



Universite Arastirmalari Dergisi

Journal of University Research

Cilt/Volume 4 • Sayı/Issue 2 • Ağustos/August 2021

4 [2]

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



OPEN
ACCESS

Editör

Durmuş Günay, Maltepe Üniversitesi, İstanbul

Editör Yardımcısı

Ahmet Çalık, Mersin Üniversitesi, Mersin

Editör Kurulu*

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

Chandrani Singh, Lincoln Üniversitesi, Malezya
Tejinderpal Singh, Panjab University, Hindistan
Ramesh Sharm, Ambedkar Üniversitesi, Delhi, Hindistan
Changsoo Sohn, Saint Cloud State Üniversitesi, ABD
Adeyinka Tella, Ilorin Üniversitesi, Nijerya
Dai, You-Yu, Shandong Jiaotong Üniversitesi, Çin Cumhuriyeti
Sonalı Vyas, Petroleum and Energy Studies Üniversitesi, Hindistan
Orkun Yıldız, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir
Bijal Zaveri, Parul Üniversitesi, Hindistan

Editör Danışma Kurulu*

Ahmet Cevat Acar, İstanbul Üniversitesi, İstanbul
Ömer Açıkgöz, Yükseköğretim Kurulu, Ankara
Musa Akoğlu, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ankara
Belma Akşit, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Hülya Altunya, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta
Recep Artır, Marmara Üniversitesi, İstanbul
Eda Atatekin, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara
M. Emin Aydın, Batı İngiltere Üniversitesi, İngiltere
Orhan Aydın, Tarsus Üniversitesi, Mersin
Halis Ayhan, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul
Erdal Birol Bostancı, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ankara
Hamdi Bravo, Ankara Üniversitesi, Ankara
Işıl Bayar Bravo, Ankara Üniversitesi, Ankara
Ali Cem Başarır, Antalya Bilim Üniversitesi, Antalya
Abdullah Çavuşoğlu, Havelsan-Ehsim, Ankara
Cemil Çelik, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Ayhan Çitil, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul
Betül Çotuksöken, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Ali Demir, İstanbul Technical Üniversitesi, İstanbul
Murat Ali Dulupçu, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta
Teoman Şaban Duralı, İstanbul Üniversitesi, İstanbul
Muzaffer Elmas, Yükseköğretim Kalite Kurulu, Ankara
Erdem Galipoglu, Bremen Üniversitesi, Almanya
Suat Genç, Bilisim ve Bilgi Güvenliği İleri Teknolojiler Araştırma Merkezi, Kocaeli
Ensar Gül, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Bekir Gür, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara
Ersin Nazif Gürdoğan, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Tamer M. Hamouda, Ulusal Araştırma Merkezi, Mısır
Ahmet H. Hassan, Alexandria Üniversitesi, Mısır
Salim Al Hassani, Manchester Üniversitesi, İngiltere

Aytekin İşman, Sakarya Üniversitesi, Sakarya
Mohammad Jawaid, Putra Üniversitesi, Malezya
Gülçin Yahya Kaçar, Gazi Üniversitesi, Ankara
Mustafa Kaçar, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul
Kemal Kahraman, TBMM Milli Saraylar, İstanbul
Hamza Kandur, Antalya Bilim Üniversitesi, Antalya
Engin Karadağ, Akdeniz Üniversitesi, Antalya
Şahin Karasar, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Yüksel Kavak, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
Sezer Şener Komsuoğlu, Yükseköğretim Kurulu, Ankara
Adem Korkmaz, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur
Ramazan Korkmaz, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Ashlan Nasır, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul
Süphan Nasır, İstanbul Üniversitesi, İstanbul
Kıvılcım Metin Özcan, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara
Yusuf Ziya Özcan, (Emekli) Yükseköğretim Kurulu, Ankara
Şükrü O. Özdamar, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara
Mahmut Özer, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara
Ercan Öztemel, Marmara Üniversitesi, İstanbul
Recep Öztürk, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul
Erol Sayın, Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi, Antalya
Yunus Söylet, İstanbul Üniversitesi, İstanbul
Mehmet Şişman, Yükseköğretim Kurulu, Ankara
Mehmet S. Tekelioğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara
Orhan Uzun, Bartın Üniversitesi, Bartın
Tuğba Yelken Yanpar, Mersin Üniversitesi, Mersin
Emrah Yasasin, Regensburg Üniversitesi, Almanya
Engin Yıldırım, Anayasa Mahkemesi, Ankara
Cemil Yücel, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir
Gonca Telli Yamamoto, Doğu Üniversitesi, İstanbul

*Kurul üyelerinin adları soyad alfabetik sırasına göre yazılmıştır.

Amaç ve Kapsam

Üniversite Araştırmaları Dergisi, yılda üç sayı olarak yayımlanan hakemli uluslararası bilimsel bir araştırma dergisidir. Dergi; Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yayımlanır. Makaleler Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılabilir. Derginin konusu, üniversite-nin kendisidir, yükseköğretim alanıdır. Dergi üniversite kültürüne katkı yapmayı, yapılan araştırma çalışmalarını yükseköğretimin tüm paydaşlarının yararına sunmayı hedeflemektedir. Daha önce başka bir yerde yayımlanmamış inovatif, özgün bilimsel araştırma makaleleri kabul edilmektedir.

Yazarlardan makaleleri yayımlamak için herhangi bir ücret talep edilmemektedir. Bütün makaleler web sitesi üzerinden çevrim-içi (online) olarak gönderilmelidir. Dergi, yazarların makale gönderim ve değerlendirme süreçlerini web arayüzü aracılığıyla izlemelerine olanak tanır. Makale yazım kurallarına ilişkin bilgilere derginin web sitesinden ulaşılabilir.

Yayıncı: Durmuş Günay

<http://dergipark.gov.tr/uad>
Email: uadergisi@gmail.com

Editor

Durmuş Günay, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Associate Editor

Ahmet Çalık, Mersin University, Mersin, Turkey

Editorial Board*

Emad Abu-Shanab, Qatar University, Qatar and Yarmouk University, Jordan

Omar Al-tabbaa, University of Kent, UK

José Carlos Alvarez-Merino, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Peru

Scott Erickson, Ithaca College, School of Business, NY, USA

Ebru Yüksel Haliloğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji University, Ankara, Turkey

Sana Moid, Amity University, India

Matthew James Muszak, Cámara de Comercio Hispano Japonesa, Spain

Roy Rada, University of Maryland Baltimore County, USA

Bapuji Rao, Indira Gandhi Institute of Technology (IGIT), India

Chandrani Singh, Lincoln University Malaysia

Tejinderpal Singh, Panjab University, India

Ramesh Sharm, Ambedkar University Delhi, India

Changsoo Sohn, Saint Cloud State University, USA

Adeyinka Tella, University of Ilorin, Nigeria

Dai, You-Yu, Shandong Jiaotong University, China

Sonali Vyas, University of Petroleum and Energy Studies, India

Orkun Yıldız, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir

Bijal Zaveri, Parul University, India

Editorial Advisory Board*

Ahmet Cevat Acar, İstanbul University, İstanbul, Turkey

Ömer Açıkgöz, Council of Higher Education, Ankara, Turkey

Musa Akoğlu, Health Sciences University, Ankara, Turkey

Belma Akşit, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Hülya Altunya, Süleyman Demirel University, Isparta, Turkey

Eda Atatekin, Yıldırım Beyazıt University, Ankara

Recep Artır, Marmara University, İstanbul, Turkey

M. Emin Aydın, University of the West of England, United Kingdom

Orhan Aydın, Tarsus University, Mersin, Turkey

Halis Ayhan, İstanbul Aydın University, İstanbul, Turkey

Erdal Birol Bostancı, Health Sciences University, Ankara, Turkey

Hamdi Bravo, Ankara University, Ankara, Turkey

Işıl Bayar Bravo, Ankara University, Ankara, Turkey

Ali Cem Başarır, Antalya Bilim University, Antalya, Turkey

Abdullah Çavuşoğlu, Havelsan-Ehsim, Ankara, Turkey

Cemil Çelik, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Ayhan Çitil, İstanbul 29 Mayıs University, İstanbul, Turkey

Betül Çotuksöken, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Ali Demir, İstanbul Technical University, İstanbul, Turkey

Murat Ali Dulupçu, Süleyman Demirel University, Isparta, Turkey

Teoman Şaban Duralı, İstanbul University, İstanbul, Turkey

Muzaffer Elmas, Council of Higher Education, Ankara, Turkey

Erdem Galipoğlu, University of Bremen, Germany

Suat Genc, Informatics and Information Security Research Center, Turkey

Ensar Gül, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Bekir Gür, Yıldırım Beyazıt University, Ankara, Turkey

Ersin Nazif Gürdoğan, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Tamer M. Hamouda, National Research Center, Egypt

Ahmet H. Hassan, Alexandria University, Egypt

Salim Al Hassani, Manchester University, United Kingdom

Aytekin İşman, Sakarya University, Sakarya, Turkey

Mohammad Jawaid, Putra University, Malaysia

Gülçin Yahya Kacar, Gazi University, Ankara, Turkey

Mustafa Kaçar, Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, İstanbul, Turkey

Kemal Kahraman, TBMM National Palaces, İstanbul, Turkey

Hamza Kandur, Antalya Bilim University, Antalya, Turkey

Engin Karadağ, Akdeniz University, Antalya, Turkey

Şahin Karasar, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Yüksel Kavak, Hacettepe University, Ankara, Turkey

Sezer Şener Komsuoğlu, Council of Higher Education, Ankara, Turkey

Adem Korkmaz, Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey

Ramazan Korkmaz, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Aslıhan Nasır, Bogazici University, İstanbul, Turkey

Süphan Nasır, İstanbul University, İstanbul, Turkey

Kıvılcım Metin Özcan, Social Sciences University of Ankara, Turkey

Yusuf Ziya Özcan, Council of Higher Education, Turkey

Şükrü O. Özdamar, Measurement, Selection and Placement Center, Turkey

Mahmut Özer, Ministry of National Education, Turkey

Ercan Öztemel, Marmara University, İstanbul, Turkey

Recep Öztürk, İstanbul Medipol University, İstanbul, Turkey

Erol Sayın, Alanya Hamdullah Emin Paşa University, Antalya, Turkey

Yunus Söylet, İstanbul University, İstanbul, Turkey

Mehmet Şişman, Council of Higher Education, Ankara, Turkey

Mehmet S. Tekelioğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji University, Turkey

Orhan Uzun, Bartın University, Bartın, Turkey

Tuğba Yelken Yanpar, Mersin University, Mersin, Turkey

Emrah Yasin, University of Regensburg, Germany

Engin Yıldırım, The Constitutional Court of the Republic of Turkey

Cemil Yücel, Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Turkey

Gonca Telli Yamamoto, Doğu University, İstanbul, Turkey

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

Aims and Scopes

Journal of University Research is a peer-reviewed international scientific research journal which is published quarterly. It is published in April, August and December. All articles may be written in Turkish or English. The journal is directed mainly to the concept of a university and so higher education area. The aims of this journal are to contribute to university culture and to provide research studies for the use of all stakeholders in higher education. All original and innovative, scientific research articles, previously unpublished anywhere, will be accepted.

Journal of University Research does not charge a submission fee. Submission to this journal proceeds totally online and also you can track the status of your submitted paper via our web interface. Detailed instructions about manuscript preparation can be found on the journal website.

Publisher: Durmuş Günay

<http://dergipark.gov.tr/uad>
Email: uadergisi@gmail.com

İçindekiler / Contents

— Özgün Makale/Original Article

- Coronavirus (Covid-19) Pandemisi Döneminde Çevrimiçi Öğrenme** 90
Online Learning During Coronavirus (Covid-19) Pandemic Period
Sahure Gonca Telli, Deniz Altun
- Nitel Araştırma Yöntemleri: Sosyal Bilgiler Lisansüstü Öğrencilerinin Algısına İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma** 108
Qualitative Research Methods: A Phenomenological Research on the Perception of Social Studies Post-Graduate Students
Hüseyin Bayram
- International Student Mobility and Turquality Perspective in Higher Education** 119
Uluslararası Öğrenci Hareketliliği ve Turquality Perspektifi
Meriç Kılınc, Ali Kurt, Fevzi Rifat Ortaç
- Çeviribilimin Türkiye'deki Gelişimi Açısından Çeviribilimsel Konulu Derleme Yayınların İncelenmesi** 127
Investigation of Compilation Books on Translation Studies From the Point of the Development of Field in Turkey
Filiz Şan, Önder Fidan
- Özel Yetenekliler Alanında Uluslararası Doktora Tezlerinin Analizi (2010-2020)** 137
Analysis of International Dissertations in the Gifted and Talented Field (2010-2020)
Sunay Bulgurcu
- Covid-19 Kapsamında Uzaktan Eğitim Sürecinin Lisansüstü Öğrencilerin Algısındaki Yeri: Kırıkkale Üniversitesi Örneği** 154
The Place of Distance Education Process in the Perception of Graduate Students in The Scope of Covid-19: The Case of Kırıkkale University
Tayfun Arar, Melahat Öneren, Gülşen Yurdakul
- A Case Study on Evaluating Regional Development-Oriented Universities' Contribution to Society Activities in Turkey** 168
Türkiye'de Bölgesel Kalkınma Odaklı Üniversitelerin Topluma Hizmet Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma
Aslı Günay
- Üniversitelerde Yetenek Havuzu Oluşturmaya Yönelik Bulanık Mantık Temelli Bir Model Önerisi** 175
A Model Proposal Based on Fuzzy Logic for Creating Talent Pool in Universities
Seda Gündüzalp, Mukadder Boydak Özcan
- Web of Science Penceresinden Türkiye Adresli Hukuk Yayınlarına Genel Bakış** 193
Overview of Turkey-Addressed Publications in Law from Web of Science Window
Dilek Karaman, Muhammet Damar, Güzin Özdağoğlu
- Examination of Critical Thinking Skills of Prospective Classroom Teachers** 209
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Belirlenmesi
Hamdi Karakaş

Coronavirus (Covid-19) Pandemisi Döneminde Çevrimiçi Öğrenme

Sahure Gonca Telli^{1*}, Deniz Altun²

¹Doğuş Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İstanbul, Türkiye

²Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye

ORCID: G.T. Yamamoto (0000-0002-8238-3185), D. Altun (0000-0001-7690-1137)

Özet

Covid-19 Salgını sonrası geçen yaklaşık bir yıllık süre içinde çevrimiçi eğitim uygulamaları acil durum çözümlerinden uygulanabilir çözümlere doğru bir gelişim göstermiştir. Bu da Yamamoto ve Altun'un, 2020 makalesinde öne sürdükleri çevrimiçi öğrenmenin önlenemeyen yükselişinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu geçişten elde edilen deneyim; hükümet yetkilileri, eğitim kurumlarının yöneticileri, eğitimciler, veliler ve öğrencilerin dahil olduğu tüm paydaşları olumlu/olumsuz yönleriyle etkilemiş ve çevrimiçi eğitim uygulamalarının gelişmesi ve uygulamaların titizlikle ele alınması gerektiği konusunda daha belirgin bir tabloyu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın amacı; dünyada ve Türkiye'de Covid-19 pandemisinin çevrimiçi eğitime etkisini ele almak ve pandemi sonrasında gerçekleştirilen çevrimiçi öğrenme konularını ele alan kaynak ve örneklerin incelenmesi, karşılaştırılması, bu dönemde yapılmış akademik araştırmaların değerlendirilmesidir. Bu çerçevede yaşanan sorunları ve eksiklikleri ortaya çıkararak uzaktan eğitimin geleceğine ışık tutacak bir tartışmanın ve geliştirme önerilerinin sunulmasıdır. Araştırmada, doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Literatür taramasından elde edilen bulgulara göre değerlendirmeler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19; Koronavirüs; Çevrimiçi Eğitim; İnternet; Eğitim Teknolojileri; Sürdürülebilirlik; Deneyim

Online Learning During Coronavirus (Covid-19) Pandemic Period

Abstract

In about a year after the Covid-19 Outbreak, online education applications have evolved from emergency solutions to feasible solutions. This can be considered as an indication of the unavoidable rise that Yamamoto and Altun put forward in their 2020 article. The experience gained from this transition; It influenced all stakeholders, including government officials, administrators of educational institutions, educators, parents and students, with positive / negative aspects, and revealed a more pronounced picture of the development of online education practices and the need for rigorous handling of practices. The aim of this study is; At the beginning of the world and in Turkey Covid-19 pandemics and 1 year experience by examining the currently conducted online training samples, comparison, evaluation of findings of academic research conducted in this period, the existing problems and shortcomings uncovering distance education of the future will shed light on the debate and to better practices submission of improvement suggestions. In addition, it is to present a discussion and improvement suggestions that will shed light on the future of distance education by revealing the problems and deficiencies experienced in this framework. In the research, document analysis method was used. Evaluations were made according to the findings obtained from the literature review.

Keywords: Covid-19; Coronavirus; Online Education; Internet; Educational Technologies; Sustainability; Experience

1. GİRİŞ

11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından ilan edilen Covid-19 pandemisinin başlangıcındaki iki aylık sürede eğitimin kesintiye uğramasını engellemek amacıyla tüm dünyada tedbir almak üzere hükümetlerin getirdiği ilk düzenlemeler (çok geri kalmış ülkelerin dışında) tüm düzeylerdeki sınıf eğitimlerini olduğu gibi çevrimiçi düzene taşıma şeklinde olmuştur.

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:
S.G. Telli, Email: goncatelli10@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 15.04.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 23.05.2021

Doi: 10.26701/uad.916837

Öte yandan pandeminin başlangıçta düşünüldüğünden daha uzun sürmesi ve eski yaşam düzenine geçişi giderek ötelemesi sebebiyle, tüm paydaşlar açısından çevrimiçi eğitim uygulama tasarımlarına ilişkin daha köklü yasal, teknik ve içerik düzenlemelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Çevrimiçi eğitim içeriklerinin öğrenme stillerine göre zenginleştirilmesi ve farklı öğrenenlere hitap edebilecek hale getirilmesi gerekmektedir. Sınıf düzenindeki “öğretmen” figürünün, çevrimiçi öğrenme ortamında “yol gösterici ve kolaylaştırıcı” rolünü benimsemesi, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarına ve derse aktif katılmalarına katkı sağlayabilecek çözümler olarak görülmektedir. Çevrimiçi eğitim içeriklerine tüm öğrencilerin erişebilmesi için, devletin ve özel kurumlara

rın organize bir çalışma ile internet altyapısı, akıllı telefon, tablet ve bilgisayar açığını kapatması gerekmektedir. Konunun disiplinler arası yapısı dolayısıyla çalışmanın literatüre farklı açılardan katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.

Bu çalışma Yamamoto ve Altun (2020) tarafından Nisan 2020'de pandeminin başlangıcında yayımlanmış olan araştırma makalesinin devamı niteliğindedir. Aradan geçen yaklaşık 1 senelik süre içinde devlet, eğitim kurumları, eğitim yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerden oluşan paydaşların çevrimiçi (online) eğitim konusundaki tecrübeleri ve çıktıkları değerlendirilmiş, bu dönemde dünyada ve Türkiye'de yürütülen uygulamalar tartışılmıştır.

2019 yılının Aralık ayında Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkan ve 2020 yılının Mart ayında Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından pandemi ilan edilen Coronavirüs-2019 (COVID-19) (Guan, ve diğerleri, 2020) salgını ile mücadeleye tüm dünya 1 seneyi aşkın devam etmektedir. Pandeminin ilk aylarında bulaş hızının yüksek olması sebebiyle yaşanan kargaşa ve kaosun yarattığı yıkıcı etki tüm dünyada insanların çaresizlik hissetmesine neden olmuştur. Aradan geçen yaklaşık bir yıllık süre zarfında pandemi, önce etkisini artırarak dünya ülkelerini çeşitli yönlerden zorlayıcı bir hal almış, ardından alınan önlemlerle ölüm ve bulaş oranları kısmen düşürülmüş (bbc.com, 2020), son dönemde Covid-19 için geliştirilen aşuların uygulamasına geçilmesine rağmen tüm dünyada birkaç örneğin dışında henüz tam bir normalleşme sürecine girilememiştir (Birgun, 2020; Demir, Günaydın, & Demir, 2020).

Kısmi esnemelerin dışında karantina, sosyal mesafe kuralı uygulamaları, uçuş yasakları ve neredeyse tüm dünyada seyahat kısıtlamalarının çoğu halen yürürlüktedir (Yurtkulu & Akçay, 2021). İlk dönemde yaşanan panik sadece bireylerin hayatlarında değil, tüm iş kollarında kendisini göstermiştir. Olumsuz etkilenen en önemli sektör hiç şüphesiz sağlık sektörü olmuştur. Bununla beraber bulaş riski sebebiyle topluluk halinde bulunan yerlerin tehlikeli ortamlar olduğu ortaya çıktığı için eğitim sektörü de pandemi döneminde bu kısıtlamalardan büyük ölçüde etkilenmiştir (Yamamoto & Altun, Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi, 2020). Eğitim alanında insanları korumak amacıyla hükümetler ve kurumlar tarafından alınan birtakım tedbirler ve bu döneme özel uygulamalar, geçici bir süreyi kapsayacak ve sonrasında eski düzene geri dönülecek varsayımı ile planlanmış, pandeminin kısa süre içinde geçeceği düşünülmüş ve bu kadar uzun süreceği tahmin edilememiştir. Uzaktan öğrenmenin genel geçici çözüm olarak acil durumlarda öğrenmenin sürekliliğini sağlamak amacıyla alınan bir tedbir olarak görülmüştür (Karp, 2020).

2020 yılının Mart ayında dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de Covid-19 salgınının bulaş hı-

zını azaltmak amacıyla ilköğretim, ortaöğretim ve üniversiteler başta olmak üzere hemen hemen tüm eğitim kurumları kapanmış (Yılmaz, Güner, Mutlu, & Arın Yılmaz, 2020; Ezginci, 2020), acil uzaktan eğitime geçilmesi sebebiyle eğitimciler ve öğrenciler bir anda zorunlu ve toplu olarak e-öğrenmenin içine girmek zorunda kalmışlardır.

Bu süreç pek çok ülkede sancılı geçmiştir. Covid-19 salgını öncesinde çevrimiçi eğitim konusunda teknik altyapı ve stratejik plan hazırlığı yapmış olan ülkeler bu geçişi nispeten sancısız gerçekleştirmişlerdir. Diğer taraftan pandemi sebebiyle birçok kişi, kurum ve ülke de çevrimiçi öğrenmeyi ilk kez zorunluluktan deneyimlemiş, altyapıları eksik olan ve dijital içerik havuzları bulunmayan ülkeler, okulların kapalı olduğu dönemde hızlı bir şekilde uzaktan eğitim programı tasarlama, uygulama ve sürdürme zorluğunu yaşamışlardır (Cobo, Munoz-Najar, & Ciarrusta, 2021).

Dünya Bankası'nın (WBG) Eğitim Teknolojisi (EdTech) ekibi, pandemi sürecinde ülkelerin uzaktan öğrenme tasarımı ve uygulamasındaki etkinliğini en üst düzeye çıkarmak için rehberlik ve teknik yardım sağlamak amacıyla birçok ülkenin eğitim bakanlıkları ve çok taraflı kuruluşlarla aktif olarak çalışmalar yürütmüştür (worldbank.org, 2020). Ekip ilk olarak öncelikle beş ülkede (Brezilya, Kenya, Nijerya, Sierra Leone ve Peru) uygulanan uzaktan öğrenme çözümlerinin algılanan etkinliğini anlamak için bir çalışma gerçekleştirmiş ve bu konuda desteğe ihtiyacı olan ülkelerle yol haritası oluşturmaya başlamıştır (Cobo, Munoz-Najar, & Ciarrusta, 2021).

Türkiye'de ise daha öncesinde Milli Eğitim Bakanlığı(-MEB) tarafından geliştirilmiş olan Fatih Projesi'nin dijital platform ürünü olarak başlatılan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden ilköğretim ve lise seviyelerinde derslerin yayınları gerçekleştirilmiştir. Bu ağ bir internet ağı yaratmış olsa da her noktaya tam erişilemediğinden TV ayrıca bir araç olarak kullanılmıştır. Yapılan yayınlar sadece TV kanalı olarak kalmayıp sosyal medya platformlarından da erişilebilir hale getirilmiştir. Ancak EBA yayınlarının yoğun kullanımı sebebiyle erişimde yaşanan sıkıntılar, birçok eleştiriyi de beraberinde getirmiştir (Akagündüz, 2020; Mebpersonel.com, 2021; cnnturk.com, 2021). Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ise üniversite düzeyinde eğitime ilişkin olarak MEB ile eşzamanlı olarak ülkedeki tüm üniversitelerin çevrimiçi eğitime geçmesi talimatını vermiş, yönergesini hızlıca yayınlamış, hatta çevrimiçi eğitim altyapısı olmayan üniversitelere destek hizmetleri sunmaya başlamıştır (Yamamoto & Altun, Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi, 2020).

Bu çalışmayla Covid-19 salgını sonrası yaklaşık bir yıllık dönemde dünyada ve Türkiye'de Covid-19 pandemisinin çevrimiçi eğitime etkisini ele almak istenmektedir. Bu çalışmada Coronavirüs pandemisi sonrasında gerçekleştirilen çevrimiçi eğitim konularını ele alan dokümanla-

rın incelenmesi ile bir tarama çalışması gerçekleştirilmektedir. Böylece Covid-19'un eğitime etkileri kaynak ve örneklerin incelenmesi, karşılaştırılması, sağlanmakta dönem içinde yaşanan sorunları ve eksiklikleri ortaya çıkararak uzaktan eğitimin geleceğine ışık tutacak bir tartışma başlatılmak istenmektedir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu çalışmada, pandemi ile geçirilen yaklaşık 1 senelik zaman diliminde yapılan çalışmaları taramak amacıyla literatür incelenmiş, bu amaçla öncelikle Google Scholar arama kutusuna "Covid 19 döneminde online eğitim" yazılarak listelenmiştir. Sonuçlarda 119 makalenin görüntülediği kaydedilmiş ve bu çalışmalar gruplandırıldığı; %92,5'inin eğitim alanında, diğerlerinin de oranları eşit olmak şartıyla; coğrafya, hukuk, kamu yönetimi, sağlık ve spor alanlarında olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların %66,22'sinin, çevrimiçi (online) eğitim ile beraber "yüksek öğrenim, ilköğretim, öğretmen ve veli" kavramlarına odaklandığı görülmektedir. Diğer kavramlar ise yaklaşık eşit ağırlıklarda sırasıyla; dijital dönüşüm, engelli, müzik, İngilizce, sosyal medya, ilahiyat, spor, biyoloji ve turizm olarak tespit edilmiştir.

Çevrimiçi eğitimin tüm paydaşları açısından değerlendirildiğinde, ilköğretimden üniversitelere kadar günümüz öğrenci/öğrenen profilinin büyük çoğunlukla teknolojiye adapte, hızlı öğrenebilen ve mobil uygulamalar ile iç içe bir nesil (Özden, 2019; Kuyucu, 2017) olması sebebiyle uzaktan eğitim platformları, uygulamaları ve araçlarını kullanma konusunda fazla sıkıntı çekmedikleri gözlemlenmiştir (Yamamoto & Altun, Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi, 2020). Ancak pandeminin yarattığı psikolojik baskı, sosyalleşememe ve alışlagelen eğitim kültürünün yüz yüze sınıf eğitimi biçiminde olması sebebiyle öğrencilerin önemli bir kısmı, yapılan değerlendirmelerde çevrimiçi eğitimin verimli olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir (Bozkurt A. , 2020; Ezginci, 2020; Keskin & Özer Kaya, 2020). Diğer yandan eğitimcilerin de önemli bir kısmı da, teknoloji kullanımı konusundaki yetkinliklerinin online sisteme hızlı geçiş için yeterli olmasına rağmen bu geçiş sürecinde sınıf eğitimlerini çevrimiçi sınıflarda web kameraları aracılığıyla doğrudan simule etmeleri sebebiyle eğitimlerin veriminin düştüğü yönünde değerlendirmelerde bulunmuşlardır (Ezginci, 2020; Yılmaz, Güner, Mutlu, & Arın Yılmaz, 2020; Genç, Engin, & Yardım, 2020). Bu sonuçlarla karşılaşılmasının başlıca sebepleri; öğretmenler, eğitim yöneticileri ve devlet yetkilileri gibi eğitim dünyasındaki karar alıcı diğer paydaşların, çevrimiçi eğitim ve e-öğrenme kavramlarını bu döneme kadar ikincil yardımcı öğrenme araçları olarak değerlendirmesi, bu alanlarda yapılacak çalışmaları yeterince önemsememesi ve alınması gereken aksiyonları ötelemiş olması olarak değerlendirilebilir (Bilgiç Doğan, 2014).

20 yıldan fazladır son kullanıcının hayatında olan ve

çevrimiçi eğitimin yegane altyapısı durumundaki internetin tüm olanakları bilgi toplumuna geçiş için verimli kullanılmamış, bireyler kendi rutinlerinden uzaklaşmak istemedikleri için söz konusu dijital dönüşüme direnç göstermişlerdir (Işıklar, 2014; Yılmaz B. , 2001; Sarıgöz, 2012; Telli, Pandemi Döneminde Uzaktan Öğretim (Marmara Bilge Okulları), 2021). Bunun yanında bazı devletlerin/hükümetlerin de bu dönüşüm için aktif bir siyaset üretmemesi toplumları pandemi gibi bir acil durum sınavında zor durumda bırakmıştır.

Literatürde eğitim metodolojilerinin sanayi devrimleri ile ilişkili olarak değiştiği ve dönüştüğü değerlendirilmektedir (Demir A. , 2018).

Eğitim, Endüstri 1.0 yani tarım toplumu döneminde usta-çırak ilişkisi üzerinden, çok merkezli biçimde ve tecrübelilerden bilginin aktarıldığı bir biçimde tanımlanırken, Endüstri 2.0 dönemi olarak kabul edilen sanayi toplumuna geçiş ile beraber yerini "okul", "sınıf" ve bilginin tek merkezi olan "öğretmen" kavramlarına bırakmıştır. Bu dönemde bireylere, yaşamın çeşitli alanlarında kullanılacak teknolojinin öğretilmesi esastır. Düzen, yani itaat, sınıf ve sıralar ile, kontrol ise bilginin eşsiz kaynağı olan öğretmen ile temsil edilmiştir. Çünkü sanayi toplumu sürecinde işçiler çalıştıkları sırada çocukların okulda meşgul edilmeleri gerekiyordu (Telli, Pandemi Döneminde Uzaktan Öğretim (Marmara Bilge Okulları), 2021).

Endüstri 3.0 sürecinde bilgi toplumuna geçiş ile beraber internetin kullanımı yaygınlaşmış, bilginin herkes tarafından üretilebildiği bir dönem başlamıştır. Bu dönemde teknoloji eğitimin neredeyse her alanında kullanılmaya başlanmış, platformdan türev araçlara kadar değişik formlarda eğitimin içine girmiştir. Endüstri 4.0 döneminde ise artık eğitimde inovasyondan bahsedilmeye başlanmıştır: Bu dönem bireyin en iyi yetenekler ile donanmasının, öncelikli olarak teknoloji sayesinde gerçekleşeceği bir süreç olarak yorumlanmıştır. Kısaca Endüstri 2.0 döneminde eğitim ile "kullanılacak teknolojinin öğretilmesi" kavramından 3.0'da "eğitimde teknolojinin kullanımı" kavramına geçilirken, 4.0 döneminde "eğitimde teknolojinin tasarlanması ve inovasyon" kavramı ortaya çıkmıştır (Toffler, 1970; Weyand, 1925; Puncreobutr, 2016; Pooworavan, 2015; Harkins, 2008). Bu dönemlerin her birinde eğitim kavramı kendine özgü şartlarda metod, süreç ve araçlar açısından farklılaşmıştır. Bu doğrultuda dönem okumaları Türkiye Cumhuriyetinin eğitim metoduna göre değerlendirildiğinde, yaz tatillerinin uzun olmasının sebebinin tarım toplumu olan insanların (öğrenci ve ailelerinin) hasat zamanında iş yapabilmesine uygun şekilde tasarlanması olduğu görülmektedir (May, 2011). Daha sonra sanayileşmeye geçen ülkemizde okulların tüm gün olmasının ise işçi/çalışan ebeveynlerin çocuklarının sadece eğitim-öğretim için değil, gün boyu korunmaları ve bakımları için kurgulandığı anlaşılmaktadır (Telli, Pandemi Döneminde Uzaktan Öğretim (Marmara Bilge Okulları), 2021).

Dijitalleşmenin ve bilgi toplumuna geçişin son 20 yılda tüm dünyada yarattığı dönüşüme bakıldığında, eğitim alanında da bu zamana kadar alışlagelmiş iş yapış biçimlerinin değişmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Yani hem tarım toplumu hem sanayi toplumunun o döneme özgü ihtiyaçlarına göre tasarlanmış olan eğitim sistem ve metodlarının artık değişmesi gerekmektedir (Demir A. , 2018). Bu değişimin ve dönüşümün gecikmesi sebebiyle yaşanan eksiklikler pandemi sürecinde kendisini göstermiştir. Uzaktan eğitim açısından değerlendirildiğinde, sınıf düzeninde bilginin merkezindeki tek kaynak olan “öğretmen” figürünün, çevrimiçi öğrenme ortamında “yol gösterici ve kolaylaştırıcı” pozisyonuna geçememesi, yapılan çalışmalarda da görüleceği üzere öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarına ve derse aktif katılmalarına engel olmuştur. Bu sebeple hem öğretmen hem de öğrenci yorumlarında, uzaktan eğitimin sınıf eğitimleri yerine geçmediği hatta daha verimsiz olduğu yorumları ile karşılaşılmaktadır (Bozkurt A. , 2020; Ezginci, 2020; Keskin & Özer Kaya, 2020). Bunun yanında çevrimiçi eğitim içeriklerinin öğrenme stillerine göre zenginleştirilmesi ve farklı öğrenenlere hitap edebilecek hale getirilmesi konusunda gecikme yaşandığı için pandemi sürecinde çevrimiçi eğitim çoğunlukla öğretmenin sınıfta anlattığı biçimin değiştirilmeden kamera karşısında yapılması şeklinde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada Covid-19 pandemisinde edinilen 1 yıllık deneyim ile dünyada ve Türkiye’de gerçekleştirilen çevrimiçi eğitim örneklerinin incelenmesi, karşılaştırılması, bu dönemde yapılmış akademik araştırmaların bulgularının değerlendirilmesi ele alınmıştır. 1 yıllık süre içinde eğitim sektörünün tüm paydaşları tarafından kazanılan deneyimlerde, çevrimiçi eğitim uygulamalarının etkinliği, verimliliği ve en önemlisi sürdürülebilirliği yönlerinden başarılı ve başarısız olan kısımları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın kurgusu da Yamamoto ve Altun’un (2020) kurgusu ile aynı şekilde olup farklı ülkelerde son 1 senede gerçekleştirilmiş çevrimiçi eğitim uygulamalarını kapsamaktadır.

3. ÜLKE UYGULAMALARI

2020 yılında yayımlanan Dünya Bankası Raporu’na (The World Bank, Mayıs 2020) göre, Covid-19 pandemiden önce dünya ölçeğinde ilkökul ve ortaokul çağındaki 258 milyon çocuk ve genç okula gidemiyordu, gidebilme imkanı bulan çocukların da önemli bir kısmı okullardaki eğitim kalitesinin düşük olması sebebiyle çok az şey öğrenmekteydi. Eğitimden yoksunluk oranı %53 olan düşük ve orta gelirli ülkelerde, 10 yaşındaki çocukların yarısından fazlası en dezavantajlı çocuklar olarak, eğitime en yetersiz erişim, en çok okul bırakma oranı ve en çok öğrenme açığı ile yüz yüze kalmıştır (Balcı, 2020). Günümüzde Covid-19 pandemisi sebebiyle dünyada 200’den fazla ülkede, dünyadaki öğrenci nüfusunun %94’ünden fazlasını oluşturan 1,6 milyardan fazla çocuk, okulların kapanmasından etkilenmiş durumdadır (UNESCO, 2020; Pokh-

rel & Chhetri, 2021). Save the Children yardım örgütü, pandemi sebebiyle 10 milyon çocuğun eğitim hayatlarına süresiz geri dönememe riskinin oluştuğunu açıklamıştır (Deutsche Welle, 2020). Bir taraftan zaten eğitime erişimde eşitsizlik varken diğer tarafta Covid-19 pandemi döneminde neredeyse tüm dünya devletleri tarafından mecburen uygulanan sosyal mesafe, karantina ve seyahat kısıtları sebebiyle eğitim kurumlarının kapanması ve çevrimiçi eğitime geçilmesi sürdürülebilirlik açısından son çare değil, tek çare haline gelmiştir (Yamamoto & Altun, Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi, 2020).

Bu süreçte dünyanın her yerinde, öğretmen ve öğrencilerin mevcuttaki teknolojiyi kullanma becerilerine, dijital araçlara ve internete erişim kabiliyetine, ülkelerin teknolojik altyapısının yeterli olup olmamasına bağlı olarak senkronize (eş zamanlı) ve/veya asenkronize (eş zamanlı) yöntemlerle çevrimiçi eğitim uygulamaları kullanılmıştır (UNESCO, 2020). Bu dönemde bölgelerin erişim imkanına göre derslerin televizyondan ve radyodan yayınlanması da kullanılan yöntemler arasındadır. Hatta teknolojiye erişim imkanı olmayan öğrenciler için Latin Amerika ülkelerinden bazıları öğrencilere basılı eğitim materyalleri göndererek eğitimin devamlılığını sağlamaya çalışmışlardır (Cobo, Hawkins, & Rovner, 2020).

Pandemi sürecinde zorunlu uzaktan eğitime geçişe tüm dünyada olumsuz bakan taraflar bu konudaki eleştirilerini her fırsatta paylaşmışlardır (Yamamoto & Altun, Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi, 2020) ve bu olumsuzluklar değişime direnç olarak da ifade edilebilir. Sadece Türkiye’de değil dünyanın diğer bölgelerinde de uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini asla alamayacağını ifade eden eleştirmenler, bu yöntemin sağlıksız mezunlar yaratacağını iddia etmişlerdir (Lau, Yang, & Dasgupta, 2020). Bu durum öğrenmede bu tarz bir değişime hazır olmamak, değişimin korkutuculuğu ve var olan sistemin sürmesinin istenmesinde bağlanabilir.

Buna rağmen 2021 yılının Nisan ayında pandeminin 3. büyük dalgasının tartışıldığı (cnnturk.com, 2021) dönemde bulaş oranının hala çok yüksek olması ve aşılama takviminin beklenenden daha uzun zamana yayılacağına ortaya çıkması sebebiyle çevrimiçi eğitim Türkiye, İtalya, Ukrayna ve Balkan ülkeleri gibi birçok ülkede tek seçenek olarak değerlendirilmiştir (Yamamoto & Altun, Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi, 2020). Diğer taraftan Avrupa’daki ülkelerin çoğunda, benzer şekilde Çin, Japonya ve Güney Kore ile Avustralya ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde uygulanan katı karantina ve sokağa çıkma yasakları gibi kısıtlamalar sonrasında hastalığın yayılma hızı yavaşlamış olduğu için bölgesel ya da kademeli olarak okulları açma kararlarının da alındığı gözlemlenmektedir (Sebastian Kamps & Christian, 2020; Çelik, 2020). Dünyada sadece Komorlar, Honduras, Rusya Federasyonu ve Singapur’da okullar hiç

kapatılmamış, kısıtlamaların dışında bırakılmıştır (Reimers & Schleicher, 2020). Türkiye’de kısmi uygulamara geçilmeye çalışılsa da bulaşı tehlikesi yüzünden kısa aralıklı çözümler olabilmektedir.

Pandeminin başından beri dünyanın her tarafındaki çevrimiçi eğitim uygulamalarının avantaj ve dezavantajları tartışılmakta, öğretmenler, öğrenciler ve veliler başta olmak üzere karar vericiler de dahil tüm paydaşların bu konudaki değerlendirmeleri üzerine çalışmalar yapılmaktadır. T.C. Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk’un yaptığı “online eğitim normalleşmeye geçildiğinde de kalıcı olacak” (dw.com, 2021) ve Harvard Üniversitesi’nden Profesör Mark Elliott’un yaptığı “çevrimiçi eğitimler ve edinilen deneyim eğitim dünyamızı tamamen değiştirecek” (PTI, 2020) açıklamaları, tüm aksiliklere ve eleştirilere rağmen küresel eğitim pazarının radikal bir değişime gittiğini; okul, sınıf, öğrenci ve hatta öğretmen kavramlarının gelecekteki halinin günümüzden farklılaşacağını (Yamamoto & Karaman, 2011), sanal, artırılmış ve karma gerçeklik ile eğitim projelerinin üretilmeye başlandığı günümüzde (Yamamoto & Altun, 2020) çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi, 2020) çevrimiçi eğitimin bu değişimin öncelikli anahtarı olacağını göstermektedir (Daniels, 2020; Dhawan, 2020). Kısacası çevrimiçi öğrenme bireyler ve ülkeler nezdinde de anlam kazanmaya ve bilgi toplumunda hak ettiği yere ulaşmaya başlamıştır.

Bu tarz bir tartışmada Çin, İtalya, ABD, İngiltere gibi ülkelerdeki gelişmelere de göz atmakta fayda vardır.

3.1. Çin

Covid-19 pandemi sürecinde önceden uzaktan eğitim teknolojilerine hazırlıklı ülkelerden biri olarak değerlendirilebilecek olan Çin’de yaklaşık 200 milyon ilkök ve ortaokul öğrencisi pandemi süreci başlangıcında Şubat 2020’de yeni eğitim dönemlerine çevrimiçi eğitimle başlamıştır. Çin Milli Eğitim Bakanlığı bu süreçte Sanayi ve Bilgi Teknolojileri Bakanlığı ile beraber “Dersler normal düzeninde yapılamadığında kesintisiz öğrenmenin sağlanması” başlıklı bir girişim başlatmıştır. Bu seferberlik sürecinde okul yönetimleri, çevrimiçi platformlar ve eğitim sağlayıcıları, telekom operatörleri ve diğer paydaşlarla özellikle yetersiz hizmet alan bölgelerde çevrimiçi eğitim için internet bağlantı hizmetini ve bant genişliğini artırmak üzere harekete geçirmek amacıyla bir dizi telekonferans toplantı düzenlenmiştir. En öncelikli aksiyon, “Eğitim Kaynakları ve Kamu Hizmeti İçin Ulusal Ağ Bulut Platformu”nun (<http://ykt.eduyun.cn/>) aynı anda milyonlarca ziyaretçiye hizmet verme kapasitesinin yükseltilmesi olmuştur. Buradaki öngörü topyekün acil çevrimiçi eğitime geçişte üretilecek ve yayımlanacak dijital eğitim içeriklerinin ve eğitim platformları dosyalarının çok yüksek boyutlara ulaşacağı şeklindedir. Bununla beraber televizyonlarda yayınlanan farklı eğitim seviyeleri için dersleri içeren Çin Eğitim Ağı Televizyonu (<http://www.ccntv.cn/>) da teknik altyapı açısından güçlendiril-

miştir. 2018 yılında eğitim ve yapay zeka konulu toplantı ve konferanslara da ev sahipliği yapmış olan Çin’de (Allen G. C., 2019; Gao, Huang, & Zhang, 2019), önemli bir kısmı yapay zeka teknolojisi ile desteklenmiş 22 çevrimiçi eğitim platformu, ilk ve orta okullara ücretsiz çevrimiçi kurslar sağlamak için devreye alınmış; 24.000’den fazla çevrimiçi ders üniversite öğrencilerinin erişimine açılmıştır. Çin Eğitim Bakanlığı, dijital K12 müfredatı sunan ve Çin’in en büyük yedi eğitim teknolojisi şirketi ile işbirliği içinde oluşturulmuş Empower Learning adlı platformu ve son sekiz yılda kaydedilen en iyi öğretmenlerinin derslerinin videolarını, öğretim planlarını ve topluluklarını barındıran kendi kurduğu Educloud adlı platformu öncelikli olarak desteklemiştir (Ning & Corcoran, 2020). Öğretmenler de çevrimiçi eğitimlerin ve MOOC’ların (Kitlesel Çevrimiçi Açık Ders) kullanımı, acil çevrimiçi eğitime geçiş ve yeni öğretim metodolojileri hakkında rehberlik desteği edinmişlerdir. Çin Eğitim Bakanlığı, yayımladığı rehberlik bildirimlerinde derslerin 20 dakikayı geçmeyen parçalar halinde yapılmasını sağlamıştır. Bunların yanında, okullara ve öğretmenlere erişim imkanı verilen çevrimiçi eğitim platformları, dijital TV kanalları ve mobil uygulamalar ile halihazır şartlara uygun ders sunum ve aktarma metodlarını belirlemeleri sağlanmıştır (Worldbank, 2020; Unesco, 2020; Internationaleducation.gov.au, 2020).

Covid-19 pandemi döneminde geçici olarak başlatılan acil uzaktan eğitim programları Çin’de de 2021 yılının Nisan ayında hala sürdürülmektedir. Kısmi olarak yerel okulların yüz yüze eğitime yeniden başlamasına rağmen Çin ve Hong Kong’daki üniversitelere kayıtlı yarım milyon uluslararası öğrencinin önemli bir kısmı okullarına erişimlerini, pandemiyi yarattığı uluslararası sağlık, seyahat düzenlemeleri ve siyasi protokoller sebebiyle çevrimiçi platformlar üzerinden gerçekleştirmeye devam etmektedir (Lau, Yang, & Dasgupta, 2020). Kırsal alanlarda yaşayan, eğitime erişimi zaten kısıtlı olan ve hanehalkı entelektüel sermayesi yüksek olmayan öğrencilerin çevrimiçi eğitimlere katılabilmesi için gerekli bilgisayar, tablet, mobil telefon ve internet altyapısı gibi ihtiyaçları göreceli olarak giderilmiş olduğu için eğitimde fırsat eşitsizliği öngörülenden daha fazla artmıştır (Çelik, 2020; Internationaleducation.gov.au, 2020). Pandemi sırasında yurtdışında okuyan yaklaşık 1,4 milyon Çinli öğrencinin temel endişelerinden biri, bu dönemde kısmen çevrimiçi olarak edinilen yabancı yeterliliklerinin, Akademik Değişim İçin Çin Hizmet Merkezi (CSCSE) tarafından akredite edilmeyeceği yönünde olmuştur. Yurtdışında okuyan öğrencilerin akademik akreditasyonları konusunda çok katı uygulamaları olan CSCSE tarihinde ilk kez esneme yapacağını açıklamıştır (cscse.edu.cn, 2020). Bütün bunların yanında, kesintisiz yoğun çevrimiçi eğitime tavır olarak Çin’li öğrenciler çevrimiçi eğitim ve iletişim platformu olan Dingding’e toplu biçimde 1 yıldız yani kötü değerlendirme vererek uygulamanın mobil mağazalardaki listelerde son sıralara düşmesini sağlamışlardır

(Ning & Corcoran, 2020).

3.2. İtalya

İtalya, Covid-19 pandemisini en ağır biçimde yaşayan, Birleşik Krallık'tan sonra Avrupa'da hayatını kaybedenlerin sayısının en yüksek olduğu ülkelerden biri olarak tarihe geçmiştir (bbc.com, 2021). Pandeminin başlarında çok katı kurallar ve yaptırımlar uygulamadığı için ekonomiden eğitime kadar birçok alanda sıkıntılı bir dönem yaşanmış olan İtalya'da vaka oranları dikkate alınarak bölgeler yeşil, sarı ve kırmızı şeklinde risk gruplarına göre ayrılmıştır (TheLocal, 2020). 2021 yılının başına kadar okullar lokal olarak değişkenlikler göstermekle beraber çoğunlukla yüz yüze eğitime ara vermiş, İtalyan hükümeti savunmasız gruplara (engelli öğrenciler ve risk altındaki gençler) özellikle dikkat ederek, tüm öğrenciler için uzaktan eğitime geçildiğini ilan etmiştir (Cedefop, 2020). Covid-19 salgınının başında Bologna Üniversitesi'nin çevrimiçi öğrenmeye geçtiği dönemde bazı profesörlerin "birkaç hafta içinde standart derslere geri dönebileceğimizden eminiz" şeklinde beyanları olsa da (Bothwell & McKie, 2020) İtalya'da 18 Şubat 2021 tarihinde Covid-19 günlük vaka sayısının %54'ünde İngiliz varyantına rastlandığı için yüksek riskli bölgelerde okullar kapatılıp tekrar uzaktan eğitime geçilmiştir (Demirci, 2021). İtalya'da çoğu kurum diğer ülkelerdeki gibi bu kadar hızlı bir geçiş için hazır olmadığından, çevrimiçi dersler ülke çapında aynı hızda etkinleştirilememiştir (Statista, 2020). İtalyan hükümeti, çevrimiçi eğitime geçişle beraber hijyen ve güvenlik önlemleri konusunda öğrencileri ve ailelerini bilgilendirmiş, çevrimiçi birçok kaynak için anlaşmalar gerçekleştirmiş, faizsiz kredi ile tablet ve dizüstü bilgisayar tahsisi için okullara mali kaynak sağlamış ve final sınavlarının yüz yüze yapılma zorunluluğu kaldırmıştır (Cedefop, 2020). İtalya'da her ne kadar ebeveynler uygun teknolojiye sahip olmadıklarını ve çocuklarını uzaktan eğitimle desteklemek için zamanları olmadığını söyleyerek okulların kapalı olmasını protesto etseler de (Unicef, 2021; Reuters, 2021) 15 Mart 2021'den itibaren İtalya'nın yarısı 'kırmızı bölge' haline geldiği için hükümet en yüksek seviyede Covid-19 kısıtlamalarına tekrar gidileceğini açıklamıştır (bbc.com, 2021), bu durum çevrimiçi eğitime devam olarak anlaşılmaktadır.

Dijitalleşmesi 2000'lerin ortalarında başlayan, 2015'te Okul Dijitalleştirme Ulusal Planı oluşturulan İtalyan eğitim sisteminde, Covid-19 salgını öncesinde okulların %18'i günlük işlerinde dijital teknolojiyi kullanmaktaydı (d'Addio, 2020). Giovannella, Passarelli ve Persico (2020), İtalya örneğinde öğrenciler, pandemi sebebiyle başlatılan acil uzaktan öğretime geçiş sürecinde çoğu öğretmen tarafından benimsenen öğretim stratejilerinin, kapsayıcılık bakımından ideal çözümlerden çok uzak olduğunu, yani aslında yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yorumlar, öğretmenler, çevrimiçi eğitim teknolojilerini geleneksel yüz yüze sınıf eğitimi dinamiklerini yeniden

üretmek için kullanma eğilimine girdiklerinden ortaya çıkan indirgemeci yaklaşım Covid-19 pandemi sürecinde birçok ülkede ve eğitim kurumunda görülen refleks ile benzerdir. Buna rağmen öğretmenlerin bu pandemi sürecinde eşzamanlı iletişim araçlarını daha yoğun bir şekilde kullanmayı öğrenmesinin, çevrimiçi öğrenme ekosistemindeki yüksek derecede konforun, yakın gelecekte bu muhafazakar dinamiklerden uzaklaşmalarına ve teknolojiyle geliştirilmiş daha yaratıcı öğrenme deneyimlerini hayata geçirmelerine yol açabileceği düşünülmektedir. Çünkü İtalyan öğretmenlerin bazıları, pandemi sürecinde çevrimiçi öğretimin yarattığı sınırlamaları aşmak için, öğrencilerinden ödevlerini video olarak hazırlamalarını istemek gibi yeni yöntemler kullanmaya başlamışlardır (d'Addio, 2020; Cassini, 2020). Yine de, 2019 yılında yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre İtalyan öğretmenlerin %47'si dijital araçları günlük, %27'si haftalık, %14'ünün ayda birkaç kez kullandıklarını belirtmişlerdir (Agcom, 2019). Dolayısıyla dijital araçları hiç kullanmayan öğretmenlerin bu süreçte çevrimiçi eğitime adaptasyonu istenilen çeviklikte olmayabilir.

3.3. ABD

Mart 2021 itibarıyla güncellenen UNESCO (2021) verilerine göre ABD'de Covid-19 sebebiyle okullar "kısmen açık" seviyesindedir. Global eğitim endüstrisindeki en büyük ve aktif pazara sahip olan ABD, genel olarak pandemi sürecinde de beklenen uyumu göstermiştir. 2000'li yılların başından beri uzaktan eğitim ve MOOC projeleri üzerine çalışan ABD üniversiteleri özellikle yükseköğretim düzeyindeki birçok programı uzaktan eğitim ile sunmaya başlamıştır (Duffy, Gilbert, Kennedy, & Kwong, 2002). Edx ve Coursera gibi açık erişimli eğitim platformları pandemiden çok önce ücretsiz olarak erişime açılmış ve bu kanallardan çevrimiçi eğitim tarafı zaten çok güçlü olan MIT, Stanford, Caltech, Yale ve Harvard gibi dünyanın en iyi üniversitelerinin ders ve kursları yayınlanmaya başlanmıştı (Yamamoto & Altun, Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi, 2020). Covid-19 salgınından önce ABD'de üniversite ve kolejlerin %96'sı öğrencilerine mutlaka çevrimiçi dersler sunmakta ve 3 milyondan fazla öğrenci en az bir çevrimiçi ders almaktaydı (Allen & Seaman, 2006). Barındığı uluslararası öğrenci sayısı konusunda da dünyada ilk sırada yer alan ABD üniversiteleri, pandemi nedeniyle uygulanan seyahat kısıtlarının getirdiği ekonomik kaybı, programlarını hızlıca çevrimiçi hale getirerek gidermeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla dünyaca ünlü okulların çevrimiçi programları yüz yüze program bedellerinin %30 - 40'ı seviyelerine kadar indirilmiştir. Bu da dünyada çevrimiçi eğitim öğretim seçeneği ile yükseköğretim tarafında yeni bir Pazar açılmasını göstergesidir.

Bu konuda ilk karşılaşılan örnek Georgia Tech Üniversitesi'nin 20.000 Amerikan Doları'nın üzerinde olan ve yüz yüze gerçekleştirilen "Bilgisayar Bilimleri Master Programı"nın çevrimiçi seçeneğinin 7.000 Amerikan Doları

olarak ilan edilmesidir (Belkin, 2013; Ledwon, 2020). Bu fiyatlar dünya eğitim pazarında pandemi felaketinin yarattığı en önemli avantajlardan biri olarak kendini göstermektedir. Başarılı programların bu tarz öğrenme biçimleri ile daha fazla öğrenciye ulaşması da sağlanabilecektir.

Diğer birçok ülkede olduğu gibi ABD’de de altyapı, ekonomik durum ve ebeveyn eğitim seviyesi sebebiyle eğitime erişimde kısıt yaşayan öğrenciler için Covid-19 pandemi süreci yaşam şartlarını zorlamıştır (Çelik, 2020; Giannini, Jenkins, & Saavedra, 2020). Amerika Birleşik Devletleri’ndeki eğitim sisteminin salgından önceki temel durumu, zaten eşitlik açısından ciddi sorunlar barındırmaktaydı (García & Weiss, 2020). ABD’de yapılan “Hanehalkı Nabız Anketi” düşük gelirli hanelerin internet erişiminin ve bilgisayar kullanılabilirliğinin yüksek gelirli hanelere göre çok daha az olduğunu ortaya çıkarmıştır (McElrath, 2020). Bazı çocukların çevrim içi çalışması için gerekli cihazlara veya internet hizmetlerine erişiminin olmadığı gerçeğini ifade eden kavrama "dijital uçurum" adı verilmektedir (Sezgin, 2021; Warschauer, 2004) ve düşük gelirli çocuklar, özellikle siyahi ve ispanyol asıllı çocukların bu erişimden yoksun olma olasılığı daha da yüksektir (Population_Reference_Bureau, 2020; Llovio, 2020). Çevrimiçi eğitim çalışmalarını kaçırdığı için hapse atılan genç vakası, ABD’deki yerel yönetimlerin bazılarının eğitim hassasiyetini değil, okulların ve mahkemelerin Covid-19 döneminde bile siyahi öğrencilere karşı ayrımcı yaklaşım içinde olduğunu göstermektedir (Francis, 2020). Bununla birlikte zaten birçok okulun bütün öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmesini sağlayacak teknolojik altyapıdan veya kaynaklardan yoksun olduğu gözlemlenmektedir (Lieberman, 2020).

3.4. İngiltere

Birleşik Krallık Hükümeti Covid-19 pandemisinin başladığı ilk dönemde serbest dağılımla yaygınlaşma yani sosyal bağışıklık politikasını uygulamaya çalışmış (Bothwell & McKie, 2020), kısa bir süre sonra vaka sayılarının kontrolden çıkması sebebiyle keskin kısıtlamalar uygulamış ve ulusal ölçekte 3 kez kapanmaya (lockdown) gitmiştir (BBC, 2020; El-Bar, 2021). İngiltere’nin pandemi sürecini bu ölçekte ağır kayıplar vererek, yaygın bulaş oranları ile geçirmesinin ve 2021 Nisan ayında hala rahatlamaya gidilememesinin öncelikli sebebinin Başbakan Boris Johnson’un sorumsuzca aldığı yanlış kararlar olduğu düşünülmektedir (Ashton, 2020). Sosyal mesafe kurallarının ve seyahat kısıtlamalarının uygulanması, ayrıca okulların salgının başında kapatılıp acilen çevrimiçi eğitime geçilmesinin önemi İngiltere’nin büyük bedeller ödemesinden sonra anlaşılmalıdır.

İngiltere’de ulusal boyutta alınan her kapanma kararı sonrasında okullar tekrar açılmış, her seferinde okula dönen öğrenci sayısında düşüş gözlemlenmiştir. Yetkililer bu durumu öncelikle yaptıkları düzenlemeler hakkında ebeveynleri bilgilendirmek ve güven vermek için

sürdürdükleri çabalara rağmen vatandaşların kendi karantinalarını oluşturmalarına bağlıdır (Hanushek & Woessmann, 2020). Diğer yandan Avrupa anakarasındaki ülkelere geri dönen veya karantina altına alınan ailelerin çocuklarının da bu oranı etkilediği bildirilmektedir (gov.uk, 2021). Diğer ülkelerin de tecrübe ettiği şekilde, dezavantajlı öğrencilerin zorluklarının çevrimiçi eğitim ile azaldığı, bununla beraber okula dönüşler konusunda sıkıntı yaşayacaklarının öngörüldüğü ifade edilmiştir (Andrew, ve diğerleri, 2020). İngiltere’de öğrenmeye evde devam eden öğrencilere ücretsiz yemek verilmesi ya da yemek kuponu sağlanması kararı alındıktan sonra da, 2021 yılı başında bu yemeklerin sağlıklı olup olmadığı ve hatta kalitesi de tartışma konusu olmuştur (Lawrie, 2021; Kulakiewicz, Roberts, Long, & Danechi, 2021).

Bazı aileler, hükümetin ilan ettiği devamsızlık yapan öğrencilere sınıf tekrarı ve para cezası kararlarına rağmen, okulda yemek desteği sağlanmayacağını öğrendiği için çocuklarını okula geri göndermeyeceklerini bildirmişlerdir. Yapılan araştırmalarda, kapanmalar sırasında öğrencilerin evlerinde eğitime ortalama 5 saat vakit ayırdıkları ve K12 öğrencilerinin eğitim dışındaki zamanlarını da çevrimiçi aksiyonlar ile geçirdiği tespit edilmiştir. İngiltere’de üniversitelerin Covid-19 sebebiyle zorunlu olarak geçtiği çevrimiçi eğitim tecrübesi ile ilgili olarak Birmingham Üniversitesi’nden Profesör John Bryson, geçişin bu şekli ile çok verimli olmayacağını, ancak bu dönemden edinilen bilgiler ile yeniden yapılandırılmasının gerektiğini ifade etmiştir (birmingham.ac.uk, 2020). Profesör Bryson ve Dr Andres’in gerçekleştirdiği çalışmada, acil geçiş dönemi sonrasında tasarlanacak çevrimiçi derslerin öğretim görevlisinin bilgisi ve öğrencilerin çevrimdışı deneyimlerinin karması şeklinde üretilmesi gerektiği ortaya konulmuş, kazanılan “acil uzaktan eğitim” tecrübelerinin yeni dönemde yol gösterici olması gerektiği vurgulanmıştır (Bryson & Andres, 2020; Bozkurt A. , 2020). Dr. Giota Alevizou, başta İngiltere’de ve genelde de tüm dünyada öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin “yeni normal” ile karşılaştığı değişiklikler, uyum problemleri, pedagojik sıkıntılar ve dezavantajlar ile beraber yapay zeka destekli eğitim uygulamalarının kişiler için avantajlı yeni bir dönüşüm sağlayabileceğinden bahsetmiş, ayrıca İngiltere menşeli start-up firmaların eğitim kurumlarının dijital dönüşümlerine yaptıkları yatırım sebebiyle oluşan yeni pazara dikkat çekmiştir (Alevizou, 2020).

3.5. Türkiye

Eğitim Reformu Girişimi (ERG)’nin 2019 yılında hazırladığı Eğitim İzleme Raporu’na göre Türkiye’de diğer gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi, eğitime erişimde, eğitim imkânlarından yararlanmada bazı bölgesel ve sınıfsal eşitsizlikler bulunmaktadır. Buna rağmen Türkiye, pandemi sürecini eğitim alanında birçok batı ülkesine göre daha çevik bir şekilde karşılamıştır. Covid-19 vakalarının ilk görüldüğü dönem itibariyle 21 Mart 2020’de salgına karşı hassas olan bireyler için (65 yaş üstü ve 20 yaş altı)

sokağa çıkma kısıtlaması getirilmiştir (İçişleri Bakanlığı, 2020). Cumhurbaşkanlığı kararıyla tüm eğitim kurumlarında uzaktan eğitime geçilmesine ve tüm derslerin çevrimiçi olarak işlenmesine karar verilmiştir. Örgün eğitimin askıya alınma süresi ilk etapta üç hafta olarak ilan edilmesine rağmen, yapılan durum değerlendirmesinin ardından yüz yüze eğitime 2019-2020 güz dönemi sonuna kadar ara verildiği açıklanmıştır (Yamamoto & Altun, Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi, 2020). 23 Mart 2020’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) işbirliğiyle açılan Fatih Projesi’nin (2021) dijital platform uygulaması olarak başlatılan, ilkokul, ortaokul ve lise derslerinin uzaktan işlendiği EBA (Eğitim Bilişim Ağı) TV yayınları yürürlüğe girmiştir (NTV, 2020). Bu dijital platformun altyapısı örgün eğitimi tamamlayıcı olarak tasarlandığı için tüm eğitimin çevrimiçi yapılmasını sağlayacak teknik kapasiteye sahip olmayıp, pandemi sürecinde hızlıca güncellenerek kapasitesi artırılmıştır.

Devlet okulları EBA sistemini kullanırken özel okullar çevrimiçi eğitimlerde kendi sistemlerini kullanmaya başlamışlardır. EBA’da okul öncesinden lise düzeyine kadar tüm eğitim kademeleri için Milli Eğitim müfredatında yer alan birçok ders materyali, videolar, e-kitaplar ve etkinlikler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından paylaşılmış, ayrıca GSM operatörleri ile işbirliği yaparak öğrencilere 8 GB’a kadar ücretsiz internet verilmesini sağlamıştır (Çetinkaya, 2020). 2019-2020 ikinci yarıyılının çevrimiçi eğitimle tamamlanmasını sağlayan Bakanlık, 2020-2021 ilk yarıyılında farklı bir strateji izlemiş ve belirli sınıflarda hibrit bir eğitim modeli uygulamıştır (Hürriyet, 2020).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), aynı günlerde ülkedeki tüm üniversitelerin çevrimiçi eğitime geçmesi için yönergelerini hızlıca yayınlamış ve hatta çevrimiçi eğitim için hazırlıklı olmayan, daha önce çalışma başlatmamış üniversitelere de destek hizmetleri sunmaya başlamıştır. Bu hızlı geçişin gerçekleşebilmesinin en öncelikli sebebi 2000’li yılların başından itibaren YÖK’ün üniversitelerle beraber yaptığı uzaktan eğitim çalışmaları ve uzaktan eğitim merkezlerinin açılma kararlarını hızlıca vermesidir. YÖK, yükseköğretimde dijital dönüşümü sağlamak amacıyla 2019 yılında Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden seçilen sekiz pilot üniversitede başlayarak “YÖK Dijitalleşiyor” projesini hayata geçirmiştir (YÖK, 2020). Pandeminin başında oluşturduğu web portalı “YÖK Dersleri Platformu” (<https://yokdersleri.yok.gov.tr>) ile Türkiye’de farklı üniversitelerde yayınlanan birçok uzaktan eğitim ders içeriğini bir araya getirip hem hazır olmayan üniversitelerin dijital kaynak ihtiyacını karşılamış hem de ücretsiz olarak ülkedeki tüm öğrenciler için erişime açmıştır (Saraç, 2020). K12 okulları ve üniversiteler de bu süreçte gerek sahip oldukları kendi çevrimiçi eğitim altyapıları ile, gerek ise Zoom, Microsoft Teams, Perculus, BigBlueButton, Adobe Connect ve Google Meet gibi doğrudan görüntülü web görüşme uygulamalarıyla tüm derslerini “yüz yüze yapıyor”

gibi işlemeye başlamıştır (Zan & Zan, 2020). Oysaki her ortamının kendi özelliklerine göre hareket edilmesinin öğrenmenin etkinliği üzerinde büyük etkisi vardır.

Pandemi sürecinde yürütülen çevrimiçi eğitim uygulama ve yöntemleri konusunda yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli paydaşlarından her bir gruptan çeşitli eleştiriler yapılmış (Yamamoto & Altun, Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi, 2020), en önemlisi de eğitimin olmazsa olmazı ölçme değerlendirme konusunda olmuştur. Zorunlu olarak geçilen acil uzaktan eğitim ile vize ve final sınavlarının yapılması ülkenin birçok farklı lokasyonunda, kurumunda ve hatta üniversitesinde gündem olmuş, bazen ilginç ve komik bazen de eleştirilerin hedefi olan uygulamalar ile karşılaşmıştır.

Bilkent Üniversitesi, öğrencilerine elektronik olarak gönderdiği mesajda, final sınavlarına girebilmeleri için boş bir kağıda el yazılarıyla kopya çekmeyeceklerine dair “onur yemini” yazmaları, öğrenci numaraları ve imzalarıyla üniversiteye mail atmaları gerektiğini bildirmiştir (Cumhuriyet, 2020). Ayrıca çevrimiçi olarak yapılan sınavlarda kopya çekme ihtimalinin önüne geçebilmek için 11 bin öğrencisine birer ayna göndermiş, sınav sırasında bilgisayar kullanan öğrencinin, aynayı oturduğu pozisyonun arkasına yerleştirmesi istenmiş ve bu şekilde kopya çekip çekmediğinin sınav gözetmeni tarafından takip edileceği bildirilmiştir (Birgün, 2020). İstanbul Teknik Üniversitesi’nde ise sınavlara giren öğrencilerden KVKK’ya aykırı olarak web kamera ve mikrofonlarını sınav boyunca açık tutulmasını istemekle beraber dizüstü bilgisayar olmadan sınava girilemeyeceği bildirilmiştir. Dolayısıyla sadece masaüstü bilgisayarı olan öğrenciler sınavlara girememişlerdir. Diğer bir örnek ise yapılan sınavlarda cevap kağıdının tripod kullanılarak web kamerası önünde el ile doldurma zorunluluğu getirilmiş ve her cevap kağıdının öğrencinin kimliği ile fotoğrafının çekilip imzalanıp sisteme yüklenmesinin istenmesi olmuştur (Dokuz8haber, 2020; GazeteManifesto, 2020). Bu örneklerin ülkenin ilk sıralarındaki üniversitelerinden gelmesi bir yandan şaşırtıcı olsa da diğer yandan Türk üniversitelerinde kısmen de olsa dijital dönüşümün eksikliğini, kurumların da öğretim elemanlarının da yaşanan bu hızlı dijital göçe hazırlıklı olmadığını, Endüstri 2.0 ve 3.0 dönemlerindeki bilginin tek kaynağı olan öğretmen rolünün inovasyon ve yapay zeka çağında hala bırakılmadığını gözler önüne sermektedir (Toffler, 1970; Weyand, 1925; Pooworavan, 2015).

Yüksek öğrenim seviyesine gelmiş öğrencilerin dürüstlüğüne güvenilmediğinin peşinen ortaya konulması, mevcut eğitim ve öğretim sisteminin, öğrencilerine etik değerleri ne ölçüde kazandırabildiğini düşünmek için bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Bir başka açıdan bakıldığında, öğrencilerin kopya çekmemesine yönelik bu çabalar, eğitimcilerin, yüksek öğrenim seviyesinde, öğrencileri bilgiyi aynen tekrarlamak ve sınav kağıdına

aktarmak yerine, edindikleri bilgiyi sorgulayarak işleyerek yorumlamaya, özgün yanıtlarını cevap kağıdına aktarmaya teşvik edecek nitelikte soru sorma ve sınav hazırlama becerilerinin yetersizliğine bir işaret olarak kabul edilebilir.

4. ACIL UZAKTAN ÖĞRETİM

Covid-19 pandemisi sebebiyle zorunlu çevrimiçi eğitime geçiş sürecinde öğretmenler, öğrenciler ve velilerin en çok eleştirdiği durum, web kameraları aracılığıyla yapılan canlı-görüntülü derslerin okul ve sınıf ortamı, zil saati ve tenefüs, sıra ve tahta düzeni, beden dili ve göz teması, akran öğrenmesi ve sosyalleşme gibi kavramlar olmadan, yüz yüze sınıf eğitimlerinin ekranlar üzerinden simule edilmiş hali olmasıdır. Pandemi gibi kriz durumlarında yüz yüze eğitimin geçici olarak hızlıca teknoloji ortamına aktarılması ve literatürde “Acil Uzaktan Öğretim” (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2020) olarak tanımlanan bu yöntem, büyük oranda “Uzaktan Öğretim” ile karıştırılmış, bu kavramlar ile ilgili yanlış bilgilerin Covid-19 virüsü ile aynı hızda yayıldığı gözlemlenmiş ve yanlış argümanlar yaratılarak yapılan birçok eleştiri ile uzaktan eğitimin “beklendiği gibi faydalı olmadığı” veya “işe yaramadığı” çıkarımları oluşmuştur. Hatta karar vericiler de pandemideki kriz yönetimini sürdürürken bazen benzer anlayışla iş yapış şekillerini kullanmışlardır (Bozkurt A. , 2020). Ancak unutulmaması gereken kısım ise tüm dünyada hızlıca başlatılan acil uzaktan öğretim uygulamalarının Covid-19 sebebiyle oluşan küresel eğitim krizine hızlı bir yanıt olarak hemen uygulamaya konulmuş olmasıdır. Acil uzaktan öğretim, pandemide kurtarıcı olmuştur.

Bozkurt’a (2020) göre: “bir sistem yaklaşımı çerçevesinde yürütülen planlı ve amaçlı uygulamaların bütünü olan uzaktan eğitim, sadece bilgisayar, akıllı telefonlar, eğitim yönetim sistemleri gibi somut teknolojilerden ibaret değildir; eğitsel kuramlar, yaklaşımlar ve stratejiler gibi soyut teknolojileri de kapsamaktadır”. Uzaktan eğitimde anlamlı bir öğrenme deneyimi oluşturabilmek için yüz yüze dersleri taklit etmekten öteye geçip çevrimiçi ve çevirim dışı kanalları kullanılabilir dengeli bir öğretim tasarımı yapmak gerekmektedir.

Türkiye çevrimiçi eğitim konusunda önemli seviyede uygulama tecrübesine ve köklü bir geçmişe sahiptir. Dünyada uzaktan eğitimin tarihinin 300 yıl civarında olduğu da göz önüne alındığında (Yamamoto & Altun, Coronavirus ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi, 2020) bu konuda oluşan önyargılar sebebiyle konuyu daha iyi anlayabilmek ve yorumlayabilmek için “acil uzaktan eğitim” ve “uzaktan eğitim” kavramları arasındaki farkları hızlıca gözden geçirmek gerekmektedir. Bozkurt’un (2020) bu kavramlar arasındaki farkları ortaya koymak için yaptığı çalışmadan derlenen açıklamalar Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Acil Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Eğitim Kavramları Arasındaki

Farklar	
Acil Uzaktan Eğitim*	Uzaktan Eğitim*
Zorunluluktur	Seçenektir
Mevcut ihtiyaca yönelik geçici çözümler üretmeye çalışır.	Yaşam boyu öğrenme çerçevesinde süregelen ve kalıcı çözümler üretmeye çalışır.
Kriz zamanında eldeki olanaklarla eğitimi ayakta tutma çabasıdır.	Alana özgü kuramsal ve uygulamaya yönelik birikimleri belirli bir amaç doğrultusunda kullanma, planlı ve sistematik etkinliklerle eğitimi sürdürülebilir hale getirme çabasıdır
İngilizce karşılığı olan “emergency remote education” kavramındaki remote ifadesi fiziksel uzaklığa vurgu yapar.	İngilizce karşılığı olan “distance education” kavramındaki distance ifadesi fiziksel, etkileşimsel ve psikolojik uzaklığa vurgu yapar.

* Bozkurt’un (2020) çalışmasından türetilmiştir.

Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere, acil uzaktan öğretime geçiş sürecindeki ana hedef, felaket sonrası kesintiye uğrayan eğitim faaliyetlerine çevik ve hızlı biçimde geçici ve alternatif çözüm oluşturabilmektir (Golden, 2020). Söz konusu çözüm, öğretmen ve öğrencileri risklerden uzak, hızlı ve mükemmel olması beklenmeyen bir şekilde bir araya getirme aksiyonu olarak tanımlanabilir. Uzaktan eğitim, öğrenme faaliyetinin gerçekleşmesini amaçlarken, acil uzaktan eğitim, halihazırdaki öğretim faaliyetlerinin kesintiye uğramadan devam ettirilmesini amaçlar (Yavuz, Kayalı, Balat, & Karaman, 2020). Kısaca acil uzaktan öğretim, teknoloji kullanarak uzaktan erişimle öğrenme faaliyetlerini yüz yüze eğitime benzetme süreci olarak da tanımlanabilir (Sezgin, 2021).

Uzaktan eğitimin başarılı olması konusunda öğretmen veya eğitimci için en önemli sınav öğrencileridir. Pandemi sebebi ile yaşanan zorunlu dijital dönüşümde sabit fikre sahip öğrenciler, değişimlere adapte olmakta ve uyum sağlamakta zorlanırken, gelişime ve değişime açık öğrenciler yeni bir öğrenme ortamına hızla adapte olmuşlardır (Pokhrel & Chhetri, 2021). Yapılan çalışmalar acil uzaktan eğitim çalışmalarının hem öğretmen hem de öğrenci tarafında bazı eleştiriler yarattığını göstermektedir (Bozkurt A. , 2020; Ezginci, 2020; Keskin & Özer Kaya, 2020). Bu noktada üzerinde durulması gereken, “uzaktan eğitim”e geçildiğinde kullanılan içeriklerin ve derslerin sunulma yöntemlerinin kalitesidir (Bozkurt A., 2020). Çünkü uzaktan eğitim uygulaması, doğru teknoloji ve metodlar ile oluşturulduğunda yüz yüze eğitimden farksızdır ve anlamlı öğrenme deneyimleri sağlamaktadır (Anderson, 2003; Russell, 1999). Bu yüzden uygulama amaçları ve araçları ile beraber süreçlerin ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik farkındalığın her paydaş boyutunda artırılmasının yanında kalite konusunun bunu destekleyen şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir.

5. ACIL UZAKTAN EĞİTİM DENEYİMİ, BULGULAR VE ÖNERİLER

Covid-19 pandemisi sebebiyle tüm dünyada olduğu gibi zorunlu olarak geçilen acil uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan problemler, içinde bulunduğumuz “yeni normal”de mevcut durumun analizi, eğitimin devamı ve

hatta pandemi sonrası atılacak adımlar için önemli bir deneyim oluşturmuştur. Kazanılan olumlu tecrübeler ile eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamak ve gelecekte karşılaşılabilecek benzer felaket durumlarına hazır olarak daha etkili adımlar atmak açısından yeni fırsatlar sağlayabilir (Yavuz, Kayalı, Balat, & Karaman, 2020). Acil uzaktan eğitim deneyimlerinin eleştirileri ve doğru değerlendirilmesi eğitim alanında gerçekleştirilmesi gereken dijital dönüşüm için tüm dünyada hızlandırıcı rolü oynayacaktır.

5.1. Öğrenci

Eğitimin tam merkezinde olan öğrenciler, pandemi sürecinden en çok etkilenenlerin başında gelmektedir. Covid-19 sebebiyle okulların uzun bir süre kapanması, hatta belirsiz bir süre daha kapalı olacak olması öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının olumsuz etkilenmektedir. Öğrencilerin arkadaşlarıyla eğlenerek vakit geçirebildikleri, sosyal becerilerini ve sosyal farkındalıklarını aktif olarak geliştirdikleri okuldan uzak kalmaları, pandeminin getirdiği hastalık ve salgın kaygısı, duygusal ve zihinsel sağlık sorunlarına ve öğrenme kayıpları yaşanmasına neden olmaktadır (Çelik, 2020; Burgess & Sievertsen, 2020).

Uzun süreli okul kapanmalarında öğrenciler tek başlarına kaldıklarını hissettiklerinden, sınıf ve arkadaş ortamlarından uzaklaşmaları sebebiyle okul ile kurdukları bağ azalmakta, kaybettikleri motivasyon derslerden kopmalarına neden olmaktadır (Allen, Rowan, & Singh, 2020). Hatta öğretmen ve aile desteği alamadıklarında bu durum, öğrenciler için okul terki riskini artmaktadır (worldbank.org, 2020; Unesco, 2020). Bu sebeple tek eğitim kanalı olan çevrimiçi eğitimlerde alternatif yöntemler denenmeli, dersler daha ilgi çekici biçimde işlenmeli ve özellikle etkileşimli olması sağlanarak öğrencilerin derse katılımları mutlaka sağlanmalıdır. Öğretmenlerin veya okul yönetiminin çevrimiçi eğitimlere geçilmesinden sonra öğrenciler hakkında “zaten evde oldukları için” sıkıntıları olmadığı fikrine kapılarak fazla sayıda ödev vermeleri öğrencilerin iş yükünü yüz yüze sınıf eğitimlerine göre artırmakta ve bu iş yükünü karşılayabilmek için birçok öğrencinin çevrimiçi derslere katılımda eğitim materyallerinin (bilgisayara ulaşım imkanı ve ders çalışacak sessiz bir yere sahip olunması gibi) yeterli olmadığını anlaşılmıştır (Angdhiri, 2020; Yılmaz, Güner, Mutlu, & Arın Yılmaz, 2020).

Yapılan çalışmalarda öğrencilerin önemli bir kısmının pandemi sürecinde hızla devreye sokulan acil uzaktan eğitimi, yüz yüze sınıf eğitimi kadar verimli bulmadıkları ve hatta yüz yüze eğitimin yerine geçemeyeceğini düşündükleri görülmektedir (Okan, 2020; Şen & Kızılcıoğlu, 2020). Buradan yola çıkarak çevrimiçi eğitimleri başarısız olarak etiketlemek yanıltıcıdır. Acil uzaktan eğitimin küresel bir salgında neredeyse insanların hepsinin eve kapandığı ortamda eğitimi kesintisiz devam ettirebildiği görülmüştür.

Bunun yanında çevrimiçi ve yüz yüze eğitimi karşılaştırmak yerine eğitimin içeriğinin kalitesini veya dersin nasıl sunulduğunu değerlendirmek daha doğru olacaktır (Bozkurt A. , 2020). Çünkü doğru yöntem ile yapılandırıldığında uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim arasında eğitsel yeterlilik açısından fark yoktur (Russell, 1999; Anderson, 2003). Öğretmenlerin teknoloji bilgisinin güncel olmaması, çevrimiçi eğitim içerikleri üretmenin bir uzmanlık konusu olması, teknik altyapı eksiklikleri ve yüz yüze sınıf ders içeriklerini çevrimiçi eğitim içeriklerine dönüştürecek zaman olmadan acil uzaktan öğretime (eğitime başlanması) devam edilmesi gibi durumlar düşünüldüğünde Covid-19 pandemi sürecinde acil çevrimiçi eğitime geçişin önemi anlaşılacaktır (Bingöl, 2020; Çelik, 2020).

Eğitim paydaşlarının tümünün en önemli sorumlulukları, pandemi süreci ve sonrasında sınıf eğitimi ve çevrimiçi eğitimlerin nasıl olması gerektiği konusunda yol gösterip yardımcı olmaktadır. Diğer yandan, eğitimin merkezinde duran ve en önemli paydaşı olan öğrencilerin bu süreçteki davranışlarını değerlendirmek, yarınları planlamak açısından da önemlidir. Covid-19 salgınının başındayken felaketin boyutları tam anlaşılmadan, okulların tatil gibi kapandığı, evden eğitime erişimin eğlenceli olarak algılandığı dönemde dünyanın birçok yerinde öğrenciler ya kameralarını açmayarak ya da teknolojiyi kullanarak oluşturdukları seslerle ve görüntülerle derisi sabote etmişlerdir (Yamamoto & Altun, Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi, 2020). 1 yıllık pandemi sürecinde oluşan uzaktan eğitim tecrübesi göstermiştir ki öğrenciler kameralarını açmamayı (uygun olmayan ev ortamlarında yaşayanlar hariç) alışkanlık haline getirmiş, bu yüzden boş ekranlara bakarak ders anlatmak zorunda kalan öğretmenlerin emeklerine karşılık, katılım sağlamadıkları çevrimiçi dersleri eleştirerek yanıt vermişlerdir.

Canlı video-ders sürelerinin yüzyüze sınıf eğitimlerindeymiş gibi uygulanmak istenmesi ve çoğu zaman çok uzun olması sebebiyle odaklanma ve motivasyon düşüşleri anlaşılabilir de, sınıf ortamındaki yüz yüze eğitimlerde öğretmene sırtını dönerek oturmaya benzer bu davranış neredeyse birçok öğretmenin motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Benzer şekilde, evlerinden bağlanma imkanları olmasına rağmen öğrenciler devamsızlık haklarını esnetmeyi alışkanlık haline getirmişlerdir. Özellikle her düzeydeki özel okullarının öğrencileri açısından bu dönemde farklı bir gelişme daha etkili olmuştur. Bazı velilerin işini kaybettiği, kısa çalışma ödeneği ile istihdam edildiği ya da kendi mesleki faaliyetlerinden kazancının önemli ölçüde azaldığı bu dönemde, özel okulları ile devlet okullarının sunabildikleri eğitimin farklılığı daha fazla sorgulanır olmuştur. Gerek geçim zorlukları gerekse bu farkın azaldığına dair düşünceler, bazı velilerin öğrencilerini özel okullarından devlet okullarına nakletmesine neden olmuş, bu durum yaygınlaşmaya başlayınca Milli Eğitim Bakanlığı, bu şekilde geçiş

yapan öğrencilerin belli bir süre geçmeden vakıf okullarına tekrar dönemeyeceği düzenlemesini getirmiştir. Dolayısıyla, bir yönüyle eğitim kurumu bir yönüye ticari işletme olan vakıf okullarında, eğitimin gerekliliklerini yerine getirmek üzere uygulanması gereken tedbirler, öğrenci/veli kaybı kaygısıyla etkin şekilde alınamamıştır. Kalabalık sınıflarda öğretmenlerin yoklamasını manipüle etmek için kendi görüntüsünü kaydedip video olarak ekran koruyucusu yapan ve sanal sınıflardaki derslere katılmayıp bu videoyu kullanan öğrencilere K12 seviyesinde sık rastlanmaktadır. Bu örneklerden de anlaşılıyor ki olumsuz yorum ve değerlendirmeler yapan öğrenciler de bu süreçte meydana gelen olumsuzluğun bir parçasıdır. Dolayısıyla eğitim, tüm paydaşların beraber uyum içinde yürüttüğü bir bütün olduğu takdirde fayda sağlayabilir. Bu fayda en nihayetinde öğrencinin yararınadır.

5.2. Veli

Çevrimiçi eğitime geçiş sadece öğrencileri ve öğretmenleri ilgilendiren bir konu olmaktan çıkmış, velilerin de hayatını önemli ölçüde etkilemiştir. Karantina uygulamaları sebebiyle çocukları ile evlerine kapanan veliler, bu zamana kadar eğitim ekosistemine bu kadar yakın olmamışlardır. Evden çalışma sebebiyle çocukları ile ortak internet kullanmak zorunda kalan ebeveynler, çoğunlukla bilgisayarlarını ve mobil cihazlarını da çevrimiçi eğitimlerde kullanmaları için çocukları ile paylaşmak zorunda kalmışlardır. Bir yandan pandemi döneminde uzaktan çalışma ile işlerini yapmaya çalışırken diğer yandan oluşan yeni şartlara kaynak yaratmak için ekonomik sıkıntılarla yüzleşmişlerdir (Yılmaz, Güner, Mutlu, & Arın Yılmaz, 2020; Seale, 2020).

Pandemi öncesinde gün içinde işine giden veli, çocuğunu genelde ancak akşam işten dönüşünde görmekteydi, hatta çocuk okulda eğitim alıp arkadaşları ile vakit geçirerek, faaliyetlerde bulunarak enerjisinin önemli bir kısmını kullanmış olarak eve dönerdi. Ancak Covid-19 sebebiyle aynı evin içinde tüm günü geçirmek zorunda kalan, ortak alanda çevrimiçi olarak işini yapmaya çalışırken aynı alanın çocuğu için çevrimiçi okula dönüşmesine tanık olan veli, hareketsiz kalan çocuğunun atmadığı enerjisinin yükünü de taşımak zorunda kalmış, psikolojik olarak olumsuz etkilenmiştir (Daniel, 2020). Neredeyse tüm ülkelerde psikolojik ve pedagojik destek hatlarının oluşturulup ailelere 7/24 destek vermesinin sebebi budur (Cedefop, 2020).

Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler, mülteciler ve özellikle kız öğrenciler için okulların kapanması, hem teknolojiye hem de eğitim kaynaklarına erişim eşitsizliği yaratacağı için, pandemi süreci bu grup için çevrimiçi eğitim faaliyetlerinden de büyük ölçüde yararlanamayacakları anlamına gelmektedir (Yılmaz, Güner, Mutlu, & Arın Yılmaz, 2020; Unesco, 2021; Worldbank, 2020; Telli, Kalaç, & Eronal, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı veliler çocuklarına yeterli desteği sağlayamamakta, derslerine

yardım etme ve onları motive etme konusunda yetersiz kalmaktadır. Daha avantajlı olan ve eğitim düzeyi daha yüksek olan aileler ise çocuklarının eğitimine ve öğrenimine aktif katılarak doğrudan destek vermekte ve motivasyon sağlamaktadırlar. Bu durumdan veliler olumsuz etkilenmekte ve eşitsizlikler daha da derinleşmektedir (Çelik, 2020; Giannini, Jenkins, & Saavedra, 2020). İtalya ve ABD gibi ülkelerde taksitle ve faizsiz cihaz kampanyalarının düzenlenmesi bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak üzerine yapılmıştır. İngiltere’de okullarda verilen ücretsiz yemeklerin çevrimiçi eğitime geçişte kalkması birçok velinin tepki göstermesine sebep olmuş, çevrimiçi eğitim alan çocuklara yemek kartı verilmesi kararı aldırılmıştır. Dolayısıyla hem kaynaklara erişim, hem motivasyon hem de eğitimin sürdürülebilirliği açısından bireyin bilgisayar, internet gibi dijital teknoloji unsurlarına ulaşamaması durumunu anlatan kavram olan “dijital uçurum”un büyümesini önlemek amacıyla veliler, nasıl bir rol üstlenmeleri gerektiği konusunda tereddütte kalmışlardır (Sezgin, 2021; Warschauer, 2004).

5.3. Öğretmen

Pandemi döneminde ana okulu ve ilköğretimden başlayarak üniversite seviyesine kadar bütün öğrencilerin yüz yüze eğitimden zorunlu çevrimiçi eğitime geçiş sürecinde, teknoloji kültürü ve kullanımı açısından hiçbir uyumsuzluk yaşamamalarının aksine en çok etkilenen bir diğer grup da öğretmenlerdir (Yılmaz, Güner, Mutlu, & Arın Yılmaz, 2020). Endüstri 2.0 ve 3.0 dönemlerinin eğitim ekollerinde yetişmiş olan, yüz yüze sınıf eğitimleri konusunda öğrenim görmüş, metodolojik olarak bilginin kaynağı olduğu için “öğreten” rolündeki eğitimcilerden, teknolojik donanım ve kullanım kültürü yeterli olmayanlar bu süreçte eksiklik, uyumsuzluk ve sıkıntı yaşamışlardır (Toffler, 1970; Puncreobutr, 2016; Pooworavan, 2015; Saygılı, 2013). Bu süreçte ortaya çıkan soru; öğretmenin bilginin tek sahibi ve sağlayıcısı mı olacağı yoksa öğrenciler için bir rehber ve yol gösterici mi olacağıdır (Bozkurt A. , 2020). Uzaktan eğitim dersleri için eğitsel tasarımların tekrar yapılması ya da halihazırdaki ders işleyişinin çevrimiçi süreçlere uyumlu hale getirilmesi öğretmenlere ayrı bir iş yükü getirmiştir (Bingöl, 2020).

Çoğu öğretmen bu yeni sistemin araçlarının kullanımıyla ilgili herhangi bir eğitim almadığı için daha fazla iş yükü edinmiş, daha önce deneyimlemedikleri bir sisteme adapte olmak zorunda kalmışlardır. Birçok ülke uygulamasında olduğu gibi Türkiye’de de uzaktan eğitim konusunda Fatih projesinde EBA platformunda öğretmenlere yardımcı içerikler sağlanmış, öğretmenlerin dijital uyum zorlukları en aza indirilmeye çalışılmıştır (Akagündüz, 2020). Hatta bazı öğretmenler bu durumu yüzme bilmeden okyanusa düşmek olarak ifade etmişlerdir.

Acil bir ortam dahi olsa öğretmenlerin çevrimiçi eğitimleri hazırlama ve verebilme yetkinliklerinin geliştirilmesi ve bu çalışmanın doğrudan devlet tarafından organize edilecek biçimde desteklenmesi gerekmektedir. Bu sü-

reçte desteği, liselerde teknoloji ya da fen bilgisi alan öğretmenleri, üniversitelerde teknoloji, bilişim teknolojileri veya sistem destek departmanları seminerler düzenleyerek ve yardımcı dokümanlar hazırlayarak gerçekleştirmişlerdir.

Zorunlu uzaktan eğitime geçiş sürecinde çevrimiçi uygulamaların ve platformların kullanımı konusunda sıkıntı çeken öğretmenlerin oranı hayli düşüktür. Ancak öğretmenlerin de bir kısmı veli grubunda olduğu gibi evlerinden internete bağlanma ve bu bağlantıyı sağlayacak bilgisayar donanımına sahip olma konusunda ekonomik yük altına girmişlerdir. Çocuk sahibi olan, çalışan eşi/arkadaşı ile yaşayan ya da büyük aile üyesi olan öğretmenler, velilerin zorunlu teknoloji paylaşımında yaşadığı sıkıntıları benzer biçimde yaşamışlardır. Dijital iletişim kanallarının getirdiği kolay ve 7/24 erişilebilirlik sebebiyle de öğrencilerin aileleri ile daha çok görüşmek zorunda kalmaları, hatta yaşanan pandemiden kaynaklanan sıkıntılarda rehberlik yapmaları gibi ek görev ve sorumluluklar yüklenmişlerdir.

5.4. Teknolojik Altyapı

Acil uzaktan öğretim sürecinde neredeyse tüm dünyada karşılaşılan teknik problemlerin ilk sırasında internet bağlantı sorunu yer almaktadır (Bingöl, 2020). Bu konuda ülkemizde de internet altyapısının eksiklikleri Covid-19 pandemisinde gözler önüne serilmiştir. Çevrimiçi eğitimler, acil uzaktan eğitim ya da geleneksel uzaktan eğitim şeklinde olsa da toplu erişimler için yüksek hızda internet bağlantısı gerekmektedir. Gelişmiş ülkelerin önemli bir kısmı zaten okullarında ve iş hayatlarında 5G internet bağlantısını kullanıyorken gelişmekte olan ülkelerin önemli bir kısmı ise bu konudaki yatırımlarını geciktirmişlerdir. Öğrencilerin ve velilerin karantina dönemlerinde beraber eve kapandıkları pandemi sürecinde eğitim için kullanılması gereken bant genişliği ve veri trafiği evin kullanılacak toplam kotasının ancak bir kısmını karşılayabilmektedir. Yetişkinlerin de büyük oranda işlerini evden yürüttükleri, interneti kullandıkları ve canlı video toplantıları yaptıkları bu süreçte birçok ülkenin internet altyapısında sıkıntılar görülmüş, hatta elektrik şebekelerinin bile sınırlarının zorlandığı durumlar yaşanmıştır. Dünyadaki birçok ülke çevrimiçi eğitimlerin kesintisiz bir şekilde yürütülmesi için hükümetler ölçeğinde destek projelerini yürürlüğe koymuşlardır. Örneğin Güney Afrika hiç internet ücreti almazken, Mısır mobil cihaz dağıtımını yapmış, ABD ücretsiz erişim noktaları kurmuştur. Türkiye’de, Paraguay’da ve Çin’de Milli Eğitim Bakanlıklarının öğrenciler için GSM operatörleri ile ücretsiz ek data bağlantı anlaşmaları yapmaları öğrencilerin sıkıntılarını bir nebze de olsa çözmüştür (Çelik, 2020).

Diğer bir tartışma konusu da uygulamaların teknik altyapılarının yeterliliği üzerine olmuştur. Pandemi sürecinde oluşan tekil ziyaret ve veri trafiğini öngörmeyen firmaların uygulamaları bazı zamanlarda servis dışı kal-

mış, sunucularının teknik desteğe ihtiyaçları doğmuştur. Türkiye’de EBA’nın yoğun kullanılması sebebiyle sistemin altyapısı çökmüş ve bir süre erişim sağlanamamıştır. Bazı üniversitelerin de çevrimiçi sınav dönemlerinde benzer kesintiler yaşanmıştır. Çünkü Acil uzaktan eğitim sürecinde neredeyse tüm eğitim kurumları görüntülü görüşme yöntemini kullandıkları için çok büyük boyutlarda veri trafiği yaratmışlardır.

Covid-19 sebebiyle global ölçekteki fabrikaların sınırlı üretimleri, lojistik sektörünün yavaşlaması ve gelişmekte olan ülkelerin döviz kurlarında yaşanan yükselmeler sebebiyle özellikle teknolojik cihazlara erişim maliyetleri yükselmiş, dolayısıyla bazı hanelerde çevrimiçi derslere katılım için bilgisayar veya mobil cihaz ihtiyacı yüksek fiyatlar sebebiyle karşılanamamıştır. Okul laboratuvarlarının dışında bu teknolojik cihazlara erişim imkanı olmayan öğrenciler için oluşan dezavantaj kısa süre içinde düzeyecek gibi görünmemektedir.

5.5. Eğitim Tasarımı ve Ölçme Değerlendirme

Uzaktan eğitimde ders veya eğitim içeriği tasarımı, teknolojinin ve pedagojinin anlamlı bir şekilde kullanıldığı çok disiplinli bir yaklaşımdır (Anderson, 2003; Bozkurt A. , 2020). Pandemi sürecinde tüm uzaktan ve çevrimiçi eğitim içeriklerinin tasarımının hem kaliteli hem de hızla oluşturulması konusunda özellikle eğitim kurumlarında ve ders sırasında öğrencilerde yüksek beklenti oluşmuştur (Sezgin, 2021). Uzun yıllardır tekrar edilen çevrimiçi ders tasarımı konusundaki hatalı yaklaşımlar bu dönemde doğrudan uygulama deneyimleri ile daha görünür olmuş, eğitsel tasarımların nasıl doğru şekilde yapılacağı, bu içeriklerin öğrencilere farklı yöntemlerle nasıl ulaştırılabileceği konusu (Aydemir, 2018) daha yüksek sesle tartışılmaya başlanmıştır (Bozkurt Ö. A., 2015). Yüz yüze sınıf eğitimleri için hazırlanan ders içeriklerinin doğrudan sayısallaştırılması ve çevrimiçi ortamlara aktarılması ile yapılandırılan içerikler, öğrencilerin cihazları düşünülmeden, kullanılan dijital içeriklerin tipi, dosya büyüklüğü ve kullanıcı tarafında görüntülenebilirlik zorlukları hesaplanmadan, öğrencilerin konsantrasyon süreleri dikkate alınmadan yapılan canlı video dersler, acil uzaktan eğitim döneminde yaşanan başlıca olumsuzluklardır (Bingöl, 2020). “Acil uzaktan eğitim” ile “klasik uzaktan eğitim” (*sınıf içi eğitimi olduğu halde dijital ortama taşımaktan öte, uzaktan eğitimin tüm prensiplerine, pedagojik ve metodolojik yaklaşımlarına uygun şekilde tasarlanan ve uygulanan uzaktan eğitim*), karıştırılmamalıdır. Söz konusu hassasiyetlerin göz önünde bulundurulacağı uygulamalar klasik uzaktan eğitim kapsamındadır.

Uzaktan eğitimde öğrenme tasarımlarının, uzaktan eğitim uzmanları ile işbirliği içinde gerçekleştirilmesi kritik öneme sahiptir. Video içeriklerinin uzunluğu ve görsel kalitesi, öğretmen veya eğitmenin dersi işleyiş biçimi ve kullandığı yardımcı dijital araçlar, ses teknolojisinin kalitesi ve doğru kullanımı, sabit resim/hareketli resim

ve podcast gibi diğer çoklu-medya formatlarının yerinde ve doğru kullanımı, eşzamanlı ya da eşzamansız öğretim tasarımları yapabilmek için dikkat edilmesi gereken başlıklardır. Buna rağmen Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim derslerinde yapılan, yapılması karar vericiler tarafından talep edilen en kritik hata yüz yüze sınıf derslerinin web kameraları karşısında canlı-video dersleri biçiminde simule edilmesidir (Sezgin, 2021). Öte yandan bunu gerçekleştirecek uzman sayısı çok az olduğundan böyle bir işkolunun geliştirilmesi ihtiyacı bulunmaktadır.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin ortak biçimde eleştirdikleri ve uzaktan eğitim uzmanlarının da sıklıkla uyardıkları konu, eşzamanlı veya eşzamansız video derslerin sürelerinin yüz yüze sınıf eğitimleri ile aynı olamayacağıdır. Bu konuda ortaya konmuş kesin bir zaman ve ölçek olmasa da, araştırmacılar çevrimiçi eğitimlerde derslerin sürelerinin kısalması gerektiğini ifade etmektedirler. Günümüzde çoğu öğrenci bir dersin 60 ya da 90 dakikalık bir videosunu izlemekle ilgilenmemektedir, etkin konsantrasyon süresi artık çok kısalmıştır. Zaman artık daha hızlı akmaktadır. Öğrencilerin dikkat düzeylerinin motivasyona, ruh haline, eğitim materyalini algıladıkları ölçüde oluşan ilgilerine ve diğer faktörlere göre değişmesi doğaldır. Ancak, psikologlar bir öğrencinin dikkat süresinin yaklaşık 10 ila 15 dakika olduğunu ifade etmektedir (Briggs, 2014). Bozkurt (2020) çalışmasında, 1 saatlik yüz yüze bir dersin çevrimiçi eğitimdeki karşılığının 10 dakikalık eşzamanlı ders ve destekleyen farklı eşzamansız etkinlikler olabileceğini ifade etmektedir. Edx ve Coursera gibi açık erişimli MOOC video eğitimleri üzerine yaptıkları çalışmada Guo, Kim ve Rubin (2014), öğrencilerin odaklanarak ve konsantrasyonu en yüksek biçimde izledikleri videoların uzunluğunun maksimum 9 dakika olması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Gündüz (2020) ve Yıldırım (2020) çevrimiçi eğitimlerin konunun uygunluğuna göre 10'ar dakikalık bölümlere ayrılmasının daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Wilson ve Korn (2007) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin derslerde 10 ile 15 dakika arasında maksimum konsantrasyon seviyesine ulaştığını, sonrasında konsantrasyonun azaldığını ortaya koymuştur. Covid-19 pandemisinde K12 seviyesindeki öğrenciler günde ortalama 4-5 saat çevrimiçi canlı-video eğitim görürken, yükseköğretimde genel olarak 1 ders için en az 3 saatlik (kredi) çevrimiçi canlı-video dersler yapılmaktadır. Burada gözden kaçan önemli bir diğer konu öğrencinin konsantrasyon zamanının yanında öğretmenin de bu derse hazırlanma ve dijital ders içeriklerini hazırlama vaktinin hesaba katılmamasıdır. Örneğin yükseköğretimde ders veren bir öğretim görevlisi 3 saatlik ders için en az 6 saat hazırlık yapıp içerik hazırlamalıdır. Bu içeriklerin de 10 dakikadan fazlasının dikkatli ve konsantre biçimde izlenmeyeceği akademik olarak ortaya konulmuştur. Dolayısıyla yüz yüze sınıf eğitimlerinin uyarlanmadan birebir çevrimiçi ortama aktarılmasının ve zaman ölçeğinin doğru belirlenmesinin gerektiği açıktır. Etkileşimli 10'ar dakikalık dersler ve araştırma

konuları verildiğinde öğrencilerin de motivasyonu ve konsantrasyonu daha yüksek oranda kullanılmış olacaktır. Çevrimiçi ortamda bu yaklaşımın performansını ölçmek de benzer biçimde tartışmalıdır.

Bir başka önemli husus, çevrimiçi eğitim sürecinde verilen ödevlerin ve yapılan sınavların doğruluğu ve güvenilirliğidir. Ders işlenmesinde olduğu gibi, sınıf eğitimlerindeki ölçme değerlendirme yöntemlerinin de birebir çevrimiçi sürece uygulanması hem şüphe barındırmaktadır hem de öğrencilerin performansını gerçekçi biçimde ölçmeyecektir (Bingöl, 2020). Sonuç odaklı değerlendirmelerden süreç odaklı değerlendirmelere dönülürse öğrencinin tüm avantaj ve dezavantajları ile şartlarına uygun ve gerçekçi biçimde performans değerlendirmesi yapılabilir (Bozkurt A. , 2020). Hatta bazı öğrencilerin sınav yapılmaması ve ödev verilmemesi gibi talepleri dahi olmaktadır. Bu tarz bir görüşün öğrenmeden öte fırsatçılıkla ders ya da sınıf geçme mantığıyla örtüştüğü söylenebilir. Bu tarz taleplerin varlığı bu konulardaki verilen ödevlerin ve sınav yapılarının gözden geçirilmesi açısından da zorlayıcıdır. Burada bu yaklaşımın gerçek sebeplerinin neler olduğu konusu da değerlendirilmeye alınmalıdır.

Sınıf tekrarı uygulamasının pandemi sürecinde kaldırılması sebebiyle başarılı öğrenciler için haksızlık olduğu algısı öğrenciler arasında gündeme gelirken motivasyon kaybını önlemek için uzaktan eğitim sürecinde yeni değerlendirme yollarının bulunmasının gerekliliği de ortaya çıkmıştır (Doyme & Gonchar, 2020). Zaten şartlar ve imkanlar bakımından öğrenciler arasında oluşan eşitsizlik sebebiyle bazı öğrencilerin çevrimiçi eğitimlere ya da diğer eğitsel içeriklere ulaşması zorlaşmakta ve yakın gelecekte üniversite sınavı için yapılacak tercihlerde önemli etkisi olan derslerdeki başarıları olumsuz etkilemektedir (Hess, 2020).

6. SONUÇ

2020 yılının başından bu yana küresel olarak hayatımızı esir alan ve dünyanın birçok yerinde farklı mutasyonları ortaya çıkan Covid-19 pandemisinin ne kadar süreyle devam edeceğini kestirmek 2021 ortalarında bile henüz mümkün görünmemektedir. Koronavirüse benzer küresel salgınların önümüzdeki yıllarda tekrarlanacağı öngörüsü, uzaktan eğitimin önümüzdeki dönemlerde çok daha fazla hayatımıza gireceğini göstermektedir. Bu konuda sağlık sektöründen sonra en çok etkilenen eğitim sektöründe Pandeminin ilk döneminde hızlıca geçilen acil uzaktan öğrenme sayesinde eksikleri olsa da eğitimin kesintiye uğramaması sağlanmıştır.

1 yıllık pandemi ve çevrimiçi eğitim tecrübesi ile bundan sonrası için eğitimde daha fazla kayba yol açmadan acilen ulusal çevrimiçi eğitim rehberi hazırlanmalı, kısa, orta ve uzun vadede, yeni normale uygun biçimde eğitimin geleceği planlanmalı, alan uzmanlarına danışarak gerçek uzaktan eğitim dinamiklerine uygun çözümler

üretilmeli ve bütün süreçler için yapısal düzenlemelere gidilmelidir. Pandeminin yarattığı toplumsal travma sebebi ile öğrenci, öğretmen ve veliler için devletin desteği ile psikolojik iyi oluşu desteklemeye yönelik etkinlikler düzenlenmelidir.

Eğitime ayrılan bütçe artırılarak pandemide yaşanan kayıpları telafi etmek için alternatif öğrenim, ders ve metodları üzerine çalışılmalı, müfredat yenilenmeli-güncellenmeli, öğretmenlerin yetkinlikleri çağın teknolojileri ile güncellenmeli, acil dönem sonrası çevrimiçi eğitimin eğitsel tasarımlarının nasıl yapılacağı belirlenmeli, Endüstri 4.0 prensiplerine, X,Y, Z ve Alfa kuşaklarının ihtiyaçlarına göre içerikler ve ortamlar hazırlanmalı, geleceğimiz olan çocukların ve gençlerin okul terki riski ortadan kaldırılmalı ve sonraki krizlerde hazırlıksız ya kalanmamak için proaktif aksiyon alınmalıdır.

Bu konuda ciddi disiplinlerarası çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Çin'deki gibi en iyi örneklerin seçimi ve bu örneklerin bir kısmının ülke çapında sunulması kısa çözümler arasında yer alabilir. Burada hem altyapı ve teknoloji tarafında hem de bireysel ve toplumsal farkındalıkların yaratılarak çevrimiçi uzaktan öğrenmenin artık yan bir araç olmak yerine işlevsel ve etkin bir öğrenme metodu olduğuna ilişkin görüşün tüm paydaşlar tarafından kabul edilmesini sağlayacak ortam ve yapılar için çalışmaya başlanmalıdır. Öte yandan öğretim elemanları ve öğretmenler tarafında işbirlikleri sağlayabilecek EBA gibi yapılarda eğiticinin eğitimleri üzerinde durulmalıdır. Bunlar çevrimiçi öğrenme yolculuğunun başlangıcında olan tüm toplumlar için geçerli ana standartlara büründürülmelidir. Var olan SCRUM gibi altyapılar da geliştirilerek ve kolaylaştırılarak kullanıcının hızlı adaptasyonu sağlanmalıdır.

Öte yandan bu çalışma literatür taraması ağırlıklı bir çalışma olup uzaktan eğitimin Covid-19 Pandemisi dönemini aydınlatmak ve bu tür çalışmalara yön vermek açısından faydalıdır. Bilhassa Covid-19 süreci ve sonrasında gerçekleşen uzaktan eğitim çalışmalarında yaşanan sorunlar ve bu sorunları çözmek açısından da yol gösterici mahiyettedir. Bu çalışmanın rehberliği ile gelecekte, Covid-19 sonrasında öğrencilerin ya da öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretim deneyimlerine ilişkin nitel ve nicel araştırmalar, teorik ve uygulamalı bilimlerde oluşan e-öğrenme yapı, yöntem ve uygulamaları, çevrimiçi öğrenme ihtiyaçlarına yönelik olarak teknolojiye uyum süreci gibi nitel çalışmalar ya da teknoloji kabul modeli, yenilikçiliğin yayılması teorileri gibi teoriler çerçevesinde nicel araştırmaların yapılması da söz konusu olabilir.

KAYNAKLAR

- Agcom. (2019). *Educare Digitalee*. Napoli: Agcom.
- Akagündüz, U. (2020, 09 23). *EBA çöktü, sorunlar döküldü*. Retrieved from Gündem Edirne: <http://www.gundemedirne.com/detay/6943-eba-coktu,-sorunlar-dokuldu.html>
- Alevizou, G. (2020, 04 03). *Virtual schooling, Covid-gogy and digital fatigue*. Retrieved from Ise.ac.uk: <https://blogs.Ise.ac.uk/medialse/2020/04/03/virtual-schooling-covid-gogy-and-digital-fatigue/>
- Allen, G. C. (2019). *Understanding China's AI Strategy: Clues to Chinese Strategic Thinking on Artificial Intelligence and National Security*. Washington: Center for a New American Security.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2006). *Making the grade: Online education in United States*. Massachusetts: Sloan-Consortium.
- Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 233-236.
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2), 1-14.
- Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., . . . Sevilla, A. (2020). *Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning*. London: The Institute for Fiscal Studies.
- Angdhiri, R. P. (2020, 04 11). *Challenges of home learning during a pandemic through the eyes of a student*. Retrieved from RARKRYAN P. ANGDHIRI: <https://newgelora.thejakartapost.com/life/2020/04/11/challenges-of-home-learning-during-a-pandemic-through-the-eyes-of-a-student.html>
- Ashton, J. (2020, 10 15). *It's time Boris Johnson admitted he's to blame for Britain's disastrous coronavirus response*. Retrieved from independent.co.uk: <https://www.independent.co.uk/voices/boris-johnson-prime-minister-coronavirus-response-uk-b437092.html>
- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan Eğitim Program, Ders ve Materyal Tasarımı*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Balci, A. (2020). COVID-19 ÖZELİNDE SALGINLARIN EĞİTİME ETKİLERİ. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 75 - 85.
- BBC. (2020, 10 08). *Coronavirus: Hancock concern over 'sharp rise' in cases*. Retrieved from bbc.com: <https://www.bbc.com/news/uk-54066831>
- bbc.com. (2020, 06 20). *Virüs bulaştırma katsayısı R0 nedir, nasıl hesaplanır?* Retrieved from BBC: <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-52197229>
- bbc.com. (2021, 03 13). *Covid-19 pandemic: Italy to shut shops and schools amid infection spike*. Retrieved from bbc.com: <https://www.bbc.com/news/world-europe-56382608>
- Belkin, D. (2013, 05 13). *College Offers Online Master's Degree for \$6,000*. Retrieved from wsj.com: <https://www.wsj.com/articles/SB10001424127887324031404578483670125295836>
- Bilgi Toplumunun Eleştirisi ve Türkiye'de Modern Eğitimin. (n.d.).
- Bilgiç Doğan, H. G. (2014). *Yükseköğretim Kurumlarında Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Programları Bileşenleri: Uygulamalar Ve Sorun Alanları (Doktora Tezi)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bingöl, B. (2020). COVID-19 Sürecinde Peyzaj Mimarlığı Öğrencilerinin Acil Uzaktan Öğretim Sistemi Üzerine Görüşleri:

- Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (20), 890-897.
- Birgun. (2020, 05 07). 'Normalleşme süreci': Ülkeler hangi adımları atıyor, DSÖ'nün kriterleri neler? Retrieved from Birgun.net: <https://www.birgun.net/haber/normallesme-sureci-ulkeler-hangi-adimlari-atiyor-dso-nun-kriterleri-neler-299995>
- Birgün. (2020, 12 17). *Bilkent Üniversitesi'nden ilginç kopya çözümü: Öğrencilere ayna gönderilecek*. Retrieved from birgun.net: <https://www.birgun.net/haber/bilkent-universitesi-nden-ilgin-c-kopya-cozumu-ogrencilere-ayna-gonderilecek-327015>
- birmingham.ac.uk. (2020, 08 21). *COVID-19 forces universities to innovate online learning opportunities - study*. Retrieved from birmingham.ac.uk: <https://www.birmingham.ac.uk/news/latest/2020/08/covid-19%20forces%20universities%20innovation%20online.aspx>
- Bothwell, E., & McKie, A. (2020, 03 04). *Universities 'may have to close' to prevent spread of coronavirus*. Retrieved from timeshighereducation.com: <https://www.timeshighereducation.com/news/universities-may-have-close-to-prevent-spread-coronavirus>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 112-142.
- Bozkurt, Ö. A. (2015). Kitleleşmiş Çevrimiçi Dersler (Massive Open Online Courses - MOOCs) ve sayısal bilgi çağında yaşamı boyunca öğrenme fırsatı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 56 - 81.
- Briggs, S. (2014, 08 14). *The Science of Attention: How To Capture And Hold The Attention of Easily Distracted Students*. Retrieved from opencolleges.edu.au: <https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/30-tricks-for-capturing-students-attention/>
- Bryson, J. R., & Andres, L. (2020). Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: curating resources for extensive versus intensive online learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education*, 608-623.
- Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020, 04 01). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education*. Retrieved from voxeu.org: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>
- Cassini, G. (2020, 03 24). *Liceo Pertini, la didattica online si applica anche allo studio dello strumento musicale*. Retrieved from ilsecoloxix.it: <https://www.ilsecoloxix.it/genova/2020/03/24/news/liceo-pertini-la-didattica-online-si-applica-anche-allo-studio-dello-strumento-musicale-1.38633287>
- Cedefop. (2020, 10 07). *Italy: Responses to the Covid-19 outbreak*. Retrieved from cedefop.europa.eu: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/italy-responses-covid-19-outbreak>
- cnnturk.com. (2021, 02 22). *EBA çöktü mü? Son dakika! 22 Şubat 2021 EBA'ya neden girilmiyor, açılmıyor?* Retrieved from cnnturk.com: <https://www.cnnturk.com/turkiye/eba-coktu-mu-son-dakika-ebaya-neden-girilmiyor-acilmiyor>
- cnnturk.com. (2021, 03 07). *Normalleşme beklerken yeni açıklama: "Nisan ayında üçüncü dalgayı görürüz"*. Retrieved from cnnturk.com: <https://www.cnnturk.com/dunya/normallesme-beklerken-yeni-aciklama-nisan-ayinda-ucuncu-dalgayi-goruruz>
- Cobo, C., Hawkins, R., & Rovner, H. (2020, 03 31). *How countries across Latin America use technology during COVID19 driven school closures*. Retrieved from worldbank.org: <https://blogs.worldbank.org/education/how-countries-across-latin-america-use-technology-during-covid19-driven-school-closures>
- Cobo, C., Munoz-Najar, A., & Ciarrusta, I. S. (2021, 01 14). *Remote learning during COVID-19 pandemic: How countries have faced the challenge of implementing multichannel education delivery strategies*. Retrieved from blogs.worldbank.org: <https://blogs.worldbank.org/education/remote-learning-during-covid-19-pandemic-how-countries-have-faced-challenge-implementing>
- cscse.edu.cn. (2020, 04 03). *A few notes on verification service for foreign degree qualification of returning students influenced by COVID-19 pandemic*. Retrieved from Chinese Service Center for Scholarly Exchange: www.cscse.edu.cn/publish/portal0/tab38/info16162.htm
- Cumhuriyet. (2020, 12 20). *Bilkent Üniversitesi'nden ilginç kopya önlemleri*. Retrieved from cumhuriyet.com.tr: <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/bilkent-universitesinden-kopyaya-ilgin-c-onlemler-1800124>
- Çelik, Z. (2020, 08 12). Covid-19 salgınının gölgesinde eğitim: Riskler ve öneriler. *Odak Analiz No. 5*, pp. 2-52.
- Çetinkaya, M. (2020). Distance Education in Turkey During the Pandemic. In Ş. İdin, *Research Highlights in Education and Science 2020* (pp. 85-103). Konya: ISRES.
- d'Addio, A. (2020, 04 17). *Covid-19: How is Italy Copying With School Closure?* Retrieved from ukfiet.org: <https://www.ukfiet.org/2020/covid-19-how-is-italy-copying-with-school-closure/>
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 91-96.
- Daniels, N. (2020, 05 05). *When the Pandemic Ends, Will School Change Forever?* Retrieved from nytimes.com: <https://www.nytimes.com/2020/05/05/learning/when-the-pandemic-ends-will-school-change-forever.html>
- Demir, A. (2018). Endüstri 4.0'dan Eğitim 4.0'a Değişen Eğitim-Öğretim Paradigmaları. *Turkish Studies*, 147-171.
- Demir, M., Günaydın, Y., & Demir, Ş. Ş. (2020). Koronavirüs (Covid-19) salgınının Türkiye'de turizm üzerindeki öncülleri, etkileri ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(1), 80-107.
- Demirci, S. (2021, 03 22). *COVID-19 ve Dünyada Okulların Durumu*. Retrieved from Tedmem: <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-ve-dunyada-okullarin-durumu>
- Deutsche Welle, T. (2020, 07 13). *Pandemi nedeniyle 10 milyon çocuğun eğitimi tehlikede*. Retrieved from dw.com: <https://www.dw.com/tr/pandemi-nedeniyle-10-milyon-cocukun-egitimi-tehlikede/a-54155065>
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 5-22.
- Dokuz8haber. (2020, 06 23). *İTÜ'de ilginç kurallar: Sınavlarda kamera, mikrofon ve laptop zorunluluğu*. Retrieved from dokuz8haber.net: <https://dokuz8haber.net/2020/06/23/>

- itude-iliginc-kurallar-sinavlarda-kamera-mikrofon-ve-laptop-zorunlulugu/
- Doyne, S., & Gonchar, M. (2020, 04 06). *Should Schools Change How They Grade Students During the Pandemic?* Retrieved from nytimes.com: <https://www.nytimes.com/2020/04/06/learning/coronavirus-schools-grading.html>
- Duffy, T., Gilbert, I., Kennedy, D., & Kwong, P. W. (2002). Comparing distance education and conventional education: Observations from a comparative study of post-registration nurses. *ALT-J: Research in Learning Technology*, 10(1), 70-82.
- dw.com. (2021, 03 23). *Milli Eğitim Bakanı Selçuk: Uzaktan eğitim kalıcı olacak*. Retrieved from dw.com: <https://www.dw.com/tr/milli-e%C4%9Fitim-bakan%C4%B1-sel%C3%A7uk-uzaktan-e%C4%9Fitim-kal%C4%B1c%C4%B1-olacak/a-56957433>
- El-Bar, K. (2021, 04 01). *İngiltere prömiyeri, İngiltere'deki 3. ulusal kilitlenmeyi duyurdu*. Retrieved from aa.com.tr: <https://www.aa.com.tr/en/europe/uk-premier-announces-3rd-national-lockdown-in-england/2098308>
- ERG. (2019). *Eğitimin Yönetişimi ve Finansmanı*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ezginci, Y. (2020). Pandemi Sürecinde Online Anket Uygulaması. *Konya Mühendislik Bilimleri Dergisi*, (8)Özel Sayı, 53-61.
- Fatih Projesi. (2021, 02 17). *Fatih Projesi*. Retrieved from Fatih Projesi: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/>
- Francis, M. (2020, 09 21). *Case of teen jailed for missing online classwork shows how schools and courts oppress Black students*. Retrieved from news.yahoo.com: https://news.yahoo.com/teen-jailed-for-missing-online-classwork-shows-how-schools-and-courts-oppress-black-students-144612058.html?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d-3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAAMo-8CymzBOZHJYzOplK7yIF0ymL_pNIN1o-V_W6Ap1
- Gao, J., Huang, X., & Zhang, L. (2019). Comparative Analysis between International Research Hotspots and National-Level Policy Keywords on Artificial Intelligence in China from 2009 to 2018. *Sustainability*, 11(23).
- García, E., & Weiss, E. (2020). *COVID-19 and student performance, equity, and U.S. education policy*. Washington: Economic Policy Institute.
- GazeteManifesto. (2020, 05 17). *RÖPORTAJ | İTÜ Öğrencileri: Uzaktan sınav sistemindeki eşitsizlikler son bulmalıdır!* Retrieved from gazetemanifesto.com: <https://gazetemanifesto.com/2020/roportaj-itu-ogrencileri-uzaktan-sinav-sistemindeki-esitsizlikler-son-bulmalidir-357637/>
- Genç, S. Z., Engin, G., & Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) Sürecindeki Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Lisansüstü Öğrenci Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 134-158.
- Giannini, S., Jenkins, R., & Saavedra, J. (2020, 05 18). *Reopening schools: When, where and how?* Retrieved from worldbank.org: <https://blogs.worldbank.org/education/reopening-schools-when-where-and-how>
- Giovannella, C., Passarelli, M., & Persico, D. (2020). The Effects of the Covid-19 Pandemic on Italian Learning Ecosystems: the School Teachers' Perspective at the steady state. *Interaction Design and Architecture*, 264-286.
- Golden, C. (2020, 03 23). *Remote Teaching: The Glass Half-Full*. Retrieved from educause.edu: <https://er.educause.edu/blogs/2020/3/remote-teaching-the-glass-half-full>
- gov.uk. (2021). *COVID-19 series: briefing on schools, October 2020*. London: gov.uk.
- Guan, W.-j., Ni, Z.-y., Hu, Y., Liang, W.-h., Ou, C.-q., He, J.-x., . . . Chen. (2020). Clinical Characteristics of Coronavirus Disease 2019 in China. *The New England Journal of Medicine*, 1708-1720.
- Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. *Proceedings of the first ACM conference on Learning*. Atlanta: ACM.
- Gündüz, M. (2020). Canlı Derslerde Öğretici-Öğrenci Etkileşimi. In S. KARAMAN, & E. KURŞUN, *Uzaktan Öğretimde Canlı Ders Uygulama İlkeleri ve Örnekleri* (pp. 131-145). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). *The Economic Impacts of Learning Losses*. Paris: OECD Publishing.
- Harkins, A. M. (2008). Leapfrog Principles and Practices: Core Components of Education 3.0 and 4.0. *Futures Research Quarterly*, 24(1), 19-31.
- Hess, A. J. (2020, 04 16). *How the coronavirus pandemic has changed college admissions*. Retrieved from cnbc.com: <https://www.cnbc.com/2020/04/16/how-the-coronavirus-pandemic-has-changed-college-admissions.html>
- Hürriyet. (2020, 10 13). *Hibrit eğitim nedir, ne demek? 2020 2021 yılı hibrit eğitim modeliyle ilgili MEB açıklamaları!* Retrieved from hurriyet.com.tr: <https://www.hurriyet.com.tr/galeri-hibrit-egitim-nedir-ne-demek-2020-2021-yili-hibrit-egitim-modeliyle-ilgili-meb-aciklamalari-41585792/1>
- İçişleri Bakanlığı. (2020, 05 15). *Sokağa Çıkma Yasağı Genelgesi*. Retrieved from icisleri.gov.tr: <https://www.icisleri.gov.tr/65-yas-ve-ustu-ile-kronik-rahatsızligi-olanlara-soka-ga-cikma-yasagi-genelgesi>
- Internationaleducation.gov.au. (2020, 05 20). *China's education arrangements during COVID-19 pandemic period*. Retrieved from Australian Government, Department of Education, Skills and Employment: <https://internationaleducation.gov.au/international-network/china/PolicyUpdates-China/Pages/China's-education-arrangements-during-COVID-19-pandemic-period.aspx>
- İşıklar, K. İ. (2014). 21. Yüzyılda Bilgi, Uygurlık Ve Değişim. *Aydınlanma 1923: Bağımsız Kemalist Düşün Dergisi*, (40), 1-4.
- Karip, E. (2020, 04 20). *COVID-19: Okulların Kapatılması ve Sonrası*. Retrieved from Tedmem: <https://tedmem.org/vurus/covid-19-okullarin-kapatilmasi-ve-sonrasi#note-3322-1>
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kulakiewicz, A., Roberts, N., Long, R., & Danechi, S. (2021, 01 11). *Support for pupils' education during school closures*. Retrieved from parliament.uk: <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cdp-2021-0004/>
- Kuyucu, M. (2017). Y Kuşağı ve Teknoloji: Y Kuşağının İletişim Teknolojilerini Kullanım Alışkanlıkları. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, (5)2, 845-872.

- Lau, J., Yang, B., & Dasgupta, R. (2020, 03 12). *Will the coronavirus make online education go viral?* Retrieved from timeshighereducation.com: <https://www.timeshighereducation.com/features/will-coronavirus-make-online-education-go-viral>
- Lawrie, E. (2021, 01 14). *Covid: What free school meals are children supposed to get?* Retrieved from bbc.com: <https://www.bbc.com/news/explainers-53053337>
- Ledwon, H. (2020, 05 03). *55 Legit Master's Degrees You Can Now Earn Completely Online.* Retrieved from classcentral.com: <https://www.classcentral.com/report/mooc-based-masters-degree/>
- Lieberman, M. (2020, 09 22). *COVID-19 & Remote Learning: How to Make It Work.* Retrieved from Edweek: <https://www.edweek.org/technology/covid-19-remote-learning-how-to-make-it-work/2020/07>
- Llovio, L. (2020, 11 22). *Blacks and Hispanics more likely to lack access to internet and technology, study finds.* Retrieved from heraldtribune.com: <https://www.heraldtribune.com/story/news/local/2020/11/22/blacks-and-hispanics-more-likely-to-lack-access-to-internet/3765787001/>
- May, G. H. (2011). Education: Time to rethink the Industrial model? *Journal of Futures Studies*, 16(1), 101-108.
- McElrath, K. (2020, 08 26). *Nearly 93% of Households With School-Age Children Report Some Form of Distance Learning During COVID-19.* Retrieved from Schooling During the COVID-19 Pandemic: <https://www.census.gov/library/stories/2020/08/schooling-during-the-covid-19-pandemic.html>
- Mebpersonel.com. (2021, 02 22). *EBA Çöktü, Canlı Derslerde Aksaklık Yaşanıyor.* Retrieved from mebpersonel.com: <https://www.mebpersonel.com/meb-personel/eba-coktu-canli-derslerde-aksaklik-yasaniyor-h249949.html>
- Ning, A., & Corcoran, B. (2020, 04 20). *How China's Schools Are Getting Through COVID-19.* Retrieved from Edsurge Global Education: <https://www.edsurge.com/news/2020-04-20-how-china-s-schools-are-getting-through-covid-19>
- NTV. (2020, 03 23). *EBA TV uzaktan eğitim başladı! TRT EBA TV nereden ve nasıl izlenecek? EBA TV uydu frekansları nedir?* Retrieved from ntv.com.tr: <https://www.ntv.com.tr/turkiye/eba-tv-uzaktan-egitim-basladi-trt-eba-tv-nereden-ve-nasil-izlenecek-eba-tv-uydu-frekanslari-nedir,W7ZJUVmPQU-JLHCFQrg3rw>
- Okan, N. (2020). Pandemi Sürecinde Yapılan Online Derslerin Verimliliğinin İncelenmesi ve Yüz Yüze Yapılan Derslerle Karşılaştırmasının Yapılması. *Uluslararası Covid-19 Kongresi: Eğitimde Yeni Normlar* (pp. 23-35). Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- Özden, A. T. (2019). Pozitif Algının ve Tüketici Karar Verme Tarzlarının Y ve Z Kuşakları Açısından Karşılaştırılması. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, (5)1, 1-20.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141.
- Pooworavan, Y. (2015). *Challenges of New Frontier in Learning: Education 4.0.* Bangkok: Innovative Learning Center.
- Population_Reference_Bureau. (2020, 10 02). *Children, Coronavirus, and the Digital Divide: Native American, Black, and Hispanic Students at Greater Educational Risk During Pandemic.* Retrieved from prb.org: <https://www.prb.org/coronavirus-digital-divide-education/>
- PTI. (2020, 08 22). *COVID: Experiment with online education will lead to permanent change, says Harvard professor.* Retrieved from indianexpress.com: <https://indianexpress.com/article/education/covid-experiment-with-online-education-will-lead-to-permanent-change-says-harvard-professor-6545448/>
- Puncreobutr, V. (2016, 12). Education 4.0: New Challenge of Learning. *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences*, 5(9), 92-97.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020, 01 18). *2020 COVID-19 pandemisine karşı eğitimde atılabilecek adımlara rehberlik edecek bir çerçeve. (OECD 2020 Raporu).* Retrieved from harvard.edu: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf
- Reuters. (2021, 03 21). *Italian parents and children protest against COVID school closures.* Retrieved from Reuters: <https://www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-italy-education-idUSKBN2BD0M6>
- Russell, T. L. (1999). *The No significant difference phenomenon as reported in 355 research reports, summaries and papers.* North Carolina: USA: North Carolina State University.
- Saraç, M. A. (2020, 02 22). *Yüksek Öğretim Kurulu Covid-19 Bilgilendirme.* Retrieved from covid19.yok.gov.tr: <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/04-yok-dersleri-platformu-erisime-acildi.pdf>
- Sarıgöz, O. (2012). Bilgi Toplumunun Eleştirisi ve Türkiye'de Modern Eğitimin Gerçekleştiremedikleri. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 72-84.
- Saygılı, S. (2013). Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Eğitimde Dönüştürücü Bir Entelektüel Olarak Öğretmenler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 263-274.
- Seale, C. (2020, 03 17). *Distance Learning During The Coronavirus Pandemic: Equity And Access Questions For School Leaders.* Retrieved from forbes.com: <https://www.forbes.com/sites/colinseale/2020/03/17/distance-learning-during-the-coronavirus-pandemic-equity-and-access-questions-for-school-leaders/?sh=569bb1c81d4d>
- Sebastian Kamps, B., & Christian, H. (2020). *Covid Reference* (5 ed., Vol. 1). Hamburg.
- Sezgin, S. (2021). Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin Analizi: Öne Çıkan Kavramlar, Sorunlar ve Çıkarılan Dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Statista, R. (2020, 11 27). *Share of online school classes due to the outbreak of coronavirus (COVID-19) in Italy in 2020, by region.* Retrieved from Statista: <https://www.statista.com/statistics/1106536/online-school-classes-due-to-coronavirus-in-italy/>
- Şen, Ö., & Kızılcıoğlu, G. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Ve Akademisyenlerin Uzaktan Öğretime Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *International Journal of 3D Printing Technologies and Digital Industry*, 239-252.
- Telli, G. (2021, 03 06). Pandemi Döneminde Uzaktan Öğretim (Marmara Bilge Okulları). (T. Gedik, Interviewer)
- Telli, G., Kalaç, M. Ö., & Eronal, Y. (2020). *Covid-19 mücadelesi kapsamında uzaktan eğitim sürecinde engelli öğrencilerin durumu sorunlar ve çözüm önerileri.* Manisa: Manisa Celal

- Bayar Üniversitesi Rektörlük Basımevi.
- The World Bank, E. R. (Mayıs 2020). *The COVID-19 Pandemic: Shocks to education and policy responses*. New York: The World Bank.
- TheLocal. (2020, 11 04). *UPDATE: Italy announces regions under red and orange zone restrictions*. Retrieved from thelocal.it: <https://www.thelocal.it/20201104/red-and-orange-zones-italy-announces-new-restrictions-for-each-region/>
- Toffler, A. (1970). *Future Shock*. New York: Random House, Inc.
- UNESCO. (2020, 12 06). *Covid-19 impact on education*. Retrieved from National learning platforms and tools: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponseUNESCO>
- Unesco. (2020, 02 19). *How is China ensuring learning when classes are disrupted by coronavirus?* Retrieved from unesco.org: <https://en.unesco.org/news/how-china-ensuring-learning-when-classes-are-disrupted-coronavirus>
- Unesco. (2021). *Education: From disruption to recovery*. Paris: UNESCO.
- Unicef. (2021, 02 08). *1 in 3 Italian families unable to support children's remote learning during the lockdown – UNICEF and Università Cattolica*. Retrieved from Unicef: <https://www.unicef-irc.org/article/2109-1-in-3-italian-families-unable-to-support-childrens-remote-learning-during-the-lockdown-unicef-and-universit%C3%A0-cattolica.html>
- Warschauer, M. (2004). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. Cambridge: MIT Press.
- Weyand, L. D. (1925). What is Industrial Education? *American Journal of Sociology*, 30(6), 652-664.
- Wilson, K., & Korn, J. H. (2007). Attention During Lectures: Beyond Ten Minutes. *Teaching of Psychology*, 37-41.
- Worldbank. (2020, 06 30). *How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic*. Retrieved from worldbank.org: <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic>
- worldbank.org. (2020, 07 22). *Lessons For Education during the COVID-19 crisis*. Retrieved from worldbank.org: <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/lessons-for-education-during-covid-19-crisis>
- Yamamoto, G. T., & Altun, D. (2020, 04). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yamamoto, G. T., & Karaman, F. (2011). Education 2.0. *On the Horizon*, 109-117.
- Yavuz, M., Kayalı, B., Balat, Ş., & Karaman, S. (2020). Salgın Sürecinde Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarının Acil Uzaktan Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 129-154.
- Yıldırım, G. (2020). Canlı Derslerde Zaman Yönetimi. In S. KARAMAN, & E. KURŞUN, *Uzaktan Öğretimde Canlı Ders Uygulama İlkeleri ve Örnekleri* (pp. 156-166). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Yılmaz, B. (2001). Bilgi Kültürü. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, (90) 14.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., & Arın Yılmaz, D. (2020). Farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilere verilen uzaktan eğitim hizmetinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, (49)1, 477-503.
- YÖK. (2020, 09 16). *Ağrı Dijital Dönüşüm Tanıtım Toplantısı*. Retrieved from yok.gov.tr: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/agri-dijital-donusum-tanitim-toplantisi.aspx>
- Yurtkulu, F., & Akçay, M. (2021). Hayatta Kalmanın Yeni Adı: Sosyal Mesafe. *Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını*, 6-32.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2020, 07 07). *Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim*. Retrieved from Yükseköğretim Kalite Kurulu: <https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim/>
- Zan, N., & Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile Acil Durumda Eğitim: Türkiye'nin Farklı Bölgelerinden Uzaktan Eğitim Sistemine Dahil Olan Edebiyat Fakültesi Öğrencilerine Genel Bakış. *Turkish Studies*, 1367-1394.

Nitel Araştırma Yöntemleri: Sosyal Bilgiler Lisansüstü Öğrencilerinin Algısına İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma

Hüseyin Bayram^{1*}

¹Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ağrı, Türkiye
ORCID: H. Bayram (0000-0001-6065-8865)

Özet

Bu araştırmada; bilime, araştırma yöntemleri arasındaki farklılığa, nitel araştırmanın bilime etkilerine ve post-pozitivizmin insanın dünya görüşü üzerindeki etkilerine yönelik algının ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni işe koşulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak Türkiye'deki bir üniversitede sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü öğrenim gören on beş kişiden oluşturulmuştur. Verilerin toplanmasında yapılandırılmamış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin bilimsel algısının bilimin evrensel ilkeleriyle uyduğu; nitel araştırmanın işlevine yönelik algısının nitel araştırmanın amaçlarına uygun olduğu; nicel ve nitel yöntemler arasındaki farkları yeterli düzeyde algıladıkları; nitel araştırmanın bilime etkisi ve post-pozitivist paradigmanın dünya görüşüne etkisi konularında benzer algılara sahip oldukları saptanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında; öğrencilere nitel araştırmaya ilişkin daha fazla öğrenme yapabilecekleri koşullar oluşturulması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler; lisansüstü eğitim; nitel araştırma; fenomenoloji; algı.

Qualitative Research Methods: A Phenomenological Research on the Perception of Social Studies Post-Graduate Students

Abstract

In this research, it is aimed to show the perception intended science, the difference between research methods, the effects of qualitative research on science and the effects of post-positivism on the worldview. In the research, the phenomenological pattern was used. The participant group is composed of fifteen post-graduate students who are studying social studies education at a university in Turkey by using criteria sampling method. The data collected by participant observation and semi-structured interview techniques were analyzed by content analysis. The findings reached are as follows; The scientific perception matches with fundamentals of science. The perception of the function of qualitative research is consistent with the goals of qualitative research. There is a similar perception about the impact of qualitative research on science and the impact of post-positivism on worldview. By the results, suggestions such as creating conditions in which students can learn more about qualitative research were made.

Keywords: Social studies; post-graduate education; qualitative research; phenomenology; perception.

1. GİRİŞ

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren yükselişe geçen nitel araştırma yönteminin kökleri, ilk çağlara dayanmaktadır. Nitel araştırmaya ilişkin ilk düşünceler, Eski Yunan ve Roma felsefesinde yer bulmuştur. Sistematik bir alan olarak belirginleşmesi ise on sekizinci yüzyılda olmuştur. Nitel araştırmanın temeli, insanın ölçüme yönelik işlemlerle yeterince anlaşılamayacağı düşüncesidir. İnsan; duyguları ve düşünceleri olan, değişken bir yapıdır. Onun görüşlerini, davranışlarını ve hislerini etkileyen birçok faktör söz konusudur. Bu kapsamda

insana yönelik değişkenlerin araştırıldığı çalışmalarda niteliksel yöntemler işe koşulmalıdır (Denzin, Lincoln & Giardina, 2006). İnsanın özellikle bir olgu, olay ya da duruma yönelik algısı, düşünceleri ya da tutumu araştırıldığında derinlemesine veri toplama ve çözümleme teknikleri kullanılmalıdır (Denzin & Lincoln, 1995; Glesne, 2016; Leavy, 2011; Ormston, Spencer, Barnard & Snape, 2014). Nitel araştırma, insana dair gerçeklerin sosyal ortamlarda meydana geldiğini, çok boyutlu olduğunu ve sürekli değiştiğini savunan bir dünya görüşüne sahiptir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Nitel araştırma, post-pozitivist bilime bağlı olarak biçimlenen paradigmayı esas almaktadır (Blank, 2004; Schwartz & Ogilvy, 1979). Söz konusu paradigma, pozitivist dünya görüşüne alternatif olarak ortaya çıkmıştır (Cox, 2012; Eisenhart & Jurow, 2011; Nelson, 2010). Post-pozitivizme göre gerçek, bilgi ve doğru, toplumsal

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:

H. Bayram, Email: hubayram@agri.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 20.02.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 15.04.2021

Doi: 10.26701/uad.883957

yaşam içerisinde oluşan kurgulardır (Delyser, 2008; Yıldırım & Şimşek, 2018). Buna göre varlık ve anlam, insanın katılımıyla oluşur ve biçimlenir (Cho & Trent, 2006; Malterud, 2001). Gerçeklik kesin değildir ve gerçekliğin belirlenmesinde tek bir yol yoktur (Mays & Pope, 1995; Shank, 2006; Morse, 1991; Tesch, 2013). Post-pozitivist paradigmanın sahip olduğu özellikler, alanyazında şöyle ifade edilmektedir (Allmendinger, 2002; Annels, 1996; Borland, 1990; Lapid, 1989; Smith, 1979; Wildemuth, 1993):

- Varlık çok karmaşık bir yapıya sahiptir.
- Doğada dikey değil, yatay bir düzen vardır.
- Varlık tek yönlü değil, aksine çok boyutludur.
- Evrende belirsizlik hakimdir.
- Herşey birbirinden etkilenir.
- Varlık, sürekli olarak değişmekte ve yeni özellikler kazanmaktadır. Aynı zamanda önceki özelliklerini kaybedebilmektedir.
- Her araştırma, araştırmacının görüşlerinden az ya da çok etkilenmektedir.

Post-pozitivist bilim paradigmasının yukarıda ifade edilen özelliklerine dayanan nitel araştırma yöntemlerinin tanımlanmasına yönelik farklı görüşler mevcuttur (Harlos, Mallon, Stablein & Jones, 2003; Jackson, Drummond & Camara, 2007). Daha doğrusu alan uzmanları, nitel araştırmanın doğasına aykırı olacağı düşüncesiyle keskin bir tanım yapmaktan kaçınmaktadırlar (Keen, 1996; Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırmayı katı olmamak kaydıyla; toplumsal olay ve olguları kendi öz çevreleri içerisinde inceleyen ve onlara ilişkin kuramlar geliştiren yöntem biçiminde ifade etmek mümkündür (Nyden, 1991; O'connor & O'neil, 2004; Patton, 1987). Nitel araştırmanın tanımındaki esneklik, onun özelliklerine de yansımaktadır (Merriam, 2002; Rifkin & Hartley 2001). Alanyazında kesin belirlenmiş olmamakla birlikte, genel olarak ifade edilen nitel araştırma özellikleri şunlardır (Bogdan & Biklen, 1992; Fetterman, 1989; Glaser & Strauss, 1967; Glesne & Peshkin, 1992; Goetz & LeCompte, 1984; Maxwell, 1996; Miles & Huberman, 1994; Patton, 1987):

- Olay, olgu ve durumların kendi doğal ortamlarında incelenmesi,
- Araştırmacı/araştırmacıların ve ona/onlara rehberlik/yardımcılık edenlerin araştırmadaki rolü,
- Araştırmaya konu olanın bir bütün olarak incelenmesi,
- Katılımcıların araştırılan konuya ilişkin algı ve görüşlerinin ortaya konması,
- Araştırmada işe koşulan desen, veri toplama araçları ve veri çözümleme tekniklerinin esnek olması

- Araştırmada niteliğe yönelik verilerin toplanması,
- Veri çözümlemede tümevarımsal yaklaşımın kullanılması.

Nitel araştırma yöntemleri, yirminci yüzyılın ortalarından itibaren bilimsel çalışmalarda etkin biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Henderson, 2011; Pile, 1992; Tierney & Lincoln, 1994). Öyle ki Türkiye'de de nitel araştırma yöntemlerinin bilimsel çalışmalarda kullanım oranı gün geçtikçe artmaktadır. Ancak nitel desenler ile yürütülen araştırmalar alanyazındaki bilgiler ışığında incelendiğinde söz konusu yöntemin yeterli düzeyde anlaşılma-ş olmadığı ve bu nedenle uygun araştırma süreçlerinin tasarlanamadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, nitel araştırma yöntemlerinin öğretimine ilişkin yayın ve çalışmaların yeterli düzeyde olmamasından kaynaklanmaktadır (Baltacı, 2017; Karataş, 2015; Saban, 2007). Oysaki nitel araştırma, yaşamın esnek yapısı içerisinde insanı anlamayı amaçlaması (Mason, 2002; Walsh, 2003) nedeniyle her sosyal ve beşerî bilimcinin öğrenmesi ve yararlanması gereken araştırma yöntemidir (Roulston & Shelton, 2015). Bu kapsamda yaşamı ve insanı doğrudan konu edinen sosyal bilgiler alanının eğitimcileri de bilimsel çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerinden yararlanmalıdırlar.

Sosyal bilgiler, insanı inceleyen sosyal ve beşerî bilimlerin sağladığı bilgileri sistemli bir biçimde harmanlayarak öğretmeyi amaçlayan bir derstir (Barr, Barth & Shermis, 2013). Sosyal bilgiler, ilköğretim kademesindeki öğrencilere toplumsal yaşamda yararlanabilecekleri pratik bilgiler ile beceriler kazandırmaya ve aynı zamanda toplumsal yapıya uygun değer ve davranışlar geliştirmelerine odaklanmaktadır. Bu açıdan sosyal bilgiler alanında yapılacak araştırmalarda algı, düşünce ve duygu gibi insana ait niteliksel kavramların incelendiği süreçler ön plana çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada sosyal bilgiler alanında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin nitel araştırma yöntemlerine ilişkin algısı irdelenmiştir. Bu çalışmanın insan yaşamını doğrudan konu edinen sosyal bilgiler alanında araştırma yapan ya da yapacak olan kişilerin nitel araştırma yöntemlerini nasıl algıladığını ortaya koymaya yönelik olması ve kendisinden sonraki benzer çalışmalara kaynak oluşturması itibarıyla alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Amaç

Sosyal bilgiler alanında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin nitel araştırma yöntemlerine ilişkin algısının araştırıldığı bu çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

Sosyal bilgiler alanında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin;

- Bilime yönelik algısı nasıldır?
- Bilimsel araştırma yöntemlerine yönelik algısı nasıldır?

- Nitel araştırma yöntemlerinin bilime olan katkısına yönelik algısı nasıldır?

2. YÖNTEM

Algıyı araştırmaya yönelik bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; olay, olgu ve durumları kendi öz koşulları ve öz formları içerisinde inceleyen ve derinlemesine bilgi toplamayı amaçlayan yöntemdir (Glesne, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2018; Yin, 2015). Çalışmada nitel araştırma yönteminin kullanılması nedeni, katılımcıların iç dünyasına yönelik bilgilerin toplanması istenmesidir. Bu araştırma, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 20.10.2020 tarih ve 141 sayılı kararı ile alınan izin kapsamında gerçekleştirilmiştir.

2.1. Desen

Sosyal bilgiler lisansüstü eğitim öğrencilerinin algısının araştırıldığı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji, kullanılmıştır. Fenomenoloji, insan yaşantılarına ve yaşantıları kapsamında gelişen algılarına odaklanmaktadır (Creswell, 1998; Patton, 1990). İnsanlar sürekli olarak deneyimler edinirler. Bu deneyimler, onların iç dünyalarını biçimlendirir. Fenomenoloji deseni, söz konusu iç dünyanın betimlenmesine yöneliktir (Schwandt, 1997). Fenomenolojik araştırmalarda odak, yaşanmışlıklardır. Bir başka deyişle; araştırılan şey olgunun kendisinden ötede olguya yönelik deneyimlerdir. Buna bağlı olarak fenomenolojik desenle yürütülen araştırmalarda insan deneyimlerindeki bilinçli yapıların açığa çıkarılması amaçlanır (Werts, 2005). Bu çalışmada fenomenoloji deseninin kullanılmasındaki neden, araştırmaya katılan bireylerin nitel araştırmaya ilişkin deneyimlerinin izlenmiş olması ve söz konusu deneyimler kapsamında biçimlenen algıya yönelik ayrıntılı bilgilere ulaşmanın amaçlanmasıdır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'deki bir üniversitede sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü eğitim gören on beş öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırma verilerinin toplanacağı grubun araştırmanın amacına uygun niteliklere sahip kaynaklardan seçilmesine yöneliktir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken göz önünde bulundurulmuş ölçüt, nitel araştırma yöntemleri ve/veya nitel veri analizi dersini/derslerini almış/ alıyor olmasıdır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilk olarak yapılandırılmamış gözlem tekniği uygulanarak ders süresince araştırmanın amacına yönelik veriler toplanmıştır. İkinci aşamada ise katılımcılar arasından gönüllü olan altı kişi ile görüşme yapılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler, Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'de yer alan bilgilere göre; yaş aralığı 24-29 arası olan katılımcılardan yedisi herhangi bir işte çalışmı-

yorken, sekizi aktif olarak çalışmaktadır. Altısı doktora, dokuzu ise yüksek lisans düzeyinde eğitim almaktadır. Sekizi kadın, yedisi erkek olmak üzere toplam on beş kişinin yer aldığı gruptan altı kişi ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri. (Tabloda yer alan katılımcılar, lisansüstü eğitim düzeyine göre sıralanmıştır.)

	Katılımcı Kod İsmi	Yaş	Cinsiyet	Lisansüstü Düzey	Çalışma Durumu
1	Ö1*	24	Kadın	Yüksek lisans	Çalışmıyor
2	Ö2*	24	Erkek	Yüksek lisans	Çalışmıyor
3	Ö3	24	Erkek	Yüksek lisans	Çalışmıyor
4	Ö4	29	Erkek	Yüksek lisans	Çalışmıyor
5	Ö5*	24	Erkek	Yüksek lisans	Çalışmıyor
6	Ö6	25	Kadın	Yüksek lisans	Çalışıyor
7	Ö7	24	Kadın	Yüksek lisans	Çalışıyor
8	Ö8	27	Erkek	Yüksek lisans	Çalışmıyor
9	Ö9*	26	Kadın	Yüksek lisans	Çalışıyor
10	Ö10*	29	Kadın	Doktora	Çalışıyor
11	Ö11	28	Erkek	Doktora	Çalışıyor
12	Ö12	25	Erkek	Doktora	Çalışıyor
13	Ö13	25	Kadın	Doktora	Çalışıyor
14	Ö14*	28	Kadın	Doktora	Çalışmıyor
15	Ö15	27	Kadın	Doktora	Çalışıyor

*Görüşme yapılan katılımcılar.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, yapılandırılmamış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Gözlem ve görüşme, nitel araştırmalarda çokça kullanılan ve araştırılan konuya yönelik bilgilerin doğal ortamda toplanmasına yönelik tekniklerdir (Creswell, Hanson, Plano Clark & Morales, 2007). Veri toplama araçları olarak; araştırmacı tarafından gözlem notlarının kaydedilmesi amacıyla tutulan defter ve dört sorudan oluşan görüşme formundan yararlanılmıştır.

Veri toplama araçlarının biçimlendirilme sürecinde; görüşme formunda yer alan soruların, araştırmanın amacına uygunluğunun belirlenmesi amacıyla nitel araştırma konusunda deneyimli dört akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Söz konusu akademisyenler, görüşme formunun ilk biçimindeki soruların niteliksel verilerden çok niceliksel verileri toplamaya ilişkin olduğuna, soruların yeterince anlaşılabilirliğine ve derinlemesine bilgi edinmeye uygun olmadığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Alınan dönütler kapsamında görüşme formunda yer alan sorular yeniden düzenlenerek son biçimi verilmiştir.

Veri toplama sürecinde; çalışma grubu, nitel araştırma yöntemleri dersinde bir ders dönemi, nitel veri analizi dersinde bir ders dönemi olmak üzere bir eğitim-öğretim yılı boyunca gözlemlenmiştir. Nitel araştırma yöntemleri dersinde her bir katılımcı bir nitel araştırma yapmıştır. Katılımcılar, yaptıkları araştırmanın kuramsal boyutlarını oluşturmuş ve araştırmaya yönelik veri toplamıştır. Nitel veri analizi dersinde ise katılımcılar, yaptıkları

araştırmanın verilerini çözümlemişlerdir. Söz konusu dersler boyunca yapılandırılmamış gözlem tekniği kullanılarak, katılımcıların yaşantıları kapsamında meydana gelen algı değişimlerine ilişkin veri toplanmıştır. Gözlem sürecinde katılımcıların nitel araştırma yöntemlerine ilişkin ifadeleri ve tepkileri kayıt altına alınmıştır.

Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında, katılımcılardan gönüllü olan altı kişi ile birer kez bireysel görüşme yapılmıştır. Söz konusu kişiler önceden bilgilendirilmiş ve kendilerinin uygun gördüğü koşullarda görüşülmüştür. Görüşme sırasında katılımcı onayı alınarak; birinin arızalanması ihtimaline karşı iki farklı cihaz ile ses kaydı yapılmıştır. Görüşmelerin her biri 30-45 dakika arası sürmüştür. Görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorular şunlardır:

- Sizce bilim nedir?
- Sizce bilimsel araştırmalarda nasıl bir yol izlenmelidir?
- Sizce nitel araştırma yöntemleri bilimin gelişmesinde nasıl etkilere sahiptir?
- Nitel araştırma yöntemlerine yönelik eğitiminiz, dünyayı algılama şekliniz üzerinde etki yarattı mı? Nasıl?

Alınan kayıtlar daha sonra bilgisayar ortamında yazıya dönüştürülerek analize hazırlanmıştır. Katılımcıların ifadelerine hiçbir şekilde müdahalede bulunulmamış, cümleleri olduğu gibi metinlere dönüştürülmüştür.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Toplanan verilerin çözümlenmesinde yapılan araştırmanın doğasına uygun olarak tümevarımsal analiz yaklaşımı uygulanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın verileri, içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, araştırma verilerini içeren kayıtların, sistematik bir biçimde incelemeyi içeren bir tekniktir (Mayring, 2014). İçerik analizinde amaç, verilerin tanımlanması ve içerdikleri anlamları ortaya çıkarmaktır (Krippendorf, 2018; Morgan, 1993). İçerik analizi sürecinde aşağıdaki aşamalar izlenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

- Verilerin kodlanması,
- Temaların belirlenmesi,
- Kod ve temaların düzenlenmesi,
- Bulguların yorumlanması.

Bu araştırmanın verilerinin çözümlenmesi sürecinde yukarıdaki aşamalara uygun olarak; öncelikle veriler incelenmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Kodlar bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir. Ardından kodlar ve temalar arasındaki tutarlılık kontrol edilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Söz konusu kontrol sırasında temaların oluşturulan kodların içeriğini yansıtıp yansıtmadığına bakılmıştır. Son aşamada ise araştırmanın bulguları ortaya konarak yorumlanmıştır. Veri analiz sü-

recinde izlenen yol, veri-kod-tema biçiminde Tablo 2’de örnek olarak gösterilmiştir.

Tablo 2. Çözümleme Süreci Örneği. (Kodların belirlenmesine temel oluşturan ifadeler, koyu renkle vurgulanmıştır).

Veri		Kod	Tema
Gözlem	Görüşme		
-Öğrencilerin tamamı, bilime ilişkin olarak; bilimin insan yaşamı için vazgeçilmez temellerden biri olduğunu düşünmektedirler. -Ö3, bilimin insana yaşamını kolaylaştıran bir olgu olduğunu ifade etmektedir.	-”Bilim bence yaşamın içerisinde yer alan bir öge, her evresinde karşılaşacağımız bir öge.” -”Bilim denince benim aklıma, bütün insanlığa mal olmuş, bütün insanların birlikte ortaya çıkardığı, yani benim kafamda yaptığı çağrışım; bütün insanlığın ortak mirasıdır bilim diyebilirim.”	-Yaşamdan bir öge -İnsanlığın ortak mirası -İnsanlığın vazgeçilmezi -Yaşamı kolaylaştırıcı	-Yaşam-sallık
-Öğrenciler, bilimi çoğunlukla ilerlemenin anahtarı olarak görmektedirler. -Ö14, topluma en fazla katkıyı bilimin sağladığını düşünmektedir.	-”Gelişimi ifade ediyor. Yeni şeyler öğrenmeyi, yeni şeyler üretmeyi. -”Daha idealistik düşünürsek eğer bir toplumun gelişmesini, bir neslin gelişmesini ifade ediyor.” -”Evet bilim bir değişiklik yaratmak için yapılmalıdır. Bence bilim yenilik ve fayda üzerine kurulmalı.”	-Yeni şeyler öğrenme -Yeni şeyler üretme -Toplumsal gelişme -Neslin gelişmesi -Değişiklik -Yenilik -İlerlemenin anahtarı	-Gelişim
-Ö6, bilimin yaşamı kontrol etmenin yolu olarak ifade etmiştir. -Öğrenciler genel olarak bilimi yaşamın temel yöntemi olarak görmektedirler.	-”Konuları, okuduğumuz her şeyi, izlediğimiz her haberi incelediğimiz herhangi bir şeyi bir yöntem bir süreç dahilinde eleştirel bir bakış açısıyla incelemeyi ve güvenilirliğini kontrol etmeyi sanırım içeriyor benim için.”	-Yöntem -Eleştirel bakış açısı -Kontrol	-Sistematik
-Öğrenciler bilimi, insanlık için vazgeçilmez bir olgu olarak görmektedirler.	-”Bilim, bana göre ışık yani, geleceğe yönelik ışık.” -”Geleceği daha iyi anlayabilmemiz için, daha iyi şartlarda yaşayabilmemiz için bir ışık yani.”	-Işık -Geleceği anlatan -Geleceğe ışık tutan -Vazgeçilmez	-Yol gösterici

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla aşağıdaki süreçler izlenmiştir.

- Veri toplamak amacıyla geliştirilen görüşme soruları, işe koşulmadan önce araştırmanın amacıyla hangi oranda örtüşüklerinin belirlenmesi için uzman görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler kapsamında yeniden biçimlendirilmiştir.
- Araştırma süreci boyunca toplanan veriler, ilk önce yüzeysel biçimde okunarak içerikleri genel olarak anlaşılmasına çalışılmıştır. Ardından verilerin kodlanmasına geçilerek birincil kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra veriler tekrar incelenerek oluşturulan kodlar kontrol edilmiştir. Tutarsız görülen kodlar temizlenmiş ve kodlama sürecine baştan başlanmıştır. İkincil okumadan sonra oluşturulan kodlar, içeriklerine göre belirlenen temalar altında toplan-

mıştır. Oluşturulan temaların altında birleştirilen kodlar arasındaki uyumun görselleştirilmesi amacıyla tablolar oluşturulmuş ve son kontroller söz konusu tablolar üzerinde yapılmıştır. Bu aşamada bazı kodlar silinerek sadeleştirmeye gidilmiştir. Tablolar, uzmanlara sunularak izlenen yola ilişkin görüş alınmıştır. Söz konusu uzmanlar çözümleme sürecinde gereğinden fazla ayrıntının kodlandığına ilişkin dönütlerde bulunmuşlardır. Alınan dönütler kapsamında kodlarda sadeleştirmeye gidilerek düzenlemeler yapılmıştır.

- Temalardan bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu bulgular, tıpkı görüşme soruları ve temalar gibi uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan görüşmelere ilişkin bulguların gözlem bulgularıyla desteklenmesine ilişkin dönütler alınmıştır. Söz konusu dönütlere bağlı olarak araştırmada gözlem verilerinden ulaşılan bulgulara daha fazla yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Veri analiz sürecinde toplam yetmiş dokuz adet kod oluşturulmuştur. Bu kodlar, dokuz tema altında birleştirilmiştir. Temalardan ulaşılan bulgular ise aşağıdaki beş başlıkta ifade edilmiştir.

Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin;

- Bilim algısı,
- Nitel araştırma yöntemlerinin işlevlerine ilişkin algısı,
- Nicel ve nitel araştırma yöntemleri arasındaki farklara ilişkin algısı,
- Nitel araştırmanın bilime yaptığı katkıya ilişkin algısı,
- Dünya görüşünün dönüşmesinde nitel araştırmanın etkisi.

3.1. Bilim Algısına İlişkin Bulgular

Araştırmacı tarafından tutulan gözlem notları kapsamında, nitel araştırma dersine başladıklarında katılımcıların bilim algısının katı pozitivist dünya görüşüne dayandığı belirlenmiştir. Nitel araştırmanın içeriğini ve felsefi dayanaklarını öğrendikçe ise pozitivistin tek bilim paradigması olmadığına karar verdikleri ve post-pozitivist bilim paradigmasını da içselleştirdikleri görülmüştür. Araştırmanın son aşamasında yapılan görüşmelerde katılımcıların ortak inançlarının; bilimin bir yol gösterici, geleceğe ışık tutucu bir rehber olduğuna dair olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların bilim algısı, çoğunlukla benzer olmakla birlikte; bilime yüklenen anlamı ifade etmekte “yöntem, eleştirel bakış açısı, kontrol, ışık” gibi benzetmeler kullandıkları görülmüştür. Gözlem sürecinde katılımcıların bilime yönelik algısında gerçekleşen değişikliklere ilişkin veriler ile görüşmelerden elde edilen verilerin birbiriyle örtüştüğü saptanmıştır. Örneğin katı-

lımcılardan Ö14 ve Ö2, bilimi gelişimle bağdaştırırken; Ö5, insanlığın mirası şeklinde ifade etmiştir. Bu katılımcıların ifadeleri şöyledir:

Ö5 bilim algısını,

“Bilim denince benim aklıma, bütün insanlığa mal olmuş, bütün insanların birlikte ortaya çıkardığı, yani benim kafamda yaptığı çağrışım; bütün insanlığın ortak mirasıdır bilim diyebilirim.”

biçiminde belirtmiştir. Öte yandan Ö14,

“Bilim bence yaşamın içerisinde yer alan bir öge, her evresinde karşılaşacağımız bir öge. Aslında Atatürk İlke ve İnkılapları Ders’inde de matematik dersinde de bilimsellik vardır. Bilim benim için biraz da bilimsel olmayı çağrıştırıyor. Konuları, okuduğumuz her şeyi, izlediğimiz her haberi incelediğimiz herhangi bir şeyi bir yöntem bir süreç dahilinde eleştirel bir bakış açısıyla incelemeyi ve güvenilirliğini kontrol etmeyi sanırım içeriyor benim için. Bilimle hayatı ayırt edemeyiz bu açıdan sanıyorum. Başka bilim benim için ne ifade ediyor? Gelişimi ifade ediyor yeni şeyler öğrenmeyi yeni şeyler üretmeyi. Daha idealistlik düşünürsek eğer bir toplumun gelişmesini bir neslin gelişmesini ifade ediyor.”

şeklinde, Ö2 ise algısını;

“Bilim, bana göre ışık yani, geleceğe yönelik ışık. Geleceği daha iyi anlayabilmemiz için, daha iyi şartlarda yaşayabilmemiz için bir ışık yani.”

sözleriyle anlatmıştır. Verilen yanıtlar kapsamında katılımcıların bilime ilişkin benzer algıya sahip oldukları ve bilimi insan yaşamının temel dinamiklerinden biri olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

3.2. Nitel Araştırma Yöntemlerinin İşlevi Konusundaki Algıya İlişkin Bulgular

Gözlem sürecinin büyük bölümünde katılımcıların nitel araştırmanın işlevine yönelik kafa karışıklığı yaşadıkları ancak öğrenmeler gerçekleştirdikçe tutarlı bakış açılarını geliştirdikleri saptanmıştır. Bu kapsamda daha geniş veri seti oluşturmak için görüşmeler yapılmıştır. Görüşülen katılımcılar, pozitivist bilim paradigmasının insanı derinlemesine incelemek ve anlamak için tek başına yetersiz kaldığını, genellemeler yaparak her bireyin kendine özgü oluşunu gözden kaçırdığını ifade etmişlerdir. Pozitivist bilim paradigmasının eksiklerini tamamlamak için ise insanı, derinlemesine inceleyen nitel araştırma yöntemine gereksinim duyulduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcıların algısının nitel araştırma yönteminden mutlak suretle yararlanması gerektiği yönünde olduğu saptanmıştır. Ancak katılımcıların her birinin söz konusu algıya ilişkin gerekçelerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Görüşme yapılan katılımcılardan bazılarının düşünceleri şöyledir:

Ö1;

“Sosyal bilimcilerin ya da eğitim bilimcilerin, kendimizi eğitim bilimci olarak da niteleyebiliriz. Eğitim bilimcilerin malzemesi insan olduğu için insanların eğitimleri, insanların gelişimleri, insanların öğrenmelerini konu edindiği için malzemesi insan olan bir disiplinin nitel araştırma ile çalışması gerektiği kanaatindeyim. Nitel araştırmanın temel işlevi insanı olduğu gibi resmetmektedir.”

Ö10;

“ Kesinlikle nitel araştırmanın işlevi insanı anlamaktır. Yani sosyal bilimler hani öyle şey gibi değildir. Fen bilimleri gibi değildir. Kişiler daha önemlidir. Sosyal bilimlerde bireyler önemlidir. Hani nicel araştırma genelleme yapıyor genelde ama nitel araştırma ise bireyleri hani nasıl söyleyeyim daha çok kendi içerisinde algılıyor, genellemeye ulaşmak yerine bireylerin içinde bulunduğu durumu betimliyor bize. Hani o yüzden direkt sosyal bilimlerle alakalı olduğunu düşünüyorum. Onun için de nitel araştırmaların ana hedefi ve işlevi insana dair olana ulaşmaktır.”

Ö9;

“İşlevi görev olarak ifade edebiliriz. Nitel araştırmanın görevi, insanı ve insan topluluklarının duygularını, düşüncelerini ve algılarını araştırmaktır. Nitel araştırma sosyal bilimlerde çok gerekli. Çünkü sosyal bilimler ve sosyal bilgiler dediğimiz alan insanı, inceleyen, insanlarla haşır neşir olan bir alan olması nedeniyle gerekli. Bu noktada da insanı sadece nicel yöntemlerin yansıtaçağını düşünmüyorum. Bu nedenle nitel araştırma yöntemlerini de bu açığı kapatmak için gerekli buluyorum.”

Katılımcıların doğrudan ifadelerine bakıldığında; her birinin nitel araştırma yönteminin gerekliliğini farklı bir bakış açısıyla somutlaştırdıkları görülmektedir.

3.3. Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri Arasındaki Farklar Konusundaki Algıya Yönelik Bulgular

Gözlem sürecinin üçüncü haftasından sonra katılımcıların nicel ve nitel araştırma yöntemleri arasındaki farkları özümstedikleri saptanmıştır. Bu saptamanın doğrulanması için yapılan görüşmelerde katılımcılar, insanın değişken bir varlık olduğunu belirtmişlerdir. İnsanın duyguları ve düşünceleri olduğu için ölçümsel teknikler aracılığıyla yeterli düzeyde anlaşılamayacağını savunmuşlardır. Katılımcılardan bazıları bu konuya ilişkin kesin fikirler belirtmek istemediklerini dile getirirken, bazıları ise nicel ve nitel araştırma yöntemleri arasında büyük farklar olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Ö14, nicel yöntemi; yüzeysel, genelleyici, tek boyutçu olarak; nitel yöntemi ise, derinlemesine çalışan ve bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran bir yapı olarak açıklamıştır. Ö5 ise iki yöntem arasındaki farka ilişkin şöyle açıklama yapmıştır:

“Sosyal bilimcilerin ya da eğitim bilimcilerin ki kendimizi eğitim bilimci olarak da niteleyebiliriz. Eğitim

bilimcilerin malzemesi insan olduğu için insanların eğitimleri, insanların gelişimleri, insanların öğrenmelerini konu edindiği için malzemesi insan olan bir disiplinin nitel araştırma ile çalışması gerektiği kanaatindeyim. Nicel araştırma yöntemleri bu konuda oldukça yetersiz bence.”

Nitel ve nicel araştırma yöntemleri arasındaki farklar konusunda en çarpıcı yanıtları veren Ö14 ve Ö5’in insan odaklı araştırmaların nitel araştırma yöntemleri ile yürütülmesi gerektiğine ilişkin inanca sahip oldukları belirlenmiştir. Ö1, Ö2, Ö9 ve Ö10 ise bu konuda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını ve bu yüzden fikir belirtmek istemediklerini söylemişlerdir.

3.4. Nitel Araştırma Yöntemlerinin Bilime Yaptığı Katkı Konusundaki Algıya Yönelik Bulgular

Gözlemlenen katılımcıların uzun süre boyunca nitel araştırma yöntemlerinin bilime katkısını zihinlerinde oturtmakta zorlandıkları fark edilmiştir. Bu zorluğun bilimsel araştırma yöntemlerine ilişkin dünya görüşü dönüşümünden kaynakladığı varsayılmıştır. Bu varsayımın doğrulanması amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde toplanan verilere göre; katılımcıların nitel araştırmanın bilime katkısını kavramakta uzun süre boyunca zorlandıkları saptanmıştır. Ancak tüm katılımcıların algılarının zaman içerisinde nitel araştırma yöntemlerinin bilime katkısını, insanın derinlemesine anlaşılmasını sağlamada güçlü bir yöntem olduğu biçiminde değiştiği belirlenmiştir. Görüşülen katılımcılardan bazılarının açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö2, nitel araştırmanın; yeni bir algı oluşturmada katkı sağladığını şöyle ifade etmiştir:

“Aslında bence nitel, dünyada yeni bir algıyı, yeni bir paradigmayı ortaya koyuyor. Bu takdirde insanların anlaşılması, onların değerli oluşu, onların farklı algılara sahip olabileceği düşüncesinin bilime girmiş olması, bilim açısından geliştirici. Dolayısıyla nitel araştırmayı bilime ulaşmak için tıpkı diğer araştırma desenleri gibi bir desen olarak kabul etmeliyiz.”

Ö1,

“Nitel, bireyleri hani kendi içerisinde değerlendiriyor. Hani var olan hali görmemizi sağlıyor ve bunu biraz daha detaylı yani derinlemesine bize öğretiyor. Bunun bilime katkısı da şu yönde olabilir. İnsan davranışlarının nasıl şekillendiğini görebiliriz nitel araştırmalar yaparak, nitel araştırma soruları sorarak. Hani genellemeler yapmak amaçlı değil de var olanı görüp gereken teknolojik gelişmeleri ona göre uyarlayabiliriz diye düşünüyorum.”

sözleriyle dile getirirken; Ö10,

“Bilimin gelişmesinde ne kadar çeşitlilik kazanırsa, farklı yöntemlerle bilim geliştirilmeye çalışılırsa daha kaliteli, daha nitelikli ürünler ortaya çıkmaya başlayacaktır. Bu nedenle açıkta kalan, eksik kalan kısım-

ların telafi edilmesi itibariyle gerçekten olumlu bir alan olarak görebiliriz.”

biçiminde ifade etmiştir. Ö5, algısını

“Nitel araştırma yöntemleri ya da teknikleri, insanı anlatıyor. Bilimi de insan var ediyor. İnsan olmazsa bilim de olmaz. Bana göre nitel, bu yüzden bilimin temel parametresi olan insanı açıklamaya çalışan bir yöntem bence, bilime çok katkı sağlar.”

sözleriyle, Ö14 ise,

“Yani nitel araştırma biraz yeni bir alan. Fakat bilimin gelişmesine katkısı şimdiden oldukça fazla. Şimdiden diyorum çünkü nitel araştırmanın etkin biçimde kullanılması yirminci yüzyılda başladı yani. İlerledikçe bilimin gelişmesini de sağlaması kaçınılmaz olur bence.”

sözleriyle belirtmiştir. Yapılan açıklamalara bakıldığında katılımcıların nitel araştırma yöntemlerini genellikle insan merkezli araştırmalarla bağdaştırdıkları ve bilimin gelişmesinde etkili bir faktör olduğuna yönelik algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

3.5. Dünya Görüşünün Dönüşmesindeki Etkiye İlişkin Bulgular

Araştırmacı tarafından tutulan gözlem notları kapsamında, katılımcıların her birinin nitel araştırma yöntemlerine yönelik alınan derslerin, dünya görüşlerinde büyük ve anlamlı değişimler yarattığı algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Gözlem süresince yaşanan felsefi açmazlar ve dersi veren öğretim elemanı ile yapılan bilimsel tartışmalar, katılımcıların dünya görüşlerinde köklü değişimler yaşandığını göstermiştir. Görüşme yapılan katılımcılardan sağlanan verilerin, gözlem aracılığıyla toplanan verileri doğrulayıcı nitelikte oldukları görülmüştür. Görüşme yapılan katılımcılardan bazılarının bu konuya ilişkin açıklamaları, aşağıdaki gibidir.

Ö9, yaşadığı dünya görüşü değişimini şöyle ifade etmiştir:

“Gerçekten pozitivist anlamda düşündüğümü bu derse gelene kadar tam olarak bildiğimi söyleyemem. Bu dersin amacı da zaten dediğim gibi eksik, açıkta kalan göremediğimiz, kör olduğumuz noktaların aydınlatılması yönüyle çok önem kazandığını düşündüğüm için, kendi düşüncem, kendi dünyam açısından da kör olduğum noktaları görebilmek için beni olumlu derecede etkileyen bir ders oldu. Çünkü tek bir bakış açısına sahip olduğumu, bu ders sayesinde gördüm. O nedenle de gerçekten deneyimlenmesi gereken bir noktadaydı benim için.”

Ö2,

“Paradigmaları falan öğrendikten sonra, insanların herhangi bir konuya çok ama çok farklı bakış açılarından bakabileceğini öğrendim yani.”

biçiminde, Ö14 ise;

“Benim dünya içerisinde kendimi nereye konumlandığımı anlamama yardımcı oldu. Bunu anlamakta benim araştırmacı olarak bilimsel duruşumu etkilemiş oldu. Bendeki değişimi bir düşünce değişikliği yönünde olmadı. Fakat benim kendimi konumlandırmamda yardımcı oldu.”

sözleriyle ifade etmiştir. Verilen yanıtlara bakıldığında nitel araştırmaya ilişkin derslerin katılımcıları derinden etkilediği anlaşılmaktadır. Öte yandan katılımcılardan bazılarının nitel araştırma yöntemlerine ilişkin öğrenmelerin, varoluşsal problemleri çözmede yardımcı olduğu yönünde algıya sahip oldukları da görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak; araştırmaya katılanların bilime ilişkin algısı, bilimin ilerlemenin anahtarı olduğu yönündedir. Bilime ilişkin benzetmelerde de bulunan katılımcılar, insanlığın gelişiminin her bakımdan bilimle ilintili olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bilimsel bilginin belli süreçler sonunda elde edilen değerli ve insan yaşamını kolaylaştırıcı bir değer olduğu inancına sahip olduğu görülmüştür. Bu kapsamda bilimsel araştırma yöntemlerine ilişkin derslerin bilimsel anlayış kazandırmada etkili olduğu sonucunu çıkarmak mümkündür. Şenel & Aslan (2014)'in yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının bilimi ve bilim insanını tutarlı benzetmelerle ifade ettikleri, söz konusu tutarlılığın bilimsel araştırmaya ilişkin derslerin alınmış olmasıyla ilintili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilim algısına ilişkin bir başka çalışma da Dikmenli (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, biyoloji öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada katılımcıların bilime yönelik algısının okul derslerinde öğrendikleriyle paralel olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışma ise Ayvacı & Er-Nas (2010) tarafından yapılmıştır. Katılımcı grubunu Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin oluşturduğu çalışmada; öğretmenlerin bilimsel araştırmaya yönelik dersler almış olmalarına bağlı olarak bilimi doğru algıladıkları ve tutarlı biçimde ifade ettikleri saptanmıştır. Yurt dışında benzer bir araştırma gerçekleştiren Kihwele (2014), Tanzanya'daki ortaokul öğrencilerinin bilime yönelik algısını incelemiştir. Kihwele, araştırma sonucunda öğrencilerin ülke koşulları nedeniyle geçerli bilimsel dünya görüşünü yakalayamadıklarını saptamıştır. Yurt dışında yapılmış bir başka çalışma ise Wang, An, Ma, & Cai. (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, Amerika ve Çin'deki öğretmenlerin bilimsel araştırmaya ve bilimin doğasına ilişkin görüşlerini araştırdıkları çalışmada Çin'deki öğretmenlerin bilimin doğasına ve bilimsel araştırmaya ilişkin görüşlerinin pozitivist bilim paradigması kapsamında olduğu Amerika'daki öğretmenlerin ise pozitivist ve post-pozitivist bilim paradigmalarını harmanlayan bakış açısına sahip oldukları saptamışlardır. Öte yandan alanyazında bilimsel araştırma yöntemlerine ve bilimin doğasına ilişkin algıyı inceleyen ve bu araştırmayla benzer sonuçlara farklı araştırmalara da (Mesci & Renee,

2017; Yang, Park, Shin, & Lim, 2017; Lederman, 2002) ulaşılmıştır.

Nitel araştırma yöntemlerinin işlevine yönelik olarak; insanı anlamayı kolaylaştırıcı bir yöntem olduğu algısının ağırlıkta olduğu görülmüştür. Gözlem sürecinin altıncı haftasından itibaren, tüm katılımcıların nitel araştırmanın sahip olduğu özellikleri ve ortaya çıkış nedenlerini kavradığı saptanmıştır. Söz konusu saptamaları desteklemek amacıyla yapılan görüşmelerde, katılımcıların büyük çoğunluğunun nitel araştırmanın işlevini içselleştirdiği, dayandığı felsefi görüşlerin ortaya çıkış nedenlerini kavradığı görülmüştür. Stanfield (2006), nitel araştırmanın sosyal adaleti sağlamaya ilişkin işlevini sorgulamak amacıyla gerçekleştirmiş olduğu çalışmada bu araştırmaya benzer biçimde nitel araştırmanın insanı anlamaya ve insan yaşamının gereklerini tespit etmede oldukça işlevsel bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doküman inceleme olarak yürütülen çalışmanın sonunda nitel araştırmanın aynı zamanda, insani değerlerin geliştirilmesine ilişkin işlevleri olduğu saptanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinin işlevine ilişkin bir başka çalışma, Hammarberg, Kirkman, & de Lacey, (2016) tarafından yapılmıştır. Nitel araştırmanın hangi kapsamda kullanılacağını ve ne tür yararlar sağlayacağını inceleyen araştırmacılar, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer saptamalarda bulunmuşlardır.

Araştırmada ulaşılan en belirgin sonuçlar, nicel ve nitel yöntemler arasındaki farklara ilişkin algı konusunda olmuştur. Katılımcıların tamamı, iki yöntem arasındaki farkları anlaşılır biçimde ifade etmişlerdir. Söz konusu farklar, katılımcıların algısına göre çeşitli biçimlerde ifade edilmiş olsalar da genel algının, iki yöntemin kendilerine özgü özellikler içerdikleri yönünde olduğu görülmüştür. Katılımcıların genel olarak nitel araştırmanın yeniliğine vurgu yaptığı görülmüştür. Buna rağmen hızlı bir yükseliş yaşadığını da ifade etmişlerdir. Nitel araştırma yöntemlerinin sosyal bilim alanlarında büyük gelişmeler sağlanmasına ön ayak olduğunu vurgulamışlardır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin dayanaklarını ve farklılıklarını araştıran Rutberg & Bouikidis (2018), bu araştırmanın ulaştığı sonuçlara benzer olarak iki yöntem arasında felsefi ve araçsal farklılıklar olduğunu saptamışlardır. Benzer sonuçlara ulaşan bir başka çalışma da Eastman, Aviles & Hanna (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, işletme kurslarında öğrenme ve tatmini sağlamada nitel ve nicel araştırma yöntemleri arasındaki farklılıkları inceledikleri çalışmada iki araştırmanın birbirinden farklı boyutlara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Katılımcıların nitel araştırmanın bilime katkısına yönelik algısının, genel olarak katkı sağladığı yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan katılımcılar, söz konusu yöntemin bilimsel araştırmalarda yeterince kullanılmadığını da belirtmişlerdir. Berg, Lune & Lune (2004), nitel araştırmanın sosyal bilimlerde sağladığı

avantajlara yönelik yaptıkları yayında, bu araştırmanın saptamalarına benzer olarak, nitel araştırmanın sosyal bilimlerin gelişimi için vazgeçilmez olduğunu ifade etmektedirler. Oldukça yakın sonuçlara ulaşan bir başka çalışma da Daniele vd. (2020) tarafından yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinin bilimsel çalışmalarda sağladığı yararların incelendiği çalışmada; söz konusu yöntemin bilime büyük katkı sağladığı, insana ilişkin araştırmalarda büyük kolaylıklar sağladığı belirlenmiştir.

Araştırmanın veri toplama sürecinde tüm katılımcıların, pozitivist bilim paradigmasına sahip bireyler olarak “nitel araştırma yöntemleri” ve/veya “nitel veri analizi” derslerine başladıkları görülmüştür. Bilimsel bilginin deneysel ve tekrarlanabilir olduğu görüşüyle derse başlayan katılımcıların post-pozitivist bilim paradigmasını içselleştirmekte zorlandıkları görülmüştür. Yoğun okumalar ve pratik ödevler aracılığıyla birinci ayın sonunda söz konusu paradigmanın temellerinin anlaşıldığı gözlemlenmiştir. Bu aşamadan sonra nitel araştırmanın esas aldığı post-pozitivist bilim paradigmasına yönelik yoğun tartışmaların gerçekleştirildiği ve bu süreç sonunda zihinlerde netleştirilmeye başlandığı saptanmıştır. Yapılan görüşmelerde, katılımcıların açıklamalarına göre, her biri felsefi bunalım geçirmiş ve sonunda bilimin pragmatist yönü kapsamında söz konusu paradigmayı içselleştirmişlerdir. Clark (1998)'in pozitivist ve post-pozitivist bilim paradigmaları kapsamında nitel-nicel çatışmasını incelediği çalışmada; bu araştırmanın ulaştığı sonuçlara paralel saptamalarda bulunmuştur. Clark, iki yöntemin dünya görüşlerinde birtakım farklılıklar olduğunu, bu farklılıkların bilimsel araştırmaları her yönüyle etkilediği sonucuna ulaşmaktadır.

Araştırma sonucuna göre katılımcılar; nitel araştırma yönteminin, sosyal bilimlerin gelişmesini sağlayan, nicel araştırma yönteminin eksiklerini gideren, insanı anlamak için olabildiğince gerekli, bilimin ilerleyişinde pay sahibi ve bilimsel algıyı değiştirici bir faktör olarak algılamaktadırlar.

Nitel araştırma yöntemleri, insana ait olan her şeyi tüm yönleriyle ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında özellikle eğitim araştırmalarında nitel araştırmanın sağladığı olanaklardan faydalanmak gerekmektedir. Öyle ki bilimin fayda sağlamaya odaklı bir olgu olduğu gerçeği de göz önüne alındığında nitel araştırmanın, bilimsel çalışmalar yapan kişilerce bilinmesi ve uygulanması gereken bir yöntem olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Sosyal bilgiler alanında lisansüstü eğitim alan bir başka deyişle geleceğin muhtemel akademisyenlerinin nitel araştırma yöntemlerini öğrenmesi bir gerekliliktir. Söz konusu alan öğrencileri özelinde yapılan bu araştırmanın amaçlarını tüm eğitim alanlarına genellemek mümkündür. Bu kapsamda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Lisans ve lisansüstü eğitim alanlarında nitel araştırma-yı öğretici içeriklere daha fazla yer verilebilir.
- Lisans ve lisansüstü eğitim gören öğrencilerin nitel araştırma yöntemlerini öğrenmeleri özellikle teşvik edilebilir.
- Öğrenciler nitel araştırma yöntemlerinin kullanımına uygun çalışmalar yapmaya teşvik edilebilir ve söz konusu çalışmalarını yapabilecekleri araştırma ortamları oluşturulabilir.
- Akademisyenler tarafından bilimsel araştırma yöntemlerine ilişkin derslerde nitel ve nicel yöntemlerin birbirinin zıttı yöntemler olmadıkları, aksine birbirlerini tamamlayıcı özelliklere sahip oldukları vurgulanarak bilimin faydacı yönü ön plana çıkartılabilir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 20.10.2020 tarihli ve 141 numaralı kararı ile alınmıştır.

KAYNAKLAR

- Allmendinger, P. (2002). The post-positivist landscape of planning theory. *Planning Futures: New Directions for Planning Theory*, 1(1)3-17. <https://doi.org/10.1177/147309520200100105>
- Anells, M. (1996). Grounded theory method: Philosophical perspectives, paradigm of inquiry, and postmodernism. *Qualitative Health Research*, 6(3), 379-393. <https://doi.org/10.1177/104973239600600306>
- Ayvacı, H. Ş., & Er Nas, S. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimsel bilginin epistemolojik yapısı hakkındaki temel bilgilerini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 691-704. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefedergi/issue/49056/625850> adresinden 20,11,2020 tarihinde erişilmiştir.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Barr, R., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası* (C. Dönmez Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Berg, B. L., Lune, H., & Lune, H. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston, MA: Pearson.
- Blank, G. (2004). Teaching qualitative data analysis to graduate students. *Social Science Computer Review*, 22(2), 187-196. <https://doi.org/10.1177/0894439303262559>
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education; An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Borland, J. H. (1990). Postpositivist inquiry: Implications of the "new philosophy of science" for the field of the education of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 34(4), 161-167. <https://doi.org/10.1177/001698629003400406>
- Cho, J., & Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research*, 6(3), 319-340. <https://doi.org/10.1177/1468794106065006>
- Clark, A. M. (1998). The qualitative-quantitative debate: moving from positivism and confrontation to post-positivism and reconciliation. *Journal of Advanced Nursing*, 27(6), 1242-1249. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1998.00651.x>
- Cox, R. D. (2012). Teaching qualitative research to practitioner-researchers. *Theory into Practice*, 51(2), 129-136. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.662868>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Plano Clark, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Daniele, M. A., Martinez-Alvarez, M., Etyang, A. K., Vidler, M., Salisbury, T., Makanga, P. T., ... & Sandall, J. (2020). The contribution of qualitative research within the PRECISE study in Sub-Saharan Africa. *Reproductive Health*, 17(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12978-020-0875-6>
- Delyser, D. (2008). Teaching qualitative research. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(2), 233-244. <https://doi.org/10.1080/03098260701514074>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1995). Transforming qualitative research methods: Is it a revolution? *Journal of Contemporary Ethnography*, 24(3), 349-358. <https://doi.org/10.1177/089124195024003006>
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Giardina, M. D. (2006). Disciplining qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 769-782. <https://doi.org/10.1080/09518390600975990>
- Dikmenli, M. (2010). Undergraduate biology students' representations of science and the scientist. *College Student Journal*, 44(2), 579-588. <https://doi.org/10.1111/j.2150-1092.1965.tb00035.x>
- Eastman, J. K., Aviles, M., & Hanna, M. D. (2017). Determinants of perceived learning and satisfaction in online business courses: An extension to evaluate differences between qualitative and quantitative courses. *Marketing Education Review*, 27(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/10528008.2016.1259578>
- Eisenhart, M., & Jurow, A. S. (2011). Teaching qualitative research. In C. Willig, & W. Station-Rogers (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 699-714). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography step by step*. Newberry Park, CA: Sage.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. New Jersey: Pearson Publishing.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.
- Goetz, J. P., & LeCompte, V. MD (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic Press.
- Hammarberg, K., Kirkman, M., & de Lacey, S. (2016). Qualitative research methods: when to use them and how to judge them. *Human reproduction*, 31(3), 498-501. <https://doi.org/10.1093/humrep/dev334>
- Harlos, K. P., Mallon, M., Stablein, R., & Jones, C. (2003). Teaching qualitative methods in management classrooms. *Journal of Management Education*, 37(1), 10-20. <https://doi.org/10.1177/0022052503251111>

- nal of Management Education*, 27(3), 304-322. <https://doi.org/10.1177/1052562903027003003>
- Henderson, K. A. (2011). Post-positivism and the pragmatics of leisure research. *Leisure Sciences*, 33(4), 341-346. <https://doi.org/10.1080/01490400.2011.583166>
- Jackson, R. L., Drummond, D. K., & Camara, S. (2007). What is qualitative research? *Qualitative Research Reports in Communication*, 8(1), 21-28. <https://doi.org/10.1080/17459430701617879>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80. <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/kokdener/123091/13f.pdf> adresinden 10,09,2020 tarihinde erişilmiştir.
- Keen, M. F. (1996). Teaching qualitative methods: A face-to-face encounter. *Teaching Sociology*, 24(2), 166-176. <https://doi.org/10.2307/1318807>
- Kihwele, J. E. (2014). Students' perception of science subjects and their attitude in Tanzanian secondary schools. *World Journal of Educational Research*, 1(1), 1-8. http://www.wjer.org/WJER_Vol.%201,%20No.%201,%20January%202014/STUDENTS.pdf adresinden 09,07,2020 tarihinde erişilmiştir.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lapid, Y. (1989). The third debate: On the prospects of international theory in a post-positivist era. *International Studies Quarterly*, 33(3), 235-254. <https://doi.org/10.2307/2600457>
- Leavy, P. (2011). *Oral history: Understanding qualitative research*. Oxford: Oxford University Press.
- Lederman, N. G. (2002). Everyday thoughts about nature: A worldview investigation of important concepts students use to make sense of nature with specific attention to science. *Science Education*, 86(4), 591-593. <https://doi.org/10.1002/sce.10046>
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(01\)05627-6](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(01)05627-6)
- Mason, O. J. (2002). Teaching Qualitative Research Methods: Some Innovations and Reflections on Practice. *Psychology Teaching Review*, 10(1), 68-75. <https://eric.ed.gov/?id=EJ876450> adresinden 09,11,2020 tarihinde erişilmiştir.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interpretive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mayring P. (2015) Qualitative Content Analysis: Theoretical Background and Procedures. In: Bikner-Ahsbahs A., Knipping C., Presmeg N. (Ed.), *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education. Advances in Mathematics Education* (pp. 365-380). Dordrecht: Springer.
- Mays, N., & Pope, C. (1995). Qualitative research: Rigour and qualitative research. *Bmj*, 311(6997), 109-112. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.6997.109>
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*, 1(1), 1-17. https://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208484-%20Baylen/introduction_to_qualitative_research/introduction_to_qualitative_research.pdf adresinden 07,11,2020 tarihinde erişilmiştir.
- Mesci, G., & Renee' S, S. (2017). Changing preservice science teachers' views of nature of science: Why some conceptions may be more easily altered than others. *Research in Science Education*, 47(2), 329-351. <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9503-9>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan, D. L. (1993). Qualitative content analysis: A guide to paths not taken. *Qualitative Health Research*, 3(1), 112-121. <https://doi.org/10.1177/104973239300300107>
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123. <https://doi.org/10.1097/00006199-199103000-00014>
- Nelson, I. A. (2010). From quantitative to qualitative: Adapting the life history calendar method. *Field Methods*, 22(4), 413-428. <https://doi.org/10.1177/1525822x10379793>
- Nyden, P. (1991). Teaching qualitative methods: An interview with Phil Nyden. *Teaching Sociology*, 19(3), 396-402. <https://doi.org/10.2307/1318206>
- O'connor, D. L., & O'neill, B. J. (2004). Toward social justice: Teaching qualitative research. *Journal of Teaching in Social Work*, 24(3-4), 19-33. https://doi.org/10.1300/j067v24n03_02
- Ormston, R., Spencer, L., Barnard, M., & Snape, D. (2014). The foundations of qualitative research. In J. Ritchie, Jane Lewis, C. McNaughton-Nicholls, & R. Ormston (Ed.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 1-27). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pile, S. (1992). Oral history and teaching qualitative methods. *Journal of Geography in Higher Education*, 16(2), 135-143. <https://doi.org/10.1080/03098269208709186>
- Rifkin, S., & Hartley, S. (2001). Learning by doing: Teaching qualitative methods to health care personnel. *Education for Health*, 14(1), 75-85. <https://doi.org/10.1080/13576280010021905>
- Roulston, K., & Shelton, S. A. (2015). Reconceptualizing bias in teaching qualitative research methods. *Qualitative Inquiry*, 21(4), 332-342. <https://doi.org/10.1177/1077800414563803>
- Rutberg, S., & Bouikidis, C. D. (2018). Focusing on the fundamentals: A simplistic differentiation between qualitative and quantitative research. *Nephrology Nursing Journal*, 45(2), 209-213. <http://www.homeworkgain.com/wp-content/uploads/edd/2019/09/20181009143525article2.pdf> adresinden 09,10,2020 tarihinde erişilmiştir.
- Saban, A. (2007). Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 469-485. <http://dergiso-syalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/497> adresinden 02,10,2020 tarihinde erişilmiştir.
- Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shank, G. D. (2006). *Qualitative research: A personal skills ap-*

proach. New Jersey: Pearson

- Smith, N. (1979). Geography, science and post-positivist modes of explanation. *Progress in Human Geography*, 3(3), 356-383. <https://doi.org/10.1177/030913257900300302>
- Stanfield, J. H. (2006). The possible restorative justice functions of qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 723-727. <https://doi.org/10.1080/09518390600975925>
- Şenel, T., & Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 76-95. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17394/181827> adresinden 15,10,2020 tarihinde erişilmiştir.
- Tesch, R. (2013). *Qualitative research: Analysis types and software*. Oxon: Routledge.
- Tierney, W. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Teaching qualitative methods in higher education. *The Review of Higher Education*, 17(2), 107-124. <https://doi.org/10.1353/rhe.1994.0022>
- Walsh, M. (2003). Teaching qualitative analysis using QSR Nvivo. *The Qualitative Report*, 8(2), 251-256. <https://maaz.ihmc.us/rid=1GXNJDKX9-1VVYTHV-DGJ/nvivo.pdf> adresinden 05,09,2020 tarihinde erişilmiştir.
- Wang, J., An, G., Ma, Y., & Cai, C. (2017). Research on relationships between two kinds of scientific epistemology held by high school science teachers from Beijing and New York. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(3), 905-922. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.3.0207>
- Wertz, F. J. (2005). Phenomenological research methods for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 167. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.167>
- Wildemuth, B. M. (1993). Post-positivist research: Two examples of methodological pluralism. *The Library Quarterly*, 63(4), 450-468. <https://doi.org/10.1086/602621>
- Yang, I.H., Park, S.W., Shin, J.Y., & Lim, S.M. (2017). Exploring Korean middle school students' view about scientific inquiry. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(7), 3935-3958. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00765a>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Publications.

International Student Mobility and Turquality Perspective in Higher Education

Meriç Kılınc^{1*}, Ali Kurt², Fevzi Rifat Ortaç³

¹Istanbul Aydın University, Communication Faculty, Public Relations And Promotion Department, İstanbul, Türkiye

²Gebze Technical University, Kocaeli, Türkiye

³Gazi University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Finance, Ankara, Türkiye

ORCID: M. Kılıç (0000-0002-2076-6615), A. Kurt (0000-0003-3458-6145), F.R. Ortaç (0000-0002-1839-1420)

Abstract

Purpose: Today, the phenomenon of globalization that directly affects the developments in the world is changing and transforming Higher Education. Internationalization in higher education is one of the critical areas that many countries take into account and develop policies. Increasing the number of international students makes a wide range of contributions to countries. Economic, social, political, academic, and cultural policies are the main factors affecting student mobility. In this study, it is aimed to evaluate the effect of the Turquality program on international student mobility.

Design/methodology/approach: In the study, data on international student mobility were evaluated.

Findings: The United States and the United Kingdom, where the higher education system is highly developed, have the highest share in this area, with the contribution of their native language being English. However, the recent anti-globalization developments in these countries have led to a change in the trend of international student mobility, enabling other countries to gain new opportunities. Turkey, with the effect of instability in the hinterland of the country, has achieved a significant rise in the number of international students in recent years.

Discussion: In this study, international student mobility that increases with globalization is analyzed; Turkey's policy in this area and the opportunities provided by the Turquality project to the Higher Education sector are discussed.

Keywords: Branding, Higher Education, Education export, Quality

1. INTRODUCTION

The multidimensional effects of globalization have led to the emergence of internationalization in higher education systems. While globalization constitutes the demand of the masses in higher education, internationalization in higher education enables countries and educational systems to develop and implement policies to benefit from this new world order where communication and intercultural interaction is much stronger (Altbach, 1998). It is observed in the literature that four approaches to the concept of internationalization are frequently used as mobility, competence, cultural structure, and process. The mobility approach includes academic movement, field studies, international students, and educational activities related to the curriculum. In the competency approach, actions supporting individual development are taken to the center. In the cultural structure approach, the formation of a culture that promotes the international dimension of the organization

is a matter of concern. The process approach evaluates internationalization within the framework of a process, and it implies a global, intercultural perspective on the essential functions of higher education institutions (Knight, 1994). An increasing number of students across the globe are moving to study at the university level in other countries. This mobility increases competition at the level of states and universities. Evaluating the motivations that direct students to receive education in the countries they are foreign to and the changing factors in student mobility around the world become an issue that needs to be emphasized while developing the educational economy policies of countries (Arkalı Olcay & Nasır, 2016, p. 288-296).

Choudaha (2017, p.831) states in his study that international student mobility has occurred in three waves since 1999. In the period until 2006, terrorism and financial issues were influential in the preferences, especially with the effect of "September 11". In the following period, financial and academic supports and language issues gained importance. Recently, issues such as the demographic structure of the destination and career opportunities have also gained importance. The three waves of international student mobility show that although the interest in gaining global educational experience re-

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:

M. Kılıç, Email: merickilinc@aydin.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 16.02.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 05.08.2021

Doi: 10.26701/uad.881319

mains strong, the needs and circumstances of students are constantly changing. At the same time, the institutional drivers and foundations for recruiting and retaining international students are constantly evolving. Looking to the future, institutions must innovate not only to increase the enrollment rate of international students, but also to balance with corresponding support services that promote student success. In particular, as competition between destinations and educational institutions intensifies, meeting the employment and employability expectations of international students in their host country or country of origin has become increasingly important.

Research conducted shows that visa planning and immigration procedures will play an increasingly important role in the decision-making process, as students will not only look for work after graduation, but may also obtain residency in the country of their choice. Countries that promote the arrival and integration of foreign students through employment and immigration initiatives may be more competitive in the market (Verbik & Lasanowski 2007, p.9).

It is known that in the late 1990s, firstly in the Netherlands and the northern countries, and then in Germany and France, higher education was started to be considered as an export good. There is an intense demand for the countries that have an established academic system and provide education in the English language accepted as the international language of the 21st century. The United States and Great Britain, in particular, take the lead. Nevertheless, based on the data, recent trends clearly show that new directions in the sense of international student mobility are inevitable (De Wit & Adams, 2010, p. 220-233). Turkey also has significant potential and opportunities to make international students its guests. This study evaluates the latest trends of global student mobility in the world and the current position of Turkey. The opportunities provided by Turquality, a branding program supported by the Ministry of Commerce, to higher education institutions were also evaluated. In this sense, the study is an up-to-date resource for members of higher education, decision-makers, and policy-makers in this field.

2. EDUCATION ECONOMICS, INTERNATIONALIZATION AND HIGHER EDUCATION

In today's world, the easier and faster exchange of information, the economies integrated, and the ease of inter-country mobility, which has become more comfortable compared to the past, have increased internationalization in various fields around the world. With the increase in the demand for higher education worldwide, one of the most affected areas has been the higher education sector. International student mobility is con-

sidered as the second dimension of globalization by the Organization for Economic Development and Cooperation (OECD). Various countries are working to attract international students to their countries. In addition to the economic contribution it provides in terms of educational exports, gaining international students provides benefits such as increasing the trained workforce. This situation adversely affects the undeveloped and developing countries where brain drain happens while creating advantages for the countries receiving the migration. Besides, if the students studying abroad return to their countries; as a volunteer cultural ambassador of the state in which they are educated, they also contribute to the development of international social relations.

To Turkey, as a country that the number of students sent abroad every year, and every year it receives from abroad exceeds 50000 in total, this economy gains importance. Likewise, these numbers increase every year. Although the number of students coming from abroad and the number of students going abroad is similar, research has shown that the economic contributions of students coming from abroad and students going abroad are very different from each other. Expenditures of students coming from abroad correspond to about one-sixth of the expenses of students going abroad. The main reason for this situation is the fact that the tuition fees received from international students by universities, especially state universities, are quite limited compared to the fees charged by other schools in the world higher education market (Uslu, 2017, p. 215). On the other hand, when compared with other countries, our country for international students is not yet sufficiently attractive and important problems faced by international students are still not resolved, and the expectations of international students are still not met. It can be shown as an indicator that before the Syrian crisis, the number of students coming to Turkey is lower than the number of students going from Turkey. It is faced with communication problems since the universities in Turkey are not known and introduced enough abroad, opportunities, and facilities provided to students studying in Turkey are not explained enough. Besides the qualities and the number of students studying in Turkey being a separate subject of discussion, graduation rates are low.

According to OECD, the total number of international students in the world was around 800 thousand in 1975 and reached 6 million as of 2014. It is estimated that this number will reach 8 million by 2020 (OECD, 2017). As can be seen in Table 1, The United States is the most preferred country for students, while the United Kingdom comes second. In general, it is possible to observe that English-speaking countries weight in this field. Inevitably, countries that want to compete in this race and want to receive brain drain instead of brain drain should implement significant incentives and produce policies. Different nations can be gained from the situation of the US,

UK and Germany. Countries that look for the short monetary impact ought to put resources into the modernization and notoriety of the universities to draw in unfamiliar understudies and as the trades of higher educational expenses. In other hand, long haul result searchers expected to give a less expensive educational expenses to draw in far off nations particularly the low pay understudies who have higher limit. These districts ought to ready to choose the best possible worldwide understudies and all the more significantly interface their got ability to contribute and work in the country (Fahlevi, 2015 p.151)

Internationalization in higher education is seen as an issue that improves the quality of universities, and it has the potential to make significant contributions at different levels, especially to the economies of countries, social, cultural, and political fields. For this reason, it is seen that countries which are important actors in their regions and the world or advancing in this direction compete with each other to become an important center of attraction in higher education at the level of internationalization at both student and academic degree and implement different projects with big budgets (Özer, 2017, p. 178). In this field, it should be considered as an essential step that in Turkey, the Turquality concept began to be implemented in the higher education sector.

Table 1. Number of International Students in the Countries in 2017-2018 (Atlas, 2019)

Ranking	Destination Country	Number of Foreign Students (2017)	Number of Foreign Students (2018)	Change (%)	Country Sending Students
1	USA	1.078.822	1.094.792	+1.48%	China India South Korea
2	UK	501.045	506.480	+1.08%	China USA Germany
3	China	442.773	489.200	+10.49%	South Korea Thailand Pakistan
4	Australia	327.606	371.885	+13.52%	China India Nepal
5	Canada	312.100	370.710	+18.78%	China India South Korea
6	France	323.933	343.386	+6.01%	Morocco Algeria China
7	Russia	296.178	313.089	+5.71%	Kazakhstan China Uzbekistan
8	Germany	251.542	265.484	+5.54%	China India Russia
9	Japan	171.122	188.384	+10.09%	China Vietnamese Nepal
10	Turkey	108.076	148.000	+44.4%	Syria Azerbaijan Turkmenistan

As can be seen in Table 2, The largest number of international students in circulation in the world belongs to China, India, and Korea, respectively. The countries that send the highest number of international students are Asian countries from the past to the present.

Table 2. Countries with the Largest Number of International Students in Circulation (Atlas, 2019)

Ranking	Student's Country	Number of Students in Circulation	Ratio to Total Number of Students in Circulation
1	China	694.400	9,26%
2	India	189.500	2,53%
3	South Korea	123.700	1,65%
4	Germany	117.600	1,57%
5	Turkey	110.000	1,47%
6	Saudi Arabia	62.500	0,29%
7	France	62.400	0,28%
8	USA	58.100	0,26%
9	Malaysia	55.600	0,25%
10	Vietnamese	53.800	0,22%

When the ratio of international students hosted by countries to their higher education population is examined, it is possible to observe the weight of the English-speaking countries. As of 2018, Australia ranked first in this area, with 32% of its students from international students, followed by the UK and Canada. As can be seen in Table 3, New Zealand which is another English-speaking country ranks 4th; and France is followed by the Netherlands where English is widely spoken country.

Table 3. Ratio of Students Hosted by Countries to Total Number of Students (Atlas, 2019)

Ranking	Country	The ratio of International Students to Total Students	
		2017	2018
1	Australia	23,8%	32%
2	United Kingdom	21,1%	21%
3	Canada	15,2%	18,3%
4	New Zeland	15%	15,2%
5	France	12,4%	12,8%
6	Netherlands	11,4%	10,7%
7	Finland	10,6%	10,4%
8	Germany	8,7%	9,5%
9	Swedish	8,7%	10,4%
10	Spain	6,1%	7%
11	Russia	5,7%	7,1%
12	USA	5,3%	5,5%
13	Japan	4,7%	5,1%
14	Turkey	2%	2,2%
15	China	1,1%	1,1%

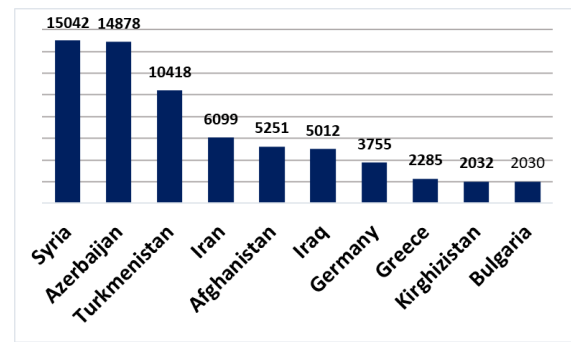
As of 2018, 22% of the international students in circulation are hosted by the USA, while the United Kingdom and China follow this country with a share of 10%.

Table 4. Most Preferred Countries by Students (Atlas, 2019)

Ranking	Country	Percentage of Preference	
		2017	2018
1	USA	24%	22%
2	United Kingdom	11%	10%
3	China	10%	10%
4	Australia	10%	7%
5	France	7%	7%
6	Canada	7%	7%
7	Russia	6%	6%
8	Germany	6%	5%
9	Others	23%	25%

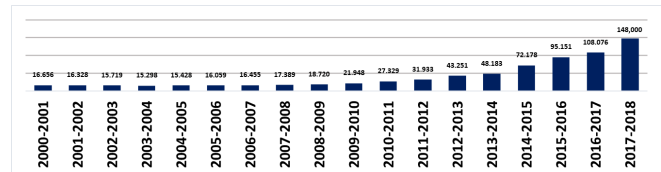
The importance of internationalization in higher education and taking steps to attract international students to the country has entered the list of priorities with 10. Turkey's Development Plan. Considering the economic, social, cultural, and academic contributions of internationalization in higher education, it is evident that Turkey as a valuable player in both its region and the world should not leave the field out. Increasing the number of international students by 75% over the last decade, Turkey has entered the list of the countries that host the largest number of international students in the world.

It is observed that the most prominent source countries in the international student supply from past to present are Asian countries, especially China, India, and South Korea. But when the country of origin of students coming to study in Turkey is examined, it will be seen that there is relatively little involvement from the Far East and European countries. It is possible to say that Turkey obtained international students from neighboring countries and the regions where the geographical and cultural closeness of our countries exists. Therefore, the nature of the global student market in Turkey is different from those of many developed countries. This particular case is the most fundamental evidence that Turkey's both universities and government agencies must have their roadmap and strategies. Also, the necessity of country-specific research is another issue that needs to be emphasized. As can be seen in Figure 1, Turkey receives the largest number of international students from Syria. The main reasons for the increase in the number of Syrian students in recent years are the war experience of the neighboring country and the resulting political instability. Syria is followed by Azerbaijan, with more than 148 thousand students. Among the top 10 countries sending students to Turkey, only two countries, Germany and Bulgaria, are European countries. It can be predicted that a portion of international students from Germany to Turkey might be Turks having German citizenship. In this context, we can say that Turkey welcomes the relatively small number of students from developed countries and receives little share of the Asian countries with the most substantial weight in the international student sector.

**Figure 1.** Countries Sending the Largest Number of Students to Turkey

It is an urgent necessity to make policies on the Asian and European countries that sends a very small number of students to Turkey. There is a need for promotional processes that emphasize the main factors, such as the cost of living and education in Turkey is lower than in many other countries. To produce accurate and complete information about universities in Turkey, effective public diplomacy should be implemented (Özoğlu, Gur, & Coşkun, 2012). Interpreting international students as educational exports and including them in the scope of Turquality is an important step taken in this field in terms of government incentives. Thus, foundation universities will have the opportunity to strengthen their promotion and marketing activities to attract more international students.

As seen in Figure 2, the number of international students studying in Turkey tends to increase every year. The upward trend, which remained stable until 2008, has accelerated since this year. At this point, the studies initiated by YÖK are critical. It should not be ignored that the Syrian crisis also had an impact on the increase in the number of international students.

**Figure 2.** Number of International Students in Turkey by Years

According to the OECD's Education at a Glance report, in 2013, the average number of internationally registered students in undergraduate or equivalent programs was 6%, while the average of internationally registered students in master's or equivalent programs was 14% and 24% in doctorate. (OECD, 2017). It can be said that in Turkey, this trend was gained by the year 2017. In particular, there was an increase in the number of international doctoral students in Turkey, but there is still a significant lack in this area. The development of policies to attract graduate students is essential. The introduction, encouragement, and continuous improvement of doctoral programs, the development of program infrastructures, and the support of industrial collaborations will pave the way for our country to meet the faculty needs.

In parallel with the developments in the world in the field of internationalization, the Turkish higher education system has taken important steps in recent years. It has begun to reap the fruits of these steps. The main initiatives carried out in this field in Turkey are as follows:

- Bologna Process,
- TURQUAS Project,
- Erasmus and Erasmus+ programs,
- Türkiye Scholarships, Mevlana Exchange Program,
- Joint Diploma programs,
- Project-based International Exchange Program,
- YABSİS Project,
- School Recognition and Accreditation Regulation,
- Extending the Duration of Stay of Ph.D. Students in Turkey After Graduation,
- YOK started to provide scholarships to international students,
- Abolition of the quota limit for foreign students
- Opening of Turquality to Education Sector

3. TURQUALITY'S CONTRIBUTIONS TO THE INTERNATIONAL BRANDING PROCESS

In terms of the perception of consumers demanding various products and services; It can be defined as the process of creating images with differentiated, unique features, and personalities. At the same time, one of the main objectives of the branding process is to ensure the identifiability and recognition of the brand. The branding process is a strategic process that requires serious long-term investment and planning (Deniz, 2010, p. 34). Branding has become one of the most important targets for all enterprises and institutions in the globalization environment where competition is increasing in terms of price, time, quality, and innovation.

It should be noted that the benefit of the brand is not only for businesses. The globalization of brands makes significant contributions to the power of the country and the national economy. It should not be ignored that many strong brands such as Coca-Cola, Apple, and Microsoft, take part in the strength of the US economy. With a successful branding strategy, it is possible to become an international brand in all kinds of products and services (Ries, 2001, p. 116). When we look at the higher education sector, it is possible to say that the image and reputation of US universities are quite strong. Universities such as MIT, Stanford, Harvard, and Yale are strong brands recognized by the world.

Similarly, it is not a coincidence that England, which has world-renowned universities such as Oxford and Cambridge, is among the countries that are most in-demand by international students. There is no doubt that these countries are very good at promoting their higher edu-

cation ecosystems alongside the brand value of their universities. It should not be ignored that branding is also a promise.

The feature of the Turquality program is that it is the world's first state-sponsored international branding program. Turquality has the distinction of being a program that separates the value-added products in the internal and external competition process and contributes financially and managerially to become a world brand. Turquality aims to operate a systematic quality management system in all processes, from product design to sale. The Turquality program is described on its website as follows:

TURQUALITY® offers a wide range of services to businesses that have a competitive edge and are capable of branding. These services range from the products manufactured by the enterprises to the marketing activities, from sales to after-sales. Turquality works to develop managerial know-how to cover all of the processes, to develop institutional features, and to transform businesses into a global player with their brands in international market markets. Turquality is the first and only state-sponsored branding program created to create a positive image of Turkish goods through the brands mentioned above. At the heart of the TURQUALITY® Program, apart from the classical export supports, is to contribute to the branding goals of the enterprises rather than simply increasing the volume of exports (Turquality, 2019).” Launched in 2004, the program first provided incentives for branding in the textile and apparel sectors. Today, these supports have spread to various industries. As of 2019, two foundation universities were included in the process, and the higher education sector started to be supported.

Turquality creates a two-dimensional effect as it promotes the brand of our country by increasing brand awareness and creating a high-quality product range besides the contribution that companies make to brand value. Each brand in this project increases Turquality's influence in overseas markets. Thus it provides a competitive advantage for exporters (Akin, 2018, p. 172).

Turquality confirms that Turkish enterprises manage their business processes within the framework of specific standards. Program objectives are listed as follows (Turquality, 2019):

- To play a role in promoting branding by providing financial resources to companies with the brand potential to become a global brand,
- To provide strategy, operations, organization, and technology consultancy support for the development of businesses and brands to create global Turkish brands,
- To strengthen the total human resources through training support provided to the management units of the enterprises within the scope of the program,

- To ensure the creation and promotion of a positive image of Turkish goods abroad through communication and promotional activities,
- To increase the brand potential and brand awareness of Turkish enterprises,
- To provide information and communication support for Turkish enterprises to take action within the knowledge of the market,
- To be an incubator and catalyst for selected Turkish brands.

Operational maturity levels of enterprises applying to participate in the program are evaluated in detail based on ten different criteria. Companies are expected to have a strategy and a systematic implementation tradition in all of the following topics:

- Strategic Planning and Corporate Performance
- Financial Performance
- Operations Management
- Brand Management and Performance
- Digitalization
- New Product Development (Innovation)

- Marketing Sales and Trade Management
- Corporate Governance
- Human resources
- Information technologies

It is possible to divide the support provided under the program into Financial and Non-Financial Supports.

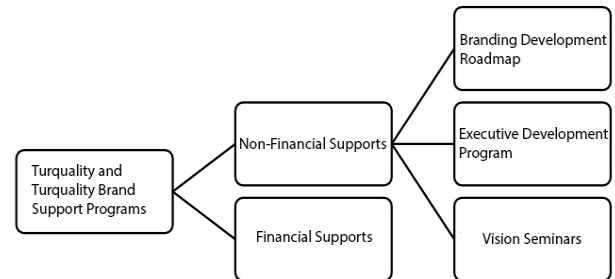


Figure 3. Turquality Support Types (Turquality, 2019)

The following expenses of the firms that apply by providing the necessary documents and which have been pre-evaluated by the TURQUALITY® Program management consultancy firm and decided to receive TURQUALITY® Supports by the Ministry of Commerce are supported by fifty percent. If the companies applying the

Table 5. Turquality Program Financial Supports (Turquality, 2019)

Support Type	2017 Support Limit	2018 Support Limit	2019 Support Limit	Length / Piece
		(CPI + DOMESTIC-PPI) / 2	(CPI + DOMESTIC-PPI) / 2	
Patent, utility model and industrial design registration, trademark registration / renewal / protection	unlimited	unlimited	unlimited	5 years per target market
Promotional expenses	unlimited	unlimited	unlimited	5 years per target market
Store rent	unlimited (for up to 50 stores at the same time)	unlimited (for up to 50 stores at the same time)	unlimited (for up to 50 stores at the same time)	5 years per target market
Store basic installation / decoration / concept architectural expenses	800.000 TL / store (Shops with Rent Support)	909.560 TL / (Shops with Rent Support)	1.154.000 TL / (Shops with Rent Support)	5 years per target market
Office, warehouse, showroom, after-sales service, aisle/shelf / decorated corner rent	unlimited	unlimited	unlimited	5 years per target market
Office, warehouse, showroom, after-sales service, aisle / shelf / decorated corner foundation installation / decoration / concept architectural expenses	800.000 TL / unit	909.560 TL / unit	1.154.000 TL / unit	5 years per target market
Market entry documents, certification, licensing, testing / clinical testing	2.000.000 TL / year	2.273.900 TL / year	2.887.000 TL / year	5 years per target market
Franchise decoration / installation / concept architectural expenses	400.000 TL / store (for up to 100 stores)	454.780 TL / store (for up to 100 stores)	577.000 TL / store (for up to 100 stores)	5 years per target market
Franchise rent	800.000 TL / Year / Store (Max 100 stores)	909.560 TL / Year / Store (Max 100 stores)	1.154.000 TL / Year / Store (Max 100 stores)	2 years for the same store (target market based) 5 years per target market
Consultancy for establishing institutional infrastructure (ANNEX 13A)	2.000.000 TL / year	2.273.900 TL / year	2.887.000 TL / year	first 5 years
Consultations exclusively for target markets (ANNEX 13B)				5 years per target market
Employment	unlimited (up to 10 people at the same time)	unlimited (up to 10 people at the same time)	unlimited (up to 10 people at the same time)	first 5 years
Market research and reports	unlimited	unlimited	unlimited	5 years per target market
Fair	unlimited	unlimited	unlimited	unlimited
Storage Service	unlimited	unlimited	unlimited	5 years per target market
Development Roadmap Study	800.000 TL	800.000 TL	800.000 TL	only for 1 time

same application process cannot qualify for Turquality support, they may be included in the incentive program within the scope of Brand Support and may receive more limited cash supports. Non-financial supports are the educational and research supports provided to the human resources of the firms.

The preliminary examination of the enterprises applying to the program is carried out by one of the six companies authorized by the Ministry of Commerce. These companies are Deloitte, Ernst and Young, McKinsey, PricewaterhouseCoopers (PWC), Boston Consulting Group, and KPMG. The same companies have the authority to provide consultancy services for the development of the Branding Development Roadmap. The company should not have worked with the company from which it will receive consultancy from the Turquality process. When the general structure of the program and the supports provided are examined, it is possible to say that the advantages of this program to universities in a globalizing educational economy environment are quite diverse and very important. However, although there are many ways that higher education institutions in our country have to take in terms of branding of universities, unfortunately, the issue of branding is rarely mentioned among the specific needs of today's universities. Moreover, the idea of branding in higher education in our country is not sufficiently widespread. There are various concerns about the applicability of the concept of branding in the higher education sector and the value that branding will create for universities (Nardali & Tanyeri, 2011, p. 316). In the process of branding, the fact that universities are treated as commercial institutions is one of the most critical questions. However, it is a fact that the perception about university plays an important role both in employer preferences and student preferences in social life.

Turkey's economic relations with other countries are developed with the contribution of Turquality, and thanks to that, many Turkish companies and brands will continue to make investments and carry out commercial activities in foreign countries and various industries. The fact that higher education institutions assume responsibility as actors in this process will not only increase the economic capacity of the country but also contribute to the development of the country's image and reputation.

In contrast to classical diplomacy focusing on international relations, public diplomacy practices that focus on both culture and the construction of individual and institutional dialogue are strengthened with programs such as Turquality. Public relations, advertising, lobbying, media applications, and digital media applications play a role in the formation of soft power in public diplomacy practice (Akin, 2018, p. 213). In addition to public diplomacy and cultural contributions, it is clear that international students create an economic size that cannot be ignored. Turkey has the potential to take a bigger

share from the growing international student pie in the world. Scholarships for Africa should be encouraged and strategic research should be conducted for students from countries with high economic power (Sağiroğlu, 2015 p. 42.)

4. CONCLUSION AND EVALUATION

The multidimensional effects of globalization have led to the emergence of internationalization in the world of higher education. The OECD considers international student circulation as the second dimension of globalization. Since the nineties, higher education is regarded as an export commodity by various countries and countries are developing policies in this field. Countries struggling to get a share of world trade also follow strategies in the education sector. While millions of students in the world participate in the circulation, the primary source is the far-east countries, especially China, and the most sought-after countries are the developed countries, especially the USA. Welcoming nearly 150 thousand international students, Turkey has taken its place among the top ten countries in this area. The increase in the number of international students studying in Turkey is mainly thanks to the measures taken and developed strategies by the HEC. However, a large number of students from Syria came to our country, and this was also important in increasing this number. Turkey as a country among the countries that have hosted the largest number of international students, has even dynamics that are quite different from the general structure of international roaming. Worldwide, China and other far-eastern countries are the ones sending the largest number of students abroad, but Turkey receives a very small number of students from these countries. Students coming to Turkey, except the ones from Syria, are from the countries that Turkey has cultural, diplomatic, and geographical proximity. In this sense, it can be said that there is a lack in both public diplomacy activities of Turkey and the promotion of its universities and higher education field of the country. It is necessary to raise brand awareness to the highest level and to create reliable and sustainable images. It is clear that the opportunities provided by studying at a Turkish university should be conveyed to target audiences through a better communication plan. In this sense, foundation universities also have important duties. However, it is clear that it is not easy to bear the financial burden of doing marketing communication studies abroad. The opening of Turquality, the world's first state-sponsored branding program, to the education sector can be seen as a very important opportunity that universities have achieved. Turquality provides a wide range of branding supports by measuring the institutional performance of higher education institutions with various criteria.

discussion group must respond to all members of that same group within a two week time period. After careful analysis of the transcripts from this virtual conference

seminar, it is apparent that equal participation on-line requires careful support and planning with some rules concerning attending and responding to other participants.

REFERENCES

- Akin, M. A. (2018). *Nation Marking as a Tool for Public Diplomacy: The Case of Turquality*. Istanbul: Maltepe University.
- Altbach, P. G. (1998). Comparative Higher Education: Knowledge of the University, and Development. *Comparative Education Research Center, The University of Hong Kong*.
- Arkalı Olcay, G., & Nasir, V. (2016). Internationalization of Higher Education: Top Student Perspective Overview of Area Countries and Turkey from 99-13 years. *Journal of Higher Education and Science*, 288-296.
- Atlas, P. (2019, Ağustos 1). *Research and Insights*. Retrieved from Institute of International Education: <https://www.iie.org/en/Research-and-Insights/Project-Atlas/Explore-Data/Current-Infographics>
- Choudaha, R. (2017) Three waves of international student mobility (1999–2020), *Studies in Higher Education*, 42:5
- De Wit, H, & Adams, T. (2010). *Global competition in higher education: A comparative study of policies, rationales, and practices in Australia and Europe*. In *Higher education, policy, and the global competition phenomenon* (pp. 219-233). New York: Palgrave Macmillan.
- Deniz, E. (2010). *Branding and Advertising*. İstanbul: Kum Saati Publications.
- Fahlevi, H. (2015) Economic Implication of International Student Mobility For Host Countries – Evidences from Western Countries. *International Student Symposium*
- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education (CBIE).
- Nardalı, S., & Tanyeri, M. (2011). Branding in Higher Education. *Journal of Faculty of Business*, Volume 12, Number 2, 309-319.
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Özer, M. Last Fifteen Years of Higher Education Internationalization in Turkey. *Journal of Higher Education and Science*, 177-184.
- Özoğlu, M., Gur, B. S., & Coşkun, İ. (2012). *International Students in Turkey in the light of Global Trends*. SETA.
- Ries, A. L. (2001). *11 invariable rules of brand building on the Internet*. MediaCat Books.
- Sağiroğlu, A. Z. (2015). International Student Trends in the World and in Turkey. *International Student Symposium*
- Turquality. (2019, 8 30). Retrieved from <https://www.turquality.com>
- Uslu, B. (2017). Turkey Centered Economic Implications of International Student Mobility. *12th International Congress on Educational Administration* (pp. 213-216). Ankara: Pegem.

Çeviribilimin Türkiye'deki Gelişimi Açısından Çeviribilimsel Konulu Derleme Yayınların İncelenmesi

Filiz Şan^{1*}, Önder Fidan²

^{1,2}Sakarya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mütercim Ve Tercümanlık Bölümü, Sakarya, Türkiye
ORCID: F. Şan (0000-0003-2158-3818), Ö. Fidan (0000-0003-4643-1239)

Özet

Bilimsel çalışmaların oluşturulup diğer araştırmacılara ulaştırılması sürecinin önemli bir ayağı olan bilimsel iletişimde, akademik kitaplar, makaleler, bildiriler, tezler vb. kaynaklar önemli bir yer tutmaktadırlar. Bu kaynakların başka bilim insanlarınınca erişilmesi alanda tartışma ortamına zemin hazırlayarak çeşitli bakış açılarının ve yeni, özgün çalışmaların üretilmesine katkı sağlamaktadır. Çeviribilimin Türkiye'deki gelişiminde aynı durum söz konusu olmuştur ve olmaya devam etmektedir. 80'li yıllar itibarıyla Türkiye'de tam anlamıyla çeviribilimsel faaliyetler, Batı'dan faydalanılarak alınan çalışmalar üzerinden gerçekleşmiştir. Bu çalışmada Türkiye'de çeviribilimin kuruluş dönemlerinden itibaren dışarıdan alınan alana ait düşünsel uğraşların izini sürebilmek amacıyla, yabancı dillerden Türkçeye çevrilmiş çeviribilim konulu makalelerin bir arada toplandığı sistemli veri sunan derleme kitaplar yoluyla, bu kaynakların alanın gelişimine yönelik ne şekilde bir katkı sağladığına dair bir üst-bakış getirmek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, belirlenen derleme kitaplardaki yan metinlerden elde edilen verilerle, öncelikle ilgili kitaplar hakkında bilgilere yer verilmiş ve belirlenmiş sorular çerçevesinde karşılaştırmalı olarak irdelenmiştir. Bu kapsamda, kitaplardaki makalelerin alanın Türkiye'deki gelişimi açısından detaylı incelemesi yapıp, bu inceleme çerçevesinde makalelerin hangi kaynak dillerden çevrildiği, yayımlandıkları yıllara dair ne gibi çıkarımların yapılabileceği, çeviribilimin hangi alanlarını ele alan konulardan oluştuğu gibi sorulardan hareketle ve grafikler aracılığıyla yanıtlar bulunmuştur. Yapılan araştırmada değerlendirmelerde bulunularak üst bakış oluşturulmuş, bu yönde yapılacak çeviri çalışmalarının bilimsel zemindeki yönelimine dair öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Çeviri yayınlar, çeviribilimin gelişim süreci, bilimsel iletişim araçları, çeviribilim

Investigation of Compilation Books on Translation Studies From the Point of the Development of Field in Turkey

Abstract

Academic books, articles, papers, theses, etc. take an important place in scientific communication, a significant pillar for the dissemination of scientific studies to other scientists. The access to these resources by other scientists provides a basis for discussion in the field and contributes to the production of differing viewpoints as well as new, original studies. The same has been true for the development of translation studies in Turkey. Scientific activities for translation studies have been carried out through works taken from Western resources since the 1980s. This study aimed to develop an overview through the compilation books with translated articles from foreign languages into Turkish which present systematic information and to trace intellectual works in the translation studies which have been exported from foreign languages since the establishment of the field in Turkey. For this purpose, information on the compilation books was provided based on the data obtained from their paratexts and they were comparatively evaluated within the framework of the defined questions. Within this context, the articles in the books were analyzed in detail in terms of the development of translation studies in Turkey. Within the scope of the analysis, the source languages, the publication dates, and the implications, the topics of the translated articles were found and presented with graphics. As a result, an overview has been developed and suggestions were presented for the orientation of the scientific basis for future studies in translation studies.

Keywords: Translated scientific publications, development process of translation studies, scientific communication tools, translation studies

1. GİRİŞ

Bir disiplinde bilimsel gelişimin oluşmasında rol oynayan paydaşlardan biri, o disiplinde çalışma yapan ara-

tırmacılar arasındaki bilimsel iletişimin varlığıdır. Bilimsel iletişimin gerçekleştirilmesinde kullanılan birçok araç ve platform mevcuttur. Bilim insanlarının yazmış oldukları kitaplar, makaleler, tezler, raporlar, bildiriler gibi kaynaklar bilimsel iletişimin sağlanmasında kullanılan araçlar olarak sayılabilecek iken; konferanslar, seminerler, kongreler, çalıştaylar gibi ortamlar da araştırmacıların meslektaşlarına ulaşabildikleri ve çalışmalarını sunabildikleri platformlar olarak gösterilebilir. Bilim insanları yaptıkları çalışmaların diğer araştırmacılar

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:

F. Şan, Email: fsan@sakarya.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 17.03.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 16.04.2021

Doi: 10.26701/uad.898896

tarafından bilinmesini ister. Böylelikle ortaya çıkmış bilimsel ürün, aynı veya yakın disiplinlerdeki kişilerce incelenecek, içeriğindeki bilgi sınanacak ve bu sayede farklı bakış açılarıyla yeni çalışmaların oluşmasında bir çıkış noktası olacaktır. Kısaca ifade edilmiş bu döngü, ilgili alanın gelişimine katkı sağlayarak, bilimin ilerlemesindeki doğal süreci devam ettirecektir.

Çeviribilimin gelişim süreci açısından bakıldığında, uzun bir süre dilbilim, edebiyat, metindilbilim gibi alanlar altında, sadece kendi perspektifleri doğrultusunda ele alınan çeviri olgusu, -doğası gereği- salt o disiplinlerin yaklaşımlarıyla incelenemeyecek bir yapıda olduğu için, Batı'da 1970'lerde özerk bir bilim dalı olarak faaliyet göstermeye başlamıştır. Daha önceki yıllarda da bu yönde yaklaşımlar sunulmuş olsa da, kaynaklara göre çeviriyi kendi inceleme nesnesi olarak odağa alacak bir bilim dalına duyulan ihtiyacın belirginleşmesinde, en etkili araştırmacı James Holmes olmuştur. "Çeviribilimin Adı ve Doğası" başlıklı bildiriyle yeni bir bilim dalının oluşum sürecini açıklayan Holmes, ihtiyacı gerekçelendirme ve çeviribilimin alanlarını temellendirerek ortaya koymasıyla, özerk bir görünümün oluşmasına zemin hazırlamıştır. O yıllarda çeviribilim alanında çeşitli kuramsal yaklaşımların ortaya atılmasıyla, bakış açısında derin değişikliklere neden olacak, önemli gelişmeler olmuştur. Sosyal bilimlerde yaşanan paradigma değişikliğinin çeviribilimde de karşılık bulmasıyla kaynak odaklılık yerini erek odaklı bir perspektife bırakmıştır. Bu sürece yaklaşımlarıyla katkı sunan kuramcılardan bazıları Gideon Toury, Hans J. Vermeer, Justa H. Mänttari ve Itamar Even Zohar'dır. Başta kapsayıcı ve genel kuramlara ulaşma çabası gözlemlenirken, zaman içerisinde temel bir perspektifin yerleşmesiyle, çevirmeni ve çevirinin çeşitli boyutlarını farklı açılardan inceleyen ve açıklayan yaklaşımlar geliştirilmiştir. Çevirinin sosyolojik, psikolojik, iletişimsel ve toplumsal gibi boyutları ön plana çıkarken, teknolojik gelişmeler de bilimsel çalışmalarda kendine yer bulmuştur. Çeviribilimin bu oluşum ve gelişim sürecinde kendi içinde gerçekleşen sorgulama ve hesaplaşma, köklü bakış açısı değişikliğine neden olurken, aynı zamanda çeviribilimin bilim dalı olarak gerekliliğini belirginleştirmiştir demek yanlış olmayacaktır.

Bu çalışmada öncelikle çeviribilimin bu gelişim sürecinin Türkiye'deki izi sürülecektir. Bu kapsamda söz konusu sürece katkı sağlamada görev üstlenen çeşitli çeviri eserler hakkında genel bilgilere değinilecektir. Çeviri kitapların/dergilerin, hedeflerine yönelik bir üst bakış oluşturulmaya çalışılacaktır. Özelde ise, alanın gelişimi amacına hizmet etmesi açısından daha detaylı olarak da derleme kitaplar ele alınacaktır.

2. TÜRKİYE'DE ÇEVİRİ BÖLÜMLERİNİN KURULMASI VE ÇEVİRİBİLİMİN GELİŞİM SÜRECİ

Bir bilim dalının varlığından söz etmek için, bu alanın araştırmacılarının olması, akademik bir yapısının olma-

sı araştırmaların sürdürülebilirliği açısından önemlidir. Türkiye'de 1980'li yıllarda üniversitelerde çeviri eğitimi vermeyi amaçlayan bölümlerin kurulmasıyla, çeviribilim çalışmalarının yoğunluk kazandığı söylenebilir. Bu bir başlangıç olarak görülmemeli elbette. Aksine çeviri Türkiye'de çok daha öncesinde araştırmalara konu olmuş ve eğitimde de dil ve edebiyat bölümlerinin çatısı altında ders olarak işlenmiştir (Şan, 2011, s. 153). Ancak söz konusu bölümlerde çeviri araç iken, çeviri eğitimi veren bölümlerin kurulmasıyla çok farklı bir zemin oluşmuştur.

İlk olarak Hacettepe Üniversitesi'nde 1982-1983 yılında hazırlık eğitiminin başlatılması girişimiyle Türkiye'de çeviri eğitimi veren bir bölümün varlığından söz edilebilmektedir. Ardından 1983-1984 yılında Boğaziçi Üniversitesi, daha sonra da 1993'de Yıldız Teknik Üniversitesi'nde akademik çeviri eğitime yönelik programlar faaliyet göstermeye başlamıştır (Akbulut, 2016, s. 10). Günümüzde farklı birçok üniversitede ön lisans, lisans ve lisansüstü derecede çeşitli dillerde çeviri ve çeviribilimsel eğitim verilmektedir. Bu çerçevede, çeviri eğitimi veren bölümlerin kurulması, çeviribilimin gelişiminde önemli bir rol üstlenmiştir. Çeviri eğitiminin verildiği akademik programların açılması ve sayıca artış göstermesi, nitelikli çevirmen adaylarının yetiştirilmesinin yanı sıra, bu alandaki araştırmacıların da buna paralel olarak artması anlamına gelmektedir. Buna göre hem çeviri ile ilgili sektördeki ve mesleki gelişimin, hem de akademik yükselmelerin bir gereği olarak bilimsel araştırmaların çeşitlenerek arttığını söylemek yerinde bir tespit olabilir. Bu açıdan düşünüldüğünde, öncesinde farklı disiplinlerin bakış açıları ile yorumlanan çeviri, artık bu alanda faaliyet gösteren araştırmacıların yürüttüğü çalışmaların odağına yerleşmesi olarak değerlendirilebilir. Başka bir deyişle, eğitimde ve araştırma sahasındaki bu ilerlemeler, bekleneceği gibi bilimsel çalışmalara da yansımıştır.

Batı'daki gelişmelerin izleri Türkiye'de de çeviri konusunda yapılan bilimsel çalışmaların artmasıyla görünüm kazanmıştır. O dönemlerde Türkiye'deki çeviri çalışmaları daha çok yurtdışında yapılan kuramsal çalışmaların odağında yürütülmekte olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda Türkiye'deki bu sürece etki eden telif eserlerle çeviri eserlerin varlığından söz etmek gerekir. Çeviri üzerine yazılmış telif eserlerde atıflar, kuramsal yaklaşımların betimlenmesi aracılığı ile Batı'daki yaklaşımların Türkiye'ye aktarılması söz konusu olmuştur. Turgay Kurultay, bu kapsamda özellikle Akşit Göktürk'ün Dillerin Dili (1986) başlıklı kitabının öncü bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmanın çeviri olgusuna bakışta yeni bir arayışı içeriyor olması sebebiyle çeviribilime geçiş sürecinde bir dönüm noktası olarak görülebileceğini ifade eden Kurultay (2000), bu kaynakta o dönemde Batı'da geliştirilen kuramların bütünlüklü bir tanıtımına yer verildiğinin de altını çizmektedir.

Türkiye'de ilk çeviri bölümlerinin kurulmasına ve çeviribilim alanının oluşmasına tanıklık eden Alev Bu-

lut, Aymil Doğan, Ayşe Banu Karadağ, Ayşe Nihal Akbulut, Dilek Doltaş, Işın Bengi Öner, Mine Yazıcı, Sakine Eruz ve Turgay Kurultay gibi kıymetli bilim insanlarının birbirleriyle söyleşmelerini konu alan “Türkiye’de Çeviribilim - İlk Adımların Yol Arkadaşlığı” (2016) başlıklı çalışma, Türkiye’deki gelişim sürecine önemli ölçüde ışık tutmaktadır. Bölümlerin kurulma aşamaları ve resmi tarih içerisinde ifade edilmeyen detayların, bireysel belleklerde yer alan anıların paylaşılmasıyla, sözlü tarih olarak kayıt altına alındığı söylenebilir. Söz konusu çalışmada, çeviribilimsel yaklaşımın oluşumunda Batı’nın perspektifinden yararlanıldığı da görülmektedir. Bu konuda özellikle iki ayrı husus dikkat çekmektedir. Etkileşime zemin hazırlayan hususlardan ilki Seleskovitch, Lederer, Ladmiral, Wilss ve Hönig gibi çeviri alanının önemli bilim insanlarının konferans, seminer vb. çeşitli nedenlerle Türkiye’ye gelmesidir¹. Diğer bir husus ise Batı kaynaklarının telif eserlerde alıntılanarak ya da çeviri yoluyla aktararak tanıtılması olarak ifade edilebilir. Mine Yazıcı, çeviri kuramlarını özümsemesi sürecinde Işın Bengi Öner’in bilimsel çalışmalarında kuramları açıklayıcı bilgilere yer vermesi, hatta sorgulayıcı bir yaklaşımla hesaplaşması ve Schleiermacher, Vermeer gibi çeviribilimin Batı’daki temsilcilerine ait makalelerin Turgay Kurultay tarafından Türkçeye kazandırmasının önemli katkılar sağladığını ifade etmektedir (Akbulut, 2016, s. 220-221). Tarihsel süreci aktaran tüm bu bilgilerden hareketle çeviribilimin Türkiye’deki gelişiminin Batı’nın çok da gerisinde kalmadığı söylenebilir.

Bu noktada, Batı’daki gelişmelerin Türkiye’ye yansıtılarak irdelenmesine imkan sağlayan çeviri çalışmalarının önemine vurgu yapmak, yerinde olacaktır. Buna göre yurtdışındaki araştırmacıların makalelerinin/yazılarının çevirileri yapılarak Türkiye’deki dergilerde yayımlanması, Alman, İsrail, Fransız gibi çeşitli ekollere ait yaklaşım ve kuramlara ulaşılmasına olanak sağlaması bakımından, oldukça önemli bir bilgi kaynağı oluşturmuştur. O döneme yönelik bilimsel iletişimin yapıldığı kanallar arasında gerek akademik gerekse akademik olmayan dergilerde yayımlanan makaleler gösterilebilir. Söz konusu bu dergilere örnek olması açısından alanda 1987-1992 yılları arasında faaliyet gösteren Metis Çeviri Dergisi ile 1981-1984 arasında çıkarılan Yazarlar ve Çevirmenler Yayın Üretimi Kooperatifi (YAZKO) dergisinden bahsetmek faydalı olabilir. Metis Çeviri Dergisi’nde çeviri alanına yönelik kuramsal çalışmalar, çeviri uygulamaları, şiir, oyun, öykü çevirileri yer almaktadır. Dergide yayımlanan kuramsal çalışmalarda Türkçe yazılmış yazıların yanı sıra yurtdışındaki kuramcılarının çalışmalarının çevirilerine de çokça yer verildiği görülmektedir. Eugene A. Nida’nın “Çevirmenin Görevi”, Katharina Reiss’in “Metne Bağımlı Çeviri Stratejileri”, Paul Kussmaul’in “Bir Çevirmen Dilbilimine Ne Kadar Gerek Duyar?”, Susan Bassnett-McGuir’in “Labirentin İçinde: Tiyatro Metinleri Çevirisi İçin Yöntemler ve Stratejiler”

ya da Peter Newmark’ın “Düşünce, Konuşma ve Çeviri” başlıklı makalelerinin çevirileri yalnızca birkaç örnektir.

Tıpkı Metis gibi, YAZKO’da da yazınsal çeviriler, bolca çeviride kuramsal çalışmalar bulunmaktadır. Bu iki derginin haricinde yayın yapan dergilerde de çeviri üzerine yazılmış, kuramsal çalışmaların çevirilerinin bulunduğu söylenebilir. Daha güncel sayılabilecek Çevirmenin Notu dergisinde de örneğin Hans J. Vermeer’e ait “Çeviribilimde Retorik ve Biçembilim” ya da Andrew Chesterman’a ait “Çeviribilim için Nedensel Bir Model” gibi çeviribilimin önemli kuramcılarının yazılarının çevirilerine yer verilmiştir. Bu örneklerden hareketle, çevirinin tüm alanlarda olduğu gibi çeviribilimin de kendi gelişim sürecine önemli ölçüde katkı sağlayan bir araç olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Türkiye’de çeviri ve çeviribilim alanının gelişimi için yurtdışı kaynaklardan aktarılan yazıların/makalelerin çevirilerinin yer aldığı yukarıda kısaca bahsedilen dergilerin yanı sıra, doğrudan yabancı kitapların da çevirilerinin varlığından söz etmek gerekir. Bu tür bir çalışmaya, kuramsal bir bakış açısını ele alan Hans J. Vermeer’e ait “Çeviride Skopos Kuramı” (2008) adını taşıyan çeviri kitap örnek gösterilebilir. Kitabı dilimize ingilizceden çeviren A. Handan Konar, kitabın ilk sayfalarında verdiği çeviriye dair bilgilerde, Hans Vermeer’e ait yazıların Türkçeye daha önce aktarıldığını ancak bu çalışmanın çeviribilimciye ait ilk kitap çevirisi olduğunu ifade etmektedir. Buna ek olarak kitabın Türkçeye çevirisinin yapılmasındaki amacın, Fransızca, Almanca, Rusça, Çince, İspanyolca gibi farklı dillerde akademik eğitim gören öğrencilere yararlanabilecekleri bir kaynak sunmak olduğu açıklanmaktadır (yayıma hazırlayanın notu, 2008). Buna benzer bir başka çeviri eser ise, Margret Ammann’a ait “Akademik Çeviri Eğitimine Giriş” (2008) başlıklı kitaptır. Deniz Ekeman tarafından çevirisi yapılan ve Almanca mütercim tercümanlık programlarında ek materyal olarak yararlanılan bu kaynağın çevrilmesindeki amaç, Almanca dışında farklı bir dildeki çeviri bölümlerince de kullanılabilmesini olanaklı kılmak olarak ifade edilmektedir (Ammann, 2008, s.11). Buradan anlaşılacağı üzere, dil kısıtından dolayı alanın gelişimine etki edebilecek bir sorunu ortadan kaldırmaya yönelik bir çabanın varlığı söz konusudur. Böylece çeviribilimde işlevsel kuramların ve akademik çeviri eğitimindeki yaklaşımların temeli niteliğinde olan perspektiflere erişim sağlanarak Türkiye’deki gelişime katkı sağlandığı söylenebilir.

Benzer bir katkı sağlayacak çeviri çalışmalardan biri de Radegundis Stolze tarafından yazılan “Çeviri Kuramları – Giriş” (2013) başlıklı kitaptır. Söz konusu kitap, Emra Durukan tarafından, Almanca kaynak dilden çevrilmiştir. İçerik olarak bu kitap, dilsellik, metinsellik, eyleme odaklılık, çevirmen odaklılık ve benzeri gibi çeviri ve çeviribilimin araştırma alanları olan birçok kuramsal konudan söz edip, bu konularla ilgili uygulamalı örnekler

1 Söz konusu konunun detayları için bkz. Akbulut, 2016, s. 65, 85, 95.

vermektedir. Kitabın çevirisinin gerçekleştirilmesinin altındaki temel amaç, farklı dillerde eğitim veren tüm bölümlerin faydalanabileceği, uluslararası çalışmaları Türkçede tartışarak çeviribilimsel çalışma ve araştırmalara pozitif yönde etki etmek olarak ifade edilmektedir (Stolze, 2013, s. 9).

Dil kısıtlamasını ortadan kaldırarak herkesin erişimine olanak sağlayan bilimsel bir iletişim aracı rolüne bürünen tüm bu girişimlerin ortak hedefi, yukarıdaki açıklamalar çerçevesinde, Türkiye'de çeviribilimsel bir tartışma ortamının yaratılabilmesi ve bunun sonucu olarak da alanın kendi perspektifimiz özelinde gelişmesini sağlamak, yeni bakış açıları üretmek olarak özetlenebilir. Dile getirilen bu hedeflerin ne şekilde bir süreç izlediği sözü edilen kitapların/dergilerin incelenmesi ile mümkün olabilir.

Böyle bir öneri ile yola çıkarak kaleme alınan bu çalışmanın amacı, çeviri yoluyla çeviribilimin Türkiye'deki gelişimine sağlanan bu katkıyı bir bütüncü üzerinden somutlaştırarak, çeviribilimsel iletişimde çevirinin rolüne bir üst bakış oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda yurt dışındaki bilim insanları tarafından çeviribilim alanında yazılan makalelerin/yazıların çevirileri çerçevesinde, bu makalelerin/yazıların Türkiye'deki çeviribilimin gelişimine ne şekilde katkı sağladığına yönelik üst bakış niteliğinde sorgulayıcı bir araştırma sunulması hedeflenmektedir. Bu bağlamda yurtdışındaki çeviribilimsel yazıların çevirilerinin yer aldığı derleme kitaplar, yukarıda bahsedilen dergiler/kitaplar gibi mevcut diğer kaynaklara oranla daha sistematik bir yapıda veri sundukları ve çeviribilim odağında yayın yaptıkları için, bu çalışmanın bütüncesini oluşturmaktadır.

2.1. Yöntem

Bu araştırma kapsamında belirlenen derleme kitapların öncelikle yan metinler üzerinden genel tanıtları yapılarak amaçları ve yöntemleri konusunda bilgi verilecektir. Genette, yan metinleri "çevre-metin" (peritext) ve "dış-metin" (epitext) olarak iki grupta sınıflandırmakta ve çevre-metinleri, kitapların kapaklarını da içermek suretiyle, yazarın/editörün, çevirmenin sunuş yazıları, haritalar, listeler, dipnotlar/sonnotlar, kitap tanıtları gibi metni çevreleyip üst metin görevi gören unsurlar şeklinde ifade etmektedir. Dış-metinleri ise, hem üst metin hem de metinler ötesi işlevde olup, kaynak metin üstüne yazılan yorumlar, eleştiriler, tanıtım yazıları olarak tanımlamaktadır (Genette'den aktaran Yazıcı, 2011, s. 72-73). Bu bilgiler bağlamında, çalışmada incelenecek olan derleme kitaplar içerisindeki çevre-metinler, okuyuculara ekstra önemli bilgiler sunabilecek bir fonksiyonda kabul edilmekte ve çalışma kapsamında inceleme kriteri olarak benimsenmektedir. Bundan hareketle giriş ve ön-sözleri, kapak yazıları, dipnotlar, son notlar ve sunulan diğer bilgilerden yola çıkılarak, bu kitapların amaçları, birbirleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Çalışmanın ana inceleme unsuru olacak çeviri makalelerin ele alınmasına yönelik ise; çevirilerin hangi dillerden gerçekleştirildiği, söz konusu makalelerin yayımlandıkları tarihe yönelik çıkarımlar neler olabilir, çeviribilimin alt alanları doğrultusunda konuların hangi temalardan oluştuğunu gibi sorulara cevaplar bulunmaya çalışılacaktır. Betimleyici bir bakış açısı kullanılarak yaklaşılabilecek olan çalışmalardan elde edilecek veriler, metinde grafikler halinde sunularak değerlendirilecektir.

3. ÇEVİRİ MAKALELERDEN OLUŞAN ÇEVİRİBİLİM KONULU DERLEME KİTAPLAR

Bilimsel iletişim aracı olarak rol oynayabilecek derleme kitaplar, çeviribilim disiplini bünyesinde alana bilgi ve yeni bakış açıları getirmeye yönelik bir kanal görevi üstlenmektedir. Bu açıdan söz konusu çeviri çalışmalarının yer aldığı 8 adet derleme kitap incelenecektir. Bu kitaplar, Çeviri Seçkisi 2, şu anda beş ciltten oluşan Çeviribilim *Paradigmaları* (1, 2, 3, 4, 5) ve iki cildi bulunan Çeviribilim *Okumaları* (1, 2)'dir.

Mehmet Rıfat'ın tarafından hazırlanan Çeviri Seçkisi 1 – Çeviriyi Düşünenler² (2003) başlıklı birinci cildin devamını niteliğinde olan Çeviri Seçkisi 2 – Çeviribilim *Nedir* adlı 2004 yılında çıkan derleme kitap, alana ve alanda çalışan araştırmacılara bilgiler sunan önemli yabancı yazıların çevirilerinin bir arada toplandığı ilk çalışma olarak örnek gösterilebilir. Kuramsal ve eleştirel yazıların yer aldığı derlemenin amacının, yabancı çalışmalardan yola çıkarak "çeviribilim nedir" sorusuna bir yanıt bulmak ve farklı dillerde kaleme alınmış çalışmaları Türkçeye kazandırmak olarak ifade edilmektedir. Daha önce Türkiye'deki dergilerde yayımlanmış ya da bu derleme için çevrilmiş toplamda 19 yazıyı içermekte olan bu kitaptaki çalışmalar ağırlıklı olarak kuramsal/eleştirel özellik taşımakta ve ortaya çıkış tarihleri açısından kronolojik bir yöntemle sunulmaktadır. Derlemenin önsözünde söz edildiği üzere, her yazı öncesinde o yazının önemli noktalarına dikkat çekmek ve okuyucuya ön bilgi sunmak amacıyla kısa bilgilendirici paragraflar yer almaktadır. Bunun yanı sıra, dipnotlarla orijinal yazıların hangi dillerde ya da ilk yayımlanma/sunum bilgileri gibi bilgilerin de verildiği vurgulanmaktadır. Ayrıca kitap sonunda içerikteki eserlerin yazarları ve çevirmenler hakkında kısa bilgiler sunulmaktadır (Rıfat, 2004, s. 7-9).

Beş ciltten oluşan ve ilk cildi Faruk Yücel tarafından 2013 yılında yayınlanan Çeviri Paradigmaları 1 adlı derleme kitabın temel amacı giriş bölümünde, çeviribilim alanında faaliyet gösterenlerin dil kısıtı nedeniyle Almanca kaynaklara ulaşabilmelerini sağlamak olarak ifade edilmektedir. Almandaki çeviribilimsel yayınların Türkçeye kazandırılmasıyla farklı araştırma konularına dikkat çekmek ve Türkiye'de çeviribilimsel bakış açısı-

2 Çeviri Seçkisi 1 başlıklı derleme kitap, Türkiye'deki çeviribilim araştırmacıları tarafından yazılmış telif makalelerden oluşmaktadır. Bu bakımdan, çeviri yayınlarını odak alan bu çalışmanın bütüncesine dahil edilmemiştir.

nın yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Çeviribilim alanında Almancada başvuru kaynağı olan ve alana katkı sağlayan kişilerin çalışmaları, bu derlemede yer alan farklı alt alanlardaki yazıların seçilmesi konusunda kriter olarak belirtilmektedir. Bu derleme kitabın özellikleri arasında Almanca çalışmaların bir arada bulunduğu ilk derleme olduğu vurgulanarak, bu çalışmaların da doğrudan çeviribilim araştırmaları yapan kişilerce çevrildiği aktarılmaktadır (Yücel, 2013, s. 7-9).

Çeviribilim Paradigmaları serisinin geneli göz önüne alındığında, kitapların amacının çeviribilimde yabancı dillerdeki araştırma yazılarının Türkçeye kazandırılarak Türkiye'deki akademisyen ve öğrencilere sunulması ve alanın bilimsel sürecinin gelişimine katkı sağlama olarak ifade edilebilir. Üç yıllık bir aranın sonunda 2016 yılında Mehmet Tahir Öncü tarafından tamamlanan serinin ikinci cildi *Çeviribilim Paradigmaları 2* ve üçüncüsü ardından gelen 2017'de Mehmet Tahir Öncü ile Halit Üründü tarafından tamamlanan *Çeviribilim Paradigmaları 3*'de de benzer amaçlarla hareket edildiği ifade edilmektedir. Her iki derlemede de Almanca makalelerin çevirileri bulunmaktadır.

İlk üç derlemeden farklı olarak 2018'de çıkan *Çeviribilim Paradigmaları 4* başlıklı kitapta Almanca makalelerin çevirilerinin yanı sıra, İngilizce ve Fransızca dillerinde kaleme alınmış makalelerin çevirileri de bulunmaktadır. Geçtiğimiz sene 2020'de tamamlanan *Çeviribilim Paradigmaları 5* de ilk üç ciltten ayrı olarak Almanca ve İngilizce çeviri makalelerini içerisinde yer aldığı derleme olarak alana katkı sağlama amacı taşıyan bir diğer derleme kitabıdır.

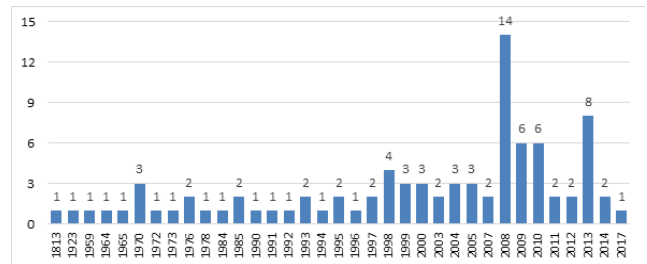
Türkiye'de yabancı bilimsel yayınların çevirilerinin yer aldığı bir başka derleme serisi, 2014'de İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde *Çeviribilim Okumalar 1* kitabı olarak karşımıza çıkmaktadır. Kitabı yayına hazırlayanlar arasında Mine Yazıcı, Alev Bulut, Neslihan Demez ve Özgür Çavuşoğlu bulunmaktadır. Yayın kurulu adına giriş bölümünde kitaba dair bilgiler veren Yazıcı ve Bulut, kitabın amacını çeviri olgusunu sosyo-kültürel çerçevede inceleyen önemli makalelerin Türkçeye çevrilerek, Türkiye'deki mevcut çeviribilimsel tartışmalara dilsel ve entelektüel fayda sağlamak olarak açıklamaktadırlar. Ayrıca çalışmanın lisans ve yüksek lisans öğrencilerine çeviribilim alanındaki kuramsal bakış açılarını geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmış olduğu ifade etmektedirler. Doktora dersleri kapsamında başlatılan bir girişim sonucunda, kitapta doktora öğrencileri ve öğretim üyeleri tarafından Türkçeye aktarılmış yabancı dillerdeki çeviribilimsel makaleler yer almaktadır. İngilizce ve Almanca makale çevirilerinin yayınlarından oluşan kitapta toplam 6 makale bulunmaktadır. Makaleler çeviribilimin haber çevirilerinde ideoloji, çeviride etik, çevirinin kurumsal boyutu, çeviri evrenselleri, sözlü çeviri edinçleri, hukuk metni çevirileri gibi alt alanlarından konular içermektedir (Yazıcı ve Bulut, 2014, s. 5).

Bu serinin devamı olan ve 2017 yılında Emel Ergun, Arsun Uras Yılmaz, Zuhul Emirosmanoğlu ve Hasan Sefer tarafından derlenen *Çeviribilim Okumaları 2* isimli kitap da, tıpkı ilk ciltte olduğu gibi Türkiye'deki çeviribilim araştırmalarına bakış açısı getirmek amacıyla oluşturulmuştur. İçerisinde ilk kitaptan farklı olarak İngilizce ve Almancadan çevrilen makalelerin yanında Fransızcadan da çevirilerin bulunduğu kitapta beş makale yer almaktadır.

Yukarıda çalışmanın inceleme nesnesi olarak ele alınan Türkiye'deki çeviribilim alanında yayınlanan 8 derleme kitabı hakkında, kitapların giriş bölümleri, önsözleri, dipnot/son not gibi yan metinlerinin incelenmesi yoluyla genel tanıtımları, oluşturulma amaçları, hedefleri vb. bilgiler verildi. Sonraki bölümde kitaplardaki makaleler ile ilgili olarak grafiklerle desteklenen nicel bilgiler aktarılıp, karşılaştırmalı bir değerlendirmede bulunulacaktır.

3.1. Bulgular

Türkiye'de çeviribilim alanına bilimsel veri sağlamak amacıyla yabancı dildeki makalelerin çevirilerinin yer aldığı 2004, 2013, 2014, 2016, 2017, 2018'te iki adet ve 2020 yıllarında olmak üzere 8 tane derleme kitabı yayınlandığı görülmektedir. Bu kitaplarda toplam 88 çeviri makale yer almaktadır ve makalelerin kaynak dilde yayınlandığı yıllara göre dağılımı Grafik 1'de sunulmaktadır.

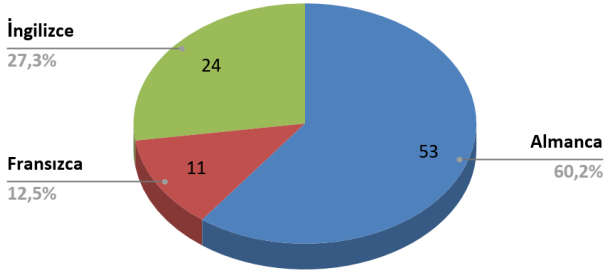


Grafik 1. Derleme kitaplardaki çevirisi yapılan kaynak metinlerin yıllara göre dağılımı

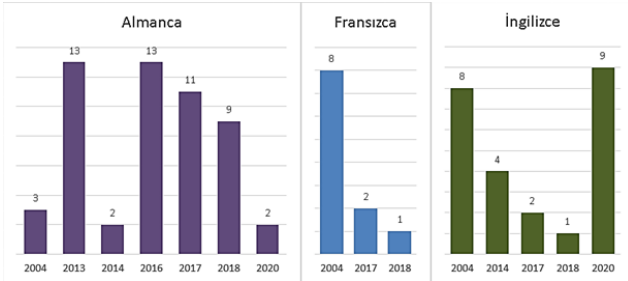
Grafik 1'den hareketle kitaplarda yayınlanmak üzere çevirisi yapılan en eski tarihli makale 1813 yılına ait iken, en güncel makalenin 2017 yılına ait olduğu görülmektedir. 1813-1994 yılları arasındaki makale sayısı dağılımı genel olarak 1-2 olacak şekilde bir gidişat göstermiştir. Kaynak metni 1995-2017 yılları arasında yayınlanmış olan makalelerin daha eski olanlara nazaran sayıca fazla olduğu görülmektedir. Derleme kitaplarda en fazla 2008 yılında kaynak metni yayınlanan makalelerin çevrildiği görülmektedir. Bu makalelerin büyük bir kısmı *Çeviribilim Paradigmaları 2* kitabında yayınlanmıştır. Bu tarihten sonra nicel olarak 2008'deki gibi yoğunluk olmasa da, yine de güncel tarihli olan makale sayılarında son zamanlarda bir artış gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda eski tarihli makale çevirilerinin büyük çoğunluğu *Çeviri Seçkisi 2* adlı derlemede yer almaktadır. Bu kitabın Türkiye'de bu özellikle yayınlanan ilk derleme kaynak olması, bunun en önemli

nedeni olarak ifade edilebilir. Bu kitaptaki yayınlar çeviri ve çeviribilimin tarihsel gelişimine damga vurmuş araştırmacıların makalelerinden oluşmaktadır. Buna göre öncü çalışmalara yer verilmiş olması da bilinçli bir tercih olarak değerlendirilebilir. Öte yandan 2020 yılında yayınlanan son derleme kitapta da orijinal yayın tarihi 1985 ya da 1993 gibi eski sayılabilecek makalelerin çevirilerine yer verilmiş olunması, makale tercihlerinde güncelliğin değil temsiliyetin dikkate alınmış olabileceğini de akla getirmektedir. Nitekim söz konusu makaleler Andre Lefevre ve Christiane Nord gibi alanda öncü çalışmalara imza atmış araştırmacılara aittir.

Çalışmada sözü edildiği üzere incelemeye alınan kitaplardaki makalelerin tamamı yabancı dillerden Türkçeye çevrilen yazılardır. Bu doğrultuda makalelerin çevirilerinin hangi dillerden gerçekleştirildiğine dair bilgiler Grafik 2'de sunulmuştur.



Grafik 2. Derleme kitaplardaki çeviri metinlerin kaynak dillere göre dağılımı



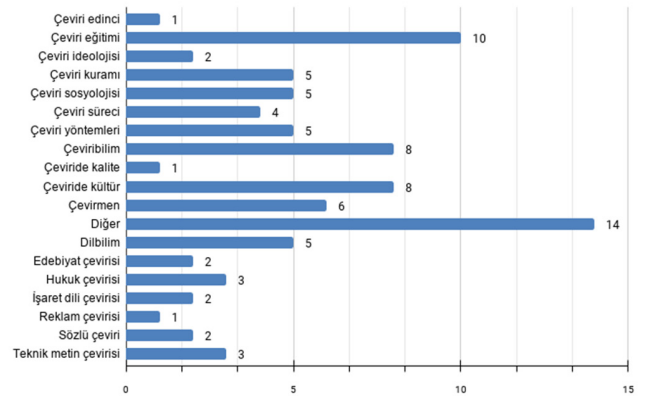
Grafik 3. Çevirisi yapılan makalelerin kaynak dilleri ve yıllara göre dağılımları

Grafik 2 ve grafik 3'ün sunduğu veriler ışığında, derleme kitaplarda çevirisi yer alan makalelerin kaynak dillerinin Almanca, Fransızca ve İngilizce olacak şekilde 3 farklı dil dağılımı tespit edilmiştir. Makalelerin kaleme alındığı tespit edilen dillerde 53 makale ile %60,1'lik oranla Almanca dilinden yayınlar sayıca fazlalık göstermektedir. Söz konusu çeviriler özellikle 2013, 2016, 2017 ve 2018 yıllarında yayınlanan derleme kitaplarda yer bulmuştur. 2020 yılında yayınlanan son derlemede ise yalnızca 2 adet Almanca makale çevirisi bulunmaktadır. İngilizce kaynak dilden yapılan çevirilerdeki durum daha farklıdır. Grafiklerden görüleceği üzere beş derleme kitapta İngilizceden 24 makale çevirisine yer verilmiş ve bu da %27,3'lük bir orana karşılık gelmektedir. Son olarak 11 makale sayısı ile %12,5'lik bir oranda Fransızcadan yapılan makale çevirilerine yer verildiği görülmektedir. Burada dikkate çeken 2004 yılında yayınlanan ve ilk der-

leme kitap olan Çeviri Seçkisi 2 kitabında Fransızcadan 8 adet makale çevirisinin olmasıdır. Sonraki yıllarda yayınlanan iki derlemelerde söz konusu dilden yalnızca 3 makale çevirisinin yayınlandığı tespit edilmiştir.

Bu bilgilerin yanı sıra, Çeviri Seçkisi 2 kitabında yer alan "Çevirinin Sefaleti Ve Görkemi Üzerine" adlı makalenin, dili İspanyolca olan kaynak metnin Katharina Reiss tarafından Almancaya tercümesi yapılan erek metin üzerinden Türkçeye çevrildiği bilgisine yer verilmektedir (Rifat, 2008, s. 37). Farklı bir çeviri yöntemi olarak göze çarpan bir diğer ifade de Roman Jakobson'un "Çevirinin Dil(bilim)sel Özellikleri" adlı çeviri makalenin İngilizce (1959) ve Fransızca (1963) metinlerinden karşılaştırılmalı olarak Türkçeye çevrildiği dipnotta sunulmaktadır (Rifat, 2008, s. 61).

Çeviribilimin Türkiye'deki gelişimine yönelik yabancı dillerden dilimize aktarılan makalelerin hangi konular özelinde ele alındığı göstermek de bu çalışmanın amaç kısmında sorulan sorulardan bir tanesini oluşturmaktadır. Bu çerçevede makalelerin konuları bakımından işlendiği alanlar aşağıda grafik şeklinde sınıflandırılmaktadır. Makalelerin tek bir konu başlığı ile kategorize edilmesi elbette ki kolay bir işlem değildir. Buradaki ifadeyi açmak gerekirse, bir yazı çeviri eğitiminden bahsederken aynı zamanda sözlü çeviriye de içerebilir. Bununla birlikte örnek olarak çeviribilim ve çeviri yöntemleri konuları birbirine yakın gibi görünse de, söz konusu başlıklar altında sınıflandırılan yazıların içeriğinde konular çok farklı işlenmiştir. Bu bakımdan yazıların olabildiğince odağındaki konu dikkate alınarak bir sınıflandırmaya gidilmiştir. Aşağıda sunulan Grafik 4 oluşturulurken de bu durum göz önüne alınmış ve yazının olabildiğince odak noktasındaki konu dikkate alınarak bir sınıflandırmaya gidilmiştir.



Grafik 4. Derleme kitaplardaki çeviri metinlerin konularına göre dağılımı

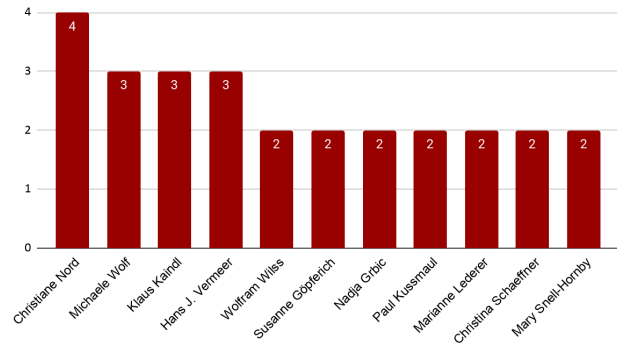
Grafik 4'te sunulan verilere göre, Türkiye'de çeviribilim alanı gelişimi amacıyla derleme kitaplardaki çeviri makalelerin konu dağılımına bakıldığında, 14 yayın ile çeviri üzerine çeşitli hususları ele alan diğer ve 10 yayın ile çeviri eğitimi konularında yazılmış yazıların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, diğer başlığı al-

tında kategorize edilen konular alana ait, çeviri üzerine genel yazıları içerdikleri varsayılarak oluşturulmuştur. Bu kategori altına alınan yazılar arasında “Çevirinin Doğası – Bir Özet” (Vermeer), “Bir Kurum Olarak Çeviri” (Hermans) ve “Sanat Yapıtı Ve Estetik Araştırmalar Konusu Olarak Çeviri” (Dobossy) örnek olarak gösterilebilir. Çeviri eğitimi yazıları da, çevirinin alt alanları olan hukuk çevirisi, sözlü çeviri, çeviride teknoloji vb. şekillerde kendi içlerinde ayrılabilirler. Bunlardan farklı olarak “Alan Çevirisinde Bir Sorun Olarak Kültürel Farklılıklar” (Müller), “Beş Duyumuzla Veya: Çeviride Kültür Kavramının Anlamı Ve Gücü” (Vermeer) gibi yazıların sınıflandırıldığı 8 yayın ile çeviride kültür, ya da çeviri disiplini geneline dair “Çeviribilimin Adı Ve Doğası” (Holmes), “Genel Çeviribilim Sorunları” (Ladmiral) gibi 8 yayından oluşan çeviribilim konuları da yine çoğunluktadır. Grafiğin devamında çevirmeni konu alan 6 tane yayın olduğu görülmektedir. Burada “Çevirmenin Görevi” (Benjamin) ya da “Yazar Olarak Çevirmen” (Albrecht) çevirmeni konu alan yayınlar işaret edilebilir. Öte yandan alana kuramsal bakış açısı sunan çeviri kuramı konularında 5 yayın bulunurken, çeviri sosyolojisi ile ilgili bir başka 5 yayın “Toplumsal Bir Olgu Olarak Çeviri: Çeviribilimde Sosyolojik Yaklaşımlar” (Kaindl), “Çeviri, Toplum Ve Ütopya” (Venuti) vb. başlıklı yazılardan oluşmaktadır. Ayrıca dilbilim özelinde çeviri araştırmalarına konu olan yazıların sayısı da 5’tir. Çeviri yöntemine dair yayınların sayısının da 5 olduğu görülürken, çeviri süreci üzerine yoğunlaşan yayınların sayısı 4 olarak gösterilmektedir. Uzmanlık alanlarına yönelik yayınlara bakıldığında, bunlar içerisinde hukuk çevirisi ve teknik metin çevirisi ile ilgili yayınların her iki alanda da 3 tane olduğu ortaya çıkmaktadır. Uzmanlık alanları ile ilişkili diğer yayınlar edebiyat çevirisi, sözlü çeviri ve işaret dili çevirisinin 2’ser; çeviride yerleşme alanı kapsamına girebilecek reklam çevirisi ile ilgili 1 yayının olduğu saptanmıştır. Günümüzde postmodern yaklaşımlar çerçevesinde çeviribilim içerisinde de ele alınmaya başlanan çeviri ve ideoloji ilişkisi ile ilgili olarak, derleme kitaplarda çeviri ideolojisi kategorisinde 2 yayın bulunmaktadır. Çeviri eyleminin gerçekleştirilmesinde dil bilgisi, kültür bilgisi, uzmanlık alanı bilgisi vb. gibi kazanımların önemi eylemin ana bileşenleri olarak dile getirilebilir. Bu bağlamda bu kazanımları ele alan çeviri edinci ile ilgili olarak kitaplar içerisinde 1 yayın olduğu tespit edilmiştir. Grafikten hareketle son olarak, çeviride kalite ile ilgili 1 yayın yer almaktadır. Konuların yıllara göre dağılımı³ üzerinden bir değerlendirme yapılacak olursa, ilk yıllarda özellikle çeviri ve çeviribilim konularını ele alan çalışmaların ağırlıklı yer aldığı dikkat çekmektedir. Daha yeni tarihli sayılabilecek derleme kitaplar incelendiğinde ise, her zaman ele alınan kuram, eğitim gibi konularla

³ Konuların yıllara göre dağılımı iki nedenle ayrı bir grafik olarak sunulmamıştır. İlk neden makalelerin konusu ve çevirilerinin yayınlandığı yılları gösteren bir grafiğin fazla yer kaplayacak olmasıdır. Diğer bir neden ise, söz konusu grafiğin net veriler sunmamasıdır. Bu sebeple bu konu genel bir yorum olarak kısaca ifade edilmiştir.

birlikte özellikle çeviri sosyolojisi ve işaret dili çevirisi, teknik metin çevirisi, edebiyat çevirisi gibi daha spesifik konulu yayınlara yer verildiği görülmektedir. Bu konuda kesin bir çıkarımda bulunacak netlikte veri oluşmasa da, bu durum bilim dalının gelişim sürecinde oluşan alan ve konu yelpazesinin yansıması olarak yorumlanabilmektedir.

Çeviri makalelerin incelenmesi ile çeviribilim alanında isim yapmış bazı yazarların, derleme kitaplarda birden fazla çalışmasının bulunduğu da saptanmıştır. Bu saptama sonucunda elde edilen veriler Grafik 5’te sunulmuştur.



Grafik 5. Derleme kitaplarda birden fazla çalışmasının çevirisi yapılan yazarların dağılımı

Grafik 5’teki bilgilere göre, çalışmada incelenen çeviri makalelerin yazarlarından 11 tanesinin birden fazla makalesinin çevirisinin yapıldığı görülmektedir. Bu yazarlar içerisinde 4 tane ile en fazla makalesi çevrilen yazar Christiane Nord’dur. Nord’un çalışmaları çeviribilim bağlamında 2’si çeviri kuramı, diğer 2’si ise çeviri eğitimi ve çeviri üzerine diğer konularda yazılmış makalelerdir. Nord’u takiben birden fazla çalışmaları olan yazarlar 3’er tane olmak üzere Michaela Wolf, Klaus Kaindl ve Hans J. Vermeer olarak karşımıza çıkmaktadır. Konu dağılımı olarak Wolf’un çeviri sosyolojisi ile ilgili 2, çeviride kültür ile ilgili de 1 yayını bulunmaktadır. Araştırmacının makaleleri 2016 ve 2020 yılındaki derleme kitaplarda yayınlanmıştır. Bunun nedenleri arasında çeviribilim ve sosyoloji konusunun son yıllarda ön plana çıkmış olması gösterilebilir. Benzer durum Kaindl için de geçerli olabilmektedir. Kaindl’in çevirinin sosyolojik açısını konu alan 2 yayını ve buna ek olarak çeviri kuramı konusunda 1 yayınının çevrildiği görülmüştür. Vermeer ise yazılarında çeviride kültür, çeviriye kuramsal yaklaşımlar sunduğu konularını işlemiştir. Vermeer’in makalesine 2004 yılındaki derleme kitapta yer verildiği görülmektedir. Söz konusu çalışmanın özellikle çeviribilimin temel yaklaşımlarının bulunduğu *Çeviri Seçkisi 2* kitabında yayınlanmış olmasında, Vermeer’in çeviribilim alanındaki öncü isimlerden olması etkili olmuş olabilir. Ardından gelen yazarların derleme kitaplarda 2’ser tane yayınları yer almaktadır. Bu yazarlar ve ele aldıkları konular ise; Wolfram Wilss (çeviri süreci), Susanne Göpferich (teknik metinler), Nadja Grbic (işaret dili çevirisi),

Paul Kussmaul (çeviri edinci ve çeviri süreci), Marianne Lederer (çeviri üzerine diğer ve çeviri eğitimi), Christina Schaeffner (çeviri ideolojisi ve çeviri kuramı), Mary Snell-Hornby (çeviride kültür ve çeviri ve kimlik) olarak sıralanmaktadır. Burada dikkat çeken husus burada ön plana çıkan isimlerin, çeviribilim alanında özellikle Alman literatürde öncü araştırmacılar olmasıdır. Yayınlanan derleme kitaplarda daha çok Almanca makalelerin çevirisine yer verilmiş olunması bu duruma açıklama olabilecek niteliktedir.

4. GENEL DEĞERLENDİRME: ORTAK YÖNLER VE FARKLILIKLAR

Bu başlık altında, çalışmada incelenen derleme kitapların yan metinlerinden yola çıkarak ortak ve farklı yönlerine doğrudan değinmeye yönelik bir girişim yapmak gerekirse, kitaplardan elde edilen bilgiler doğrultusunda hepsinin ortak amacının, yurtdışındaki çeviribilimsel araştırmaların Türkiye'de tanıtımını yaparak araştırmacıların farklı bakış açıları kazanmasına yardımcı olmak olarak ifade edilebilir. Oluşturulan bu bakış açıları sayesinde yeni tartışma ortamlarının/süreçlerinin yaratılmasıyla Türkiye'deki çeviribilim alanının gelişim sağlaması hedeflenmektedir. Bir diğer ortak özellik, tüm derlemelerin çıkış noktası bir bakıma dil kısıtlaması nedeniyle erişimi zorlaşan farklı dillerdeki kaynakları bir arada toplamak amacıyla oluşturuldukları söylenebilir. Böylece başka ekollerin bakış açılarına sahip çalışmaların/araştırmaların takibini yapabilmek mümkün olmaktadır.

Kitaplardaki çeviri makalelerin çevirmenlerine değinilecek olursa tüm çevirmenlerin çeviribilim alanında faaliyet sürdüren akademisyenlerden, araştırmacılardan ve lisansüstü eğitim gören doktora öğrencilerinden oluştuğu görülmüştür. Çevirmenlerin bilimsel çalışma yürüten kişilerden oluşması metinlerin alanın uzmanları tarafından ele alındığını göstermektedir. Bu ifadeye yönelik en belirgin açıklama, Çeviribilim *Paradigmaları 1* kitabında şu şekilde aktarılmaktadır:

“Çeviri yapmak, bir anlamda erek dilde ‘yeni’ bir metin oluşturabilmeyi de gerekli kıldığından, çevrilecek metni anlamak ve onu anlaşılır biçimde erek dile aktarabilmek, çevirmenin belli bir birikime ve deneyime sahip olmasına bağlıdır. Bu da kuşkusuz kaynak metinde anlatılan konuya egemen olmayı ve söz konusu alanda uzmanlaşmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda, üzerinde durduğumuz bir başka konu da, bu çalışmadaki kaynak metinleri çevirenlerin doğrudan çeviribilimiyle uğraşan araştırmacılardan oluşmasıdır. Çünkü metnin özünü ve çok düzlemliliğini kavrayabilmek, metnin yüzeysel ve derin yapısını ‘doğru’ çözümleyebilmekle doğru orantılıdır” (Yücel, 2013, s. 8).

Yücel tarafından yapılan bu açıklamadan da görüldüğü üzere, çevirmen çeviri faaliyetini yerine getiren bir uzman olarak görev almaktadır ve kaynak dildeki metnin erek dile aktarılmasından sorumludur denilebilir (Vermeer'den aktaran Gürçağlar, 2016, s. 124). Bu aynı zamanda alanın gelişimine yönelik bir hedef ile hazırlanan bu kitapların, bilimsel iletişim aracı olarak çeviri sürecinin sağlam ve doğru şekilde yerine getirildiği anlamı gelmektedir. Buna ek olarak, kitapların içeriğine bakıldığında konu dağılımı olarak bir kriterin belirlenmediği anlaşılmaktadır. Tüm kitaplar adına bir genellemeye bulunulacak olursa, konu dağılımları bilim insanlarından oluşan -uzman- çevirmenlerin sorumluluğuna, onların kararına bırakılmıştır denilebilir.

Derleme kitaplar birbirleri arasındaki farklılıklar olarak incelendiğinde, yan metinler açısından Çeviri Seçkisi 2'de çeviri makalelerden önce ilgili makalenin içeriği hakkında kısa bilgilere yer verildiği görülmektedir. Benzer bir durum Çeviri Okumaları 1 ve 2 kitaplarında makalelerden önce kitabın giriş bölümünde yer almaktadır. Diğer kitaplarda böylesi bilgilerin yer aldığı yan metinlere rastlanılmamaktadır.

Çeviri Seçkisi 2'ye tekrar bakacak olursak, kitabın en sonunda hem yazarlara hem de çeviriyi gerçekleştirenlere dair bilgiler sıralanmaktadır. Bu kitap haricindekilerde çevirmenlerden yalnızca dipnotlarda bahsedilmektedir.

İncelemeye alınan 8 kitap içerisindeki makalelerin kaynak diller bazındaki dağılımdan hareketle, Çeviribilim *Paradigmaları 1, 2 ve 3* sayılarında, kaynak dili yalnızca Almanca olan makalelerin çevirilerinin yapıldığı görülmektedir. Bu durum sözü edilen sayılardan birincisinde dile getirilmektedir. Ancak sonrasında Çeviribilim *Paradigmaları 4 ve 5'te* Almancanın yanı sıra Fransızca ve İngilizce kaynak dilli makalelere de yer verilmiştir. Benzer bir durum Çeviribilim *Okumaları 1 ve 2* derlemeleri için de söz konusudur. İlk derlemede sadece Almanca ve İngilizce kaynak dillerinden makaleler mevcut iken, ikinci derlemede bu dillere ek olarak Fransızca çıkışlı makaleler de yer bulmaktadır. Çeviri Seçkisi 2 kitabında ise genel olarak üç yabancı dilden de makaleler bulunmaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilimsel iletişim gerek disiplin-içi gerekse disiplinlerarası etkileşim anlamında, bilim insanları tarafından üretilen kitaplar, makaleler, raporlar, bildiriler, tezler ve bunlara ek konferanslar, çalıştaylar, seminerler gibi araç ve ortamlar ile alanların gelişiminde önemli etkenlerdir. Türkiye'de çeviribilimin kurulmasının ardından, onun gelişmesi sürecinde bu aktörlerin özellikle dışarıdan (Batı'dan) aktarılan yayınlarla, alan içerisindeki tartışma ortamlarının yaratılmasında, yeni ve farklı bakış açılarının edinilmesinde önemli olduğu, çalışmanın konusu bağlamında getirilen yabancı dillerden Türkçeye çevrilen makalelerin bulunduğu derleme kitapların incelenmesi sınırlaması ile kısmi olarak ortaya çıkmıştır.

Yapılan bu çalışmada, genel kapsamda gerek akademik eğitim kürsülerinin Türkiye’de kurulması ve son yıllarda artış göstermesi ile gerekse kitaplar/makaleler gibi yurtdışındaki yabancı kaynakların Türkçeye çevirilerinin gerçekleştirilmesi yoluyla çeviribilim alanının gelişimine katkı sağlama girişimlerin olduğu görülmüştür. Ele alınan kitaplar çerçevesinde, çeviribilimin gelişimine katkı sağlamak amacıyla çevrilen makalelerin hangi yıllarda yazıldığı, konularının nasıl bir dağılım gösterdiği, hangi dillerden yapılan çevirilerin ağırlıkta olduğuna yönelik sorulardan hareketle verilerin grafiklere dönüştürülmesi yoluyla cevaplar bulunmaya çalışıldı. Sadece derleme kitap içerisindeki çeviri makalelerden hareketle bile son yıllara doğru bilimsel çalışmalarda artış olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan konu dağılımlarında daha çok çeviri üzerine (diğer) ve çeviri eğitimi temalarında olması, çeviribilim alanının gelişimi doğrultusunda çeviri temalı konuların aktarılması, amacına hizmet edici niteliktedir denilebilir. Çeviri eğitimi temalarındaki sayısal fazlalık ise, günümüz Türkiye’sinde farklı birçok üniversitede çeviri eğitimi veren bölümlerin artmasıyla, çeviri eğitimi hakkındaki yabancı yayınları takip etme ve yararlanma isteğiyle paralellik gösterici nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Bu çıkarım doğrultusunda, çeviribilimin yapısı gereği geniş bir yelpazeye sahip olan bir alan olması göz önüne alınarak, Türkiye’deki çeviribilim alanına katkısı olacağı düşünülen ve toplum çevirmenliği, konferans çevirmenliği, çeviri kuramları, çeviride yeni teknolojiler gibi sadece belirli bir konuya odaklanan yabancı makalelerin/yazıların çevirisinin yer alacağı derleme kitapların hazırlanması bir öneri olarak sunulabilir⁴. Her ne kadar çeviri bir yayın olmasa da Saliha Paker tarafından 2002 yılında hazırlanan ve içeriğinde ağırlıklı olarak yurtdışındaki araştırmacıların İngilizce yazılarının yer aldığı “Translations: (re)shaping of literature and culture” adlı derleme kitap, çevirinin kültür ve edebiyatı şekillendirmedeki etkisine yönelik olarak, konulu derleme kitaplara örnek gösterilebilir. Paker’in bu kitabının ayrı bir özelliği de, bilimsel iletişimin Türkiye’den yurtdışına doğru bir yön almış olmasını göstermesidir. Çünkü iletişim ve etkileşim söz konusu ise, karşılıklı bir alışveriş olmalı. Türkiye’deki çalışmaların dışarıya taşınması, bunun gibi uluslararası konferanslar, yayınlar ve seminerler vs. ile olabilir. Bu bakımdan Mehmet Tahir Öncü’nün editörlüğünü yaptığı kitaplar⁵ buna bir başka örnek olabilir.

⁴ Bu yönde, ağırlıklı olarak çeviri tarihi konulu Almanca/İngilizce makalelerin çevirilerinin yer aldığı ve Çeviribilim Okumaları 1 ve 2 başlıklı derlemelerden oluşan serinin devamı niteliğinde üç tane yeni derleme kitabın İstanbul Üniversitesi bünyesinde hazırlanmakta olduğu ön bilgisine ulaşılmıştır. Bunun özellikle çeviribilim bu alt alanlarında çalışan araştırmacılar için faydalı bir kaynak olacağı düşünülmektedir. (Dr. Öğr. Üyesi Neslihan Demez ile yapılan 16.03.2021 tarihli kişisel görüşme)

⁵ Öncü, Mehmet Tahir (2011): Probleme interkultureller Kommunikation bei Gerichtsverhandlungen mit Türken und Deutschen. Berlin: Frank & Timme Verlag. Verlag Für Wissenschaftliche Literatur. / Öncü, Mehmet Tahir (2015): Basiswissen für Dolmetscher – Deutschland und die Türkei. Berlin: Frank &

Bu çalışmanın bir diğer tespiti de, kaynak metin tercihlerinin üç dille sınırlı olmasıdır. Almanca, İngilizce ve Fransızca kaynakların çeviribilim alanında önemli bir yere sahip olduğu yadsınamaz, ancak farklı ülkelerde yürütülen araştırmalar ve farklı dillerde yapılan yayınların da Türkçeye kazandırılması, çeviribilim alanında çalışan bilim insanlarına daha geniş bir bakış açısı sunacaktır. Bu sayede çeşitli ekollerdeki gelişmelerin takibi de mümkün olacaktır.

Bu çalışma, çeviri yoluyla çeviribilimin Türkiye’deki gelişimine sağlanan katkıyı bir bütüncü üzerinden somutlaştırarak, çeviribilimsel iletişimde çevirinin rolüne bir üst bakış kazandırsa da, söz konusu yayınların Türkiye’deki çeviribilim alanının gelişimine etkisini hangi ölçüde gerçekleştirdiğini somut verilerle ortaya koymuyor olması, bir kısıt olarak ifade edilebilir. Alana etkisi ve katkısı konusunda daha net tespitlerde bulunmak için, bu kaynaklara yapılan atıflar üzerinden bir değerlendirme yapılması gerekir. Odağı farklı olsa da, bu yönde bir çalışma Mine Yazıcı tarafından 2004 yılında yapılmıştır. Yazıcı, çeviri yayınlarının erek kültürdeki bilgi üretimine hangi ölçüde katkı sağladığını ortaya koymak amacıyla, tarihsel süreçte çevirinin rolünü betimlediği araştırmasında, çeviri yayınlarının aldıkları atıflar üzerinden bir inceleme gerçekleştirmiş ve çeviri yayınlarının sosyal bilimler alanında bilgiyi tetikleyici bir etkisinin olmadığı sonucuna varmıştır. Yine de çeviri yayınlarının etkisinin çeviribilimin bir bilim dalı olarak Türkiye’de görünüm kazanması odağında araştırılmasında, bu sonucun farklılaşması olanaklıdır. Nitekim örnek olarak Holmes’ın “Çeviribilimin Adı ve Doğası” başlıklı makalesinin yıllardır ne kadar yoğun şekilde referans gösterildiği açıkça gözlemlenebilmektedir.

Çeviribilim alanında yapılacak araştırmalar, Türkiye’deki kültür dizgesini ve çeviri alanındaki gerçekliği dikkate alacak şekilde, uygulama odaklı olarak yürütülmelidir. Bu bakımdan çeviribilimin ilk yıllarıyla bugün yürütülen çalışmaların ciddi oranda farklılık gösterdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bilim dalının özerk bir yapı kazanması sürecindeki çabalardan farklı olarak bugün, alan yelpazesi geniş, kendi kuram ve yöntemlerini disiplinlerarası bir perspektifle işletebilen bir bilim dalının varlığından söz etmek mümkün. Bundan hareketle bilim dalının Türkiye’deki gelişim sürecine hizmet etmesi hedeflenen çeviri çalışmalarının, yerini karşılıklı iletişim ve etkileşime bırakması doğal bir yönelimdir.

Bilimde ilerlemenin ve gelişmenin yolu, özgün araştırmaların yapılması ve söz konusu araştırmalardan elde edilen sonuçların ise bilim alanına sunulmasından geçmektedir. Hem yurt içinde hem de yurtdışında bilimsel iletişim döngüsünün işletilmesi ne kadar gerekliyse, bu döngüye hizmet edecek alan literatürünü irdeleyen ve bu sayede gelişim sürecini ele alarak, gelecek yönetime dair değerlendirmede bulunan araştırmalar da o kadar

önemlidir. Bu çalışma ile bu yönde bir inceleme örneği gerçekleştirilerek, bu tür araştırmaların önemine dikkat çekilmesi hedeflenmiştir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, A.N. (Ed.). (2016). *Türkiye'de Çeviribilim İlk Adımların Yol Arkadaşlığı*. İstanbul: Sözcükler Yayınları.
- Ammann, M. (2008). *Akademik Çeviri Eğitime Giriş*. (E. D. Eke-man, çev.) İstanbul: Multilingual Yayınlar
- Ergun, E., Yılmaz, A. U., Emiroğlu, Z. ve Sefer, H. (Ed.). (2017). *Çeviribilim Okumaları 2*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları
- Gürçağlar, Ş. T. (2016). *Çevirinin ABC'si*. 3. Baskı. İstanbul: Say Yayınları
- Kurultay, T. (2000). *Çeviriye Bilimsel Bakış ve Türkiye'deki Gelişmeler*. Erişim Bilgisi: <https://ceviribilim.com/2006/06/01/ceviriyeye-bilimsel-bakis-ve-turkiye%E2%80%99deki-gelis-meler/> Erişim: 07.02.2021
- Öncü, M. T. (2011): *Probleme interkultureller Kommunikation bei Gerichtsverhandlungen mit Türken und Deutschen*. Berlin: Frank & Timme Verlag. Verlag Für Wissenschaftliche Literatur.
- Öncü, M. T. (2015): *Basiswissen für Dolmetscher – Deutschland und die Türkei*. Berlin: Frank & Timme Verlag. Verlag Für Wissenschaftliche Literatur.
- Öncü, M. T. (Ed.). (2016). *Çeviribilim Paradigmaları 2 – Çeviri seçkisi*. İstanbul: Hiperlink Yayınları
- Öncü, M. T. ve Ürdünlü, H. (Ed.). (2017). *Çeviribilim Paradigmaları 3 – Çeviri seçkisi*. İstanbul: Hiperlink Yayınları
- Paker, S. (Ed). (2002). *Translations: (re)shaping of literature and culture*. İstanbul: Boğaziçi University Press.
- Rifat, M. (Ed). (2008). *Çeviri Seçkisi 2: Çeviri(bilim) nedir? (Gözden geçirilmiş/genişletilmiş 2. Baskı)*. İstanbul: Sel Yayıncılık
- Stolze, R. (2013). *Çeviri Kuramları - Giriş*. İstanbul: Değişim Yayınları
- Şan, F. (2011). *Çeviriye Bilimsel Bakış Ve Türkiye'deki Gelişmeler'in Gelişimi*. Eruz, S. ve Şan, F. (Ed.). *Turgay Kurultay'a Bir Armağan – Çeviribilimden Kesitler* (ss. 151-165). İstanbul: Multilingual Yayınları
- Ürdünlü, H. ve Öncü, M. T. (Ed.). (2018). *Çeviribilim Paradigmaları 4 – Çeviri seçkisi*. İstanbul: Hiperlink Yayınları
- Yazıcı, M. (2004). *Çeviri Etkinliği*. İstanbul: Multilingual Yayınları
- Yazıcı, M. (2011). *Çeviribilimde Araştırma*. İstanbul: Multilingual Yayınları
- Yazıcı, M., Bulut A., Demez, N. ve Çavuşoğlu, Ö. (Ed.). (2014). *Çeviribilim Okumaları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları
- Yücel, F. (Ed.). (2013). *Çeviribilim Paradigmaları 1 – Çeviri seçkisi*. Çanakkale: Çanakkale Kitaplığı Akademi
- Yücel, F. ve İşçen, İ. (Ed.). (2020). *Çeviribilim Paradigmaları 5 – Çeviri seçkisi*. İstanbul: Hiperlink Yayınları
- Vermeer, H. J. (2008). *Çeviride Skopos Kuramı*. (A. H. Konar, çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları

Özel Yetenekliler Alanında Uluslararası Doktora Tezlerinin Analizi (2010-2020)

Sunay Bulgurcu^{1*}

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye
ORCID: S. Bulgurcu (0000-0002-2682-0643)

Özet

Bu çalışmada uluslararası alanyazında 2010-2020 (Ağustos) yılları arasında özel yetenekliler alanında tamamlanan doktora tezlerinin mevcut özelliklerinin ve genel eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Dahil etme ölçütleri (a) İngilizce yazılmış olması (b) doktora tezi olması (c) tam metne erişilebilmesi (d) özel yetenekli bireylerin, ailelerinin ya da eğitimcilerin (yönetici, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, program koordinatörleri vb.) katılımcı olarak yer alması olarak belirlenmiştir. Dahil etme ölçütlerini karşılayan 112 doktora tezi üniversite, yıl, yöntem, desen, tema ve bulgular açısından içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Tezlerin yarısından fazlasında (%51,79) nitel, dörtte birinde nicel (%25,89) ve beşte birinden fazlasında karma (%22,32) yöntem kullanılmıştır. Nitel yöntemde durum çalışması ve fenomenoloji, nicel yöntemde tarama, karma yöntemde ise açıklayıcı sıralı desenin en çok tercih edildiği belirlenmiştir. Temaya göre dağılım incelendiğinde, sunulan eğitim hizmetinin %20,54 ile en fazla olduğu ve eğitimcilerle yürütülen çalışmanın %19,64 ile ikinci sırayı paylaştığı belirlenmiştir. Yetişkin ya da mezun özel yetenekli bireyler ile retrospektif ve/veya boylamsal çalışmalara daha az yer verildiği bulunmuştur. Bu çalışma, eğitim fakültesi lisans programlarına özel yetenekliler eğitimi ve çok kültürlülük derslerinin dahil edilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Özel yetenekliler alanında uluslararası tezlerin tematik ve metodolojik olarak incelendiği bu çalışmanın özgün ve güncel bulgularının ülkemiz alanyazınına yol gösterici olacağı ve yeni araştırma önerilerinin sunulmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: özel yetenekliler; doktora tezleri; içerik analizi

Analysis of International Dissertations in the Gifted and Talented Field (2010-2020)

Abstract

The purpose of current study is to examine existing features and general inclinations of dissertations which were conducted in the field of gifted and talented during 2010-2020 (August). Including criteria were (a) published in English (b) dissertations (c) eligible full text (d) participants should be gifted and talented individual, parent(s) or instructors (administrator, regular teacher, field teacher, gifted teacher, gifted programme coordinator etc.). Total of 112 dissertations meeting including criteria were analysed in terms of university, year, methodology, design; theme and findings. According to data, more than half of the dissertations (51,79%) is qualitative, one fourth (25,98%) is quantitative and more than one fifth (22,32%) is mixed. Case study and phenomenology are mostly preferred designs in qualitative methodology, survey in the quantitative methodology and explanatory sequential design in the mixed methodology. Dissertations related with educational services (20,54%) and with instructors (19,64%) are the first two in terms of themes. There are fewer dissertations with adult and graduate sample in longitudinal and/or retrospective studies. Current study indicated that gifted and talented education and multiculturalism courses should be included undergraduate programs within the faculty of education. This study will shed light on the national gifted and talented literature with its unique and recent findings.

Keywords: Gifted and talented, dissertations, content analysis

1. GİRİŞ

Üstün beyin gücü, beşerî sermaye olarak betimlenen özel yetenekli bireyler bir ülkenin geleceği açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu bireyler yaşitlarına göre sahip oldukları farklı özellikleri nedeniyle özellikle eğitim alanında pek çok araştırmanın konusu olmuştur.

Tarihsel süreçte, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) özel yetenekliler alanında program, kuram ve model geliştiren öncü ülkelerin başında gelmiştir. Özel yeteneklilere yönelik ilk program 1868 yılında Saint Louis devlet okullarında geliştirilmiştir ve 1901 yılında Massachusetts eyaletinde ilk kez özel yetenekliler okulu açılmıştır. Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin (SSCB) 1957 yılında Sputnik uzay aracını fırlatması ise ABD'nin özel yetenekliler alanına yönelmesini sağlamıştır (National Association for Gifted Children [NAGC], 2016). Federal hükümete sunulmak üzere hazırlanan Marland Raporu (1972) hala en yaygın ve en çok kabul gören özel yetenek tanımlarından birini içermektedir. Adı geçen rapora

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:
S. Bulgurcu, Email: sunaybulgurcu@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 27.03.2021
Kabul Tarihi / Accepted Date: 01.05.2021

Doi: 10.26701/uad.904187

göre özel yetenek; genel zihinsel yetenek, özel bir alanda akademik yetenek, yaratıcılık ya da üretken düşünme, liderlik, psikomotor yetenek, görsel ve performans dayalı yetenek alanlarından birinde ya da birkaçında yüksek performans ve başarı gösterme olarak tanımlanmıştır. Özel yetenek gösteren öğrenciler kendi yeteneklerini geliştirebilmeleri ve topluma kazandırılmaları için standart okul programı tarafından sunulanların dışında, farklılaştırılmış eğitim programları ve/veya özel hizmetlere ihtiyaç duyan bireyler olarak ifade edilmiştir. Yirmi yıl sonra Ulusal Mükemmellik Raporu'nda (Ross, 1993) özel yeteneğin her kültürel ve sosyoekonomik grupta görülebileceği maddesi eklenmiştir.

Ülkemizde özel yeteneklilerle ilgili çalışmalar özellikle 21. yüzyıla beraber hareket kazanmıştır. Özel yeteneklilere yönelik özel eğitim programları ve bu alanda bilimsel yayınlar katlayarak artmıştır (Sak vd., 2015). Bu bağlamda, Schreglmann (2016) ülkemizde 2010-2015 yılları arasında üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili yapılan 46 yükseköğretim tezini içerik analizi yöntemiyle incelemiştir. Bilim ve Sanat Merkezi'ne (BİLSEM) devam eden ortaokul öğrencilerinin, BİLSEM eğitim programlarının ve yüksek lisans tezlerinin daha çok tercih edildiğini bulmuştur. Benzer şekilde, Kardeş, Akman & Yazıcı (2018) üstün yetenekliler alanında 1990-2016 yılları arasında tamamlanmış 128 lisansüstü tezi içerik analizi yöntemiyle incelemiştir. Tezlerin 2010 yılı itibarıyla arttığı, daha çok nicel metodolojinin tercih edildiği öte taraftan program geliştirme ve tanılama testleri konularına yeterince yer verilmediği bulunmuştur. Kadioğlu Ateş & Mazı (2017) ise ulusal alanyazında 2010-2016 yılları arasında üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili yapılan 113 lisansüstü tezi doküman analizi yöntemiyle amaç ve konu açısından incelemiştir. Ayrıca, özel yetenekliler alanında tamamlanmış lisansüstü tezlerin çok boyutlu (Özenç & Gül Özenç, 2013), matematik eğitimi (Nacar, 2017), dil becerileri (İnnalı, 2017), erken çocukluk dönemi (Koç & Saranlı, 2017), yöntem bilim (Bolat & Tekin, 2017), yaratıcılık (Bıçakçı & Baloğlu, 2018) ve tematik (Ayvacı & Bebek, 2019) açılardan incelendiği çalışmalar da mevcuttur.

Doktora tezleri, bilime yenilik getirme, yeni bir bilimsel yöntem geliştirme ve bilinen bir yöntemi yeni bir alana uygulama özellikleri taşıyan kapsamlı çalışmalar olarak tanımlanmıştır (Karadağ, 2009). Cohen, Manion & Morrison (2007) eğitim araştırmalarının belirli aralıklarla incelenmesinin ve genel araştırma eğilimlerinin belirlenmesinin program uygulayıcıları ve/veya araştırmacılara yol göstereceğini belirtmiştir. Ülkemizde özel yetenekliler alanında ulusal tezlerin incelendiği araştırmalar olmasına karşın uluslararası tezlerin hem tematik hem metodolojik olarak incelendiği çalışmalara ulaşılamamıştır. Bu çalışmanın alanyazında görülen bir araştırma boşluğunu dolduracağı ve yeni araştırma fikirleri sunacak öncü araştırmalardan biri olacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada uluslararası alanyazında 2010-2020 yılları

arasında özel yetenekliler alanında tamamlanan doktora tezlerinin mevcut özelliklerinin ve genel eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problemi "özel yetenekliler alanında tamamlanan doktora tezlerinin özellikleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda özel yetenekliler alanında doktora tezlerinin ülkelere, yıllara, yöntem ve desene, temalara göre dağılımını belirlemek ve bulgularını tartışmak alt amaç olarak belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel veri toplama yönteminin ve nitel veri analiz tekniklerinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Metinlerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve metinlerden sonuçlar elde edilmesini sağlayan bir araştırma tekniği (Cohen, Manion & Morrison, 2007) olan içerik analizi bu çalışmada tercih edilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada en güncel araştırmaların incelenmesi amacıyla 2010 yılı başlangıç olarak belirlenmiş ve Ağustos 2020 tarihine kadar olan alanyazın "gifted" ve "talented" anahtar sözcükleri birlikte kullanılarak taranmıştır. EbscoHost ve ProQuest veri tabanlarına Hacettepe Üniversitesi kütüphanesinin veri tabanı üzerinden erişilmiştir. Tarama sonrası ulaşılan lisansüstü tezler dahil etme ölçütleri açısından değerlendirilmiştir. Dahil etme ölçütleri (a) İngilizce yazılmış olması (b) doktora tezi olması (c) tam metne erişilebilmesi (d) özel yetenekli bireylerin, ailelerinin ya da eğitimcilerin (yönetici, genel sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, program koordinatörleri vb.) katılımcı olarak araştırmalarda yer alması olarak belirlenmiştir. Her iki veri tabanından ulaşılan aynı doktora tezleri ayıklanmıştır. Sadece bir doktora tezi EbscoHost veri tabanından olmak üzere toplam 112 doktora tezine ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında analize dahil edilen doktora tezleri kaynakçada (*) ile gösterilmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Dahil etme ölçütlerini karşılayan doktora tezleri pdf olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İkinci aşamada, araştırmacı tarafından ulaşılan her bir doktora tezine sıra numarası verilerek tezlere kolaylıkla ulaşılması ve özenle tasnif edilmesi sağlanmıştır. Her bir tez (a) ülke (b) yazar ve yıl (c) üniversite gibi künye bilgileri (a) araştırma yöntemi (b) araştırma deseni (c) katılımcı grubu (d) veri toplama yöntemi gibi yönetsel özellikler ve (a) tema (b) bulgular açısından araştırmacı tarafından Microsoft Excel programı kullanılarak kodlanmıştır. Bu süreçte, ikinci bir Microsoft Word sayfası açılmış ve her bir çalışmanın özet bilgileri sistematik olarak düzenlenmiştir. Araştırma verileri Nisan- Ağustos 2020 tarihleri arasında toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin kodlanması aşamasından sonra araştırmaların künye bilgilerinin ve yöntemsel özelliklerinin kaç kez tekrarladığı hesaplanmış, frekans ve yüzde tabloları hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan sistematik özet bilgileri içerik analizi tekniklerinden biri olan kategorisel içerik analiz tekniği (Cohen, Manion & Morrison, 2007) kullanılarak benzerlik ve farklılık gösteren bulgular sınıflandırılmış ve birbiriyle ilişkili olanlar bir araya getirilmesiyle temalar oluşturulmuştur. Sonuç olarak dokuz temaya ulaşılmıştır. Özel yetenekliler alanında bir öğretim üyesi oluşturulan temaların bazılarının kendi içinde de alt temalara bölünmesi önerisinde bulunmuştur. Bunun üzerine sunulan eğitim hizmeti, eğitimcilerle yürütülen çalışma ve demografik özellikler temaları kendi içinde sırasıyla dört, üç ve üç alt temaya ayrılmıştır. Son şekli verilen temalar dokuz başlık altında düzenlenmiş ve ardından frekans ve yüzde tabloları hazırlanmıştır. Son aşamada da çalışmalar eleştirel bir bakış açısıyla yorumlanmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanmasında araştırmacının rolü oldukça belirleyicidir. Araştırmacı temaları ilgili alanyazın bağlamında değerlendirmiştir. Verilerin toplanmasında, analizinde ve yazımında verileri olduğu gibi sunmuştur. Araştırmanın saydamlığının sağlanması ve olası bir teyide yönelik olarak veriler özenli bir şekilde düzenlenmiş ve kayıt altına alınmıştır. Çalışmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla özel yetenekliler eğitimi alanında bir öğretim üyesinin uzman görüşüne başvurulmuş ve kodlama güvenirliliği uyum yüzdesi (Miles ve Huberman, 1994) aracılığıyla hesaplanmıştır. Aynı kodlamanın yapıldığı durumların, mevcut tüm durumlara (üzerinde uzlaşmaya varılan ve varılmayan kodlama durumları) oranı ile hesaplanan uyum yüzdesi 0.93 bulunmuştur. Oluşturulan temalarda uzlaşmaya varılınca değin tartışılmıştır.

3. BULGULAR

Analiz sonrası elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlara bu başlık altında yer verilmiştir. İncelenen tezlerin yıllara, yöntem, desen ve temalara göre dağılımı Tablo 1, 2 ve 3'te gösterilmiştir.

3.1. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde, en fazla çalışmanın 2010 (%18,75) yılında yürütüldüğü, bunu sırasıyla 2011 yılının (%11,61) ve 2013 ve 2017 (%10,71) yıllarının takip ettiği belirlenmiştir. En az çalışmanın ise 2014 (%3,57) yılında yürütüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca, 112 doktora tezinin tümünün ABD üniversitelerinde yürütüldüğü belirlenmiştir.

Tablo 1. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Toplam	
	N	%
2010	21	18,75
2011	13	11,61
2012	10	8,93
2013	12	10,71
2014	3	2,68
2015	4	3,57
2016	7	6,25
2017	12	10,71
2018	11	9,82
2019	9	8,04
2020	10	8,93
Toplam	112	100,00

3.2. Tezlerin Araştırma Yöntem ve Desenlerine Göre Dağılımı

İncelenen tezlerin araştırma yöntem ve desenlerine göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Tezlerin Araştırma Yöntem ve Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırma Desenleri		N	(%)
Karma	Açıklayıcı Sıralı	15	13,39
	Paralel	9	8,04
	Keşfedici Sıralı	1	0,89
Nitel	Tarama	7	6,25
	Karşılaştırma	5	4,46
	Korelasyon	5	4,46
	Zayıf Deneysel	4	3,57
	Deneysel	4	3,57
	Yarı Deneysel	3	2,68
	İlişkisel Tarama	1	0,89
	Durum Çalışması	30	26,79
Nitel	Fenomenoloji	17	15,18
	Doküman Analizi	4	3,57
	Gömülü Teori	2	1,79
	Tarihsel Araştırma	2	1,79
	Eylem Araştırması	1	0,89
	Anlatı Araştırması	1	0,89
	Etnografya	1	0,89
	Toplam	112	100

Tablo 2 incelendiğinde, 58'inin (%51,79) nitel yöntem, 29'unun (%25,89) nicel yöntem ve 25'inin (%22,32) karma yöntem kullanılarak yürütüldüğü saptanmıştır. Araştırma deseni açısından en fazla nitel durum çalışması kullanılmıştır (%26,79), bunu sırasıyla fenomenoloji (%15,18) ve açıklayıcı sıralı (%13,39) desen takip etmiştir. Nicel yöntem desenlerinden ise en çok tarama (%6,25) kullanılmıştır.

3.3. Tezlerin Temalara Göre Dağılımı

İncelenen tezlerin temalara göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur. Ardından, ülkemiz alanyazınına katkısı sağlanması amacıyla yüzde sıralamasına göre özet bilgileri paylaşılmıştır.

Tablo 3. Tezlerin Temalara Göre Dağılımı

Tema	Toplam	
	N	%
Sunulan Eğitim Hizmeti	23	20,54
Eğitimsizlerle Yürütülen Çalışma	22	19,64
Beceri ve Özellikler	17	15,18
Demografik Özellikler	15	13,40
Birey/Aile ile Yürütülen Çalışma	10	8,93
Yönlendirme/Tanımlama	10	8,93
İki Kere Farklılık	6	5,35
Tanımlı Olan/Olmayan Karşılaştırma	5	4,46
Tarihsel Süreç	4	3,57
Toplam	112	100,00

Tablo 3 incelendiğinde, en fazla çalışılan konunun sunulan eğitim hizmeti olduğu (%20,54), bunu eğitimcilerle yürütülen çalışmaların (%19,64) takip ettiği bulunmuştur. Öte taraftan en az çalışılan konunun tarihsel süreç olduğu (%3,57) olduğu bulunmuştur.

3.3.1. Özel yetenekli bireylere sunulan eğitim hizmetleri

3.3.1.1. Mezun görüşleri

Alston (2011) 1978-1996 yılları arasında azınlık özel yetenekli öğrenciler proje okulu Satellite East Ortaokulu mezunlarıyla retrospektif çalışma yürütmüştür. Aldıkları eğitimin ve beklentisi yüksek öğretmenlerin mezunların hayatlarını olumlu etkilediği, okula minnet duydukları belirlenmiştir. Sandmeyer (2014) kırsal bölge okulu özel yetenekliler programına dair öğretmenler ve mezunlarla görüşme yapmıştır. İki grup okul ikliminin ve desteğin önemini vurgulamıştır. Öğretmenler matematik öğretimi için teknolojinin önemli olduğunu belirtirken öğrenciler tahta ve kalemin yeterli olduğunu belirtmiştir. Steelreed (2019) Uluslararası Bakalorya mezunu öğrenciler ve öğretmenleriyle retrospektif çalışma yürütmüştür. Öğretmenler programın mesleki gelişimlerine katkı sağladığını, mezunlar zorlayıcı müfredatın stres yaratmasına karşın üniversitede kolaylık sağladığını belirtmiştir. İki grup sınıf ikliminin önemini vurgulamıştır.

3.3.1.2. Eğitim yöntemleri

McCulloch (2010) ilkökula devam eden özel yetenekli öğrencilerin velileri ve eğitimcileriyle sunulan eğitimi araştırmıştır. Yöneticiler ve sınıf öğretmenleri heterojen gruplamayı; veliler ve özel yetenekliler öğretmenleri homojen gruplamayı tercih etmiştir. Veli dışındaki üç grup özel yetenek etiketinin sosyal elitliğe yol açtığını belirtmiştir. Drakeford (2010) Howard Gardner Okulu'nu özel yetenekli öğrenciler için tam zamanlı alternatif bir lise modeli olarak detaylı bir şekilde betimlemiştir. Webber (2010) kaynak odada zenginleştirme uygulamalarına dair retrospektif çalışma yürütmüştür. Zenginleştirme için gerekli ve yararlı olduğu konusunda fikir birliği olduğu ve öğrencilerin kaçırdıkları dersleri telafi etmeye gereksinim duymadıkları belirlenmiştir. Tow (2011) matematik zenginleştirme pilot programının öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarına ve kazanımlarına etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin çok aşamalı sorularda matematik becerilerinin arttığı, kazanım puanlarındaki

artışın anlamlı olduğu bulunmuş ancak bölge ve eyalet puanlarının artmadığı belirlenmiştir.

Leigh Bourgeois (2012) müfredatta farklılaştırma uygulamalarına dair koordinatörlerle çalışma yürütmüştür. Katılımcılar küme gruplama ve zenginleştirme uygulandığını ve dil sorunları nedeniyle öğrencilerin yeterli olmadığını belirtmiştir, farklılaştırmanın çok az uygulandığı gözlenmiştir. Murray (2012) üç farklı homojen gruplama uygulanan öğrencilerin 4. sınıf matematik ve okuma puanlarını karşılaştırmıştır. Matematik puanları arasında anlamlı bir fark olmamasına karşın okuma puanları arasında sınıfların ikiye bölündüğü uygulama aleyhine anlamlı bir fark olduğunu bulunmuştur. Khalaj-Le Corre (2013) hızlandırma ve zenginleştirme uygulanan 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin test puanları karşılaştırmış ve yöntemler arası puan farkının anlamlı olmadığını saptamıştır. Habersham (2014) azınlıkların gittiği okullardaki müfredatın ulusal standartlara uygunluğunu araştırmıştır. Öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik farklılaştırılmış müfredatın olmadığı, uygulamalar ve değerlendirme öğrencilere göre belirlendiğini bulunmuştur.

Moats (2017) üç farklı gruplama yöntemine dair görüşme yapmıştır. Okulun yapısı, öğrenci ve öğretmen sayısı, öğretmen kalitesinin gruplamada belirleyici olduğu saptanmıştır. Stewart (2018) Massachusets'te özel yetenekliler programı uygulayan 16 bölgeyi araştırmıştır. Hızlandırma uygulanmadığı okullarda tüm öğrenciler için her alanda "mükemmellik" anlayışı ve gelişimi benimseyen deneyimli öğretmenlerin yer aldığı bulunmuştur.

3.3.1.3. Model-program

Swicord (2010) ortaokula devam eden ve Renzulli Öğrenme Sistemi kullanıcısı öğrencilerle araştırma yürütmüştür. Öğrencilerin etkinliklerden memnun olduğu ve programı mükemmel bir öğrenme aracı olarak gördüğü belirlenmiştir. Sosyal olmayı istemeleri nedeniyle çevrimiçi eğitimi yüz yüze eğitime tercih etmedikleri bulunmuştur. Benzer şekilde, Fanning (2011) Renzulli Öğrenme Sistemi kullanıcısı öğretmen ve öğrencilerle çalışma yürütmüştür. Program kullanım süresinin öğretmenlerin amacını ve beklentisini etkilediği bulunmuştur. Öğrenciler programdaki etkinliklerden zevk aldıklarını belirtmelerine karşın bu durumun kullanım sürelerine yansımadağı sonucuna ulaşılmıştır.

Seedorf (2011) özel eğitim gereksinimli öğrencilere yönelik geliştirilen Müdahaleye Yanıt modelinin uygulanmasına dair öğretmen ve idarecilerle görüşme yapmıştır. Tamamlayıcı ve bütüncül bir model olmasına karşın sadece müfredat için kullanıldığı, öğretmenlerin karmaşık olduğuna ve iş yükünü artıracığına inandıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde, Nichols (2012) Müdahaleye Yanıt modeli uygulamalarına dair tüm kademe öğretmenleriyle araştırma yapmıştır. Öğretmenlerin zaman sorunu yaşaması, modelin iş yükü getirdiğine ve özel yeteneklilere yönelik olmadığına inanmaları nedeniyle

kullanmayı tercih etmedikleri bulunmuştur.

Christo (2019) 2014 yılından beri ortaokullarda özel yetenekliler için kullanılan Excel ve Impact programlarının standartlara uygunluğunu araştırmış ve geliştirilmesi gerektiğini saptamıştır. Bright (2020) Reading Plus program kullanıcıları özel yetenekli öğrencilerle görüşme yapmıştır. Öğrencilerin çevrimiçi materyallerin değiştirileceğine inandığı ve teknolojiye güvenmediği bulunmuştur. Yansız olacağını düşündükleri için öğretmenleri yerine program tarafından değerlendirilmek istedikleri belirlenmiştir. Humber (2020) Evrensel Öğrenme Tasarımı (EÖT) kullanıcılarıyla yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin EÖT'nin ilkeleri ve uygulamalarına olumlu bir bakış açısına sahip olmalarına rağmen yöneticilerin nötr veya olumsuz tutumları, materyal ve teknolojiye erişimde sıkıntılar ve diğer yükümlülükler nedeniyle öğretmenlerin tasarıma karşı nötr olduğu sonucuna ulaşılmış ve araştırmanın sonuçsuz olduğu belirtilmiştir.

3.3.1.4. Uygulama

Riska (2010) akıllı tahta kullanımının 4. sınıf öğrencilerin matematik kazanımına etkisini araştırmıştır. Akıllı tahta kullanan ve kullanmayan öğrencilerin yıl sonu matematik kazanım puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Koehler (2013) Bilişsel Çıracılık yönteminin etkisini öğrencilerin tarihsel denemelerini karşılaştırarak araştırmıştır. Yöntemi kullanan öğrencilerin denemelerinde tarihsel analiz, yorum ve tartışma öğeleri anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Buescher (2013) ortaokula devam eden ve çevrimiçi dersler alan öğrenci, velileri ve okul yöneticileriyle görüşme yapmıştır. Üç grup öğretmene yakın olmamanın ve arkadaş eksikliğinin olumsuzluğunu belirtmiştir. Veliler okuldaki eğitimin yetersizliği sonucu çocuklarının çevrimiçi derslere katıldığını, öğrenciler ise okulda yaşadıkları sorunlara rağmen yüz yüze eğitimi tercih edeceklerini belirtmiştir.

3.3.2. Özel yetenekli bireylerin eğitimcileriyle yürütülen çalışmalar

3.3.2.1. Eğitimcilerin tutum ve görüşleri

Thomerson (2010) özel yetenekliler programında görev alan bir öğretmenle mevcut uygulamalara dair görüşme yapmıştır. Öğrencilerinin düşünen ve yaratıcı çözümler üreten kişiler olmasını istediğini belirtmiştir. Her alanda üstün olmaları ve yapılandırılmamış ortamlarda eğitim almaları gerektiği "mitlerine" inanmadığı bulunmuştur. Jeong (2010) erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli öğrencilerin karakteristik özellikleri ve bu öğrencilerle ilgili öğretmen algılarını araştırmıştır. Öğretmenlerin sahip olduğu eksik/yanlış bilgilerin eğitim düzeyleri, bu alanda eğitim alma ve birinci elden deneyimlemeyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayebo (2010) matematikte özel yetenekli olma ve genel eğitim sınıflarında farklılaştırma uygulamalarına dair ulusal araştırma yürütmüştür. Matematikte özel yetenekli öğrencilerin problem çözücü, bağımsız öğrenci ve yüksek düzey düşünür olarak beklendiği ve öğretmenlerin özel yetenekli azınlık öğ-

rencileriyle çok az deneyime sahip olduğu bulunmuştur. Tam zamanlı yardımcı eksikliği, planlama için zaman sorunu ve öğrenci çeşitliliği nedeniyle farklılaştırma uygulamanın zorluğu dile getirilmiştir.

O'Neil (2011) özel yetenekliler öğretmenlerinin mesleki gelişim istekleri ile cinsiyet, branş, hizmet yılı gibi demografik değişkenler arasında ilişki bulmamıştır. Yaratıcılık ve eleştirel düşünmeyi destekleyecek etkinlikler ve gruplama türlerine ilişkin mesleki gelişime gereksinim belirlenmiştir. Al-Wadi (2011) öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramını ne düzeyde benimsedikleri ve uyguladıklarını araştırmıştır. Öğretmenler kuramın uygulanabilir, tanıdık, yeterli olduğunu, en çok sözel ve en az doğa zekâsı ile etkinlik yaptıklarını belirtmişlerdir. Burnette (2013) azınlık ve özel yetenek temalı film terapi yöntemiyle azınlık öğrencileri yönlendiren çoğunluğu Beyaz Amerikalı öğretmenlerin düşüncelerinin değiştiğini bulmuştur. Adams-Green (2016) öğretmenlerin liderlik algıları ile öğrencilerin özel yetenekli ve kız olması arasında pozitif, Afro-Amerikan olması ile negatif bir ilişki bulunmuştur. Fisher (2016) görsel sanatlarda özel yetenekli lise öğrencilerinin öğretmenleriyle ulusal bir araştırma yürütmüştür. Öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik eğitimlerinin yetersiz olmasına karşın kendilerini bilgili ve deneyimli gördükleri belirlenmiştir.

Ohashi (2018) özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına dair öğretmenlerle görüşme yapmıştır. Öğretmenler özel yetenekli öğrencilerin sınıf iklimine ve kendi gelişimlerine katkı sağladığını, sınıf içi farklılaştırma ve okul dışı zenginleştirme ile eğitim ihtiyaçlarının karşılandığını belirtmiştir. Benzer bir çalışmada Phelan (2018) sosyal duygusal ihtiyaçlara yönelik görüşme yapmıştır. Öğrencilerin kendi karakter ve kimliklerini belirleme çabalarının desteklenmesi, zaman ayırmanın ve partnerlik oluşturmalarının önemi belirtilmiştir. Shea (2019) özel yetenekli gençlerin öğrenme deneyimleri ve müfredata dair öğretmenlerle görüşme yapmıştır. Konunun zorlayıcı ve gerçek yaşamla ilgili olması, öğrencinin konularda seçim yapabilmesi ve iş birlikçi öğrenmenin önemi vurgulanmış ancak farklılaştırmanın uygulanmadığı gözlenmiştir.

3.3.2.2. Teknoloji kullanımı

Urquhart (2010) LOGgED ON projesine katılan özel yetenekliler öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Çevrimiçi eğitimi tamamlayan ve tamamlamayan öğretmenlerin benzer okul dışı görev ve sorumluluklarına rağmen tamamlayanların içsel olarak da motive oldukları ve eğitimcilerle daha esnek ve sağlıklı iletişim kurdukları belirlenmiştir. Mcguire (2012) öğretmenlerin müfredat, pedagoji ve teknoloji bilgi ve kullanımlarını araştırmıştır. Öğretmenler kendilerini pedagoji ve içerik açısından bilgili, teknoloji konusunda daha az bilgili değerlendirmiştir. Farklılaştırılmış müfredatta bilgisayar, internet, kamera, akıllı tahta, powerpoint kullandıkları bulunmuştur. Calvert (2012) özel yetenekliler program koordinatörleri ile teknoloji kullanımına ilişkin çalışma yü-

rütmüştür. Teknolojiyi daha çok kullananların iş birliği ve mesleki paylaşım amacıyla da kullandığı, az kullananların ise güvenli ve yeterli kullanım için eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Zimlich (2012) öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin teknoloji kullarımlarına etkisine dair görüşme yapmıştır. Öğretmenlerin genel öğretim felsefelerinin ve teknolojiye karşı tutumlarının öğrencilerin teknoloji kullarımlarını etkilediği ve sınıf içinde farklılaştırma uygulamadıkları bulunmuştur. Culella (2017) özel yeteneklilerin devam ettiği homojen liselerde çalışan öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) öğretmeni olma/olmama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. FeTeMM öğretmeni olmama ile pozitif bir ilişki bulunmuştur. Mintz (2017) öğrencilerin İngiliz Dili ve Edebiyatı öğretmenleriyle çevrimiçi öğretim uygulamalarına dair araştırma yürütmüştür. Öğretmenlerin müfredat ve pedagojik eksiklerinin var olduğu ve bunların iş birliği ve paylaşım, güvenlik ve zaman unsurları dikkate alınarak giderilmesi gerektiği bulunmuştur.

3.3.2.3. Eğitim yöntemleri

Bliven Noll (2012) normal lise yerine alternatif liseye devam eden öğrencilerin öğretmenleri ve yöneticileriyle çalışma yürütmüştür. Eğitimcilerin öğrencileri özel yetenekli olarak değerlendirmedikleri ve özel yetenekli öğrencilerin alternatif liseye gitmemesi gerektiğine inandıkları saptanmıştır. Kinsey (2017) İngilizce dersi için homojen ve heterojen gruplamanın yapıldığı sınıflarda bir öğretmenin öğretimsel uygulamalarını incelemiştir. Öğretmenin sadece geleneksel yöntemleri kullandığı, uygulamalarının zorlayıcı ve sorgulayıcı olmadığı ve öğrencilerinden yüksek beklentisinin olmadığı bulunmuştur.

Friesenhahn (2019) Latinlerin ağırlıklı olduğu okul bölgesinde çalışan öğretmenlerle özel yetenekliler programına dair görüşme yapmıştır. Öğretmenler zenginleştirme uyguladıklarını, planlama ve uygulamada zaman sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Jones Roberson (2020) özel yetenekli öğrencilerin ileri yerleştirme programlarına katılımlarına dair yöneticiler ve koordinatörlerle görüşme yapmıştır. Aday gösterme ve tanılamada tek ölçütün yeterli olmadığı, veli katılımının ve hesap verebilirlik ile mesleki yükümlülükler dengesinin önemli olduğu bulunmuştur. Fonder (2020) hızlandırma uygulamalarına dair öğretmenler ve yöneticilerle görüşme yapmıştır. Öğrenci seçiminde çoklu değerlendirme yönteminin kullanılması ve programın zenginleştirme de içermesi gerektiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin merak uyandırıcı etkinlikler planlanmak için zaman ve gelişim ihtiyacı saptanmıştır.

Özel yetenekli bireylerin eğitimcileriyle yürütülen tezlerde öğrencilerin ihtiyaçlarının farkında olunmasına karşın farklılaştırmanın çok uygulanmadığı bulunmuştur. Öğrencilerden yüksek beklentinin önemi, mesleki gelişim ihtiyacı ve zaman sorunu ön plana çıkmıştır.

3.3.3. Özel yetenekli bireylerin özellikleri ve becerileri

Young (2010) özel yeteneklilere yönelik yaz okuluna devam eden 30 ortaokul ve lise öğrencisiyle problem çözme üst bilişine yönelik araştırma yapmıştır. Üst biliş daha fazla kullanan grubun yaz okulu matematik ortalamasında orta düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Gresham (2010) FeTeMM onur programına devam eden öğrencilerin kariyer isteklerini Holland'ın Tipoloji kuramı çerçevesinde incelemiştir. Öğrencilerin araştırmacı kişilik özelliğe sahip olduğu ve bu özellik açısından cinsiyetler arası anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Coxon (2011) fen ve teknoloji yarışmaları düzenleyen FIRST'e başvuran, özel yetenekli öğrencilerin aldığı beş günlük eğitimin soyut düşünme, mekanik ve uzamsal becerilerine etkisini ön test- son test kontrol gruplu modelle araştırmıştır. Kızların soyut düşünme becerisi puanlarında artış olmasına karşın genel kazanım puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Örneklem hatası yapıldığı veya toplumsal cinsiyet rollerin bulgularında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dial (2011) matematik dersinde üstün başarı ve beklenmedik akademik başarısızlık gösteren üç öğrenci ve beş öğretmenle görüşme yapmıştır. Öğrenciler başarısızlık nedenini uygulanan öğretimin zorlayıcı olmaması; öğretmenler ise öğrencilerin yeterince çabalamaması olarak belirtmiştir. Akademik başarısızlığı araştıran diğer bir çalışmada Gottlieb (2020) öğretmenlerle görüşme yapmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin daha fazla ve daha zorlayıcı ödevlerle "cezalandırılmaması gerektiği" ve motivasyonun önemi vurgulanmıştır. Özel yetenekliler programına devam eden öğrencilerin bir kez tanılanmasının ve tekrar değerlendirilmemesinin akademik başarısızlığa yol açtığı belirtilmiştir.

Savino (2012) bir devlet üniversitesinin yaz okuluna başvuran özel yetenekli adayların mektuplarını doküman analiziyle incelemiştir. Adayların ilgilerine karşı yüksek motivasyona sahip oldukları, farklı yetenek ve beceri alanlarından, çoklu potansiyellerinden, sıkça bahsettikleri öte taraftan beklentiler sonucu stres yaşadıkları belirlenmiştir. Miyares (2012) on haftalık River City MUVE yazılım programının fen alanında özel yetenekli öğrencilerin içsel motivasyonlarına ve akademik kazanımlarına etkisini araştırmıştır. İçsel motivasyon artışı fen alt testinde oldukça anlamlı, genel toplamda anlamlı bulunmuş olmasına karşın akademik kazanım açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Coon (2013) Hizmet (Ederek) Öğrenme programının özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin liderlik becerilerine etkisini araştırmış ve öğrencilerin sorumluluk duyguları ve liderlik becerilerinin anlamlı derece arttığı belirlenmiştir. Kregel (2015) on lise öğrencisiyle özel yetenekli tanısına sahip olmak ve ihtiyaçlarına dair görüşme yapmıştır. Öğrenciler zor dersler almaları ve çok çalışmaları gerektiği yönünde yoğun baskı hissettiklerini, mükemmeliyetçilik ve rekabet nedeniyle stres yaşadıklarını belirtmiştir. Normal arkadaşlara da sahip olmak istemeleri ve rekabetin daha fazla

artmasını istememeleri nedeniyle homojen gruplamayı tercih etmedikleri belirlenmiştir.

Mcgirt (2017) okuduğunu anlama strateji öğretiminin özel yetenekli öğrencilerin akademik öz yeterliğe etkisini araştırmıştır. Strateji öğretiminin akademik öz yeterliği ve sene sonu okuma puanını artırdığı bulunmuştur. Regan (2017) müfredatı dair yaptığı görüşmeler sonucu öğrencilerin zorlanmak ve anlaşılacak istediklerini, eleştirel düşünme becerisi kazanmaları ve gerçek dünyaya hazırlanmaları gerektiğini belirtmiştir. Mevcut müfredatın öğrencilerin ihtiyacına yönelik olmadığı ve öğretmenlerin beklenti düzeylerini artırmaları gerektiği bulunmuştur. Willerson (2017) teatral özel yetenekli dört yetişkinin sanatsal karar verme becerilerini araştırmıştır. Katılımcıların eğitim alanları farklı olmasına rağmen estetik ve meta perspektif yeteneklerinin olduğu, hayal kurarak ve deneyimleyerek karakter oluşturdukları belirlenmiştir. Benzer şekilde, Slaughter-Thierry (2017) görsel sanatlarda özel yetenekli 10 profesyonel kariyer gelişimlerine dair görüşme yapmıştır. Beklentisi yüksek ve destekleyici öğretmenlerin, aile desteğinin ve sosyal çevrenin önemi belirtilmiştir. Katsaros-Molzahn (2018) sanat eğitiminin özel yeteneklilerin akademik gelişimine ve azmine katkısına ilişkin görüşme yapmıştır. Sanat eğitiminin tüm çocuklara katkı sağladığı vurgulanmıştır. Yetenek gelişimi için erken çocukluk yıllarının önemi ve özel yetenekliler programında temsil edilemeyen grupların sanat eğitimiyle desteklenmesi gerektiği bulunmuştur.

Case (2019) teşhis konulmamış ancak aileleri ve öğretmenleri tarafından yüksek kaygı düzeyi nedeniyle okul danışmanına yönlendirilen özel yetenekli öğrencilere uygulanan Bilişsel Davranışçı Terapi müdahale programının etkisini araştırmıştır. Program sonunda öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaldığı bulunmuştur. Mallatt-Grow (2019) özel yeteneklilerin özgün karakteristik özellikleri, zorlayıcı durumları ve duygusal ihtiyaçlarını incelemiştir. Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR) tekniğinin ödev içermemesi, travmanın detaylı tarif edilmemesi, maruz bırakmanın olmaması veya düşüncelere meydan okunmaması nedeniyle travma tedavisinde oldukça etkili olduğu ve özel yeteneklilerde kullanılacağı sonucuna ulaşmıştır. Olton-Weber (2020) altı haftalık Bilinçli Farkındalık müdahale programının mükemmeliyetçilik üzerine etkisini araştırmıştır. Ortaokul öğrencilerinin Kendine Yönelik ve Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik son test ve tekrar puanları anlamlı olarak düşük, Bilinçli Farkındalık puanları ise anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Özel yetenekli bireylerin özellikleri ve becerilerine ilişkin tezlerde alanyazına paralel şekilde öğrencilerin farklılaştırılmış ve zorlayıcı öğretime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Mevcut müfredat uygulamalarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığı, öğrenci ve öğretmenler arası görüş farklılığı belirlenmiştir. Beklentisi yüksek öğ-

retmenlerin öğrenci başarısında önemi vurgulanmıştır.

3.3.4. Demografik özellikler

3.3.4.1. Irk/Etnik köken

Suggs (2010) özel yetenekliler programına devam eden ve üniversiteden ders alan 11 Afro-Amerikan lise öğrencisi ve program yürütücüleri ile görüşme yapmıştır. Beyaz öğrencilerin ilkokuldan beri özel yetenekliler programına devam etmelerine rağmen Afro-Amerikan öğrencilerin 8. sınıfta bu programa dahil oldukları ve çok azının programda yer aldığı bulunmuştur. Nisly (2010) yedi Afro-Amerikan özel yetenekliler programı öğrencisi ile tanılı olmak, akran baskısı, ilgi ve istekleri üzerine görüşme yapmıştır. Erkeklerin aksine tanılı olmanın kızlarda olumsuz duygulara yol açtığı belirlenmiştir. Öğrencilerin notla değerlendirilmek ve yaratıcı olmadıklarına dair eleştirilmek istemedikleri ve bu etkenlerin programa devamda belirleyici olduğu bulunmuştur.

Jones (2010) özel yetenekli Latin ve Beyaz öğrencilerin 2005- 2009 yılları California Standart Test puanlarını karşılaştırmış ve Latinlerin aldıkları puanların yıllara göre arttığını bulmuştur. Latinlerin özel yetenekliler programına devam ettikleri ve programdan fayda sağladığı bulunmuştur. Zayac (2013) ortaokul öğrencilerinin matematik kazanım puanlarının demografik değişkenlerle ilişkisini araştırmış ve ilkokulda normal sınıfa devam eden öğrencilerin matematik kazanımlarının daha fazla olduğunu bulmuştur. Beyaz, Asyalı kızların özel yetenekliler programında daha fazla yer almasına karşın programda yer alma ile sadece ırk arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Porter (2018) Beyaz, Latin ve Afro-Amerikan ortaokul ve lise öğrencilerinin 2012-2017 yılları arası matematik ve okuma puanlarını karşılaştırarak gruplar arası akademik farkı incelenmiştir. Sadece Beyaz öğrencilerin aldıkları puanlar ile SED arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

3.3.4.2. Cinsiyet

Meadows (2018) Duke Üniversitesi Yetenek Programına kabul edilen 7.ve 8. sınıf öğrencilerin FeTeMM ile kendini özdeşleştirme, alınan FeTeMM ders saati ile demografik özellikler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Daha fazla erkek kendini FeTeMM ile özdeşleştirdiğini belirtmesine rağmen cinsiyetler arası fark anlamlı bulunmamıştır. Nelson (2018) Latin özel yetenekli kız öğrencilerin Amerikan eğitim sisteminde kimlik çatışması yaşadıklarını, kendilerini "tehlikeli" ve "değersiz" gördüklerini bulmuştur. Jones (2020) geçmişte Afro-Amerikan öğrencilerin gidebildiği Jackson Eyalet Üniversitesi, Kuzey Carolina Tarım ve Teknik Üniversitesi, Florida Tarım ve Teknik Üniversitesi FeTeMM bölümleri onur programı öğrencisi 21 kadınla görüşme yapmıştır. Katılımcılar FeTeMM alanlarında Beyaz erkek egemen kültürüne karşın annelerinin desteği ve adı geçen üniversitelere gitmenin aile geleneği olmasının kendilerini teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Arellano (2020) bağımsız bir ortaokula devam eden özel yetenekli kız öğrencilerin öğretmenleriyle gö-

rüşme yapmıştır. Ortaokul yıllarıyla başlayan kariyerler değişimlerinin nedenlerini mükemmeliyetçi kişilik özellikleri ve sosyal medyanın etkisi olarak belirlemiştir. Kız öğrencilerin başarısızlık korkusu nedeniyle kendilerini geri çektikleri, erkeklere kıyasla çalışmalarını paylaşmayı az tercih ettikleri, zeki ve başarılı görünmek yerine “popüler” ve “havalı” görünmek istedikleri bulunmuştur.

3.3.4.3. Sosyoekonomik düzey

Mowoe (2011) akademik başarısızlık nedeniyle açık liseye devam eden özel yetenekli öğrenciler ve öğretmenleriyle görüşme yapmıştır. Öğrencilerin özel yetenekliler programına devam ettiklerini bilmedikleri, kardeşlerine bakmak veya çalışmak zorunda kaldıkları ve devamsızlıklarının akademik başarılarını etkilediği bulunmuştur. Öğretmenler açık liselere genellikle azınlık öğrencilerin devam ettiğini belirtmiştir. Kaya (2013) 5. sınıf özel yetenekli öğrencilerin fakirlik düzeyleri ile sözel puanları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Fakirliğin sözel puanı ve başarı puanını güçlü bir şekilde yordadığını bulmuştur. LaCour (2013) düşük SED’e sahip özel yetenekli kız öğrencilerle başarılı olmak ve kariyer hedefleri üzerine görüşme yapmıştır. Ailede veya okulda destekleyici bir yetişkinin varlığı, yüksek iç motivasyon ve yüksek öz güvenin başarılıda etkili olduğu bulunmuştur.

Polk (2016) düşük gelirlili, özel yetenekli 3. sınıf öğrencilerin öğretmenleriyle görüşme yapmıştır. Öğretmenlerin sınıf ortamında zorlayıcı durumlarla karşı karşıya geldiği ve öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçları için de fazla zaman harcamaları gerektiği bulunmuştur. Urbanovsky (2017) farklı sosyolojik gruplardan gelen özel yetenekli öğrencilerinin tanınması, programa yerleştirilmesi, eğitimi ve devamlılığın sağlanmasına dair yöneticilerle görüşme yapmıştır. Bütçe, personel ve yasal sorumluluklar nedeniyle özel yeteneklilerin çoğunlukla ihmal edildiği belirlenmiştir. Pickerill (2017) düşük gelir -ücretsiz ya da indirimli öğle yemeği alma- ile özel yetenekli tanılanma arasında negatif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Daha eşitlikçi okul bölgelerinde ölçekle beraber öğretmen ve veli yönlendirmelerinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Demografik özelliklerle ilgili tezlerde, ırk, etnik köken, cinsiyet, SED ile ilgili konuların iç içe geçtiği, egemen Beyaz kültürden farklı olanların özel yetenekliler programında daha az temsil edildiği belirlenmiştir. Buna karşın özel yetenekliler programına devam eden öğrencilerin yarar sağladığı belirlenmiştir.

3.3.5. Özel yetenekli bireyler ve/ veya aileleriyle yürütülen çalışmalar

Young (2010) tam zamanlı homojen gruplama ve okul sonrası zenginleştirme sınıfına giden özel yetenekli öğrenci ve velileriyle görüşme yapmıştır. Homojen gruplamaya devam eden öğrenci ve velilerinin daha memnun olduğu bulunmuştur. Veliler çocuklarının görev bilinci, motivasyon ve yaratıcılığa sahip olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler açık uçlu proje ve ödevlerin yaratıcılıklarını

geliştirdiği belirtmiştir. Scheibel (2010) iki sınıf atlayan iki ergen ve ailesiyle hızlandırmanın boylamsal etkilerine yönelik görüşme yapmıştır. Her iki grup hızlandırma yapılmıyaydı daha çok sorun yaşanacağına inandığını ve sınıf atlamanın olumsuz bir sonucu olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Smeets (2013) okul döneminde hızlandırma uygulamanın 50 yaşlarındaki yetişkinlerin iyi oluşuna etkisini araştırmıştır. Hızlandırma yapılan grubun daha az duygusal, psikiyatrik sorunları olduğu ve daha az mutsuz olduğu belirlenmiştir. Bir katılımcı dışında genel gruba göre daha sağlıklı oldukları bulunmuş ve hızlandırma yapmanın olumsuz bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Austin (2011) 8-14 yaş arası öğrenci ve velileriyle öğrencilerin okul öncesi ve mevcut okuma alışkanlıkları, arzu edilen farklılaştırma uygulamalarına dair araştırma yürütmüştür. Her iki grup okulda okumaya daha fazla zaman ve önem verilmesini ve kitapların öğrenci tercihinin bırakılmasını istediğini belirtmiştir. Batenburg (2011) ABD’de 2001 yılından beri 18 yaş altı öğrencilere bilim çalışmaları için verilen “Davidson Fellowship” ödülünü kazanan beş öğrenci ve ailesiyle görüşme yapmıştır. İlgili aile, çevresel destek ve yüksek motivasyon ile sahip olunan yüksek yeteneğin geliştirileceği bulunmuştur.

Summers (2012) on özel yetenekli yetişkinle eğitim hayatlarına dair retrospektif çalışma yürütmüştür. Katılımcılar özel yetenekliler programına nasıl seçildiklerini bilmemelerine rağmen tanılarının farkında olduklarını, programdan zevk aldıklarını ve program dışındaki kişiler tarafından anlaşılmadıklarını hissettiklerini belirtmişlerdir. Stein (2013) özel yetenekli çocukları için çevrimiçi ders seçen velilerin ücret, içerik, zaman ve öğretmen kriterlerine dikkat ettiğini bulmuştur. Velilerin mevcut eğitim sisteminde çocuklarının karşılanamayan ihtiyaçlarını gidermek amacıyla sıkça araştırma yaptıkları ve daha önce ders alanların deneyimlerine başvurdukları bulunmuştur. Mathia (2015) 12 haftalık okul sonrası eKitap klüp çalışmasının öğrenciler üzerinde etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin fen bilgisiyle ilgili kelime hazinelerinin genişlediği, motivasyon ve ilgilerinin arttığı bulunmuştur. Çalışmanın okumaya karşı olumlu tutum ve dijital okuryazarlık kazandırdığı belirtilmiştir.

Jones (2018) tam zamanlı homojen gruplamanın yapıldığı okul-içinde-okula giden altı öğrenci ve velisiyle görüşme yapmıştır. Veli ve öğrenciler sahip oldukları önyargının ilk yılın sonunda kaybolduğunu ve eğitimden memnun olduklarını belirtmiştir. Gruplamanın öğrencilerin zaman yönetimine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Fitzgerald (2019) özel yetenekli dört lise öğrenci ve velisiyle okul başarısında ailenin rolüne dair görüşme yapmıştır. Ailelerinin destekleyici ile zorlayıcı olma arasındaki dengeyi sağladığı, çocuklarının yeteneklerini çok erken keşfedip onlara yön vermeye çalıştığı ve okulun yetersizliğinin farkında oldukları belirlenmiştir.

Özel yetenekli birey ve/veya aileleriyle yürütülen tez-

lerde, ailelerin çocuklarının eğitim hayatlarında rolü ve önemi alanyazınla paralellik göstermiştir. Ailelerin çocuklarının okulda karşılanamayan ihtiyaçlarına çözüm aradıkları ve çocuklarına destek olmaya çalıştıkları belirlenmiştir.

3.3.6. Yönlendirme/tanılama

Brazile (2010) Afro-Amerikan 3. ve 4. sınıf öğrencilerin özel yetenekliler programına yönlendirilmelerinde okul kültürü, motivasyon, cinsiyet, sosyal sınıf, beklenti ve etnik kimlik değişkenlerinin etkisini araştırmış ve öğretmenlerin Afro-Amerikan olmalarıyla pozitif ilişki bulmuştur. Fisher (2013) Çoklu Zekâ Kuramı eğitiminin öğretmenlerin özel yetenekli tanımına ve Afro-Amerikan öğrencileri yönlendirmesine etkisini araştırmıştır. Eğitim alan öğretmenlerin yönlendirme ve alternatif tanılamaya dair bilgilerinin daha fazla olduğu ve kültürel faktörlere daha duyarlı olduğu bulunmuştur. Nyeche (2014) Afro-Amerikan öğrencileri özel yetenekliler programına yönlendirme sürecine dair çalışma yürütmüştür. Mevcut tanılama sisteminin yetersiz olmasına karşın öğretmenlerin alternatif tanılama konusunda bilgilerinin olmadığı bulunmuştur. Johnson (2015) üç farklı tanılama ile etnik köken arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sadece Afro-Amerikan olma ile tanılama arasında negatif ilişki bulunmuştur.

Arrambide (2016) okul öncesi Latin öğrencileri tanılamada kullanılan Öğretmen Öneri Formu, Naglieri Sözel Olmayan Yetenek Testi-2, Latin Çift Dilli Tarama Aracının geçerliğini araştırmıştır. Tanılamada Naglieri Sözel Olmayan Yetenek Testi-2'nin tercih edilmesi ve öğretmen öneri formunun sözel olmayan ölçme aracıyla desteklenmesi gerektiği belirlenmiştir. Perry-Levy (2016) kültürel olarak farklı grupların tanılanmasında öğretmen görüşlerini araştırmıştır. İstekli olan, tartışmacı olmayan ve çok soru sormayan öğrencilerin daha fazla yönlendirildiği, fakir ve azınlık öğrencilerin daha az yönlendirildiği belirlenmiştir. Morris (2016) Değişim Projesi kapsamında ilkökul öğretmenleri ve birinci sınıf öğrencilerinin geleneksel olmayan tanılama yöntemiyle ilgili algılarını araştırmıştır. Öğrencilerin tanılama sürecini bilmedikleri halde nasıl olması gerektiğine dair fikirleri olduğu, öğretmenlerin problem çözme, yaratıcılık ve sorgulama becerilerini dikkate aldığı belirlenmiştir. Abu (2017) özel yetenekliler programı seçim kriteri ve sürecine dair eğitimcilerle görüşme yapmıştır. Katılımcıların seçim kriterlerinin tam bilmediği özellikle okul danışmanlarının tanılama sürecine uygun davranmadığı bulunmuştur.

Cleveland (2018) 3-6. sınıfa giden öğrencilerin özel yetenekliler programlarına yönlendirilmeleri ile yaş (doğduğu ay), SED ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Eylül ve aralık ayında doğma (yaş) ile pozitif ve indirimli öğle yemeği alma (SED) ile negatif ilişki bulunmuştur. Diaz Cardenas (2020) Latin öğrencilerin yönlendirilmesine yönelik yürüttüğu çalışmasında tanılama yön-

temlerinin genişletilmesi gerektiğini saptamıştır. Çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayamadıkları ve tanılama sürecinde yer almadıkları için Latin velilere yönelik öğretmenlerin önyargıya sahip oldukları bulunmuştur. Yönlendirme ve tanılamaya ilişkin tezlerde, ırk ve etnik köken başta olmak üzere SED, cinsiyet gibi değişkenlerle ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı, alternatif tanılama ve çoklu kriter gerekliliği bulunmuştur.

3.3.7. İki kere farklılık

Johnson (2010) Asperger sendromu eş tanısına sahip yetişkinle okul deneyimleri üzerine retrospektif çalışma yürütmüştür. Öğretmenlerin resim yeteneği yerine Asperger sendromuna yoğunlaştıkları ve farklılaştırma uygulamadıkları bulunmuştur. Bryant (2011) Asperger sendromu veya yüksek işlevli otizm eş tanısına sahip üç ergen ve velisiyle uzaktan eğitime katılımlarına ilişkin görüşme yapmıştır. Gürültü ve zorbalık nedeniyle öğrencilerin eğitimlerine canlı dersler ile devam etmek zorunda kaldığı belirlenmiştir. Uzun dönemli sosyal ilişkilere yönelik endişelere karşı güvenliğin ve güvenli sosyalleşmenin öncelikli olduğu vurgulanmıştır. Canlı sınıfın öğrencilerin sosyal ve akademik zorluklarına iyi bir alternatif olduğu bulunmuştur.

Welsh (2010) öğrenme güçlüğu eş tanısına sahip üç öğrenci, annesi ve öğretmeniyle görüşme yapmıştır. Her biri duygusal karmaşa ve hayal kırıklığı yaşadığını belirtmiştir. Özel yetenekli olarak tanılanma ve arkadaşlık ihtiyacı vurgulanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne odaklanmaları sonucu öğrenciler okul değiştirdiklerini belirtmiştir. Alamer (2017) öğrenme güçlüğu eş tanısına sahip bir üniversite öğrencisiyle retrospektif çalışma yürütmüştür. Öğrencinin birinci sınıfta özel yetenekli tanılanmasına rağmen öğretmenlerin davranış sorunlarına odaklandığı, öğrenciye lisede öğrenme güçlüğu tanısı konulması üzerine akademik destek sağlandığı bulunmuştur.

Masri (2018) iki kere farklı öğrencilerin özel eğitim müdahale programlarına yönlendirilmelerine ilişkin çalışma yürütmüştür. Öğretmenlerin isteksizliği veya yetersizliği ve özel yetenek özelliklerin özel eğitim ihtiyaçlarını maskeleymesi nedeniyle bu öğrencilerin müdahale programlarında az yer aldıkları belirlenmiştir. DuBord Hill (2020) DEHB, otizm, depresyon, OKB, bipolar bozukluk, kaygı bozukluğu, panik atak, kendine zarar verme, intihar düşüncesi eş tanılarında sahip üniversite onur programı öğrencileriyle görüşme yapmıştır. Katılımcılar ruh sağlığı sorunlarını maskeleydiklerini, mükemmellik için baskı, sosyal kaygı ve yalnızlık yaşadıklarını belirtmiştir.

İki kere farklılığa ilişkin tezlerde, öğrencilerin öğretmenlerinin var olan üstün özelliği geliştirmek yerine engele odaklandığı, öğrencilerin akademik, sosyal ve davranış sorunları nedeniyle özel yetenekliler programına hatta normal sınıfa devamının sağlanamadığı bulunmuştur.

3.3.8. Özel yetenek tanımlı olan ve olmayan bireylerin karşılaştırılması

Peairs (2010) özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerle yürüttüğü boylamsal çalışmada arkadaşlığın psikolojik uyumu yordadığını bulmuştur. Özel yeteneklilerin tanımlı olmayanlardan daha az problem yaşamadıkları, iki grup arasında algılanan sosyal yeterlilik açısından anlamlı fark bulunmadığı saptanmıştır. Özel yeteneklilerin mükemmeliyetçi kişilik özellikleri ve eş zamanlı olmayan gelişimlerinin bulguları etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Fitzgerald (2013) özel yetenekliler programına kabul edilen ve edilmeyen 12. sınıf öğrencileri karşılaştırmıştır. Genel not ortalaması ve ileri yerleştirmeye katılım açısından gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır. Smith (2016) özel yetenek tanımlı olan ve olmayan 5. sınıf öğrencileri matematik ve okuma puanları açısından karşılaştırmıştır. Her iki test puanları açısından birinci grup lehine orta düzeyde anlamlı fark bulunmuş ve özel yetenekliler programının etkililiğinin sorgulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hays (2018) 76 özel yetenekli ve 36 normal lise öğrencisini merak puanı ve türü açısından karşılaştırmıştır. Tanımlı olma ile epistemik merak arasında pozitif yüksek bir ilişki bulunmuştur. Normal öğrencilerin merakı anlık bir duygu olarak betimledikleri saptanmıştır. Miller (2019) video destekli öğretimin özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin derse katılımına etkisini araştırmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin zorlayıcı, yaratıcılık ve özerklik gerektiren konulara daha yüksek katılım gösterdiği belirlenmiştir.

3.3.9. Tarihsel süreç

Connelly (2010) matematikte önemli başarılarla sahip Macaristan'da 1988-2008 yılları arasında özel yeteneklilere yönelik matematik eğitiminin siyasi rejimle beraber değişimini araştırmıştır. Ülkede zenginleştirme ve ispat temelli matematik öğretiminin devam ettiğini bulmuştur. Wylie (2011) 2002 yılında Hiçbir Çocuk Geride Kalmamasın Kanununun devlet okullarına giden özel yetenekli öğrencilere etkisini incelemiştir. Cohoon (2015) 50 eyaletin hızlandırma politikalarını ve yasal düzenlemelerini incelemiş ve sadece 9 eyalette hızlandırmaya izin veren düzenlemelerin olduğunu bulmuştur. Maxey (2019) 1958-2018 yılları arasında özel yetenekli ve çift dilli öğrenciler politikalarını sosyokültürel bağlam ve tarihsel süreç içinde incelemiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Özel yetenekliler alanında uluslararası araştırmalarının mevcut özelliklerini ve eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada dikkat çekici bulgulara ulaşılmıştır. Özel yetenekliler ve yaratıcılık alanında 1998- 2010 yılları arası 1234 ampirik çalışmanın tarandığı araştırmada (Dai, Swanson & Cheng, 2011) nicel araştırma, özellikle de ilişkisel ve karşılaştırma, çalışmalarının ağırlıklı olarak alanyazında yer aldığı ve çalışmaların ancak dört-

te birinin nitel araştırma yöntemleriyle yürütüldüğü belirlenmiştir. Öte taraftan, bu çalışmanın bulguları son on yılda nitel araştırmaların nicel araştırmaların iki katına ulaştığını göstermiştir. Ayrıca, bu çalışma 1990 yılından günümüze sosyal bilimlerde üçüncü yöntem bilimsel hareket olan karma araştırma yönteminin (Teddlie & Tashakkori, 2009) yaygın olarak kullanıldığını göstermiştir. Nitel ve karma yöntem çalışmalarının fazlalığına paralel olarak tezlerin yarısından fazlasında (%51,79) yüz yüze, çevrimiçi, e-posta ya da telefonla görüşme yönteminin temel veri toplama tekniği olarak kullanıldığı bulunmuştur. Bu açıdan ülkemizde özel yetenekliler alanında yürütülen lisansüstü tezlerde nicel yöntemin daha fazla kullanıldığını belirten (Ayvacı & Bebek, 2019; Bolat & Tekin, 2017; Kardeş, Akman & Yazıcı, 2018) araştırma bulgularından farklılık göstermiştir. Özel yetenekliler alanyazınında farklı anabilim dalı ve/veya farklı programlardan gelen araştırmacıların yer aldığı düşünüldüğünde ülkemiz lisansüstü programlarında nicel araştırma yöntemlerinin egemen olduğu söylenebilir. Ülkemizde özel yetenekli bireyler ile nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak araştırma yapılması önerilmektedir. Derinlemesine ve bütüncül bulgulara ulaşılarak alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada sunulan eğitim hizmeti ve eğitimcilerle yürütülen çalışmaların en çok araştırılan temalar olduğu bulunmuştur. Bu açıdan ülkemizde özel yetenekli bireylerin beceri ve özelliklerine yönelik çalışmaların en yüksek orana sahip olduğunu belirten Ayvacı & Bebek'in (2019) bulgularından farklılık göstermiştir. Alanyazında ebeveynlerin, özellikle de annelerin, çocuklarının özel yeteneklerini tanılamada önemli role sahip olduğunu (Louis & Lewis, 1992) hatta küçük yaşta çocuklarda öğretmenlerinden tanılamada daha başarılı olduklarını belirten (Ciha, Harris, Hiffman & Potter, 1974) araştırmalar olmasına karşın bir tezin sadece veliler ile yürütüldüğü (Stein, 2013) diğer tezlerde velilerin katılımcı grubunda yer aldığı belirlenmiştir. Hâlbuki, yetenek gelişiminde destekleyici ailenin rolü özel yetenekliler alanyazınında sıklıkla vurgulanmıştır (Feldman, 1993). Benzer şekilde, tanılamada ve eğitim planlamasında kilit role sahip okul psikoloğu/danışmanın sadece üç çalışmada (Abu, 2017; Nyeche 2014; Suggs, 2010) katılımcı olduğu belirlenmiştir. Özel yetenekli bireylerin aileleriyle ve okul danışmanlarıyla daha fazla çalışma yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada incelenen tüm doktora tezlerinin ABD'de tamamlandığı belirlenmiş olup bulgularının ABD'nin kendine has yönetim ve eğitim sistemi çerçevesinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Ulusal özel yetenekliler tanılama ve uygulama sistemi olmaması sonucu yerel, bölgesel ve eyalet düzeyinde belirgin farklılıklar olduğu bulunmuştur. Özellikle son 20 yılda aldığı göçle ABD'nin demografik yapısı değişmiştir ve Beyaz Amerikalıların artık çoğunluğu oluşturmadığı (Diaz Cardenas, 2020) belirtilmiştir. Yönlendirme ve tanılamayla ilgili tezlerin

ırk ve etnik köken başta olmak üzere SED, cinsiyet gibi demografik değişkenler bağlamında yürütüldüğü belirlenmiştir. Bu açıdan, bu çalışmanın bulguları tanılama başlığı altında azınlık ve yeterince temsil edilmeyen grupların tanılmasının ön plana çıktığı Dai, Swanson & Cheng (2011) tarama çalışması bulgularını destekler niteliktedir. Yönlendirme ve tanılmanın yirmi yıldan fazla süredir ABD özel yetenekliler alanyazınında yer alan bir tema olduğu söylenebilir. Alternatif tanılama yöntemleri ve çoklu kriter diğer dikkati çeken bir konudur. Bu çalışmanın bulguları özel yeteneklilerin tanılmasında çoklu kriter kullanılmasını ve nitel ve nicel ölçme araçlarının eş zamanlı kullanılmasını gerektiğini belirten Acar, Şen & Çayırdağ'ın (2016) bulgularıyla benzerlik göstermiştir. Temadan bağımsız olarak sosyal adalet ve dönüştürücü paradigmanın araştırmalara hâkim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Etnik ve dini çeşitliliği, başlangıçta geçici olduğu düşünülse de artık kalıcı gözüyle bakılan göçmen ve mültecilerle beraber 83,61 milyon (TÜİK, 2021) nüfusu ile ülkemiz de çok kültürlü bir yapıya sahiptir. Yoğun göçle beraber gelen ekonomik ve toplumsal değişimler kültürel farklılıkları daha belirgin hale getirmiştir (Kağnıcı, 2019). Bu bağlamda göçmen ve mülteci çocuk ve ergenlerin eğitim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi ve özel yetenekliler eğitim politikalarının bu grupları da kapsayacak şekilde genişletilmesinin ülkemize zenginlik katacağı düşünülmektedir.

Dijital yerliler ve dijital göçebeler (Prensky, 2001) olarak tanımlandığımız günümüzde COVID-19 salgının da etkisiyle uzaktan eğitim ön plana çıkmış olsa da yurt dışında normal okullarda özel yeteneklilerin karşılanamayan ihtiyaçlarına yönelik çevrimiçi programların ve canlı sınıfların bazen örgün eğitimle eş zamanlı bazen de tek başına daha uzun zamandır kullanıldığı araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları teknolojinin özel yetenekli öğrencilerin sadece eğitimsel ihtiyaçlarına değil sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına yönelik olduğunu belirten Cross'un (2004) bulgularını destekler niteliktedir. Özel yeteneklilerin eğitimsel ihtiyaçları ve öğrenme hızlarını dikkate alan çevrimiçi programların kullanım alanının genişletilmesi ve ülkemizde de benzer uygulamalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca, ülkemizde salgın nedeniyle bir yılı aşkın süredir BİLSEM'ler uzaktan eğitim vermektedir. Uzaktan eğitim sürecinin özel yeteneklilerin eğitimine etkisini araştıran çalışmalar yapılmasının son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Ülkemiz için görece yeni bir kavram olan iki kere farklılığın son on yılda ABD alanyazınında yer aldığı belirlenmiştir. Açık tanı ölçütlerinin ve yeterli standart değerlendirme araçlarının bulunmaması nedeniyle bu bireyleri tanılamak oldukça güçtür (Neihart, 2008). Bu bireylerin gözlem, görüşme ve ürün dosyaları gibi çok boyutlu değerlendirme ile ancak tespit edilebileceği be-

lirtilmiştir (Bildiren & Fırat, 2020). 2014-2019 yılları arası öğrenme güçlüğü ve özel yeteneği olan iki kere farklı bireylere yönelik hem ulusal hem de uluslararası araştırmaların tarandığı çalışmada (Yılmaz- Yenioğlu & Melekloğlu, 2020) ulusal bir makaleye ulaşılamamıştır. Bu bağlamda, iki kere farklılığa yönelik araştırmalar yapılması önerilmektedir. Böylece, bu konuya ilişkin farkındalığın artacağı düşünülmektedir. İncelenen tezlerde ise, iki kere farklı öğrencilerin öğretmenlerinin var olan üstün özelliği geliştirmek yerine engele odaklandığı ve yaşadıkları sorunlar nedeniyle bu öğrencilerin özel yetenekliler programına yerleştirilmediği hatta normal sınıfa devamın sağlanmadığı bulunmuştur. Öte taraftan, kimi zaman alternatif kimi zaman zorunluluk olarak kullanılan uzaktan eğitim modelinde öğretmenle kurulan ilişkinin içerikten daha önemli olduğu bulunmuştur (Buescher, 2013; Sandmeyer, 2014; Swicord, 2010; Urquhart, 2010).

Alanyazında öğretmen aday göstermeleri ve yönlendirmelerinin hala en çok kullanılan tanılama yöntemi olmasına rağmen öğretmenlerin lisans ya da staj süresince hiç eğitim almadığı ya da çok az aldığı ve öğretmen aday göstermelerinde yanlılık Ford, Gratham & Whiting (2008) tarafından belirtilmiştir. Ülkemizde sınıf öğretmenlerin etkinlik planı hazırlamalarıyla ilgili yapılmış araştırmalarda öğretmenlerin en fazla özel yetenekli öğrencilere yönelik etkinlik hazırlamakta hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları, bireyselleştirilmiş eğitim planını nasıl hazırlayacaklarını bilmedikleri, özel yetenekli bireylere yönelik farkındalıklarının yeterli olmadığı ve verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz kaldığını belirttikleri saptanmıştır (Cengizhan, 2019; Serin & Korkmaz, 2014). Hem ulusal hem uluslararası alanyazında adı geçen çalışmalar özel yetenekliler eğitiminde öğretmenin kilit rolünü bir kez daha göstermiştir. Mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim ihtiyacı ortak bir tema olarak karşımıza çıkmıştır. Bu bağlamda, eğitim fakültesi lisans programlarına özel yetenekliler eğitimi ve çok kültürlülüğün dahil edilmesi önerilmektedir.

Özel yetenekli yetişkinlere yönelik sistematik alanyazın tarama araştırmasında özel yeteneklilerin yetişkinlik dönemine, iş ve aile yaşantısı, iyi oluşları, yaşam doyumları gibi konuların ve onların danışmanlık ihtiyaçlarına odaklanan sınırlı çalışmaların yer aldığı, öte taraftan çalışmaların çocukluk deneyimleri, okul deneyimleri, tanılma süreçleri ve ailelerine odaklandığı bulunmuştur (Rinn & Bishop, 2015). Benzer şekilde, ülkemizde de araştırmaların özel yetenekli öğrencilere odaklandığı belirlenmiştir (Kardeş, Akman & Yazıcı, 2018; Schreglmann, 2016). Bu açıdan mezun ve yetişkinlerle daha az ve sıklıkla retrospektif araştırmaların yapıldığını gösteren bu çalışmanın bulguları adı geçen çalışmaları (Kardeş, Akman & Yazıcı, 2018; Rinn & Bishop, 2015; Schreglmann, 2016) destekler niteliktedir. Diğer taraftan, özel yetenekli öğrencilerin "kendi kararlarını kolaylıkla alacakları ve böylece kendi yollarını bulacakları" inancının yaygın olması (Greene, 2006) sonucu bu öğrencilerin kariyer danışmanlığına

ihtiyacı olmadığı görüşü hakimdir. Gerçekte ise durum bunun tam tersidir, özel yetenekli bireyler özgün özellikleri nedeniyle farklılaştırılmış ve sistematik bir kariyer danışmanlığına ihtiyaç duymaktadır (Greene, 2006). Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin, özellikle de sosyoekonomik düzey ve cinsiyet değişkenlerini dikkate alan kariyer gelişimleri ve karar verme süreçlerine dair çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca, özel yetenekli yetişkinler ve/veya BİLSEM mezunları ile iş, aile ve yaşam doyumlarına yönelik araştırmalar yapılması önerilmektedir. Bu çalışma 112 doktora tezi ile sınırlı olmasına ve tek bir araştırmacı tarafından yapılmış olmasına karşın özgün ve güncel bulgularıyla ülkemiz alanyazınına yol gösterici olacağı, eksiklerin ve gelişim fırsatlarının görülmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

*Analize dahil edilen doktora tezleri

*Abu, L. (2017). *Identifying talented and gifted students in a Northeastern middle school* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No.10685512)

Acar, S., Sen, S., & Cayırdag, N. (2016). Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted identification: A multilevel meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly*, 60, 81–101. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/2F0016986216634438>

*Adams-Green, S. D. (2016). *Teacher perceptions of leadership potential of gifted and talented students* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.10158882)

*Alamer, H. A. (2017). *Exploring the experiences and insights of a twice-exceptional student finishing a college teacher preparation program: A case study* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.10276156)

*Alston, A. (2011). *Having our say: Thoughts, perspectives, and perceptions of graduates of Satellite East Junior High School for the gifted and talented* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3447472).

*Al-Wadi, N. (2011). *Teachers' perceptions toward enhancing learning through multiple intelligences theory in elementary school: A mixed methods study* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3491221)

*Arellano, M. (2020). *High ability middle school girls in independent schools* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No. 27963415)

*Arrambide, T. O. (2016). *The validity of three instruments in identifying academically gifted Hispanic kindergarten English Language Learners* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No. 10182942)

*Austin, K. D. (2011). *Giving voice: A mixed methods study of gifted students' and their parents' perceptions of their reading experiences* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3464382)

*Ayebo, A. (2010). *Teachers' perspectives on teaching mathematics to gifted/talented students* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3434064)

ved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3434064)

Ayvacı, H. Ş., & Bebek, G. (2019). Türkiye'de üstün zekâlılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş tezlerin tematik incelenmesine yönelik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 267-292. doi: 10.9779/PUJE.2018.233

*Batenburg, A. M. (2011). *The Davidson Fellows: Case studies in science talent development* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3473147)

Bıçakçı, M., & Baloğlu, M. (2018). Türkiye'de özel yeteneklilerle yapılan araştırmalarda yaratıcılık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 327-343. Retrieved from <https://doi.org/10.17679/inuefd.481895>

Bildiren, A., & Fırat, T. (2020). Giftedness or disability? Living with paradox, *Education* 3-13,

*Bliven Noll, L. J. (2012). *Iowa educators' perceptions on talented and gifted alternative education high school students* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3511065)

Bolat, Y., & Tekin, M. (2017). Üstün yeteneklilerin eğitimi araştırmalarında eğilimler: Yöntem bilimsel bir analiz. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 609-629.

*Brazile, R. D. (2010). *Selection process for third and fourth grade African American gifted and talented: A case study in one urban school district* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3436765)

*Bright, S. (2020). *How do personalized learning programs' instructional design match gifted students' experiences in using them?* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No. 27995373)

*Bryant, L. E. (2011). *The academic and social implications of virtual learning environments for gifted high school students with an autism spectrum disorder* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No.3509687)

*Buescher, S. H. (2013). *Online learning: Experiences and perceptions of gifted middle school students, their parents and principals* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3572682)

*Burnette, D. (2013). *CASTING minority gifted students: The pedagogical impact of cinema on the culture of schooling* (Doktora tezi). Retrieved from Electronic Theses and Dissertations (63.)

*Case, M. (2019). *Program evaluation of the Coping CAT program with gifted, elementary students* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.13809632)

*Calvert, E. (2012). *Linked leadership: The role of technology in gifted education coordinators' approaches to informed decision making* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3510821)

Cengizhan, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için etkinlik tasarlamada- uygulamada karşılaştıkları güçlükler ve eğitime ilişkin görüşleri. *Anemon Muş Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 27-36. Retrieved from <https://doi.org/10.18506/anemon.506421>

*Christo, J. (2019). *Evaluation of the EXCEL and IMPACT! programs for gifted students* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3434064)

- from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.13426563)
- Ciha, T. E., Harris, T. E., Hiffman, C., & Potter, M. V. (1974). Parents as identifiers of giftedness, ignored but accurate. *Gifted Child Quarterly*, 39(3), 135-145.
- *Cleveland, K. T. (2018). *Who is selected to participate in gifted and talented programs in a small Southeastern school district* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.13420855)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6. Edition). New York: Routledge.
- *Cohoon, S. B. (2015). *State policies in gifted and talented education on acceleration: An analysis of state policies and mandates* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No. 10002478)
- *Connelly, J. (2010). *A tradition of excellence transitions to the 21st century: Hungarian mathematics education 1988-2008* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3420877)
- *Coon, P. A. (2013). *The impact of service learning on leadership skills of students who are gifted and talented in the middle school* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3605810)
- *Coxon, S. V. (2011). The malleability of spatial ability under treatment of a first lego league-based robotics unit (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3492309)
- Cross, T. (2004). Technology and the unseen world of gifted students: Social emotional needs. *Gifted Child Today*, 27(4), 14-15.
- *Culella, N. A. (2017). *STEM vs. Non-STEM teacher perception and integration of technology among gifted and talented populations* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.10279538)
- Dai, D. Y., Swanson, J. A., & Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies 1998–2010 (April). *Gifted Child Quarterly*, 55, 126–138.
- *Dial, M. (2011). *The impact of classroom instructional practices in math on achievement and underachievement for academically gifted and talented students* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3461793)
- *Diaz Cardenas, G. A. (2020). *The underrepresentation of Latin@ students in gifted programs: Teachers' perception of giftedness and its effects in the nomination of potential gifted Latin@ students* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No. 27961595)
- *Drakeford, J.G. (2010). *The Howard Gardner School: A portrait of a small progressive, independent and alternative high school for bright, creative non-traditional learners* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3397311)
- *DuBord Hill, E. (2020). *Twice-Exceptional college students narratives: When giftedness and mental health intersect* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No. 27962158)
- *Fanning, M. E. (2011). *Perceptions and usage of an online system in a gifted and talented program* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3469395)
- Feldman, D. H. (1993). Child prodigies: A distinctive form of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 188–193
- *Fisher, J. (2016). *High ability visual artists: A national mixed methods study of secondary art teacher training and practice* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No. 10116202)
- *Fisher, T. A. (2013). *The impact of multiple intelligence theory on teacher perception of giftedness and the referral of African American students to gifted and talented education programs* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3564572)
- *Fitzgerald, E. (2013). *Evaluating the achievement of students who did or did not participate in a high ability learning program* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3603766)
- *Fitzgerald, M. (2019). *Talented high school students' perceptions on how their parents influence their achievement* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (ProQuest No. 27669454)
- *Fonder, D. (2020). *Examining elementary gifted and talented programming* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No. 27832783)
- Ford, D. Y., Grantham, T.C., & Whiting, G.W. (2008). Culturally and linguistically diverse students in gifted education: Recruitment and retention issues. *Exceptional Children*,74(3), 289- 306.
- *Friesenhahn, D. S. (2019). *The perceptions of teachers of minority gifted students* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.13881952)
- Greene, M. J. (2006). Helping build lives: Career and life development of gifted and talented students. *Professional School Counseling*, 10, 34–42.
- *Gresham, P. (2010). *An exploratory study of the career aspirations and self-perceptions of university honors program students* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3404438)
- *Gottlieb, B. L. (2020). *"Aren't they gifted?": Gifted educators' understanding of academic underachievement* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No. 27962538)
- Gönen, S., & Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 37-44.
- *Habersham, M. (2014). *Living up to standards: A case study examining programming practices of gifted and talented program in a minority school district* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3630868)
- *Hays, C. (2018). *Curiosity & gifted education: A mixed methods study* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.10825254)
- *Humber, L. K. (2020). *Teachers' perceptions of the universal design for learning concept in teaching English-Language Arts in a selected Title I School* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No. 27962445)

- Innalı, H. Ö. (2017). Türkiye’de üstün zekalı ve yetenekli çocukların dil becerilerine yönelik yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 75-94.
- *Jeong, H. W. G. (2010). *Teachers’ perceptions regarding gifted and talented early childhood students (Three to eight years of age)* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3419721)
- *Johnson, J. D. J. (2015). *Gifted and talented selection criteria of North Carolina: An investigative study* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3708422)
- *Johnson, R. A. (2010). *Portrait of being artistically talented with Asperger’s syndrome: A retrospective case study* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3574555)
- *Jones, H. P. (2018). *The non-academic self-concept of homogeneously grouped sixth through eighth grade gifted and talented students* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.13839915)
- *Jones, N. L. (2010). *Culturally and linguistically diverse students and gifted and talented programs* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3428485)
- *Jones, S. (2020). “I deserve to be here”: *High-Achieving Black Women at historically Black colleges and universities (HBCUs) in science, technology, engineering, and mathematics (STEM)* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No. 27957302)
- Kadioğlu Ateş, H., & Mazi, M. (2017). Türkiye’de üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlere genel bir bakış. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4 (3), 33-57.
- Kağnıcı, D.Y. (2019). *Kültür ve psikolojik danışma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, E. (2009). *Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi: Bir durum çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kardeş, S., Akman, B., & Yazıcı, D. N. (2018). Üstün yetenekliler alanında yapılmış tezlerin analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 411-430. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.30831/akueg.353279>
- *Katsaros-Molzahn, M. (2018). *The transformative qualities of fine arts in academic settings: A means for equity for underrepresented gifted and talented students* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (ProQuest No. 13424530)
- *Kaya, F. (2013). *The relationship between students’ verbal and nonverbal test scores within the context of poverty* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3572191)
- *Khalaj-LeCorre, M. (2013). *Meeting the needs of GATE middle school students in two Southern California public schools* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3582893)
- *Kinsey, T. M. (2017). *Pedagogical practices in homogeneous and heterogeneous ability grouped classrooms* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.10262397)
- *Kregel, E. A. (2015). Addressing the social, emotional, and academic needs of gifted high school students (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No. 10145086).
- Koç, F., & Saranlı, A. G. (2017). Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklara ilişkin Türkiye’deki lisansüstü çalışmaların çok boyutlu incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Dergisi*, 41, 163-183.
- *Koehler, K. E. (2013). *Challenging gifted and talented high school students using a cognitive apprenticeship to build historical expertise* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3567763)
- *LaCour, C. (2013). *A phenomenological examination of socioeconomically disadvantaged gifted female students* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3612239)
- *Leigh Bourgeois, J. (2012). *Implementation of gifted and talented education programs in urban elementary schools in California: Do perceptions coincide with outcomes?* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3547412)
- Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to their actual ability level. *Gifted Child Quarterly*, 36, 27-31
- *Mallatt-Grow, C. S. (2019). *The trauma of the gifted child* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.27668760)
- *Mathia, K. (2015). *Impact of an afterschool science EBook club for gifted and talented elementary students* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.10291935)
- Marland, S. P. Jr. (1972). Education of the gifted and talented: A report to the Congress of the United States by the Commissioner of Education. Washington DC: Office of Education.
- *Masri, E. M. (2018). *The underrepresentation of gifted and talented students within the intervention and the referral services (IRS) process* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.10842553)
- *Maxey, M. R. (2019). *A Foucauldian archaeological analysis: Production of gifted and talented emergent bilingual learners in U.S. public law* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (ProQuest No. 27665125)
- *McCulloch, A. C. (2010). *How stakeholders perceive gifted education: A study of beliefs held by stakeholders in elementary gifted education programs* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3398692)
- *McGirt, S. (2017). *Improving academic self-efficacy in reading comprehension skills of 8th grade gifted and talented students* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (ProQuest No.10634041)
- *Mcguire, M. (2012). *Technology as a tool: Uses in differentiated curriculum and instruction for gifted learners* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3551714)
- *Meadows, M. (2018). *Gender differences in STEM sense of belonging for academically advanced middle school students* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (ProQuest No.13418728)
- MEB. (2013). Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı

- (2013-2017). *Millî Eğitim Bakanlığı*
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. Edition). Thousand Oaks, California: Sage.
- *Miller, A. (2019). *Student engagement with video instruction: How to engage 7th-grade social studies students and diverse academic abilities with video in the classroom* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.13903112)
- *Mintz, C. A. (2017). *The effects of implementing an online professional learning community for teachers of gifted and talented courses: An action research study* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.10638243)
- *Miyares, G. M. (2012). *Underachieving gifted science students and multi-user virtual environment* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3542579)
- *Moats, K. (2017). *High ability instructional designs and practices in Indiana* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.10257919)
- *Morris, S. B. (2016). *Using non-traditional testing methods to identify talent and potential in early childhood* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.10820484)
- *Mowoe, F. (2011). *Underachieving gifted and talented minority students in a continuation education setting: An interpretive exploration* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3493481)
- *Murray, K. K. (2012). *Planting seeds in rich soil: A quantitative study of the reading and math growth of gifted and talented learners* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3542043)
- Nacar, S. (2017). 2005-2014 yılları arasında üstün yeteneklilerin matematik eğitimi üzerine yapılan çalışmalar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(8),48-63.
- National Association for Gifted Children. (2016). A brief history of gifted and talented education. Retrieved from <https://www.nagc.org/brief-history-gifted-and-talented-education>
- Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 115-137). Springer.
- *Nelson, J. (2018). *Undoing giftedness: Considering adolescent Latina identity performativity in United States public schools* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.10937163)
- *Nichols, L. (2012). *Response to intervention for gifted students: Implementation by classroom teachers in Colorado* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3523289)
- *Nisly, J. (2010). *The perceptions of African American middle school students about participation in gifted programs: A qualitative study to promote social justice in gifted education* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3412129)
- *Nyeche, K. (2014). *Perceptions of practitioners of traditional and alternative methods of gifted and talented referral for African American students: An action research approach* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3610135)
- *Ohashi, M. T. (2018). *Educator perceptions about the diverse needs of students who are gifted and talented: A descriptive case study* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.10928917)
- *O'Neil, D. O. (2011). *Survey of middle school teacher desire for staff development focused on competencies to teach gifted and talented student* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3475662)
- *Olton-Weber, S. (2020). *Reducing levels of maladaptive perfectionism in gifted and talented youth through a mindfulness intervention* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No. 27543960)
- Özenç, M., & Gül Özenç, E. (2013). Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 13–28.
- *Peairs, K. F. (2010). *The social world of gifted adolescents: Sociometric status, friendship and social network centrality* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3469001)
- *Perry-Levy, S. T. (2016). *The perspectives of successful teachers in the identification of culturally diverse students for the gifted and talented education program* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.10124337)
- *Phelan, D. A. (2018). *Social and emotional learning needs of gifted students* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No. 10745481)
- *Pickerill, J. (2017). *Equitable identification of FRL-eligible gifted and talented students* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.13858650)
- *Polk, R. L. (2016). *Educational practices that contribute to the school success of low-income, gifted and talented, third grade students* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.10192422)
- *Porter, S. (2018). *Excellence gaps among gifted and talented students: A quantitative study* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.10751248)
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5) 1-6. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- *Regan, N. (2017). *Developing appropriate challenge and rigor in the classroom: Perceptions of gifted middle schoolers* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (ProQuest No.10642889)
- Rinn, A. N., & Bishop, J. (2015). Gifted Adults: A systematic review and analysis of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 213-235.
- *Riska, P. A. (2010). *The impact of smart board technology on growth in mathematics achievement of gifted learners* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3432368)
- *Roberson, J. J. (2020). *The voices of leaders: Examining the underrepresentation of diverse students in advanced academic programs through a culturally responsive leadership lens* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations

- and Theses(ProQuest No. 27961393)
- Ross, P. O. (1993). *National excellence: A case for developing American's talent*. Washington DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Sak, U., Öpengin, E., Bal Sezerel, B., Ayas, M. B., Özdemir, N. N., & Demirel, Ş. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2) 110-132.
- *Sandmeyer, J. (2014). *Educational experiences of rural Minnesota high-ability mathematics learners* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3681121)
- *Savino, J.A. (2012). *Seeking summer support: What application essays reveal about applicants to a mentorship program for talented teens* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3529360)
- *Scheibel, S. R. (2010). *The gift of time: Today's academic acceleration case study voices of experience* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3415979)
- Schreglmann, S. (2016). Türkiye'de üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili yapılan yükseköğretim tezlerini içerik analizi (2010-2015). *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1),14-26.
- *Seedorf, S.M. (2011). *Response to Intervention: Teachers' needs for implementation in gifted and talented programs* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3493632)
- Serin, M.K., & Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*,15(1), 155-169
- *Shea, R. (2019). *The connection between learning and achievement of gifted and talented (GATE) high school students using a personalized learning framework from the perspective of high school teachers* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.13806155)
- *Slaughter-Thierry, S. M. (2017). *A phenomenological study of educational experiences of gifted and talented professionals working in areas of creative, artistic or performing arts teachers* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.10620185)
- *Smeets, S. (2013). *Acceleration and well-being at age 50 in the top 1% in mathematical ability* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.10295670)
- *Smith, S. (2016). *An analysis of fifth grade gifted and talented student math and reading achievement in South Texas public schools* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No. 10125222)
- *Steelreed, J. M. (2019). *Perseverance of gifted and talented graduates from international baccalaureate diploma programmes: A transcendental phenomenological study* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No. 27547189)
- *Stein, K.L. (2013). *A qualitative narrative phenomenological study: Parental perceptions in choosing online educational classes for gifted children* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3571480)
- *Stewart, M. (2018). *Promising gifted education practices in Massachusetts* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.10934837)
- *Suggs, S. L. (2010). *African American male giftedness: A high school's work to open greater access to college preparatory coursework* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3535451)
- *Summers, B. S. (2012). *Adult perceptions of the experience of being identified "talented and gifted" as children: A phenomenological study* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3507789)
- *Swicord, B. (2010). *A phenomenological study of gifted adolescents and their engagement with one on-line learning system* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3412293)
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed method research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, California: Sage.
- *Thomerson, G. C. (2010). *Who is she? A case study of a teacher of gifted learners* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3433191)
- *Tow, T. (2011). *Comparing differences in math achievement and attitudes toward math in a sixth grade mathematics enrichment pilot program* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3450356)
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021). Nüfus ve demografi istatistikleri, Şubat ayı haber bülteni.
- *Urbanovsky, C. F. (2017). *Examining administrator perceptions: maintaining sociologically diverse gifted and talented programs in PK-12 settings* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (ProQuest No.10271652)
- * Urquhart, J. C. (2010). *Classroom teachers in online gifted professional development: Their words* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3435892)
- *Webber, S. (2010). *Understanding the delivery and impact of gifted education in America: A phenomenological study* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3424333)
- *Welsh, C. R. (2010). *A learning paradox: Students who are gifted and learning disabled* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3427475)
- *Willerson, A. (2017). *Artistic decision making and implications for engaging theatrically gifted and talented students in non-arts classes* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(ProQuest No.10753913)
- *Wylie, A. D. (2011). *A qualitative study: The affects of the no child left behind act on gifted and talented students* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3515755)
- Yılmaz-Yenioğlu, B., & Melekoğlu, M. A. (2020). Öğrenme gücü ve özel yeteneği olan iki kere farklı bireylere yönelik yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken Görünüm.

- *Young, A. E. (2010). *Explorations of metacognition among academically talented middle and high school mathematics students* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3413529)
- *Young, M. H. (2010). *Identified gifted student and parent perspectives: Gifted and talented education in public schools* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3470188)
- *Zayac, J.M. (2013). *The impact of elementary gifted mathematics programming: Moving into middle school, research using the ECLS-K database* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3604451)
- *Zimlich, S. L. (2012). *Using technology in gifted and talented education classrooms: The teachers' perspective* (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses(UMI No. 3511111)

Covid-19 Kapsamında Uzaktan Eğitim Sürecinin Lisansüstü Öğrencilerin Algısındaki Yeri: Kırıkkale Üniversitesi Örneği

Tayfun Arar^{1*}, Melahat Öneren², Gülşen Yurdakul³

¹⁻³Kırıkkale Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Kırıkkale, Türkiye
ORCID: T. Arar (0000-0001-6132-1121), M. Öneren (0000-0002-4255-9422), G. Yurdakul (0000-0003-2064-0278)

Özet

Bu çalışma, pandemi sürecinde uzaktan eğitimi deneyimleyen öğrencilerin görüş ve algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda katılımcılar, amaçlı örneklem ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalında lisansüstü eğitim görmekte olan öğrencilerden (n=7) seçilmiştir. Çalışmada derinlemesine analiz yapabilmek için fenomenolojik yaklaşım ile nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme tercih edilmiştir. Veriler MAXQDA 2020 paket programı ile analiz edilmiştir. Görüşme pandemi sebebi ile çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre katılımcılar için uzaktan eğitimin en avantajlı yönü zaman olurken; en dezavantajlı yönleri ise iletişim-etkileşim eksikliği, internet altyapısı ve ifade aktarım gücü olarak belirlenmiştir. Uzaktan eğitimin aynı anda hem avantaj hem de dezavantajı olacak şekilde çift yönlü etkisinde ise en yüksek skoru derse erişim almıştır. Katılımcılara göre uzaktan eğitimin öncelikli olarak iyileştirilmesi gereken temel eksikliklerinin başında etkileşim-iletişim sorunsalı ile altyapı yetersizliği gelmiştir. Çalışma kapsamında kategorize edilen tüm ana kodların ortak faktörü ekonomi olarak belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların çoğunluğuna göre eğitimin geleceğinin hâlâ örgün öğretimde olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları uzaktan eğitimin gelecekte daha da geliştirilerek, pandemi gibi sadece zaruri durumlarda kullanılan bir alternatif olmaktan ziyade, kısmi dersler için örgün öğretim yerine kullanılabilmesi açısından yol gösterici niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim; covid-19; pandemi; nitel veri analizi

The Place of Distance Education Process in the Perception of Graduate Students in The Scope of Covid-19: The Case of Kirikkale University

Abstract

This study aims to examine the views and perceptions of students who have experienced distance education during the pandemic process. In this context, the participants were selected with purposive sampling from the ones who are master students in Business Administration Department of Institute of Social Sciences in Kırıkkale University (n = 7). Interviewing, one of the qualitative data collection methods, with the phenomenological approach was preferred in order to make in-depth analysis in the study. The data were analyzed with MAXQDA 2020 package program. The interview was conducted online due to the pandemic. According to the findings of the study, while time is the most advantageous aspect of distance education within the scope of the participants, the most disadvantageous aspects are the lack of communication and interaction, internet infrastructure and difficulty in expressing. Access to the course received the highest score in the dual effect of distance education, which is both an advantage and a disadvantage at the same time. According to the participants, the main deficiencies of distance education that should be improved primarily were the problem of interaction-communication and lack of infrastructure. The common factor of all main codes categorized within the scope of the study was determined as economy. Also, according to the study, it was determined that the future of education is still in formal education according to the majority of the participants. According to the majority of the participants, it was determined that the future of education is still in formal education. The findings of the study are guiding in terms of being used instead of formal education for partial courses rather than being an alternative to be used only in necessary situations such as pandemics by further developing distance education in the future determined.

Keywords: distance education; covid-19; pandemic; qualitative data analysis

1. GİRİŞ

2019 yılının sonlarında Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkan (Cahapay, 2020: s. 1) ve 2020 yılının başlarında

küresel pandemi olarak ilan edilen COVID-19 neticesinde ülkeler sosyal, ekonomik ve sağlık alanlarında eş benzeri görülmemiş bir duraklama dönemine girmiştir (Greenhow ve Chapman, 2020: s. 341). Ulusal literatürdeki yönetim alanında yapılan çalışmalarda, işletmelerle fayda sağlaması sebebiyle genel bir giriş kapsamında kullanılan "küreselleşen dünya ile birlikte" ya da "sınırların ortadan kalktığı dünyamızda" ifadeleri ile anlatılan küreselleşme olgusu; salgın zamanında tüm dünyaya kısa

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:
Tayfun Arar, Email: tayfunarar@kku.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 10.03.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 02.05.2021

Doi: 10.26701/uad.894810

ve uzun vadeli zararlar getirmiştir. Feng vd. (2020: s. 167) bu durumu; şehirleşmenin ve uluslararasılaşmanın hızlanması ile salgının herhangi bir yerde başladığı zaman, etkilerinin insanlara, topluma ve ekonomiye tarihteki herhangi bir döneme göre çok daha yıkıcı olduğunu belirterek desteklemektedir. Öyle ki Oğurlu'ya göre (2020: s. 793) pandemi sonrasında uluslararası işbirliğinin azalarak daha az "küresel" bir dünya bizi beklemektedir. Teknolojinin gelişmesi, ulaşımın hiç olmadığı kadar kolay olması ve ülkeler arasındaki sınırların kalkmasına ek olarak; özellikle salgının ortaya çıktığı ülke, Çin gibi 1.39 milyarlık popülasyonu ile (Çin Ülke Profili, 2020) dünya nüfusunun yaklaşık %20 sine sahip (worldometers, 2020) ve ihracatta dünya birincisi bir ülke olduğunda (Statista Research Department, 2020) bu süreç daha da hızlanarak tehlikeli bir hâl alacaktır. Dünyanın adeta üretim merkezi haline gelen Çin'in global anlamdaki ticaret hareketleri ve nüfusu gibi (Temel ve Ertin, 2020: s. 64) nitelikleri sebebiyle virüs sırasıyla Tayland, Japonya, Kore Cumhuriyeti, Amerika Birleşik Devletleri, Vietnam, Singapur, Avustralya, Nepal, Avrupa Kıtası, Malezya, Kanada, Orta Doğu ve Rusya'da; en nihayetinde de Afrika ve Latin Amerika ülkelerinde görülmüş; Dünya Sağlık Örgütü ise nihayetinde 11 Mart 2020 tarihinde küresel pandemiye deklare etmiştir (Zheng vd., 2020: s. 1). Ülkemizde de ilk vaka bu tarihte açıklanmıştır. Günümüzde DSÖ'nün açıkladığı verilere göre toplamda 150.989.419 vaka, 3.173.576 ölüm bulunmaktadır (DSÖ, 2021). Pandeminin bu denli etkili olmasında Çin'de ortaya çıkması ve küreselleşmenin etkileri dışında küresel bağlamda sağlık alanında otorite olan kuruluşların ve öncül ülkelerin kriz yönetiminde başarısız olması da yer almaktadır. Öyle ki DSÖ, ilk vakanın ortaya çıktığı tarihten bir ay sonra uluslararası kamu sağlığı acil durumunu ilan etmiş, üç ay sonra da küresel pandemiye deklare etmiştir (Oğurlu, 2020: s. 796). Bununla birlikte aynı çalışmaya göre kriz yönetiminde yetersiz kalan tek kurum DSÖ değildir. Birleşmiş Milletler, G7 ülkeleri ve Avrupa Birliği de ona eşlik etmiştir. Bu kurumlar yetki ve sorumluluk sahibi olmalarına karşın krizin belirtilerinin iyi algılanması ve değerlendirilmesi aşaması ile kararların alındığı ve yürürlüğe konduğu hazırlık aşaması şeklindeki kriz yönetiminin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için gereken ilk adımlarda (Aykaç, 2001: s. 129) başarısız olmuşlardır. Diğer yandan ülkeler pandemi sürecinin etkilerini en aza indirgeyebilmek ve bu sorunu çözebilmek için çeşitli adımlar atmıştır. Bu önlemler arasında kamusal etkinliklerin ve toplanmaların yasaklanması, işyerlerinin kapatılması, karantina uygulamaları, yurt içi ve uluslararası taşımacılığın kısıtlanması, test yaptırılması ve temasların takibi ile eğitim kurumlarının kapatılması olmuştur (Aristovnik vd., 2020: s. 2).

Pandemi ile birlikte toplumların sosyal, siyasi, ekonomik ve sağlık gibi ana damarları derinden etkilenmiştir (Feng vd., 2020: s. 167). Gelişmiş ülkelerin dahi gayri safi yurt içi hasıllarında durgunluklar meydana gelmiş, işsizlik

oranları artmış ve üretim durma noktasına gelmiştir. Sağlık sistemlerinin ise gelişmiş ülkelerde çöktüğü, sağlık personelinin ve materyallerinin yetersiz kaldığı süreç içerisinde gözlenmiştir. Sayılan bu alanlar dışında toplumların etkilenen bir diğer yapı taşı da eğitim olmuştur (Cahapay, 2020: s. 1). Toplumların geleceğini oluşturacak bireylerin yetişmesi kapsamında eğitimin önemi yadsınamaz. Bununla birlikte bu sistem içindeki son halkayı oluşturan üniversitelerde verilen yükseköğretimin ise önem derecesi oldukça yüksektir. Çünkü yükseköğretim; öğretme ve eğitme misyonu dışında, bilgiyi aktarma, araştırma yapma ve topluma hizmet vazifelerini de yerine getirmektedir. Eğitimin ise temel unsurları arasında öğrenciler yer almaktadır. İşletmelerin değerinin, devamlılığın ve genel ekonominin belirlenmesinde müşterilerin; dolayısıyla tüketicilerin önemi ne ise eğitim sektöründe de öğrencilerin önemi aynıdır. Pandemi ile birlikte herkesin hayatına; pandemiden önceki yaşamlarındaki alışkanlıklarını radikal bir şekilde değiştirmesi gerektiği anlamına gelen ve ilk kez yönetim alanında kullanılmış olan (Chapay, 2020: s. 1) "yeni normaller" girmiştir (Dwivedi vd., 2020: s. 1-2). Eğitim alanındaki yeni normal ise uzaktan eğitim olarak karşımıza çıkmıştır (Khalili, 2020: s. 2). Çünkü uzaktan eğitim, hükümetlerin insanlara evde kalmalarının gerekliliğinin eğitime de yansması neticesinde teknolojinin de gelişmesi ile öğrenciler ve öğretmenler arasındaki tek iletişim ve öğrenim yolu olarak sunulmuştur (Zheng vd., 2020: s. 1). Uzaktan eğitimin etkililiğinin ve geçerliliğinin hâlâ tartışıldığı günümüzde, yaklaşık dokuz aylık bir süreçte deneyimleme sürecinin olgunlaşması ile birlikte öğrencilerin algıları nezdinde değerlendirme ihtiyacı doğmuştur. Uluslararası ve ulusal literatürde uzaktan eğitimi öğrenciler nezdinde inceleyen çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Demirkan vd.'ne göre (2016: s. 74) konu öğrenciler ile birebir görüşme yapılarak nitel çalışmalarla daha net ortaya konulabilecektir. Bu kapsamda araştırmada uzaktan eğitimin öğrenci algısındaki etkililik düzeyini ölçmek, artı ve eksi yönlerini irdelemek, eksikliklerinin ne şekilde giderilebileceğini ölçerek gelecekte güçlü bir alternatif olma ihtimalini değerlendirmek amacıyla bir devlet üniversitesinde lisansüstü öğrenim gören öğrenciler kapsamında gerçekleştirilmiş olup; konuyu derinlemesine analiz edebilmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

1.1. Küresel Pandemiler

Dünyanın, tarihin akışını değiştirerek uluslararası kuraları yeniden yazan küresel pandemilerle (Oğurlu, 2020: s. 793) zaman zaman savaştığı görülmektedir. 14. yüzyılda veba, 15 ve 17. yüzyılda çiçek hastalığı, 19. yüzyılda sarıhumma ve Afrika sığır vebasının (Oğurlu, 2020: s. 793) yanı sıra 18. yüzyılda 1729 ve 1780 yıllarında gerçekleşen iki pandemi, 19. yüzyılda 1830 ve 1889 yıllarında gerçekleşen iki pandemi, 1918 yılında gerçekleşen İspanyol gribi, 1957 yılındaki Asya gribi, 1968 yılında Hong Kong gribi (Temel ve Ertin, 2020: s. 64), yakın tarihteki kuş gribi ve domuz gribi gibi pandemiler meydana gelmiştir.

Tüm bunların içinde günümüzde yaşadığımız pandemi-den daha fazla olacak şekilde küreselleşmenin olumsuz etkilediği küresel kriz İspanyol gribinde görülmüştür. Bunun sebebi ise o yıllarda buharlı taşımacılık ile gelişen ulaşım ağı ve dünya savaşı ile artan askeri hareketlerdir (Temel ve Ertin, 2020: s. 66). İspanyol gribi 1 yıllık süre içerisinde, arkasından meydana geldiği, pek çok ülkenin katıldığı ve dört yıl süren I. Dünya Savaşı'ndaki can kaybı sayısından defalarca kat fazla kişinin ölümüne sebep olmuştur (Temel ve Ertin, 2020: s. 65). Öyle ki o dönemdeki can kaybı sayısının dünya nüfusuna oranı %2.7 olarak belirlenmiştir (Oğurlu, 2020: s. 796). Bu oran günümüzde yaklaşık 212 milyon insana eş değerdir. İspanyol gribinde sağlık ve eğitim gibi kamusal hizmetlerde insan kaynakları kapsamında ciddi sıkıntılar yaşanmıştır (Temel ve Ertin, 2020: s. 68). Bu bağlamda virüsün ortaya çıktığı ülkelerde okullar, kiliseler, tiyatrolar ve diğer kamu toplanma alanları kapatılmıştır (Wise, 2020: s. 55). Bunun sebebi ise virüsün yayılımını durdurmadan ziyade öğretmenlerinin birçoğunun enfekte olmasıdır (Heffer, 2020: s. 36). Okulların kapanarak eğitime ara verilmesi sadece İspanyol gribi ile sınırlı kalmamış, daha yakın tarihte gerçekleşen ve yine Çin'de ortaya çıkan SARS virüsünde de gerçekleşmiştir (Toquero, 2020: s. 1). Bu bağlamda aradan 100 yıl geçmesine, teknolojinin ve sağlık sisteminin bu denli gelişmesine karşın; insanoğlu mikroskobik bir canlı karşısında hâlâ aciz kalmakta ve çare ya da çözüm bulunana dek 100 yıl önceki önlemlerle virüsten kaçınma ile yetinmektedir. Her pandemi gibi COVID-19 da insanlığı sosyolojik, psikolojik ve ekonomik olarak etkilemiştir (Akat ve Karataş, 2020: s. 3). Fakat COVID-19'u kendinden önceki pandemilere göre farklı kılan yönü ise toplumları öngörülemez bir şekilde etkilemiş ve etkilemeye devam edecek olmasıdır (Aristovnik vd., 2020: s. 2).

1.2. Covid-19, Eğitim ve Uzaktan Eğitim

Son 50 yılda eğitim sektörü dünya çapında muhteşem bir gelişme göstermiş olsa da COVID-19, eğitim sistemlerinin karşılaştığı en büyük zorluk olarak ortaya çıkmış (Daniel, 2020: s. 91) ve küresel anlamda yükseköğretim üzerinde oldukça geniş çaplı bir etki oluşturmuştur (Crawford vd., 2020: s. 10). Dünya pandemi ile yüzleşirken yükseköğretim kurumları tam kalbinden denilebilecek şekilde öğrencileri nezdinde etkilenmiştir (Aristovnik vd., 2020: s. 18). UNESCO (2021) verilerine göre 30 Nisan 2021 tarihi itibarı ile COVID-19 sebebiyle dünyada etkilenen öğrenci sayısı toplamda 170.240.920'dir. Daha önceki pandemilerde olduğu gibi COVID-19'da da sosyal etkileşimin en aza indirgenebilmesi amacıyla üniversiteler pek çok ülkede kapatılmıştır (Toquero, 2020: s. 3). Pandemi ile birlikte yükseköğretim kurumlarında başta kaynak ülke olan Çin olmak üzere (Feng vd., 2020: s. 167) yeni normal adı altında yüz yüze eğitim durdurulmuş, uzaktan eğitime geçilmiş (Greenhow ve Chapman, 2020: s. 343), fiziksel aktiviteler ve etkinlikler iptal edilmiştir (Mok vd., 2020: s. 1). Ülkemizde ise pandemii sürecinin

başlarında üç haftalık bir ara verileceği ilan edilmiş olsa da, sürecin daha uzun bir dönemi kapsayacağı belirlenmesiyle kapanma ve uzaktan eğitim ile devam etme süresi günümüzde hâlâ devam edecek şekilde uzatılmıştır (Telli Yamamoto ve Altun, 2020: s. 28).

Uzaktan eğitim, UNESCO (2015) tarafından "eğitim ve öğretimde açık erişime odaklanması ile karakterize edilen, öğrencileri zaman ve mekân kısıtlamalarından kurtaran, bireylere ve öğrenci gruplarına esnek öğrenme fırsatı sunan öğretim şekli" olarak tanımlanmıştır. Pandemi sebebi ile geçiş yapılan uzaktan eğitim, gelişmiş ülkelerde geleneksel eğitime güçlü bir alternatif olarak düşünülebilirken; ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkelerde internet hizmetlerinin ve ilgili teknolojilerin sınırlı olması gibi sebeplerle sıkıntılı olabilmektedir (Zheng vd., 2020: s. 1). Aslında uzaktan eğitim, eğitim alanında yeni bir tür olmayıp pandemiden önce de bazı derslerde tercih ediliyordu; fakat eskiden sadece geleneksel eğitime alternatif olarak sunuluyordu. Haliyle eğitim arzı kapsamında üniversitelerin ve ülkelerin alt yapıları talebi karşılayabiliyordu. Fakat ani geçişle birlikte üniversitelerdeki donanım eksikliği, yazılımın sıkıntılı olması ve aynı anda bu kadar öğrencinin derse katılımını kaldıracak kapasitenin olmaması sorun arz etmektedir (Feng vd., 2020: s. 168). Bu durum dışında; bağlantı maliyeti, teknoloji, yetersiz teknolojik beceriler, materyal eksikliği, etkileşim problemleri ve öğrenmenin etkililiğindeki soru işaretleri ile eğitim talebini karşılama düzeyi de uzaktan eğitimin genel bağlamdaki dezavantajları olarak araştırmalarda yer almaktadır (Feng vd., 2020: s. 167; Mok vd., 2020: s. 1; Toquero, 2021: s. 163). Ayrıca uzaktan eğitime hızlı geçiş sürecinde yükseköğretim kurumlarının bünyelerindeki farklı fakültelerin ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek bir yazılım altyapısı bulunmamaktaydı (Piotrowski ve King, 2020: s. 62).

Uzaktan eğitimde öğretmen/öğretmen, öğrenci ve teknoloji olmak üzere üç temel unsur bulunmaktadır. Teknoloji, pandemi ile birlikte baskın ve aktif rolünü sürdürse de; öğretmenler ve öğrenciler duruma adapte olurken daha pasif kaldılar (Feng vd., 2020: s. 168). Dolayısıyla öğretmenler ve öğrenciler nezdinde uzaktan eğitimin oluşturduğu bazı sorunlar bulunmaktadır (Zheng vd., 2020: s. 1). Çevrim içi öğretim, eğitmenlere öğrencilerin işbirlikçi bir şekilde öğrenme ve etkileşim elde etmelerine olanak sağlayacak şekilde sanal bir sınıf ortamı oluşturma ihtiyacını gerekli kılmıştır (Toquero, 2021: s. 163). Özellikle uzaktan eğitime aşına olmayan öğretmenler için, dersi öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve onların motivasyonlarını arttıracak şekilde düzenlemesi daha zor olmuştur (Khalili, 2020: s. 2). Ayrıca eğitmenler, uzaktan eğitim ile birlikte yeni yazılımın nasıl kullanılacağını, müfredatı çevrim içi ortama aktarmayı ve kendilerine stres yaratabilecek bir durum olan etkileşim sırasında öğrencilerden dönüt alamadığı durumlarla nasıl başa çıkılacağını çok kısa bir sürede kavramak ve aksiyona dökmek zorunda kalmıştır (Feng vd., 2020: s. 168). Benzer

şekilde öğrencilerde de araştırmalarda geçen ve uzaktan eğitim kapsamında dezavantaj niteliği taşıyan sorunları bulunmaktadır. Bu sorunlardan bazıları; uzaktan eğitim ile ilgili deneyimi olmayan birimlerin ya da üniversitelerin bu sistem ile ilgili öğrencilere açıklayıcı bir platform oluşturmamış olması, tıp ve mühendislik gibi yüz yüze eğitimin gerekli olduğu bölümlerde okuyan öğrencilerin pratikten yoksun bir şekilde bir sonraki sınıfa geçiş yapması (Piotrowski ve King, 2020: s. 64), internete erişimin her ülkede ve hatta ülke içindeki bölgelerde aynı olmaması, öğrencilerin gerekli materyale sahip olmaması ve öz çalışma disiplini düşük olan öğrencilerin akademik motivasyonunun düşmüş olmasıdır (Akat ve Karataş, 2020: s. 7). Özellikle lisansüstü öğrenciler nezdinde; etkileşimin olduğu, deneyim ve gözlemlerin diğer grup bireyleri ile gerçekleştiği sosyal ortamlarda öğrenimin etkililik düzeyinin en üst noktaya geldiği gerçeğinin yanı sıra, öğrenci bağlılığını ve etkileşimi arttırmak için tartışma ortamının oluşturulması gerekliliği (Khalili, 2020: s. 2) düşünüldüğünde, uzaktan eğitimin dezavantajlı olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Dar kapsamda uzaktan eğitime ani geçişin yanı sıra aynı zamanda geniş kapsamda pandeminin de öğrencilere çeşitli etkileri olmuştur. Pandemi sebebiyle kısıtlamaların başlaması ile birlikte diğer insanlar gibi öğrencilerde de belki de hayatlarının en aktif ve sosyalleşebilecekleri dönemlerinde evde kalarak yalnızlık, depresyon, öfke, kötümserlik ve ümitsizlik gibi duygular oluşmuş, sosyal ilişkileri kesintiye uğramış ve yaşamdan duydukları tatmin azalmıştır (Akat ve Karataş, 2020: s. 5). Ayrıca pandemi öğrencilerin hem sağlıklarını hem de eğitim gördükleri kurumların kapatılmasından dolayı akademik çalışmalarını olumsuz yönde etkilemiştir (Zheng vd., 2020: 1). Özetle pandeminin ve uzaktan eğitimin öğrenciler ve öğretmenler üzerinde fiziksel, zihinsel, sosyal ve akademik anlamda pek çok olumsuz etkisi olmuştur (Khalili, 2020: s. 1). Bu denli dezavantajlarının yanında uzaktan eğitimin sunmuş olduğu avantajlar da yer almaktadır. Örneğin; en güncel verilere kolayca ulaşılabilme, günümüz teknoloji kuşağında yer alan öğrencilerin bağlılığını sağlama, mekândan bağımsız olarak öğrenme, öğrencinin dilediği öğrenme metodu ile konuyu anlaması ve dünya üzerindeki farklı kurumlardaki diğer araştırmacılarla kolay iletişim sağlama gibi artı yönleri de bulunmaktadır (Toquero, 2021: s. 163, 165). Ayrıca uzaktan öğrenme, öğrencide kendi başına öğrenme zorunluğu doğurduğu için üst-bilişsel becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Khalili, 2020: s. 2). Öyle ki Amerika Birleşik Devletlerinde 2010 yılında öğrenciler kapsamında yapılan bir araştırmaya göre (A.B.D. Eğitim Departmanı, 2010) çevrim içi eğitim daha etkili bulunmuş olup; öğrencilerin uzaktan eğitimde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Pandemi sebebiyle sosyal izolasyonun etkileri sabit tutulduğunda bu durum günümüzde de geçerli sayılabilir. Fakat öğrencilerin yaklaşık dokuz aydır sosyal ortamlarından uzak bir şekilde mecbur kaldıkları için uzaktan eğitim görmeleri,

pandemi koşullarında bu sonuçların tekrar irdelenmesini gerekli kılmaktadır. Sayılan tüm bu olumlu ve olumsuz yönlerine rağmen, COVID-19 kalabalık ortamlarda ve damlacık yoluyla bulaştığı için eğitimcilere uzaktan eğitim dışında başka bir seçenek sunmamaktadır (Khalili, 2020: s. 1). Pandemi sebebi ile tercih edilen “Acil Uzaktan Eğitim” sistemindeki mantık, yeni bir eğitim sistemi oluşturmak değil; sadece geçici çözüm bulmak ve eğitimde sürekliliği sağlamaktır (Toquero, 2021: s. 166). Aynı çalışmaya göre acil uzaktan eğitim sistemi hızlı, pratik ve kriz ortamında güvenilir bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

1.3. Literatür Taraması

Akademik anlamda COVID-19 dikkat çeken bir konu olsa da, olgunun yükseköğretime etkileri hâlâ araştırılması gereken bir konudur (Khalili, 2020: s. 1; Piotrowski ve King, 2020: s. 61). Literatür incelendiğinde, pandeminin ortaya çıkmasından bu yana pek çok çalışma yapıldığı görülmekle birlikte bu çalışmaların çoğunun ortak noktasının pandeminin başlarında yapılmış olduğu görülmektedir (Aristovnik vd., 2020: s. 3). Bu durum ise konu gereği öğrencilerin deneyimlerinin, analiz edilmesi kapsamında henüz yeterince olgunlaşmaması sorunsalını ortaya çıkarmaktadır. Uluslararası literatür incelendiğinde Aristovnik vd. (2020)'nin çalışmasının COVID-19'un yükseköğretim öğrencileri üzerindeki etkilerini inceleyen oldukça kapsamlı bir çalışma olduğu görülmektedir. 62 ülkedeki 30.383 öğrenci kapsamında yapılan çalışma neticesinde erkek, yarı zamanlı çalışan, birinci sınıfta okuyan, uygulamalı bilimlerde eğitim gören ve düşük yaşam standartlarına sahip öğrencilerin pandemi sürecinde akademik olarak daha az tatmin olduğu; özel yaşamlarında ekonomik sıkıntı yaşayan kadın, tam zamanlı ve birinci sınıfta olan öğrenciler ise duygusal yaşamları ve kişisel durumları göz önünde bulundurulduğunda daha tatmin olduğu görülmüştür. Ayrıca kendilerine öğrenme materyalleri sağlanan ve üniversitelerinin halkla ilişkilerinin desteğini alan öğrencilerin uzaktan eğitim tatmin düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Rizun ve Strzelecki (2020) 'nin Polonya'daki 1.692 lisans ve lisansüstü öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında deneyim, zevk, bilgisayar kaygısı ve öz yeterliliğin, öğrencilerin uzaktan eğitime geçişi kabullenmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin uzaktan eğitimi kabullenmelerinde zevk birincil yordayıcı konumdayken, bunu öz yeterliliğin izlediği görülmüştür. Bununla birlikte algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan kullanılabilirliğin da öğrencilerin uzaktan eğitimi kullanma niyetlerini ve kullanmalarına karşı olan tutumlarını etkilediği gözlenmiştir. Unger ve Meiran (2020) 'ın 82 lisans öğrenci ile yaptıkları çalışmasında ise öğrencilerin uzaktan eğitime ani geçişine yönelik tutumları irdelenmiştir. Yapılan çalışmada ayrıca medyadaki pandemi ile ilgili yanlış bilgilendirmeler, uzaktan eğitime yönelik genel anksiyete durumu, salgın hakkında bilgi seviyeleri ile virüse yönelik hazırlık

düzeyleri de sorgulanmıştır. Pandeminin ilk safhasında yapılan çalışmanın bulgularına göre öğrenciler nezdinde (%91,5) uzaktan eğitimin örgün öğretimin yerini asla tutamayacağı ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu (%75,6) uzaktan eğitime geçişte anksiyete durumu yaşadığı; fakat bu oranın üç hafta geçtikten sonra daha da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada sosyal medyada bilgi kirliliği üzerinde de durulmuştur. Teknoloji içerisinde yaşayan bir kuşağın bu durumun farkına vararak objektif bir değerlendirme yapabilmesi sevindirici niteliktedir. Stres insanların durağan yaşantılarında birden ortaya çıkan bir durum olarak değerlendirilemez (Baltaş ve Baltaş, 2002); aksine, stres kişilerin günlük yaşantılarından kaynaklanan bir takım durum ve olaylardan ortaya çıkmaktadır. Kişilerin diğer insanlarla etkileşimleri, okudukları, izledikleri, şahit oldukları her türlü olay, kişilerde stres oluşturabilmektedir. Ortamda yaşanan değişimler (Pehlivan, 1995), kişilerin yeni ortamlarına adapte olamaması, kişinin kendisini dış çevresel tehditlere açık olarak hissetmesine, dolayısıyla stresli olmasına yol açabilmektedir.

Ulusal literatür incelendiğinde de konu kapsamında bazı çalışmalara rastlanılmıştır. Çakır ve Arslan (2020)'ın çalışmalarında Amasya Üniversitesi'ndeki 286 öğrencinin uzaktan eğitime karşı tutumları incelenmiştir. Çalışma neticesinde öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının ortalamanın üstünde puan aldığı görülmüştür. Bununla birlikte Aristovnik vd.'nin (2020) çalışmasından farklı olarak demografik özelliklere göre tutumların farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer bir amaçla Kırali ve Alcı'nın (2016) İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinde okuyan 338 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmalarında katılımcıların cinsiyet, günlük bilgisayar kullanma sıklığı ile uzaktan eğitim için gerekli olan kişisel bilgisayar ve internete sahip olma değişkenlerine göre uzaktan eğitime karşı algıları incelenmiştir. Çalışma neticesinde algıların cinsiyet ve internet bağlantısına sahip olma ile farklılaşmadığı; bununla birlikte kişisel bilgisayara sahip olma ve günlük bilgisayar kullanma sıklığına göre farklılaştığı görülmüştür. Yılmaz İnce vd. (2020)'nin Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi kapsamında 1011 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin pandemi sürecinde uzaktan eğitime karşı olan görüşleri ve uzaktan eğitim ile ilgili bilgi düzeylerini analiz etmek amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, bilgisayar ve internet sahibi olmanın, öğrencilerin uzaktan eğitime karşı olan görüşlerini etkilediği saptanmış olup öğrencilerin nezdinde uzaktan eğitimin örgün öğretim kadar etkili olmadığı görülmüştür. Keskin ve Özer Kaya (2020)'nin çalışmalarında, öğrencilerin pandemi sürecinde acil olarak geçilmiş olan uzaktan eğitime yönelik geri bildirimleri analiz edilmiştir. 652 üniversite öğrencisinin dâhil olduğu çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin çoğunluğu (%84,4) uzaktan eğitimin örgün öğretim kadar etkili olmadığını ve yarısının (%49,9) öğretim elemanları ile rahat iletişim kuramadıklarını, %60,7'sinin

uzaktan eğitimin kişisel öğrenme hızına göre ayarlanabilmesine olanak verdiğini iddia etse de daha büyük bir çoğunluk olan %74,6'lık kısmın ise bu bilgilerin daha kolay unutulduğunu ve yaklaşık yarısının da (%53,9) teknik problemler yaşadığı sonuçları elde edilmiştir. Serçeme li ve Kurnaz'ın (2020) çalışmasında ise Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri ve uzaktan eğitim sistemi ile ilgili öz yeterlikleri incelenmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili öz yeterlilik konusunda bir sorun yaşamaları da uzaktan eğitimi fazla benimsemedikleri görülmüştür. Ayrıca arşiv derslerin varlığı, esnek eğitim fırsatları ve zaman tasarrufu sağlaması uzaktan eğitimin avantajları olarak değerlendirilirken; erişim problemi ile sosyallikten yoksun olma ise eksi yönleri olarak belirtilmiştir.

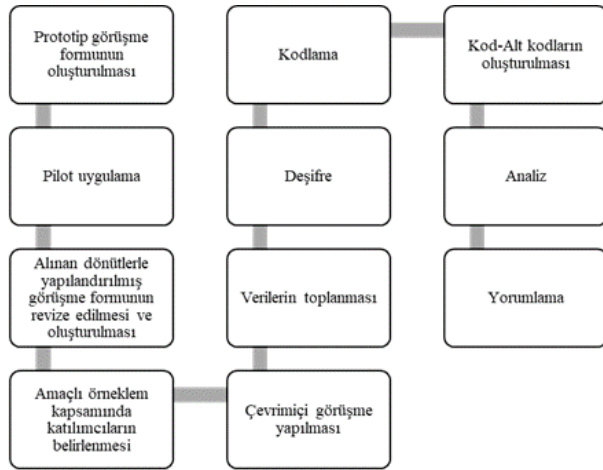
2. YÖNTEM

Bu çalışma; COVID-19 ile başlayan pandemi sürecinde uzaktan eğitimi deneyimleyen lisansüstü öğrencilerin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bir nitel veri analizi araştırmasıdır. Araştırmada yöntem olarak, insanların olaylara karşı nasıl yaklaştığını ve nasıl düşündüğünü sayısal olarak ifade etmek yerine derinlemesine inceleme ye imkân vermesi (Özdemir, 2010: s. 326) sebebiyle bir nitel araştırma yöntemi olan görüşme tercih edilmiştir. Araştırmada tamamen bireysel algı, anlatı ve tecrübelerin esas alınması; araştırmanın 'fenomenolojik desen' (Tanyaş, 2014: s. 31) çerçevesinde gerçekleştirilmesini gerekli kılmıştır. Fenomenolojik analizde önemli olan bireylerin söylemlerine bağlı olarak onların duygu ve düşüncelerini anlamaya ve yorumlamaya çalışmaktır (Smith ve Shinebourne, 2012: s. 1). Fenomenolojik analizde örneklem seçiminde küçük gruplar tercih edilmektedir. Küçük örneklem grubu seçilmesindeki en önemli neden, araştırmacının bireyden ziyade incelenen olay ya da duruma ilişkin derinlemesine bir analiz yapmak istemesidir (Smith, 2004: s. 42). Bu nedenle 5-6 kişiden meydana gelen ve olabildiğince homojen özellikler taşıyan bir örneklem grubu tercih edilmelidir (Tanyaş, 2014: s. 31). Dolayısıyla katılımcı olarak Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencileri, amaçlı örneklem yaklaşımıyla belirlenmiştir. Öğrencilerin Sosyal Bilimler alanında tercih edilmesinin sebebi; Aristovnik vd.'nin (2020: s. 18) 62 ülke kapsamında yaptıkları geniş kapsamlı çalışmasında, uzaktan eğitim sürecinde akademik olarak en çok tatmin olan öğrencilerin sosyal bilimler öğrencileri olması iken; anabilim dalının işletme bölümü bünyesinde tercih edilme sebebi ise, yapılan bir araştırmada ülkemizdeki yükseköğretim kapsamında uzaktan eğitimin en çok uygulandığı bölüm olmasından ileri gelmektedir (Yavuzalp vd., 2016: s. 766). Prototip olarak oluşturulan yapılandırılmış görüşme formu, hazırlık sürecinde işletme anabilim dalında lisansüstü öğrenim gören bir öğrenci grubuna pilot çalışma olarak uygulanmış ve yapılan dönütler üzerinden form

revize edilmiştir. Daha sonra revize edilen yapılandırılmış görüşme formu soruları katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcılar toplamda 7 kişi olmakla birlikte homojenliği sağlayabilmek amacıyla erkek öğrencilerden seçilmiştir. Görüşmeler çevrim içi olarak gerçekleştirilmiş ve ortalama 2 saat sürmüştür. Veriler toplandıktan sonra verilerin işlenmesi aşamasına geçilmiştir. Verilerin analizi için MAXQDA 2020 paket programı kullanılmıştır.

2.1. Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin metne dönüştürülmesi olarak tanımlanan deşifre işlemi gerçekleştirilerek MAXQDA'ye tanımlanmıştır. Deşifre sürecinden sonra kodlama işleminde yardımcı olması için veriler birkaç defa okunarak veri aşinalığı (data immersion) (Çelik vd., 2020: s. 383) sağlanmıştır. Veri aşinalığı hem kodlama hem de analiz sürecini kolaylaştırmak için uygulanması gereken bir adımdır. Veri aşinalığı sağlandıktan sonra verilerin kodlanması işlemine geçilmiştir. Kodlama, verilerin benzer özelliklerinin tespit edilip, anlamlı küçük parçalar halinde etiketlenerek kategorileştirme işlemidir (Creswell, 2016: s. 135). Kodlama işlemi yapılırken verilere özgü kodlamaların gözden kaçmaması için hazır kod kullanımı tercih edilmemiş, özgün kod ve alt kodlar oluşturularak kategorize işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu sayede betimsel analizler; frekans grafikleri, kod-alt kod bölümler modeli ve kelime bulutu kullanılmıştır. Çalışmanın yöntem kısmı Şekil 1'de aşamalar halinde verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmada Kullanılan Yöntem Adımları

2.2. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik Sorumluluklar

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik belirlemek için farklı yöntemler bulunmaktadır. Bu çalışmada Başkale (2016: s. 24) tarafından derlenen geçerlik ve güvenilirlik için kullanılan yöntemler dikkate alınarak araştırmacı üçgenlemesi, amaçlı örneklem, araştırma yönteminin ayrıntılı tanımı, alan yazındaki teori ve uygulamaların incelenmesi, başka araştırmaların süreç ve sonuçlarının analiz edilmesi ve katılımcıların ayrıntılı tanımı gibi yöntemler uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma, 13.07.2020 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

şen Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Toplantısı'nın 04 no'lu etik ilkelere uygunluk kararına istinaden yapılmıştır.

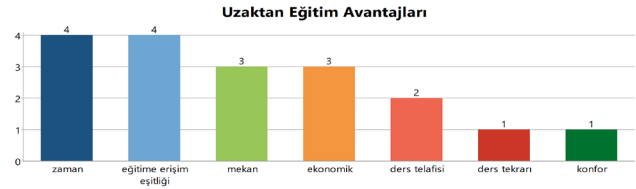
3. ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmaya katılım sağlayan bireylere ait demografik özellikler Tablo 1'de ifade edilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı Numarası	Yaş	Cinsiyet	Meslek	Medeni Durum
K1	34	Erkek	Kamu Personeli	Evli
K2	26	Erkek	Öğrenci	Bekâr
K3	28	Erkek	Öğrenci	Bekâr
K4	30	Erkek	Kamu Personeli	Evli
K5	25	Erkek	Serbest Meslek Erbabı	Bekâr
K6	38	Erkek	Banka Personeli	Bekâr
K7	28	Erkek	Kamu Görevlisi	Bekâr

Araştırmada yer alan katılımcıların 2'sinin öğrenci; 5'inin ise farklı meslek gruplarında çalışmakta olduğu ve hepsinin erkek olduğu gözlenmektedir. Ayrıca katılımcıların medeni durumları incelendiğinde 2'sinin evli, 5'inin ise bekâr olduğu görülmektedir. Son olarak katılımcıların hepsinin Y kuşağı mensubu olması da örneklemin bir diğer demografik niteliği olan yaş kapsamındaki homojenliği açısından da önemlidir.



Şekil 2. Avantaj Koduna İlişkin Kodlu Bölüm Sayılarının Frekans Grafiği

Araştırma kapsamında görüşme yapılan 7 katılımcının 'Uzaktan eğitimin avantajları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?' sorusuna yönelik verilen yanıtlarda en çok değinilen faktörlerin Şekil 2'de de görüleceği üzere; 'zaman avantajı' ve 'eğitime erişim eşitliği' olduğu görülmektedir. Eğitime erişim eşitliği olarak kodlama yapılan faktör; bireylerin çok sayıda farklı sebep ile (çalışma, sosyo-ekonomik durum vb.) yüz yüze eğitim imkânına sahip olamayıp uzaktan eğitim uygulaması sayesinde eğitime erişim eşitliği yakalayabildiklerini ifade etmelerinden dolayı araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların eğitime erişim eşitliği ile kodlanan ifadeleri aşağıda belirtilmektedir:

K.3. Erkek/28/Öğrenci/Bekâr "Örgün öğretimde derse katılma güclüğü çeken öğrencilere katılım imkânı sunması avantajdır."

K. 4. Erkek/30/Kamu Personeli/Evli "Meslek hayatında olan bir kişi için eğitim hayatına katılmasını kolay hâle getiriyor."

K. 6. Erkek/38/Banka Personeli/Bekâr “Her an her yerde eğitime erişim hakkına sahip olunmaktadır.”

Bununla birlikte aynı yinleme frekansına sahip bir diğer faktör olan zaman avantajına yönelik katılımcıların ifadesi ise;

K. 2. Erkek/26/Öğrenci/Bekâr “Zaman yönünden; okula gidip gelme süresi, hazırlanma süresi, toplu taşıma bekleme süresi vb. örnekler avantaj olarak sayılabilir.”

K. 4. Erkek/30/Kamu Personeli/Evli “Uzaktan eğitim, zamanı olmadığı için eğitim alamayan kişiler için çok avantajlı.”

K. 6. Erkek/38/Banka Personeli/Bekâr “Eğitim için herhangi bir zaman kısıtı olmaz. Her an eğitime erişim hakkına sahip olunur.” şeklindedir. Katılımcıların mekân avantajı ve ekonomik avantaj olarak kodlanan ifadeleri ise aşağıda sırasıyla belirtilmektedir:

K. 1. Erkek/34/Kamu Personeli/Evli “Bulduğum farklı ortamlardan bağlanabilme imkânı hem zaman hem maddi kazancı sağlamakta ve ders kaçırma ihtimalini de azaltmaktadır.”

K. 3. Erkek/28/Öğrenci/Bekâr “Uzaktan eğitimin eğitim masraflarını azaltması, örgün öğretimde derse katılma gücü çeken öğrencilere katılım imkânı sunması gibi avantajları vardır.”

K. 6. Erkek/38/Banka Personeli/Bekâr “Uzun vadede bina – kampüs yatırımları azalacağından, kamu harcamalarında azalış sağlar.”

Katılımcıların ders telafisi, ders tekrarı ve konfor avantajı olarak kodlanan ifadeleri ise aşağıda sırasıyla belirtilmektedir:

K.1. Erkek/34/Kamu Personeli/Evli “Derse zamanında giremediğinde ders kaydından izleyerek açığı kapatma imkânı vermesi avantajdır.” “...derste anlayamadığın bir kısmı kayıttan tekrar izleyerek daha iyi anlama, tekrar ve pekiştirme imkânı vermesi...”

K. 6. Erkek/38/Banka Personeli/Bekâr “Giremediğiniz dersleri daha sonra dilediğiniz zamanda telafi edebiliyorsunuz.”

K. 2. Erkek/26/Öğrenci/Bekar “Ders dinlerken çay, kahve vs. içilebilmesi uzaktan eğitimin avantajlı yönüdür.”



Katılımcılara yöneltilen ‘Uzaktan eğitimin dezavantajları hakkında neler düşünüyorsunuz?’ sorusuna yönelik

verilen yanıtlarda en çok değinilen faktörün ‘iletişim ve etkileşim’ olduğu görülmektedir. İkinci sırayı ise ‘zayıf internet altyapısı’ ile ‘ifade ve aktarım gücü’ paylaşmaktadır. Benzer şekilde üçüncü sırada ‘sosyalleşmek’, ‘teknik altyapı’ ve ‘derse ilginin azalması’; dördüncü sırada ‘denetim ve otorite gücü’, ‘öğretim elemanlarına erişim’ ve ‘ekonomik durum’; son sırada ise ‘teknolojik bilgi düzeyi’ yer almaktadır. Grafikte yer alan kodlara denk gelen katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda sıralanmaktadır. İletişim ve etkileşim koduna ait katılımcı ifadeleri;

K. 1. Erkek/34/Kamu Personeli/Evli “Hocalarla ve öğrenciler arasında yeterli etkileşim olmadığı için, derslerde interaktif eğitim yeterli seviyede gerçekleştirilememektedir.”

K. 4. Erkek/30/Kamu Personeli/Evli “Daha çok örgün eğitimde mümkün olan jest ve mimiklerle kendini daha iyi ifade edebilme, beden dilini konuşmaya yansıtma, ifade ettiklerini karşıya daha kolay geçirme zorlukları ister istemez oluyor. Uzaktan eğitimde hiçbir zaman duyguların tam olarak karşı tarafa geçmediğini düşündüğüm için benim için en büyük dezavantaj kendini yüzde yüz ifade edememek oluyor.” şeklinde iken zayıf internet altyapısı koduna ait katılımcı ifadeleri ise;

K. 3. Erkek/28/Öğrenci/Bekâr “Kullanılan internet altyapısında meydana gelen sorunların yarattığı etki dezavantajlardan biridir.”

K. 6. Erkek/38/Banka Personeli/Bekâr “Her kullanıcı aynı teknik donanım ve erişim altyapısına sahip olmadığı için erişimlerde sorunlar olmaktadır.” şeklindedir.

Katılımcıların ifade ve aktarım gücü koduna ait katılımcı ifadeleri;

K. 1. Erkek/34/Kamu Personeli/Evli “Konuşma akışkanlığı iyi olmayan eğiticilerde dersin anlaşılma problemi uzaktan eğitimin dezavantajıdır.”

K. 4. Erkek/30/Kamu Personeli/Evli “Uzaktan eğitimde ifade ettiklerimizin karşıya tam olarak geçirme zorlukları ister istemez oluyor.” şeklindedir.

Katılımcıların sosyalleşmek, teknik altyapı ve derse ilginin azalması olarak kodlanan ifadeleri ise aşağıda yer almaktadır:

K. 6. Erkek/38/Banka Personeli/Bekâr “Eğitim sürecinde kampüs, okul, bahçe vb. alanların soyut hale gelmesi, yaşayarak öğrenme ve sosyalleşme sürecine engel oluyor.”

K. 1. Erkek/34/Kamu Personeli/Evli “...her öğrenci aynı anda konuştuğu zaman anlaşılma problemi olduğundan sesin tek tek açılması halinde vakit kaybı olacağı... Bant genişliği sebebiyle dersin normal zamanından kısa sürmesi gibi olumsuz yönleri vardır.”

K. 3. Erkek/28/Öğrenci/Bekâr “Kendi kendine çalışma alışkanlığı olmayan bireylerin planlamada zorlanmaları ve bu da derse karşı ilgiyi kaybetmesine sebep olabilir.”

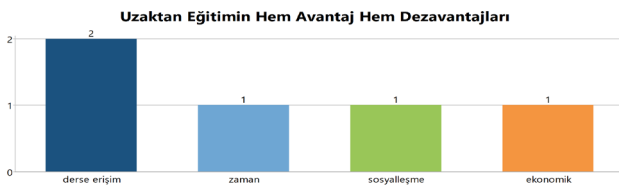
Son olarak katılımcıların denetim ve otorite güçlüğü, öğretim elemanlarına erişim ve ekonomik durum olarak kodlanan ifadelerine aşağıda yer verilmektedir:

K. 1. Erkek/34/Kamu Personeli/Evli “...öğrencinin gerçekten dersi dinleyip dinlemediğinin çok iyi kontrol edilememesi...” “...hocalardan ders anlaşım noktasında gerekli geri dönüş alınmadığı ve derslerdeki interaktif eğitimin yeterli seviyede gerçekleştirilememesi...”

K. 5. Erkek/25/Serbest Meslek Erbabı/Bekâr “Ders disiplinini, algının yalnızca derste tutulamaması olumsuz yönleridir.”

K. 2. Erkek/26/Öğrenci/Bekâr “Uzaktan eğitimin dezavantajları hocalarımıza istediğimiz zaman danışıp onların engin bilgi ve tecrübelerinden yararlanamamak, bilim uzmanı olarak yetişme yolunda onların usta-çırak ilişkisi deneyiminden faydalanamamaktır.”

K. 3. Erkek/28/Öğrenci/Bekâr “Öğrencilerin bir kısmının gerekli maddi olanaklara sahip olamaması uzaktan eğitimden faydalanamamalarına sebep olmaktadır.”



Şekil 4. Avantaj-Dezavantaj (Çift Yönlülük) Koduna İlişkin Kodlu Bölüm Sayılarının Frekans Grafiği

Katılımcılara yöneltilen ‘Uzaktan eğitimin aynı anda hem avantaj hem de dezavantajı olan yönleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?’ sorusuna yönelik verilen yanıtlarda en çok değinilen faktörün ‘derse erişim’ olduğu görülmektedir. Derse erişim; katılımcıların yüz yüze eğitimde farklı nedenlerle erişemedikleri eğitime; uzaktan eğitim uygulamalarında ise çeşitli teknik altyapı sorunları nedeniyle erişemediklerini ifade etmeleri nedeniyle ‘derse erişim’ olarak kodlanmıştır. Bu faktöre yönelik katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

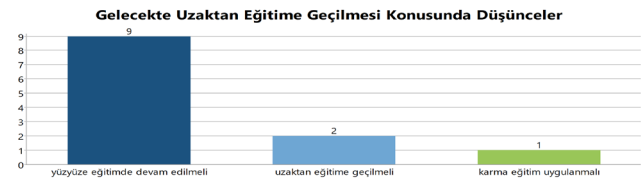
K. 4. Erkek/30/Kamu Personeli/Evli “Uzaktan eğitim süreci benim için derse katılım konusunda çok büyük yarar sağladı. Özellikle benim için bir fırsat oldu diyebilirim. Fakat bu konuda dezavantaj internet kaynaklı altyapısal sorunlar yüzünden derslere erişememe olarak kendini gösterdi.”

K. 7. Erkek/28/Kamu Görevlisi/Bekâr “Uzaktan eğitimin kolay ulaşılabilir her yerden erişilebilmesi avantajken teknik sorunlardan dolayı ve altyapı sorunlarından dolayı derse erişememek dezavantajdır.”

Şekil 4’te ikinci sırada ‘zaman’, ‘sosyalleşme’ ve ‘ekonomik’ faktörler katılımcılar nezdinde uzaktan eğitimin hem avantajlı hem de dezavantajlı yönlerini oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların bu faktörlere ait ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

K. 6. Erkek/38/Banka Personeli/Bekâr “Derse iş yerimden bağlanabilmek bir avantaj olurken, iş yoğunluğumda zamanlama ayarlaması yapmak benim için bir dezavantajdır.”

K. 3. Erkek/28/Öğrenci/Bekâr “Hiç kimsenin birbirini görmemiş olmasına rağmen uzaktan eğitim sınıflarının samimi ortamında belirli bir düzeyde arkadaşlık ve samimiyetin kurulabilmesi sağlanırken gerçek anlamda kampüs yaşantısı ve sosyalleşmeden uzak kalınması dezavantajdır.”



Şekil 5. Uzaktan Eğitime Geçilmesi Konusunda Düşüncelere İlişkin Kodlu Bölüm Sayılarının Frekans Grafiği

Katılımcıların gelecekte uzaktan eğitime geçilmesi konusunda düşüncelerinin öğrenilmeye çalışıldığı kısım incelendiğinde düşünce yoğunluğunun ‘yüz yüze eğitimin devam etmesi’ yönünde olduğu görülmektedir. Bununla ilgili olarak;

K. 3. Erkek/28/Öğrenci/Bekâr “Hayır gelecekte uzaktan eğitime geçilmemeli. Çünkü tüm eğitim faaliyetleri sınıf mevcutlarının fazlalığı, yeni jenerasyonun konsantrasyon problemi, sosyalleşme sorunu ve bunun yansıması olarak özgüvensiz, içine kapanık, sağlıksız nesiller ortaya çıkacaktır.”

K. 6. Erkek/38/Banka Personeli/Bekâr “Kişisel olarak eğitim sürecinin bütünüyle uzaktan eğitim şeklinde devam etmesinin doğru bir tercih olduğunu düşünmüyorum. Eğitimin, karşılıklı yüz yüze etkileşimle, eğitim için özerkleşmiş alanlarda yapıldığı takdirde daha anlamlı olacağı kanaatindeyim.”

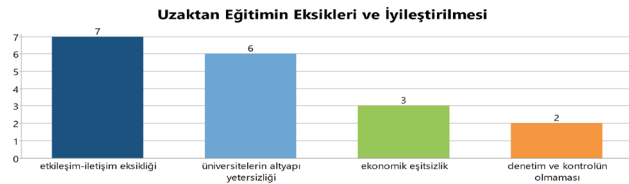
K. 7. Erkek/28/Kamu Görevlisi/Bekâr “Lise öğrenimini tamamlayıp, üniversiteye gelen bireylerin kendi kendisini idare etmesini, hayatta sağlam ayaklar üzerinde durmalarını ve de arkadaşlık, ikili ilişkiler, sosyalleşme açısından gelişimleri için örgün öğretim diğer bir adıyla yüz yüze öğretim yapılmalıdır.” ifadeleri yer almaktadır. Ayrıca uzaktan eğitimin gelecekte uygulanabileceğini düşünen katılımcılar konuyu çalışan bireyler açısından değerlendirerek bu yöntemin bir avantaj olduğunu ifade etmektedir.

K. 4. Erkek/30/Kamu Personeli/Evli “Gelecekte eğitimin mümkün olduğunca uzaktan olmasının öğrenim hayatına büyük katkılar sunacağını düşünüyorum. Özellikle yükseköğretimde insanlar çalışma hayatı dolayısıyla zamanı olmaması nedeniyle eğitime devam etmek istese de bu fırsatı bulamamaktadır. Uzaktan eğitim en çok bu kitleyi eğitim hayatına adapte edecektir. Bunun da eğitim kalitesini yükselteceğini düşünüyorum.”

K. 5. Erkek/25/Serbest Meslek Erbabı/Bekâr “Bence bu uzaktan eğitim uygulaması lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri için belli şartlar halinde devam etmelidir. Sebebi ise hem okuyup hem çalışan öğrencilerin dersleri takip etmeleri, hem de öğrenimlerini rahat bir şekilde tamamlayabilmeleri için bu uygulama öğrencilerin belli kriterleri fakülterele veya enstitülere sunmaları halinde onlar için geçerli olmalıdır.”

Son olarak, gelecekte karma eğitimin uygulanması gerektiğini düşünen katılımcının konuyu etkileşim, iletişim ile bilginin ölçme ve değerlendirilmesi temelinde değerlendirerek karma eğitimin daha verimli olacağını ifade ettiği görülmektedir:

K. 1. Erkek/34/Kamu Personeli/Evli “Etkileşim ve tecrübe paylaşımları için eğitimin örgün kısmının olması şart. Ayrıca sınavlar ders geçmek için değil öğrencilerin verilen eğitimi anlama başarısını ölçtüğü ve sınav güvenliği problem olacağı için hem öğrencilerin gelişimi hem de eğitimin başarısı gerçekçi ölçülemeyecektir. Bu sebeple sınavlar ve ders içerisindeki etkileşimin öneminden dolayı uzaktan ve örgün eğitimin entegre edildiği karma bir sistem daha faydalı olacaktır.”



Şekil 6. Uzaktan Eğitimin İyileştirilmesine Yönelik Eksikliklerine İlişkin Kodlu Bölüm Sayılarının Frekans Grafiği

Katılımcıların uzaktan eğitimin eksikleri ve bu eksikliklerin ne şekilde iyileştirilebileceği yönündeki önerilerinin sorulduğu kısımda en fazla ifade edilen eksiklik ‘etkileşim-iletişim eksikliği’ olmakla birlikte ikinci en çok belirtilen faktörün ise ‘üniversitelerin altyapı eksikliği’

olduğu gözlemlenmiştir. Sonrasındaki faktörler sırasıyla ‘ekonomik eşitsizlik’ ile ‘denetim ve kontrolün olmaması’ olarak belirtilmiştir. Katılımcılara ait eksiklik yönündeki ifadeler ve iyileştirme önerileri aşağıda yer almaktadır:

K. 1. Erkek/34/Kamu Personeli/Evli “Tüm öğrencilerin teknolojik imkânı olmaması değerlendirilemediği için herkes eğitime eşit erişime sahip olamamaktadır. Üniversitelerin teknolojik altyapıları yeterli seviyede olmadığı için ders saatleri kısalma zorunda kalmıştır. Ders esnasında yazılım problemleri, ses açamama – paylaşım problemi vb. hoca – öğrenci etkileşiminin az olması da bir diğer sorundur.”

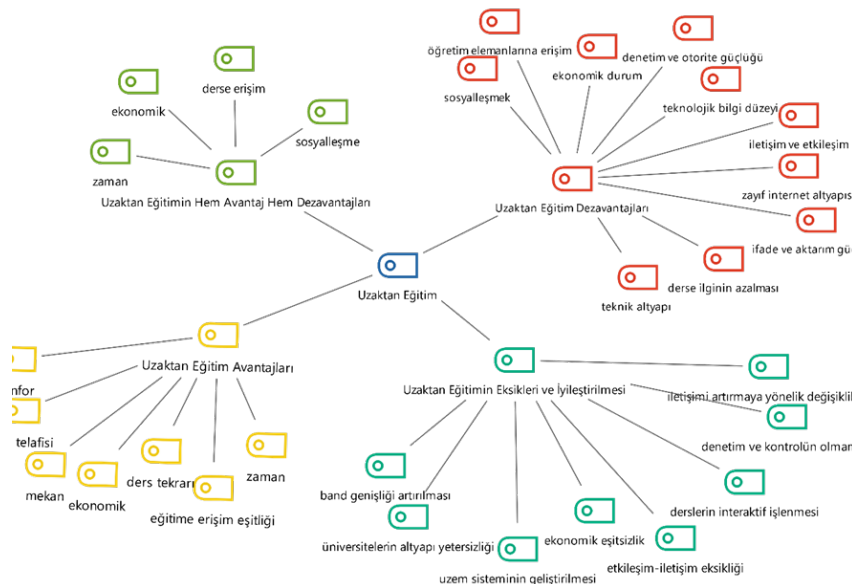
K. 2. Erkek/26/Öğrenci/Bekâr “Ses ve görüntü destekleyen güçlü altyapılı programlar yapılmalı, bizim sistemimizin eksik yönü yığılma ve yoğunluk kaynaklı çökme ve aksaklıkların fazla yaşanmasıdır.”

K. 3. Erkek/28/Öğrenci/Bekâr “Sistemsel arızaların giderilmesi; bant genişliği, mesaj, ödevler, dersler, sunumlar vb. gibi alanlarda daha fazla gelişim sağlanması önerilerimdir.” “İnterneti ve derslere girişi için maddi engeli bulunanlar için sıkıntılı bir eğitim süreci denilebilir.”

K. 7. Erkek/28/Kamu Görevlisi/Bekâr “Verilen dersler, sunumlar vb. gibi alanlarda daha fazla gelişim sağlanması kontrol ve geri dönüşlerin yapılması gerekmektedir.”



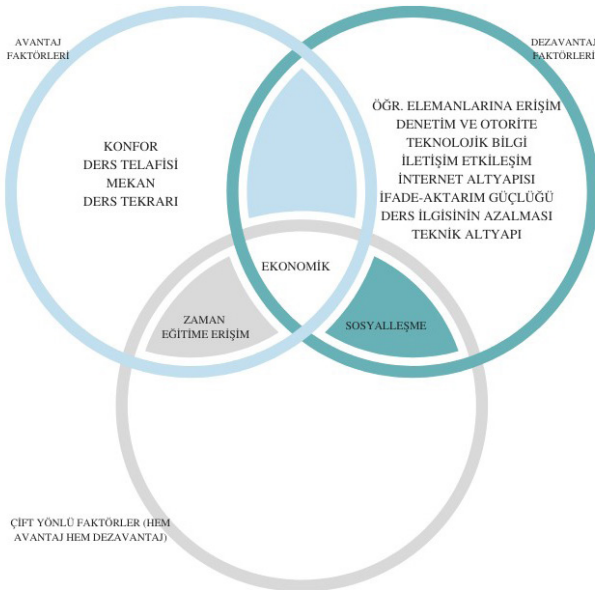
Şekil 7. Uzaktan Eğitim Verilerine Ait Kelime Bulutu



Şekil 8. Uzaktan Eğitime İlişkin Verilerin Kod-Alt Kod Modeli

Çalışmada katılımcılara uzaktan eğitim temelinde yöneltilen çeşitli sorulara verdikleri cevaplara ait verilerin kelime bulutu olarak gösterimi incelendiğinde sıklıkla kullanılan kelimelerin ‘uzaktan’, ‘eğitim’, ‘zaman’, ‘teknik’, ‘etkileşim’, ‘sosyalleşme’, ‘erişim’, ‘interaktif’, ‘mali’, ‘maddi’, ‘anlaşılma’ olması dikkat çekmektedir. Çalışmanın bulgular kısmında elde edilen verilerle kelime bulutunda yer alan kelimelerin benzerlik gösterdiği gözlemlenmiştir.

Araştırmanın modelinde uzaktan eğitimin 4 tema altında irdelendiği görülmektedir. Bu temalar uzaktan eğitimin avantajları, dezavantajları, hem avantaj hem dezavantaj özelliği taşıyan çift yönlü kriterler ve son olarak uzaktan eğitimin eksikleri ve iyileştirilmesine yönelik görüşlerdir. Modelde yer alan alt kodlar incelendiğinde tümünde ‘ekonomi’ faktörünün ortak kod olarak belirlendiği gözlemlenmektedir. Ayrıca katılımcıların doğrudan avantaj ya da doğrudan dezavantajda belirtmedikleri faktörleri hem avantaj hem dezavantaj sorusuyla ifade etmeleri konunun derinlemesine incelendiğini gösteren bir noktadır. Çünkü ekonomik faktör dışında ortaklığı olan ‘zaman’, ‘eğitime erişim’ ve ‘sosyalleşme’ faktörleri hem avantaj hem de dezavantaj olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim hakkında öğrencilerin görüşlerini yansıtan genel bir desen aşağıda oluşturulmuştur.



Şekil 9. Alt Kodların Venn Şeması Gösterimi

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada nitel analiz yöntemlerinden görüşme esas alınmış ve araştırma deseni olarak fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Veriler MAXQDA 2020 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmadaki katılımcılar amaçlı örneklem ile belirlenmiş ve bu doğrultuda Kırıkkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü’nde okuyan 7 yüksek lisans öğrencisi örnekleme oluşturmuştur. Araştırmada homojenliği sağlayabilmek amacıyla yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi kategorileri kı-

sıtlı tutulmuştur.

Araştırmada uzaktan eğitimin avantajları kodu kapsamındaki en fazla ifade edilen alt kodlarının “zaman” ve “eğitime erişim” olarak sonuçlanması katılımcı profili ile yorumlanabilmektedir. Katılımcıların 5 tanesinin profesyonel çalışma hayatında olması, eğitime ayıracakları zamandan tasarruf etmeleri ve eğitime erişim için uygun mekânda sisteme giriş yapmalarının yeterli olması açısından avantajdır. Zaman ve erişim avantajı uzaktan eğitim açısından en popüler avantajlar olması sebebiyle literatürde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Anderson, 2011; Bozkurt, 2020). Avantajlar koduna ait diğer alt kodlar (mekân, ekonomik, ders telafisi, ders tekrarı, konfor) incelendiğinde uzaktan eğitimi avantajlı kılan kriterlerin çalışanlar açısından ortak kriterler olduğu ifade edilebilir. Avantaj kapsamındaki faktörlerin öğrenciler nezdinde incelendiğinde de, özellikle “zaman” ve “ekonomik faktör”ün geçerli olduğu görülmektedir. Çünkü lisansüstü öğrencilerin ders yükümlülüğü dışında akademik araştırmaları, dil ve merkezi sınavlarda (ALES, YDS vb.) başarı elde edebilmek için zamana ve ekonomik desteğe gereksinim duyulmaktadır.

Uzaktan eğitimin dezavantajları koduna ait alt kodlar ağırlık temelinde sırasıyla “iletişim ve etkileşim”, “zayıf internet altyapısı”, “ifade ve aktarım güçlüğü” olarak tespit edilmiştir. Bu durum günümüz dijital dünyasının doğasında olan ve gelişmekte olan ülkemiz kapsamında iyileştirilmesi için teknolojik ilerlemelerin hızlanmasını ve altyapı hizmetlerinin gelişmesini gerekli kılan bir konudur. Literatürde ifade aktarım güçlüğü (Clark, 2020; Cabı, 2018) ve iletişim-etkileşim (Tekin, 2020) konusunda benzer sonuçlara ulaşmış araştırmalar bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin ifade aktarım güçlüğü ve iletişim etkileşim sorunsalını iyileştirebilmek amacıyla artırılmış sanal gerçeklik, bant genişliğinin artırılması, simülasyonlar gibi ileri teknoloji uygulamaları kullanılabilir. Diğer alt kodlar incelendiğinde sosyalleşme, teknik altyapı, derse ilginin azalması, denetim ve otorite güçlüğü konuları da hem sistem hem de bireylerin fizyolojik ihtiyaçları temelinde kaynaklanan sorunsallar olarak ifade edilebilir. Etkileşim ve iletişimin arttırarak derse ilginin artmasında dersin öğretim üyesine de görevler düşmektedir. Aristovnik vd.’ne göre (2020: 8437) dersi veren öğretim üyeleri uzaktan eğitim sistemine göre dersin işlenişini adapte ederek, öğrencinin ilgisini çekmeli ve öğrencinin kendini yalnız ve dersten kopmuş olarak hissetmediği bir ortam oluşturmalıdır. Özellikle bireylerin sosyalleşme konusunda yaşadığı dezavantajlar Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan ‘sevgi ve ait olma’ ile açıklanabilmektedir. Çünkü bireylerin sağlıklı bireyler olmaları için ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan kriterleri karşılamaları gerekmektedir (Steers vd., 2004: 381). Uzaktan eğitimde denetim ve kontrol güçlüğü de sistemin deneyimlendikçe dezavantaj olarak ortaya çıkan faktörlerinden birisi olmuştur. Literatürde de bu anlamda denetim ve kont-

rolünün dezavantaj olarak bulgularında çalışmaları yer almaktadır (Ak vd., 2020; Anderson vd., 2005). Alt kodlarda en düşük ağırlığa sahip konular; öğretim elemanlarına erişim, ekonomik durum ve teknolojik bilgi düzeyi olarak belirlenmiştir. Bu durum katılımcıların lisansüstü dereceye sahip olması ve çoğunluğun çalışanlardan oluşması ile açıklanabilmektedir. Çünkü lisans derecesinde yer alan sınıfların mevcudu öğretim elemanlarının birbir ilgisini imkânsız hale getirmektedir. Ancak lisansüstü sınıfların öğrenci sayısı olarak az olması ile akademik çalışma ve danışmanlık gerektirmesi sebebiyle öğretim görevlilerine erişimi nispeten daha mümkün kılmaktadır. Benzer şekilde katılımcıların çoğunluğunun çalışan olması ekonomik faktörleri görece daha az önemli hale getirmektedir. Son olarak teknolojik bilgi düzeyi kriterinin dezavantaj kapsamında en düşük skoru alan kriter olmasında, katılımcıların Y Kuşağı bireylerinden oluşması sebep olarak gösterilebilmektedir. Y Kuşağının teknoloji açısından kendinden önceki kuşaklara göre daha aktif olduğu bilinmektedir (Miller ve Washington, 2011: s. 174). Bu durum nitelikte Kuyucu'nun (2017: s. 845) Y Kuşağı ve İletişim Teknolojileri anketini kullandığı çalışmasında desteklenmektedir.

Uzaktan eğitimin hem avantaj hem de dezavantajlarının birlikte ölçüldüğü kodlamaya ait alt kodlarda ağırlık sıralamasına göre derse erişim, zaman, sosyalleşme ve ekonomik faktörler en çok ifade edilen konular olmuştur. Uzaktan eğitimle birlikte derse erişim imkânı bulan ve zaman avantajını kullanan katılımcılar, iş yoğunluğundan derslere erişemedikleri ve zaman problemi yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yine benzer şekilde kampüs yaşantısının ve üniversite atmosferinin sağladığı sosyalleşme unsuru uzaktan eğitim ile ortadan kalkarken yine uzaktan eğitim derslerinde birbirleriyle hiç tanışmayan kişilerin kaynaşması ve arkadaş olmasının mümkün olduğu ifade edilmiştir. Son olarak ekonomik kriterin temelde uzaktan eğitimin avantajı konumundayken aynı zamanda uzaktan eğitime erişebilmek için de belli bir ekonomik seviyede olma gerekliliğini ve uzaktan eğitimin iyileştirilmesi anlamında ele alınması gereken bir faktör olduğunu göstermektedir. UNICEF (2020) dünya genelinde çeyrek milyar öğrencinin ekonomik faktörler sebebiyle uzaktan eğitime erişemediğini ve dijital uçurumun arttığını ifade etmektedir. Bu noktada uzaktan eğitim ile birlikte eğitim eşitliği hedeflenirken dijital uçurum tehlikesi de göz ardı edilmemesi gereken bir noktadır.

Gelecekte uzaktan eğitime geçilmesi konusunda ise katılımcıların genel çoğunluğu (4 kişi) yüzyüze eğitimin devam etmesi gerektiğini belirtmiştir. Elde edilen bulgular literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Unger ve Meiran, 2020; Peloso vd., 2020; Tekin, 2020; Balıkcıoğlu vd., 2019). Araştırmada katılımcıların uzaktan eğitim deneyimleri göz önünde bulundurularak uzaktan eğitimde gözlemledikleri eksiklikleri ifade etmeleri istenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişim eksikliği ve üniversitelerin altyapı

eksikliği en çok ifade edilen konular olarak belirlenmiştir. İkinci en önemli konu ise ekonomik eşitsizlik olarak ifade edilmiştir. Etkileşim ve iletişim eksikliği konusunun iyileştirmesi için uzaktan eğitim merkezi (UZEM) platformlarının aktif ve etkin kullanımının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Ayrıca derslerin interaktif kullanımını öğrencinin dersi sanal bir duvar olarak görmemesi için karşılıklı soru-cevap, sunumlar, görüntü ve görsellerle dersin zenginleştirilmesi sağlanmalıdır. Bu durum ise daha önce de belirtildiği üzere dersin sorumlusu olan öğretim üyesine düşmektedir (Feng vd., 2020: s. 168, 169). Üniversitelerin altyapı sorunlarının giderilmesi konusunda ayrılan kaynakların etkin kullanımı, bant genişliği, profesyonel teknik destek ekibi gibi konulara önem verilmesi gerekmektedir. Son olarak ekonomik eşitsizliğin uzaktan eğitimin uygulanmasıyla birlikte daha belirgin bir dezavantaj olduğunu ifade eden benzer çalışmalar yer almaktadır (Yıldız ve Vural, 2020; Balıkcıoğlu vd., 2019; Gökçe, 2008). Uzaktan eğitimde genel değerlendirme temel alındığında ekonomik eşitsizliğin bireylerin eğitime erişiminde en büyük engel olabileceği tecrübe edilmiştir. Bu noktada hane halkı gelirinde uzaktan eğitimi karşılayabilecek düzeyde (internet, tablet, bilgisayar vb.) bir iyileşme olmadan gelecekte tamamen uzaktan eğitime geçilmesinin realiteden uzak olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Chick vd. 'ne göre (2020: s. 731) bu tür hızlı gelişen kriz durumlarında öğretmenlerden, öğrenme yöntemlerinden ve öğrencilerden büyük ölçüde bir esneklik sağlanması önem arz etmektedir. Pandemiden daha hızlı ve bilinçli bir şekilde kurtulabilmek için ise eğitim alanında çeşitli tavsiyeler verilmektedir. Bunlar; toplum bilincinin geliştirilmesine yönelik dersler hazırlanması (Khalili, 2020: s. 2), personelin hazırlanması ve eğitilmesi (Daniel, 2020: s. 92), çevre ve sağlık derslerinin tüm müfredatlara konulması, çevresel politikaların ve hijyen uygulamalarının güçlendirilmesi, çevrim içi zihinsel sağlık ve medikal hizmetlerin kurulması ve öğretmenlerin çevrim içi öğretim becerilerinin geliştirilmesidir (Toquero, 2020: s. 2). Ayrıca adaptasyon süreci boyunca üniversiteler tarafından yazılımlarının nasıl kullanılması gerektiğini belirten bir görsel tanıtımla birlikte karşılaşılan sorunlara hızlı bir şekilde yanıt verebilecek ekipler oluşturulmalıdır (Feng vd., 2020: s. 169). Yapılan bir çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin uzaktan eğitimden daha fazla tatmin olmasını sağlamak için; öğrencilerin kendilerine öğrenme materyallerinin sunulması, üniversitelerin halkla ilişkilerinin desteğini sağlaması, bilgisayar becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Aristovnik vd., 2020: s. 18).

Araştırmanın fenomenolojik desen üzerine kurulmasından kaynaklı örneklem seçiminde belirli kısıtlar meydana gelmiştir. Homojenliği sağlayabilmek amacıyla örneklemede sadece erkek, Y kuşağı yaş grubu ve yüksek lisans öğrencisi kriterini sağlayanlar ile görüşmeler yapılmıştır. Bu durum araştırmanın kısıtını oluşturmaktadır. Bu sebeple gelecekteki çalışmalarda örneklemin kadınlardan

oluştugu araştırmalar yapılarak cinsiyet temelli karşılaştırmalar yapılabilir. Özellikle evli ve çocuklu kadın öğrencilerde iş-yaşam dengesi temelinde farklı sonuçlar elde edilebileceği düşünölmektedir. Ayrıca araştırma gelişmekte olan bir ölkede, devlet üniversitesinde ve sosyal bilimler alanında eğitim alan öğrenciler temelinde gerçekleştirilmiştir. Farklı çalışmalarda gelişmiş ölkeler ya da vakıf üniversiteleri bünyesinde yapılacak çalışmalarda öne çıkan kriterlerin farklılaşması muhtemeldir. Benzer şekilde fen bilimleri, tıp ya da mühendislik alanlarında deney ve uygulamaya açık bölümlerde de sonuçların farklılık göstermesi olasıdır. Son olarak meslek yüksekokulu ya da fakültelerin 1. sınıf öğrencilerin pandemi sebebiyle yüz yüze eğitim alamamış olmaları nedeniyle yapılabilecek çalışmalarda, farklı bulgu ve sonuçlar elde edilmesine yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- A.B.D. Eğitim Departmanı. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*, Washington, D.C. 22 Ocak 2021 tarihinde <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>. adresinden erişildi.
- Ak, M., Şahin, L., Çiçekler, A. N., & Ertürk, M. A. (2020). Kovid-19 Küresel Salgın Sürecinde İstanbul Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Genel Bir Bakış. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 40(2), 1-10.
- Akat, M., & Karataş, K. (2020). Psychological Effects of COVID-19 Pandemic on Society and Its Reflections on Education. *Turkish Studies*, 15(4), s. 1-13.
- Anderson, H. M., Cain, J., & Bird, E. (2005). Online Student Course Evaluations: Review of Literature and A Pilot Study. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69(1-5), 34-43.
- Anderson, T. (2011). Toward A Theory of Online Learning. T. Anderson (Ed.), *Theory and Practice of Online Learning* içinde (ss.45-75) Canada: AU Press.
- Aristovnik, A., Kerzic, D., Ravselj, D., Tomazevic, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, 12(8438), 1-34.
- Aykaç, B. (2001). Kamu Yönetiminde Kriz ve Kriz Yönetimi. *G.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi* 2, 123-132.
- Balıkçıoğlu, N., Öz, D. Ç. & Işın, N. N. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Derslerindeki Memnuniyet Araştırması: Aşık Veysel Meslek Yüksekokulu Örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 462-473.
- Baltaş A, Baltaş Z (2002). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Başkale, H. (2016). Determination of Validity, Reliability and Sample Size in Qualitative Studies. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi Sırasında İlköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik İmge ve Algıları: Bir Metafor Analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Cabı, E. (2018). Uzaktan Eğitim ile Bilgisayar Okuryazarlığı Öğretimi: Eğitim Deneyimleri. *Başkent University Journal of Education*, 5(1), 61-68.
- Cahapay, M. B. (2020). Rethinking Education in the New Normal Post-COVID-19 Era: A Curriculum Studies Perspective. *Aquademia*, 4(2), 1-5.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye’de Açık Ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Chick, R. C., Clifton, G. T., Peace, K. M., Propper, B. W., Hale, D. F., Alseidi, A. A., & Vreelan, T. J. (2020). Using Technology to Maintain the Education of Residents During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Surgical Education*, 77(4), 729-732.
- Clark, J. T. (2020). Distance Education. E. Iadanza (Ed.). *Clinical Engineering Handbook* içinde (ss. 410-415). Academic Imp-rint: Academic Press.
- COVID-19 Impact on Education. (2020). 2 Mayıs 2021 tarihinde <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. adresinden erişildi.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. A., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 Countries’ Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 9-28.
- Creswell, J. W. (2016). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches. *Sage Publications*. 18 Ocak 2021 tarihinde <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2018/04/CRESWELLQualitative-Inquiry-and-Research-Design-Creswell.pdf> adresinden erişildi.
- Çakır, R., & Arslan, F. (2020). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Eş Zamanlı Sanal Sınıf Ortamlarını Kullanım Niyetleri ile Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(15), 114-133.
- Çelik, H, Baykal, N, Memur, H . (2020). Nitel Veri Analizi ve Temel İlkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 8 (1) , 379-406. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m.
- Çin Ülke Profili. (2020). T.C. Ticaret Bakanlığı Dış Temsilcilikler ve Uluslararası Etkinlikler Genel Müdürlüğü 21 Ocak 2021 tarihinde <https://ticaret.gov.tr/data/5f3b925713b876ea-88e4c9c4/%C3%87%C4%B0%20%C3%BCIke%20profili.pdf> adresinden erişildi.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 Pandemic. *Prospects*, 49, 91-96.
- Demirkan, Ö., Bayra, E., & Baysan, E. (2016). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Dersleri Takip Etme Durumlarının Dönemsonu Başarılarına Etkisi-Afyon Kocatepe Üniversitesi Örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 47-75.
- Dünya Nüfusu (2020). 21 Ocak 2021 tarihinde <https://www.worldometers.info/tr/> adresinden erişildi.
- 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. *International Journal of Information Management*, 55, 1-20.
- Feng, X., Yu, T., Hu, X., & Fan, K. (2020). A Brief Discussion About the Impact of Coronavirus Disease 2019 on Teaching in Colleges and Universities of China. 2020. *Internati-*

- onal Conference on E-Commerce and Internet Technology (ECIT).de sunulan bildiri.
- Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Greenhow, C., & Chapman, A. (2020). Social Distancing Meet Social Media: Digital Tools for Connecting Students, Teachers, and Citizens in an Emergency. *Information and Learning Sciences*, 121 (5/6), 341-352.
- Heffer, S. (2020). What the Spanish Flu Pandemic Teaches Us Today. *New Statesman*, 36-39.
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Khalili, H. (2020). Online Interprofessional Education During and Post the COVID-19 Pandemic: A Commentary. *Journal of Interprofessional Care*, DOI: 10.1080/13561820.2020.1792424, 1-5.
- Kıralı, F. N., & Alcı, B. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Algısına İlişkin Görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 30, 55-83.
- Kuyucu, M. (2017). Y Kuşağı ve Teknoloji: Y Kuşağının İletişim Teknolojilerini Kullanım Alışkanlıkları. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(2), 845-872.
- Miller, R. K., & Washington, K. (2011). *Consumer Behavior 2011*. United States: Richard K Miller & Associates.
- Mok, K. H., Xiong, W., Ke, G., & Cheung, J. O. W. (2020). Impact of COVID-19 Pandemic on International Higher Education and Student Mobility: Student Perspectives from Mainland China and Honk Kong. *International Journal of Educational Research*, 105, 1-11.
- Oğurlu, E. (2020). Tarih Boyunca Pandemiler ve Uluslararası Sisteme Etkileri, *Turkish Studies*, 15(4), 791-805.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osman-gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Pehlivan, İ. (1995). *Yönetimde Stres Kaynakları*. Ankara: Pegem Yayınları, Personel Geliştirme Merkezi, No:16.
- Peloso, R. M., Ferruzzi, F., Mori, A. A., Camacho, D. P., Franzin, L. C. D. S., Margioto Teston, A. P., & Freitas, K. M. S. (2020). Notes From The Field: Concerns Of Health-Related Higher Education Students In Brazil Pertaining To Distance Learning During The Coronavirus Pandemic. *Evaluation & the Health Professions*, 43(3), 201-203.
- Piotrowski, C., & King, C. (2020). COVID-19 Pandemic: Challenges and Implications for Higher Education. *Education*, 141(2), 61-66.
- Rizun, M., & Strzelecki, A. (2020). Students' Acceptance of the COVID-19 Impact on Shifting Higher Education to Distance Learning in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1-19.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). COVID-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açılımları Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Smith, A., J. (2004). Reflecting On The Development Of Interpretative Phenomenological Analysis And Its Contribution To Qualitative Research In Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1(1), 39-54, DOI: 10.1191/1478088704qp0040a
- Smith, J. A., & Shinebourne, P. (2012). Interpretative Phenomenological Analysis. *American Psychological Association*. 18 Ocak 2021 tarihinde <https://core.ac.uk/download/pdf/141225882.pdf> adresinden erişildi.
- Statista Research Department (2020). *Leading Export Countries Worldwide 2019*. 21 Ocak 2021 tarihinde <https://www.statista.com/statistics/264623/leading-export-countries-worldwide/#:~:text=Leading%20export%20countries%20worldwide%202019&text=China%20led%20the%20world%20in,at%201.49%20trillion%20US%20dollars>. Adresinden erişildi.
- Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shapiro, D. L. (2004). The Future of Work Motivation Theory. *Academy of Management Review*, 29(3), 379-387.
- Tanyaş, B. (2014). Nitel Araştırma Yöntemlerine Giriş: Genel İlkeler ve Psikolojideki Uygulamaları. *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, 5, 25-38.
- Tekin, O. (2020). Uzaktan Eğitim Kullanılan Hizmet İçi Eğitim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35.
- Telli Yamamoto, G. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrim içi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Temel, M. K., & Ertin, H. (2020). 1918 Grip Pandemisi Kısasında COVID-19 Pandemisine Hisseler. *Anadolu Klin*, 25(1), 63-78.
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and Opportunities for Higher Education Amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-5.
- Toquero, C. M. (2021). Emergency Remote Education Experiment Amid COVID-19 Pandemic in Learning Institutions in the Philippines. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 162-176.
- UNESCO. (2015). *Basic Guide to Open Educational Resources*. 26 Ocak 2020 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215804> adresinden erişildi.
- Unger, S., & Meiran, W. (2020). Student Attitudes Towards Online Education During the COVID-19 Viral Outbreak of 2020: Distance Learning in a Time of Social Distance. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 256-266.
- UNICEF. (2020). *UNICEF ve Uluslararası Telekomünikasyon Birliği (ITU) Tarafından Hazırlanan Yeni Rapor*. (Rapor No. UNI326140). 17 Ocak 2021 tarihinde <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCtenleri/unicef-ve-uluslararası%C4%B1-telekom%C3%BCnikasyon-birli%C4%9Fi-itu-taraf%C4%B1ndan-haz%C4%B1rlanan-yeni> adresinden erişildi.
- WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard (2020). 2 Mayıs 2021 tarihinde <https://COVID19.who.int/table> adresinden erişildi.
- Wise, C. T. (2020). South Dakota & The Spanish Flu. *South Dakota Magazine*, 53-56.
- Yavuzalp, N., Demirel, M., Taş, H. & Canbolat, G. (2016). Türkiye'deki Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Mevcut Durumu Üzerine Bir Doküman Analizi Çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 25(2).

- Yıldız, A., & Vural, R. A. (2020). COVID-19 PANDEMİSİ VE DERİNLEŞEN EĞİTİM EŞİTSİZLİKLERİ. *Türk Tabipler Birliği, Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu*. (Rapor No: 6). 20 Ocak 2020 tarihinde https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part64.pdf adresinden erişildi.
- Yılmaz, İnce, E., Kabul, A., & Diler, İ. (2020). Distance Education in Higher Education in the COVID-19 Pandemic Process: A Case of Isparta Applied Sciences University. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 343-351.
- Zheng, F., Khan, N. A., & Hussain, S. (2020). The COVID-19 Pandemic and Digital Higher Education: Exploring the Impact of Proactive Personality on Social Capital Through Internet Self-Efficacy and Online Interaction Quality. *Children and Youth Services Review*, 119, 1-9.

A Case Study on Evaluating Regional Development-Oriented Universities' Contribution to Society Activities in Turkey

Aslı Günay^{1*}

¹Social Sciences University of Ankara, Department of Economics, Ankara, Türkiye
ORCID: A. Günay (0000-0001-5085-6374)

Abstract

This study aims to evaluate the efficiency and performance of contribution to society activities of Turkish public universities titled as regional development-oriented universities in the content of Mission Differentiation and Specialization on the Basis of Regional Development Project. Data Envelopment Analysis was applied to assess the relative contribution to society efficiency of these universities for 2018 and 2019. The results indicate that relatively efficient universities were only three and two out of fifteen universities according to their use of human and financial inputs in 2018 and 2019, respectively. Also, the overall mean score of universities is less than 0.5; hence, in total, universities were inefficient regarding their contribution to society activities in both years. Besides, the number of universities that had a 100% or higher fulfillment rate of the objectives pertaining the social contribution activities in the university's strategic plan varied between four and seven. Although the main aim of regional development-oriented universities is to contribute to their regions' socio-economic development, the findings show that selected universities have a poor performance in contributing to society activities, in other words, partly in third mission activities.

Keyword: contribution to society; data envelopment analysis; efficiency; regional development-oriented university; university third mission

1. INTRODUCTION

Traditionally, teaching and research were the two primary missions of universities until the 1980s. The rise of the knowledge economy, globalization, and competition have led to a transformation in the mission of universities. Hence, their traditional missions have expanded, shifting from primarily teaching to research and eventually adding a third mission, labeled "contribution to society" (Compagnucci&Spigarelli, 2020; Rubens et al., 2017; Urdari et al., 2017). Batterbury&Hill (2004) states that higher education has an economic significance to future prosperity and has, with government encouragement, caused universities to embrace third mission activities alongside the more traditional ones. Hence, the third mission of universities states that, besides teaching and research, universities should contribute to the regional socio-economic development (Frondizi et al., 2019). In this sense, the main characteristic of the third mission is to promote the relationship between universities and society with the non-university stakeholders in their region (Mora et al., 2015).

Increasing with the knowledge transfer role of higher education, the third mission of universities has become more crucial than before since universities have begun

to seem like knowledge infrastructures (Kitagawa, 2004). Therefore, the third mission activities have primarily started to focus on contributing to the social, economic, and cultural development of the regions in which they operate by transferring knowledge and technologies to industry and society as a whole (De Jong et al., 2014; Secundo et al., 2017; Agasisti et al., 2019; Compagnucci&Spigarelli, 2020). Hence, the third mission activities of universities include all activities that generate, use, apply, or transfer knowledge outside the university (Molas-Gallart&Castro-Martinez, 2007; Urdari et al., 2017). As a result, contribution to the well-being of society has become a new mission of universities.

Nevertheless, contribution to society is a fuzzy and ambiguous concept in contrast to teaching and research since it has several dimensions. While the processes and structures associated with teaching and research are relatively well defined and analyzed, the case with the third mission is a complex task due to the difficulty of its implementation in practice, and measurements are not clear-cut (Papadimitriou, 2020). Schoen et al. (2006) has proposed to gather third mission activities around eight dimensions: human resources (transfer of embodied knowledge in PhD students and graduates), intellectual property (patents, copyright, etc.), spin-offs (knowledge transfer through entrepreneurship), contracts with industry, contracts with public bodies, participation in policy-making, involvement in social and cultural life (museums, sports facilities, law shops, etc.), and public understanding of science (open days, participation in sci-

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:
A. Günay, Email: asli.gunay@asbu.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 27.06.2021
Kabul Tarihi / Accepted Date: 05.08.2021

Doi: 10.26701/uad.975179

entific fairs, involvement into activities directed towards children and secondary schools, etc.). Hence, the third mission activities in higher education include an extensive array of activities performed by universities. However, in sum, they can be grouped under two main dimensions: research dimension (technology and knowledge transfer, innovation, etc.) and social dimension (lifelong learning, university engagement in social and cultural life, regional development, etc.) (Mora et al., 2015; Compagnucci & Spigarelli, 2020; Frondizi et al., 2019).

In recent years, social dimension of universities' third mission has been seen in the Turkish universities' strategic plan report. In this context, the some objectives and performance criteria have been defined for improving and increasing the universities' contribution to society activities in these reports. Furthermore, the Council of Higher Education (CoHE) in Turkey has published "University Monitoring and Evaluation Reports" since 2018, composed of 42 indicators under five main categories, and one of them is labeled as "contribution to society and responsibility" category (CoHE, 2021). Similarly, the Turkish Higher Education Quality Council (THEQC) publishes "Institutional Indicator Reports" under five main headings, and one of them is "service to society" (THEQC, 2021). Therefore, it is evident that in Turkey, as in many other countries, contribution to society activities of universities have begun to be considered as performance criteria in higher education. But it is vital to note that contribution to society indicators in these two reports are only related to the social dimension of the third mission of universities such as number of social projects carried out by the university, number of people receiving training through Continuous Education Centre (CEC), number of certificates receiving through CEC, number of activities related to the social inclusion of disadvantaged groups, etc. Moreover, the CoHE has given high achievement awards in the contribution to society category since 2017 to promote the activities and projects about this issue in Turkish universities¹.

On the other hand, the CoHE started a new Project in 2016, as part of a reformative action plan in the Turkish higher education system, titled "Mission Differentiation and Specialization on the Basis of Regional Development" in partnership with the Ministry of Development. The project is dedicated to the young public universities established in Turkey in or after 2006. It aims to promote the universities' contribution to their region and encourage specialization in certain fields. Currently, this project has been conducted in 15 public universities, and they work on this project to contribute to the socio-economic development of their regions. These 15 universities were selected according to various parameters on current situation of the region and university, and measuring university-region relations. Hence, some additional budgets might be allocated to these public universities according

¹ <https://odul.yok.gov.tr/> (03.08.2021).

to their projects (CoHE, 2020). Hence, it is expected that these selected universities will more emphasize activities related to contribution to society.

Consequently, the main objective of this study is to evaluate the efficiency and performance of contribution to society activities of regional development-oriented universities in Turkey. Therefore, this paper will shed light on the efficiency and performance of contribution to society activities of these selected universities. Here we used Data Envelopment Analysis (DEA) to estimate the efficiency of contribution to society activities in 15 Turkish public universities. Therefore, when the lack of studies within the literature measuring the efficiency and performance of contribution to society activities in higher education is considered, this study might fill a gap in this area. From a policy standpoint, the findings of this study will provide managerial information and serve as a guide for regional development-oriented university administrations in Turkey in better utilizing their resources to improve and increase contribution to society activities in their region.

The remainder of this paper is organized as follows. The next section reviews the literature on efficiency and performance measurement for universities. Section three explains the methodology, and section four introduces the data. Then, empirical findings are presented in section five. Finally, the study is concluded in the last section.

2. LITERATURE

Efficiency is a critical issue for people in charge of public services, and differences in efficiency might provide information about best practices (Johnes, 2015). The relationship between one or more inputs (or factors of production) and one or more outputs is defined as efficiency (OECD, 2019). Governments and public-sector organizations are under constant pressure to improve their efficiency. As a result of their reliance on public funds, efficiency has become a significant concern in Turkish public universities.

Since universities are non-profit organizations and motivated by different goals, the efficiency measurement of universities is difficult due to its characteristic features. Firstly, universities have various inputs and outputs, so it becomes complicated to measure the impact of each input on each output separately. Secondly, universities' output cannot be measured quantitatively, such as skill development, socialization, etc. (Worthington, 2001; Engert, 1996; Günay & Yüksel-Haliloğlu, 2018; Günay & Dülupçu, 2019).

The international literature about the efficiency and performance evaluation of universities in the world and in Turkey are mostly focused on teaching (Agasisti & Bonomi, 2014; Abbott & Doucouliagos, 2003; Barra & Zotti, 2016;

Mikušová, 2017; Baysal et al., 2005; Yeşilyurt, 2009) and research (Johnes&Yu, 2008; Johnes&Johnes, 1995; Munoz, 2016; Ng&Li, 2000; Günay&Yüksel-Haliloğlu, 2018; Karacabay, 2001). These studies were commonly used the non-parametric DEA method to measure the universities' teaching or research efficiency. Although Charnes, Cooper,&Rhodes (CCR) (1978) developed the CCR DEA method to measure the efficiency of non-profit public institutions, Tomkins&Green (1988) firstly used this method to measure the universities' efficiency.

However, in the present literature, less attention has been devoted to identifying, analyzing, and measuring universities' contribution to society activities (Giuri, 2019). Two reasons might explain this reluctance: rankings and difficulties in measuring contribution to society activities (Glaser, O'Shea,&Chastenet de Gery, 2014). Frondizi et al. (2019) showed that the weight of activities related to contribution to society mission of universities in the leading international rankings is marginal or non-existent. This situation refers to indicators related to contribution to society mission are not much used to evaluate or compare universities.

For instance, Urdari et al. (2017) investigated the types of measurements used by international university rankings and their connection to universities' contribution to society mission activities. Besides, Rubens et al. (2017) examined how universities fulfill their third mission as entrepreneurial universities. Moreover, Krcmarova (2011) summarized the process of conceptualizing the third mission of universities, and practical possibilities of data collection within the generated conceptual framework in the Czech higher education system were estimated. Jaeger&Kopper (2014) implied that if universities engage in third mission activities, the traditional missions are focused more on the surrounding regional environment, and the university region. Knudsen, Frederiksen,&Goduscheit (2019) captured existing knowledge of universities' third mission activities and identified five different models of how universities seek to fulfill the third mission. Nevertheless, it is important to note that they are not a direct performance measurement studies for the contribution to society activities in higher education.

3. METHODOLOGY

DEA is a linear programming based technique aimed at measuring the relative performances of decision-making units (DMUs) when it is challenging to compare inputs and outputs having different measurement units or measured by multi-scale (Karacaer, 1998). This method is used to compare the production performance of enterprises by handling multiple inputs and outputs simultaneously, something that cannot be measured using classical regression analysis (Baysal et al., 2005). DMUs are the organizations that are being evaluated in terms of efficiency, and DEA measures relative efficiency rather

than absolute efficiency at any particular time (Atan, 2003). DMUs must be homogenous organizations that use the same inputs to produce the same outputs, have the same goals, and operate in the same field (Oruç et al., 2014).

DEA model in this study is formulated concerning the constant returns to scale assumption. Therefore, in the CCR DEA model, it is assumed that when inputs are increased proportionately without changing the composition ratio of DMUs' inputs, outputs will also increase by the same ratio (Oruç et al., 2014). There are n DMUs to evaluate and each DMU has m inputs and s outputs. An output-oriented model was set to reach the optimum level of contribution to society output while not changing universities' inputs related to contribution to society mission since an output-oriented model focuses on maximizing outputs while maintaining the same level of input (Matthews&Mahadzir, 2006; Oruç et al., 2014). The mathematical expression of the CCR DEA model for output is as follows (Charnes, Cooper, Lewin,&Seiford, 1994):

$$\text{Min } h_k = \sum_{i=1}^m v_{ik} X_{ik}$$

Constraints:

$$\sum_{r=1}^s u_{rk} Y_{rk} - \sum_{i=1}^m v_{ik} X_{ij} \leq 0; k = 1, \dots, n$$

$$\sum_{i=1}^m u_{rk} Y_{rk} = 1$$

$$u_{rk} \geq \varepsilon > 0; r = 1, \dots, s$$

$$v_{ik} \geq \varepsilon > 0; i = 1, \dots, m$$

where the k_{th} DMU uses x_{ik} units of input i to produce y_{rk} units of output r and their weights are shown by v_{ik} and u_{rk} , respectively.

4. DATA

Fifteen young public universities were established in or after 2006, labeled as regional development-oriented universities by the CoHE in Mission Differentiation and Specialization on the Basis of Regional Development in Turkey Project. These universities were selected as DMUs for this research since the objective of these universities is to promote the universities' contribution to society activities in their region and encourage specialization in certain fields. In other words, the aims of these universities are consistent with the theory of the contribution to society mission of universities. The data set for the 2018 and 2019 years was used to evaluate the relative efficiency of contribution to society activities of these universities. The inputs and outputs taken into account in this study are listed in Table 1.

The academic personnel and student data were taken from Higher Education Statistics published by the CoHE (CoHE, 2021a). While the total number of academic

Table 1. Inputs and Outputs

Inputs	Outputs
- Number of academic personnel (total)	- Number of social responsibility projects
- Number of students (total)	- Number of certificates issued by the CEC and LC
- University budget (total)	

personnel refers to all academic personnel work in the university, the total number of students is composed of all undergraduate and graduate students. Turkish public universities are funded through the annual central government budget. The total budget amount of universities was obtained from the National Education Statistics published by the Ministry of National Education (MoNE) (MoNE, 2018 and 2019). Contribution to society indicators are published in "University Monitoring and Evaluation Reports" by the CoHE. There are eight indicators in this report for "contribution to society and responsibility" category, but only two of them can be used due to the VAR model rule. The relationship between the number of universities and the number of inputs and outputs was determined by a rule as $[(m+s) \leq n/3]$, where m is the number of inputs, s the number of outputs, and n the number universities (Banker et al., 1984). Regarding this, the university's number of social projects and the number of certificates given through CEC and Language Center (LC) were used as output in this study (CoHE, 2021b). The one reason why these two outputs were chosen among others is the data availability. The other one is that in contribution to society activities of universities in Turkey are conducted mainly by the CEC. In addition, the DEA calculations were carried out using the Win4DEAP software package program developed by Coelli (1996).

5. EMPIRICAL FINDINGS

Efficiency analysis results about the contribution to society activities of regional development-oriented universities in Turkey are presented in Table 2. In terms of the contribution to society efficiency, universities' mean score in 2019 was 0.320, lower than the value of 0.477 in 2018. Also, the number of relatively efficient universities in terms of contribution to society activities was only three and two out of 15 universities in 2018 and 2019, respectively. As a result, the overall efficiency of regional development-oriented universities related to contribution to society activities declined between 2018 and 2019. Moreover, while nine universities efficiency score was below the mean value in 2018, this number was ten in 2019. Although Burdur Mehmet Akif Ersoy University and Duzce University were relatively efficient in both years, Mus Alparslan University was only efficient in 2018 in terms of the contribution to society activities. Thus, it is obvious that both human and financial resources have not been used efficiently for the activities related to contribute to society in the regional development-oriented universities in Turkey. However, the findings also show

Table 2. Contribution to Society Efficiency Scores of Universities

University	Selection Year for the Project	Foundation Year	Efficiency Score (2018)	Efficiency Score (2019)
Aksaray University	2018	2006	0.578	0.186
Artvin Coruh University	2020	2007	0.108	0.173
Bartın University	2020	2008	0.361	0.400
Bingöl University	2016	2007	0.181	0.067
Burdur Mehmet Akif Ersoy University	2016	2006	1.000	1.000
Duzce University	2016	2006	1.000	1.000
Hitit University	2020	2006	0.272	0.122
Kastamonu University	2018	2006	0.287	0.192
Kirklareli University	2020	2007	0.309	0.127
Kirşehir Ahi Evran University	2016	2006	0.207	0.528
Muş Alparslan University	2018	2007	1.000	0.510
Recep Tayyip Erdogan University	2018	2006	0.641	0.106
Siirt University	2018	2007	0.120	0.139
Usak University	2016	2006	0.374	0.126
Yozgat Bozok University	2020	2006	0.718	0.122
Mean			0.477	0.320
E = 1			3	2
E < 1			12	13

no direct positive relationship between the universities' selection year for the project and the efficiency scores.

Table 3 displays the universities' percentage of fulfilling of the objectives pertaining to the social contribution activities in the university's strategic plan in both 2018 and 2019, which is named one of the quality assurance indicators in the THEQC "Key Indicators Report". Public Finance Management and Control Law numbered 5018 came into force with all its provisions in January 2006 in Turkey². Hence, public universities in Turkey are assumed as special budget administrations, and it is obligatory to prepare performance-based budgeting based on the strategic plan in all public universities in Turkey (Günay&Dulupçu, 2019). The values in Table 3 show that all regional development-oriented universities have at least a 50% fulfillment rate for their contribution to society activities in their strategic plans except Duzce University (36.66%) in 2019. Although seven universities (Aksaray University, Bingöl University, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Kirklareli University, Kirşehir Ahi Evran University, Mus Alparslan University and Usak University) have 100% or higher fulfillment rate in 2018, this number fell to four (Aksaray University, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Kirşehir Ahi Evran University and Mus Alparslan University) in 2019. Hence, they might be named the best performing regional development-oriented universities for contributing to society activities in 2018 and 2019. Additionally, except four universities (Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Kirşehir Ahi Evran University, Mus Alparslan University and Siirt University), the regional development-oriented universities' fulfillment rate for the contribution to society activities in their strategic plans declined between in

Table 3. Percentage of the fulfillment of the objectives pertaining to the social contribution activities in the university's strategic plan (%)

University	2018	2019
Aksaray University	780.66	674.33
Artvin Coruh University	na	59.33
Bartın University	63	61.7
Bingöl University	100	69.79
Burdur Mehmet Akif Ersoy University	105.6	387.04
Düzce University	71.43	36.66
Hitit University	78	64
Kastamonu University	na	50
Kırklareli University	141.33	na
Kırşehir Ahi Evran University	100	100
Mus Alparslan University	100	100
Recep Tayyip Erdoğan University	60	51.37
Siirt University	80	82
Usak University	811.59	76.92
Yozgat Bozok University	63	58

Source: THEQC (2021)
na: not available

2018 and 2019. Furthermore, it is important to note some universities do not have data about this issue.

When we compare the findings in Tables 2 and 3, it might be said that both the efficiency and performance of regional development-oriented universities' activities in contributing to society mostly fell from 2018 to 2019. On the other hand, Burdur Mehmet Akif Ersoy University efficiently used their human and financial inputs for contribution to society activities. It is one of the best performing universities in terms of contribution to society activities among the regional development-oriented universities. Although Düzce University was relatively efficient in both years, it displayed poor performance according to the implementation of contribution to society activities in 2019. In contrast, although Mus Alparslan University had a 100% fulfillment rate in conducting the social contribution activities in both years, and it was inefficient in 2019.

6. CONCLUSION

This paper evaluated the efficiency and performance of contribution to society activities of 15 regional development-oriented public universities in Turkey in 2018 and 2019. DEA method was applied to measure the efficiency of contribution to society activities. The results show that only two or three universities out of 15 were efficient relative to others considering existing human and financial inputs as conducting activities related to contribution to society. Moreover, four or seven universities had a 100% or higher fulfillment rate of the objectives about the social contribution activities in the university's strategic plan. Besides, the findings indicate that there was no direct positive relationship between the universities' selection year for the project and the efficiency scores. Therefore, it can be concluded that regional development-oriented universities in Turkey do not have effective policies to improve their efficiency and productivity of contribution

to society activities. This result contradicts with the objective and mission of these universities. The CoHE and regional development-oriented universities should consider some measurements to improve the performance of related universities' contribution to society activities to achieve the desired goal. The efficient use of inputs and their performance in contributing to society activities is an important issue.

Furthermore, universities should give importance to data collection in order to measure the efficiency and performance of contribution to society activities. With the lack of data in this area, it is difficult to assess current practices and develop policies to improve contribution to society activities. The CoHE's "University Monitoring and Evaluation Reports" and the THEQC's "Key Indicators Report" provide data for some activities, but they might be expanded or improved. Lastly, increasing the weight of contribution to society activities in the leading international rankings might be beneficial to improve the efficiency and performance of universities in this area.

On the other side, the results might be improved by diversifying data. More variables such as other activities related to the universities' contribution to society activities in the CoHE and THEQC reports can be added to the estimation model. Since these two reports are only related to the social dimension of the third mission of universities in Turkey, research dimension activities regarding the third mission of universities might be included to model. Additionally, future research should embrace a larger sample size since this study focused only on regional development-oriented universities in Turkey. Lastly, the findings of this study might be expected to provide critical administrative information to the university administrations about their contribution to society activities.

REFERENCES

- Abbott, M., & Doucouliagos, C. (2003). The efficiency of Australian universities: A data envelopment analysis. *Economics of Education Review*, 22(1), 89-97.
- Agasisti, T., & Bonomi, F. (2014). Benchmarking universities' efficiency indicators in the presence of internal heterogeneity. *Studies in Higher Education*, 39(7), 1237-1255.
- Agasisti, T., Barra, C., & Zotti, R. (2019). Research, knowledge transfer, and innovation: the effect of Italian universities' efficiency on local economic development 2006-2012. *Journal of Regional Science*, 59, 819-849.
- Atan, M. (2003). Türkiye bankacılık sektöründe veri zarflama analizi ile bilançoya dayalı mali etkinlik ve verimlilik analizi. *Ekonomik Yaklaşım Dergisi*, 48(14), 71-86.
- Banker, R.D., Charnes, A. and Cooper, W.W. (1984). Some models for estimating technical and scale inefficiencies in data envelopment analysis. *Management Science*, 30(9), 1078-1092.
- Barra, C. & Zotti, R. (2016). A directional distance approach applied to higher education: an analysis of teaching-related output efficiency. *Annals of Public and Cooperative Eco-*

- nomics*, 87(2), 145-173.
- Baysal, M. E., Alçılar, B., Çerçioğlu, H., & Toklu, B. (2005). Türkiye'deki devlet üniversitelerinin 2004 yılı performanslarının, veri zarflama analizi yöntemiyle belirlenip buna göre 2005 yılı bütçe tahsislerinin yapılması. *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 67-73.
- Batterbury, S. & Hill, S. (2004). Assessing the impact of higher education on regional development: Using a realist approach for policy enhancement. In M. Shattock (Ed.), *Higher Education Management and Policy* (Vol. 16, Issue 3, pp. 35-52). Paris: OECD.
- Charnes, A., Cooper, W. W., & Rhodes, E. (1978). Measuring the efficiency of decision making units. *European Journal of Operations Research*, 2, 429-444.
- Charnes, A., Cooper, W., Lewin, A. Y., & Seiford, L. M. (1994). *Data envelopment analysis: Theory, methodology and applications*. USA: Kluwer Academic Publishers.
- Coelli, T. (1996). A guide to DEAP version 2.1: A data envelopment analysis (computer) program. *CEPA Working Papers* No. 08, Armidale.
- CoHE (2020). *Yükseköğretimde ihtisaslaşma ve misyon farklılaşması: Bölgesel kalkınma odaklı üniversiteler*. Ankara: YÖK.
- CoHE (2021a). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. Retrieved from <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- CoHE (2021b). *University monitoring and evaluation report*. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/universiteler/izleme-ve-degerlendirme-raporlari>
- Compagnucci, L. & Spigarelli, F. (2000). The third mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 16, 120284. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>.
- De Jong, S., Barker, K., Cox, D., Sveinsdottir, T., & Van Den Beselaar, P. (2014). Understanding societal impact through productive interactions: ICT research as a case. *Research Evaluation* 23 (2), 89-102.
- Engert, F. (1996). The reporting of school district efficiency: The adequacy of ratio measures. *Public Budgeting and Financial Management*, 8, 247-271.
- Fronzizi, R., Fantauzzi, C., Colasanti, N., & Fiorani, G. (2019). The evaluation of universities' third mission and intellectual capital: Theoretical analysis and application to Italy. *Sustainability* 11, 3455. doi:10.3390/su11123455
- Glaser, A., O'Shea, N., & Chasteney de Gery, C. (2014). *Measuring third mission activities of higher education institutes. Constructing an evaluation framework*. British Academy of Management (BAM) Conference, Belfast, Northern Ireland.
- Giuri, P., Munari, F., Scandura, A., & Toschi, L. (2019). The strategic orientation of universities in knowledge transfer activities. *Technological Forecasting and Social Change*, 138, 261-278.
- Günay, A. & Yüksel-Haliloğlu, E. (2018). A case study on measuring research efficiency of public universities in Turkey. *Journal of University Research*, 1(2), 36-42.
- Günay, A. & Dulupçu, M. A. (2019). Measurement of financial efficiency and productivity of Turkish Public Universities by using non-parametric methods. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(4), 876-896. doi:10.1108/JAR-HE-07-2018-0116
- Johnes, J., & Johnes, G. (1995). Research funding and performance in UK university departments of economics: A Frontier Analysis. *Economics of Education Review*, 14(4), 301-314.
- Johnes, J. & Yu, L. (2008). Measuring the research performance of Chinese higher education institutions using data envelopment analysis. *China Economic Review*, 19(4), 679-696.
- Johnes, G. (2015). Evaluating the efficiency of public services. *IZA World of Labor* 2015, 196, 1-10. doi: 10.15185/izawol.196
- Karacabey, A. (2001). Veri zarflama analizi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Gelişme ve Toplum Araştırmaları Merkezi Tartışma Metinleri*, 33, 1-12.
- Karacaer, Ş. (1998). *Antalya yöresindeki 4 ve 5 yıldızlı otellerde toplam etkinlik ölçümü: Bir veri zarflama analizi uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kitagawa, P. (2004). Universities and innovation in the knowledge economy: Cases from English regions. In M. Shattock (Ed.), *Higher Education Management and Policy* (Vol. 16, Issue 3, pp. 53-75). Paris: OECD.
- Jaeger, A. & Kopper, J. (2014). Third mission potential in higher education: measuring the regional focus of different types of HEIs. *Review of Regional Research*, 34, 95-118. <https://doi.org/10.1007/s10037-014-0091-3>
- Krcmarova, J. (2011). The third mission of higher education institutions: conceptual framework and application in the Czech Republic. *European Journal of Higher Education*, 1(4), 315-331. <https://doi.org/10.1080/21568235.2012.662835>
- Knudsen, M. P., Frederiksen, M. H., & Goduscheit, R. C. (2019). New forms of engagement in third mission activities: a multi-level universitycentric approach. *Innovation*, 23(2), 209-240. doi: 10.1080/14479338.2019.1670666
- OECD (2019). *Government at a Glance 2019*. Paris: OECD.
- Oruç, K. O., Çuhadar, M., Kiliç, M., & Osmancık, S. (2014). Veri zarflama analizi ile mermer işletmelerinin etkinlik ölçümü. *15th International Symposium on Econometrics, Operations Research and Statistics*, (pp. 977-994). Isparta.
- Papadimitriou, A. (2020). Beyond rhetoric: reinventing the public mission of higher education. *Tertiary Education and Management*, 26, 1-4.
- Rubens, A., Spigarelli, F., Cavicchi, A., & Rinaldi, C. (2017). Universities' third mission and the entrepreneurial university and the challenges they bring to higher education institutions. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 11(03), 354-372. <https://doi.org/10.1108/JEC-01-2017-0006>
- Matthews, K., & Mahadzir, I. (2006). Efficiency and productivity growth of domestic and foreign commercial banks in Malaysia. *Cardiff Economics Working Papers E2006/2*.
- Mikušová, P. (2017). Measuring the efficiency of the Czech public higher education institutions: an application of DEA. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 10(2), 58-63.
- Molas-Gallart, J., & Castro-Martinez, E. (2007). Ambiguity and conflict in the development of "Third Mission" indicators.

Research Evaluation, 16(4), 321-330.

- Mora, J.-G., Ferreira, C., Vidal, J., & Vieira, M.-J. (2015). Higher education in Albania: developing third mission activities. *Tertiary Education and Management*, 21(1), 29–40. doi:10.1080/13583883.2014.994556
- MoNE (2018). National education statistics formal education 2017/'18. Retrieved from <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2017-2018/icerik/327>
- MoNE (2019). National education statistics formal education 2018/'19. Retrieved from http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361
- Munoz, D.A. (2016). Assessing the research efficiency of higher education institutions in Chile: A data envelopment analysis approach. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 809-825.
- Ng, Y. C., & Li, S. K. (2000). Measuring the research performance of Chinese higher education institutions: An application of data envelopment analysis. *Education Economics*, 8(2), 139-156.
- THEQC (2021). *Institutional indicator reports*. Retrieved from <https://yokak.gov.tr/raporlar/kurum-gosterge-raporlari>
- Tomkins, C., & Green, R. (1988). An experiment in the use of data envelopment for evaluating the efficiency of UK university departments of accounting. *Financial Accountability and Management*, 44, 147-164.
- Urdari, C., Farcas, T. V., & Tiron-Tudor, A. (2017). Assessing the legitimacy of HEIs' contributions to society. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 8(2), 191–215. doi:10.1108/sampj-12-2015-0108
- Schoen, A., Laredo, P., Bellon, B., & Sanchez, P. (2006). Strategic management of university research activities, methodological guide, PRIME Project Observatory of the European University. Retrieved from www.enid-europe.org, www.prime-noe.org.
- Secundo, G., De Beer, C., Schutte, C.S.L., & Passiante, G. (2017). Mobilising intellectual capital to improve European universities' competitiveness. The technology transfer offices' role. *Journal of Intellectual Capital*, 18(3), 607–624.
- Worthington, A. (2001). An empirical survey of frontier efficiency measurement techniques in education. *Education Economics*, 9(3), 245-268.
- Yeşilyurt, C. (2009). Türkiye'deki iktisat bölümlerinin göreceli performanslarının veri zarflama analizi yöntemiyle ölçülmesi: KPSS 2007 verilerine dayalı bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 135-147.

Üniversitelerde Yetenek Havuzu Oluşturmaya Yönelik Bulanık Mantık Temelli Bir Model Önerisi*

Seda Gündüzalp^{1*}, Mukadder Boydak Özcan²

¹Munzur Üniversitesi, Pertek Sakine Genç MYO, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Tunceli, Türkiye.

²Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ, Türkiye

ORCID: S. Gündüzalp (0000-0003-3546-5644), M.B. Özcan (0000-0003-4077-6471)

Özet

Bu araştırmanın amacı; yetenek havuzu oluşturmaya yönelik geliştirilen yazılım aracılığı ile üniversitelerde yetenek yönetimi kapsamında doktora öğrencilerinin yetenek matrisindeki yerini tespit ederek, üniversitelere bir yetenek yönetimi model önerisi sunmaktır. Survey yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubunu yeterli sınavını geçmiş doktora öğrencileri ve bu öğrencilerin danışmanları konumundaki öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgularla birlikte çalışma grubundaki doktora öğrencilerinin akademik performans ve potansiyellerine göre yetenek matrisindeki yerleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yetenek matrisinde yüksek potansiyelli düşük performanslı öğrenci varken, düşük potansiyelli-yüksek performanslı doktora öğrencisinin olmaması, akademik performans sergilemede yeterli veya yüksek düzeyde bir akademik potansiyele sahip olunması gerektiği ortaya koyulmuştur. Ayrıca doktora öğrencilerinin kendilerini danışmanlarının görüşlerine göre daha yetenekli gördükleri veya danışmanların dışardan bir göz ile öğrencilerini daha tarafsız değerlendirebildikleri sonucu çıkarılmıştır. Araştırmayla birlikte geliştirilen yazılım ile üniversitelere yetenek yönetim modeli sunulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yetenek havuzu, üniversite, yetenek yönetimi, bulanık mantık, doktora öğrencisi

A Model Proposal Based on Fuzzy Logic for Creating Talent Pool in Universities

Abstract

The purpose of this research is to determine the place of PhD students in the talent matrix within the scope of talent management in universities through the software developed to create a talent pool and to offer a talent management model proposal to universities. The study group of the research using the description screening method consists of PhD students who have passed the proficiency exam and faculty members who are advisors to these students. In the research, a fuzzy logic approach was used to determine the place of PhD students in the talent matrix. With the findings obtained from the research, the place of PhD students in the study group in the talent matrix was determined in accordance with their academic performance and potential. According to the results of the research, it was determined that while there are high-potential underperforming students in the talent matrix, there should be no low-potential-high-performance PhD students, and there should be sufficient or high academic potential in performing academically. It was also pointed out that PhD students consider themselves more capable than their advisors, or that counselors can evaluate their students more impartially with an outside eye. With the software developed in conned with the research, a talent management model has been offered to universities.

Key words: Talent pool, university, talent management, fuzzy logic, PhD student

1. GİRİŞ

1990'ların başında Soğuk Savaş'ın sona ermesinin ardından küreselleşmeyle birlikte yüksek oranda bir ivme kazanan rekabet ortamının etkisi hemen her alanda hissedilmeye başlamış, ağır rekabet ortamında ayakta kalabilmek için örgütler, dönüşüm gerçekleştirmenin gerekliliğini fark ederek ihtiyaç duyulan yapıları oluşturma çabasına girmişlerdir (Geniş ve Usta, 2016). Bu

dönüşüm tüm alanlarda olduğu gibi insan kaynakları yönetimi alanında da yeni anlayışlar ortaya çıkarmıştır. Örgütlerde insan kaynaklarının yönetimiyle çalışanları kaynak gibi kullanma anlayışı yerine örgütte yetenekli çalışanlara sahip olma ve bu yetenekli çalışanların etkin yönetilmesi gündeme gelmiştir. Bu nedenle de örgütler yetenekli bireyleri kendisine çekmek ve sahip oldukları yetenekli çalışanlardan da etkin bir şekilde yararlanabilmek için yeni bir yönetim yapısı oluşturma çabasına girmiştir (Doğan ve Demiral, 2007; Geniş ve Usta 2016; Tümen, 2014). Örgütlerin başarıya ulaşması açısından sadece yetenekli çalışanlara sahip olmak yeterli olmakta, bu yetenekleri, örgütün kısa ve uzun vadeli hedefleri ile uyumlu hale getirip, etkili olarak kullanımında

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:
S. Gündüzalp, Email: ipekseda@hotmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 02.01.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 07.04.2021

Doi: 10.26701/uad.852631

* Bu makale Prof. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN danışmanlığında hazırlanan "Üniversitelerde yetenek yönetimi kapsamında yetenek havuzu oluşturmaya yönelik bir model önerisi" isimli doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

destek sağlayacak yöntemlere yani yetenek yönetimine ihtiyaç duyulmuştur (Bahadınli, 2013). Kurumlarda fark yaratacak, yenilikçi, rekabet üstünlüğünü sağlayacak olanların yetenekli çalışanlar olduğunu fark eden yöneticiler yetenek yönetimini iyi bir şekilde yürütmeyi öncelikleri haline getirirler. Yeteneklerin kurumsal çıktılara yansıtıldığını fark edemeyen veya bunu dikkate almayan kurumlar ise rekabetin getirdikleriyle baş edemeyip ya durağan bir yapıda ilerlemekte ya da gelişimsel olarak geriye gitmektedir. 1998'de Chambers ve arkadaşlarının yapmış oldukları çalışmada "yetenek savaşları" olgusuyla gündeme etkili bir şekilde giren ve son zamanlarda çokça popüler olan, alanımız ne olursa olsun bir şekilde bir yerlerde duymuş olduğumuz "Yetenek Yönetimi" kavramı bazı araştırmalara göre insan kaynakları yönetiminin bir parçası, bazılarında göre ise insan kaynaklarına alternatif bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır (Gündüzalp ve Boydak Özcan, 2018). Yetenek yönetimi yetenekli çalışanlardan oluşan yetenek havuzlarına odaklanan çok çeşitli insan kaynakları yönetimi uygulamalarını kapsayan bir süreçtir (Lewis ve Heckman, 2006).

Yetenekli çalışanları kuruma çekmek ve onların gelişmelerini sağlayıp kurumda tutmak isteyen örgüt yöneticileri, üretimin çeşitliliği ve çalışan ihtiyaçlarına daha iyi hizmeti temel hedef haline getirmektedir. Bu hedefi gerçekleştirebilmenin yolu ise, örgüt için stratejik önem arz eden işleri belirleyerek, bu işlerde çalışacak yetenekli çalışanlarla işbirliği içinde olmaktan geçmektedir (Yumurtacı, 2014). Yetenek yönetimi resmi prosedürleri, kaynakları, politikaları ve süreçleri kullanarak örgütteki yüksek yetenekli ve becerili bireylerin gelişim ve kariyer gelişimini kolaylaştırmaktır. Yetenek yönetimi ile ilgili olarak yapılmış tüm tanımlara bakıldığında farklı perspektiflerle yaklaşılmasına karşın yapılan tanımların ortak noktasının örgüt başarısını arttırmak olduğu görülmekle birlikte kavram ile ilgili olarak tek bir tanım bulunmadığı anlaşılmaktadır. Görüşlerin bir kısmı (Byham, 2001; Heinen ve O'Neill, 2004; Mercer, 2005; Olsen, 2000; Williams ve Reilly, 2000) yetenek yönetimini işe alım, performans değerlendirme, elde tutma gibi insan kaynaklarıyla bağlantılı, bazıları (Cheloha ve Swain, 2005; Jackson ve Schuler, 1990; Kesler, 2002; Smilansky, 2006) yetenek havuzu ile bağlantılı, bazı görüşler (Buckingham ve Vosburgh, 2001; McCauley ve Wakefield, 2006; Michaels, Hanfield-Jones ve Axelrod, 2001; Redfort, 2005; Walker ve Larocco, 2002) ise yetenek yönetimini örgütün tümüne yayılan bir anlayış olarak tanımlamaktadır. Bu noktada önemli olan her örgütün kendine göre bir yetenek yönetim sistemi oluşturup, bu sistemi tanımlaması ve bunu stratejik boyutta uygulamaya taşıyabilmesidir (Akar, 2015; Yumurtacı, 2014).

Ülkemizde yetenek yönetimi zamanla önemli bir gündem oluşturmaya başlamış ve birçok şirket bu yönetim anlayışını benimseyerek rekabet üstünlüğü sağlamada önemli adımlar atmıştır. Bununla birlikte yine de yetenek yönetiminin oluşturduğu gündem henüz yetersizdir.

Özellikle kâr amacı gütmeyen kurumlarda yetenek yönetimine dair yeterli farkındalığın oluşmadığı; yapılan alan taramasında eğitim alanında yetenek yönetimi ile ilgili çok az sayıda çalışma olduğu, bu çalışmaların kuramsal veya yetenek yönetimine ilişkin görüş almakla sınırlı kaldığı tespit edilmiştir.

Yetenek yönetimi; bir örgütün ihtiyacı olan, gelişimi, değişimi, sürekliliği, performansı, rekabet edebilirliği, verimliliği gibi faktörler üzerinde etkili olacak o örgüte özgü yetenekleri barındıran yetenekli çalışanların tespiti, potansiyellerinin ortaya çıkarılması, gelişiminin sağlanması ve kurumda tutulması süreçlerini kapsayan yönetim uygulamasıdır. Burada kilit nokta örgütlerin hangi yeteneklere ihtiyaç duyduğudur. Bu nedenle her örgütün kendine has bir yetenek yönetim stratejisi olmak zorundadır. Öncelikle kar odaklı örgütlerde gündeme gelen yetenek yönetimi uygulamalarının kar amacı gütmeyen örgütlerde de etkili bir şekilde uygulanması bu kurumların başarılarının artmasına sebep olacaktır. Üniversiteler bağlamında değerlendirildiğinde, yetenek yönetimi uygulamaları sayesinde yetenekli çalışanların tespit ve teşvik edilmesiyle üniversitelerin performansının artabileceğini, böylelikle bilim dünyasına daha fazla katkı sağlanabileceğini, bu nedenle üniversitelerde yetenek yönetimi uygulamalarına geçişin önemli olduğunu söylemek mümkündür. Potansiyel akademik personel olarak nitelendirilen doktora öğrencilerinin büyük çoğunluğu, mezun olduğunda akademik personel olarak çalışmaya başlamaktadır. Bu nedenle doktora öğrencilerinin üniversitelerde oluşturulacak yetenek havuzlarının temelini oluşturması gerektiği düşünülmektedir. Üniversitelerin insan kaynakları yönetiminde işletmelere benzerliği ve çalışan performansının önemli ölçüde ölçülebilir olması yetenek yönetimi uygulamasının daha profesyonel bir biçimde yönetim süreçlerine adapte edilmesini sağlar nitelikte olduğu söylenebilir. Üniversiteler yetenekli çalışanları tespit edip, onları elde tutma ve geliştirme stratejilerini uygulamakla kurumsal başarılarını, performanslarını ve bilim dünyasına katkısını arttırmış olacaklardır. Özellikle doktora öğrencilerinin yeteneklerini tespit edip üniversite bünyesinde çalışmalarını sağlamak için üniversiteler geliştirecekleri stratejiler sayesinde yetenekli çalışanları bünyesinde tutacaktır. Yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı üniversitelerde yeteneklerin yönetilmesinin önemi fark edilmiş ve gerek üniversitelere gerekse yapılacak olan çalışmalara örnek teşkil etmesi, eğitim alanında yetenek yönetiminin gündem oluşturması amacıyla bu araştırma yapılmıştır. Bu doğrultuda bu araştırmanın genel amacı; yetenek havuzu oluşturmaya yönelik geliştirilen yazılım aracılığı ile üniversitelerde yetenek yönetimi kapsamında doktora öğrencilerinin yetenek matrisindeki yerini tespit ederek, üniversitelere bir yetenek yönetimi model önerisi sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen araştırma sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1) Doktora öğrencileri kendilerinin ve danışmanlarının

değerlendirmesi sonucunda potansiyel ve performans durumlarına göre yetenek matrisinde hangi küme içerisinde yer almaktadır?

2) Doktora öğrencileri kendilerinin ve danışmanlarının değerlendirmesi sonucunda potansiyel ve performans durumlarına göre cinsiyet değişkeni bakımından yetenek matrisinde hangi kümeye yerleşmektedir?

3) Doktora öğrencilerinin sadece danışmanlarının ve sadece kendilerinin değerlendirmesi sonucunda potansiyel ve performans durumlarına göre yetenek matrisinde hangi kümelere yerleşmektedirler?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel verilerin toplanıp analiz edildiği; kurumların, olayların, objelerin, grupların, varlıkların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan betimsel tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır (Arıcı, 1984). Belirlenmiş bir grubun inançları, istekleri, düşünceleri, tutumları, motivasyon ve davranışlarını nicel olarak tanımlamaya yarayan survey yönteminde hedef grubu yansıtan örnek gruptan alınan verilerle bağımlı ve bağımsız değişkenler aracılığıyla var olan durum betimlenir (Glasow, 2005; Groves, 2011; Kerlinger, 1973; Mathiyazhagan ve Nandan, 2010).

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın amacına yönelik veri elde etmek için oluşturulan çalışma grubu, Fırat Üniversitesi'ne bağlı Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Bilimleri Enstitüsü ve Fen Bilimleri Enstitüsü'nde 2015-2016 eğitim öğretim yılı içerisinde öğrenim gören yeterlik sınavını geçmiş doktora öğrencileri ve bu öğrencilerin danışmanları konumundaki öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulması söz konusudur (Büyüköztürk, 2012)

Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt olarak, doktora öğrencilerinden yeterlik aşamasını geçenler kabul edilmiştir. Bu durumun öncelikli sebebi yeterlik aşamasını geçmiş doktora öğrencilerinin potansiyel akademik personel olmalarıdır. Ayrıca;

- Doktora öğrencilerinin yeterlik aşamasına kadar belirli bir performans sergilemiş olmaları,
- Danışmanlarının bu öğrencileri değerlendirebilme için belirli bir zaman geçirmeleri,
- Yeterlik aşamasına kadar doktora öğrencilerinin hem ders döneminde hem de bilimsel araştırma yapma sürecinde danışmanlarıyla daha fazla etkileşimde bulunmaları nedeniyle çalışma grubunun doktora

öğrencilerinden yeterliği geçmiş öğrencilerle sınırlandırılması uygun görülmüştür.

Ayrıca öğrencilerin kendini değerlendirmelerinin yanı sıra, bir de onları danışmanlarının değerlendirmesinin daha tarafsız ve daha hassas sonuçlar ortaya koyacağı düşünüldüğünden, her öğrencinin danışmanının kendi öğrencisini değerlendirmesi için, çalışma grubunda yer alan doktora öğrencilerinin danışmanları da çalışma grubuna dahil edilmiştir. Buna göre araştırma kapsamında belirlenen çalışma grubunda yer alan öğrenci ve öğretim üyesi sayısı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Doktora Öğrencisi ve Öğretim Üyelerine Ait Bilgiler

Enstitü	Öğrenci sayısı	Öğretim Üyesi Sayısı
Fen Bilimleri Enstitüsü	Kadın	25
	Erkek	49
		Yrd. Doç.
		6
	Toplam	74
Sosyal Bilimler Enstitüsü	Kadın	11
	Erkek	14
		Yrd. Doç.
		3
	Toplam	25
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	Kadın	5
	Erkek	8
		Yrd. Doç.
		10
	Toplam	13
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Kadın	7
	Erkek	12
		Yrd. Doç.
		4
	Toplam	19

Kaynak: Fırat Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Çalışma grubunda yer alan doktora öğrencileri ile öğretim üyesi sayısının eşit olması beklenir. Ancak Tablo 1'de görüldüğü üzere öğrenci ve danışman sayısı birbirlerine eşit değildir. Bunun sebebi bazı öğretim üyelerinin birden fazla doktora öğrencisine sahip olmasıdır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Gündüzalp ve Özkan (2017) tarafından geliştirilen “Doktora Öğrencilerine Yönelik Akademik Potansiyel Değerlendirme Kriterleri Ölçeği” ile “Doktora Öğrencilerine Yönelik Akademik Performans değerlendirme Kriterleri” formu kullanılmıştır. Doktora Öğrencilerine Yönelik Akademik Potansiyel Değerlendirme Kriterleri Ölçeği Gündüzalp ve Özkan (2017) tarafından geçerlik ve güvenirlik analizi yapıldıktan sonra akademik beceri, akademik etik, liderlik, bilgi okuryazarlığı olmak üzere 4 boyut ve 86 maddeden oluşan bir ölçek halini almıştır ve bu çalışmada kullanılmıştır. Doktora öğrencilerinin akademik performansını ortaya çıkaracak kriterler, alan yazın taraması sonucunda, Fırat Üniversitesi Rektörlüğü'nün yüksek lisans ve doktora öğrencisi alımlarındaki oranlar ve Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği'ndeki kriterler esas alınarak belirlenmiş ve 14 maddeden oluşan bir “Doktora Öğrencilerine Yönelik Akademik Performans değerlendirme

dirme Kriterleri" formu hazırlanmıştır.

2.4. Görüşme Süreci

Çalışma grubunda yer alan doktora öğrencileri ve öğretim üyelerine ulaşabilmek ve uygulamaları sorunsuz yürütülebilmek adına uygulama süreci titiz bir biçimde planlanmıştır. Öncelikle çalışmada yer alacak doktora öğrencileri ve öğretim üyeleri bilgileri Fırat Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'ndan alınarak her bir enstitü için ayrı ayrı öğrenci ve öğretim üyesi isimleri listelenmiştir. Çalışmada sadece öğrencinin uygulamaya alınması anlamsız olacağından uygulamaya öncelikle öğretim üyeleri ile görüşülmüş, öğretim üyelerinin uygulamaya katılmayı kabul etmesi halinde öğrencileri ile iletişime geçilmiştir. Söz konusu öğretim üyelerine ulaşabilmek için telefonla randevu alınmış ve periyodik olarak ofislerine gidilmiştir. Bazı öğretim üyeleri ve doktora öğrencilerine elektronik ortamda ulaşılmış ve Google online anket sistemi ortamında ölçekler bu kişilere gönderilmiştir.

Bu süreç sonunda doktora öğrencilerini ve bu öğrencilerinin danışmanları konumundaki öğretim üyelerinin doldurduğu toplamda 262 (131+131) ölçek ve form elde edilmiştir. Her bir öğrenci A1, A2, A3, ..., A131 şeklinde kodlanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak gerekli analizler yapılmıştır.

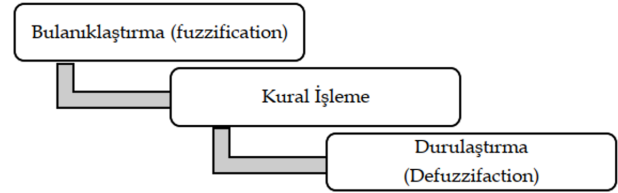
2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada doktora öğrencilerinin yetenek matrisindeki yerini belirlemek amacıyla bulanık mantık yaklaşımı kullanılmıştır. Temelleri eski Yunan felsefesine dayanan, uygulamada ise, yapay zekânın yönlendirici bir unsuru olan bulanık mantık, Aristoteles'ten günümüze gelen klasik küme üyeliğine ve mantığına karşı oluşturulmuş bir yaklaşımdır (Murat ve Uludağ, 2008; Ören ve Koçyiğit, 2016). Klasik kümelerde bir eleman bir kümeye ya aittir ya da değildir. Bir başka ifade ile klasik küme bir önermenin kesin doğru ya da kesin yanlış olduğu anlamına gelir (Elmas, 2003; Arı, 2009). Bulanık mantık; ikili mantık sistemine karşı geliştirilen ve günlük hayatta kullandığımız değişkenlere üyelik dereceleri atayarak, olayların hangi oranlarda gerçekleştiğini belirleyen çoklu mantık sistemidir (Çobanoğlu, 2000). Bulanık kümelerde her bir varlığa ait üyelik derecesi bulunur. Varlıkların üyelik derecesi, 0-1 aralığında herhangi bir değer (0.2, 0.7, 0.94 gibi) olabilir (Zadeh, 1965).

İsminin insanlarda çağrıştırdığının aksine bulanık mantık, belirsiz ifadelerle yapılan, belirsiz işlemler değildir. Gelişmiş bir olasılık hesaplama yöntemi de olmayan bulanık mantıkta modelleme aşamasında değişkenlerin ve kuralların esnek bir biçimde belirlenmesi söz konusudur. Bu esneklik, asla rastgelelik veya belirsizlik içermez. Nasıl bir lastik içinde bulunduğu duruma göre şeklini değiştirirken yapısını ve bütünlüğünü koruyabilirse, bir bulanık model de değişen koşullara değişen karşılık verirken özündeki yapıyı muhafaza eder (Kıyak ve Kahvecioğlu,

2003). Bulanık mantık, insan bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak, bunların kural tabanları halinde işlenip, her bir kural tabanının belirli bir matematik fonksiyona karşılık gelecek şekilde sonuç çıkarılmasıdır (Ertunç, 2012).

Bulanık mantık işlem sürecinin aşamalarını Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Bulanık Sistem Yapısı (Öztemel, 2003)

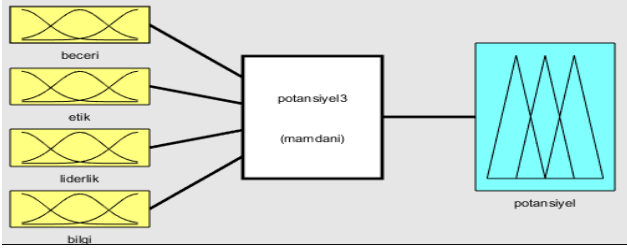
Bulanıklaştırma, sayısal giriş değişkenlerinin (kesin ve rilerin) bunlara karşılık gelen bulanık kümeye dönüştürme işlemidir (Çobanoğlu, 2000). Bu aşamada bulanık girdi değerleri üretmek için üyelik dereceleri depolanır; tanımlamada, kişisel kümeler ve çok özel bağıntılar kurulur (Baron, 1993'den akt.. Işıklı, 2008). Kural işleme, değişkenlerinin kurallarını kullanarak problemin çözüm alanını belirleme işlemidir (Özdemir, 2009). Kurallar, 'eğer ... ise, ... olsun' şeklinde koşullu durumlarla formüle edilirler (Piegat, 2001). Kurallar dizisi uzman görüşü veya bilgi bankasından elde edilerek oluşturulur (Ertunç, 2012, s. 25). Durulaştırma aşaması ise bulanık olan bilgilerin kesin sonuçlar haline dönüştürülmesi için yapılan işlemler olarak ifade edilmektedir (Kıyak ve Kahvecioğlu, 2003). Karar verme biriminden gelen bulanık bir bilgiden bulanık olmayan ve uygulamada kullanılacak gerçek değer elde edilmesini sağlar (Gani ve diğerleri, 2014).

Bu araştırmada bulanık çıkarım yöntemleri içerisinde en yaygın kullanılan Mamdani yöntemi kullanılmıştır. Sistemin temellendirilmesinde MATLAB programından yararlanılmıştır. Yetenek matrisinin potansiyel eksenini oluşturacak akademik beceri, akademik etik, liderlik ve bilgi okuryazarlığı boyutları giriş olarak, potansiyel de çıkış olarak belirlenmiştir. Doktora öğrencilerinin potansiyel ve performans puanlarına göre yetenek matrisindeki yeri ağırlık merkezi durulaştırma işlemi yapılarak belirlenmiştir. En yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri olan ağırlık merkezi yöntemi ile belirlenen noktaların ağırlıklı ortalamasını aldığından, her noktanın kendi ağırlığınca etkisini hesaba katarak hepsini temsil edebilecek en uygun noktayı bulur (Mert ve Yılmaz, 2009). Ağırlık merkezini ifade eden değeri;

$$z^* = \frac{\mu(z) \cdot z}{\mu(z)}$$

formülü baz alınarak hesaplanmıştır. Burada $\mu(z)$ üyelik derecesini, ise grafikteki ağırlık merkezi değerini göstermektedir (Erkaymaz ve Çayıroğlu, 2010). Potansiyel ekseninde 4 çıkış olduğundan değeri 0-4 arasında, performans ekseninde ise 3 çıkış olduğundan z değeri 0-3

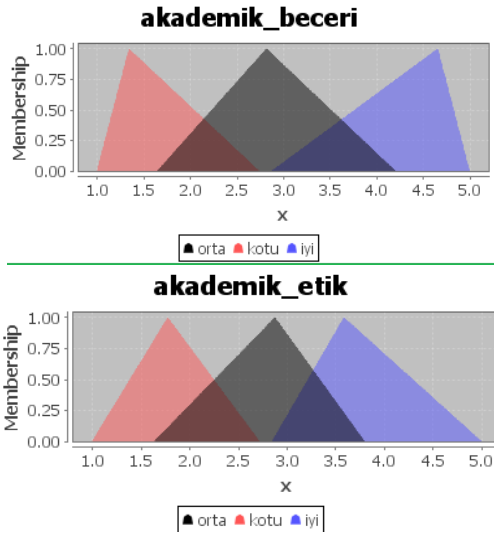
arasında bir değer alacaktır.



Şekil 2. Yetenek Matrisini Potansiyel Ekseninin Girdi ve Çıktı Temelleri

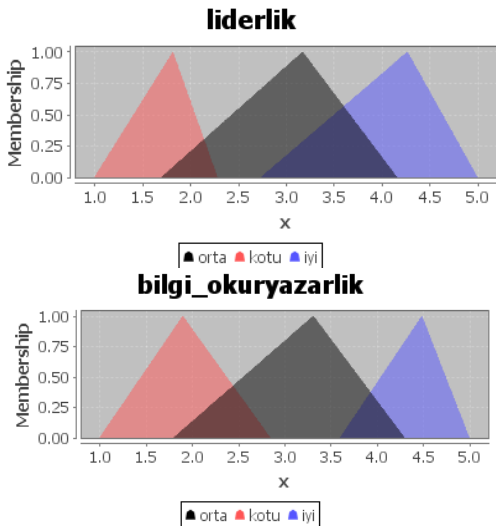
Yetenek matrisinin potansiyel ekseninde akademik beceri, akademik etik, liderlik ve bilgi okuryazarlık boyutları yer almaktadır. Bu boyutlara ilişkin ilk olarak bulanık mantık aşamalarından bulanıklaştırma işlemi yapılmıştır. Bu aşamada boyutlara ait üyelik dereceleri belirlenmiştir.

Akademik beceri ve akademik etik boyutuna ait üyelik dereceleri Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3. Akademik Beceri ve Akademik Etik Boyutu Üyelik Dereceleri

Şekil 3'de görüldüğü gibi akademik beceri boyutuna ilişkin üyelik dereceleri "1-1.344-2.74", "1.65 2.82 4.202", 2.879 4.66 5.001", akademik etik boyutuna ilişkin üyelik



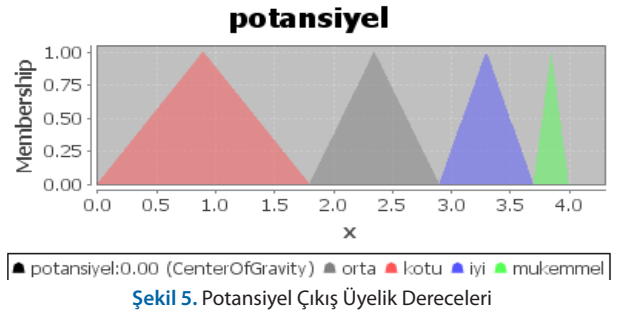
Şekil 4. Liderlik ve Bilgi Okuryazarlık Boyutu Üyelik Dereceleri

dereceleri "1-1.81-2.764", "1.61-2.8- 3.701", 2.921- 3.66- 5.001olarak belirlenmiştir.

Liderlik ve bilgi okuryazarlık boyutuna ait üyelik dereceleri Şekil 4'te verilmiştir.

Şekilde de görüldüğü gibi liderlik boyutuna ilişkin üyelik dereceleri "1-1.803-2.34", "1.609- 3.21- 4.202", 2.879-4.36-5.001", bilgi okuryazarlık boyutuna ilişkin üyelik dereceleri "1-1.809-2.781", "1.65-3.901-4.302", "3.611-4.49-5.001" olarak belirlenmiştir.

Potansiyel olarak nitelendirilen çıkış fonksiyonunu şekil 5'de verilmiştir.



Şekil 5. Potansiyel Çıkış Üyelik Dereceleri

Şekil 5'te de görüldüğü gibi potansiyel çıkışına ilişkin üyelik dereceleri "0-0.81-1.74", "1.75-2.4-2.89", "2.9-3.37-3.61", "3.62-3.78-4.0" olarak belirlenmiştir.

4 girdili bir sistemde en az 3^4 (81) kural oluşturulması gerekmektedir. Doktora öğrencilerinin potansiyel durumunu ortaya koyması amaçlanarak uzman görüşü ve mevcut verilerden yararlanılarak 137 kural oluşturulmuştur. Oluşturulan kurallarla sağlıklı sonuçlar çıkması için tüm olasıklar değerlendirilmiştir. Bu kurallardan bazıları şöyledir:

Kural 1: If (beceri is kötü) and (etik is kötü) and (liderlik is kötü) and (bilgi is kötü) then (potansiyel is kötü) (1)

Kural 2. If (beceri is kötü) and (etik is kötü) and (liderlik is kötü) and (bilgi is orta) then (potansiyel is kötü) (1)

Kural 3. If (beceri is kötü) and (etik is kötü) and (liderlik is kötü) and (bilgi is iyi) then (potansiyel is kötü) (0.9)

Kural 4. If (beceri is kötü) and (etik is kötü) and (liderlik is orta) and (bilgi is kötü) then (potansiyel is kötü) (1)

Kural 5. If (beceri is kötü) and (etik is kötü) and (liderlik is orta) and (bilgi is orta) then (potansiyel is kötü) (0.8)

...

Kural 32. If (beceri is orta) and (etik is kötü) and (liderlik is orta) and (bilgi is orta) then (potansiyel is orta) (0.8)

Kural 33. If (beceri is orta) and (etik is kötü) and (liderlik is orta) and (bilgi is iyi) then (potansiyel is orta) (0.7)

Kural 34. If (beceri is orta) and (etik is kötü) and (liderlik is iyi) and (bilgi is kötü) then (potansiyel is orta) (1)

...

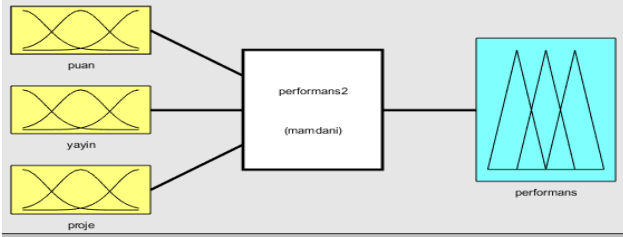
Kural 135. If (beceri is iyi) and (etik is orta) and (liderlik is iyi) and (bilgi is iyi) then (potansiyel is iyi) (0.05)

Kural 136. If (beceri is iyi) and (etik is iyi) and (liderlik is kotu) and (bilgi is orta) then (potansiyel is iyi) (0.3)

Kural137. If (beceri is iyi) and (etik is iyi) and (liderlik is iyi) and (bilgi is kotu) then (potansiyel is iyi) (0.4)

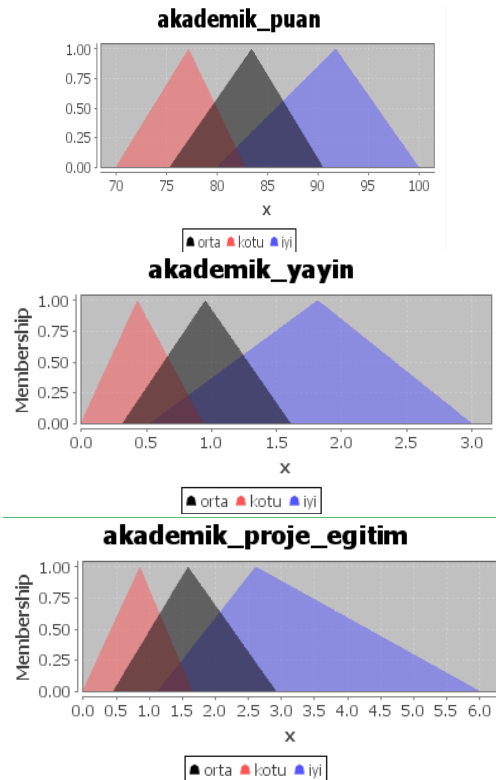
Yetenek matrisinin performans eksenini oluşturacak akademik puan, akademik yayın ile akademik proje ve eğitim boyutları giriş olarak, performans da çıkış olarak belirlenmiştir.

Şekil 6. Yetenek Matrisini Performans Ekseninin Girdi ve Çıktı Temelleri



Bu boyutlara ilişkin ilk olarak bulanık mantık aşamalarından bulanıklaştırma işlemi yapılmıştır. Bu aşamada boyutlara ait üyelik dereceleri belirlenmiştir.

Akademik puan boyutuna ait üyelik dereceleri Şekil 7’de verilmiştir.

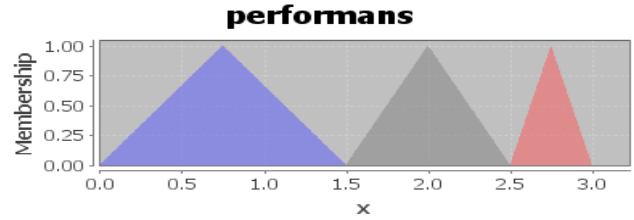


Şekil 7. Akademik Puan, Akademik Yayın ile Akademik Proje ve Eğitim Boyutu Üyelik Dereceleri

Şekil 7’de de görüldüğü gibi akademik puan boyutuna ilişkin üyelik dereceleri “70-76.809-82.987”, “76-83.903-90”, “80-92.01-100.001”, akademik yayın boyutuna ilişkin üyelik dereceleri “0-0.394-0.878”, “0.383-0.804-1.598”,

“0.503-1.605-3.001”, akademik proje ve eğitim boyutuna ilişkin üyelik dereceleri “0-0.707-1.657”, “0.49-1.591-2.879”, “1.205-2.593-6.001” olarak belirlenmiştir. Potansiyel olarak nitelendirilen çıkış fonksiyonu Şekil 8’de verilmiştir.

Şekil 8. Performans Çıkış Üyelik Dereceleri

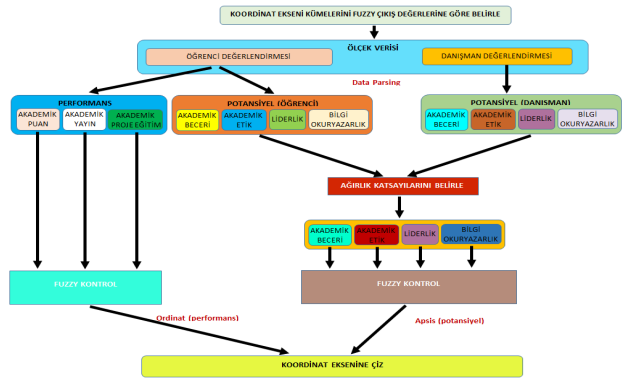


Şekil 8’de de görüldüğü gibi performans çıkışa ilişkin üyelik dereceleri “0-0.75-1.5”, “1.501-2-49”, “2.5-2.75-3.001” olarak belirlenmiştir.

3 girdili bir sistemde en az 3^3 (27) kural oluşturulması gerekmektedir. Doktora öğrencilerinin performans durumunu ortaya koyması amaçlanarak uzman görüşü ve mevcut verilerden yararlanılarak 42 kural oluşturulmuştur. Oluşturulan kurullarla sağlıklı sonuçlar çıkması için tüm olasıklar değerlendirilmiştir. Bu kurallardan bazıları şöyledir:

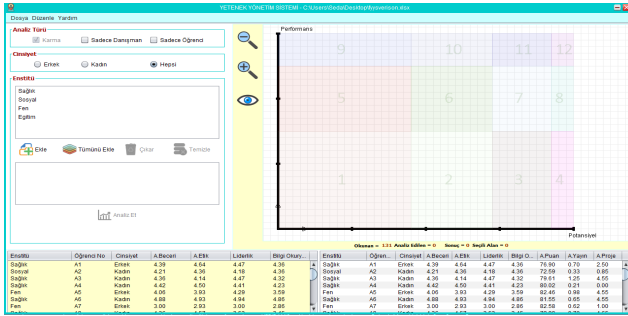
1. If (puan is kotu) and (yayin is kotu) and (proje is kotu) then (performans is basarisiz) (1)
2. If (puan is kotu) and (yayin is kotu) and (proje is orta) then (performans is basarisiz) (1)
3. If (puan is kotu) and (yayin is kotu) and (proje is iyi) then (performans is basarisiz) (0.9)
-
20. If (puan is iyi) and (yayin is kotu) and (proje is orta) then (performans is basarisiz) (0.8)
21. If (puan is iyi) and (yayin is kotu) and (proje is iyi) then (performans is vasat) (1)
22. If (puan is iyi) and (yayin is orta) and (proje is kotu) then (performans is vasat) (0.9)
-
40. If (puan is iyi) and (yayin is orta) and (proje is kotu) then (performans is basarili) (0.1)
41. If (puan is iyi) and (yayin is orta) and (proje is orta) then (performans is basarili) (0.2)
42. If (puan is iyi) and (yayin is iyi) and (proje is kotu) then (performans is basarili) (0.7)

Araştırmanın amacını gerçekleştirebilmek için geliştirilen FYYSS (Fırat Yetenek Yönetimi Sistemi) programı, JAVA programlama dili kullanılarak NetBeans 8.1 ortamında hazırlanmıştır. Programın amacı bulanık mantık yöntemi kullanılarak doktora öğrencilerinin yetenek matrisindeki yerini ortaya koymaktır. Programa ilişkin akış diyagramı aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 9. FYYs Akış Diyagramı

FYYs programının ara yüzü ise aşağıdaki gibidir.



Şekil 10. FYYs programının ara yüzü

2.6. Puanlama kriterleri

Akademik puan formülü Fırat Üniversitesi Rektörlüğü'nün yüksek lisans ve doktora öğrencisi alımlarındaki oranlar esas alınarak oluşturulmuştur.

$$\text{Akademik Puan} = K\%50 + L\%20 + M\%20 + N\%10$$

K= Ales Puanı

L=Yüksek lisans not ortalaması

M= YDS/KPDS/ÜDS/TOEFL/IELTS Puanı

N=Lisans Ortalaması

Akademik yayın formülü Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği (2015)'den yararlanarak aşağıdaki formül oluşturulmuştur:

$$\text{Akademik Yayın} = A\%40 + B\%20 + C\%16 + D\%10 + E\%10 + F\%3 + G\%1$$

A=SSCI, SCI-Exp, AHCI dergilerinde yayımlanan tam makale

B=SSCI, SCI-Exp, AHCI dışındaki alan indekslerindeki dergilerde yayımlanan tam makale

C=Hakemli uluslararası ve ulusal dergilerde yayımlanan tam makale

D=Uluslararası ve ulusal kongre, sempozyum, panel, çalıştay gibi bilimsel, sanatsal toplantılarda sözlü olarak sunulan ve özet metin olarak yayımlanan tebliğ

E= Alanında Kitap Yazarlığı veya Çevirmenliği- Kitap Bölüm Yazarlığı

F= SSCI, SCI-Exp, AHCI ve alan indekslerindeki dergilerdeki eserlerine yapılan her bir atıf

G= Ulusal dergilerde eserlerine yapılan her bir atıf

$$\text{Akademik proje ve eğitim puanı} = X\%65 + Y\%25 + Z\%10$$

X=Proje Sayısı

Y= Aldığı eğitim, kurs, seminer vb. sayısı

Z= Ulusal Kongre, Sempozyum Çalıştay Gibi Akademik Toplantıların Düzenlenmesinde; Düzenleme, Yürütme Kurulunda Alınan Görev sayısı

Akademik yayın puan aralıkları öğrencilerden alınan verilere göre belirlenmiştir. Buna göre akademik yayın puanı 0-3 aralığında, akademik proje ve eğitim puanı ise 0-6

aralığında değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Doktora öğrencilerinin yetenek matrisindeki yerini belirlemek amacıyla geliştirilen bulanık mantık tabanlı FYYs programında veriler okutulduktan sonra ilgili analizler yapılmıştır. Doktora öğrencilerinin kendilerinin ve danışmanlarının değerlendirilmesi sonucunda aldıkları performans ve potansiyel puanlarının bulanık mantık tabanlı ağırlık merkezi değerlerine (z değeri) göre ortaya çıkan yetenek yönetimi matrisi şeklindeki gibidir.



Şekil 11. Doktora Öğrencilerinin Yetenek Matrisi

Yetenek matrisinde şekilde de görüldüğü gibi potansiyel ekseninde 4, performans ekseninde 3 çıkış olduğundan 4X3=12 küme bulunmaktadır. Bu kümeler 1'den 12'ye kadar numaralandırılarak gösterilmiştir. Kümeler aşağıda verildiği gibi nitelendirilmiştir.



Şekil 12. Yetenek Grupları

Yetenek matrisinin görünümüne bakıldığında yığılmanın 1, 2, 7, 8, 3 ve 4 numaralı kümelere olduğu görülmektedir. Genel bir değerlendirmeye; potansiyeli yüksek-performansı yüksek, potansiyeli yüksek-performansı orta, potansiyeli yüksek-performansı düşük doktora öğrencisi bulunurken; potansiyeli düşük-performansı yüksek, potansiyeli düşük-performansı orta doktora öğrencisi bulunmamaktadır. Bu durumda, yüksek potansiyelli-düşük performanslı öğrenci varken, düşük potansiyelli-yüksek performanslı doktora öğrencisinin olmaması, akademik

performans sergilemede yeterli veya yüksek düzeyde bir akademik potansiyele sahip olunması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca hem performansı düşük hem de potansiyeli düşük tek bir öğrenci (A31) bulunmaktadır.

Yetenek matrisinde 12 numaralı kümeye (Süper Yetenek Grubu) yerleşen öğrenci sayıları, kodları ve ağırlık merkezi puanları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. 12 Numaralı Kümeye (Süper Yetenek Grubu) Yerleşen Öğrenciler

Öğrenci Kodu	Z değeri Potansiyel	Z değeri performans
A130	3.85	2.75
A122	3.85	2.72
A51	3.85	2.72
A52	3.74	2.72
A53	3.85	2.72
A14	3.85	2.58
A16	3.85	2.48
A19	3.85	2.72

Yetenek matrisinde 12 numaralı kümeye hem potansiyeli hem de performansı yüksek 8 öğrenci yerleşmiştir. Söz konusu kümede potansiyel Z değerleri en yüksek 3.85, en düşük 3.74 olurken; performans Z değerleri ise en yüksek 2.75, en düşük 2.48 şeklinde sonuçlanmıştır. Bu gruptaki öğrencilerden her enstitüye örnek teşkil edecek birer öğrenci seçilerek, aşağıdaki şekillerde bu öğrencilere ait verilere yer verilmiştir. İlk olarak 12 numaralı kümeye yerleşen, genelde de en yüksek puana sahip sağlık bilimleri

enstitüsünde öğrenim gören A130, A122 ve A52 kodlu öğrencilere ait değerler Şekil 13’de verilmiştir.

A130 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirme sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 5.00, akademik etik boyutundan 4.86, liderlik boyutundan 5.00, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.95 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucunda ise akademik beceri boyutundan 4.94, akademik etik boyutundan 4.93, liderlik boyutundan 4.88, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.91 puan aldığı görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 93.04, akademik yayın puanı 1.74, akademik proje ve eğitim puanı ise 2.05’tir. Bu bulgularla birlikte A130 kodlu öğrencinin kendisinin ve danışmanın değerlendirmesi arasında önemli bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu durum öğrenciye yönelik yapılan değerlendirmenin tarafsız ve gerçekçi olduğunu gösterebilir. A130 kodlu öğrenci çalışma grubunda yer alan 131 öğrenci içerisinde en yüksek değerlere sahip öğrenci olmuştur.

Süper Yetenek Grubu’ndaki bir diğer öğrenci olan A122 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 4.58, akademik etik boyutundan 4.79, liderlik boyutundan 4.29, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.41 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 4.58, akademik etik boyutundan 4.57, liderlik boyutundan 4.29, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.41 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 83.93, akademik yayın puanı 1.80, akademik proje ve eğitim puanı ise 2.05’tir.

Aynı kümeye (Süper Yetenek Grubu) yerleşen bir diğer öğrenci olan, fen bilimleri enstitüsünde öğrenim gören A52 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 4.48, akademik etik boyutundan 4.64, liderlik boyutundan 4.18, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.36 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 4.09, akademik etik boyutundan 4.57, liderlik boyutundan 4.76, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.05 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 79.73, akademik yayın puanı 2.23, akademik proje ve eğitim puanı ise 0.00’dır. Bu bulgularla birlikte A52 kodlu öğrencinin kendi değerlendirmesine göre danışmanın değerlendirmesinden daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Bu durum öğrencinin hala birtakım eksikliklerinin olduğunu ve kendisini geliştirme gerektiğini düşündüğünü gösterebilir.

Yetenek matrisinde 8 numaralı kümeye (Yükselen Yetenek Grubu) yerleşen öğrenci sayıları, kodları ve ağırlık merkezi puanları Tablo 3’de sunulmuştur.

Öğrenci Kodu = A130	Potansiyel = 3.85
Enstitü = Sağlık	Performans = 2.75
Cinsiyet = Kadın	
Danışman	Öğrenci
A.Beceri = 5.00	A.Beceri = 4.94
A.Etik = 4.86	A.Etik = 4.93
Liderlik = 5.00	Liderlik = 4.88
Bilgi-Okur. = 4.95	Bilgi Okur. = 4.91
	A.Puan = 93.04
	A.Yayın = 1.74
	Proje Eğitim = 2.05
Öğrenci Kodu = A122	Potansiyel = 3.85
Enstitü = Eğitim	Performans = 2.75
Cinsiyet = Erkek	
Danışman	Öğrenci
A.Beceri = 4.58	A.Beceri = 4.58
A.Etik = 4.79	A.Etik = 4.57
Liderlik = 4.29	Liderlik = 4.29
Bilgi-Okur. = 4.41	Bilgi Okur. = 4.41
	A.Puan = 83.93
	A.Yayın = 1.80
	Proje Eğitim = 2.05
Öğrenci Kodu = A52	Potansiyel = 3.74
Enstitü = Fen	Performans = 2.72
Cinsiyet = Kadın	
Danışman	Öğrenci
A.Beceri = 4.48	A.Beceri = 4.09
A.Etik = 4.64	A.Etik = 4.57
Liderlik = 4.18	Liderlik = 3.76
Bilgi-Okur. = 4.36	Bilgi Okur. = 4.05
	A.Puan = 79.73
	A.Yayın = 2.23
	Proje Eğitim = 0.00

Şekil 13. A130, A122 ve A52 Kodlu Öğrenciye Ait Veriler

Tablo 3. 8 Numaralı Kümeye (Yükselen Yetenek Grubu) Yerleşen Öğrenciler

Öğrenci Kodu	Z değeri Potansiyel	Z değeri performans	Öğrenci Kodu	Z değeri Potansiyel	Z değeri performans
A118	3.85	2.45	A90	3.85	2.04
A107	3.70	2.28	A67	3.70	2.45
A114	3.85	2.22	A10	3.85	2.20
A109	3.85	2.19	A15	3.73	2.24
A120	3.85	2.10	A24	3.85	2.30
A4	3.85	2.35	A46	3.85	2.48
A9	3.82	2.40	A49	3.85	2.17
A125	3.85	2.08	A93	3.85	2.07
A92	3.83	2.32	A98	3.85	2.40
A127	3.83	1.59	A65	3.85	1.71
A97	3.85	2.40	A89	3.85	2.07
A64	3.85	1.70	A6	3.85	1.64
A104	3.85	2.08			

Yetenek matrisinde 8 numaralı kümeye potansiyel yüksek, performansı orta düzeyde olan 25 öğrenci yerleşmiştir. Söz konusu kümede potansiyel Z değerleri en yüksek 3.85, en düşük 3.70 olurken; performans Z değerleri ise en yüksek 2.07, en düşük 1.59 şeklinde sonuçlanmıştır. Bu gruptaki öğrencilerden her enstitüye örnek teşkil edecek birer öğrenci seçilerek aşağıdaki şekillerde bu öğrencilere ait verilere yer verilmiştir. Yetenek matrisinde 8 numaralı (Yükselen Yetenek Grubu) kümeye yerleşen, sağlık bilimleri enstitüsünde öğrenim gören A118 ve A92 kodlu öğrenciye ait değerler Şekil 14’de verilmiştir.

Öğrenci Kodu = A118		Potansiyel = 3.85
Enstitü = Eğitim		Performans = 2.45
Cinsiyet = Kadın		
Danışman	Öğrenci	
A.Beceri = 4.21	A.Beceri = 4.15	
A.Etik = 4.86	A.Etik = 4.07	
Liderlik = 4.47	Liderlik = 4.18	
Bilgi-Okur. = 4.86	Bilgi Okur. = 4.05	
	A.Puan = 81.31	
	A.Yayın = 2.25	
	Proje Eğitim = 1.50	

Öğrenci Kodu = A92		Potansiyel = 3.85
Enstitü = Sosyal		Performans = 2.32
Cinsiyet = Erkek		
Danışman	Öğrenci	
A.Beceri = 4.39	A.Beceri = 4.79	
A.Etik = 5.00	A.Etik = 5.00	
Liderlik = 4.00	Liderlik = 4.94	
Bilgi-Okur. = 4.18	Bilgi Okur. = 4.95	
	A.Puan = 85.76	
	A.Yayın = 1.55	
	Proje Eğitim = 1.30	

Şekil 14. A118 ve A92Kodlu Öğrenciye Ait Veriler

A118 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 4.21, akademik etik boyutundan 4.86, liderlik boyutundan 4.47, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.86 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 4.15, akademik etik boyutundan 4.07, liderlik boyutundan 4.18, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.05 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 81.31, akademik yayın puanı 2.25, akademik proje ve eğitim puanı ise 1.50’dir.

Yükselen Yetenek Grubu’nda yer alan sosyal bilimler enstitüsünde öğrenim gören A92 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 4.39, akademik etik boyutundan 5.00, liderlik boyutundan 4.00, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.18 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 4.79, akademik etik boyutundan 5.00, liderlik boyutundan 4.94, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.95 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 85.76, akademik yayın puanı 1.55, akademik proje ve eğitim puanı ise 1.30’dur.

8 numaralı kümede (Yükselen Yetenek Grubu) yer alan fen bilimleri enstitüsünde öğrenim gören A64 ve A9 kodlu öğrencilerin puanlarına ilişkin değerler Şekil 15’de sunulmuştur.

Öğrenci Kodu = A64		Potansiyel = 3.85
Enstitü = Fen		Performans = 1.71
Cinsiyet = Erkek		
Danışman	Öğrenci	
A.Beceri = 4.42	A.Beceri = 4.24	
A.Etik = 4.64	A.Etik = 4.64	
Liderlik = 4.41	Liderlik = 3.94	
Bilgi-Okur. = 4.23	Bilgi Okur. = 4.45	
	A.Puan = 89.94	
	A.Yayın = 0.85	
	Proje Eğitim = 0.75	

Öğrenci Kodu = A9		Potansiyel = 3.84
Enstitü = Sağlık		Performans = 2.21
Cinsiyet = Erkek		
Danışman	Öğrenci	
A.Beceri = 4.27	A.Beceri = 4.48	
A.Etik = 4.07	A.Etik = 4.50	
Liderlik = 3.88	Liderlik = 4.12	
Bilgi-Okur. = 4.45	Bilgi Okur. = 4.36	
	A.Puan = 91.88	
	A.Yayın = 1.08	
	Proje Eğitim = 1.65	

Şekil 15. A64 ve A9 Kodlu Öğrenciye Ait Veriler

A64 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 4.42, akademik etik boyutundan 4.64, liderlik boyutundan 4.41, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.23 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 4.24, akademik etik boyutundan 4.64, liderlik boyutundan 3.94, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.45 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 89.94, akademik yayın puanı 2.85, akademik proje ve eğitim puanı ise 0.75’dir.

Yükselen Yetenek Grubu’nda yer alan sağlık bilimleri enstitüsünde öğrenim gören A9 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 4.27, akademik etik boyutundan 4.07, liderlik boyutundan 3.88, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.45 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 4.48, akademik etik boyu-

tundan 4.50, liderlik boyutundan 4.12, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.36 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 91.88, akademik yayın puanı 1.08, akademik proje ve eğitim puanı ise 1.65'dir. Yetenek matrisinde 7 numaralı kümeye (Uyumlu Yetenek Grubu) yerleşen öğrenci sayıları, kodları ve ağırlık merkezi puanları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. 7 Numaralı Kümeye (Uyumlu Yetenek Grubu) Yerleşen Öğrenci

Öğrenci Kodu	Z değeri Potansiyel	Z değeri performans	Öğrenci Kodu	Z değeri Potansiyel	Z değeri performans
A110	3.85	2.45	A23	3.14	2.27
A105	3.70	2.28	A32	3.31	2.12
A108	3.19	2.09	A33	3.55	2.43
A111	3.50	2.03	A34	3.55	2.19
A113	3.15	2.22	A39	3.21	2.00
A119	3.52	2.10	A54	3.13	2.32
A68	3.25	2.45	A55	3.30	2.21
A69	3.01	2.18	A56	3.46	2.21
A94	2.97	2.07	A112	3.43	2.22
A79	2.93	3.36	A83	3.62	1.87
A76	3.06	2.41	A85	3.45	2.07
A5	3.23	2.36	A3	3.57	2.35
A25	3.23	2.10	A95	3.21	2.18

Yetenek matrisinde 7 numaralı kümeye potansiyeli yeterli, performansı orta düzeyde olan 25 öğrenci yerleşmiştir. Söz konusu kümede potansiyel Z değerleri en yüksek 3.85, en düşük 2.95 olurken; performans Z değerleri ise en yüksek 2.45, en düşük 1.87 şeklinde sonuçlanmıştır. Uyumlu Yetenek Grubu olarak nitelendirilen bu kümedeki öğrencilerden her enstitüye örnek teşkil edecek birer öğrenci seçilerek aşağıdaki şekillerde bu öğrencilere ait verilere yer verilmiştir. İlk olarak 7 numaralı kümeye yerleşen, sağlık bilimleri enstitüsünde öğrenim gören A3 ve A55 kodlu öğrencilere ait değerler Şekil 16'da verilmiştir.

Öğrenci Kodu = A3		Potansiyel = 3.57
Enstitü = Sağlık		Performans = 2.35
Cinsiyet = Kadın		
Danışman	Öğrenci	
A.Beceri = 4.36	A.Beceri = 3.88	A.Etik = 4.21
A.Etik = 4.14	Liderlik = 4.00	Bilgi Okur. = 3.50
Liderlik = 4.47	A.Puan = 79.61	A.Yayın = 1.25
Bilgi-Okur. = 4.32	Proje Eğitim = 4.55	
Öğrenci Kodu = A55		Potansiyel = 3.30
Enstitü = Fen		Performans = 2.21
Cinsiyet = Kadın		
Danışman	Öğrenci	
A.Beceri = 3.52	A.Beceri = 4.27	A.Etik = 4.14
A.Etik = 4.07	Liderlik = 4.24	Bilgi Okur. = 4.23
Liderlik = 3.76	A.Puan = 89.06	A.Yayın = 1.00
Bilgi-Okur. = 3.59	Proje Eğitim = 0.25	

Şekil 16. A3 ve A55 Kodlu Öğrenciye Ait Veriler

A3 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 4.36, akademik etik boyutundan 4.14, liderlik boyutundan 4.47, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.32 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 3.88, akademik etik boyutundan 4.21, liderlik boyutundan 4.00, bilgi okuryazarlık boyutundan 3.50 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 79.61, akademik yayın puanı 1.25, akademik proje ve eğitim puanı ise 4.55'tir.

Uyumlu Yetenek Grubu'ndaki bir diğer öğrenci olan, fen bilimleri enstitüsünde öğrenim gören A55 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 3.52, akademik etik boyutundan 4.07, liderlik boyutundan 3.76, bilgi okuryazarlık boyutundan 3.59 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 4.27, akademik etik boyutundan 4.14, liderlik boyutundan 4.24, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.23 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 89.06, akademik yayın puanı 1.00, akademik proje ve eğitim puanı ise 0.25'tir.

Aynı kümeye yerleşen bir diğer öğrenci olan eğitim bilimleri enstitüsünde öğrenim gören A113 ve A94 kodlu öğrencilerin puanlarına ilişkin değerler Şekil 17'de sunulmuştur.

Öğrenci Kodu = A113		Potansiyel = 3.15
Enstitü = Eğitim		Performans = 2.22
Cinsiyet = Kadın		
Danışman	Öğrenci	
A.Beceri = 3.64	A.Beceri = 4.94	A.Etik = 4.79
A.Etik = 3.71	Liderlik = 4.94	Bilgi Okur. = 4.91
Liderlik = 3.82	A.Puan = 74.08	A.Yayın = 0.28
Bilgi-Okur. = 3.59	Proje Eğitim = 0.00	
Öğrenci Kodu = A94		Potansiyel = 2.97
Enstitü = Sosyal		Performans = 2.07
Cinsiyet = Kadın		
Danışman	Öğrenci	
A.Beceri = 4.30	A.Beceri = 4.48	A.Etik = 4.64
A.Etik = 3.29	Liderlik = 4.53	Bilgi Okur. = 4.91
Liderlik = 4.00	A.Puan = 84.12	A.Yayın = 0.94
Bilgi-Okur. = 3.59	Proje Eğitim = 0.00	

Şekil 17. A113 ve A94 Kodlu Öğrenciye Ait Veriler

A113 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 3.64, akademik etik boyutundan 3.71, liderlik boyutundan 3.82, bilgi okuryazarlık boyutundan 3.59 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 4.94, akademik etik boyutundan 4.79,

liderlik boyutundan 4.94, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.91 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 74.08, akademik yayın puanı 0.28, akademik proje ve eğitim puanı ise 0.00'dır.

7 numaralı kümeye yerleşen, sosyal bilimleri enstitüsünde öğrenim gören A94 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirilmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 4.30, akademik etik boyutundan 3.29, liderlik boyutundan 4.00, bilgi okuryazarlık boyutundan 3.59 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 4.48, akademik etik boyutundan 4.64, liderlik boyutundan 4.53, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.91 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 84.12, akademik proje ve eğitim puanı ise 0.00'dır.

Yetenek matrisinde 4 numaralı kümeye (Geliştirilebilir Yetenek Grubu) yerleşen öğrenci sayıları, kodları ve ağırlık merkezi puanları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. 4 Numaralı Kümeye (Geliştirilebilir Yetenek Grubu) Yerleşen Öğrenciler

Öğrenci Kodu	Z değeri Potansiyel	Z değeri performans	Öğrenci Kodu	Z değeri Potansiyel	Z değeri performans
A117	3.85	1.38	A41	3.85	1.42
A116	3.85	0.77	A20	3.85	1.24
A100	3.85	0.75	A17	3.72	1.18
A126	3.85	1.33	A27	3.85	0.83
A71	3.69	1.28	A36	3.85	0.95
A102	3.85	1.37	A1	3.81	1.38
A88	3.85	1.39	A66	3.85	0.86
A101	3.79	1.33	A72	3.85	1.07
A103	3.85	1.13	A75	3.85	1.19
A61	3.85	0.95	A84	3.78	1.02
A60	3.83	0.95	A86	3.85	0.87
A2	3.85	0.77	A96	3.84	0.76
A59	3.85	0.79	A87	3.85	0.87

Yetenek matrisinde 4 numaralı kümeye potansiyeli yüksek, performansı düşük düzeyde olan 26 öğrenci yerleşmiştir. Söz konusu kümede potansiyel Z değerleri en yüksek 3.85, en düşük 3.72 olurken; performans Z değerleri ise en yüksek 1.42, en düşük 0.75 şeklinde sonuçlanmıştır. Geliştirilebilir Yetenek Grubu olarak nitelendirilen bu kümedeki öğrencilerden her enstitüye örnek teşkil edecek birer öğrenci seçilerek aşağıdaki şekillerde bu öğrencilere ait verilere yer verilmiştir. İlk olarak 4 numaralı kümeye yerleşen, sosyal bilimler enstitüsünde öğrenim gören A100 ve A117 kodlu öğrencilere ait değerler Şekil 18'de verilmiştir.

A100 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirilmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 4.24, akademik etik boyutundan 4.86, liderlik boyutundan 4.29, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.86 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 4.52, akademik etik boyutundan 4.79,

liderlik boyutundan 4.35, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.55 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 74.90, akademik yayın puanı 0.10, akademik proje ve eğitim puanı ise 0.10'dır.

Öğrenci Kodu = A100		Potansiyel = 3.85
Enstitü = Sosyal		Performans = 0.75
Cinsiyet = Erkek		
Danışman		Öğrenci
A.Beceri = 4.24		A.Beceri = 4.52
A.Etik = 4.86		A.Etik = 4.79
Liderlik = 4.29		Liderlik = 4.35
Bilgi-Okur. = 4.86		Bilgi Okur. = 4.55
		A.Puan = 74.90
		A.Yayın = 0.10
		Proje Eğitim = 0.10

Öğrenci Kodu = A117		Potansiyel = 3.85
Enstitü = Eğitim		Performans = 1.38
Cinsiyet = Kadın		
Danışman		Öğrenci
A.Beceri = 4.24		A.Beceri = 3.73
A.Etik = 5.00		A.Etik = 4.64
Liderlik = 4.65		Liderlik = 3.71
Bilgi-Okur. = 4.95		Bilgi Okur. = 4.77
		A.Puan = 80.40
		A.Yayın = 0.83
		Proje Eğitim = 0.25

Şekil 18. A100 ve A117 Kodlu Öğrenciye Ait Veriler

Aynı kümeye yerleşen eğitim bilimleri enstitüsünde öğrenim gören A117 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirilmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 4.24, akademik etik boyutundan 5.00, liderlik boyutundan 4.65, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.95 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 3.73, akademik etik boyutundan 4.64, liderlik boyutundan 3.71, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.77 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 80.40, akademik yayın puanı 0.83, akademik proje ve eğitim puanı ise 0.25'dir.

4 numaralı kümeye yerleşen, fen bilimleri enstitüsünde öğrenim gören A85 ve A126 kodlu öğrencilere ait değerler Şekil 19'da verilmiştir.

Öğrenci Kodu = A85		Potansiyel = 3.45
Fakülte = Fen		Performans = 2.07
Cinsiyet = Erkek		
Hoca		Öğrenci
A.Beceri = 3.91		A.Beceri = 3.88
A.Etik = 4.00		A.Etik = 4.93
Liderlik = 3.47		Liderlik = 3.12
Bilgi-Okur. = 3.82		Bilgi Okur. = 4.14
		A.Puan = 82.08
		A.Yayın = 0.64
		Proje Eğitim = 0.00

Öğrenci Kodu = A126		Potansiyel = 3.85
Enstitü = Sağlık		Performans = 1.33
Cinsiyet = Erkek		
Danışman		Öğrenci
A.Beceri = 3.45		A.Beceri = 4.79
A.Etik = 4.64		A.Etik = 4.79
Liderlik = 4.00		Liderlik = 4.82
Bilgi-Okur. = 4.18		Bilgi Okur. = 4.82
		A.Puan = 73.66
		A.Yayın = 0.61
		Proje Eğitim = 1.15

Şekil 19. A85 ve A126 Kodlu Öğrenciye Ait Veriler

A85 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 3.91, akademik etik boyutundan 4.00, liderlik boyutundan 3.47, bilgi okuryazarlık boyutundan 3.82 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 3.88, akademik etik boyutundan 4.93, liderlik boyutundan 3.12, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.14 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 82.08, akademik yayın puanı 0.64, akademik proje ve eğitim puanı ise 0.00'dır.

Aynı kümeye yerleşen bir diğer öğrenci olan A126 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 3.45, akademik etik boyutundan 4.64, liderlik boyutundan 4.00, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.18 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 4.79, akademik etik boyutundan 4.79, liderlik boyutundan 4.82, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.82 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 73.66, akademik yayın puanı 0.61, akademik proje ve eğitim puanı ise 1.15'tir.

Yetenek matrisinde 3 numaralı kümeye (Gelişime Açık Yetenek Grubu) yerleşen öğrenci sayıları, kodları ve ağırlık merkezi puanları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. 3 Numaralı Kümeye (Gelişime Açık Yetenek Grubu) Yerleşen Öğrenciler

Öğrenci Kodu	Z değeri Potansiyel	Z değeri performans	Öğrenci Kodu	Z değeri Potansiyel	Z değeri performans
A115	3.18	0.77	A35	3.54	1.29
A80	3.44	1.29	A37	3.18	0.95
A70	3.47	1.28	A38	3.41	0.95
A77	3.15	0.75	A40	3.07	1.25
A99	3.53	1.20	A44	3.49	1.23
A42	3.45	1.44	A45	3.06	0.89
A18	3.13	1.36	A47	3.45	1.15
A13	3.57	1.01	A57	3.35	0.79
A21	2.91	1.16	A58	3.31	0.79
A28	3.12	0.83	A62	3.51	0.95
A26	3.13	0.83	A63	3.33	0.82
A29	3.30	0.84	A74	3.12	1.19
A30	3.68	0.84	A81	2.95	1.29
A8	3.44	1.32	A73	3.03	0.75
A128	2.98	1.39	A82	3.26	1.29
A78	3.19	0.75			

Yetenek matrisinde 3 numaralı kümeye potansiyeli yeterli, performansı düşük düzeyde olan 31 öğrenci yerleşmiştir. Söz konusu kümede potansiyel Z değerleri en yüksek 3.68, en düşük 2.91 olurken; performans Z değerleri ise en yüksek 1.44, en düşük 0.75 şeklinde sonuçlanmıştır. Bu gruptaki öğrencilerin doğru şekilde yönlendirildiklerinde var olan potansiyellerini kullanarak yüksek düzeyde performans sergilemeye açık öğrenciler olduğu söylenebilir. Gelişime Açık Yetenek Grubu olarak nitelendirilen

bu kümedeki öğrencilerden her enstitüye örnek teşkil edecek birer öğrenci seçilerek aşağıdaki şekillerde bu öğrencilere ait verilere yer verilmiştir. İlk olarak 3 numaralı kümeye yerleşen, sağlık bilimleri enstitüsünde öğrenim gören A128 ve A74 kodlu öğrencilere ait değerler Şekil 20'de verilmiştir.

Öğrenci Kodu = A128		Potansiyel = 2.98
Enstitü = Sağlık		Performans = 1.39
Cinsiyet = Kadın		
Danışman	Öğrenci	
A.Beceri = 3.64	A.Beceri = 4.03	
A.Etik = 3.93	A.Etik = 3.64	
Liderlik = 4.24	Liderlik = 4.29	
Bilgi-Okur. = 3.55	Bilgi Okur. = 4.18	
	A.Puan = 77.34	
	A.Yayın = 0.70	
	Proje Eğitim = 1.25	
Öğrenci Kodu = A74		Potansiyel = 3.12
Enstitü = Fen		Performans = 1.19
Cinsiyet = Erkek		
Danışman	Öğrenci	
A.Beceri = 2.70	A.Beceri = 3.88	
A.Etik = 4.00	A.Etik = 4.00	
Liderlik = 2.71	Liderlik = 3.71	
Bilgi-Okur. = 2.77	Bilgi Okur. = 4.27	
	A.Puan = 74.92	
	A.Yayın = 0.49	
	Proje Eğitim = 0.30	

Şekil 20. A128 ve A74 Kodlu Öğrenciye Ait Veriler

A128 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 3.64, akademik etik boyutundan 3.93, liderlik boyutundan 4.24, bilgi okuryazarlık boyutundan 3.55 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 4.03, akademik etik boyutundan 3.64, liderlik boyutundan 4.29, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.18 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 77.34, akademik yayın puanı 0.70, akademik proje ve eğitim puanı ise 1.25'dir.

Yetenek matrisinde 3 numaralı kümeye (Gelişime Açık Yetenek Grubu) yerleşen A74 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 2.70, akademik etik boyutundan 4.00, liderlik boyutundan 2.71, bilgi okuryazarlık boyutundan 2.77 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 3.88, akademik etik boyutundan 4.00, liderlik boyutundan 3.71, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.27 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 74.92, akademik yayın puanı 0.49, akademik proje ve eğitim puanı ise 0.30'dır.

Yetenek matrisinde 3 numaralı kümeye (Gelişime Açık Yetenek Grubu) yerleşen, eğitim bilimleri enstitüsünde öğrenim gören A115 ve A99 kodlu öğrencilere ait değerler Şekil 21'de verilmiştir.

Öğrenci Kodu = A115		Potansiyel = 3.18	
Enstitü = Eğitim		Performans = 0.77	
Cinsiyet = Kadın			
Danışman		Öğrenci	
A.Beceri = 3.48		A.Beceri = 3.67	
A.Etik = 4.00		A.Etik = 4.14	
Liderlik = 3.12		Liderlik = 3.00	
Bilgi-Okur. = 3.55		Bilgi Okur. = 3.91	
		A.Puan = 73.43	
		A.Yayın = 0.28	
		Proje Eğitim = 1.30	
Öğrenci Kodu = A99		Potansiyel = 3.53	
Enstitü = Sosyal		Performans = 1.20	
Cinsiyet = Erkek			
Danışman		Öğrenci	
A.Beceri = 4.15		A.Beceri = 4.00	
A.Etik = 4.57		A.Etik = 4.29	
Liderlik = 4.00		Liderlik = 3.71	
Bilgi-Okur. = 3.55		Bilgi Okur. = 3.91	
		A.Puan = 73.50	
		A.Yayın = 0.52	
		Proje Eğitim = 0.65	

Şekil 21. A115 ve A99 Kodlu Öğrenciye Ait Veriler

A115 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 3.48, akademik etik boyutundan 4.00, liderlik boyutundan 3.12, bilgi okuryazarlık boyutundan 3.55 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 3.67, akademik etik boyutundan 4.14, liderlik boyutundan 3.00, bilgi okuryazarlık boyutundan 3.91 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 73.43, akademik yayın puanı 0.28, akademik proje ve eğitim puanı ise 1.30'dır.

Yetenek matrisinde 3 numaralı kümeye yerleşen sosyal bilimleri enstitüsünde öğrenim gören A99 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 4.15, akademik etik boyutundan 4.57, liderlik boyutundan 4.00, bilgi okuryazarlık boyutundan 3.55 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 4.00, akademik etik boyutundan 4.29, liderlik boyutundan 3.71, bilgi okuryazarlık boyutundan 3.91 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 73.50, akademik yayın puanı 0.52, akademik proje ve eğitim puanı ise 0.65'tir.

2 numaralı kümeye (Uyumsuz Yetenek Grubu) yerleşen öğrenci sayıları, kodları ve ağırlık merkezi puanları Tablo 10'de sunulmuştur.

Tablo 10. 2 numaralı kümeye (Uyumsuz Yetenek Grubu) yerleşen öğrenciler

Öğrenci Kodu	Z değeri Potansiyel	Z değeri performans
A106	2.63	1.25
A131	2.62	1.28
A91	2.64	1.39
A124	2.66	0.75
A7	2.84	1.27
A129	2.80	1.25
A22	2.83	1.39
A123	2.82	0.82

Yetenek matrisinde 2 numaralı kümeye potansiyeli orta, performansı düşük düzeyde olan 8 öğrenci yerleşmiştir. Söz konusu kümede potansiyel Z değerleri en yüksek 2.84, en düşük 2.62 olurken; performans Z değerleri ise en yüksek 1.39, en düşük 0.75 şeklinde sonuçlanmıştır. Uyumsuz Yetenek Grubu olarak nitelendirilen bu kümedeki öğrencilerden her enstitüye örnek teşkil edecek birer öğrenci seçilerek aşağıdaki şekillerde bu öğrencilere ait verilere yer verilmiştir. İlk olarak 2 numaralı kümeye yerleşen, eğitim bilimleri enstitüsünde öğrenim gören A131 ve A91 kodlu öğrencilere ait değerler Şekil 22'de verilmiştir.

Öğrenci Kodu = A131		Potansiyel = 2.62	
Enstitü = Eğitim		Performans = 1.28	
Cinsiyet = Erkek			
Danışman		Öğrenci	
A.Beceri = 2.76		A.Beceri = 2.97	
A.Etik = 2.64		A.Etik = 3.64	
Liderlik = 3.06		Liderlik = 3.88	
Bilgi-Okur. = 2.95		Bilgi Okur. = 3.68	
		A.Puan = 71.77	
		A.Yayın = 0.62	
		Proje Eğitim = 0.10	
Öğrenci Kodu = A91		Potansiyel = 2.64	
Enstitü = Sosyal		Performans = 1.39	
Cinsiyet = Kadın			
Danışman		Öğrenci	
A.Beceri = 3.42		A.Beceri = 2.94	
A.Etik = 3.21		A.Etik = 2.64	
Liderlik = 2.65		Liderlik = 4.35	
Bilgi-Okur. = 3.32		Bilgi Okur. = 2.91	
		A.Puan = 70.62	
		A.Yayın = 0.43	
		Proje Eğitim = 1.30	

Şekil 22. A131 ve A91 Kodlu Öğrenciye Ait Veriler

A131 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 2.76, akademik etik boyutundan 2.64, liderlik boyutundan 3.06, bilgi okuryazarlık boyutundan 2.95 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 2.97, akademik etik boyutundan 3.64, liderlik boyutundan 3.88, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.68 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 71.77, akademik yayın puanı 0.62, akademik proje ve eğitim puanı ise 0.10'dur.

Yetenek matrisinde 2 numaralı kümeye (Uyumsuz Yetenek Grubu) yerleşen, sosyal bilimler enstitüsünde öğrenim gören A91 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 3.42, akademik etik boyutundan 3.21, liderlik boyutundan 2.65, bilgi okuryazarlık boyutundan 3.32 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 2.94, akademik etik boyutundan 2.64, liderlik boyutundan 4.35, bilgi okuryazarlık boyutundan 2.91 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 70.62, akademik yayın puanı 0.43, akademik proje ve eğitim puanı ise

1.30'dır.

Yetenek matrisinde 2 numaralı kümeye yerleşen, fen bilimleri enstitüsünde öğrenim gören A124 ve A129 kodlu öğrencilere ait değerler Şekil 23'de verilmiştir.

Öğrenci Kodu = A124		Potansiyel = 2.66
Enstitü = Fen		Performans = 0.75
Cinsiyet = Kadın		
Danışman	Öğrenci	
A.Beceri = 2.97	A.Beceri = 3.45	
A.Etik = 2.86	A.Etik = 3.50	
Liderlik = 3.24	Liderlik = 3.53	
Bilgi-Okur. = 3.09	Bilgi Okur. = 3.18	
	A.Puan = 71.60	
	A.Yayın = 0.23	
	Proje Eğitim = 0.75	

Öğrenci Kodu = A129		Potansiyel = 2.80
Enstitü = Sağlık		Performans = 1.25
Cinsiyet = Erkek		
Danışman	Öğrenci	
A.Beceri = 3.73	A.Beceri = 4.15	
A.Etik = 3.21	A.Etik = 3.57	
Liderlik = 3.76	Liderlik = 4.06	
Bilgi-Okur. = 3.73	Bilgi Okur. = 4.05	
	A.Puan = 74.43	
	A.Yayın = 0.49	
	Proje Eğitim = 0.10	

Şekil 23. A124 ve A129 Kodlu Öğrenciye Ait Veriler

A124 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 2.97, akademik etik boyutundan 2.86, liderlik boyutundan 3.24, bilgi okuryazarlık boyutundan 3.09 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 3.45, akademik etik boyutundan 3.50, liderlik boyutundan 3.53, bilgi okuryazarlık boyutundan 3.18 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 71.60, akademik yayın puanı 0.23, akademik proje ve eğitim puanı ise 0.75'dir.

Aynı kümeye yerleşen A129 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 3.73, akademik etik boyutundan 3.21, liderlik boyutundan 3.76, bilgi okuryazarlık boyutundan 3.73 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 4.15, akademik etik boyutundan 3.57, liderlik boyutundan 4.06, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.05 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 74.43, akademik yayın puanı 0.49, akademik proje ve eğitim puanı ise 0.10'dır.

6 numaralı kümeye (Vasat Yetenek Grubu) yerleşen öğrenci sayıları, kodları ve ağırlık merkezi puanları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. 6 numaralı kümeye (Vasat Yetenek Grubu) yerleşen öğrenciler

Öğrenci Kodu	Z değeri Potansiyel	Z değeri performans
A121	2.85	2.31
A48	2.75	2.07
A12	2.75	2.20
A43	2.58	2.25
A11	2.85	2.20

Yetenek matrisinde 6 numaralı kümeye potansiyeli orta, performansı orta düzeyde olan 5 öğrenci yerleşmiştir. Söz konusu kümede potansiyel Z değerleri en yüksek 2.85, en düşük 2.58 olurken; performans Z değerleri ise en yüksek 2.25, en düşük 2.07 şeklinde sonuçlanmıştır. Vasat Yetenek Grubu olarak nitelendirilen bu kümedeki öğrencilerden her enstitüye örnek teşkil edecek birer öğrenci seçilerek aşağıdaki şekillerde bu öğrencilere ait veriler yer verilmiştir. Ancak bu kümede sağlık ve sosyal bilimler enstitüsünde öğrenim gören öğrencileri bulunmadığından, sadece fen ve eğitim bilimleri enstitüsünde öğrenim gören doktora öğrencilerine yer verilmiştir. İlk olarak 6 numaralı kümeye yerleşen, fen bilimleri enstitüsünde öğrenim gören A43 ve A121 kodlu öğrencilere ait değerler Şekil 24'de verilmiştir.

Öğrenci Kodu = A43		Potansiyel = 2.58
Enstitü = Fen		Performans = 2.25
Cinsiyet = Erkek		
Danışman	Öğrenci	
A.Beceri = 2.52	A.Beceri = 3.27	
A.Etik = 3.07	A.Etik = 3.71	
Liderlik = 3.12	Liderlik = 3.41	
Bilgi-Okur. = 2.32	Bilgi Okur. = 3.05	
	A.Puan = 76.25	
	A.Yayın = 0.98	
	Proje Eğitim = 2.25	

Öğrenci Kodu = A121		Potansiyel = 2.85
Enstitü = Eğitim		Performans = 2.31
Cinsiyet = Erkek		
Danışman	Öğrenci	
A.Beceri = 2.70	A.Beceri = 3.94	
A.Etik = 3.07	A.Etik = 4.36	
Liderlik = 3.06	Liderlik = 4.18	
Bilgi-Okur. = 2.77	Bilgi Okur. = 4.55	
	A.Puan = 86.38	
	A.Yayın = 1.42	
	Proje Eğitim = 1.30	

Şekil 24. A43 ve A121 Kodlu Öğrenciye Ait Veriler

A43 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 2.52, akademik etik boyutundan 3.07, liderlik boyutundan 3.12, bilgi okuryazarlık boyutundan 2.32 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 3.27, akademik etik boyutundan 3.71, liderlik boyutundan 3.41, bilgi okuryazarlık boyutundan 3.05 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 76.25, akademik yayın puanı 0.98, akademik proje ve eğitim puanı ise 2.25'dir.

Yetenek matrisinde 6 numaralı kümeye (Vasat Yetenek Grubu) yerleşen, eğitim bilimleri enstitüsünde öğrenim gören bir diğer öğrenci A121 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 2.70, akademik etik boyutundan 3.07, liderlik boyutundan 3.06, bilgi okuryazarlık boyutundan 2.77 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 3.94, akademik etik boyutundan 4.36, liderlik boyutundan 4.18, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.55 puan aldığı şekilde görülmektedir.

mektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 86.38, akademik yayın puanı 1.42, akademik proje ve eğitim puanı ise 1.30'dur.

11 numaralı kümeye (Yükselen Yetenek Grubu) sadece A50 ve A31 kodlu öğrenci yerleşmiştir. Bu öğrenciye ait değerler Şekil 25'de sunulmuştur.

Öğrenci Kodu = A50		Potansiyel = 3.31
Enstitü =	Fen	Performans = 2.72
Cinsiyet =	Erkek	
Danışman	Öğrenci	
A.Beceri = 4.18	A.Beceri = 3.88	
A.Etik = 4.14	A.Etik = 3.86	
Liderlik = 4.29	Liderlik = 4.06	
Bilgi-Okur. = 4.36	Bilgi Okur. = 3.86	
	A.Puan = 86.90	
	A.Yayın = 2.14	
	Proje Eğitim = 1.65	
Öğrenci Kodu = A31		Potansiyel = 1.76
Enstitü =	Fen	Performans = 1.17
Cinsiyet =	Erkek	
Danışman	Öğrenci	
A.Beceri = 1.91	A.Beceri = 3.82	
A.Etik = 1.57	A.Etik = 4.00	
Liderlik = 2.41	Liderlik = 3.76	
Bilgi-Okur. = 1.68	Bilgi Okur. = 3.77	
	A.Puan = 74.05	
	A.Yayın = 0.50	
	Proje Eğitim = 1.80	

Şekil 25. A50 ve A31 Kodlu Öğrenciye Ait Veriler

A50 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 4.24, akademik etik boyutundan 4.18, liderlik boyutundan 4.14, bilgi okuryazarlık boyutundan 4.36 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 3.88, akademik etik boyutundan 3.86, liderlik boyutundan 4.06, bilgi okuryazarlık boyutundan 3.86 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 86.90, akademik yayın puanı 2.14, akademik proje ve eğitim puanı ise 1.65'tir.

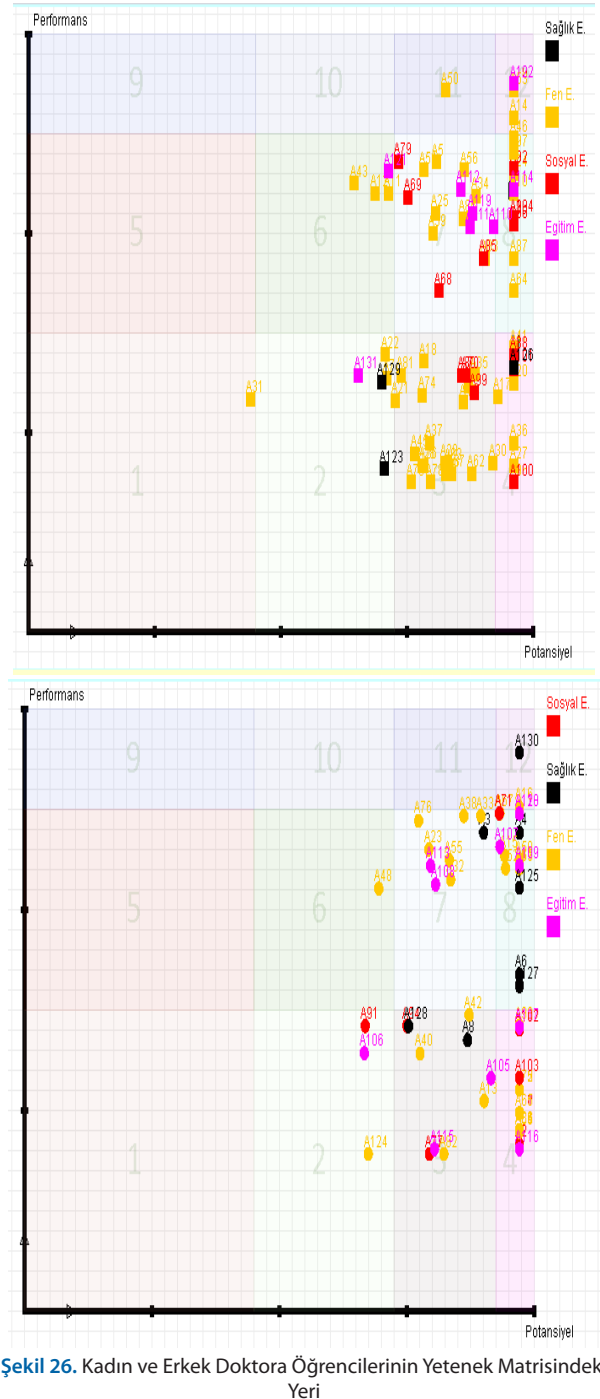
1 numaralı kümeye (Sistem Dışı Yetenek Grubu) sadece A31 kodlu öğrencinin danışmanın değerlendirmesi sonucunda, yetenek matrisinde potansiyel belirleme boyutlarından olan akademik beceri boyutundan 1.91, akademik etik boyutundan 1.57, liderlik boyutundan 2.41, bilgi okuryazarlık boyutundan 1.68 puan alırken; kendi yapmış olduğu değerlendirme sonucu ise akademik beceri boyutundan 3.82, akademik etik boyutundan 4.00, liderlik boyutundan 3.76, bilgi okuryazarlık boyutundan 3.77 puan aldığı şekilde görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin akademik puanı 74.05, akademik yayın puanı 0.50, akademik proje ve eğitim puanı ise 1.80'dır. Bu öğrenciye ait söz konusu değerlerde danışmanın görüşü ile öğrencinin görüşü arasında oldukça büyük bir farklılık olduğu dikkat çekmektedir. Danışman öğrencinin genel anlamda akademik yeteneğine ilişkin daha düşük düzeyde görüş belirtirken, öğrenci kendisi için daha yüksek düzeyde görüş belirtmiştir. Bu durum danışman ya da öğrenciden birinin subjektif bir değerlendirme yaptığını düşündürmektedir. Bu sebeple A31 kodlu öğrencinin yetenek matrisindeki yerinin güvenilir bir sonuç olmadığı

söylenbilir.

5, 9 ve 10 numaralı kümelere ise yerleşen doktora öğrencisi olmamıştır.

Doktora öğrencilerinin potansiyel ve performans durumlarına göre cinsiyet değişkeni bakımından yetenek matrisindeki yeri, kadın ve erkek doktora öğrencilerin verileri ayrı ayrı analiz edilerek tespit edilmiştir.

Erkek doktora öğrencilerinin kendilerinin ve danışmanlarının değerlendirmesi sonucunda aldıkları performans ve potansiyel puanlarının bulanık mantık tabanlı ağırlık merkezi değerlerine (z değeri) göre ortaya çıkan yetenek yönetimi matrisi şekildedir.

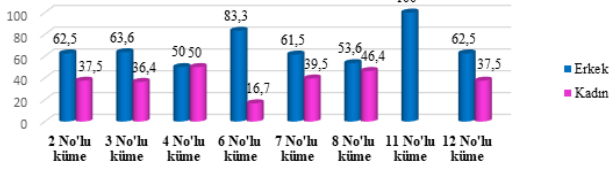


Şekil 26. Kadın ve Erkek Doktora Öğrencilerinin Yetenek Matrisindeki Yeri

Kadın doktora öğrencilerinin kendilerinin ve danışmanlarının değerlendirmesi sonucunda aldıkları performans

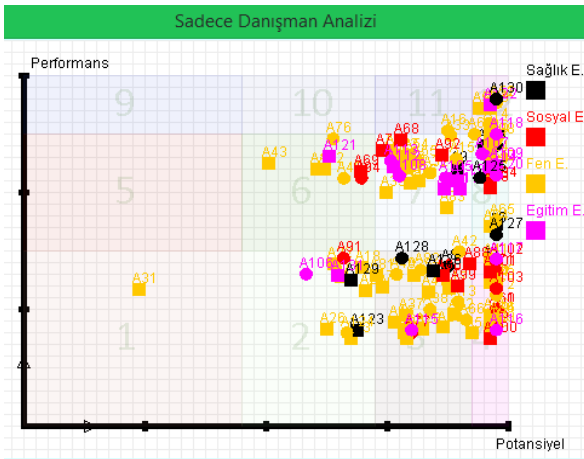
ve potansiyel puanlarının bulanık mantık tabanlı ağırlık merkezi değerlerine (z değeri) göre ortaya çıkan yetenek yönetimi matrisi Şekil 26'daki gibidir.

Erkek ve kadın doktora öğrencilerinin kümelerle yerleşme oranları aşağıdaki grafikte verilmiştir.

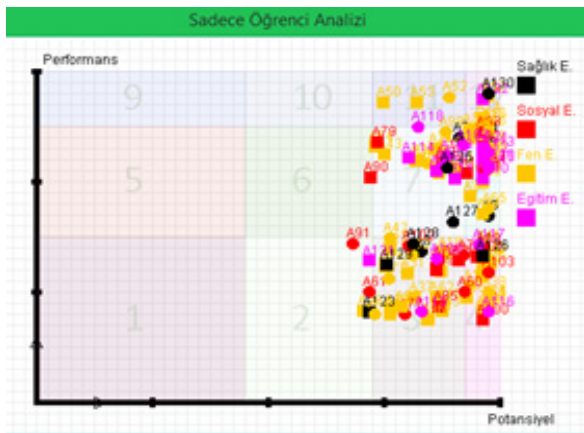


Grafik 1. Kadın ve Erkek Doktora Öğrencilerin Kümelerdeki Yüzde Oranları

Grafikte kümelerle yerleşen kadın erkek oranlarına bakıldığında 2, 3, 6, 7, 8, 11, 12 numaralı kümelerde erkek oranının kadın oranından fazla olduğu, 4 numaralı kümede ise oranların eşit olduğu görülmektedir. Doktora öğrencilerinin yalnızca danışmanlarının değerlendirmesi ve yalnızca kendilerinin değerlendirmesi sonucunda aldıkları performans ve potansiyel puanlarının bulanık mantık tabanlı ağırlık merkezi değerlerine (z değeri) göre ortaya çıkan yetenek yönetimi matrisi Şekil 27 ve 28'deki gibidir.



Şekil 27. Yalnızca Danışman Analizi



Şekil 28. Yalnızca Öğrenci Analizi

Şekiller genel olarak değerlendirildiğinde; yalnızca danışman değerlendirmesine göre doktora öğrencileri 2, 3, 4, 6, 7, 8 ve 12 numaralı kümelerle dağılım olarak yerleşirken, yalnızca öğrencilerin kendi kendilerini değerlen-

dirmesine göre ise doktora öğrencilerinin 3, 4, 7, 8, 11, 12 numaralı kümelerle yerleştiği görülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Üniversitelerde yetenek yönetimi uygulamalarına örnek bir model geliştirmek amacıyla yapılan bu çalışmada doktora öğrencilerinin yetenek matrisindeki yerini belirlemek amacıyla geliştirilen bulanık mantık tabanlı FYY programında veriler işlendikten sonra ilgili analizler yapılmıştır. Doktora öğrencilerinin kendilerinin ve danışmanlarının değerlendirmesi sonucunda aldıkları performans ve potansiyel puanlarının bulanık mantık tabanlı ağırlık merkezi değerlerine (z değeri) göre ortaya çıkan yetenek yönetimi matrisi ortaya çıkmıştır. Yetenek matrisinin genel değerlendirilmesiyle; potansiyeli yüksek-performansı yüksek, potansiyeli yüksek-performansı orta, potansiyeli yüksek-performansı düşük doktora öğrencisi bulunurken; potansiyeli düşük-performansı yüksek, potansiyeli düşük-performansı orta doktora öğrencisi bulunmamaktadır. Bu durumda, yüksek potansiyelli-düşük performanslı öğrenci varken, düşük potansiyelli-yüksek performanslı doktora öğrencisinin olmaması, akademik performans sergilemede yeterli veya yüksek düzeyde bir akademik potansiyele sahip olunması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yetenek matrisinde on iki küme yer almaktadır. Yetenek matrisinde 12 numaralı küme (Süper Yetenek Grubu) hem potansiyeli hem de performansı yüksek bu gruptaki öğrenciler rol model, farklılık ve sürdürülebilir rekabet kaynağı olan ve yetenek skalasında en üst düzeyde bulunanlardır. Süper Yetenek Grubu olarak nitelendirilen bu kümedeki öğrencilere yönelik olarak izlenecek strateji, elde tutmak ve yenilerini kazanmak olmalıdır.

Yetenek matrisinde 8 numaralı küme (Yükselen Yetenek Grubu) potansiyel yüksek, performansı orta düzeyde olan. bu gruptaki doktora öğrencilerin Süper Yetenek Grubu'na dahil olma kapasitesine sahip, rekabet üstünlüğü kaynağı öğrenciler olduğu söylenebilir. Yükselen Yetenek Grubu olarak nitelendirilen bu kümedeki öğrencilere yönelik olarak izlenmesi gereken strateji, yedeklerini yetiştirmek ve niteliklerini arttırmaya yönelik motivasyonunu sağlamak olmalıdır.

Yetenek matrisinde 7 numaralı küme (Uyumlu Yetenek Grubu) potansiyeli yeterli, performansı orta düzeyde olan bu gruptaki öğrenciler beklenen performans noktalarını aşma kapasitesine sahip öğrencilerdir. Bu öğrenciler desteklenmeli ve yeterli düzeyde motive edilmelidir.

Yetenek matrisinde 4 numaralı küme (Geliştirilebilir Yetenek Grubu) potansiyeli yüksek, performansı düşük düzeyde olan bu gruptaki öğrencilerin yüksek potansiyele sahip olmalarına rağmen yeterli düzeyde akademik performans ortaya koyamamalarının bir sebebi olarak, danışmanları tarafından kapasitelerini kullanabilecekleri yeterli ortamların hazırlanmadığı ve doğru şekilde

yönlendirilmedikleri gösterilebilir. Yetenek matrisinde 3 numaralı kümeye ise (Gelişime Açık Yetenek Grubu) potansiyeli yeterli, performansı düşük düzeyde olan bu gruptaki öğrencilerin doğru şekilde yönlendirildiklerinde var olan potansiyellerini kullanarak yüksek düzeyde performans sergilemeye açık öğrenciler olduğu söylenebilir.

Yetenek matrisinde 2 numaralı kümeye potansiyeli orta, performansı düşük düzeyde olan öğrencilerin yetenek skalasında daha üst seviyelere çıkabilmeleri için doğru şekilde yönlendirilmeleri ve bireysel olarak daha üstün bir çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Yetenek matrisinde 6 numaralı kümeye ise (Vasat Yetenek Grubu) potansiyeli orta, performansı orta düzeyde olan bu gruptaki öğrencilerin kendisinden beklenen performansı gösteren, mevcut sorumluluklarla çalışmalarına devam edecek olan öğrenciler olduğu söylenebilir. 11 numaralı kümeye (Yükselen Yetenek Grubu) ve 1 numaralı kümeye de (Sistem Dışı Yetenek Grubu) sadece bir öğrenci yerleşmiştir. 5, 9 ve 10 numaralı kümeler ise yerleşen doktora öğrencisi olmamıştır.

Doktora öğrencileri kendilerinin ve danışmanlarının değerlendirmesi sonucunda cinsiyet değişkenine göre yetenek matrisindeki yerlerine bakıldığında: kümeler yerleşen kadın erkek oranlarına bakıldığında 2, 3, 6, 7, 8, 11, 12 numaralı kümelerde erkek oranının kadından fazla olduğu, 4 numaralı kümede ise oranların eşit olduğu görülmektedir. Hiçbir kümede kadın doktora öğrencisi oranının erkek doktora öğrencisi oranından fazla olmamasının sebebi, çalışma grubundaki erkek doktora öğrenci sayısının kadın doktora öğrenci sayısından fazla olmasıdır.

Doktora öğrencilerinin yalnızca danışmanlarının ve yalnızca kendilerinin değerlendirmesi sonucunda potansiyel ve performans durumlarına göre yetenek matrisindeki yerlerine bakıldığında; yalnızca danışman değerlendirmesine göre doktora öğrencileri kümeler dağılımı olarak yerleşirken, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmesine göre ise doktora öğrencilerinin uç noktadaki kümeler yığıldığı görülmektedir. Buradan genel olarak doktora öğrencilerinin kendilerini danışmanlarının görüşlerine göre daha yetenekli gördükleri veya danışmanların dışardan bir göz ile öğrencilerini daha tarafsız değerlendirebildikleri sonucu çıkarılabilir. Bu bulgudan elde edilen sonuçla birlikte hem öğrenci hem de danışmanın görüşlerinin birlikte alınıp değerlendirilmesinin araştırma sonuçlarının güvenilirliğini ve objektifliğini arttırmada anlamlı olduğu düşünülmektedir.

Üniversiteler bilimin üretildiği, küresel ve yerel ekonomiyi geliştirecek, yön verecek ve dolayısıyla kalkınmayı sağlayacak kurum olma özelliği taşımaktadırlar. Özellikle küresel rekabet ortamında yer bulabilmek, kurumsal başarıyı arttırmak ve sürekli gelişim felsefesiyle hareket edebilmek için yetenekli çalışanlara ihtiyaç duydukları gerçeği ile üniversitelerde yetenek yönetiminin stratejik bir yaklaşımla uygulanması gerektiği düşüncesinden yola

çıkılarak yapılan bu çalışmanın üniversitelere model geliştirme konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmayla bulanık mantık temeli üzerinde yapılandırılmış FYYSS isimli yazılımının kullanılması üniversitelere yetenek havuzlarını oluşturmalarında önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akar, F. (2015). *Yetenek yönetimi*. İmge Kitabevi Yayınları.
- Arı, E. (2009). *Bulanık mantık tabanlı mesleki yönlendirme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Arcı, H. (1984). *İstatistik Yöntemler ve Uygulamalar*. Meteksan Yayınları.
- Bahadın, H.S. (2013). *İşletmelerde yetenek yönetimi uygulamalarının çalışanların iş tatmini ve örgüte bağlılıkları üzerindeki etkisi (İlaç, tekstil ve otomotiv sektörlerinde araştırma)*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Buckingham, M., & Vosburg, R.M. (2001). The 21st century human resources function: it's the talent, stupid!. *Human Resource Planning*, 24(4), 17-23.
- Byham, W.C. (2001). Are leaders born or made? *Workspan*, 44(12), 56-60.
- Chambers, E. G., Foulon, M., Handfield-Jones, H., Hankin, S. M., & Michaels, E. G. (1998). The war for talent. *McKinsey Quarterly*, 44-57.
- Cheloha, R., & Swain, J. (2005). Talent management system key to effective succession planning. *Canadian HR Reporter*, 18(17), 5-7.
- Çobanoğlu, B. (2000). Bulanık Mantık ve Bulanık Küme Teorisi. <https://cobanoglu.wikispaces.com/file/view/bulanikmantik.pdf>. (14.07.2016 tarihinde erişilmiştir).
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). İşletmelerde personel güçlendirme kültürünün yaratılmasıyla müşteri memnuniyetinin sağlanması. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 12(9), 282-303.
- Elmas, Ç. (2003). *Bulanık mantık denetleyiciler*. Seçkin Yayınevi.
- Erkaymaz, H. ve Çayıroğlu, İ. (2010). Bulanık mantık ve pıç kullanılarak bir klima sisteminin kontrolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 167-180.
- Ertunç, H.M. (2012). MKT 421 Bulanık Mantığa Giriş. http://mekatronik.kocaeli.edu.tr/dokuman/ders-notu/Bulan%C4%B1k_Mant%C4%B1k_Giri%C5%9F_2012-28-09-2012-11-54-43-3665800895.pdf. (14.07.2016 tarihinde erişilmiştir).
- Gani, A., Açıkgöz, H., Kılıç, E. ve İt, S. (2014). *Ters sarkacın bulanık mantık esaslı denetimi*. Elektrik-Elektronik ve Bilgisayar Mühendisleri Sempozyumu, Bursa.
- Geniş, N. ve Usta, M. (2016). Yetenek yönetimi ve yetenekli personelin bulunması ve işe alımı. <http://www.metinusta.net/events/talent%20management.pdf>. (18.05.2016 tarihinde erişilmiştir).
- Glasow, P.A. (2005). *Fundamentals of Survey Research Methodology*. Mitre Product.
- Groves, R.M. (2011). Three eras of survey research. *Public Opinion Quarterly*, 75(5), 861-871.
- Gündüzalp, S. ve Bpydak Özán, M. (2017). Yetenek yönetimi sürecinde doktora öğrencilerine yönelik akademik potan-

- siyel değerlendirme kriterleri ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 368-391.
- Gündüzalp, S. ve Boydak Özcan, M. (2018). Yetenek savaşlarından yetenek yönetimine. *Journal of Anatolian Education Research*, 2, 14-46.
- Heinen, S.J., & O'Neill, C. (2004). Managing talent to maximize performance. *Employment Relations Today*, 31, 67-82.
- Işıklı, İ. (2008). Bulanık mantık ve bulanık teknolojiler. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*. 19, 105- 126.
- Jackson, S., & Schuler, R. (1990). Human resource planning: challenges for industrial/organizational psychologists. *American Psychologist*, 45(2), 223-239.
- Kerlinger, F. N. (1964). *Foundations of Behavioral Research*. (2nd Ed.). Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Kesler, G. (2002). Why the leadership bench never gets deeper: ten insights about executive talent development. *Human Resource Planning*, 25(1), 32-44.
- Kıyak, E. ve Kahvecioğlu, A. (2003). Bulanık mantık ve uçuş kontrol probleminde uygulanması. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 63-72.
- Lewis, R.E., & Heckman, R.J. (2006). Talent management: a critical review. *Human Resources Management Review*, 16, 139-154.
- McCaughey, C., & Wakefield, M. (2006). Talent management in the 21st century: help your company find, develop, and keep its strongest workers, *Journal for Quality & Participation*, Winter, 29(4), 4-7.
- Mercer, S.R. (2005). Best-in-class leadership. *Leadership Excellence*, 22(3), 17.
- Mert, Z.G. ve Yılmaz, S. (2009). Kocaeli mahalleleri donatı yeterliliğinin bulanık mantık yaklaşımı ile değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 22(3), 167-183
- Michaels, E., Handfield, H., & Axelrod, J.B. (2001). *The war for talent*. Boston, McKinsey & Company Inc., Harvard Business School Press.
- Murat, Y.İ. ve Uludağ, N. (2008). Bulanık mantık ve lojistik regresyon yöntemleri ile ulaşım ağlarında rota seçim davranışının modellenmesi. *İMO Teknik Dergi*, 19(2), 4363-4379.
- Olsen, R. (2000). Harnessing The Internet With Human Capital Management. *Workspan*, 43(11), 24-27.
- Ören, A.ve Koçyiğit, Y.(2016). İnsansız hava araçları iniş sıralamasının bulanık mantık modellemesi. *CBÜ Fen Bil. Dergisi*, 12(1) 55-66
- Özdemir, O. (2009). *Bulanık mantık ile belirlenmiş öğrenme stillerine dayalı öğrenme ortamlarının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Öztemel, E. (2003). *Yapay Sinir Ağları*. (I. Baskı). Papatya Yayınları.
- Piegat, A. (2001). *Fuzzy modeling and control*. Physica-Verlag Press.
- Redfort, K. (2005). Shedding light on talent tactics. *Personnel Today*, 26, 20-22.
- Smilansky, J. (2006). *Developing executive talent: best practices from global Leaders*. Jossey-Bass.
- Tümen, E. (2014). *İşletmelerde insan kaynağının değerlendirilmesi açısından yetenek yönetimi yaklaşımı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] İstanbul Üniversitesi.
- Walker, J.W., & Larocco, J.M. (2002). Talent pools: the best and the rest. *Human Resource Planning*, 25(3), 12-14.
- Williams, AM., & Reilly, T. (2000). Talent identification and development in socce. *J Sports Sci*, 18(9), 657-67.
- Yumurtacı, A. (2014). Küreselleşen emek piyasalarında yeni bir olgu: yetenek yönetimi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 187-212.
- Zadeh, L.A. (1965). Fuzzy sets. *Informational and Control*, 8, 338-353.

Web of Science Penceresinden Türkiye Adresli Hukuk Yayınlarına Genel Bakış

Dilek Karaman¹, Muhammet Damar^{2*}, Güzin Özdağoğlu³

¹İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir, Türkiye

^{2,3}Dokuz Eylül Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İşletme Bölümü, İzmir, Türkiye

ORCID: D. Karaman (0000-0003-4964-4010), M. Doğan (0000-0002-3985-3073), G.Özdağoğlu (0000-0003-3055-3055)

Özet

Hukuk fakülteleri, eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme gibi faaliyetleriyle, topluma farklı katmanlarda değer ve hizmet ürettiği gibi, hukuk bilimi alanında da gerek ulusal gerekse uluslararası değişiklikleri takip ederek, toplumun gelişmişlik düzeyine olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu bağlamda, çalışmada, Türk hukuk sistemi içinde kritik bir yere sahip olan araştırmacı ve akademisyenlerin bilimsel yayınları, Web of Science penceresinden değerlendirilmektedir. Temel amacı, sunulan literatür ve seçilen yöntem çerçevesinde, Türkiye’de faaliyet gösteren üniversitelerde hukuk alanında çalışan akademisyenlerin, uluslararası literatürdeki konumlarını bibliyometrik ve bilimetric bir araştırma ile ortaya koymaktır. Bu kapsamda, bibliyometrik veriler üzerinden özet istatistikler, kümeler ve ağ modelleri elde edilerek, yıllara göre yayın dağılımları, dergiler, atıf istatistikleri, ülkeler, kurumlar, fonlar, ortak yazarlık, ortak atıf, ortak kelime ağları gibi pekçok farklı boyutta bulgular sunulmaktadır. Türkiye, Güney Kore’nin ardından 629 makale ile tüm literatürün %0,35 bölümünü oluşturmakta, toplamda aldığı 893 atıf ve 1,42 atıf ortalaması ile 36. sırada yer almaktadır. Diğer boyutlardaki istatistiklere göre yapılan değerlendirmeler ve web of science hukuk alanındaki genel durum ışığında kıyaslamalar yapılmaktadır. Bu çalışma, hukuk alanındaki araştırmacılara, 20 yıllık bir karne sunarken, gelecek çalışmalar için yönlendirici bir belge niteliği taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hukuk; Akademisyenler; Bilimetric; Bilimsel Üretkenlik; Web of Science; Literatür Analizi.

Overview of Turkey-Addressed Publications in Law from Web of Science Window

Abstract

Schools of Law provide positive contributions to the development of the society by following both national and international changes in the field of legal science, as well as providing value and service to the society in different layers with their activities such as education, research, and development. In this context, the scientific publications of researchers and academics, who have a critical position in the Turkish legal system, are evaluated from the Web of Science window. The main purpose of the study, based on the selected literature and in the framework of the methodology, is to put forward the place of the academics in the international literature who work in the field of law at the the universities in Turkey through scientometrics and bibliometrics. In this context, findings are presented by obtaining summary statistics, clusters and network models in many different dimensions from bibliometric data regarding publication distribution by years, journals, citation statistics, countries, institutions, funds, co-authorship, co-citation, co-occurrence networks. Overall, it has been observed that Turkey, just after South Korea, with 629 articles, all forming part of the 0,35% of the literature, received a total of 893 citations and ranked at 36 with an average of 1.42 citations. Comparisons are made in the light of evaluations that were carried out according to statistics in other dimensions and the general situation in Law research area in web of science. While providing a 20 year report card to researchers in the field of law, it is also a guiding document for future studies.

Keywords: Law; Academics; Scientometrics; Scientific Productivity; Web of Science; Literature Analysis.

1. GİRİŞ

İnsanların toplum içerisinde varlıklarını sağlıklı sürdürürebilmeleri, çıkarlarının, özgürlüklerin çakışmaması toplumsal bir düzen ile gerçek olabilir. Toplumsal düzen ve bu düzen içinde işleyen sosyal hayat ise hukuk kurallarıyla sağlanmaktadır. İnsan, toplum, hukuk ve devlet bir-

birlerinden ayrı düşünilemeyen ve birbirlerini tamamlayıcı unsurlardır. Bu unsurlar içinde sosyal hayat düzeni, hukuksal düzen ve hukuk normları gibi birtakım sosyal kontrol araçlarıyla sağlanabilmektedir (Sargın, 2009, s.173). Tarihin akışı içinde gözlenen toplumsal gelişimler ve dönüşümler, devlet yapıları ve yaşam koşulları, tüm bu düzeni belirleyen kuralların tartışıldığı hukuk alanına etki etmekte ve bu alanda yeni yaklaşımların ya da yenilikçi arayışların ortaya konmasına önyak olmaktadır.

Hukuk alanında yaklaşımlar detayda farklılık gösterse de hukuk kavramının genel tanımı yaklaşımlardan çok etkilenmemektedir. Hukuk tüm insanlığı ilgilendiren,

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:
M. Damar, Email: muhammet.damar@deu.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 24.02.2021
Kabul Tarihi / Accepted Date: 01.05.2021

Doi: 10.26701/uad.886187

dinamik, sürekli değişim ve gelişme durumunda olan bir bilim dalıdır. Hukuk, kurallar sayesinde bir düzen oluşturmaktadır. Hukuk kuralları ise, devletin yetkili organları tarafından konulan, insan davranışlarını düzenleyen ve cebir ile müeyyidelenirilmiş davranış kurallarıdır (Gözler, 2008). Dursun (2006, s.251) tarafından, hukuk bilimi; iş görüsel (fonksiyonel) olarak düzensizlik gösteren insan davranışlarını inceleme bilimi olarak tanımlanmaktadır. Edis (1983, s.3-4) ise hukuk kavramını, insanların birbirleriyle ve oluşturdukları topluluklarla, toplulukların birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleyen, belirli özellikte zorlayıcı kurallardan oluşan bir bütün olarak tanımlanmaktadır. Hukuk, insanlar arası ekonomik, toplumsal, kültürel, siyasal ve benzeri ilişkilerin nasıl olacağını gösteren esaslar, ölçütler ve rehberler bütünüdür. Adaletin gerçekleştirilme aracıdır (Keyman, 1997, s.421). Hukuk, insanların toplum halinde yaşamalarını sağlayan ve ilişkilerini düzene koyan ortak bir anlayışın, kavrayışın adıdır. İnsanlar, toplum düzenini kuran ve yaşatan hukukun nasıl olduğu ve olması gerektiği konusunda sürekli bir arayış içindedir. Bu arayış, hukuk üzerinde sürekli bir düşünmeyi gerekli kılmaktadır (Karakoç, 2010, s.4).

Rehbinder ve Gürkan (1971, s.455), hukukun toplumsal fonksiyonları nelerdir? Hukuk toplum için neler sağlar? Hukuk neye hizmet eder? Hukukun toplum içinde yapmak istediği nedir? Hukuk kaideleri hangi amaçlar için konmuştur ve uygulanmaktadır? Gibi sorulara yanıt arayarak, hukukun toplumsal etkisi ve fonksiyonları üzerine değerlendirmeler yapmışlardır. Bu araştırmanın yapıldığı yıllardan günümüze, toplumsal düzeyde pek çok değişim süreci yaşanmıştır. Değişim sadece ulusal dinamiklere bağlı bir olgu değildir. Uluslararası dinamikler, en az ulusal dinamikler kadar toplum düzenini ve dolaşısıyla sosyal hayatın sağlıklı işlenmesini sağlayan hukuk sistemini etkilemektedir. Bu değişim ve düzenin takibi ile birlikte, bilimsel araştırmaların ortaya konması ve değişime uyum sağlamaya katkı verecek önerilerin geliştirilmesi sürecinde en önemli rol, hukuk alanında çalışan araştırmacı ve akademisyenlere düşmektedir. Bu şekilde, evrensel değerler çerçevesinde, toplum dinamiklerine göre şekillendirilmiş özgün hukuk sistemi ortaya konulabilir. Aksi durumda, farklı toplumlar üzerine yapılan araştırmalardan alınan örnekler, uygulamada aynı başarıyı sağlayamayabilir. Bu noktada ulusal ve uluslararası ölçekte araştırmalar gerçekleştirmek, araştırma sonuçlarını alanın önemli yayın organlarında paylaşarak tartışmaya açmak, tüm bilim alanlarında olduğu gibi hukuk alanında da bilimsel gelişimin önceliğidir.

Ural (1994, s.3), bilimsel gelişimin, bilimin kendi içinde kavram değişimine yani bazı yapısal değişikliklere sebep olabildiğini ve bu yapısal değişikliğin hem bilimin eskisinden farklı özellikler kazanması, hem de konusunu farklı şekillerde tasvir edilmesi anlamına geldiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, “uluslararası literatüre bakıldığında, hukuk alanında Türkiye’de gerçekleştirilen ve

yayınlanan bilimsel araştırmaların mevcut durumu nedir?” temel araştırma sorusuna odaklanmıştır. Çalışmanın amacı; çizilen teorik ve metodolojik çerçevede, Türkiye’de hukuk alanında çalışan araştırmacıların, uluslararası literatürdeki katkıları, üretkenlik durumunu bibliyometrik bir araştırma ile ortaya koymaktır. Bu temel araştırma sorusu, alt sorular oluşturularak detaylandırılmıştır.

Gerçekleştirilen araştırmada, veri kaynağı Web of Science (WoS) temel veritabanı olarak belirlenmiştir. WoS, pek çok alanda olduğu gibi, hukuk alanında da önde gelen dergi olarak adlandırılabilir A&HCI, SSCI, SCI-Expanded gibi endekslerce taranan dergilerin yayınlarını tarayan bir bibliyometrik veritabanıdır. WoS, barındırdığı bilimsel yayınlara ait zengin bilgiler sunmaktadır. Bu verileri üyelerine açık bir şekilde sağlayabilmektedir. Yayınların künye bilgilerinin yanı sıra, yazarların ülkeleri, kurumları, yayının kaynakça listesi, özeti, anahtar kelimeleri, araştırma alanı, veri tabanındaki kategorisi gibi pek çok boyutta bilgiye ham veri düzeyinde ulaşmak mümkün olabilmektedir. WoS, araştırmacıların ham veri setleri üzerinden basit istatistikler alınabilecek ve görselleştirmeler yapabileceğimiz web tabanlı raporlama araçları da sunmaktadır. Bunların yanı sıra, veri tabanı operasyonları, iş zekası ortamlarının sunduğu görselleştirme fırsatları ile birlikte, bibliyometrik verileri işlemek için geliştirilmiş yazılımların yardımıyla, daha detaylı ve ileri tekniklerle zenginleştirilmiş ağ ve kümeleme analizleri ortaya konulabilmektedir. Bu analizler ışığında, belirli konularda ve alanlarda literatürün geldiği noktayı büyük resim içinde görebilmek mümkün olmaktadır. Öte yandan, bu analizler, yazarlar boyutuna odaklanıldığında, seçilen alandaki akademisyenlerin bilimsel üretkenliklerini araştırmanın analitik bir yolu olarak değerlendirilebilmektedir. Bu kapsamda, WoS bünyesindeki hukuk kategorisinde, Türkiye adresli araştırmalar, dergi, ülke, üniversite, konu başlıkları, alandaki önemli araştırmacılar ve önemli eserler bağlamında değerlendirilmektedir.

Çalışmanın izleyen bölümlerinde, mevcut literatür ışığında hukuk literatürü ve güncel gelişmelere yer verilirken, yöntem bölümünde, araştırma soruları tanımlanmakta, veri seti açıklanmakta ve çalışmanın amacına yönelik yöntem ve analizler konusunda detaylı bilgi verilmektedir. Analiz bulgularının değerlendirilmesi tartışma başlığı altında ele alınırken, çalışmanın genel değerlendirmesi ve öneriler ise sonuç bölümünde yer almaktadır.

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ

M.Ö 2. yüzyılda kurulmuş olan bilinen ilk Türk Devleti olan Asya Hun Devleti; hatta bilinen ilk Türk topluluğu olan M.Ö 7.yüzyılda yaşamış Sakalar’dan bu yana, Türk tarihinde hukuk, çeşitli olaylardan ve yaşayış şekillerinden etkilenmek suretiyle, pek çok değişim ve gelişmelere konu olmuştur (Aslan, 2018). Örneğin, Osmanlı İmparatorluğu’nda ilk sanayileşme hareketleri, Tanzimat ve

Meşrutiyet dönemlerinde başlamış ve bu dönemlerde; yapı, deri, halı, dokuma, cam gibi alanlarda sanayinin kurulup geliştirilmesi sonucu, İstanbul ve Rumeli’de, çoğu yabancı şirketin sahip olduğu şirket sayısı ve buna bağlı çalışan sayısında artış gözlenmiştir. Bu dönemde teamü-lü hukuk kurallarının yerini, diğer bir ifadeyle gelenek ve göreneklerin yerini pozitif hukuk kuralları almıştır (Kekik, 2019). Küresel gelişmelere bağlı olarak, özel hukuk alanında ve ticaret hukukunda ortaya çıkan değişimlerin, kontrol altına alınması ve hakların düzene uygun sürdürülmesi için hukuk kurallarının güncellenmesi, yeni kuralların veya yeni hukuk sistemi yaklaşımlarının kurulmasının gereği ortaya çıkabilmektedir.

Osmanlı Devleti’nde hâkim ve savcı yetiştiren Mektebi-Kuzzat’ın varlığına son verilmesinin ardından, hakim, savcı, icra memuru, gibi adliye memurunun yetiştirilmesi için bir hukuk mektebinin kurulmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu gereksinimin karşılanması amacıyla, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi; Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk hukuk okulu olarak 1925 yılında Ankara’da “Ankara Adliye Hukuk Mektebi” adıyla kurulmuş, 1946 yılından itibaren Ankara Üniversitesi’ne bağlı bir fakültesi olarak hizmet vermeye devam etmiştir (Ankara Hukuk, 2021).

Her dönemin kendine özgü dinamikleri ve bu dinamiklere göre gelişen bir hukuk anlayışı vardır. Çünkü hukuk kuralları dönemlerinin yaşam koşulları, toplum yapısı ve o günün gerçeklerinden doğmaktadır. Hukuk tarihi, hukukun gelişimini incelerken, bunu sağlayan sosyal, siyasi, iktisadi, dini, ahlaki, felsefi, coğrafi, etnik ve psikolojik faktörleri göz önünde bulundurmaktadır (Avcı, 2017, s.1). Yüzyıllar boyunca çeşitli ülkelerde uygulanan ve hala uygulanmakta olan farklı hukuk sistemleri ve bu sistemlerden kaynaklanan hukuk çevreleri ortaya çıkmıştır. Bu hukuk sistemleri ve çevrelerini dört ana grupta toplamak mümkündür: Roma Hukuku, İngiliz Hukuku (Common Law), İslam Hukuku, Sosyalist Hukuk. Bütün bu hukuk sistemleri, ortaya çıkışlarından bir süre sonra tek bir ulusa veya devlete mal olmaktan çıkarak, benimseme ya da benimsetme yoluyla çeşitli dünya ulusları arasında uygulama alanı bulmuşlardır (Ertan, 1999, s.743). Bu durum hukuk sistemlerinin, hukuk kurallarının etkilemeye ve etkilenmeye açık sistemler olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla toplumsal, teknolojik ve bilimsel gelişmelerin, hukuk sistemi üzerine yansımaları konusunda, araştırmacı ve akademisyenlerin dikkat ve ilgisinin önemi burada ortaya çıkmaktadır.

Rusya’nın 18. yüzyılda, Japonya’nın 19. yüzyılda gerçekleştirdikleri devrimler incelendiğinde, bu devrimlerin özellikle hukuk ve bilim-egitim öğelerine odaklandığı ve bunun sonucunda devlet sistemlerinin tamamen yenilediği görülmektedir. 1789’da Fransız İhtilali sonrasında da, 23 Nisan 1920’de Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin kurulmasıyla başlayan Türk devrimi için de geçerlidir. Devlet, ilk plânda kendi özülüyle ters düşen ve toplumda adalet ihtiyacının oluşmasına engel teşkil eden eski hu-

kuk kurallarını ve yapıları kaldırmıştır. Bu eski hukukun yerine konulacak modern hukuk kurumları, Türk toplumunun ilerlemesi; başka bir deyişle, diğer gerekli kültür öğelerinin yenilenmesi, çağdaşlaşması için en önemli temeli oluşturmuştur (Mumcu, 1955, s.547-550).

Cumhuriyetin ilk yıllarında, Medeni Kanun İsviçre, Ceza Kanunu İtalya, Ceza Mahkemeleri Usulü Kanunu Almanya’dan alınmıştır (Erbay, 2018, s.230). Kanunlar ve hukuk kuralları ülkelerin dinamiği ve sosyal gerçeklikleri dikkate alınarak kurgulanmakta ve toplumların yaşam düzenini sağlamaktadır. Yeni kurulan devlet düzeniyle birlikte hızlı bir dönüşüm yaşayan Türkiye’de, bu hususu dikkate alınmadan en uygun ve uyumlanabilir mantığı ile çeviri kanunlar ile hareket edilmiştir. Hukuk bilimi ve kuralları elbette küresel ticaret ve bu yöndeki gelişmeler, bilimsel ve teknolojik gerçeklikler ile etkileşim halinde, buradaki gelişmelere göre kendini güncelleyebilmektedir. Hukuk kurallarının toplumsal düzen, insan gerçeği, toplumun dokusu ve algısı, ahlak ve görgü kuralları gibi pek çok dinamik ile maksimum uyuma sahip olması (Tita ve Tita, 2020), toplumsal düzen, sosyal hayat ve insanların mutlu olması ile doğrudan ilişkili olması gerektiği (Murphy, 2015) ifade edilebilir. Finnis (2020), çalışmasında bu durumu, her yasal sistem, belirli bir siyasi topluluğa aittir ve bu topluluk içindir, şeklinde özetlemiştir.

Hukuk tarihi açısından geçilen bu hızlı zaman tüneli sonucunda, bu alanda yapılan araştırmaların doğrudan içinde bulunulan çağ ve çağın dinamikleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, Moses (2007) ve Cockfield (2003) tarafından da vurgulandığı gibi, insanoğlunun geçirdiği bilimsel, teknolojik, toplumsal gelişmelere bağlı hukuk bilimi ve normları da şekillenmektedir. Üçok ve Mumcu (1991, s.1), türlü çağlarda ve türlü ülkelerde yetişen düşünürler, buldukları ülkelerde var olan hukuk kurallarını eleştirmişler ve dönemlerinin en iyisi olarak ifade edilebilen hukuk kurallarından memnun kalmamışlar ve daha iyi hukuk sisteminin nasıl olması gerektiğini araştırmaya koyulmuşlar ve birbirinden ayrı birçok sonuçlara varmışlardır. Çalışma, bu yönüyle değerlendirildiğinde, akademisyen ve araştırmacıların uluslararası literatüre, ulusal hukuk tarihimizin son yirmi yıllık bölümündeki katkısını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda genel ve ulusal hukuk gelişimini dergi, kurumlar, araştırmacılar, ülkeler özelinde değerlendirme şansı sunmaktadır.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda, teknolojik gelişmeler ışığında bilişim ile ilişkili hukuk çalışmalarını; ticaret ve uluslararası ilişkiler bağlamında Avrupa Birliği, Gümrük Birliği, Göç ve mülteciler gibi konuların üzerine yapılan hukuk araştırmalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu konuda uluslararası literatürden pek çok örnek verilebilir. Bilişim alanında, bulut bilişim ve hukuksal zemini (Helmbrecht, 2010; Kshetri, 2013; Subashini ve Kavitha, 2011), yazılımların lisanslanması ve hukuki yükümlü-

lükleri (Classen, 1996; Nadan, 2004), açık kaynakların lisanslanması (Alspaugh vd., 2010), bundan otuz veya kırk yıl öncesine kadar ne Türk hukuk sisteminde ne de küresel hukuk istemi içinde değerlendirilen, tartışılan konulardır. Bilişimin hayatımızın her noktasına girmesiyle beraber, bu tür konular bilgi güvenliği (Breux ve Antón, 2008), kişisel verilerin korunması ve saklanması (Goddard, 2017) gibi pek çok tartışma konusuyla birlikte yer almaya başlamıştır. Mülteci ve göçmenlerin durumu ve hukuksal hakları (Menjivar ve Lakhani, 2016; Brown, 2011; Coutin, 1998), bundan on yıl öncesinde Türkiye Hukuk Sistemi içinde tartışılan bir konu olmadığı görülmektedir. Fakat günümüze geldiğimizde, sınır komşumuz olan Suriye'deki iç savaştan etkilenen insanların yoğun bir şekilde ülkemize göç ettiği görülmektedir. Öyle de görünüyor ki, bu durumun sadece içinde bulunduğumuz yıllarda değil, sonraki on yıllar boyunca Türkiye Hukuk Sistemi ve Türkiye Siyasi ve Milli Politikaları içinde tartışılacak bir olgu olacaktır. Ticari faaliyetler ve ticaret hukuk açısından konu değerlendirildiğinde, yirmi yıl öncesinde Avrupa Birliği, Gümrük Birliği, ticari haklar ve hukuksal kurallar Türkiye için gündemde olan başlıklar değildir. Fakat içinde bulunduğumuz dönemde Avrupa Birliği, Gümrük Birliği yoluyla ticari ve hukuksal tartışmalar (Dura, vd. 2007; Peers, 1996; Lasok, 1998), Türkiye'nin ve Arupa Birliği'nin hakları ve yetkileri (Farrell ve Héritier, 2007), aynı zamanda elektronik ticaret ve bu yöndeki hukuksal problemler (Stylianou, 2008) konusunda günümüze geldiğinde pek çok tartışma literatürde mevcuttur.

Uluslararası literatür kapsamında sunulan bu örneklerle uyumlu olarak, veriseti içerisinde yer alan, Türkiye adresli benzer çalışmalara ulaşabilmek ve konu kümelerini elde edebilmek için ortak kelime ağları üzerine analizler gerçekleştirilmiştir. Bu analizler ışığında elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, bu konularda öne çıkan çalışmalara ulaşılmış ve bu çalışmalara tartışma bölümünde yer verilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu çalışmanın kapsamı, Türkiye'de hukuk alanında çalışan akademisyenlerin bilimsel yayın üretkenliği üzerine, bibliyometrik yöntem kapsamında yapılan analizler ile bir değerlendirme gerçekleştirmek, elde edilen bulguları tartışarak, genel bir sonuç ortaya koymak, edinilen bulgular ışığında öneriler sunmaktır. Bu bağlamda, çalışma Türkiye'nin hukuk alanında uluslararası mecradaki bilimsel üretkenliğinin yirmi yıllık karnesini sunmaktadır. Bu karne, WoS tarafından sağlanan bibliyometrik veriler üzerinden yapılan analizler sonucunda elde edilmiştir. Yayınlanmış araştırma ve derleme makaleleri farklı demografik boyutlar ışığında, bibliyometrik analizler ile incelenerek, bu alanda, Türkiye özelindeki eğilimleri ortaya koymaktadır. Gerçekleştirilen analizler aracılığıyla, 2000-2020 yılları arasında, WoS bünyesinde yer alan ve hukuk araştırma alanı ile sınırlandırılmış bir çerçevede,

aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır.

- Üretilen yayınların yıllara göre dağılımı, atıf sayıları nedir?
- Bu yayınlara en fazla katkı sunan yükseköğretim kurumları hangileridir ve öne çıkan araştırmacılar kimlerdir?
- Gerçekleştirilen araştırmalar için fon sağlama olanakları kullanılmış mıdır?
- Türkiye, hukuk alanındaki uluslararası literatüre ne kadar katkı sunmuştur ve dünyada bu noktada kaçınıcı sıradadır?
- Dünya sıralamasında, hukuk alanında hangi ülkeler ön sıralarda yer almaktadır?
- Türkiye adresli yayınlar en çok hangi dergilerde yayınlanmıştır ve hukuk alanında hangi dergiler öne çıkmaktadır?
- En yoğun işbirliği yapılan ülkeler ve kurumlar hangileridir?
- Türkiye adresli çalışmalarda en yoğun çalışılan konular ve genel içeriklerin dokusu nasıldır?

3.1. Veri Kaynağı ve Özellikleri, Analiz İçin Kullanılan Teknikler

Çalışmada, WoS veri tabanında bulunan ve SCI-Expanded, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH, ESCI indekslerince taranan, 2000-2020 tarih aralığında yayınlanmış, 629 araştırma makalesi, 719 araştırmacı, 349 farklı kurum, 33 farklı ülke bibliyometrik teknikler ile analiz edilmiştir. Veriler 10.01.2021 tarihinde toplanmıştır. 2000-2020 yılları arasında araştırma ve derleme olarak yayınlanan, Türkiye adresli 629 çalışmaya ulaşılmış ve analiz kapsamına alınmıştır. Uluslararası düzeyde, çalışmaların tanımlayıcı karnesi ortaya konulurken araştırma makalesi ve derleme türündeki dökümanların üretkenliği irdelenmiştir.

3.2. Analizler, Teknikler ve Uygulama Araçları

Bibliyometri, bilimetri, informetri gibi yöntemler, literatürdeki belirli bir konunun kalıplarını, bağlantılarını ve demografik özelliklerini ortaya çıkarmaya odaklanan benzer araştırma yöntemleridir. Geçmişteki teoriler ve kullandıkları araç ve teknikler ortak olmakla birlikte, analizler içinde odaklandıkları konular ve boyutlarda farklılıklar bulunmaktadır (Yang ve Yuan, 2017). Bilimetri çalışmalarında, yazarların, anahtar kelimelerin ve atıfların farklı metriklerle hem özet istatistikleri verilmekte, hem de ortaklık, zaman ve kümelenme bağlamında ileri veri analizlerinin sonuçları, ağ ve yoğunluk görselleriyle sunulabilmektedir. Bu noktada, metin analitiği ve ağ modellerinden yararlanılmaktadır (Hosseini vd., 2018). Bu tür çalışmalarda sıklıkla, WoS, Scopus ve PubMed gibi bilimsel veri tabanları tarafından sağlanan bibliyometrik veriler kullanılır. Garfield (2009) bilimet-

rik yöntemin tarihsel gelişimini kronolojik yapıda detaylı olarak ele almıştır.

Analizler için Microsoft Office Word ve Excel, VOSviewer gibi farklı uygulamalardan ve yazılım ortamlarından yararlanılmıştır. Veri tabanından elde edilen WoS (Clarivates Analytcs) raporları ve sorguları, seçilen alandaki demografik dokuyu incelemek için kullanılmıştır. İleri veri analizleri kapsamında, alanın bilimsel perspektiflerini ortaya koymak amacıyla, alıntılar, ortak alıntılar, ortak yazarlar, ortak kelimeler, demografik karakteristikler ve bu kapsamda dergiler, ülkeler kurumlar arasındaki bağlantılar, kümeleme analizleri ve ağ modelleri ile ortaya çıkarılmış ve görseller olarak sunulmuştur. Bu kapsamda VOSviewer yazılımından ve bu yazılım içerisinde çalışan kümeleme tabanlı ağ çıkarım algoritmasından yararlanılmıştır (Waltman vd., 2013; Waltman vd.2010; van Eck vd., 2009).

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Türkiye’de hukuk fakültelerimizde görev yapan akademisyen sayısı toplamda 3.376’dır ve bu kadrolar 191 farklı kurumda görev yapmaktadır. Unvanlara göre dağılım ise şu şekildedir: profesör (f:462), doçent (f:227), öğretim görevlisi (f:337), araştırma görevlisi (f:1407), doktor öğretim üyesi (f:943). En yoğun akademik personele sahip ilk on kurum sırasıyla; İstanbul Üniversitesi (f:184), Dokuz Eylül Üniversitesi (f:106), Marmara Üniversitesi (f:103), Ankara Üniversitesi (f:92), Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (f:89), Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (f:61), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (f:55), Anadolu Üniversitesi (f:55), Galatasaray Üniversitesi (f:51), Bursa Uludağ Üniversitesi (f:50) şeklindedir (YÖKAKADEMİK, 2021). İlk on kurumda toplamda 846 akademisyen yer almakta olup, bu kurumlar, 171 kurum içindeki toplam akademisyen sayısının yaklaşık dörte birine sahiptir.

Çalışmanın odaklandığı temel sorunlardan birisi, Türkiye’de hukuk alanında 3.376’ya çıkan akademisyen sayısının, uluslararası literatüre ne kadar katkı sunmuş olduğudur. WoS elbette, uluslararası literatür ölçüsü olarak tek mecra değildir; fakat geniş kapsamlı bir veri tabanı olması, barındırdığı dergilerin belirli bir standarda sahip, doçentlik kriterlerinde yer alan, alanlarında en önemli bilimsel tartışmaların gerçekleştirildiği, SSCI, SCI-Expanded, A&HCI gibi indekslerdeki dergilerin tarandığı en önemli bibliyometrik veri kaynağı olması açısından bir temsiliyet yeteneği bulunmaktadır.

Verilerin toplandığı gün itibarıyla WoS hukuk alanında 2000-2020 yılları arasında yayınlanmış doküman sayısı 240.001’dir. Bu çalışmaların 176.844’ü araştırma makalesi ve derleme türündedir. İlgili alanda Türkiye adresli doküman sayısı 722 ve araştırma/derleme türünde yayınlanmış doküman sayısı ise 629’dur. Yayın sayısı açısından oransal olarak bakıldığında, bu kategorideki yayın çok büyük olmadığı görülmektedir. Buradaki durumu detaylı incelemek adına, analizlere yayın sayısına

ek olarak, atıf sayısı, kurumlar, ülkeler, işbirlikleri, disiplinlerarası çalışmalar, fonlar, dergiler ve konular da dahil edilmiştir. Ayrıca kıyaslama yapabilmek için WoS hukuk alanına en çok katkı yapan 40 ülkenin yayın sayıları ve atıf istatistiklerine de yer verilmiştir.

4.1. WoS Hukuk Alanındaki Çalışmaların Değerlendirilmesi

WoS hukuk alanında küresel ölçekteki, en yoğun üretilen doküman türleri sırasıyla araştırma makalesi (f:169.922, %70,80), kitap bölümü (f:64.734, %26,97), editöryal materyal (f:26.631, 11,09), kitap değerlendirmesi (f:17.306, %7,21), bildiri (f:13.927, %5,80), derleme (f:6.922, %2,884), kitap (f:4.860, %2,02), şeklindedir. İlgili dokümanların en yoğun üretildiği diller ise sırasıyla, İngilizce (158.735, %89,76), İspanyolca (f:9.071, %5,12), Portekizce (f:2.914, %1,64), Rusça (f:1.892, %1,07), Almanca (f:1.643, %0,92), Fransızca (f:782, %0,44), İtalyanca (f:666, %0,37), Lehçe (f:292, %0,16), Türkçe (f:239, %0,13), Hırvatça (f:211, %0,11) şeklindedir. Ayrıca aşağıda Tablo 1 üzerinde, araştırma ve derleme türündeki dokümanların küresel ölçekte ve Türkiye özelinde 2000-2020 yılları arasındaki üretkenlik durumu gösterilmektedir.

Tablo 1. İlgili Alanda Yıllara Göre Çalışma Sayıları

Yıllar	Dünya		Türkiye		Yıllar	Dünya		Türkiye	
	N	%	N	%		N	%	N	%
2020	10.393	5,87	64	10,17	2009	8.011	4,53	9	1,43
2019	14.960	8,45	73	11,60	2008	6.600	3,73	9	1,43
2018	15.939	9,01	126	20,03	2007	5.516	3,11	18	2,86
2017	17.367	9,82	68	10,81	2006	5.093	2,88	8	1,27
2016	15.837	8,95	124	19,71	2005	4.003	2,26	5	0,79
2015	15.084	8,53	65	10,33	2004	3.435	1,94	1	0,15
2014	8.918	5,04	8	1,27	2003	3.439	1,94	1	0,15
2013	8.768	4,95	14	2,22	2002	3.163	1,78	3	0,47
2012	8.359	4,72	12	1,90	2001	3.173	1,79	0	0,00
2011	8.237	4,65	13	2,06	2000	3.379	1,91	0	0,00
2010	7.170	4,05	8	1,27					

Tablo 1’de yıllara göre, WoS hukuk alanında ve bu alandaki Türkiye adresli çalışmalarda üretkenlik artmıştır. Fakat Türkiye verilerinde her ne kadar yıllara göre artış gösterse de belirli ve sistemli bir artış görülmemektedir.

Hukuk alanındaki en yoğun işbirliği yapılan ilk beş alanın uluslararası ilişkiler (f:14.852, %8,39), kriminoloji penolojisi (f:8.325, %4,70), politika bilimi (f:7.306, %4,13), ekonomi (f:7.003, %3,96), çevre çalışmaları (f:4.667, %2,63) şeklindedir (Tablo 2). Küresel durumu ortaya koyan bu tablo, hukuk alanına pek çok araştırma alanındaki araştırmacının ilgi duyduğunu göstermektedir. Araştırma alanları analiz edildiğinde, hukuk alanındaki araştırmaların, uluslararası ilişkiler ve politik konular, etik ve suç bilimi, tıp hukuku, psikoloji, farmakoloji, sosyoloji, psikiyatri, tıp etiği, sağlık politikası, ekonomi, işletme, endüstri ilişkileri ve emek, kamu yönetimi, din, tarih, felsefe, sosyal psikoloji, aile çalışmaları, kadın çalışmaları,

Tablo 2. En Yoğun İşbirliği Yapılan 40 Araştırma Alanı

Sıra	Araştırma Alanı	N	%	Sıra	Araştırma Alanı	N	%
1	Uluslararası İlişkiler	14.852	8,39	21	Sağlık Politikası Hizmetleri	1.176	0,66
2	Kriminoloji Penolojisi	8.325	4,70	22	Eğitim ve Eğitim Araştırmaları	1.097	0,62
3	Politika Bilimi	7.306	4,13	23	Uygulama Psikolojisi	1.038	0,58
4	Ekonomi	7.003	3,96	24	Bilgi Bilimi, Kütüphane Bilimi	1.031	0,58
5	Çevre Çalışmaları	4.667	2,63	25	Sosyal Psikoloji	935	0,52
6	Etik	3.742	2,11	26	Aile Çalışmaları	930	0,52
7	Tıp Hukuku	3.632	2,05	27	Kadın Çalışmaları	858	0,48
8	İşletme	3.257	1,84	28	Endüstri İlişkileri, Emek	779	0,44
9	Psikoloji ve Multidisipliner	3.073	1,73	29	Gıda Bilimi ve Teknolojisi	710	0,40
10	Psikiyatri	3.030	1,71	30	Kentsel Çalışmalar	664	0,37
11	Sosyal Sorunlar	2.566	1,45	31	İletişim	655	0,37
12	Tıp Etiği	2.536	1,43	32	Beslenme, Diyetetik	650	0,36
13	Sosyoloji	2.492	1,40	33	Demografi	649	0,36
14	Alan Çalışmaları	2.056	1,16	34	Etnik Çalışmalar	623	0,35
15	Tarih	1.944	1,09	35	Farmakoloji Eczacılık	610	0,34
16	İşletme Finansı	1.802	1,01	36	Çevre Bilimleri	592	0,33
17	Disiplinlerarası Sosyal Bilimler	1.763	0,99	37	Kamu, Çevre İş Sağlığı	532	0,30
18	Din	1.445	0,81	38	Sosyal Bilimler Tarihi	525	0,29
19	Felsefe	1.277	0,72	39	Sosyal Bilimler Biyomedikal	501	0,28
20	Kamu Yönetimi	1.184	0,67	40	Dil, Dilbilimi	464	0,26

demografi, etnik çalışmalar, eğitim ve eğitim araştırmaları, bilgi bilimi ve kütüphane bilimi, kentsel çalışmalar, çevre çalışmaları, çevre bilimleri gibi alanlar ile ilişkili olduğu, bu disiplinlerdeki araştırmacılar ile birlikte çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir.

Hukuk alanındaki uluslararası araştırmalara verilen destekler Tablo 3 üzerinde gösterilmektedir. Hukuk alanındaki çalışmalara verilen destek sayısının tıp, mühendislik, doğa bilimleri gibi alanlara göre daha az olduğu ifade edilebilir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD), İngiltere, Avustralya, Japonya, Avrupa Birliği, Hollanda, İsviçre gibi ülkeler ve ülke topluluklarının bu yönde çalışmalara fon sağladığı görülmüştür.

WoS hukuk alanında yayın ve atıflarıyla öne çıkan ilk 40 ülke Tablo 4 üzerinde gösterilmektedir. En fazla dünya literatürüne katkı sunan ilk üç ülke tüm literatürün neredeyse yarısını üretmiştir. En üretken ilk on ülke, ABD (*f*:61.202, %34,60), İngiltere (*f*:19.259, %10,89), Avustralya (*f*:10.381, %5,87), İspanya (*f*:6.300, %3,56), Hollanda (*f*:6.227, %3,52), Almanya (*f*:6.054, %3,42), Kanada (*f*:5.999, %3,39), İtalya (*f*:4.850, %2,74), Çin (*f*:3.661, %2,07), Brezilya (*f*:3.281, %1,85), şeklindedir. Türkiye hukuk alanındaki çalışmalar konusunda 629 çalışma ile (#atıf:893, atıf ort:1,42) dünyadaki hukuk alanındaki bilimsel üretkenlik hususunda, Belçika, Güney Afrika, Kolombiya, İsrail, Yeni Zelanda, Polonya, Danimarka, Norveç, Şili, Galler, Portekiz, Güney Kore gibi pek çok ülkeden sonra gelmekte ve dünyada 36. sırada yer almaktadır. Bu durum literatür bölümünde ifade ettiğimiz hukuk biliminin gerçekliği, toplumların, bilim, teknoloji, sanayi ve toplumsal değişime küresel ölçekte uyumlanma gereksinimi de dikkate alındığında iyi bir tablo ile karşılaşılmadığımız ortadadır.

Tablo 3. Çalışmalara En Yoğun Destek Veren Kurumlar

Sıra	Fon Kuruluşları	N	%
1	United States Department of Health Human Services	652	0,36
2	National Institutes of Health USA	626	0,35
3	Economic Social Research Council	372	0,21
4	Australian Research Council	370	0,20
5	National Science Foundation	326	0,18
6	Social Sciences and Humanities Research Council of Canada	252	0,14
7	Ministry of Education Culture Sports Science and Technology Japan Mext	220	0,12
8	Japan Society for The Promotion Of Science	214	0,12
9	NIH National Human Genome Research Institute	206	0,11
10	Grants in Aid for Scientific Research Kakenhi	201	0,11
11	European Research Council	166	0,09
12	NIH National Institute of Mental Health	147	0,08
13	European Union	143	0,08
14	Netherlands Organization for Scientific Research Nwo	91	0,05
15	Arts and Humanities Research Council	87	0,04
16	Nih Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health Human Development	85	0,04
17	National Institute on Drug Abuse	85	0,04
18	Wellcome Trust	69	0,03
19	Swiss National Science Foundation	67	0,03
20	NSF Directorate for Social Behavioral Economic Sciences	66	0,03

Aşağıda uluslararası yayınların en fazla yayınlandığı dergiler incelendiğinde, en yoğun yayın üretilen ilk beş derginin sırasıyla, Journal of Law Medicine Ethics, Fordham Law Review, International Journal of Law And Psychiatry, Aba Journal, American Journal of International Law, Behavioral Sciences The Law, Notre Dame Law Review, Washington Quarterly, University of Chicago Law Review, Boston University Law Review, şeklindedir. Beş yıllık etki değeri (5YIF) konusunda bu tablo değerlendirildiğinde, Harvard Law Review (5YIF: 4,80),

Tablo 4. Dünya Çapında En Üretken İlk 40 Ülke

Sıra	Ülke	N	#Atıf	Atıf Ort.	Sıra	Ülke	N	#Atıf	Atıf Ort.
1	ABD	61.202	541.784	8,85	21	Yeni Zelanda	1.104	4.707	4,26
2	İngiltere	19.259	92.293	4,79	22	İrlanda	1.051	3.212	3,06
3	Avustralya	10.381	37.111	3,57	23	Singapur	1.041	2.424	2,33
4	İspanya	6.300	7.166	1,14	24	Polonya	1.009	787	0,78
5	Hollanda	6.227	25.579	4,11	25	Avusturya	966	2.952	3,06
6	Almanya	6.054	22.525	3,72	26	Norveç	960	5.364	5,59
7	Kanada	5.999	39.880	6,65	27	Danimarka	947	3.325	3,51
8	İtalya	4.850	12.348	2,55	28	Finlandiya	932	3.038	3,26
9	Çin	3.661	8.437	2,30	29	Japonya	926	2.420	2,61
10	Brezilya	3.281	2.749	0,84	30	Arjantin	874	980	1,12
11	Belçika	3.262	11.503	3,53	31	Meksika	855	1.003	1,17
12	İsviçre	2.862	9.984	3,49	32	Şili	844	729	0,86
13	Fransa	2.776	7.054	2,54	33	Galler	814	3.548	4,36
14	Rusya	2.547	1.179	0,46	34	Portekiz	721	1.027	1,42
15	İskoçya	2.214	7.857	3,55	35	Güney Kore	653	1.731	2,65
16	Güney Afrika	2.097	4.361	2,08	36	Türkiye	629	893	1,42
17	Kolombiya	1.999	837	0,42	37	Tayvan	463	1.555	3,36
18	İsrail	1.638	10.495	6,41	38	Malezya	455	504	1,11
19	İsveç	1.333	8.918	6,69	39	Kuzey İrlanda	454	3.438	7,57
20	Hindistan	1.258	3.066	2,44	40	Hırvatistan	409	279	0,68

Tablo 5. İlgili Alanda En Yoğun Yayın Yapılan Dergiler (İlk 20)

Sıra	Dergi İsmi	5YIF	Derginin Odaklandığı Araştırma Alanı	Yayıncı Ülke	N	%
1	Journal of Law Medicine Ethics	1,13	Sosyal Bilimler - Diğer Konular; Hükümet ve Hukuk; Tıp Etiği; Adli Tıp	ABD	1.736	0,98
2	Fordham Law Review	0,94	Hükümet ve Hukuk	ABD	1.719	0,97
3	International Journal of Law And Psychiatry	1,51	Hükümet ve Hukuk; Psikiyatri	İngiltere	1.276	0,72
4	Aba Journal	-	Hükümet ve Hukuk	ABD	1.110	0,62
5	American Journal of International Law	2,01	Uluslararası ilişkiler; Hükümet ve Hukuk	ABD	1.044	0,59
6	Behavioral Sciences The Law	1,23	Psikoloji; Hükümet ve Hukuk	ABD	1.004	0,56
7	Notre Dame Law Review	1,20	Hükümet ve Hukuk	ABD	983	0,55
8	Washington Quarterly	1,21	Uluslararası ilişkiler; Hükümet ve Hukuk	İngiltere	982	0,55
9	University of Chicago Law Review	2,83	Hükümet ve Hukuk	ABD	966	0,54
10	Boston University Law Review	1,64	Hükümet ve Hukuk	ABD	960	0,54
11	Psychology Crime Law	1,57	Kriminoloji ve Penoloji; . Hükümet ve Hukuk; Psikoloji	İngiltere	950	0,53
12	Medicine Science and The Law	0,76	Hükümet ve Hukuk; Adli Tıp; Patoloji	ABD	942	0,53
13	Iowa Law Review	1,12	Hükümet ve Hukuk	ABD	938	0,53
14	University of Illinois Law Review	0,90	Hükümet ve Hukuk	ABD	913	0,51
15	Columbia Law Review	3,65	Hükümet ve Hukuk	ABD	891	0,50
16	Law And Human Behavior	2,96	Hükümet ve Hukuk; Psikoloji	ABD	888	0,50
17	Minnesota Law Review	1,59	Hükümet ve Hukuk	ABD	888	0,50
18	Harvard Law Review	4,80	Hükümet ve Hukuk	ABD	867	0,49
19	Journal of The American Academy of Psychiatry And The Law	1,60	Hükümet ve Hukuk; Psikiyatri	ABD	862	0,48
20	Vanderbilt Law Review	1,95	Hükümet ve Hukuk	ABD	842	0,47

Columbia Law Review (5YIF: 3,65) ve Law and Human Behavior (5YIF: 2,96) en yüksek etki değeri ile ilk üçte yer almaktadır. Bilindiği üzere, etki değeri yayıncılık faaliyetleri açısından yayın yapılan yerin değerini gösteren, araştırmacıların atıf yapma derecesi için bir ölçüt ve alanda kıymet görmesinin bir göstergesi olarak görülmektedir. Yayıncı ülkelerin ise, sadece ABD ve İngiltere olması hukuk alanında yayıncılık faaliyeti gösteren dergiler için de bir başka ilginç noktadır.

Tablo 6'da hukuk alanında ilgili doküman türlerinde bilimsel üretkenliğin en fazla olduğu kurumlar listelen-

miştir. Tablo 6'nın yükseköğretim kurumları için ortak işbirliği, akademisyen değişimi, doktora ve yüksek lisans arayışında olan araştırmacılar için güzel bir referans veri olduğu ifade edilebilir. Kurumlar ülkeler boyutunda değerlendirildiğinde, ABD ve İngiltere'nin üst sıralarda yer aldığı göze çarpmaktadır. Araştırmacılar için bir diğer farklı ve dikkat edilmesi gereken ülke Avustralya'dır (Melbourne ve New South Wales Sydney Üniversiteleri). Kurumların atıf ortalamaları dikkate alındığında, Yale Üniversitesi, Harvard Üniversitesi, Chicago Üniversitesi öne çıkan üniversitelerdir. Hukuk alanındaki üniversite-

Tablo 6. Hukuk Alanındaki En Üretken 20 Kurum

Sıra	Kurum	Ülke	N	#Atıf	Atıf Ort.	h- indeks	%
1	Kaliforniya Sistem Üniversitesi	ABD	4.088	60.156	14,79	96	2,30
2	London Üniversitesi	İngiltere	4.069	24.745	6,08	57	2,29
3	Harvard Üniversitesi	ABD	2.897	48.847	16,86	94	1,63
4	New York Üniversitesi	ABD	2.052	28.151	13,72	72	1,15
5	Oxford Üniversitesi	İngiltere	1.847	10.920	5,91	45	1,04
6	Columbia Üniversitesi	ABD	1.768	25.521	14,43	75	0,99
7	Yale Üniversitesi	ABD	1.753	31.461	17,95	82	0,98
8	Chicago Üniversitesi	ABD	1.709	28.185	16,49	71	0,96
9	Georgetown Üniversitesi	ABD	1.610	18.733	11,64	57	0,90
10	Kaliforniya Berkeley Üniversitesi	ABD	1.579	23.666	14,99	68	0,89
11	Cambridge Üniversitesi	İngiltere	1.402	7.667	5,47	36	0,79
12	Pennsylvania Üniversitesi	ABD	1.359	17.654	12,99	60	0,76
13	Stanford University	ABD	1.306	17.752	13,59	61	0,73
14	Florida Sistem Devlet Üniversitesi	ABD	1.228	16.387	13,34	58	0,69
15	Melbourne Üniversitesi	Avustralya	1.222	5.397	4,42	28	0,68
16	George Washington Üniversitesi	ABD	1.152	11.183	9,71	47	0,64
17	Northwestern Üniversitesi	ABD	1.145	14.153	12,36	49	0,64
18	New South Wales Sydney Üniversitesi	Avustralya	1.082	4.522	4,18	28	0,61
19	Michigan Sistem Üniversitesi	ABD	1.068	14.075	13,18	55	0,60
20	Michigan Üniversitesi	ABD	1.066	14.075	13,20	55	0,60

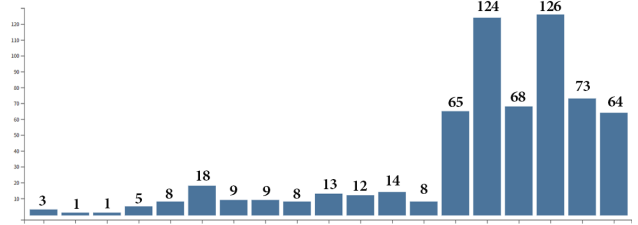
telerimiz için, listenin üst sıralarında yer alan bu üniversiteler ile ortak işbirliği, ortak çalışma, araştırmacı değişimi gibi konularda çalışmaları önerilebilir. Alanın özellikleri dikkate alınarak, atama ve yükseltme kriterlerinin, uluslararası araştırma yapmayı motive edecek şekilde revize edilmesi, yükseltilmesi, performans ölçütlerinin belirlenmesi sağlanabilir. Bilimsel üretkenliğin sürekli daha iyiye gidebileceği bir sistem inşa edilebilir. Kellevezir vd. (2019), hukuk fakültelerinin öğrenci kontenjanlarının zaman içinde mesleki alandaki taleplere göre değişim gösterdiğini, kontenjanlarla orantılı olarak, mezunların bir bölümünün akademisyenlik mesleğini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Konu bu yönüyle değerlendirildiğinde, öğrencileri okul döneminde bilimsel çalışmalarda bulunmaları, bu çalışmaların öğretim üyelerince koordine edilmesi desteklenmesi, rehberlik edilmesi önemli ve değerli görülmektedir.

4.2. WoS Hukuk Alanında Türkiye Adresli Çalışmaların Değerlendirilmesi

Türkiye 722 çalışma (%0,30) ile Günay Kore ($f:787$)'nin ardından 37. sırada yer almaktadır. WoS hukuk alanında en üretken ilk beş ülke yukarıda da ifade edildiği gibi, ABD ($f:73.825$, %30,76) İngiltere ($f:25.583$, %10,66), Avustralya ($f:12.645$, %5,26), İspanya ($f:8.170$, %3,40), Hollanda ($f:8.126$, %3,38), şeklindedir. Dokümanların türlerine göre dağılımı sırasıyla; araştırma makalesi ($f:620$, %85,87), kitap bölümü ($f:163$, %22,57), bildiriler ($f:55$, %7,61), editöryal materyal ($f:29$, %4,01), kitap derlemesi ($f:15$, %2,07), derleme makale ($f:9$, %1,24), şeklindedir. Türkiye adresli çalışmaların üretildikleri dillere göre dağılımı, İngilizce ($f:40$, %64,07), Türkçe ($f:222$, %35,29), Almanca ($f:2$, %0,31), Fransızca ($f:1$, %0,15), Rusça ($f:1$, %0,15) şeklindedir. Türkiye 629 (%0,35) doküman ile 36. sırada yer almaktadır. Aşağıda sırasıyla Türkiye adresli

629 çalışma bibliyometrik ve bilimetric yöntemleri kapsamındaki teknikler ile analiz edilmektedir.

İlgili konuda yapılan çalışmaların *H-index* değeri 14, toplam 629 araştırma ve derleme makalesi için alınan atıf sayısı 893 ve ortalama atıf sayıları 1,42'dir. Bu değerler, literatürde ilgi gören bir konu olduğunun göstergesidir. Yıllara göre üretilen çalışmaların durumu incelendiğinde yıllara göre üretkenliğin arttığı görülmektedir.



Şekil 1. Yıllara Göre Türkiye Adresli Hukuk Alanındaki Araştırmaların Durumu

629 doküman 720 farklı araştırmacı tarafından üretilmiştir. Tablo 7 üzerinde hukuk alanında uluslararası literatüre katkı sunmuş araştırmacılar listelenmektedir. Özel üniversitelerdeki (İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi, Nişantaşı Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Koç Üniversitesi gibi.) akademisyenlerin alandaki üretkenliği göze çarpmaktadır. Ayrıca Türkiye adresli hukuk çalışmalarına, Türk akademisyenlerin yurtdışından katkısı veya Türkiye'deki üniversitelerden yabancı araştırmacıların katkı sunduğu görülmektedir.

Tablo 7'deki sıralamalarda, devlet üniversitelerinden çok, özel üniversitelerin burada yer alması değerlendirilmesi gereken bir bulgudur. Hukuk alanında daha üst sıralarda yer almak hedefleniyorsa, buradaki performansı yükseltecek çözümler aranmalı ve araştırmacılar teşvik edilmelidir. Hukuk alanında yükseköğretim kurumlarımızın WoS üzerindeki üretkenlik durumu Tablo 8 üzerinde

Tablo 7. İlgili Konuda En Üretken Araştırmacılar (Minimum 4 Yayın)

Sıra	Araştırmacı	Kurum	h- index	#Atıf	N	Atıf Ort.	%
1	Oral N	İstanbul Bilgi Üniversitesi	3	19	12	1,58	1,90
2	Gurkaynak G	İstanbul Bilgi Üniversitesi	4	30	10	3,00	1,59
3	Taplin R	Osaka Şehir Üniversitesi	0	0	9	0	1,43
4	Bac M	Sabancı Üniversitesi	2	12	7	1,71	1,11
5	İncaz S	Nişantaşı Üniversitesi	0	0	7	0	1,11
6	Karan H	Ankara Üniversitesi	1	5	7	0,71	1,11
7	Vinx L	Bilkent Üniversitesi	2	27	7	3,86	1,11
8	Ekmekci PE	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi	1	3	6	0,50	0,95
9	Yılmaz I	ELIG Gurkaynak Attorneys At Law	3	23	5	4,60	0,95
10	Cali B	Hertie Sch Governance	1	4	5	0,80	0,79
11	Kaya E	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	1	3	5	0,60	0,79
12	Savasan Z	Selçuk Üniversitesi	0	0	5	0	0,79
13	Arda B	Ankara Üniversitesi	0	0	4	0	0,63
14	Budak T	İnönü Üniversitesi	2	9	4	2,25	0,63
15	Demirkol B	Galatasaray Üniversitesi	2	7	4	1,75	0,63
16	Elvan OD	İstanbul Üniversitesi	1	3	4	0,75	0,63
17	Onok RM	Koç Üniversitesi	1	1	4	0,25	0,63
18	Oral T	Ankara Üniversitesi	0	0	4	0	0,63
19	Ozmumcu S	İstanbul Üniversitesi	0	0	4	0	0,63
20	Sahin H	Maltepe Üniversitesi	0	0	4	0	0,63
21	Yukselbaba U	İstanbul Üniversitesi	1	1	4	0,25	0,63

Tablo 8. İlgili Konuda Kurumlarımızın WoS Üzerindeki Üretkenlik Durumu (Minimum 5 Yayın)

Sıra	Kurumlar	N	%	Sıra	Kurumlar	N	%
1	İstanbul Üniversitesi	126	20,03	23	Nişantaşı Üniversitesi	8	1,27
2	Koç Üniversitesi	37	5,88	24	Yıldız Teknik Üniversitesi	8	1,27
3	Bilkent Üniversitesi	36	5,72	25	Anadolu Üniversitesi	7	1,11
4	Ankara Üniversitesi	35	5,50	26	Bahçeşehir Üniversitesi	7	1,11
5	İstanbul Bilgi Üniversitesi	32	5,08	27	Gürkaynak Av. Bürosu	7	1,11
6	Galatasaray Üniversitesi	24	3,81	28	İnönü Üniversitesi	7	1,11
7	Marmara Üniversitesi	16	2,54	29	ODTÜ	7	1,11
8	Sabancı Üniversitesi	15	2,38	30	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi	7	1,11
9	Boğaziçi Üniversitesi	12	1,90	31	Uludağ Üniversitesi	7	1,11
10	Dokuz Eylül Üniversitesi	12	1,90	32	Kocaeli Üniversitesi	6	0,95
11	İstanbul Teknik Üniversitesi	12	1,90	33	Maltepe Üniversitesi	6	0,95
12	Türk Alman Üniversitesi	12	1,90	34	Londra Üniversitesi	6	0,95
13	Selçuk Üniversitesi	10	1,59	35	Yeditepe Üniversitesi	6	0,95
14	CTR Japanese East Asian Studies	9	1,43	36	Akdeniz Üniversitesi	5	0,79
15	Hacettepe Üniversitesi	9	1,43	37	Anayasa Mahkemesi Türkiye	5	0,79
16	Kadir Has Üniversitesi	9	1,43	38	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	5	0,79
17	Osaka Şehir Üniversitesi	9	1,43	39	Türkiye Adalet Bakanlığı	5	0,79
18	Disiplinlerarası İşletme Araştırmaları Derneği	9	1,43	40	Piri Reis Üniversitesi	5	0,79
19	Bahçeşehir Üniversitesi	9	1,43	41	Sakarya Üniversitesi	5	0,79
20	Mumbai Üniversitesi	9	1,43	42	Kaliforniya Sistem Üniversitesi	5	0,79
21	Varşova Üniversitesi	9	1,43	43	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	5	0,79
22	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	8	1,27				

ifade edilmektedir. En üretken ilk beş kurum, İstanbul Üniversitesi ($f:126$), Koç Üniversitesi ($f:37$), Bilkent Üniversitesi ($f:36$), Ankara Üniversitesi ($f:35$), İstanbul Bilgi Üniversitesi ($f:32$) şeklindedir.

YÖKAKADEMİK (2021) verilerine göre, en fazla akademik personele sahip kurumlar sırasıyla; İstanbul Üniversitesi ($f:184$), Dokuz Eylül Üniversitesi ($f:106$), Marmara Üniversitesi ($f:103$), Ankara Üniversitesi ($f:92$), Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi ($f:89$) gibi devlet üniversiteleridir. Fakat araştırmacı bölümünde de tartıştığımız gibi uluslararası literatüre katkı noktasında özel üniver-

siteler ve Türkiye'ye gelen yabancı araştırmaların katkısı daha ön plana çıkmaktadır.

Türkiye adresli çalışmalarda en yoğun işbirliği yapılan ülkeler ve çalışma sayıları sırasıyla; ABD ($f:32$, %5,08), İngiltere ($f:29$, %4,61), Almanya ($f:14$, %2,22), Hindistan ($f:10$, %1,59), İsviçre ($f:10$, %1,59), Japonya ($f:9$, %1,43), Çin ($f:9$, %1,43), Polonya ($f:9$, %1,43), İtalya ($f:8$, %1,27), Avustralya ($f:5$, %0,79), Avusturya ($f:5$, %0,79), Fransa ($f:5$, %0,79), Hollanda ($f:5$, %0,79) şeklindedir. Bu tablo değerlendirildiğinde, ABD, İngiltere ve Almanya'nın ön plana çıktığı görülebilir. Gerçekleştirilen çalışmaların,

yoğunlaştığı alanlar ise sırasıyla, çevre çalışmaları (*f*:56, %8,90), çevre bilimleri (*f*:43, %6,83), kamu-çevre-iş-sağlığı (*f*:42, %6,67), ekonomi (*f*:34, %5,40), uluslararası ilişkiler (*f*:34, %5,40), alan çalışmaları (*f*:19, %3,02), politika bilimi (*f*:17, %2,70), kriminoloji-penoloji (*f*:14, 2,22), sosyal konular (*f*:13, %2,06), işletme (*f*:10, %1,59), yönetim (*f*:10, %1,59), tıp hukuku (*f*:10, %1,59), patoloji (*f*:10, %1,59), din

(*f*:9, %1,43), demografi (*f*:8, %1,27), kamu yönetimi (*f*:7, %1,11), etik (*f*:5, %0,79), aile çalışmaları (*f*:5, %0,79), şeklidir.

Fon ajanlarına göre dağılımı, Tubitak (*f*:4, %0,63), Ulusal Sağlık Enstitüleri ABD (*f*:2, %0,31), Ulusal Sağlık Enstitüleri Fogarty Uluslararası Merkezi (*f*:2, %0,31), Avrupa

Tablo 9. Makalelerinin En Yoğun Yayınlandığı İlk 20 Dergi (Minimum 5 Yayın)

Sıra	Dergi	FYIF	Yayınlayan Ülke	Araştırma Alanı	N	%
1	İstanbul Hukuk Mecmuası	-	Türkiye	Hükümet ve Hukuk	230	36,56
2	Medicine and Law	-	Güney Afrika	Hükümet ve Hukuk	15	2,38
3	European Journal of Law and Economics	0,80	ABD	İşletme & Ekonomi; Hükümet ve Hukuk	13	2,06
4	Journal of Maritime Law and Commerce	0,15	ABD	Uluslararası ilişkiler; Hükümet ve Hukuk	11	1,74
5	Medicine Science and The Law	0,76	ABD	Hükümet ve Hukuk; Adli Tıp; Patoloji	10	1,59
6	International Review of Law and Economics	0,93	ABD	İşletme & Ekonomi; Hükümet ve Hukuk	9	1,43
7	Computer Law Security Review	1,59	İngiltere	Hükümet ve Hukuk	8	1,27
8	European Journal of Migration and Law	0,92	Hollanda	Demografi; Hükümet ve Hukuk	8	1,27
9	Juridical Tribune Tribuna Juridica	-	Romanya	Hükümet ve Hukuk	7	1,11
10	European Business Organization Law Review	0,44	ABD	İşletme & Ekonomi; Hükümet ve Hukuk	6	0,95
11	International Journal of Constitutional Law	1,50	İngiltere	Hükümet ve Hukuk	6	0,95
12	International Journal of Law Crime and Justice	0,91	İngiltere	Kriminoloji ve Penoloji; Hükümet ve Hukuk	6	0,95
13	International Journal of Human Rights	-	İngiltere	Hükümet ve Hukuk	5	0,79
14	Secularism and State Religion in Modern Turkey Law Policy Making and The Diyanet	-	Türkiye	Hükümet ve Hukuk; Din	5	0,79
15	Ejournal of Tax Research	-	Avustralya	Hükümet ve Hukuk	4	0,63
16	European Constitutional Law Review	1,71	Hollanda	Hükümet ve Hukuk	4	0,63
17	International Journal of Law and Psychiatry	1,51	İngiltere	Hükümet ve Hukuk; Psikiyatri	4	0,63
18	International Journal of Law Policy and The Family	0,72	İngiltere	Aile Çalışmaları; Hükümet ve Hukuk	4	0,63
19	Intertax	-	Hollanda	Hükümet ve Hukuk	4	0,63
20	Law & Society Review	2,19	ABD	Hükümet ve Hukuk, Sosyoloji	3	0,46

Tablo 10. Türkiye Adresli Hukuk Alanındaki Makalelerde En Yoğun Atıf Verilen Referanslar

Sıra	Künye	Kitap/Dergi İsmi	Yıl	#Atıf
1	Tekinay, S.S., Akman, S., Burcuoğlu, H., & Altop, A. (1993). Tekinay Borçlar Hukuku. Filiz Yayınevi: İstanbul.	Tekinay Borçlar Hukuku Genel Hükümler (7. Baskı)	1993	9
2	Eren, F. (2015). Borçlar Hukuku Genel Hükümler, 19. Bası. Yetkin Yayınları: Ankara.	Borçlar Hukuku Genel Hükümler	2015	8
3	Eren, F. (2017). Borçlar Hukuku Genel Hükümler (23. Baskı). Yetkin Yayınları: Ankara.	Borçlar Hukuku Genel Hükümler	2017	7
4	Pekcanitez, H., Atalay, O., & Özkes, M. (2013). Medenî Usûl Hukuku (14. Baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.	Medenî Usûl Hukuku	2013	7
5	Kuru, B. (2001). Hukuk Muhakemeleri Usulü, C. II, 6. Baskı. Demir Yayıncılık: İstanbul.	Hukuk Muhakemeleri Usulü	2013	7
6	Tekinay, S.S. (1990). Türk Aile Hukuku (7. Baskı). Beta: İstanbul.	Türk Aile Hukuku	1990	7
7	Yavuz, C. (2014). Türk Borçlar Hukuku Özel Hükümler. Beta: İstanbul.	Türk Borçlar Hukuku Özel Hükümler	2014	7
8	Muşul, T. (2016). Tebligat Hukuku, 6. Baskı. Adalet Yayınevi: Ankara.	Tebligat Hukuku	2016	6
9	Sağlam, F. (1982). Temel Hakların Sınırlanması ve Özü. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi.	Temel Hakların Sınırlanması Ve Özü	1982	6
10	Tekinay, S.S., & Akman, S. (1993). Borçlar Hukuku Genel Hükümler. Filiz Kitabevi: İstanbul.	Borçlar Hukuku Genel Hükümler	1993	6
11	Tekinalp, Ü. (2012). Fikri Mülkiyet Hukuku, 10. Baskı. Vedat Kitapçılık: İstanbul.	Fikri Mülkiyet Hukuku	2012	6
12	Yılmaz, E., & Çağlar, T. (2013). Tebligat Hukuku, 6. Baskı. Yetkin Yayınları: Ankara.	Tebligat Hukuku	2013	6
13	Karlı, A. (2014). Medeni Muhakeme Hukuku, 3. Baskı. Alternatif Yayıncılık: İstanbul.	Tebligat Hukuku	2014	6
14	Öztaş, B. (2015). Aile Hukuku (6. Baskı). Turhan Kitabevi: Ankara.	Aile Hukuku	2015	6
15	Akten, N. (2006). Shipping accidents: a serious threat for marine environment. Journal of the Black sea/Mediterranean environment, 12(3), 269-304.	Journal Of The Black Sea/Mediterranean Environment	2006	5
16	Öztaş, B. (2004). Aile hukuku: Evliliğin kurulması-evliliğin hükümleri-evlilikte mal rejimi-evliliğin sona ermesi. Turhan Kitabevi: Ankara.	Aile hukuku: Evliliğin kurulması-evliliğin hükümleri-evlilikte mal rejimi-evliliğin sona ermesi.	2004	5
17	Feyzioğlu, F. N., & Hukuku, A. (1986). Yeniden Gözden Geçirilmiş, Genişletilmiş 3. Baskı. Filiz Kitabevi: İstanbul.	Yeniden Gözden Geçirilmiş, Genişletilmiş	1986	5
18	Deliduman, S. (2014). Tebligat hukuku bilgisi: 4829 sayılı kanunla yapılan değişikliklere göre gözden geçirilmiş. 5. Baskı. Yetkin Yayınları: Ankara.	Tebligat Hukuku Bilgisi	2014	5
19	Erdem, M. (2010). Özel Hukukta Zamanasımı. On İki Levha Yayıncılık: İstanbul.	Özel Hukukta Zamanasımı	2010	5
20	Serozan, R., & Engin, B.İ. (2014). Miras Hukuku (4. Baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.	Miras Hukuku	2014	5

Komisyonu ($f:3$, %0,47), Amerika Birleşik Devletleri Sağlık Bakanlığı İnsani Hizmetler Birimi ($f:2$, %0,31), şeklindedir. Bunlar harici farklı alanlarda Avusturya Ulusal Bankası, İngiliz Akademisi Newton Bursu, Danimarka Ulusal Araştırma Vakfı, Koç Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı, Raoul Wallenberg Enstitüsü, kimi pek çok farklı kurumun Türkiye adresli hukuk alanındaki araştırmalara destek sağlamıştır.

Aşağıda çalışmaların en yoğun yayınlandığı ilk 20 dergi Tablo 9, Türkiye adresli hukuk alanındaki makalelerde en yoğun atıf verilen referanslar Tablo 10, en yoğun atıf alan çalışmalar Tablo 11 üzerinde gösterilmektedir. İstanbul Üniversitesi “Hukuk Fakültesi Mecmuası” toplamda çalışmaların %36’sını yayınlamıştır. İlgili dergi Emerging Sources Citation Index (ESCI)’de taranan Türkiye adresli bir dergidir.

Türkiye adresli çalışmaların yayınlandığı dergilerin, tıp ve hukuk, Avrupa ekonomisi ve hukuk, denizcilik hukuku ve ticaret, Avrupa’da mülteci ve hukuk alanı, bilgisayar hukuku ve güvenlik değerlendirmesi kapsamında olması, sayısal olarak az olursa da pek çok farklı alanda yapıldığı görülmektedir. Bu çeşitlilik içinde işlenen konular daha kapsamlı ele alındığında; tıp ve hukuk, Avrupa ekonomisi, Avrupa Ticaret Örgütü ve hukuk; denizcilik hukuku ve ticaret; Avrupa mülteci, göç, göçmenlik ve hukuk alanı; bilgisayar hukuku ve güvenlik değerlendirmesi; Avrupa ve uluslararası anayasa hukuku incelemesi, başlıkları odağında çalışmaların gruplandığı görülebilmektedir.

Örneğin tıp ve hukuk alanındaki konuların, embriyo ve embriyonik kök hücre tartışmaları (Sayar, 2017), etik açısından onkoloji ve temel sorunlar (Bulut vd., 2018), araştırmaların suistimali ve ihlaller (Gokcay ve Arda, 2017; Ekmekci, 2016), adli tıp teknolojileri ve adli tıp ile ilişkili çeşitli araştırmalar (Karadayı vd., 2020; Canturk vd., 2009; Azmak, 2007; Kurtulus vd., 2013), afet, tıp ve etik değerler (Sevimli vd., 2015), gibi konularda olduğu görülmektedir. Fakat Türkiye bilimsel üretkenlik konusunda özellikle tıp ve hemşirelik alanlarında üst sıralarda yer alan bir ülkedir (Damar vd., 2018). Araştırmacı ve akademisyenlerimizin, bu alanlar ile hukuk alanını ilişkilendiren veya adli tıp alanı ile doğrudan ilişkili olan multidisipliner alanlarda daha iddialı olabileceği gözden kaçırılmamalıdır.

Hukuk, ticaret ve ekonomi, Avrupa Ekonomisi, Avrupa Ticaret Örgütü alanında çalışmalar değerlendirildiğinde; anonim şirketlerde ezilen azınlık hisselerinin satın alınması: Türk, İsviçre ve İngiliz hukukunun karşılaştırmalı analizi (Veziroğlu, 2018), özel amaçlı satın alma şirketlerinin teşvik yapısı (Nilsson, 2018), sınır ötesi birleşmelerde azınlık hissedarlarının korunması (Kurtulan, 2017), Türk Sözleşme Hukuku Reformu (Büyüksagis, 2016), Yeni Türk Ticari sözleşmelerde en çok kayırılan ulus hükümleri (Gürkaynak vd., 2016), Türk sözleşme hukukunda iyi niyet ilkesi (Schäfer ve Aksoy, 2016), Bağımsız düzenleyici kurumların bağımsızlığı ve hesap verebilirliği: Türkiye örneği (Çetin vd., 2016), Türk sözleşme hukukunda hukuk ve ekonomi açısından ekonomik

Tablo 11. Türkiye Adresli Hukuk Alanındaki Makalelerde En Yoğun Atıf Alan Çalışmalar (İlk 15 Eser)

Sıra	Başlık	Dergiler	5YIF	Yazarlar	Yıl	#Atıf
1	Progress, unity, and democracy: Dissolving political parties in Turkey	Law & Society Review	2,19	Kogacioglu, D.	2004	46
2	On lie detection “Wizards”	Law and Human Behavior	2,96	Bond, C.F.; Uysal, A.	2007	40
3	An economic analysis of color-blind affirmative action	Journal of Law Economics & Organization	1,28	Fryer Jr, R. G.; Loury, G.C.; Yuret, T.	2008	39
4	The politics of de-delegation: Regulatory (in)dependence in Turkey	Regulation & Governance	3,86	Ozel, I.	2012	33
5	Analysis of relationship between efficiency of justice services and salaries of judges with two-stage DEA method	European Journal of Law and Economics	0,80	Deyneli, F.	2012	29
6	Juvenile delinquency in a developing country: A province example in Turkey	International Journal of Law and Psychiatry	1,51	Ozen, S.; Ece, A.; Oto, R.; Tirasci, Y.; Goren, S.	2005	23
7	Why punish war crimes? Victor’s justice and expressive justifications of punishment	Law and Philosophy	0,80	Wringe, B.	2006	22
8	An unconstitutional constitutional amendment-The Turkish perspective: A comment on the Turkish Constitutional Court’s headscarf decision	Icon-International Journal of Constitutional Law	1,50	Roznai, Y.; Yolcu, S.	2012	21
9	The incoherence of strong popular sovereignty	Icon-International Journal of Constitutional Law	1,50	Vinx, L.	2013	19
10	A friendlier Schengen visa system as a tool of “soft power”: The experience of Turkey	European Journal of Migration and Law	0,92	Kirisci, K.	2005	19
11	Internet censorship in Turkey	Internet Policy Review	-	Akgül, M.; Kırıldıoğ, M.	2015	18
12	Legal Violence Against Syrian Female Refugees in Turkey	Feminist Legal Studies	1,76	Kivilcim, Z.	2016	15
13	Courts in Semi-Democratic/Authoritarian Regimes: The Judicialization of Turkish (and Iranian) Politics	Rule By Law: The Politics of Courts In Authoritarian Regimes	-	Shambayati, H.	2008	14
14	EU Blue Card Scheme: The Right Step in the Right Direction?	European Journal of Migration and Law	0,92	Gümüs, Y. K.	2010	13
15	Review Essay: Divestment, Nonstate Governance, and Climate Change	Law & Policy	1,66	Gunningham, N.	2017	12

imkansızlık (Aksoy ve Schäfer, 2012), Türk hukukunda sınırlı sorumluluk (Eroğlu, 2008), gibi pek çok farklı konuda araştırmanın olduğu görülmüştür. Bazı başlıkların Türk Hukuk Sistemine eleştirel yaklaştığı, bazı çalışmaların diğer kanun ve hükümler ile konuyu tartıştıkları, özel durum teşkil eden, yenilik taşıyan ticari yapıların Türkiye'ye girişi ve bu konudaki yasal mevzuatların tartışıldığı çalışmaların hukuk ve ekonomi alanında başı çektiği görülmektedir. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne giriş sürecini yaşaması, Gümrük Birliği içinde yer alması, ulusal ve uluslararası pek çok ticari birliktelik ve girişim içinde olmasına rağmen, bu çeşitlilik, hukuk, ticaret ve ekonomi başlığı altında yeterince görülmemektedir. Ayrıca Türk Ticaret Kanununun diğer uluslararası kanunlar ile tartışılarak, iyi ve güncel yönleri vurgulanabilir. Türk ticaret hukukuna güvenin artırılabilmesi, yurtdışı firmaların haklarının korunduğu yönünde veya Türk Hukuk Sistemi içinde doğru ve haklı davaların literatürde değerlendirilmesi, diğer ülkelere örnek teşkil etmesi, bunun uluslararası literatürde İngilizce, Almanca veya Fransızca gibi yabancı dillerde yayınlanması, Türk Ticaret Hukuku'na uluslararası camiyada güveni artırıcı olumlu bir etki oluşturacağı düşünülmektedir.

Denizcilik hukuku ve ticaret alanındaki çalışmalar değerlendirildiğinde; malların deniz yoluyla taşınmasına ilişkin belgelendirme ve Rotterdam kuralları (Karan, 2011), iç kara ve deniz güvenliği (Kirval, 2010), Türk, İsviçre, Almanya ve ABD Hukukuna ilişkin karşılaştırmalı çalışma (Karaman, 2011), Ege Denizi'nde ortak bir deniz kalkınma rejimi önerisi (Karaman, 2011), Uluslararası denizcilik sözleşmeleri (Karan, 2003), şeklindedir. Bu konu başlığındaki çalışmaların her ne kadar sayı olarak az olsa da, konuların işlenişi ve alana katkı değerlendirildiğinde önem arz ettikleri ifade edilebilir.

Bilgisayar hukuku ve güvenlik değerlendirmesi; blok zinciri (Gürkaynak vd., 2018), Avrupa Birliği'ndeki yenilikler ile Türkiye'deki hukuk çalışmalarının değerlendirilmesi (Helvacıoğlu ve Stakheyeva, 2017), internet araçlarının ve Türk hukuku (Kaya, 2016), kritik altyapıların siber güvenliği (Karabacak vd., 2016), Türk mevzuatında ödeme hizmetlerini ve elektronik para (Gürkaynak ve Yılmaz, 2015), veri koruma ve güvenlik önlemleri (Gürkaynak vd., 2014), arama motorlar ve internet hukuku görünümü (Gürkaynak vd., 2013) şeklindedir. Konuların hızla dijitalleşen dünya eğilimlerine uygun olduğu, fakat sayıca fazlasıyla az olduğu, alanda belirli isimlerin ön plana çıktığı görülmektedir.

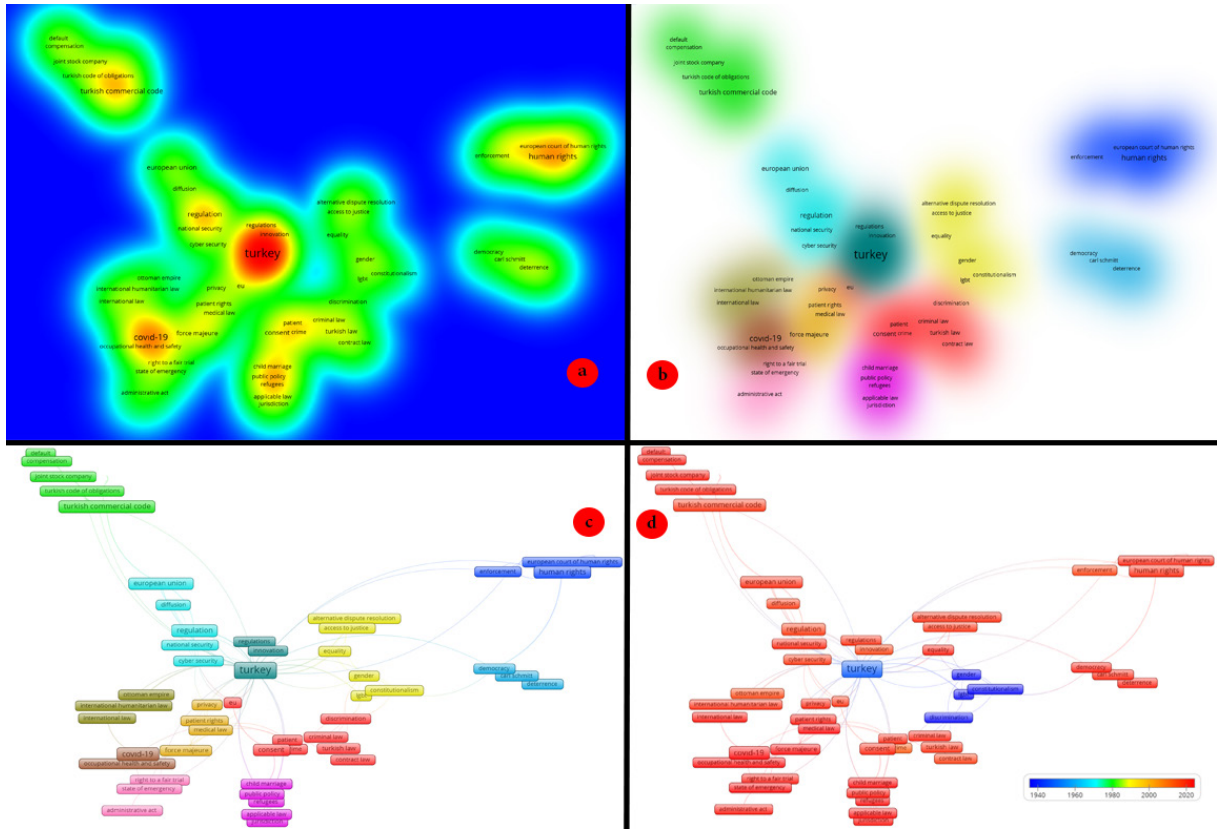
Avrupa mülteci, göç, göçmenlik ve hukuk alanı; AB ve Türkiye geri kabul anlaşması (Yavuz, 2019; İçduygu ve Aksel, 2014), geçici koruma direktifini etkinleştirme ve Avrupa'daki göç krizi (Ineli-Ciger, 2016), Türkiye'de yabancı işçiler, türk iş hukukunda düzenlenen hak ve yükümlülükleri (Yildiz, 2007), Schengen vizesinin (Kirişçi, 2006) tartışıldığı şekilde çeşitli çalışmalara rastlanılmıştır. Türkiye'nin özellikle Suriye iç savaşından dolayı

mülteci krizinden en fazla etkilenen ülke olmasına rağmen bu yönde gerek Türkiye'nin Avrupa Birliği Ülkeleeri ve diğer ülkeler karşısındaki hakları, Türk vatandaşlarının sosyal refahı, karşılaşılan ekonomik etkilerinin, mültecilerin sosyal yaşama etkisi ve bunun doğurduğu hukuksal tepki ve etkilerin durumu, bu yönde yapılabilecekler ve olası önlemler hususunda dünya literatürünü aydınlatıcı yeterince yayının yapılmadığı, alanda ilgili konuda çok ama çok az çalışmanın olmasının fazlasıyla düşündürücü olduğu ayrıca ifade edilebilir. Çünkü hukuk bilimi, vatandaşların ve ulusların haklarını garanti altına alan kurallar bütünüdür. Türkiye'nin bu iç savaşta ortaya çıkan mağduriyetleri, hak kayıplarını daha iyi anlatabilmeli, mülteci hakları konularında daha fazla araştırma yapmalı ve özellikle uluslararası literatürde bu çalışmaları tartışmaya açmalı, sunduğu çözüm önerileri ile uluslararası alanda politika üreten bir konuma geçmelidir. Ülke olarak yaşanan tüm sıkıntıların, bilimsel mecralarda bilimsel çalışmalarla ve tüm yönleriyle değerlendirilmesi önemli görülmektedir.

Türkiye adresli 629 uluslararası çalışmada toplamda 21.494 farklı kaynak referans gösterilmiştir. Aynı şekilde 629 çalışmada 13.270 farklı kaynağa referans verilmiştir. 5 ve üzerinde referans verilen 612, 10 ve üzerinde referans verilen 204, 20 ve üzerinde referans verilen 68, 50 ve üzerinde referans verilen kaynak sayısı 11'dir. Bu kaynaklardan en yoğun ismi geçenler; borçlar hukuku genel (f:170), tez çalışmaları (f:134), American Journal of International Law (f:101), iş hukuku (f:74), communication (f:62), aile hukuku (f:58), ceza hukuk genel hususlar (f:58), Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi, eşya hukuku (f:51), miras hukuku (f:51), marine pollution bulletin (50) şeklindedir.

Hukukçu akademisyen ve araştırmacıların çalışmalarında en yoğun olarak kullandığı anahtar kelimeler; Türkiye (f:31), Covid-19 (f:12), insan hakları (f:9), türk ticaret kodu (f:7), düzenleme (f:7), rıza (f:5), Avrupa birliği (f:4), Türk Hukuku (f:4), Avrupa Birliği (f:5), mücbir sebep (f:4), pandemi (f:4), adalete erişim (f:3), uygulanabilir hukuk (f:3), özerklik (f:3), demokrasi (f:3), avrupa insan hakları mahkemesi (f:3), cinsiyet (f:3), uluslararası insancıl hukuk (f:3), uluslararası hukuk (f:3), anonim şirket (f:3), hasta (f:3), kamu politikası (f:3), laiklik (f:3), olağanüstü hal (f:3), vergi hukuku (f:3), geçici koruma (f:3), Türk Borçlar Kanunu (f:3), sözcüklerinin yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir.

Türkiye adresli hukuk çalışmalarında kullanılan anahtar kelimeler zamansal olarak incelendiğinde, Covid 19 ve pandemi sözcüklerinin araştırmalarda yoğun çalışılan güncel konu olarak karşımıza çıkmıştır. Fakat literatürde, ülke siyasetinde ve medya programlarında son dönemlerde yoğun tartışılan, ülkenin geleceği, refahı ve gelişmesi için kritik öneme sahip güncel konulardan biri olan Doğu Akdeniz ve Mavi Vatan konusuna ilişkin (Gürdeniz, 2019; Yaycı, 2011; Yaycı, 2012) Türkiye'nin tezlerini ve haklılık paylarını değerlendiren, bunu ulusla-



Şekil 2. Araştırmacıların Anahtar Kelimeleri Üzerine Kümelenme Türleri (Minimum 2 Kelime)

rarası literatür ile paylaşan, tartışmaya açan çalışmalara, Covid 19'a göre daha az rastlanmıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkemizde hukuk fakülteleri listesine bakıldığında, 2020 yılı itibariyle öğrenci kabul eden hukuk fakültesi sayısının, devlet üniversitelerinde 38, vakıf üniversitelerinde 35 ve Kıbrıs'da da 11 olmak üzere 84 olduğu görülmektedir. Yine, Türkiye genelinde hukukçu akademisyen sayısının 19.02.2021 verilerine göre 3.124 şeklinde olduğu görülmektedir. Hukuk alanında çalışan akademisyenlerin 2.378'i devlette, 746'sı da vakıf üniversitelerinde görev yapmaktadır. Gerçekleştirilen bu çalışma aracılığı ile üniversitemizde görev yapan araştırmacı ve akademisyenlerimizin 2000-2020 yılları arasında WoS hukuk alanındaki üretkenlikleri, uluslararası ölçekler ve Türkiye özelinde değerlendirilmiş, uluslararası literatüre Türkiye adresli araştırmacıların katkısı ortaya konulmuştur.

Üniversitelerin topluma hizmet, eğitim faaliyeti yani öğrenci yetiştirmek ve araştırma yaparak bilime katkı sunmak gibi üç temel amaçları söz konusudur. Bu amaçlar birbiriyle sıkı ilişki içindedir. Elde edilen veriler doğrultusunda, hukuk alanında Türkiye adresli yayın yapan araştırmacılarımızın varlığının dünya ölçeğinde 36. sırada yer aldığı gerçeği ortaya çıkmıştır. Daha güçlü bir hukuk sistemi ve adaletli bir toplum yapısı için nitelikli, alanına hâkim, küresel gerçeklerin farkında ve bu yöndeki bilimsel gelişmeleri sıkı sıkıya takip eden ve katkı sunan bilim insanı gerçeği hukuk bilimi için elzemdir.

Hukukun toplum içindeki rolü dikkate alındığında, alan-

da disiplinlerarası çalışmaların önemi ve değeri anlaşılabilir. Elde edilen bulgular ışığında, multidisipliner çalışmalarda hukuk alanındaki akademisyenlerimizin eksik olduğu görülebilir. Nitekim, yaşamın her alanında hukuk bir şekilde varlığını göstermektedir. Hukukçular sadece hukuki yaklaşımlar ve tespitlerle yetinmeyip kendileri, öğrencileri ve toplum için farklı disiplinlerle ortak çalışmalar yürütebilmelidir. Böylece, sadece kendi alanlarındaki değişim ve gelişimler değil toplumu ve hukuk düzeyini etkileyecek her türlü durumu da bir bütün halinde ele alabilecek yeterliliğe sahip olabileceklerdir. Gelişen ve değişen bilgi, daha geniş çerçeveli veriler ve teknoloji, her geçen gün yeni çalışma ve uzmanlık alanları ortaya çıkarmaktadır. Teorik yeterlilik yanında pratik uygulamalarda da yeterlilik hedef alınmalıdır. Bu bağlamda uluslararası çalışmalar için, üniversitemizde uluslararası misyonları olan araştırma merkezlerinin açılması teşvik edilebilir. İlgili merkezlerin bölgesel kalkınma için Avrupa Birliği içindeki veya komşu ülkelerdeki sivil toplum örgütleri veya bu ülkelerdeki üniversite araştırma merkezleri ile işbirliği yapmaları için kaynak ayrılabilir, fon sağlanabilir, araştırmacı değişimi için uygun zemin oluşturulabilir. Bu tarz faaliyetlerin, Türk Hukuk Sistemini diğer ülkelerin anlamasını kolaylaştırabileceği gibi, araştırmacı değişimi ile ülkemiz hukuk alanında çalışan araştırmacıların özellikle ticaret hukuku bağlamındaki normlardaki eksikliklerin giderilmesi hususunda, problem ve çözüm amaçlı, çözümün taraflarıyla birlikte çalışması gerçekleştirilebilir.

Zaman içerisinde oluşabilecek yeniliklere ve kanun ko-

yucunun önceden öngöremeyeceği dinamiklere yorum yöntemini dahi uygulayamadığımız durumlar oluşabilmektedir. Bu bakımdan sadece ulusal literatüre değil uluslararası literatüre de yön verecek bir hukuk eğitimi oluşturulmalıdır. Elbette ki bu oluşum mesleği icra edenlerin kendilerinden başlayacak gelişim ile başlamalı, hem öğrencilere hem de topluma yön verecek niteliğe sahip olmalıdır. Akademisyenlerin yeni ve güncel konularda uluslararası düzeyde çalışmalar yapmaları, katı, sabit ve değişmez olma noktasından ayrılmalarını sağlayacağı ve hukuktaki hantallığın da önüne geçecektir.

Tüm bu önerilerin doğruluğunu, uluslararası yayıncılık faaliyetinin %36'sının Türkiye adresli İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi dergisinde olduğunun tespiti de göstermektedir. Bu da göstermektedir ki, hukuk alanında, Türkçe harici dillerde yayın yapan, mümkünse ESCI veya SSCI endekslere sahip dergi sayılarının artırılması mutlak surette gerekmektedir. Yayıncılık faaliyetleri sayesinde uluslararası araştırmacılar ile daha fazla iletişime geçileceği, alanda nüfuz elde edileceği unutulmamalıdır. Türkiye'de SSCI yayın faaliyeti gösteren dergi sayısı dünya ekonomisinde ilk on içinde yer alan ülkelere göre oldukça azdır. Türkiye bu küme içinde yer almak istiyorsa kendini bu yönde de geliştirici adımlar atması gerekmektedir. Hatta bu faaliyetlerin özellikle Avrupa ülkelerini içine alarak ve diğer ülkelerle birlikte çeşitli sivil toplum örgütleri, önemli kurum ve kuruluşların davet edildiği, katılımlarının sağlandığı, günün gerçekliğine ve yaşanan sorunlara bağlı kalınarak (Örneğin; Suriye ve mülteciler temalı, kaynak için de Avrupa Birliği fonlarına başvurulabilir.) çeşitli periyotlarda bilimsel kongre ve sempozyumlar düzenlenmesi ayrıca önerilebilir.

Türkiye'de bir hukuk fakültesinde öğrenimine başlamış olan bir öğrencinin sorularına yanıt verecek bir hukuk tarihine ihtiyacı olabilir (Üçok ve Mumcu, 1991, s.3-4). Bu çalışma, hukuk alanındaki uluslararası literatürün 20 yıllık gelişimini ortaya koymasına adına, hukuk tarihi kapsamında ulaşılabilecek referansları destekleyici bir araştırma ve benzer çalışmalara yol gösterici olma niteliği taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, H.C., & Schäfer, H.B. (2012). Economic impossibility in Turkish contract law from the perspective of law and economics. *European Journal of Law and Economics*, 34(1), 105-126.
- Alspaugh, T.A., Scacchi, W., & Asuncion, H.U. (2010). Software licenses in context: The challenge of heterogeneously-licensed systems. *Journal of the Association for Information Systems*, 11(11), 731-755.
- Ankara Hukuk, (2021). *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi*. 22 Ocak 2021 tarihinde, https://www.wikiwand.com/tr/Ankara_%C3%9Cniversitesi_Hukuk_Fak%C3%BCltesi/#/cite-notetarihe1 adresinden erişildi.
- Aslan, S.C.(2018). *Türk Tarihinde hukukun gelişimi*. 23 Ocak 2021 tarihinde, <https://hukukiblog.com/diger/turk-hu->

kuk-tarihi/ adresinden erişildi.

- Avcı, M. (2017). *Türk Hukuk Tarihi*. (6.Baskı). Konya: Atlas Akademi.
- Azmak, A.D. (2007). Sudden natural deaths in Edirne, Turkey, from 1984 to 2005. *Medicine, Science and the Law*, 47(2), 147-155.
- Breaux, T., & Antón, A. (2008). Analyzing regulatory rules for privacy and security requirements. *IEEE Transactions on Software Engineering*, 34(1), 5-20.
- Brown, H.E. (2011). Refugees, rights, and race: How legal status shapes Liberian immigrants' relationship with the state. *Social Problems*, 58(1), 144-163.
- Bulut, A., Yıldız, A., Halidi, G., Kurtoglu, A., Bice, H., & Arda, B. (2018). Basic Issues of Oncology From The Point of Ethics: A Limited Impression Share. *Medicine and Law*, 37(3), 433-448.
- Büyüksagis, E. (2016). Turkish Contract Law Reform: Standard Terms, Unforeseen Circumstances, and Judicial Intervention. *European Business Organization Law Review*, 17(3), 423-449.
- Canturk, G., Canturk, N., Odabasi, A.B., Erkol, Z., & Bosgelmez, M. (2009). Autopsy findings of suicidal deaths committed by firearms in Ankara, Turkey. *Medicine, Science and The Law*, 49(3), 207-212.
- Cin, H., & Akgündüz, A. (2011). *Türk Hukuk Tarihi*. İstanbul: Pasifik Ofset.
- Classen, H.W. (1996). Fundamentals of Software Licensing. *IDEA: The Journal of Law and Technology*, 37(1), 1-86.
- Cockfield, A.J. (2003). Towards a law and technology theory. *Manitoba Law Journal*, 30, 384-415.
- Coutin, S.B. (1998). From refugees to immigrants: the legalization strategies of Salvadoran immigrants and activists. *International Migration Review*, 32(4), 901-925.
- Çetin, T., Sobacı, M.Z., & Nargeleçekenler, M. (2016). Independence and accountability of independent regulatory agencies: the case of Turkey. *European Journal of Law and Economics*, 41(3), 601-620.
- Damar, H.T., Bilik, O., Ozdagoglu, G., Ozdagoglu, A., & Damar, M. (2018). Evaluating the nursing academicians in Turkey in the scope of Web of Science: scientometrics of original articles. *Scientometrics*, 115(1), 539-562.
- Dura, C., Atik, H., & Dumrul, C. (2007). *Avrupa Birliği Gümrük Birliği ve Türkiye*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dursun, H. (2006). Hukuku bilim kılabilmek. *TBB Dergisi*, 64(2006), 251-297.
- Edis, S. (1983). *Medeni hukuka giriş ve başlangıç hükümleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Ekmekci, P. E. (2016). Main ethical breaches in multicenter clinical trials regulations of Turkey. *Medicine and law*, 35, 491.
- Erbay, H. (2018). Eski hukuk sisteminden yeni hukuk sistemine geçiş süreci, nedenleri ve Türk Hukuk Devrimi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 211-238.
- Eroğlu, M. (2008). Limited liability in Turkish law. *European Business Organization Law Review*, 9(2), 237-265.
- Ertan, T.F. (1999). Atatürk, Cumhuriyet ve Hukuk Sistemi. *Erdem*, 11(33), 743-757.

- Farrell, H., & Héritier, A. (2007). Introduction: contested competences in the European Union. *West European Politics*, 30(2), 227-243.
- Finnis, J. (2020). *Natural Law Theories. The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2020 Edition), Edward N. Zalta (Editor). 20 Ocak 2021 tarihinde, <https://plato.stanford.edu/archives/sum2020/entries/natural-law-theories/> adresinden erişildi.
- Garfield, E. (2009). From the science of science to Scientometrics visualizing the history of science with HistCite Software. *Journal of Informetrics*, 3(3), 173-179. doi:10.1016/j.joi.2009.03.009.
- Goddard, M. (2017). The EU General Data Protection Regulation (GDPR): European regulation that has a global impact. *International Journal of Market Research*, 59(6), 703-705.
- Gokcay, B., & Arda, B. (2017). A review of research misconduct policies in Turkey. *Medicine and Law*, 36(4), 87-104.
- Gözler, K. (2008). *Meslek Yüksekokulları İçin Genel Hukuk Bilgisi*. (Yedinci Baskı). Bursa: Ekin Yayınları.
- Gürdeniz, C. (2019). 21. yüzyıl Türk jeopolitiğinin ağırlık merkezi: Doğu Akdeniz. *Independent Türkçe*. 22 Ocak 2021 tarihinde, <https://www.indyturk.com/node/48556/t%C3%BCrkiyeden-sesler/21-y%C3%BCzy%C4%B1l-t%C3%BCrk-jeopoliti%C4%9Finin-a%C4%9F%C4%B1r%C4%B1k-merkezi-do%C4%9Fu-akdeniz-adresinden-erişildi>.
- Gürkaynak, G., & Yılmaz, I. (2015). Regulating payment services and electronic money: A comparative regulatory approach with a specific focus on Turkish legislation. *Computer Law & Security Review*, 31(3), 401-411.
- Gürkaynak, G., Güner, A., Diniz, S., & Filson, J. (2016). Most-favored-nation clauses in commercial contracts: legal and economic analysis and proposal for a guideline. *European Journal of Law and Economics*, 42(1), 129-155.
- Gürkaynak, G., Yılmaz, İ., & Durlu, D. (2013). Understanding search engines: A legal perspective on liability in the Internet law vista. *Computer Law & Security Review*, 29(1), 40-47.
- Gürkaynak, G., Yılmaz, İ., Yeşilaltay, B., & Bengi, B. (2018). Intellectual property law and practice in the blockchain realm. *Computer Law & Security Review*, 34(4), 847-862.
- Gürkaynak, G., Yılmaz, I., & Taskiran, N. P. (2014). Protecting the communication: Data protection and security measures under telecommunications regulations in the digital age. *Computer Law & Security Review*, 30(2), 179-189.
- Helmbrecht, U. (2010). Data protection and legal compliance in cloud computing. *Datenschutz und Datensicherheit-DuD*, 34(8), 554-556.
- Helvacıoğlu, A. D., & Stakheyeva, H. (2017). The tale of two data protection regimes: The analysis of the recent law reform in Turkey in the light of EU novelties. *Computer Law & Security Review*, 33(6), 811-824.
- Hırş, E. (1944). Hukuk Bir Bilim Kolu mudur?. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(1944), 19-61.
- Hosseini, M.R., Martek, I., Zavadskas, E.K., Aibinu, A.A., Arashepour, M., ve Chileshe, N. (2018). Critical evaluation of off-site construction research: A Scientometric analysis. *Automation in Construction*, 87, 235-247. doi: 10.1016/j.autcon.2017.12.002.0
- Ineli-Ciger, M. (2016). Time to activate the Temporary Protection Directive: Why the Directive can play a key role in solving the migration crisis in Europe. *European Journal of Migration and Law*, 18(1), 1-33.
- İçduygu, A., & Aksel, D.B. (2014). Two-to-tango in migration diplomacy: Negotiating readmission agreement between the EU and Turkey. *European Journal of Migration and Law*, 16(3), 337-363.
- Karabacak, B., Yildirim, S. O., & Baykal, N. (2016). Regulatory approaches for cyber security of critical infrastructures: The case of Turkey. *Computer Law & Security Review*, 32(3), 526-539.
- Karadayı, S., Moshfeghi, E., Arasoglu, T., & Karadayı, B. (2020). Evaluating the persistence of laundered semen stains on fabric using a forensic light source system, prostate-specific antigen Semiquant test and DNA recovery-profiling. *Medicine, Science and the Law*, 60(2), 122-130.
- Karakoç, Y. (2008). Hukukun Anlamı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 10(2), 1-12.
- Karaman, T.A. (2011). Comparative Study on the Liability of Classification Societies to Third Party Purchasers with References to Turkish, Swiss, German and US Law. *Journal of Maritime Law and Commerce*, 42(1), 125-158.
- Karan, H. (2003). Revising liability limits in international maritime conventions:turkish perspective. *Journal of Maritime Law and Commerce*, 34(4), 615-628.
- Karan, H. (2011). Any need for new international instrument on the carriage of goodsby sea: The rotterdam rules. *Journal of Maritime Law and Commerce*, 42(3), 441-452.
- Kaya, M.B. (2016). The regulation of Internet intermediaries under Turkish law: Is there a delicate balance between rights and obligations?. *Computer Law & Security Review*, 32(5), 759-774.
- Kekik, D. (2019). *Türkiye'de! Hukukunun Tarihsel Gelişimi*. 23 Ocak 2021 tarihinde, <https://www.avukatdeniz.com/genel/turkiyede-hukukunun-tarihsel-gelisimi/> adresinden erişildi.
- Kellevezir, I., Özdağoğlu, G., & Özdağoğlu, A. (2019). Hukuk Alanında İş Gücü Dinamikleri: Uzun Erimli Arz-Talep Analizi. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(2), 125-138.
- Keyman, S. (1997). *Hukukun Bilimselliği Üzerine*. 01 Ocak 2021 tarihinde, <https://hukuk.deu.edu.tr/wp-content/uploads/2020/01/S.Keyman-7.pdf> adresinden erişildi.
- Kirişçi, K. (2006). A friendlier Schengen visa system as a tool of "soft power": the experience of Turkey. *European Journal of Migration and Law*, 7(4), 343-367.
- Kirval, L. (2010). International security through further modernity: a theoretical approach to inland and maritime security. *Journal of Maritime Research*, 7(2), 37-48.
- Kshetri, N. (2013). Privacy and security issues in cloud computing: The role of institutions and institutional evolution. *Telecommunications Policy*, 37(4-5), 372-386.
- Kurtulan, G. (2017). Minority shareholder protection in cross-border mergers: a must for or an impediment to the European single market?. *European Business Organization Law Review*, 18(1), 101-121.
- Kurtulus, A., Nilufer Yonguc, G., Boz, B., & Acar, K. (2013). Anatomopathological findings in hangings: a retrospective autopsy study. *Medicine, Science and the Law*, 53(2), 80-84.

- Lasok, D. (1998). *The trade and customs law of the European Union*. İngiltere: Kluwer Law International.
- Menjivar, C., & Lakhani, S. M. (2016). Transformative effects of immigration law: Immigrants' personal and social metamorphoses through regularization. *American Journal of Sociology*, 121(6), 1818-1855.
- Moses, L. (2007). Recurring dilemmas: The law's race to keep up with technological change. *University of Illinois Journal of Law, Technology & Policy*, 2007(2), 239-286
- Mumcu, A. (1995). Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Neden ve Nasıl Kuruldu? *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 44(1-4), 540-552.
- Murphy, M.C. (2015). Two Unhappy Dilemmas for Natural Law Jurisprudence. *The American Journal of Jurisprudence*, 60(2), 121-141.
- Nadan, C.H. (2004). Software Licensing in the 21st Century: Are Software Licenses Really Sales, and How Will the Software Industry Respond. *AIPLA Quarterly Journal*, 32, 555.
- Nilsson, G.O. (2018). Incentive Structure of Special Purpose Acquisition Companies. *European Business Organization Law Review*, 19(2), 253-274.
- Özdağoğlu, G., Damar, M., Özdağoğlu, A., Damar, H.T., & Bilik, Ö. (2020). 80'lerden Günümüze Yükseköğretimde Kalite Çalışmaları: Küresel Ölçekte Bilimetric Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 482-493.
- Peers, S. (1996). Living in sin: Legal integration under the EC-Turkey Customs union. *European Journal of International Law*, 7, 411-430.
- Rehbinder, M., & Gürkan, Ü. (1971). Hukukun Toplumsal Fonksiyonları. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 28(1), 455-475. doi: 10.1501/Hukfak_0000001064
- Sargın, İ. (2009). Toplumsal düzen açısından hukuk ve devlet. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 9(2), 157-178.
- Sayar, T. (2017). A Debate on Human Dignity, Embryo and Embryonic Stem Cell Researches. *Medicine and Law*, 36, 29-44.
- Schäfer, H. B., & Aksoy, H. C. (2016). Alive and well: the good faith principle in Turkish contract law. *European Journal of Law and Economics*, 42(1), 73-101.
- Sevimli, S., Dursun, R., & Karadas, S. (2015). Health Professionals of Emergency Service: An Evaluation of Disaster Medicine and Ethical Values. *Medicine and Law*, 34, 39-54.
- Stylianou, P. (2008). Online dispute resolution: the case for a treaty between the United States and the European Union in resolving cross-border e-commerce disputes. *Syracuse Journal of International Law and Commerce*, 36, 117-143.
- Subashini, S., & Kavitha, V. (2011). A survey on security issues in service delivery models of cloud computing. *Journal of Network and Computer Applications*, 34(1), 1-11.
- Tita, C.C., & Tita, V.D. (2020). Natural law and its influence on the legal rules of positive law. *Journal of Law and Public Administration*. 6, 97-103.
- Ural, Ş. (1994). Bilim Felsefesi'nin Amacı veya Bilim Felsefesi'nin Felsefesi. *Felsefe Arkivi*, (29), 1-12.
- Usluel, A.E.G. (2016). Considerations on the economic effect of the new Turkish commercial code provisions regarding single member companies. *European journal of law and economics*, 42(1), 25-43.
- Üçok, C., & Mumcu, A. (1991). *Türk Hukuk Tarihi*. (7. Baskı). Ankara: Savaş Yayınevi.
- Van Eck, N.J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. doi:10.1007/s11192-009-0146-3.
- Veziroğlu, C. (2018). Buy-Out of the oppressed minority's shares in joint stock companies: A Comparative Analysis of Turkish, Swiss and English Law. *European Business Organization Law Review*, 19(3), 527-540.
- Waltman, L., & Van Eck, N.J. (2013). A smart local moving algorithm for large-scale modularity-based community detection. *The European Physical Journal B*, 86(11), 1-14.
- Waltman, L., Van Eck, N. J., & Noyons, E. C. (2010). A unified approach to mapping and clustering of bibliometric networks. *Journal of informetrics*, 4(4), 629-635.
- Yang, S., ve Yuan, Q. (2017). Are scientometrics, informetrics, and bibliometrics different? *October 16-20, 2017 16th International Conference of the International Society for Scientometrics and Informetrics, Wuhan, China*.
- Yavuz, Ç.A. (2019). Analysis of the EU-Turkey readmission agreement: a Unique Case. *European Journal of Migration and Law*, 21(4), 486-508.
- Yayci, C. (2011). Doğu Akdeniz'de deniz yetki alanlarının sınırlandırılmasında Libya'nın rolü ve etkisi. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 7(14), 17-41.
- Yayci, C. (2012). Doğu Akdeniz'de yetki alanlarının paylaşılması sorunu ve Türkiye. *Bilge Strateji*, 4(6), 1-70.
- Yıldız, G.B. (2007). Foreign workers in Turkey, their rights and obligations regulated in Turkish labour law. *European Journal of Migration and Law*, 9(2), 207-227.
- YÖKAKADEMİK, (2021). Arama sonuçları (Üniversite Bazında Hukuk Temel Alanında Çalışan Akademisyen Sayıları). 10 Ocak 2021 tarihinde, <https://akademik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.

Examination of Critical Thinking Skills of Prospective Classroom Teachers

Hamdi Karakaş^{1*}

¹Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Sivas, Turkey
ORCID: H. Karakaş (0000-0001-9209-4128)

Abstract

This study aims to determine the critical thinking skills of prospective classroom teachers. In this context, the study compares the average scores of prospective classroom teachers' critical thinking skills and their related sub-dimensions according to gender and grade variables. For the data collection, the study utilizes the survey model, one of the quantitative research approaches, as a basis and applies the Critical Thinking Appraisal Test as a data collection tool. The study was carried out in the fall semester of the 2019-2020 academic year, and 671 prospective classroom teachers participated in the study. According to the results, the average scores of prospective classroom teachers' critical thinking skills are calculated as 0.63. This value suggests that the prospective classroom teachers have an intermediate level of critical thinking skills. Additionally, when the average sub-dimension scores of critical thinking skills are calculated, it is concluded that while the prospective classroom teachers are highly skilled at interpreting and performing deductions, they are only slightly skilled at making inferences. A large effect size is obtained for both of these effects. It is also found that the average critical thinking skill scores of female prospective classroom teachers are higher than those of male teacher candidates with a small effect size. Moreover, the average rank scores of the sub-dimensions of the Awareness of Assumptions and Interpretation scale are higher for female teacher candidates than they are for male teacher candidates, with a small effect size. It is observed that the average rank scores of critical thinking skills of the prospective classroom teachers who are in the second grade are the highest, while the average rank scores of critical thinking skills of the prospective classroom teachers who are in the fourth grade are the lowest. It is further found that the critical thinking skill levels decrease for prospective classroom teachers in third and fourth grades, with a large effect size. Considering the results of the study, the findings of the present study can be seen as an opportunity for the arrangement of the course curricula to be made by the education faculties in 2021. In particular, it is suggested that the undergraduate education process is discussion and practice-oriented, and away from memorization-based strategies. In this way, prospective classroom teachers' experience of different activities in their professional training can both contribute to their professional development and increase their students' critical thinking tendencies by enhancing their critical thinking skills.

Keywords: Critical thinking skill; reasoning; prospective classroom teachers

1. INTRODUCTION

Since the last century, information has been constantly increasing, and it has become important to present this information to students in order for them to adapt to the current times. However, one of the main problems has to do with the understanding of the presented information by the student and the realization of effective learning by creating a behavioral change. Students' ability to critically evaluate events and situations in a multi-faceted manner, to take into account the opinions of others, and to make decisions by filtering them through their own thinking can ensure a good learning experience. This way, students can access other information necessary to understand what is being taught to them, through their critical thinking skills (Altıntaş, 2009). Critical thinking refers to a skill set including the ability to analyze facts,

make comparisons, generate and organize thoughts, defend opinions, evaluate arguments, and solve problems (Chance, 1986). Dewey defines critical thinking as one of the high-level skills that an individual should have and states that it is necessary to benefit from information sources efficiently and to produce appropriate solutions (MEB, 2016). For example, it requires building a higher-level ability such as the ability to think critically, alongside the simpler and easier reading and comprehension skills to critically analyze a text (Sağlam & Büyükuysal, 2013).

The most comprehensive study to define critical thinking is the Delphi report prepared by scholars. In this report, critical thinking is defined in terms of two structures, which are judgment and decision making. While making judgments or decisions, elements such as proofs, methods, concepts, contexts, and criteria are explained, interpreted, analyzed, evaluated, and inferred (Facione, 1990). Watson and Glaser (1964), define critical thinking in terms of a process. They state that a combination of factors such as perceiving the existing problem, the attitude of the investigator to prove its accuracy, the abil-

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:
H. Karakas, Email: hamdikarakas58@yahoo.com.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 06.03.2021
Kabul Tarihi / Accepted Date: 21.03.2021

Doi: 10.26701/uad.892350

ity to acquire knowledge, and the use of knowledge constitutes this process. In the critical thinking process, an individual reaches objective conclusions by taking into account all factors after evaluating the premises and evidence rigorously and benefiting from valid logic methods (Oğuzkan, 1993). There is a questioning approach based on skepticism in critical thinking. Subjects are examined, comments are made and decisions are made (Yıldırım & Şensoy, 2017). Thus, events and situations are better understood and effective learning becomes easier.

The critical thinking skill is not considered a hereditary characteristic, but rather it is defined as a learnable, teachable, and developable skill (Göbel, 2013). Skills such as reasoning, deep thinking, and focusing form critical thinking skills by complementing one another. First, inferences are made about events and situations that are based on valid evidence, and reasoning takes place. Thereafter, the thoughts of others are evaluated by providing deep thinking. Finally, a decision is made by focusing (Mcknown, 1997). Reasoning is defined as a method in which evidence is collected and analyzed, connections between concepts and theories are formed, and scientific knowledge production occurs, by establishing the beginning of critical thinking. (Schen, 2007). Reasoning skills are frequently used in daily life, from predicting what the weather will be like the next day to calculating how much fuel will be spent based on the distance traveled (Sağlam & Çoban, 2018). Thinking practices about knowledge and scientific knowledge take place, and an inquiry-based thinking system is formed through reasoning skills (Hogan & Fisherkeller, 2005). The reasoning skill enables individuals to identify and evaluate problems, and to find and analyze necessary information to reach a proper result (Watson & Glaser, 2012). The use of reasoning skills contributes both to the training of individuals who keep up with the rapidly developing science and technology in daily life, and to the creation of a scientifically literate individual profile (Sağlam & Çoban, 2018). Thus, important steps have been taken to raise individuals who gain critical thinking skills.

In the education approach of the twenty-first century, instead of educating students who accept knowledge without researching and questioning; it is aimed to raise students who research, question, analyze, construct concepts in their minds, learn to learn, and can use the knowledge learned in daily life (Yıldırım & Şensoy, 2017). Thus, it is aimed to raise students who keep up with the age and can keep up with the developments. The most important factor in this regard is the teachers that are raising students as individuals who can think and question critically. In order to raise individuals who can think critically, teachers themselves must have critical thinking tendencies and skills, and they should be trained well enough to engage with teaching activities that can help students gain thinking skills (Alkın Şahin & Gözütok, 2013; Palavan, Gemalmaz & Kurtoğlu, 2015; Sağlam &

Büyükuysal, 2013). Walsh and Paul (1998) stated that in order to develop students' critical thinking skills, teachers should be trained in this area first and that it is necessary to give them pre-service and post-service critical thinking cognitive skills courses. Thus, teachers can be exemplary thinking models for students. The elementary school period also forms the basis for the educational process. It is ensured that students can adapt to the world and scientific developments from a young age, and gain the skills of questioning and interpreting events through learning-teaching activities. (Özelçi, 2012). Teachers are expected to ask high-level questions that allow students to develop their thinking skills, express their opinions confidently, criticize and convey their knowledge (Doğan, 2020). The most important factor that will contribute to the development of primary school students as individuals who can think critically, and that will enable them to acquire this skill is the classroom teachers who organize activities and implement the curriculum. Because teachers' support for critical thinking in learning environments will contribute to the development of individuals' cognitive characteristics and will positively increase students' critical thinking attitudes (Yıldırım & Şensoy, 2017). At this point, classroom teachers play a critical role in diversifying the lessons with rich learning environments and raising students who gain critical thinking skills.

It is important for students to develop their reasoning skills, and use their critical thinking skills (Sağlam & Çoban, 2018). Benford & Lawson (2001) reported that teachers with higher levels of reasoning skills can offer their students more effective learning environments based on inquiry. Classroom teachers should have sufficient knowledge about critical thinking, use their critical thinking skills effectively in classroom activities, and have a positive attitude towards critical thinking (Yeşilpınar, 2011). For instance, some behaviors and attitudes of teachers are of particular importance, such as the tolerance shown to students in response to different questions from the students, the inadequate answers given to the students' questions, the expectation that students obey what is said unconditionally, whether students are included in active learning environments or not. These behaviors and attitudes have an impact on the development of critical thinking skills, which are obtained by students through the use of reasoning power (Sağlam & Çoban, 2018). Therefore, it is considered important that primary school teachers should be able to use their reasoning power before starting the profession, have critical thinking skills in the education-teaching process, and that this skill affects their behaviors and attitudes. Although there are studies examining prospective teachers' critical thinking skills in the relevant literature (Kürüm, 2002; Gündoğdu, 2009; Beşoluk & Önder, 2010; Sağlam & Büyükuysal, 2013; Şahin & Gözütok, 2013; Yüksel, Uzun & Dost, 2013; Bayat, 2014; Bayındır, 2015; Palavan,

Gemalmaz & Kurtoğlu, 2015; Ocak, Emir, January, 2016; Yıldırım & Şensoy; 2017; Sağlam & Çoban, 2018; Durnacı & Ültay, 2020; Ökmen, Şahin & Kılıç, 2020; Baydar, 2021), there is no study in the literature that examines the sub-dimensions of critical thinking skills in terms of various variables, especially the study group consisting of prospective classroom teachers. In a study (Karakaş, 2018) on the development of the critical thinking levels of the prospective classroom teachers, it has been considered important by the researcher to examine the critical thinking skill levels, and their relevant sub-dimensions, of prospective classroom teachers according to different variables. Thus, the study was thought to contribute to the current literature. Similarly, this study aims to determine the critical thinking skills of prospective classroom teachers. In this context, the study aims to determine the critical thinking skills of prospective classroom teachers. For this purpose, the study seeks to answer the following questions:

- 1- What is the average critical thinking skill score of the prospective classroom teachers?
 - a. Do the average scores of prospective classroom teachers' critical thinking skills show any difference by gender?
 - b. Do the average scores of the sub-dimensions of prospective classroom teachers' critical thinking skills show any difference according to grade levels?
- 2- What is the average score of the prospective classroom teachers in the sub-dimensions of critical thinking skills?
 - a. Is there any difference between the average scores of sub-dimensions of prospective classroom teachers' critical thinking skills?
 - b. Do the average scores of sub-dimensions of prospective classroom teachers' critical thinking skills show any difference according to gender?
 - c. Do the sub-dimensions of prospective classroom teachers' critical thinking skills show any difference according to average score levels?

2. METHODOLOGY

In this part of the study, the research model, working group, data collection and data analysis will be mentioned. These sections are presented under subheadings.

2.1. Research Model

In this research, the survey model, which is one of the quantitative research approaches, is used. In this model, the researcher takes a sample from the population that is of interest, and respondents are asked one or more questions about their attitudes, perceptions, or behaviors

(Stockemer, 2019). Then, the collected data are attempted to be described and interpreted (Balıcı, 2013). In this study, the answers of the prospective classroom teachers were revealed with the help of a critical reasoning power scale, and the data were interpreted by descriptive and inferential statistics.

2.2. Working Group

Prospective teachers registered in the Department of Primary Education at the Education Faculty participated in this research. In determining the sample group of the research, the maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods, was preferred. In maximum diversity sampling, a relatively smaller study group is formed than the population, and this study group reflects the characteristics of individuals who may be a part of the population at the maximum level (Yıldırım & Şimşek, 2013). Thus, it is provided that the sample group represents the population in the best way possible. In this process, it was attempted by the researcher to select a sample group that reflects the prospective classroom teachers in the best way, and the data were collected in the fall semester of the 20192020 academic year. In this regard, universities were contacted in the three different regions of the country (Central Anatolia, Marmara, and Southeast Anatolia), and 671 prospective classroom teachers were directly reached. The fact that the 671 prospective primary school teachers were educated in different regions of the country, residing in different settlements and studying in different classes, was thought provide a structure that could reflect the profile of prospective classroom teachers in the country. In this way, maximum diversity was achieved in the sampling. The characteristics of prospective classroom teachers in the study are presented in Table 1.

Table 1. Characteristics of Prospective Classroom Teachers Participating in the Research

Features of the Working Group	f	%
Gender		
Female	467	69.06
Male	204	30.04
Total	671	100
Grade		
1st Grade	150	22.4
2nd Grade	185	27.6
3rd Grade	132	19.7
4th Grade	204	30.4
Total	671	100.0

2.3. The Data Collection

The "Critical Thinking Appraisal Test" is used as the data-gathering instrument of this study. The Critical Reasoning Strength Scale was developed by Goodwin Watson and Edward Glaser and was published as two parallel forms named YM and ZM in 1964 (Gültepe, 2011). The Critical Thinking Appraisal Test consists of dimensions

including some important skills for critical thinking and involves problems, situations, debates, and comments which can be come across in the daily life of an individual (Saçlı, 2008). In their study, Houle, Morse, and McCune found that the total scores obtained from tests measure the sufficiency of individuals in terms of critical thinking in a valid way (Çıkrıkçı, 1993). The scale measures individuals' ability to define problems and evidence, make inferences, evaluate abstract concepts and generalizations, and the relationship between all sub-dimensions (Demiral, 2014). The scale consists of a total of 100 items and five sub-dimensions. For the participants, instruction on how to answer the questions in each subsection, and the skill to be measured in that section are explained. The names of the sub-dimensions in the scale, their characteristics, and how to answer the items are briefly listed below (Çıkrıkçı, 1993):

- *Inference (Inference)*: There are 20 items in this sub-dimension. The test items are presented in the form of a short text. The participants are asked to make inferences following the text by selecting one of the degrees of data choices consisting of right, possibly right, wrong, possibly wrong, and insufficient.
- *Recognition of Assumptions (recognition of assumptions)*: There are 16 items in this subdimension. These items consist of assumptions inferred from one or more situations. The participants are asked to determine whether an assumption can be made under the given situation.
- *Deduction*: There are 25 items in this sub-dimension. Two consecutive suggestions are given to participants in the beginning. The participants are asked to determine whether the suggestions given in the items follow the two suggestions given at the beginning.
- *Interpretation*: There are 24 items in this sub-dimension. The participants are asked to determine whether logical results can be inferred unquestionably from the information given in the paragraph.
- *Evaluation of Arguments*: There are 15 items in this sub-dimension. Each item begins with one question statement that is open to discussion, and justified answers follow every statement. The participants are asked to determine whether the justified answers are strong or weak for the given discussion scenario.

The participants get 1 point for every right answer, and 0 for every wrong answer. The total score shows the critical thinking strength of an individual. The highness and lowness of the average or total scores indicate the goodness or weakness of critical thinking skills, respectively. The adaptation of the Critical Thinking Appraisal Scale (YM form) into the Turkish literature was made by Çıkrıkçı (1993). Since the reliability value was calculated using the Kuder-Richardson Formula 20 (KR-20) in the range of $0.60 < KR-20 < 0.80$ in the studies applied to universi-

ty students that were adapted to Turkish (Çıkrıkçı, 1996; Kaya, 1997; Özcan & Çelenk, 2007; Demiral, 2014), the scale was considered quite reliable (Büyüköztürk, et al., 2012). Hence, it was decided to use the Critical Reasoning Power Scale in this study conducted with prospective classroom teachers. The KR20 reliability coefficients for the sub-dimensions of the scale were also calculated with the data obtained from 671 prospective classroom teachers in the present study.

2.4. Data Analysis

The data collection forms were applied face-to-face in the classroom on a voluntary basis, following the briefing of the participants on how to fill in the data collection tool. The student's names were intentionally left blank on the forms. All collected data were randomly sorted, and SPSS and Excel package programs were used in the statistical analysis of the data. The Cashier Meyer Olkin (KMO) value of the scale was calculated with the data obtained from 671 classroom teachers, and the results of the Bartlett Sphericity Test were found to be significant ($p < 0.05$). This result shows that the data related to the scale are suitable for the factor analysis. Following these assumption checks, the KR20 reliability coefficient for the sub-dimensions of the whole scale was calculated (Table 2).

Table 2. Confidence Analysis Regarding Sub-Dimensions of Critical Reasoning Scale

Dimension	Number of Items	KR-20	Reliability
Inference	20	0.78	Highly Reliable
Recognition of Assumptions	16	0.86	Extremely Reliable
Deduction	25	0.73	Highly Reliable
Interpretation	24	0.55	Reliable
Evaluation of Arguments	15	0.96	Extremely Reliable
Aggregate Scale	100	0.57	Reliable

According to the reliability results of the sub-dimensions of the scale, the "Interpretation" sub-dimension, which was in the range of $0.50 < KR-20 < 0.59$, was found to be reliable, the "Inference" and "Deduction" sub-dimensions in the range of $0.60 < KR-20 < 0.79$ were found to be quite reliable, and the sub-dimensions of "Awareness of Assumptions" and "Evaluation of Counterarguments", which were in the range of $0.80 < KR-20 < 0.99$, were accepted as highly reliable (Büyüköztürk et al., 2013). The KR-20 value for the whole scale was calculated as 0.57, and the data obtained from the Critical Reasoning Power Scale were accepted as reliable.

For the critical thinking skill average scores of prospective classroom teachers, the study takes the formula determined by Sağdıç (2008) and the pilot study conducted by Karakaş and Sarıkaya (2020) with the prospective classroom teachers as its basis. Based on these calculations, the levels determined according to the critical thinking skill averages of the prospective classroom

teachers were calculated. According to the average scores of the prospective classroom teachers, the scores were divided into top-end, high, medium, low, and bottom-end critical thinking levels. Accordingly, the 0.00-0.49 point range was determined as the bottom-end, the 0.50-0.56 point range as the low, 0.57-0.69 point range as the medium, 0.70-0.76 point range as the high, and the 0.77-1.00 point range were determined as the top-end critical thinking skill levels.

Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were conducted for the normality of the data sets applied to the prospective classroom teachers. Considering the results obtained from the tests, it was determined that the data were not suitable for a normal distribution ($p < 0.05$). The equality of variances was evaluated with Levene's test performed for each variable, and it was determined that the data did not exhibit equal variances ($p < 0.05$). Thus, it was decided to use non-parametric tests in the analysis of the measurements. Percentage, frequency, and arithmetic averages were used in the analysis of the critical thinking skills and the average sub-dimension scores of the prospective classroom teachers. In the comparison of these mean scores according to gender and grade level variables, independent groups were analyzed with the Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests, and the effect size (eta squared (η^2)) was calculated according to the variances between the scores. The effect size calculation was based on the calculations put forward by Cohen (*Cohen's f* and *Cohen's d*). The Cohen's d value was taken as a basis for gender variables, and the effect size was defined as small if it was less than 0.2, medium if it was 0.5, and large if it was higher than 0.8 (Kılıç, 2014). For the grade levels, the Cohen's f value was taken as a basis and the range of 0.10 to 0.24 was interpreted as small, 0.25 to 0.39 as medium, and greater than 0.40 as a large effect (Özsoy & Özsoy, 2013).

3. FINDINGS

In this study, research is carried out to determine the critical thinking skills of prospective classroom teachers. The findings related to the sub-objectives formed in line with the objective investigated are given below.

3.1. The Findings Related to the Average Critical Thinking Skill Scores of Prospective Classroom Teachers

The responses of prospective classroom teachers to the questions in the critical thinking appraisal test are analyzed, and the critical thinking skill average scores of the prospective classroom teachers are calculated (Table 3).

Table 3. The Mean Critical Thinking Skill Scores of Prospective Classroom Teachers

	N	Min.	Max.	Std.	Average
Mean Critical Thinking Skill	671	0.43	0.83	0.06	0.63

The average scores of prospective classroom teachers' critical thinking skills are calculated as 0.63. Since this average score is in the range of 0.57-0.69 it is determined as an *intermediate level*. This value calculated in this context shows that prospective classroom teachers have an *intermediate level* of critical thinking skill.

The average critical thinking skill scores of prospective classroom teachers are compared according to the gender variable with the Mann-Whitney U test in Table 4.

Table 4. Comparison of Critical Thinking Skill Average Scores by Gender Variable

Gender	N	Rank Average	Mann-Whitney U	z	p	η^2
Female	467	346.23	42858.50	-2.07	0.038	0.21
Male	204	312.59				

Mann-Whitney U = 42858.500; z = -2.07; p = 0.038; $\eta^2 = 0.21$

An examination of Table 4 reveals that the difference between the average rank scores of prospective classroom teachers' critical thinking skills is statistically significant according to the gender variable. The effect size of the difference between the gender variable scores (η^2) is calculated as 0.21; thus, there is a medium effect since this value is in the range of $0.2 < d < 0.5$. The average rank scores of female prospective classroom teachers' critical thinking skills are higher than those of male prospective classroom teachers. This finding can be interpreted such that the critical thinking skill average scores of female prospective classroom teachers are higher than those of male prospective classroom teachers with a medium effect.

The average critical thinking skill scores of prospective classroom teachers are compared according to the grade level variable through the Kruskal-Wallis H Test in Table 5.

Table 5. Comparison of Critical Thinking Skill Average Scores by Grade Level

Grade Level	N	Rank Average	Chi-Square χ^2	sd	p	η^2	Significant Difference
1st Grade	150	301.65	109.737	3	0.000	0.45	2nd-3rd-4th Grade
2nd Grade	185	434.67					1st-3rd-4th Grade
3rd Grade	132	383.44					1st-2nd-4th Grade
4th Grade	204	241.07					1st-2nd-3rd Grade

$\chi^2(3, n = 671) = 109.737; p = 0.000 \eta^2 = 0.45$

In Table 5, the average critical thinking skill scores of the prospective classroom teachers are compared according to the grade level, and it is observed that the average critical thinking skill rank scores of prospective classroom teachers who are at second grade are the highest, while the scores of prospective classroom teachers who are at fourth grade are the lowest. The difference between the average scores is found to be statistically significant in terms of grade level ($p < 0.05$) with a large effect size since the effect size of the difference (Cohen's $f = 0.45$) is larger

than 0.40. According to these findings, it can be concluded that there is a significant difference between the average scores of the sub-dimensions of prospective classroom teachers' critical thinking skills according to grade level. It can be interpreted that the critical thinking skill levels of prospective classroom teachers decrease, with large effect size, in third and fourth grades.

3.2. The Findings Regarding the Average Sub-Dimension Scores of Prospective Classroom Teachers' Critical Thinking Skills

Prospective classroom teachers' responses to the questions regarding the subdimensions in the Critical Thinking Appraisal Test are analyzed, and the average scores of prospective classroom teachers' critical thinking skills are calculated as shown in Table 6.

Table 6. The Average Sub-Dimension Scores of Prospective Classroom Teachers' Critical Thinking Skills

Sub-Dimensions	N	Number of Items	Std.	Average	Level
Inference	671	20	0.12	0.44	Low-End Level
Recognition of Assumptions	671	16	0.12	0.65	Intermediate Level
Deduction	671	25	0.10	0.70	High Level
Interpretation	671	24	0.11	0.72	High Level
Evaluation of Arguments	671	15	0.12	0.59	Intermediate Level
Scale Total	671	100	0.06	0.63	Intermediate Level

The average sub-dimension scores of prospective classroom teachers' critical thinking skills are calculated. The sub-dimensions of *Interpretation* and *Deduction* are calculated as high level, the sub-dimensions of *Recognition of Assumptions* and *Evaluation of Arguments* are calcu-

lated as medium level, and the sub-dimension of *Inference* is calculated as a bottom-end level. The difference between the average sub-dimension scores of prospective classroom teachers' critical thinking skills is compared, using the Kruskal-Wallis H Test in Table 7.

The average sub-dimension scores of prospective classroom teachers' skills are compared in Table 7, and it is observed that the average rank scores of the Interpretation subdimension are the highest, and the average rank scores of the Inference sub-dimension is the lowest. It is detected that the difference between the average scores is statistically significant ($p < 0.05$), while the effect size of the difference, in terms of Cohen's f , is calculated as 0.45. The effect size is considered large since it is greater than a Cohen's f value of 0.40. In the direction of these results, it can be said that there is a significant difference between the average sub-dimension scores of prospective classroom teachers' critical thinking skills. It can be said that while the levels of interpretation and deduction abilities of prospective classroom teachers are high with large effect size, the level of inference ability is at the bottom-end level with a large effect size.

The average sub-dimension scores of prospective classroom teachers' critical thinking skills are compared according to the gender variable with the Mann-Whitney U test (Table 8).

The difference between the average rank scores of the sub-dimensions of prospective classroom teachers' critical thinking skills is compared according to the gender variable in Table 8. It is seen that the difference between the average rank scores of Recognition of Assumptions and Interpretation sub-dimensions is statistically significant according to the gender variable. The effect size of

Table 7. The Comparison of Average Scores of Sub-Dimensions of Critical Thinking Skill

Sub-Dimensions	N	Rank Average	Chi-Square χ^2	sd	p	η^2	Significant Difference
Inference (In)	671	616.34	1319.772	4	0.000	0.83	2-3-4-5
Recognition of Assumptions (R)	671	1863.55					1-3-4-5
Deduction (D)	671	2152.19					1-2-4-5
Interpretation (I)	671	2312.14					1-2-3-5
Evaluation of Arguments (E)	671	1445.77					1-2-3-4

In:1; R:2; D:3; I:4; E:5; $\chi^2(4, n = 671) = 1319.772$; $p = 0.000$ $\eta^2 = 0.83$

Table 8. The Comparison of Average Scores of Sub-Dimensions of prospective classroom teachers' Critical Thinking Skill

Sub-Dimensions	Gender	N	Rank Average	Mann-Whitney U	z	p	η^2
Inference	Female	467	327.93	43863.500	-1.646	0.100	-
	Male	204	354.48				
Recognition of Assumptions	Female	467	356.53	38048.000	-4.202	0.000*	0.34
	Male	204	289.01				
Deduction	Female	467	338.66	46392.500	-0.542	0.588	-
	Male	204	329.91				
Interpretation	Female	467	347.75	42144.500	-2.392	0.017**	0.25
	Male	204	309.09				
Evaluation of Arguments	Female	467	337.73	46827.500	-0.354	0.724	-
	Male	204	332.05				

*Mann-Whitney U = 38048.000; z = -4.202; p = 0.000; $\eta^2 = 0.34$

** Mann-Whitney U = 42144.500; z = -2.392; p = 0.017; $\eta^2 = 0.25$

the difference between the average scores of the gender variable in these two sub-dimensions is calculated as 0.34 and 0.25 in terms of η^2 , and since these values are in the range of $0.2 < d < 0.5$, the effect sizes are medium. The average rank scores of female prospective classroom teachers regarding either Recognition of Assumptions or Interpretation sub-dimensions are higher than those of male prospective classroom teachers. This suggests that the average scores of female prospective classroom teachers regarding the recognition of assumptions and interpretation sub-dimensions are higher than those of male prospective classroom teachers, with a medium effect size.

The average sub-dimension scores of prospective classroom teachers' critical thinking skills are compared according to grade levels with the Kruskal-Wallis H Test (Table 9).

The average sub-dimension scores of prospective classroom teachers' critical thinking skills are compared according to grade levels in Table 9. The average rank scores of prospective classroom teachers who are in the second grade are the highest while the scores of prospective classroom teachers who are in the fourth grade are the lowest at all the sub-dimensions except for the sub-dimension of interpretation. It is seen that third grades have the highest average rank score at the sub-dimension of interpretation. It is further found that the difference between the average sub-dimension scores according to grade levels is statistically significant. Regarding the effect size of the difference between the average sub-dimension scores, a large effect size is obtained for sub-dimensions of Inference and Interpretation, since

the Cohen's f is greater than 0.40. On the other hand, the sub-dimensions of Recognition of Assumptions, Deduction, and Evaluation of Arguments have small effect sizes since the Cohen's f is between 0.10 and 0.24. In the direction of these findings, it can be said that there is a significant difference between the average sub-dimensions scores of prospective classroom teachers' critical thinking skills according to their grade levels. Except for the interpretation subdimension, it can be commented that just like the critical thinking skill levels of the prospective teachers in the third and fourth grades, a large effect size is found in the inference and interpretation sub-dimensions, and small effect size is found in the other subdimensions.

4. CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In this study, the critical thinking skills of prospective classroom teachers are identified. The average scores of prospective classroom teachers' critical thinking skills are calculated as 0.63. The calculated value shows that prospective classroom teachers have an intermediate level of critical thinking skills. In addition to that, the average sub-dimension scores of prospective classroom teachers' critical thinking skills are also calculated. Accordingly, the sub-dimensions of Interpretation and Deduction are considered high-level, the sub-dimensions of Recognition of Assumptions and Evaluation of Arguments are intermediate level, and the subdimension of Inference is considered bottom-end level. It was concluded that while the prospective classroom teachers were at a high level with a large effect in making interpretation and performing deduction, they were at a low level with a large effect in making inferences. The inference sub-di-

Table 9. The Comparison of Average Scores of Sub-Dimensions of Critical Thinking Skill According to the Grade Level

Sub-Dimensions	Grade Level	N	Rank Average	Chi-Square χ^2	sd	p	η^2	Significant Difference
Inference	1st Grade	150	313.49	24.667	3	0.000	0.83	2nd Grade
	2nd Grade	185	394.01					1st-3rd-4th Grade
	3rd Grade	132	329.61					2nd Grade
	4th Grade	204	304.07					2nd Grade
Recognition of Assumptions	1st Grade	150	308.29	25.096	3	0.000	0.20	2nd Grade
	2nd Grade	185	388.72					1st-4th Grade
	3rd Grade	132	349.48					-
	4th Grade	204	299.84					2nd Grade
Deduction	1st Grade	150	322.73	22.874	3	0.000	0.18	2nd Grade
	2nd Grade	185	389.98					1st-4th Grade
	3rd Grade	132	332.58					-
	4th Grade	204	299.02					2nd Grade
Interpretation	1st Grade	150	312.19	111.594	3	0.000	0.44	2nd-3rd-4th Grade
	2nd Grade	185	395.53					1st-4th Grade
	3rd Grade	132	435.84					4th Grade
	4th Grade	204	234.92					1st-2nd-3rd Grade
Evaluation of Arguments	1st Grade	150	320.08	27.388	3	0.000	0.19	2nd Grade
	2nd Grade	185	387.38					1st-4th Grade
	3rd Grade	132	353.56					4th Grade
	4th Grade	204	289.75					2nd-3rd Grade

$\chi^2(3, n = 671) = 24.667, 25.096, 22.874, 111.594, 27.388; p = 0.000$
 $\eta^2 = 0.83; 0.20; 0.18; 0.44; 0.19$

mension forms the basis of reasoning, and its bottom-end level may have contributed to the low level of critical thinking skills. When the studies conducted in our country on critical thinking skills of prospective classroom teachers are observed, the levels of critical thinking skills of prospective classroom teachers are found to be low (Türkmen, 2014; Yüksel, Uzun & Dost, 2013; Sağlam & Büyükuysal, 2013), or below intermediate (Akdere, 2012) or as intermediate (Bayat, 2014; Kürüm, 2002; Beşoluk & Önder, 2011; Yıldırım & Şensoy, 2017; Durnacı & Ültay, 2020). In studies that were conducted specifically with prospective classroom teachers, it is observed that prospective classroom teachers have low-level (Açışlı, 2016) and intermediate-level (Gökkuş & Delican, 2016) tendencies of critical thinking skills. This study presents results that are similar to other studies conducted in our country, in which teacher candidates and prospective classroom teachers are studied. Students' inability to provide theory-evidence coordination in terms of critical thinking skills and accepting what they believe as certain truths may cause them not to reach a high level of reasoning (Klahr & Dunbar, 1988; Kuhn, 2004). In a study conducted with prospective teachers, Schwartz and colleagues (2004) found that providing prospective teachers with direct opportunities for reasoning, and giving them enough time for reflection and discussion strengthened prospective teachers' critical thinking skills and interests. According to Moore (2010), the frequent use of open-ended questions in classroom discussions, giving the learner plenty of time to reflect on the questions, and group interaction support the development of critical thinking skills. Chen and She (2015), on the other hand, found that students of critical reasoning education produced significantly more accurate hypotheses and evidence-based explanations, and increased their reasoning levels compared to students who did not receive this education. Therefore, reasoning skills are one of the skills that can be developed later, and critical thinking skills can be increased by giving opportunities to prospective classroom teachers.

Moreover, the difference between the average rank scores of critical thinking skills and their subdimensions are compared according to gender. It is found that the average critical thinking skill scores of female prospective teachers are higher than those of male teachers with a medium effect size. Also, the average rank scores of sub-dimensions of Recognition of Assumptions and Interpretation of female classroom candidates are higher than those of male classroom candidates with a medium effect size. When the related studies with teacher candidates were examined, studies were found that showed parallels with the results of this study in terms of the gender variable (Gülveren, 2007; Zayif, 2008; Beşoluk & Önder, 2011; Çetinkaya, 2011; Yıldız & Yılmaz, 2020). Rudd, Baker, and Hoover (2000), in their study with university students, found that female students scored higher than males in

truth-seeking and open-mindedness dimensions. In the research conducted by Zayif in 2008 and by Çetinkaya in 2011, they found a significant difference in favor of female teacher candidates in the sub-dimensions of open-mindedness and truth seeking. Hypothetical reasoning can develop through the search for correct information, and the presentation of open-minded views can increase the power of interpretation. So, female teacher candidates' capabilities of evaluating assumptions on behalf of seeking truths and interpreting events and situations open-mindedly, can be the fundamental reason of difference seen at sub-dimensions of critical thinking skill.

The averages of prospective classroom teachers' critical thinking skills and sub-dimensions are compared according to grade levels. It is found that the average rank scores of critical thinking skills of the prospective classroom teachers who are in second grade are the highest, while the average rank scores of critical thinking skills of the prospective classroom teachers who are in fourth grade are the lowest. It is further found that levels of critical thinking skills decrease with a large effect size for prospective classroom teachers in third and fourth grades. Except for the interpretation sub-dimension, it was determined that the scores of prospective classroom teachers decreased gradually in the third and fourth grades, with a large effect size in the inference and interpretation sub-dimensions, and a small effect was found in the other sub-dimensions, just as in the critical thinking skill levels. Kürüm (2002) found in his study that the ability to interpret, which is one of the indicators of critical thinking, is higher only in second year students, it differs in their favor, and there is no difference in other classes. When the results of the related studies on critical thinking skills according to grade level were examined, it was determined that the teaching process at the university did not provide any improvements on the critical thinking levels of teacher candidates (Yıldırım & Şensoy, 2017). As the reason for this situation, Tümkaya (2011) stated that since a rotebased process is followed in the teaching environments where teacher candidates are trained in our country, this process does not contribute to the critical thinking of teacher candidates. According to Korkmaz (2009), the fact that the education given in education faculties remains very theoretical, that multiple-choice questions are generally preferred in evaluation activities, and that activities requiring analysis, synthesis and evaluation skills are less involved may have resulted in this situation. Sağlam and Büyükuysal (2013) listed the obstacles to critical thinking as rote learning-teaching environment, failures of instructors in creating a democratic classroom environment, lecture-based course approach process and exam systems in their focus group interviews with prospective teachers. Özelçi (2012) emphasizes that practices supporting critical thinking skills are absent at education faculties. Yeşilpınar (2011) stated that the courses taken by the prospective classroom

teachers during their undergraduate education were insufficient in terms of critical thinking, and this was due to the theoretical nature of the courses. Korkmaz (2009), on the other hand, stated that this situation should be questioned and that it does not match the quality of the teacher in today's understanding of education. The reason for the decrease in the average scores of the critical thinking skills, and the respective scores of the prospective classroom teachers in the sub-dimensions in the third and fourth grades, may also be the preparation of the prospective classroom teachers to be appointed to the multiple-choice examination system by the Public Personnel Selection Examination (KPSS). Güven and Dak (2017) found in their study that teacher candidates evaluate KPSS as a process and spend the last two years of their undergraduate education both trying to pass their undergraduate courses and preparing for the KPSS. In their study, Taşan and Bektaş (2016) stated that pre-service teachers stated that PPSE pushed them to rote learning. One other characteristic of such exams is exposing the candidates to negative situations like anxiety and stress (Wang & Browns, 2014). In Kuran (2012), teacher candidates mentioned that they experienced negativities such as high anxiety and stress, and these anxieties affect their cognitive field and effective field. Yavuz and Akdeniz (2019) mentioned that when the anxiety felt by teacher candidates about the KPSS exam increase, their exhaustion levels would also increase, so the anxiety of the exam and the exhaustion arise together. This situation may have affected average scores of critical thinking skills on the grade level.

In the related studies, it was found that different practices in the education process improved the critical thinking skills of prospective teachers. Yıldırım (2009), who designed a subject-based critical thinking program, revealed in his study with prospective science teachers that science education based on critical thinking was more effective in directing critical thinking than traditional teaching methods, and argued that this situation could be explained by putting the candidates at the center of the learning process. In his quasiexperimental study with pre- and post-test control group, Schreglmann (2011) found a significant difference in favor of the experimental group in the critical thinking post-test scores. Fung and Howe (2012), in their study aiming to develop critical thinking through group work, found that there was a significant difference in favor of the experimental group in the critical thinking post-test results at the end of the group activities. In another study on nuclear energy, which is a socio-scientific issue, it was determined that the reasoning levels of pre-service teachers who produced arguments increased (Demircioğlu & Uçar, 2014).

Since reasoning is at the focus of critical thinking, the activities related to the critical thinking skill sub-dimensions of the prospective teachers contribute to the development of critical thinking as well. The fact that pro-

spective classroom teachers' undergraduate education is far from rote will provide them with different activities and experiences that they can use in their future professional lives, improve their professional development and increase their critical thinking disposition by improving their reasoning power. Taking the course process out of different teaching methods will prevent rote learning and monotony, and will positively affect the critical thinking process by approaching events and situations from different perspectives, interpreting them, and sharing their ideas with others. In addition, the Teacher Training Undergraduate Programs were rearranged by the Council of Higher Education (YÖK) in 2018, and it was cleared that different elective courses could be taught with the course codes of Field Education, Vocational Knowledge and General Culture. Elective courses such as "Critical and Analytical Thinking", "Human Relations and Communication" and "Social Skills Teaching" determined by YÖK for the Primary Education Undergraduate Program, or semester courses that the instructor can recommend are selected and can contribute to the development of their skills. Along with this, the restructuring process of education faculties started, and with the decision of the Higher Education Institution meeting dated 10.08.2020, it was decided to authorize the relevant boards in determining the courses, curricula and credits in teaching programs (YÖK, 2020). When evaluated from this point of view, it can be seen important that the education faculty boards recommend adding courses that will improve the critical reasoning skills of prospective teachers to the curriculum to be redesigned. Thus, these experiences of prospective classroom teachers in the undergraduate education process will contribute to raising the generation who can think critically in the future.

REFERENCES

- Açışlı, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 273-285.
- Akdere, N. (2012). *Türkiye'de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik seviyeleri*. Doctoral Dissertation, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altıntaş, E. (2009). *Purdue modeline dayalı matematik etkinliği ile öğretimin üstün yetenekli öğrencilerin başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Master's Thesis, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem. Teknik ve ilkeler* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 155-168.
- Baydar, A. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 77-84.
- Bayındır, G. (2015). *Critical thinking dispositions of primary*

- school secondary stage students. Master's Thesis, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Benford, R., & Lawson, A. E. (2001). *Relationships between effective inquiry use and the development of scientific reasoning skills in college biology labs*. Arizona State University Department of Biology.
- Beşoluk, Ş., & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Büyükoztürk Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. & Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3). 93-108.
- Chance, P. (1986). Teaching thinking. *Curriculum Report*, 15(5), 1-8.
- Chen, C. T., & She, H. C. (2015). The effectiveness of scientific inquiry with/without integration of scientific reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(1), 1-20.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition). Routledge.
- Çıkrıkçı, N. D. (1996). *Eleştirel düşünme: Bir ölçme aracı bir araştırma*. Presented at III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Ankara.
- Demiral, Ü. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki argümantasyon becerilerinin eleştirel düşünme ve bilgi düzeyleri açısından incelenmesi: GDO örneği*. Doctoral Dissertation, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Demircioğlu, T. & Uçar, S. (2014). Akkuyu Nükleer Santrali konusunda üretilen yazılı argümanların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1373-1386.
- Doğan, A. (2020). Algorithmic thinking in primary education. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 286-301.
- Durnacı, Ü, Ültay, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(2), 75-97.
- Facione, P. A. (1990). *The california critical thinking skills test - college level. Technical report 1. Experimental validation and content validity*. CA: California Academic Press.
- Fung, D., & Howe, C. (2012). Liberal studies in hong kong: A new perspective on critical thinking through group work, *Thinking Skills and Creativity*, 7, 101-111.
- Göbel, D. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları*. Master's Thesis, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gökkuş, İ., & Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(1), 10-28.
- Gültepe, N. (2011). *Bilimsel tartışma odaklı öğretimin lise öğrencilerinin bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Doctoral Dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülveren, H. (2007) *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. Doctoral Dissertation, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.
- Gündoğdu, K., Çimen, N., & Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (kpss) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 35-43.
- Güven, S., & Dak, G. (2017). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (kpss) ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 8(15), 2-16.
- Hogan, K., & Fisherkeller, J. (2005). Dialogue as data: Assessing students' scientific reasoning with interactive protocols. In J. J. Mintzes, J. H. Wandersee, & J. D. Novak (Eds.), *Assessing science understanding: A human constructivist view* (pp. 95-127). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Karakaş, H. (2018). Çevre-enerji konularına yönelik gerçekleştirilen argümantasyon temelli öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşüncelerine, akademik başarılarına ve argüman oluşturma becerilerine etkisi. Doctoral Dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaş H., & Sarıkaya R. (2020). The effect of argumentation-based teaching performed for environment-energy issues on critical thinking of prospective classroom teachers. *Elementary Education Online*, 19(1), 366-383.
- Kaya, H. (1997). Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü. Doctoral Dissertation, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, S. (2014). Etki Büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-60.
- Klahr, D., & Dunbar, K. (1988). *Dual space search during scientific reasoning*. *Cognitive Science*, 12, 1-48.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Kuhn, D. (2004). *What is scientific thinking and how does it develop?* In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 371-393). Maiden, MA: Blackwell.
- Kuran, K. (2012). Öğretmen adaylarının KPSS kursu veren dershanelere ve KPSS'ye ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 143-157.
- Kürüm, D. (2002). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü. Master's Thesis, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- McKnown, L. K. (1997). *Improving leadership through better decision making: Fostering critical thinking*. A Research Paper to Air Command and Staff College, USA.
- MEB [MoNE] (2016). *Düşünme eğitimi dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Moore, K. (2010). The three-part harmony of adult learning, critical thinking, and decision-making. *Journal of Adult Education*, 39(1), 1-10.
- Ocak, G., Eymir, E., & Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının

- eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 63-91.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü* (3. Baskı). Ankara: Emel Matbaacılık.
- Ökmen, B., Şahin, S. & Kılıç, A. (2020). A critical view to the primary school teaching. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 54-70.
- Özcan, G., & Çelenk, S. (2007). Problem çözme yönteminin eleştirel düşünmeye etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(14), 173-190.
- Özelçi, S. Y. (2012). *Eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler: sınıf öğretmenleri adayları üzerine bir çalışma*. Doctoral Dissertation, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özsoy, S. & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Palavan, Ö., Gemalmaz, N., & Kurtoğlu, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 26-49.
- Rudd, R., Baker, M., & Hoover, T. (2000). Undergraduate agriculture learning styles and critical thinking abilities: Is there a relationship? *Journal of Agricultural Education*, 41(3), 2-12.
- Saçlı, F. (2008). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük ve rekreasyon programlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması*. Master's Thesis, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sağlam, A. Ç., & Büyükuysal, E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 258-278.
- Sağlam, M. K., & Çoban, G. Ü. (2018). Fen bilimleri öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik akıl yürütme becerileri testi'nin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1496-1510.
- Schen, M. S. (2007). *Scientific reasoning skills development in the introductory biology courses for undergraduates*. Doctoral Dissertation, Ohio State University, USA.
- Schreglmann, S. (2011). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine olan etkisi*. Master's Thesis, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Stockemer, D. (2019). *Quantitative methods for the social sciences: A practical introduction with examples in spss and stata*. Springer International Publishing.
- Şahin, S. A., & Gözütok, F. D. (2013). Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları envanteri (EDDÖDE): Geliştirilmesi ve uygulanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 223-254.
- Taşan, D., & Bektaş, O. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 81-100.
- Tümkiye, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234.
- Türkmen, N. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması*. Master's Thesis, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yavuz, S., & Akdeniz, A. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının tükenmişlik ve kpss kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 7, 212-227.
- Yeşilpınar, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Master's Thesis, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. İ. (2009). *Eleştirel Düşünmeye dayalı fen eğitimi öğrenme ürünlerine etkisi*. Doctoral Dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, H. İ., & Şensoy, Ö. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 37(2): 611-648.
- Yıldız, K., & Yılmaz, B. (2020). Sınıf öğretmenleri adaylarının eleştirel düşünme ve yanal düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 335-353.
- YÖK (2020). YÖK'ten eğitim fakültelerine önemli yetki kararı. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx>
- Yüksel, N. S., Uzun, M. & Dost, Ş. (2013). Matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı(1)*, 393-403.
- Walsh, D., & Paul, R. W. (1986). *The goal of critical thinking: from educational ideal to educational reality*. Washington, D.C.: Amerikan Federation of Teachers.
- Wang, Z., & Brown, G. (2014). Hong kong tertiary students' conceptions of assessment of academic ability. *Higher Education Research and Development*, 5, 1063-1077.
- Watson, G., & Glaser, M.E. (1964). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual For Forms YM And ZM*. USA New York: Harcourt, Brace and World Inc.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (2012). *Watson-Glaser critical thinking appraisal user-guide and technical manual UK supervised and unsupervised versions*. UK: NCS Pearson.
- Zayıf, K. (2008). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. Master's Thesis, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.