in measuring and evaluating the effectiveness of these processes.

### 3.6. Universities According to Maturity Levels

In this section, the maturity level scores given to universities that had received institutional accreditation certificates within the scope of four basic areas determined by HEQB (A: Leadership, quality and governance; B: Education and training; C: Research and development; D: Social contribution) and 46 criteria were examined and the universities were compared according to their average scores.

**Table 6.** The Mean Maturity Levels of Fully Accredited Universities

| Universities | A    | B    | C    | D    | Total |
|--------------|------|------|------|------|-------|
| AKU          | 3.94 | 4.00 | 3.57 | 3.67 | 3.80  |
| AU           | 3.78 | 3.94 | 3.71 | 4.33 | 3.94  |
| MAKU         | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 4.00  |
| COMU         | 4.17 | 4.17 | 3.86 | 4.33 | 4.13  |
| DEU          | 4.83 | 4.67 | 4.60 | 5.00 | 4.78  |
| EU           | 4.33 | 4.33 | 4.28 | 5.00 | 4.49  |
| GU           | 4.17 | 3.94 | 4.29 | 4.00 | 4.10  |
| HU           | 4.06 | 4.17 | 4.00 | 4.00 | 4.06  |
| ITU          | 4.00 | 4.00 | 4.71 | 4.33 | 4.26  |
| IU           | 4.00 | 3.67 | 4.00 | 4.00 | 3.92  |
| KTU          | 3.94 | 4.00 | 4.00 | 4.00 | 3.99  |
| KAEU         | 4.00 | 4.00 | 3.43 | 4.00 | 3.86  |
| ODTU         | 4.78 | 4.28 | 4.86 | 4.67 | 4.64  |
| RTEU         | 4.78 | 4.22 | 4.00 | 3.33 | 4.08  |
| SAU          | 4.39 | 4.17 | 4.00 | 3.67 | 4.06  |
| SU           | 3.94 | 3.89 | 4.00 | 4.00 | 3.96  |
| YTU          | 3.94 | 3.94 | 4.14 | 3.33 | 3.84  |
| ERU          | 4.83 | 4.83 | 5.00 | 5.00 | 4.92  |
| AKDU         | 4.00 | 4.06 | 4.00 | 4.00 | 4.02  |

According to ►Table 6, the mean maturity level of fully accredited universities ranged between 3.80 and 4.92. ERU was found to have values very close to the maximum scores in all sub-dimensions (4.92) and achieved the highest overall average among the fully accredited public universities. This suggests that ERU has integrated quality management systems in all areas, can effectively operate the institutional monitoring and continuous improvement cycle, and has exemplary practices for other institutions.

DEU and ODTU were also among the highest-performing institutions among the fully accredited universities, with overall averages of 4.78 and 4.64, respectively. The high scores of these two universities, especially in D (Social contribution) and C (R&D), indicate that not only are their internal quality assurance systems strong, but their community outreach and knowledge creation processes are as well.

Among the universities with average scores in the 4.00-4.30 band, well-established institutions such as ITU, COMU, HU, EU, GU, and AKDU stood out. It can be said that these universities have integrated quality management systems into all areas and are able to effectively operate the institutional monitoring and continuous improvement cycle with internal and external stakeholders.

Furthermore, some universities had lower averages in certain dimensions. For example, AKU, RTEU, and YTU had institutional practices in place, especially in dimensions C and D, but had some shortcomings in continuous monitoring and improvement cycles.

In summary, despite the relative homogeneity in institutional maturity levels among fully accredited public universities, R&D and social contribution are areas where further development is needed in terms of the sustainability of quality management systems.

## 4. Discussion

This study analyzed the IIERs of 19 public universities in Turkey that had been fully accredited by the HEQB until February 2025 and comprehensively revealed the current status of quality assurance systems in these institutions. The findings showed that quality assurance processes had reached a certain level of institutionalization in most Universities; however, there are also significant differences in implementation. These findings emphasize that quality management in higher education should be established not only structurally but also functionally (Harvey & Stensaker, 2008, p. 42).

The study found that key quality components such as action plan, strategic management approach and stakeholder engagement were common to almost all universities. This shows that the national quality standards defined by HEQB have been adopted and internalized by the institutions. Lucander and Christersson (2020, p. 140) emphasize that the involvement of internal stakeholders plays a decisive role for the effectiveness of quality processes. However, significant differences between Universities were observed in more technical components such as process cards, ISO standards (e.g.

ISO 9001, ISO 27001) and digitization of quality management systems. Vorobyova et al. (2022, p.76) found that ISO standards are effective in improving quality in higher education institutions and increase their competitiveness on a global scale. In this study, the limited application of ISO showed that some institutions have not yet fully utilized this potential.

The clear definition of organizational structures for leadership, management and quality dimension and the widespread use of stakeholder feedback mechanisms could be considered a positive development. However, the integration of the obtained data into policy and practice processes is still debatable. The weakness of the ties established with graduates showed that universities were open to development in terms of lifelong learning and establishing sustainable relationships. In line with this, Atatekin and Dulupcu (2018, p. 23) emphasize that graduate tracking systems are critical not only for quality management but also for the validity of program outcomes. The employment of graduates is one of the strongest indicators of the extent to which a program achieves its educational objectives. Among the reasons for this weakness, factors such as institutional capacity differences between universities, human resource deficiencies and graduate students not registering in digital systems came to the fore. The fact that strategies for graduate relations were often short-term or remained in the digital design phase led to these relations not being structured in a sustainable way. In addition, the dispersion of graduates to various cities could be considered as a factor that made tracking difficult.

In the education and training dimension, compliance with the Bologna process, the widespread use of diploma supplement applications and the existence of systems for the development of academic staff were considered as positive steps towards international standards. Kayyali's (2023, p. 3) study reveals that meeting students' expectations of a quality, transformative learning experience is one of the main motivations for quality assurance systems. In this context, the existence of practices such as training of trainers and academic performance awards are important. However, the lack of student-centered innovations such as social transcripts suggested that there was a need to support the student experience in a more holistic way. Tasci and Lapcin (2023, p. 14) state that the integration of student feedback mechanisms into strategic planning and improvement processes is essential for the functionality of the quality assurance system.

In the R&D dimension, the majority of universities had budgetary and incentive systems to support researchers. However, the lack of software that allowed digital

monitoring of research processes and the widespread absence of special structures such as research deans were not common. These evidence indicates strategic research policies need to be supported by institutional structures, not only at the document level. Javed and Alenezi (2023, p.5) argue that sustainable quality assurance systems should be embedded in governance structures that support the research capacity of Universities.

In the social contribution dimension, it was observed that all universities carried out social responsibility projects in line with certain policies, but there was a lack of consistency in the monitoring and evaluation processes of these projects. Similar to these findings, Yilmaz et al. (2023, p. 85) emphasize that community outreach activities should be designed not only as activities but also as sustainable initiatives that are integrated into the institutional strategy. This inconsistency was due to universities having different institutional priorities, limited budgets allocated to social contribution activities and lack of performance measurement systems. In addition, the fact that these projects were mostly carried out without establishing strong and continuous cooperation mechanisms with external stakeholders made it difficult to conduct healthy impact analyses. The socio-economic structure of the region where the university was located could also directly affect the practices in the field of social contribution; for example, while universities located in developing regions developed more intensive projects targeting local needs, the integration of these projects with institutional strategy might be limited.

Finally, there was a high degree of similarity in the maturity scores that universities gave themselves in the QIDRs, especially in areas A and B, while differences were more pronounced in areas C and D. This situation shows that quality systems are more institutionalized in some dimensions and open to development in some areas. The diversity of applications across institutions makes it necessary for quality assurance systems to be established not only formally but also functionally.

## 5. Conclusion and Recommendations

This research provided a general picture of the current situation by analyzing the quality assurance systems of state universities that had received institutional accreditation certificates in a multidimensional manner. According to the findings, Universities with full accreditation had structured their quality assurance systems to a great extent and had increased the level of institutionalization in key areas such as internal and external stakeholder engagement and strategic planning. However, it was determined that there were important areas of development

in areas such as process management, digitalization, student support mechanisms and the effectiveness level of social contribution activities. In line with these findings, the following recommendations will shed light on the sustainability of the quality assurance system of accredited Universities and the establishment of the quality system of Universities in the process of accreditation:

### Short-Term

- Quality assurance processes should be digitalized through the widespread adoption of digital platforms, thereby enhancing traceability and minimizing reliance on document-based systems.
- Stakeholder feedback, including that from students, academic and administrative staff, and external partners, should be systematically integrated into institutional decision-making processes to reinforce continuous quality improvement.
- The effectiveness of social contribution activities should be regularly assessed based on structured feedback mechanisms, and such activities should be revised accordingly to ensure their relevance and impact.

### Medium-Term

- Good practices should be disseminated and inter-institutional collaboration should be facilitated through platforms supported by the Higher Education Quality Board (HEQB), in order to foster a widespread and sustainable quality culture across institutions.
- Student support mechanisms should be diversified through the implementation of innovative, student-centered approaches—such as social transcripts and structured mentoring programs—that contribute to students' academic success, personal growth, and career readiness.

### Long-Term

- Institutional research structures should be strengthened by transitioning from project-based frameworks to strategic, integrated research governance models, such as the establishment of research deanships or equivalent organizational units.
- A culture of quality should be fully embraced by institutional leadership, and organizational capacity should be enhanced through the development of quality-oriented leadership and the systematic investment in qualified human resources.

The evidence indicates, it is seen that there has been a significant transformation in the quality assurance sys-

tems of higher education institutions in Turkey with the accreditation process; however, in order for this transformation to deepen qualitatively, institutional capacity must be strengthened, leadership must embrace quality, and student-research-society oriented policies must be developed in coordination.

## 6. Limitations and directions for further studies

The biggest limitation of the study was that foundation universities were not included in the study since foundation and state universities have different administrative structures. In future studies, foundation universities can also be included and structural differences between universities can also be analysed.

## Abbreviations

AKU: Afyon Kocatepe University, AU: Ankara University, MAKU: Burdur Mehmet Akif Ersoy University, COMU: Canakkale Onsekiz Mart University, DEU: Dokuz Eylul University, EU: Ege University, GU: Gazi University, HU: Hacettepe University, ITU: Istanbul Teknik University, IU: Istanbul University, KTU: Karadeniz Technical University, KAEU: Kirsehir Ahi Evran University, ODTU: Middle Dogu Technical University, RTEU: Recep Tayyip Erdogan University, SAU: Sakarya University, SU: Selcuk University, YTU: Yildiz Technical University, ERU: Erciyes University, AKDU: Akdeniz University.

## Research Ethics

Not applicable.

## References

- Alpaydin, Y., & Topal, M. (2022). Egitim Fakultelerindeki Akreditasyon Deneyimleri Uzerine Nitel Bir Arastirma. *Insan ve Toplum*, 12(2), 232-265.
- Atatekin, E., & Dulupcu, M. A. (2018). Kalitede Yeni Bir Sayfa mı Yoksa Eskilerin Tekrarı mı? Bazı Devlet Universitelerinin Kurumsal Ic Degerlendirme Raporlarının Egitim Perspektifi. *Journal of University Research*, 1(1), 14-24. <https://doi.org/10.32329/uad.394020>
- Ayvaz, B., Kusakci, A. O., & Borat, O. (2016). Kalite Guvencesi ve Akreditasyon Surecleri. *Istanbul Ticaret Universitesi Muhendislik Fakultesi Endustriyel Arastirma ve Gelism Dergisi*, 1(1), 53-60.
- Aziz, A. (2020). Türkiye'de Yükseköğretimde Kalite Guvencesi ve Iletisim Egitimi Akreditasyonu. *Yeni Yüzyıl'da Iletisim Calismaları*, 1(1), 12-29.
- Cheng, S. (2020). Internal Quality Assurance in Higher Education: A Review of the Literature. *Journal of Educational Management*, 34(1), 70-85.
- Duarte, N., & Vardasca, R. (2023). Literature Review of Accreditation Systems in Higher Education. *Education Sciences*, 13(6), 1-19.
- ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels.
- EUA (European University Association). (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*.
- Fidan, M., Biyikli, F., & Ozkara, B. (2022). Akademisyenler Icin Akreditasyon Ne Anlama Geliyor? Yükseköğretimde Kalite Uzerine Nitel Bir Arastirma. *Sosyal Mucit Academic Review*, 3(2), 213-236. <https://doi.org/10.54733/smar.1166028>
- Gokce, O. 2019. *Klasik ve Nitel Icerik Analizi, Felsefe, Yontem ve Uygulama, Cizgi Kitabevi*.
- Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality culture: Understanding Quality Assurance in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 14(1), 41-55.
- Herdman, E.A. (2010). Akreditasyon Sureci (Cev. D. Sepit). *Hemsirelikte Egitim ve Arastirma Dergisi*, 7(2), 3-5.
- Husain, S., & Ali, M. (2019). Higher Education Accreditation: Current Practices And Emerging Trends. *Journal of Educational Research and Policy*, 16(1), 54-62.
- Isik, S., & Beykoz, S. Y. (2018). Turk Yuksekogretiminde Yeni Bir Paradigma: Kalite Guvence Sistemi. *Kastamonu Universitesi Iktisadi ve Idari Bilimler Fakultesi Dergisi*, 20(3), 7-22.
- Javed, Y., & Alenezi, M. (2023). A Case Study on Sustainable Quality Assurance in Higher Education. *Sustainability*, 15(10), 1-13.
- Johnson, T., & Smith, R. (2021). Assessing Internal Review Reports: Key Considerations for Higher Education Institutions. *Journal of Quality Assurance in Education*, 24(3), 22-35.
- Kaltakci Gurel, D., Sak, M., Unal, Z. Ş., Ozbek, V., et al. (2017). 1995-2015 Yılları Arasında Türkiye'de Fizik Egitimine Yönelik Yayımlanan Makalelerin Icerik Analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Egitim Fakultesi*

## Author Contributions

Kavramsallaştirma / *Conceptualization*: [Muazzez Çakır Aydın], Metodoloji / *Methodology*: [Elif Yıldırım], Formal Analiz / *Formal Analysis*: [Elif Yıldırım], Araştırma / *Investigation*: [Elif Yıldırım/Muazzez Çakır Aydın], Kaynaklar / *Resources*: [Elif Yıldırım/Muazzez Çakır Aydın], Veri Düzenleme / *Data Curation*: [Elif Yıldırım/Muazzez Çakır Aydın], Yazım - İlk Taslak Hazırlığı / *Writing - Original Draft Preparation*: [Elif Yıldırım/Muazzez Çakır Aydın], Yazım - Gözden Geçirme ve Düzenleme / *Writing - Review & Editing*: [Elif Yıldırım/Muazzez Çakır Aydın], Görselleştirme / *Visualization*: [Elif Yıldırım], Denetim / *Supervision*: [Elif Yıldırım/Muazzez Çakır Aydın], Proje Yönetimi / *Project Administration*: [Elif Yıldırım/Muazzez Çakır Aydın], Fon Sağlama / *Funding Acquisition*: [Elif Yıldırım/Muazzez Çakır Aydın]

## Competing Interests

The author(s) state(s) no conflict of interest.

## Research Funding

None declared.

## Data Availability

Data available in the article.

## Peer-review

Peer-reviewed by external referees.

## Orcid

Elif Yıldırım  <https://orcid.org/0000-0002-3171-655X>

Muazzez Çakır Aydın  <https://orcid.org/0000-0001-9925-5350>

- Dergisi*, (42), 143-167.
- Kayyalı, M. (2023). An Overview of Quality Assurance in Higher Education: Concepts and Frameworks. *International Journal of Management, Sciences, Innovation, and Technology (IJMSIT)*, 4(2), 01-04.
- Kilicaslan, C. (2020). Yükseköğretimde Akreditasyon. *Peyzaj*, (Özel Sayı), 10-18.
- Köksal, H. (2020). Yükseköğretimde Kalite Arayışları ve Bir Yöntem Önerisi. *Journal of University Research*, 3(2), 58-63. <https://doi.org/10.32329/uad.788641>
- Kumar, P., Shukla, B., & Passey, D. (2020). Impact of Accreditation on Quality and Excellence of Higher Education Institutions. *Revista Investigacion Operacional*, 41(2), 151-167.
- Lucander, H., & Christersson, C. (2020). Engagement for Quality Development in Higher Education: a Process for Quality Assurance of Assessment. *Quality in Higher Education*, 26(2), 135-155.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi* (Çev. Ed. S.A. Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi.
- Neuman, W. L. (2012). *Social Research Methods: Quantitative and Qualitative Approaches*, Volume III (5th Edition). Istanbul: Publishing Room.
- Ozcicek, Y., & Karaca, A. (2019). Yükseköğretim Kurumlarında Kalite ve Akreditasyon: Mühendislik Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 114-149.
- Ozen, E. (2022). Yükseköğretimde Kalite Güvencesi ve Akreditasyon: Acik ve Uzaktan Eğitim. *Aciköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 87-93.
- Ozguzel, Seyfi (2016), Yükseköğretimde Standardizasyon ve Akreditasyon: Çok Kültürlü Toplumlu Hollanda Örneği, *Hastane Öncesi Dergisi*, 1, 17-25.
- Semerçi, C., Semerçi, N., Unal, F., Yılmaz, E., vd. (2021). Akademisyenlerin Akreditasyon Algılarının İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi (E-AJI)*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.47215/aji.823723>
- Shah, M., Nair, S. & Wilson, M. Quality Assurance in Australian Higher Education: Historical and Future Development. *Asia Pacific Educ. Rev.* 12, 475–483 (2011). <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9152-2>.
- Skolnik, M.L.(2016) How Do Quality Assurance Systems Accommodate the Differences Between Academic and Applied Higher Education?. *High Educ*, 71, 361–378. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9908-4>
- Tariq, M., & Farooq, U. (2022). Internal Quality Assessments and University Strategic Goals. *Journal of Strategic Management in Higher Education*, 17(3), 145-160.
- Tasci, D., & Lapcin, H. T. (2023). Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Sistemi: Kurumsal Akreditasyon Raporları Üzerinden Bir Değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 1-16.
- Telli, R. (2023). Türkiye’de Devlet Araştırma Üniversitelerinde Kalite Sürecine Dayalı Etkinliğin Belirlenmesi. *Journal of University Research*, 6(3), 327-337. <https://doi.org/10.32329/uad.1325816>
- Uludag, G., Bora, M., & Catal, S. (2021). Türk Yükseköğretiminde Kalite Güvencesi Sistemi ve Öğrenci Katılımının Önemi. *Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, 1(1), 91-111.
- Vorobyova, O., Horokhova, M., Ilichuk, L., Tverezovska, N., Drachuk, O., & Artemchuk, L. (2022). ISO Standards as a Quality Assurance Mechanism in Higher Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(2), 73-88.
- Yesilbas Ozenc, Y. (2024). Yükseköğretimde Kalite. *Universite Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 498-509. <https://doi.org/10.32329/uad.1538784>.
- Yılmaz, B., Salar, R., Aslan, B., Sozibilir, M., vd. (2023). Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon: Program Akreditasyonunda Atatürk Üniversitesi’nin Uygulamaları. *Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, 3(2), 67-87. <https://doi.org/10.56682/ksydergi.1284982>
- HEQB (2025). Program Akreditasyonu Nedir? <https://www.HEQB.gov.tr/program-akreditasyonu/> adresinden 03.04.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Yontem, E. & Mazman, İ. (2023). Uluslararası Bakış ile Yükseköğretimde Kalite Güvencesinin Gelişimi. *Ekonomi İşletme Siyaseti ve Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 9(1), 37-49.
- Higher Education Quality Board (2025). Değerlendirme Programları Kılavuzu Surum 3.2 <https://www.HEQB.gov.tr/documents/national-doc/De%C4%9Ferlendirme%20Programlar%C4%B1%20K%C4%B1lavuzu%203.2.pdf> adresinden 03.04.2025 tarihinde erişilmiştir.

## 7. Appendix

**Table 7.** Sample Codes and Categories Extracted from IIERs

| Category           | Code Name                                            | Sample Phrase from Reports                                                                                                                                                                  |
|--------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| General Evaluation | Action Plan/ Future Plan                             | AKU: "... Kurumsal Akreditasyon Raporunda yer alan önerilerden hareketle bir kalite eylem planı hazırlanarak uygulamaya konulmuştur"                                                        |
|                    | Stakeholder Engagement                               | COMU: "Üniversitemiz tüm süreçlerinde paydaş katılımının artırılması için 01.03.2024 tarihli ve 07/03 no.lu Senato Kararı gereği Üniversite ..."                                            |
|                    | Process Cards/ Process Handbook                      | AU: "Üniversitenin pek çok biriminde süreç kartları kullanılmaktadır."                                                                                                                      |
|                    | Quality Handbook/ Guide                              | ERU: "ERU Kalite El Kitabının güncellenmesi ve ..."                                                                                                                                         |
|                    | ISO 9001                                             | RTEU: "ISO 9001 Kalite Yönetim Sistemi: ilk belgelendirme 2019, ikinci belgelendirme 2023."                                                                                                 |
| A                  | Organization Chart                                   | AKDU: "Bu bilgilere üniversite organizasyon şeması ve "Organizasyon El Kitabında" detaylı olarak yer verilmiştir."                                                                          |
|                    | Workflow                                             | SU: "... birim yöneticisinin onayıyla yapılan iş akışları çerçevesinde izlenmekte ..."                                                                                                      |
|                    | Job Descriptions                                     | ITU: "... görev tanımlarına ilgili birimin web sayfalarından erişilebilmektedir."                                                                                                           |
|                    | Student Commission                                   | GU: "... aynı zamanda öğrenci temsilcisi bulunmaktadır."                                                                                                                                    |
|                    | Student Representative                               | KTU: "Ayrıca, KTÜ Kalite Komisyonu Üyesi Öğrenci temsilcisi ..."                                                                                                                            |
| B                  | TYQF Alignment and Curriculum Revision Guide         | AKDU: "... "Program Tasarımı, Değerlendirilmesi ve Güncellenmesi Kılavuzu" doğrultusunda gerçekleştirilmekte ve ..."                                                                        |
|                    | Bologna Information Packages Tracking                | COMU: "Bologna Bilgi Girişi Kontrol Listesi ile sistematik olarak takip edilmekte ve içerik iyileştirmesi sağlanmaktadır."                                                                  |
|                    | Training of Trainers                                 | DEU: "2024'te "Eğitiminin Eğitimi" programı IAPsasında ayrıca, akademik araştırmalar ..."                                                                                                   |
|                    | Diploma Supplement                                   | AU: "Diploma almaya hak kazanan öğrencilere, bir de diploma eki verilmektedir."                                                                                                             |
|                    | Social Transcript                                    | GU: "Sosyal Transkript Sistemi, Gazi Üniversitesi öğrencilerinin ..."                                                                                                                       |
| C                  | Applications for Improving the BAP Budget            | MAKU: "Araştırma kaynaklarının yeterliliği belirli aralıklarla gerçekleştirilen anketlerle takip edilmekte olup talepler üzerine ek kaynaklar eklenmektedir"                                |
|                    | Academic Incentive Module                            | DEU: "... akademik teşvik başvuruları, Akademik Teşvik Ödeneği Süreç Yönetim Sistemi (ATÖSİS) ..."                                                                                          |
|                    | Award Commission Directive                           | EU: "Ege Üniversitesi Ödül Yönergesi IAPsasında performansın desteklenmesi ..."                                                                                                             |
|                    | Training/ Events for R&D                             | GU: "Öğretim elemanlarının araştırma yetkinliklerinin geliştirilmesine yönelik ... çalıştaylar, kurslar, uygulamalı eğitimler, konferanslar düzenlenerek araştırmacıların makale yazma ..." |
|                    | R&D Software (AVESİS)                                | HU: "Akademik veriler, web tabanlı sistemler aracılığıyla takip edilmekte olup, bu süreçte BAPSİS, AVESİS ve DAPSİS gibi platformlar"                                                       |
| D                  | Orientation to Social Responsibility Projects        | IU: "Toplumsal katkı faaliyetlerinin etkinliğini ölçmek amacıyla, Sosyal Sorumluluk Projeleri Performans Göstergeleri ve Raporları,"                                                        |
|                    | Survey/ Monitoring of Social Contribution Activities | KAEU: "Toplumsal katkı süreçlerinin geliştirilmesiamacıyla üniversite toplantılar, toplumsalalgı anketi, vb. kanallarla toplum paydaşlarının görüşlerini ..."                               |
|                    | Social Contribution Policies                         | KTU: "Toplumsal katkı süreçlerinin yönetim ve organizasyonel yapısı, KTÜ'nün toplumsal katkı politikası ile uyumludur."                                                                     |

# Örgün ve Açık Öğretim Sosyoloji Lisans Programları Bulunan Üniversitelerin Müfredatlarının Karşılaştırılması

## Comparison of the Curriculum of Universities with Formal and Open Education Sociology Undergraduate Programs

Gamze Aslan<sup>1\*</sup> 

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Rektörlük, Kariyer Planlama Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara, Türkiye

**Özet:** Ülkemizde sosyoloji lisans programları hem örgün hem de açık öğretim fakültelerinde okutulmaktadır. Araştırma kapsamında hem örgün hem de açık öğretim sosyoloji lisans programlarına sahip olan Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesinin sosyoloji lisans programlarındaki ders içerikleri, zorunlu ders sayıları, AKTS dağılımları ve felsefe grubu derslerine (felsefe, psikoloji, mantık) yer verme durumları incelenmiştir. Doküman analizinin kullanıldığı araştırmada sosyoloji lisans programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur. Araştırma bulgularından hareketle üniversitelerin hem kendi bünyelerindeki örgün ve açık öğretim lisans programlarının değerlendirilmesinde hem de diğer üniversiteler ile karşılaştırmalarında en fazla farklılığın İstanbul Üniversitesinde olduğu görülmüştür. Sosyoloji lisans bölümlerinden mezun olan bireylerin formasyon eğitimi aldıkları takdirde öğretmen olarak görev yapabilmesi ve çeşitli kurumlarda sosyolog olarak çalışabilmesi göz önüne alındığında ders içeriklerindeki farklılıkların aynı bilgiye sahip mezun yetiştirilmesinde sorunlara yol açacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamındaki üniversitelerin sosyoloji bölümlerinden mezun olan öğrencilerin formasyon alabilmeleri için gerekli olan ders ve kredilerin Anadolu Üniversitesinin örgün sosyoloji lisans bölümünde bulunmadığı tespit edilmiştir. Sayıları hızla artan sosyoloji mezunlarının istihdam sorunlarına da yol açtığı bilindiğinden konu ile ilgili farklı araştırmalar yapılarak gerekli önlemler de alınmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** sosyoloji, örgün öğretim, açık öğretim

**Abstract:** In our country, sociology undergraduate programs are taught in both formal and open education faculties. Within the scope of the research, the course contents of the sociology undergraduate programs of Anadolu University, Atatürk University and İstanbul University, which have both formal and open education sociology undergraduate programs, the number of compulsory courses, the distribution of ects and the inclusion of philosophy group courses (philosophy, psychology, logic) were examined. In the research using document analysis, the similarities and differences between sociology undergraduate programs were revealed. Based on the research findings, it has been observed that the biggest difference between universities in both the evaluation of their own formal and open education undergraduate programs and their comparison with other universities is in İstanbul University. Considering that individuals who graduate from sociology undergraduate departments can work as teachers and sociologists in various institutions if they receive formation training it is thought that the differences in course content will cause problems in raising graduates with the same knowledge. In addition, it has been determined that the courses and credits required for students graduating from the sociology departments of the universities within the scope of the research to receive training are not available in the formal sociology undergraduate department of Anadolu University. Since it is known that the rapidly increasing number of sociology graduates causes employment problems, necessary precautions should be taken by conducting different research on the subject.

**Keywords:** sociology, formal education, open education

### 1. Giriş

Ülkemizde üniversitelerin lisans programlarında yer alan sosyoloji eğitimi, örgün ve açık öğretim olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirilmektedir. Sosyoloji öğretimi

mi toplumların zaman içerisindeki gelişimlerini, yaşam tarzlarını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde geçmişten günümüze toplumda meydana gelen değişimlerin siyasi, sosyal, ekonomik vb. sosyal kurumlardaki boyutunun

\* İletişim Yazarı / Corresponding author.  
✉ gamzeaslan@gazi.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 12.02.2025  
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 06.03.2025  
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 27.03.2025  
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 21.04.2025



ortaya konması da sosyolojinin konuları arasında yer almaktadır.

Sosyoloji disiplininin üniversitelerde yer edinmesi 1914 yılında Ziya Gökalp'in İstanbul Darülfünunda içtimaiyat kürsüsünü kurmasıyla başlamıştır. Cumhuriyet kurulduktan sonra ise sosyoloji bağımsız bir akademik disiplin olarak ilk kez 1939'da Ankara Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesinde, 1941'de ise İstanbul Üniversitesinde yeniden kurulmuştur (Adaş, 2019, s. 215). İlerleyen dönemlerde üniversite sayısında ve sosyoloji bölümlerinde artış yaşanmıştır.

Ziya Gökalp Türk sosyolojisinin temellerini atarak Türk toplumuna ait çözümlemelerde bulunmuştur. Ayrıca Batı sosyolojisi yanında "Millî bir sosyoloji" kurmayı amaçlamıştır (Kaçmazoğlu, 2015, s. 37-38). Türkiye'de sosyoloji öğretimi ile ilgili materyal ve pratikleri inceleyen çalışmaların sayısı fazla değildir. Bu konu ile ilgili ilk çalışmayı gerçekleştiren kişi Hilmi Ziya Ülken'dir (Polat, 2022, s. 192). Sosyolojinin Türkiye'ye girişi, sosyolojik düşünce ve eserlerin meydana getirilmesi, toplumda yaşanan gelişmeler ile birebir ilişkilidir. Osmanlı'nın son dönemlerinde toplumsal bütünlüğün bozulduğu ve devletin nasıl kurtulacağı sorusu etrafında oluşan çözüm arayışları sosyolojiye bu anlamda bir işlev yüklemiştir. Ziya Gökalp'in "Türkleşmek İslamlaşmak Muasırlaşmak" adlı eseri söz konusu çalışmaların bir örneğidir. Dolayısıyla Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar geçen sürede sosyolojinin toplumsal sorunları çözmede bir araç olarak kullanıldığını söylemek mümkündür. Türkiye'de ikinci sosyoloji bölümünü kurma girişimlerinin Ankara'da yoğunlaşmasında ise toplumsal ve siyasi faktörler etkili olmuştur. 1914-1980 arası dönemde açılan sosyoloji bölümleri bu kapsamda yer almaktadır. 1964 yılında açılan Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü de bu çerçevede değerlendirilebilir. 1980 ve sonrası dönemde sosyolojinin lisans düzeyinde artması ise ülkedeki üniversite sayıları ile üniversite sınavına başvuran ve yerleşen aday sayısının artmasından kaynaklanmıştır (Parin ve Demirci, 2014, s. 369-370).

Ülkemizin kuruluşundan 100. yılına gelinceye kadar ki geçen sürede sosyoloji bölümleri çeşitlenmiş, farklılaşmış ve göreceli olarak da zenginleşmiştir. 1923-1940 yılları arasında 1 kürsü, 1940-1960 yılları arasında 2 kürsü, 1960-1980'de 1 kürsü, 3 sosyoloji bölümü bulunmakta iken 1982'den sonra sosyoloji bölümlerinin sayısında da hızlı bir artış yaşanmıştır. Bu kapsamda 1990'lı yıllarda sosyoloji bölüm sayısı 12'ye yükselmiştir. 2000 yılından sonra sayıları daha da artış gösteren sosyoloji bölümünün Cumhuriyet'in 100. yılında çeşitli üniversitelerde toplam sayısı 85 olmuştur (Kaçmazoğlu, 2015, s. 39-40). Günümüzde ise toplam 128 üniversitede sos-

yoloji bölümü bulunmaktadır (Konuk Kandemir ve Işık, 2023, s. 742). Sayıları her geçen gün artan sosyoloji lisans programlarından mezun sayısı, açık öğretim lisans sosyoloji bölümlerinin açılmasıyla daha da artmıştır. Mezun sayısındaki hızlı artış mezunların istihdamının sağlanmasında da sorunlara yol açmıştır.

Günümüzde üniversitelerin örgün sosyoloji bölümlerine üniversite sınavları ile yerleşmeler sağlanmaktadır. Açık öğretim sosyoloji bölümlerinde öğrenci olabilmek için üniversite, ikinci üniversite, dikey geçiş, yatay geçiş, sağlık alanında lisans tamamlama ve yabancı öğrenci sınav sonuçlarından biri gereklidir.

Ülkemizde üniversitelerde sosyoloji öğrenimini tamamlayan öğrencilerin edindikleri sosyoloji bilgilerini kullanabilecekleri üç alan bulunmaktadır. Bu alanlar üniversitelerde akademisyenlik, ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik ve çeşitli özel ve kamusal kuruluşlarda sosyolog görevinin yürütülmesi şeklindedir. Ancak üniversitelerde akademisyenlik ve ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik yapılabilmesi sayısal bakımdan mezun fazlalığından dolayı gittikçe mümkün görülmemeye başlamıştır. Bu durumun meydana gelmesinde hem sosyoloji eğitiminin meslek değil formasyon kazandırmak amacıyla olması görüşü hem de sosyolojinin meslek olarak görülmesi fikri etkili olmuştur (Çelebi, 2023, s. 110). Birçok bölümde olduğu gibi sosyoloji bölüm sayılarındaki artış mezun işsiz sayısının artmasına neden olmuştur. Ayrıca açık öğretim sosyoloji lisans bölümünün ikinci üniversite kapsamında sınavsız bir şekilde okunması ve sıralama olarak çok başarı gerektirmemesi gibi faktörler de bu alanda yığılmaların yaşanmasına yol açmıştır. YÖK'ün son aldığı kararla bu yığılmaların önüne geçilebilmesi adına ikinci üniversite kapsamında sınavsız açık öğretim lisans bölümlerine kayıt yaptırmada 35 yaş şartı getirilmiştir. Bu bağlamda 35 yaş ve üzerinin doğrudan açık öğretim lisans programlarına kayıt yaptırabilmesi kararlaştırılmıştır.

Konuyla ilgili literatür taraması gerçekleştirildiğinde hem ortaöğretimde hem de üniversitelerde sosyoloji öğretimi ile ilgili farklı çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Literatürde ortaöğretimde sosyoloji öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar Zabun (2013a)'un "Türkiye'de sosyoloji öğretimi üzerine ilk çözümleme: Hilmi Ziya Ülken"; Zabun (2013b)'un "Değerlerin sosyolojik öğretimi: Ortaöğretim sosyoloji ders kitaplarında yer alan değerlerin analizi"; Manav ve Zabun (2017)'un "Ortaöğretim sosyoloji öğretiminde Nasreddin Hoca fıkralarından yararlanma"; Zabun (2018)'un "Ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programlarında din kurumu-laiklik ve ders kitaplarına yansımaları"; Sain ve Zabun (2018)'un "Cumhuriyet dönemi lise sosyoloji ders kitaplarında

Türkçü yaklaşım: Mehmet İzzet: İctimaiyat”; Zabun ve Berber (2019)’in “İdeolojik sosyoloji öğretimi: Halk fırkası programı doğrultusunda yazılan ilk ders kitabı (Necmeddin Sadak); Sain, Zabun ve Berber (2019)’in “Cumhuriyet’in ilk yıllarında millet kavramının sosyolojik öğretimi: Mehmet İzzet-Necmeddin Sadak”; Sain ve Zabun (2023)’un “Family, women and religion in the teaching of ideological sociology: A content analysis of Necmeddin Sadak’s book “Toplumbilim” şeklindedir. Ayrıca Bilgin (1998)’in “Türkiye’de sosyoloji eğitimi ve Mimar Sinan Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü monografisi” adlı yüksek lisans tezi, Koç (2013)’un “Öğrencilerin sosyoloji bölümünü tercih nedenleri (ODTÜ örneği)” adlı yüksek lisans tezi, Parin ve Demirci (2014)’nin “Türkiye’de yükseköğretimde sosyoloji öğretimi: Bir dönemselleştirme denemesi (1914-2014)”; Akça (2016)’nın “Türk sosyolojisinde organizmacı ve evrimci akım”; Kasapoğlu (2015)’nin “Eğitime başlanmasının 100. yılında Türkiye’de sosyolojinin sorunlarının fenomenolojik incelemesi”; Dombaycı ve Kızıltan (2017)’nin “Felsefe grubu eğitimi lisans programlarının karşılaştırılması”; Şahin (2017)’in “Türk sosyolojisinin kısa tarihi: Dönemler, şahıslar ve ana yönelimler”; Adaş (2019)’in “Türkiye’de sosyoloji bölümleri arasında istihdam örüntüleri: Sosyal ağ analizi üzerinden bir değerlendirme”; Danış (2021)’in “1980-2000 arası Türkiye’de sosyolojinin gündemleri ve oluşum dinamikleri” adlı doktora tezi, Polat (2022)’in “Yükseköğretimde sosyoloji öğretim çalışmaları: Amerikan, Avrupa ve Türk sosyolojisinde karşılaştırmalı bir alanyazın incelemesi” ve Çelebi (2023)’nin “Cumhuriyet’in 100. yılında Türkiye’deki sosyolojiye kısa bir bakış” adlı çalışmaları bulunmaktadır. Literatür taraması kapsamında elde edilen bu çalışmalar sosyoloji bölümünün tercih edilme nedenleri, sosyoloji lisans öğretiminin tarihsel analizi gibi konuları ele almaktadır. Bu çalışmada ise hem örgün hem de açık öğretim sosyoloji lisans bölümleri bulunan üniversitelerin müfredatları ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu sayede hem örgün hem de açık öğretimde yer alan ortak ve farklı dersler, mezunların formasyon alabilmeleri için geçerli felsefe, psikoloji ve mantık derslerine yer verilip verilmemesi durumu gibi değişkenler ortaya çıkarılmıştır.

Ele alınan sosyoloji lisans bölümleri öğrencilerinin eğitimde fırsat eşitliğinden aynı ölçüde yararlanması, bölüm mezunlarının öğretmen olabilmesi için geçerli olan seçmeli ders kriterlerinin sağlanması, üniversitelerden hangilerinin öğretmenlik atama kriterini sağlayan seçmeli ders kredilerine yer verdiği gibi durumlar bu çalışmada irdelenmiştir.

Edebiyat fakültelerindeki felsefe ve sosyoloji bölümlerinden mezun olan öğrencilerin pedagojik formasyon

alabilmesi için bazı dersleri alma şartları bulunmaktadır. Bu kapsamda felsefe bölümünden mezun olan öğrencilerin en az 16 kredi sosyoloji ve en az 16 kredi psikoloji dersi aldığını belgelendirmesi gerekmektedir. Benzer şekilde sosyoloji bölümü öğrencilerinin de en az 16 kredi felsefe, 16 kredi psikoloji ve 8 kredi de mantık dersi aldığını belgelendirmesi gerekmektedir (MEB, 2014, s. 14). Araştırma kapsamında ele alınan üniversitelerin hem açık hem de örgün programları bu şartı sağlama durumları açısından da değerlendirilmiştir.

Örgün sosyoloji öğretiminde harç ücreti bulunmazken açık öğretim fakültelerinde harç ücreti bulunmaktadır. Ayrıca örgün öğretimde derse devam zorunluluğu bulunmakta ve öğrenciler derse zaman ayırmanın yanı sıra yaşadıkları şehir dışında başka bir şehirde sosyoloji eğitimi gördüklerinde barınma, kitap vb. gibi konularda paraya ihtiyaç duymaktadır. Benzer şekilde örgün sosyoloji öğretiminde derse devam zorunluluğu var iken açık öğretim fakültesinde devam zorunluluğu olmadığından zamanın tamamı öğrencilere kalmaktadır. Bu durum özellikle KPSS gibi sınavlara hazırlanırken örgün eğitime devam eden öğrenciler için dezavantajlı olabilmektedir.

## 2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim kurumlarında yer alan sosyoloji lisans programları ile aynı üniversitelerin örgün lisans sosyoloji dersi öğretim programlarının karşılaştırılmasını sağlamaktır. Literatür taraması gerçekleştirildiğinde ortaöğretimde sosyoloji eğitimi ile ilgili birçok çalışma gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Ancak üniversitelerde sosyoloji öğretiminin örgün ile açık ve uzaktan eğitimleri ile ilgili kapsamlı bir çalışma gerçekleştirilmediği görülmüştür. Bu yönü ile araştırma alana katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda çalışmada hem örgün hem de açık öğretim lisans sosyoloji derslerinin okutulduğu İstanbul Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesinin örgün ve açık öğretim lisans programları ele alınmıştır. Programlarda teorik ve uygulamalı ders saatleri, toplam kredi, zorunlu ve seçmeli ders saatlerinin sayısı ve konu dağılımları ele alınarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında öğrencilerin ilgili üniversitelere yerleşme puanları ve başarı sıralamalarına da yer verilmiştir. Bu sayede örgün ve açık öğretim lisans sosyoloji bölümlerini tercih eden öğrencilerin üniversite sınav başarıları arasındaki fark da ortaya konmuştur. Başarı farkının çok olması durumunda mezun olduğunda aynı avantajlara sahip olacak olan öğrencilerin üniversite sınavında başarılı olmalarının ayrıcalığını yaşayamayacaklarını söylemek mümkündür. Örgün ve açık öğretim lisans diplomasına sahip olan öğrencilerin mezun olduklarında aynı haklara sahip olması duru-

mu değerlendirildiğinde eğitimde fırsat eşitliğinin tam olarak sağlanıp sağlanmadığının tespitinin gerçekleştirilmesi araştırmanın önemini artırmıştır. Araştırma bu yönleri ile alana katkı sağlamaktadır.

## 2.1. Yöntem

Araştırma kapsamında mevcut örgün ve açık öğretim fakültelerinin sosyoloji lisans programının öğretim programları incelenmiştir. İlgili öğretim programlarına üniversitelerin güncel web adreslerinden erişim sağlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesinde kullanılan kaynaklar araştırma konusu ile yakından ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189-190). Araştırma konusu üniversiteler; Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi'dir. İlgili üniversitelerin hem örgün hem de açık öğretim sosyoloji lisans öğretim programlarındaki ders sayıları, kredileri ve AKTS gibi durumları hakkındaki benzerlik ve farklılıkları ele alınmıştır.

## 3. Bulgular ve Yorum

Araştırma sonucu elde edilen verilerden hareketle araştırma kapsamında yer alan üniversitelerin hem örgün sosyoloji lisans programları hem de açık ve uzaktan eğitim sosyoloji lisans programlarının zorunlu ve seçmeli ders sayıları, AKTSleri, kredileri değerlendirilerek tablolar halinde detayları gösterilmiştir. Daha sonra örgün ve açık öğretim sosyoloji lisans bölümünde yer alan derslerin konu disiplinlerine (felsefe, psikoloji, mantık derslerine yer verme durumları) göre dağılımı gerçekleştirilmiştir.

Örgün ya da açık öğretim lisans bölümünü tamamlayan öğrencilerin tamamı aynı mesleki olanaklara sahip olmaktadır. Ancak 2024 yılı YKS puanına göre yerleştirmeler incelendiğinde hem üniversitelerarası hem de örgün ve açık öğretim sosyoloji lisans programına yerleşme başarı sıralamalarında belirgin farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan Anadolu, Atatürk ve İstanbul üniversitelerinin sosyoloji lisans bölümü kontenjan dağılımları incelendiğinde açık öğretim fakültelerine daha fazla kontenjan ayrıldığı görülmüştür. Üniversite sınav sonuçlarına göre yerleşmelerde ise örgün sosyoloji programına 40, açık öğretim sosyoloji lisans programına ise 200 kişilik kontenjan ayrılmıştır. Bölümlere yerleşen son öğrencilerin YKS puanı ve başarı sıralamaları ►Tablo 1'de sunulmuştur.

►Tablo 1'de de görüldüğü gibi aynı üniversitenin açık öğretim fakültesine yerleşen öğrencinin puanı örgün öğretime göre daha düşüktür. Ayrıca örgün ve açık öğretim sosyoloji lisans programları arasındaki başarı sıralaması oldukça fazladır. Bütün mezunların aynı olanaklara

sahip olması, açık öğretimin uzaktan gerçekleştirilmesi, eğitime ayrılan bütçe gibi konular eğitimde fırsat eşitliği ilkesi açısından değerlendirildiğinde örgün okuyan öğrencilerin hem daha fazla başarı göstererek programa yerleştiklerini hem de eğitime daha fazla para harcadıklarını (kitap, yol vb.) söylemek mümkündür. Ayrıca ikinci üniversite kapsamında açık öğretim lisans programlarına yerleşmede herhangi bir kontenjan sınırlaması bulunmamaktadır.

**Tablo 1.** Araştırma kapsamında yer alan üniversitelerin 2024 YKS puanına göre sosyoloji lisans programlarına yerleşen son öğrenci profilleri (YÖK Atlas, 2025).

| Üniversite                                   | YKS Puanı | Sıralaması |
|----------------------------------------------|-----------|------------|
| Anadolu Üniversitesi Örgün Sosyoloji         | 311,010   | 281.996    |
| Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Sosyoloji  | 264,917   | 655.014    |
| Atatürk Üniversitesi Örgün Sosyoloji         | 261,221   | 696.266    |
| Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Sosyoloji  | 254,424   | 776.518    |
| İstanbul Üniversitesi Örgün Sosyoloji        | 338,447   | 161.031    |
| İstanbul Üniversitesi Açık Öğretim Sosyoloji | 265,076   | 653.318    |

►Tablo 1'den hareketle üniversitelerarası sosyoloji örgün lisans programına yerleşmede en önde İstanbul Üniversitesi var iken İstanbul Üniversitesinin açık öğretim sosyoloji lisans programına yerleşen son öğrencinin başarı puanının Atatürk Üniversitesinin örgün lisans sosyoloji programından daha yüksek olması da düşündürücüdür. Üniversitelerarası başarı farkının bu denli fazla olması eğitim alınan üniversitedeki öğrenci profillerinin arasında da akademik açıdan farklılıkların çok olduğunu göstermektedir.

### 3.1. Örgün ve Açık Öğretim Sosyoloji Lisans Programlarının Karşılaştırılması

1981 yılında YÖK'ün kurulmasıyla diğer bölümlerde olduğu gibi sosyoloji bölümünde de sayıca artış yaşanmıştır. Bu bağlamda hızlı bir şekilde bu bölümlere öğrenci alınması kararı da uygulamaya konmuştur. Ayrıca YÖK bölümlerin ders programlarını da aynılaştırmıştır. Bu sayede üniversitelere benzerlik kazandırılması hedeflenmiştir (Konuk Kandemir, 2023, s. 745). Araştırmaya konu olan Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesinin hem örgün hem de açık öğretim fakültelerinde yer alan sosyoloji lisans bölümlerinin zorunlu ve seçmeli kredi sayıları, ders sayıları ve AKTS sayıları ►Tablo 2'de sunulmuştur.

►Tablo 2 incelendiğinde her üç üniversitenin de zorunlu ve seçmeli toplam kredi sayılarının, zorunlu ve seçmeli ders sayılarının farklı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında yer alan üç üniversitenin de örgün sosyoloji bölümünde hem zorunlu hem de seçmeli derslerin yer aldığı görülmüştür. Bu bağlamda en az

zorunlu dersin Anadolu Üniversitesinin örgün sosyoloji lisans programında yer aldığını söylemek mümkündür. Benzer şekilde örgün sosyoloji lisans bölümlerinin AKTS sayıları açısından karşılaştırmalarında da farklı dağılımlar olduğu tespit edilmiştir. Açık öğretim sosyoloji lisans programları ele alındığında ise Anadolu Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesinin açık öğretim sosyoloji lisans programlarında hiçbir seçmeli derse yer verilmediği tespit edilmiştir. Ancak İstanbul Üniversitesinin açık öğretim sosyoloji lisans programında dört seçmeli derse yer verilmiştir. Benzer sonuç AKTS değerlendirmelerinde de kendisini göstermiştir.

**Tablo 2.** Üniversitelerin örgün ve açık öğretim sosyoloji lisans programlarının karşılaştırılması

| Üniversiteler                      | Zorunlu ve Seçmeli Toplam Kredi | Zorunlu ve Seçmeli Ders Sayısı | Zorunlu ve Seçmeli AKTS Sayısı |
|------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Anadolu Üniversitesi Örgün         | 82+92                           | 27+49                          | 124,5+125                      |
| Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim  | 240+0                           | 51+0                           | 240+0                          |
| Atatürk Üniversitesi Örgün         | 119+40                          | 43+27                          | 180+60                         |
| Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim  | 155+0                           | 47+0                           | 240+0                          |
| İstanbul Üniversitesi Örgün        | 102+148                         | 39+57                          | 179+295                        |
| İstanbul Üniversitesi Açık Öğretim | 176+4                           | 50+4                           | 268+8                          |

Anadolu Üniversitesi örgün ve açık öğretim sosyoloji lisans programı incelendiğinde zorunlu ortak ders sayısının 20 olduğu bulunmuştur. Bu dersler; Sosyolojiye Giriş, Türk Dili 1-2, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1-2, Yabancı Dil 1-2, İstatistik, Sosyoloji Tarihi, Çağdaş Sosyoloji Kuramları, Medya Sosyolojisi, Çocuk Sosyolojisi, Göç Sosyolojisi, Kültür Sosyolojisi, Türkiye'nin Toplumsal Yapısı, Aile Sosyolojisi, Toplumsal Değişme Kuramları, Ekonomi Sosyolojisi, Siyaset Bilimi ve Sosyal Psikolojidir.

Anadolu Üniversitesinin açık öğretim sosyoloji öğretim programında seçmeli derslere yer verilmemektedir. Anadolu Üniversitesinin açık öğretim sosyoloji programında yer alan bütün dersler zorunlu ders kapsamındadır. Anadolu Üniversitesinin açık öğretim fakültesinde zo-

runlu ders kapsamında yer alıp örgün sosyoloji öğretim programında seçmeli ders kategorisinde yer alan ders sayısı ise 9'dur. Bu dersler Aile Sosyolojisi, Toplumsal Değişme Kuramları, Ekonomi Sosyolojisi, Çocuk Sosyolojisi, Göç Sosyolojisi, Kültür Sosyolojisi, Türkiye'nin Toplumsal Yapısı, Sosyal Psikoloji ve Siyaset Bilimidir.

Atatürk Üniversitesinin örgün ve açık öğretim sosyoloji lisans programı incelendiğinde zorunlu ders kapsamında 27 dersin yer aldığı görülmüştür. Bu dersler; Sosyolojiye Giriş, Psikoloji, İstatistiğe Giriş, Türk Dili 1-2, Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi 1-2, Yabancı Dil 1-2, Felsefeye Giriş, Sosyoloji Tarihi, Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri, Türkiye'nin Toplumsal Yapısı, Toplumsal Eşitsizlik, Çağdaş Sosyoloji Kuramları, Sanat Sosyolojisi, Endüstri Sosyolojisi, Siyaset Sosyolojisi, Hukuk Sosyolojisi, Çağdaş Toplumsal Yapı ve Süreçler, Aile Sosyolojisi, Modern Mantık, Aydınlanma Felsefesi, Sosyal Psikoloji, Sosyal Tabakalaşma ve Değerler, Çağdaş Psikoloji Akımları, Bilgi Sosyolojisidir.

Atatürk Üniversitesi açık öğretim sosyoloji programında seçmeli derse yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Atatürk Üniversitesinin açık öğretim sosyoloji programında yer alan bütün derslerin zorunlu ders kapsamına alındığını söylemek mümkündür.

Atatürk Üniversitesinin açık öğretim fakültesinde zorunlu ders kapsamında yer alıp örgün sosyoloji öğretim programında seçmeli ders kategorisinde yer alan ders sayısı ise 8'dir. Bu dersler; Sosyal Antropolojiye Giriş, Sağlık ve Hastalık Sosyolojisi, Gündelik Hayatın Sosyolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Kurumlar Sosyolojisi, Din Sosyolojisi, Suç Sosyolojisi ve Demokrasi ve İnsan Haklarıdır.

İstanbul Üniversitesinin örgün ve açık öğretim sosyoloji lisans programı incelendiğinde zorunlu ders kapsamında 18 dersin ortak olduğu görülmüştür. Bu dersler; Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1-2, Türk Dili 1-2, Yabancı Dil 1-2, Uygarlık Tarihi, Sosyolojiye Giriş 1-2, Sosyoloji Tarihi 1-2, Türkiye'nin Toplumsal Yapısı, Aile Sosyolojisi, Kent Sosyolojisi, Endüstri Sosyolojisi, Sosyal Tabakalaşma, Küçük Gruplar Sosyolojisi ve Değişim

**Tablo 3.** Üniversitelerin örgün ve açık öğretim sosyoloji bölümlerindeki zorunlu ve seçmeli derslerin sayıca karşılaştırılması

| Üniversiteler                                         | Zorunlu Ortak Ders Sayısı | Örgün Eğitimde Zorunlu Açık öğretimde Seçmeli Olan Derslerin Sayısı | Açık öğretimde Zorunlu Örgün Eğitimde Seçmeli Olan Derslerin Sayısı |
|-------------------------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Anadolu Üniversitesi Örgün ve Açık Öğretim Sosyoloji  | 20                        | 0                                                                   | 9                                                                   |
| Atatürk Üniversitesi Örgün ve Açık Öğretim Sosyoloji  | 27                        | 0                                                                   | 8                                                                   |
| İstanbul Üniversitesi Örgün ve Açık Öğretim Sosyoloji | 18                        | 4                                                                   | 10                                                                  |

Sosyolojisi. Bu dersler İstanbul Üniversitesinin her iki sosyoloji lisans programında da zorunlu ders kapsamında yer almaktadır.

İstanbul Üniversitesinde örgün sosyoloji lisans öğretim programına göre zorunlu ders kapsamına alınmış olan 4 dersin açık öğretim sosyoloji lisans programında seçmeli ders kapsamında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu dersler, Yabancı Öğrenciler İçin İnkılap Tarihi 1-2 ve Yabancı Öğrenciler İçin Türk Dili 1-2'dir.

İstanbul Üniversitesinin açık öğretim sosyoloji lisans programında zorunlu ders kapsamında yer alan 10 dersin örgün sosyoloji lisans programında seçmeli dersler arasında yer aldığı görülmüştür. Bu dersler; Sosyoloji Tarihi 1-2, Türk Sosyoloji Tarihi 1-2, Gündelik Hayatın Sosyolojisi, Modernliğin Sosyolojisi, İletişim Sosyolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Bilimsel Bilginin Çağdaş Sosyoloji Teorileri ve Sosyolojik Temelleridir.

► **Tablo 3**'ün genel değerlendirmesi yapıldığında örgün sosyoloji lisans programında seçmeli olan bazı derslerin açık öğretim sosyoloji lisans programında zorunlu ders kapsamında yer aldığı tespit edilmiştir. Atatürk Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesinde ise açık öğretim sosyoloji programlarında seçmeli derse hiç yer verilmediği görülmüştür. Ancak İstanbul Üniversitesinin örgün sosyoloji lisans programında zorunlu olan dört dersin aynı üniversitenin açık öğretim fakültesinde seçmeli ders kapsamına alındığı tespit edilmiştir. Bu durum hem aynı üniversitenin örgün ve açık öğretim fakülteleri arasında hem de ele alınan üç üniversitenin kendi içerisindeki örgün ve açık öğretim sosyoloji lisans programlarında zorunlu derslerin dağılımları açısından farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır.

► **Tablo 4** incelendiğinde araştırma kapsamında yer alan üç üniversitenin hem örgün hem de açık öğretim sosyoloji lisans programlarında zorunlu ortak ders sayısının 10 olduğu görülmektedir. Ayrıca Anadolu ve Atatürk

Üniversitelerinin hem örgün hem de açık öğretim sosyoloji lisans programında sadece 2 ders zorunlu ortak ders kapsamında yer almaktadır. Benzer şekilde Atatürk Üniversitesi ile İstanbul Üniversitesinin örgün ve açık öğretim sosyoloji lisans programlarında da sadece 2 ders ortak zorunlu ders kapsamındadır. Sadece Anadolu Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi kıyaslandığında ise aralarında hiçbir zorunlu ortak dersin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum bu üniversitelerin sosyoloji lisans programlarından mezun olan öğrencilerin aynı haklara sahip olacağı göz önüne alındığında tartışmaya açık hâle gelebilmektedir. Çünkü bu durum ilgili sosyoloji lisans programlarından mezun olan öğrencilerin bilgi birikiminde farklılıklar olacağını açık bir göstergesidir. Örneğin; istatistik dersi İstanbul Üniversitesinin açık öğretim sosyoloji lisans programında yer almamaktadır. Ancak aynı üniversitenin örgün lisans programında bulunmaktadır. Atatürk ve Anadolu Üniversitesi birlikte değerlendirildiğinde ise bu üniversitelerin hem örgün hem de açık öğretim lisans sosyoloji programlarında istatistik dersi ortak zorunlu ders kapsamında bulunmaktadır. Bu durum üniversitelerarası ders dağılımlarında farklılıklar olduğunu açıkça göstermektedir. İlgili tablonun şema ile gösterimi ► **Şekil 1**'de dir.

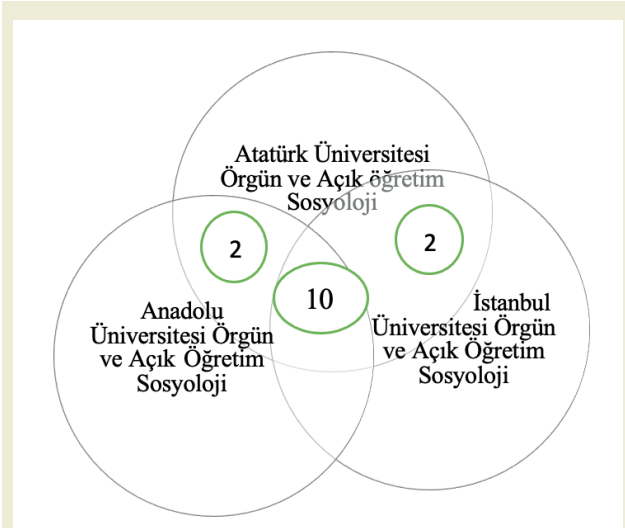
► **Şekil 1**'de de görüldüğü gibi aynı program olmasına rağmen üniversitelerarası zorunlu ortak ders sayısı oldukça azdır. Bu durum sosyoloji lisans programını bitiren bütün öğrencilerin aynı olanaklara sahip olsa da ağırlıklı olarak aynı konularda eğitim almadıklarını da göstermektedir.

### 3.2. Örgün ve Açık Öğretim Sosyoloji Lisans Programlarının Konu Disiplinlerine Göre Dağılımı

► **Şekil 2** incelendiğinde hem örgün hem de açık öğretim sosyoloji lisans programlarında ağırlıklı olarak sosyoloji derslerine yer verildiği görülmüştür. Sırasıyla örgün sosyoloji öğretim programlarında yer verilen ders sayıları dağılımları ise; Anadolu üniversitesi sosyoloji 46, felsefe

**Tablo 4.** Araştırma konusu üniversitelerin açık ve örgün eğitimdeki ortak zorunlu dersleri

|                                                                                                                     |                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Araştırmaya Konu Olan Bütün Üniversitelerin Hem Örgün Hem de Açık Öğretim Fakültelerinde Zorunlu Olan Ortak Dersler | Türk Dili 1-2<br>Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi 1-2<br>Yabancı Dil 1-2<br>Sosyolojiye Giriş<br>Sosyoloji Tarihi<br>Türkiye'nin Toplumsal Yapısı<br>Aile Sosyolojisi |
| Anadolu Üniversitesi ile Atatürk Üniversitesinin Örgün ve Açık Öğretim Fakültelerinde Ortak Olan Zorunlu Dersler    | İstatistik<br>Çağdaş Sosyoloji Kuramları                                                                                                                                |
| Atatürk Üniversitesi ile İstanbul Üniversitesinin Örgün ve Açık Öğretim Fakültelerinde Ortak Olan Zorunlu Dersler   | Endüstri Sosyolojisi<br>Sosyal Tabakalaşma                                                                                                                              |
| Anadolu Üniversitesi ile İstanbul Üniversitesinin Örgün ve Açık Öğretim Fakültelerinde Ortak Olan Zorunlu Dersler   | -                                                                                                                                                                       |



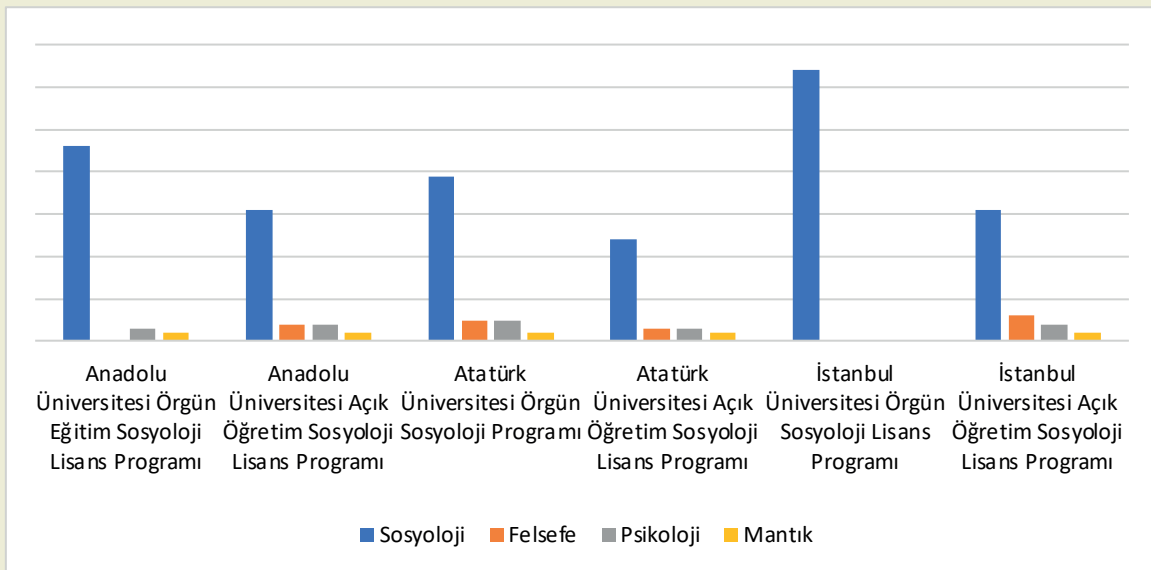
**Şekil 1.** Araştırma konusu üniversitelerin açık ve örgün eğitimdeki ortak zorunlu derslerinin şema ile gösterimi

0, psikoloji 2 ve mantık 2; Atatürk Üniversitesi sosyoloji 39, felsefe 5, psikoloji 5 ve mantık 2; İstanbul Üniversitesi sosyoloji 64 şeklindedir. İstanbul Üniversitesinin örgün sosyoloji öğretim programında felsefe, psikoloji ve mantık derslerinin hiçbirine yer verilmemiştir. Felsefe, psikoloji ve mantık dersleri zorunlu değil seçmeli ders kategorisine alınmıştır. Anadolu Üniversitesinin örgün sosyoloji programında da İstanbul Üniversitesinin örgün sosyoloji programı ile benzer olacak şekilde felsefe dersine hiç yer verilmediği gözlenmiştir. Atatürk Üniversitesi örgün sosyoloji öğretim programında ise felsefe, psikoloji ve mantık derslerinin tamamına yer

verilmiştir. Bu durum hem aynı üniversiteye bağlı açık ve örgün eğitim kurumlarında hem de araştırma kapsamında ele alınan örgün ve açık öğretim sosyoloji lisans programında ders içeriği açısından farklılıkların olduğunu göstermektedir. Özellikle İstanbul Üniversitesinin örgün sosyoloji lisans programında hiçbir felsefe, psikoloji ve mantık dersi bulunmazken açık öğretim sosyoloji lisans programında felsefeye giriş, felsefe tarihi sorunları, siyaset felsefesi, tarih felsefesi, estetik, psikolojiye giriş, sosyal psikolojiye giriş 1-2, klasik mantık ve modern mantık derslerine yer verilmesi dikkat çekicidir.

►**Şekil 2**'den hareketle açık öğretim sosyoloji bölümlerinde yer alan derslerin dağılımları incelendiğinde bütün açık öğretim lisans sosyoloji programlarında felsefe, psikoloji ve mantık derslerine yer verildiği tespit edilmiştir. Ders sayılarının dağılımı ise Anadolu Üniversitesi açık öğretim lisans programında sosyoloji 31, felsefe 4, psikoloji 4 ve mantık 2; Atatürk Üniversitesi sosyoloji 24, felsefe 3, psikoloji 3 ve mantık 2; İstanbul Üniversitesinde ise sosyoloji 31, felsefe 6, psikoloji 4 ve mantık 2 şeklindedir. Hem aynı üniversitenin örgün ve açık öğretim derslerinde farklılıkların olması (örn; İstanbul Üniversitesi) hem de üniversitelerarası sosyoloji lisans bölümlerinde farklılıkların olması dikkat çekicidir.

Sosyoloji bölüm mezunlarının felsefe grubu öğretmenliğine atanabilmeleri için almaları gereken 16 kredilik felsefe ve psikoloji dersleri ile 8 kredilik mantık dersi alma zorunluluğu göz önüne alındığında araştırmaya konu olan sosyoloji bölümlerinin hepsinin bu şartı sağlamada yeterli olmadığını söylemek mümkündür. Atatürk Üniversitesi ile İstanbul Üniversitesinin açık ve örgün



**Şekil 2.** Araştırma konusu üniversitelerin konu disiplinlerine (felsefe, psikoloji ve mantık dersleri) yer verme durumları açısından karşılaştırılması

eğitim programları incelendiğinde bu kriterin sağlandığı tespit edilmiştir. Ancak Anadolu Üniversitesinin Açık Öğretim Fakültesi Sosyoloji Bölümü bu kriteri sağlarken örgün sosyoloji bölümü bu kriteri sağlamamaktadır. Öyle ki (Anadolu Üniversitesi, 2025)'te de belirtildiği gibi örgün sosyoloji bölümünde zorunlu ders kapsamında sadece sosyoloji dersleri bulunmaktadır. Seçmeli dersler kapsamında ise felsefe dersi hiç yer almazken 8 kredilik psikoloji ve 6 kredilik de mantık dersi bulunmaktadır. Bu durum formasyon alınabilmesi için gerekli olan şartı sağlamamaktadır.

#### 4. Sonuç

Sosyolojinin konusu değişen ve dönüşen dünyanın insanlar üzerindeki siyasi, sosyal, ekonomik vb. gibi alanlardaki değişimlerini incelemektir. Bu bağlamda sosyoloji eğitimi alan bireylerin sosyal olaylara bakış açılarının almış oldukları sosyoloji eğitimine bağlı olarak bilgi temeline dayanması gerekmektedir. Bütün sosyologların aynı araştırma yetilerine sahip olmasının beklenmesi ise benzer öğretim programları ile mümkündür. Ancak araştırma bulgularından hareketle ele alınan üniversitelerin sosyoloji lisans programlarında ders içeriği açısından farklılıklar tespit edilmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında sosyoloji bölüm mezunlarının farklı alanlarda istihdam edilebilmesi etkili olabilir. Çünkü günümüzde sosyoloji bölümünden mezun olan bireyler pedagojik formasyon eğitimi aldıklarında liselerde felsefe öğretmeni olma, kamu kurum ve kuruluşlarında sosyolog olarak görev yapma ve gerekli yüksek lisans ve doktora eğitimlerini tamamladıktan sonra ise üniversitelerde öğretim üyesi olma hakkına sahiptir. Ancak üniversitelerin sosyoloji öğretim programında yer alan büyük farklılıklar benzer meslekleri yerine getirecek olan sosyoloji mezunlarının bilgi kazanımlarında da farklılıklara neden olabilmektedir.

Araştırma bulgularından hareketle sosyoloji lisans mezunu sayısında artış yaşanmasında özellikle lisans düzeyinde açılan açık öğretim fakültelerinin de etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci yoğunluğundaki bu artıştan dolayı eğitim kalitesinin sürdürülebilirliğinin güçleşmesi yanında mezun öğrencilerin iş bulma süreçleri de zorlaşmaktadır. Sosyoloji mezun sayılarında yaşanan artışın ve mezun yığılmalarının önüne geçilebilmesi için YÖK ikinci üniversite kapsamında açıktan okunabilen lisans programlarına giriş yaşını 2024-2025 eğitim öğretim yılının başında 35'e çekmiştir. Alınan bu karar mezun yığılmalarını önlemede önemli bir adımdır. Ancak kalıcı bir önlem olması açısından açık öğretim lisans bölümlerinin kontenjanlarının azaltılması, ikinci üniversite kapsamında açık öğretim lisans programlarına yerleşme gibi durumların tamamen ortadan kaldırabilmesi de gerekebilir. Mezun yığılmalarının yanında mezunların mesleki yeterliliklerinin aynı olabilmesi için üni-

versitelerin hem örgün hem de uzaktan öğretim fakültelerinde yer alan sosyoloji öğretim programlarının benzer olması gereklidir. Bu bağlamda araştırma kapsamında Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesinin örgün ve açık öğretim fakültelerinde yer alan sosyoloji lisans programlarının incelenmesi yapılmıştır. Bu sayede üniversitelerin hem örgün hem de açık öğretim lisans programlarında yer alan zorunlu ve seçmeli ders sayıları, kredi sayıları ve AKTS sayıları değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgulardan hareketle söz konusu üniversitelerin zorunlu ve seçmeli ders sayılarında, kredi ve AKTS sayılarında farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Konu disiplinlerine göre dağılım değerlendirmesi gerçekleştirildiğinde ise İstanbul Üniversitesinin hem diğer üniversitelerin örgün sosyoloji programlarından hem de kendi bünyesinde yer alan açık öğretim lisans sosyoloji programından farklı bir ders dağılımına sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda İstanbul Üniversitesinin örgün sosyoloji lisans programında felsefe, psikoloji ve mantık derslerine hiç yer vermediği tespit edilmiştir. Programlarda görülen bu farklılıklar sosyoloji öğretiminin içerik ve kalitesini de etkileme potansiyeline sahiptir. Öyle ki sosyoloji lisans diplomasına sahip olan her bireyin belli bir yetkinlikte olması beklenirken ders içeriklerindeki bu farklılık hedeflenen noktaya ulaşmada sorunlara da yol açabilir.

Araştırma kapsamında yer alan üniversitelerin örgün ve açık öğretim sosyoloji lisans programlarına yerleşen öğrenci başarı puanları ve sıralamaları arasında da belirgin farklılıkların yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda örgün sosyoloji lisans programına yerleşen en başarılı öğrenciler İstanbul Üniversitesini tercih etmiştir. Benzer şekilde İstanbul Üniversitesi açık öğretim sosyoloji lisans programına yerleşen son öğrencinin başarı ve sıralamasının Atatürk Üniversitesinin örgün sosyoloji lisans programından sıralama ve başarı olarak daha önde yer alması dikkat çekicidir. 2024 yılı yerleştirmelerine göre İstanbul Üniversitesinin açık öğretim sosyoloji programına yerleşen son öğrencinin başarı puanının Atatürk Üniversitesinin örgün sosyoloji lisans programından sıralama ve başarı olarak daha önde yer alması başarılı öğrenci örgün eğitimi tercih eder algısının da değiştiğini göstermektedir. Bu bulgudan hareketle açık öğretim fakültesinde öğrenim gören her öğrencinin örgün öğrenimde yer alan öğrencilerden akademik anlamda daha başarısız olduğu önyargısının günümüzde her fakülte ve her bölüm için geçerli olmadığını söylemek mümkündür. Başarılı öğrencilerin açık öğretim fakültelerini tercih etmelerinde ise açık öğretim fakültelerinin eğitimde fırsat eşitliği, bireylerin ekonomik durumları gibi faktörler etkili olmaktadır.

Açık öğretim fakültelerinde bire bir derslere katılım söz konu-

su olmadığı için açık öğretime devam eden öğrencilerin daha fazla boş zamanı olmaktadır. Bu boş zamanlarda öğrencilerin KPSS gibi sınavlara hazırlanmaları daha rahat gerçekleşmektedir. Benzer şekilde bu öğrenciler istedikleri takdirde bu zamanlarını çeşitli kurs (İngilizce, bilgisayar vb.) ve faaliyetlere de harcayabilmektedir. Örgün eğitime devam eden öğrenciler ise zamanlarının çoğunu okulda harcadıkları ve bazı derslerde sunum, rapor vb. gibi süreçlerle uğraştıkları için hem çeşitli kurslara zaman ayırmada hem de KPSS gibi sınavlara hazırlanmada daha az zaman dilimine sahip olmaktadır. Bu gibi durumlar başarılı öğrencilerin 2024 üniversite yerleştirme sonuçlarında da görüldüğü gibi açık öğretim fakültelerini tercih etmelerine neden olabilmektedir. Çünkü örgün ve açık öğretim lisans diplomaları bireylere aynı imkânı sağlamaktadır.

Açık öğretim sosyoloji lisans programında dersler daha önce çekilmiş olan banttan video ve ders kitapları ile yürütülürken örgün sosyoloji eğitiminde dersler yüz yüze yapılmaktadır. Hem örgün hem de açık öğretim fakültelerinde yer alan zorunlu ve seçmeli ders sayıları ve içerikleri ise kısmen farklılık gösterebilmektedir. Bu noktada daha kaliteli bir eğitim sağlanabilmesi için bütün örgün lisans ve açık öğretim lisans sosyoloji programlarının benzer içeriklere sahip olmasının sağlanması gereklidir.

Felsefe grubu derslerinde (felsefe, sosyoloji vb.) olduğu gibi diğer branşların açık öğretim lisans programlarından mezun olan bireyler de formasyon aldıklarında öğretmen ünvanına sahip olabilmektedir. Bu durum hiç okul yüzü görmeden formasyon eğitimi alan ve öğretmen olan bireylerin hem devlet okullarında hem de özel okullarda öğretmenlik yapmasının önünü açmıştır. Eğitimde yaşanan sorunlara kalıcı çözümler üretmede öğretmen kalitesinin etkili olduğu göz önüne alındığında öğretmen kalitesinde istenen düzeyde yeterliliğin de sağlanamamasının yolu açılabilir. Dolayısıyla örgün ve açık öğretim sosyoloji lisans programları ile ilgili gerekli alt çalışmalar yapılarak hem ders içeriklerinin düzenlenmesi hem de istihdam sorunlarına kalıcı çözümler sağlanması gerekmektedir. Çünkü sosyoloji bölüm mezunları ve felsefe grubu öğretmenliği okuyan öğ-

rencilerin aldıkları ders müfredatları arasında belirgin farklılık vardır. Sosyoloji bölümlerinde sadece sosyoloji ağırlıklı derslere yer verilirken felsefe grubu öğretmenliği lisans programında felsefe, sosyoloji, psikoloji ve mantık derslerinin yanında formasyon ağırlıklı bir müfredat oluşturulmuştur. Çünkü felsefe grubu öğretmenliği programının amacı öğretmen yetiştirmektir. Sosyoloji lisans programı mezunu öğrenciler ise hem sosyolog olabilmekte hem de formasyon aldıkları takdirde felsefe öğretmeni olabilmek hakkına sahiptir. Sosyoloji mezunlarının formasyon ile felsefe öğretmeni olabilmek hakkını elde etmesi de eğitim fakültesi mezunu felsefe grubu öğretmenlerinin atamalarını zorlaştıran nedenlerden biri olmaktadır. Çünkü mezun sayısında yığılmalar yaşanmaktadır. Bundan dolayı felsefe grubu öğretmenliği istihdamının sağlanmasında da sorunlar yaşanmaktadır. Gerçekleştirilecek olan düzenlemeler ile bu sorunların üstesinden gelinebilmesi mümkündür.

### Araştırma Etiği / Research Ethics

Etik kurul izni gerekmemektedir.

### Author Contributions / Yazar Katkıları

Makalenin tüm aşamaları Gamze Aslan tarafından yürütülmüş ve tamamlanmıştır.

### Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar çıkar çatışması olmadığını belirtmiştir.

### Araştırma Fonu / Research Funding

Bildirilmedi.

### Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

### Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

### Orcid

Gamze Aslan  <https://orcid.org/0000-0001-8057-5522>

## Kaynakça

- Adaş, E. B. (2019). Türkiye’de sosyoloji bölümleri arasında istihdam örüntüleri: Sosyal ağ analizi üzerinden bir değerlendirme, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 11-224.
- Akça, Ü. (2016). Türk sosyolojisinde organizmacı ve evrimci akım, *Sosyoloji Konferansları İstanbul Journal of Sociological Studies*, 52, Özel Sayı Türkiye’de Sosyolojinin 100 Yılı (Ed. Nevin Güngör Ergen), 57-78.
- Anadolu Üniversitesi (2024). Örgün sosyoloji 4 yıllık lisans programı, <https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/141/sosyoloji-bolumu/dersler> adresinden 10.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Anadolu Üniversitesi (2024). Açık ve uzaktan eğitim 4 yıllık lisans programı, <https://abp.anadolu.edu.tr/tr/program/dersler/1676/13> adresinden 10.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Anadolu Üniversitesi (2025). Örgün sosyoloji 4 yıllık lisans programı, <https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/141/sosyoloji-bolumu/dersler> adresinden 01.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Atatürk Üniversitesi (2023). Örgün sosyoloji 4 yıllık lisans programı, <https://birimler.atauni.edu.tr/sosyoloji/wp-content/uploads/sites/156/2020/07/Guncel-07.07.2023-Sosyoloji-Bolumu-Ogretim-Plani.pdf> adresinden 10.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Atatürk Üniversitesi (2024). Açık ve uzaktan eğitim sosyoloji 4 yıllık lisans programı, <https://ataaof.edu.tr/programlar/sosyoloji> adresinden 10.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Bilgin, M. (1998). Türkiye’de sosyoloji eğitimi ve Mimar Sinan Üniversitesi fen-edebiyat fakültesi sosyoloji bölümü monografisi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Çelebi, N. (2023). Cumhuriyet’in 100. yılında Türkiye’deki sosyolojiye kısa bir bakış, *Bitig Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(6), 105-112.
- Danış, M. S. (2021). 1980-2000 arası Türkiye’de sosyolojinin gündemleri ve oluşum dinamikleri, (Doktora Tezi), Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.

- Dombaycı, M. A. Kızıltan, Ö. (2017). Felsefe grubu eğitimi lisans programlarının karşılaştırılması, *Turkish Studies*, 12(25), 265-288.
- İstanbul Üniversitesi (2019). Örgün sosyoloji 4 yıllık lisans programı, [https://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=1144&birim=sosyoloji\\_\\_lisans\\_programi\\_\\_\(orgun\\_ogretim\)&yil=2019](https://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=1144&birim=sosyoloji__lisans_programi__(orgun_ogretim)&yil=2019) adresinden 10.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- İstanbul Üniversitesi (2022). Açık ve uzaktan eğitim sosyoloji 4 yıllık lisans programı, <https://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram?id=1270&yil=2022> adresinden 10.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Kaçmazoğlu, H. B. (2015). Türkiye'de sosyolojinin 100 yıllık birikimi üzerine bazı tespitler, *Sosyoloji Konferansları İstanbul Journal of Sociological Studies*, 52, Özel Sayı Türkiye'de Sosyolojinin 100 Yılı (Ed. Nevin Güngör Ergen), 29-55.
- Kasapoğlu, A. (2015). Eğitime başlanmasının 100. yılında Türkiye'de sosyolojinin sorunlarının fenomenolojik incelemesi, *Sosyoloji Konferansları İstanbul Journal of Sociological Studies*, 52, Özel Sayı Türkiye'de Sosyolojinin 100 Yılı (Ed. Nevin Güngör Ergen), 131-156.
- Koç, A. C. (2013). Öğrencilerin sosyoloji bölümünü tercih nedenleri (ODTÜ örneği), Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir: Nevşehir Üniversitesi.
- Konuk Kandemir, N. Işık, E. (2023). Türk yükseköğretiminde sosyoloji eğitiminin son durumuna ilişkin bir değerlendirme, *DEÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 740-759.
- Manav, F. Zabun, B. (2017). Ortaöğretim sosyoloji öğretiminde Nasreddin Hoca fıkralarından yararlanma, *Journal of Turkish Studies*, 12(28), 557-576. Doi: 10.7827/turkishstudies.12422
- MEB, (2014). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları, 20/02/2014 tarihli ve 9 sayılı Kurul kararı, Mart 2014-2678 sayılı Tebliğler Dergisi, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2024\\_08/16135636\\_9\\_cizelgeveesaslar\\_15082024.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_08/16135636_9_cizelgeveesaslar_15082024.pdf) adresinden 15.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Parin, S. Demirci, E. Y. (2014). Türkiye'de yükseköğretimde sosyoloji eğitimi: Bir dönemleştirme denemesi (1914-2014), *Sosyoloji Dergisi*, 3(29), 365-382.
- Polat, A. (2022). Yükseköğretimde sosyoloji öğretim çalışmaları: Amerikan, Avrupa ve Türk sosyolojisinde karşılaştırmalı bir alanyazın incelemesi, *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 187-196. Doi:10.2399/yod.20.727000
- Sain, K. Zabun, B. (2018). Cumhuriyet dönemi lise sosyoloji ders kitaplarında Türkçü yaklaşım: Mehmet İzzet: İçtimaiyat, 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 7(21), 723-737.
- Sain, K. Zabun, B. Berber, Ş. (2019). Cumhuriyetin ilk yıllarında millet kavramının sosyolojik eğitimi: Mehmet İzzet-Necmettin Sadak, *Atlas International Refeed Journal on Social Sciences*, 5(21), 550-557. <https://dx.doi.org/10.31568/atlas.346>
- Sain, K. Zabun, B. (2023). Family, woman and religion in the teaching of ideological sociology: A content analysis of Necmettin Sadak's book "Toplumbilim", *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 43(3), 1837-1864. <https://doi.org/10.17152/gefad.1375360>
- Şahin, M. C. (2017). Türk sosyolojisinin kısa tarihi: Dönemler, şahıslar ve ana yönelimler, *İslami İlimler Dergisi* 12(1), 7-41.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK Atlas, (2025). *Yerleşen son kişinin profili*, <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-univ.php?u=1056> adresinden 29.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Zabun, B. (2013a). Türkiye'de sosyoloji eğitimi üzerine kapsamlı ilk çözümleme: Hilmi Ziya Ülken, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 31-50.
- Zabun, B. (2013b). Değerlerin sosyolojik eğitimi: Ortaöğretim sosyoloji ders kitaplarında yer alan değerlerin analizi, *Akademik Bakış Dergisi*, 38, 1-11.
- Zabun, B. (2018). Ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programlarında din kurumu-laiklik ve ders kitaplarına yansımaları, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 34-45.
- Zabun, B. Berber, Ş. (2019). İdeolojik sosyoloji eğitimi: Halk fırkası programı doğrultusunda yazılan ilk ders kitabı (Necmeddin Sadak), *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal* 5(21), 1672-1680. <http://dx.doi.org/10.31576/smryj.324>