



TÜBA-HER

Yükseköğretim

TÜBA Higher Education Research/Review

Dergisi

ISSN 2146-796X

Cilt / Volume 12 | Sayı / Issue 3 | Aralık / December 2022

2022
3

- Türkiye’de 2547 Sayılı Kanun ve Diğer Yasal ve İdari Düzenlemelerde Akademik Personelin Hizmet İçi Eğitimine Yönelik Hükümler
- Development of Organizational Agility Scale in Higher Education: A Validity and Reliability Study
- Akademisyen İtibarını Etkileyen Faktörler Üzerine Nitel Bir Araştırma
- İçsel Denetimliliği Artırmaya Yönelik Grup Psikoeğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumları Üzerindeki Etkisi
- Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Misyon İfadelerinin Kimlik Bağlamında İncelenmesi
- Kalkınma Planları Temelinde Yükseköğretim Politika ve Hedefleri
- Akademisyenlerin Çalışma Mutluluğu Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler Üzerine Araştırma: Bir Kamu Üniversitesi Örneği
- Öğretim Elemanları E-Öğrenmeye Hazır mı? Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları Üzerine Bir Araştırma
- Yükseköğretimde Akran Zorbalığına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri
- Haberlerde Korku Ögelerin Sağlık Davranışı Üzerindeki Etkisi



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES



www.tuba.gov.tr



<https://www.facebook.com/TUBAakademi>



<https://www.twitter.com/TUBAakademi>

www.yuksekogretim.org

– Tanım

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

– Amaç ve Hedef

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

– Dizinler/Veritabanları

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

– Telif Hakları

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

– Yayın Etiği

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

– Yayın Künyesi

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

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü: Doç. Dr. Cem Korkut

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

26 Haziran 2004 tarih ve 5187 sayılı Basın Kanunu gereğince yerel süreli yayınlarda sınıflanan Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) tarafından yayımlanmaktadır (Copyright © 2022, TÜBA).

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

Asit içermeyen kağıda basılmıştır / Printed in Türkiye on acid-free paper (Aralık / December 2022).

– Description

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

– Aim and Scope

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

– Abstracted/Indexed

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

– Copyright

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

– Publication Ethics

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

– Publication Info

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

Managing Editor: Assoc. Prof. Dr. Cem Korkut

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

Due the Press Law of Turkish Republic dated as June 26, 2004 and numbered as 5187, this publication is classified as a local periodical. Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER) is published by Turkish Academy of Sciences (TÜBA) (Copyright © 2022, TÜBA).

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



İmtiyaz Sahibi / Owner

Türkiye Bilimler Akademisi adına:
TÜBA Başkanı
Muzaffer Şeker

Başeditör / Editor-in-Chief

Yunus Söylet
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul

Editörler / Editors

Recep Öztürk
İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul

Salih Murat Akkın
SANKO Üniversitesi, Gaziantep

Muzaffer Elmas
Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi,
Kocaeli

Ömer Demir
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi,
Ankara

Süphan Nasır
İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Editör Yardımcıları / Assistant Editors

Haydar Yalçın
Ege Üniversitesi, İzmir

Cem Korkut
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi,
Ankara

Burak Önal
Biruni Üniversitesi, İstanbul

Harun Serpil
Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Yiğit Yurder
İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Teknik Sekreteryası / Technical Secretariat

Cansu Toprak
Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

Ali Buğra Erkin
Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

Bilimsel Danışma Kurulu / Scientific Advisory Board

Ahmet Cevat Acar
İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Muhammet İrşadi Aksun
Koç Üniversitesi, İstanbul

Şener Aktürk
Koç Üniversitesi, İstanbul

Yusuf Alpaydın
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Meliha Altunışık
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Mehmet Emin Aydın
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Mehmet Barca
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara

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

Yıldız Bayazıtöğlü
Rice Üniversitesi, Houston, TX, ABD

Abdulbari Bener
İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul

Zulfiqar Ahmed Bhutta
The Aga Khan Üniversitesi, Karaçi, Pakistan

Pınar Bilgin
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara

Mehmet Bulut
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul

Cihad Demirli
MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara

Adil Denizli
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Bülent Dilmaç
MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara

İbrahim Dinçer
Ontario Üniversitesi, Ontario, Kanada

Tuncay Döğeroğlu
Eskişehir Teknik Üniversitesi, Eskişehir

Mehmet Durman
Beykoz Üniversitesi, İstanbul

Halil Ekşi
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Şefika Şule Erçetin
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Kadriye Arzum Erdem Gürsan
Ege Üniversitesi, İzmir

Bayram Zafer Erdoğan
Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

İlkay Erdoğan Orhan
Gazi Üniversitesi, Ankara

Nihat Erdoğan
Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul

Ahmet Gül
İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul

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

Gabor Hamza
Eotvos Lorand Üniversitesi, Budapeşte, Macaristan

Mustafa Sinan Kaçalın
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Emin Kansu
Hacettepe Üniversitesi (Em.), Ankara

Muhsin Kar
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara

Engin Karadağ
Akdeniz Üniversitesi, Antalya

Firdevs Karahan
Sakarya Üniversitesi, Sakarya

Yüksel Kavak
TED Üniversitesi, Ankara

Hasan Fahrettin Keleştemur
Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

Ayşegül Komsuoğlu Çıtırıtıoğlu
İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Ömer Küçük
Emory Üniversitesi, Atlanta, GA, ABD

Hasan Mandal
TÜBİTAK, Ankara

Önder Metin
Koç Üniversitesi, İstanbul

Basarab Nicolescu
Ulusal Bilimsel Araştırmalar Merkezi, Paris, Fransa

Mehmet Akif Öztürk
Gazi Üniversitesi, Ankara

Necati Polat
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

F. Jamil Ragep
McGill Üniversitesi, Montreal, Kanada

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

Mustafa Safran
Gazi Üniversitesi, Ankara

Jamil Salmi
Dünya Bankası, Washington DC, ABD

Ali Sınağ
Ankara Üniversitesi, Ankara

Mustafa Solak
Biruni Üniversitesi, İstanbul

Candan Tamerler
Kansas Üniversitesi, Lawrence, KS, ABD

Ekrem Tatoğlu
İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul

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

Metin Toprak
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul

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

Hasan Tutar
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

Sibel Aksu Yıldırım
Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Akiyoshi Yonezawa
Tohoku Üniversitesi, Sendai, Japonya

Ahmet Nuri Yurdusev
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

İsimler soyadı sırasına göre yazılmıştır.

— Yazı Değerlendirme Süreci

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

— Kapsam

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

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

Dergide yer alan bölümler aşağıdaki gibi sınıflanmaktadır:

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

Yükseköğretim Dergisinin kapsamı genel olarak aşağıdaki konulardan oluşmaktadır:

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

— Yazıların Hazırlanması

Yükseköğretim Dergisinde yayınlanacak yazıların hazırlanmasında, aşağıdaki kurallar dışında, sosyal bilimler alanında yaygın kullanılan Amerikan Psikologlar Birliği'nin (APA) önerdiği ortak kurallar (APA, 2009) geçerlidir (www.apastyle.org).

Yazılar 21x29.7 cm (A4) boyutundaki sayfaya, Word programının güncel bir sürümünde, kenarlardan 2.5 cm boşluk bırakacak şekilde, 11 punto Times New Roman karakteriyle, çift aralıklı, sola blok şeklinde olarak yazılmalıdır. Hazırlanacak metinlerin (başlık sayfası hariç), kaynak listesi ile tablo ve şekil/resim altı yazıları dahil 25 sayfa geçmemesine özen gösterilmelidir.

Yazılarda bulunması gereken bölümler sırası ile şunlardır:

Sayfa 1 - Başlık sayfası

Sayfa 2 - Türkçe Başlık, Özet ve Anahtar Sözcükler

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

Sayfa 4 ve sonrası - Temel Metin

Sonraki Sayfa - Kaynaklar

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

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

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

Başlık sayfası

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

Özet sayfaları

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

Temel metin

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

Kaynaklar

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

Metin içinde gönderme

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

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

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

— *Örnek:* Uyanık ve Kandır (2010) bu konuda farklı düşünmektedirler... ya da Gottfredson ve diğerlerine (2008) göre...

Doğrudan alıntı ifadeler kullanıldığında ek olarak sayfa numarası belirtilmelidir.

— Örnek: (Uyanık ve Kandır, 2010, s. 119)

Metin içinde aynı yerde birden fazla kaynak gösterilmesi istendiğinde, kaynaklar parantez içinde ilk yazarlarının soyadı alfabetiğine göre dizilerek ve araları noktalı virgül ile ayrılarak belirtilir.

— Örnek: (Gottfredson vd., 2008; Uyanık ve Kandır, 2010)

Kaynak listesi

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

Cilt ve sayı numarası bulunan Türkçe süreli yayın makalesi örneği:

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

Yabancı dilde süreli yayın makalesi örneği:

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

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

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

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

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

Türkçe kitap örneği:

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

İki yazarlı Türkçe kitap örneği:

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

Editörlü Türkçe kitap örneği:

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

Türkçe kitap bölümü örneği:

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

Çeviri kitap örneği:

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

Türkçe tez örneği:

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

Yabancı dilde kitap örneği:

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

Birden fazla baskı yapmış yabancı dilde kitap örneği:

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

Editörlü yabancı dilde kitap örneği:

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

Yabancı dilde kitap bölümü örneği:

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

Yabancı dilde kitap serisi içinde bölüm örneği:

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

Yabancı dilde tez örneği:

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

Elektronik kaynak örnekleri:

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

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

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

Şekil, Resim ve Tablolar

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

Ekler

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

Kontrol Listesi

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

— Yazıların Gönderilmesi

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

Editöryel İletişim:

Doç. Dr. Haydar Yalçın

Editör Yardımcısı

Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA), Başkan Danışmanı

Vedat Dalokay Cad., No: 112, Çankaya 06670 Ankara

Tel: 0312 442 29 03

E-posta: tuba@tuba.gov.tr

– **Derleme / Literature Review**

- Türkiye’de 2547 Sayılı Kanun ve Diğer Yasal ve İdari Düzenlemelerde Akademik Personelin Hizmet İçi Eğitimine Yönelik Hükümler** 373
- Provisions Regarding In-Service Training of Academic Staff in Law No. 2547 and in Other Legal and Administrative Regulations in Türkiye
- Ünal Küçük

– **Ampirik Araştırma / Original Empirical Research**

- Development of Organizational Agility Scale in Higher Education: A Validity and Reliability Study** 384
- Yükseköğretimde Örgütsel Çeviklik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
- Feride Öksüz-Gül, Münevver Çetin
- Akademisyen İtibarını Etkileyen Faktörler Üzerine Nitel Bir Araştırma** 397
- A Qualitative Research on Factors Affecting Academician Reputation
- Seda Şahintürk Şençimen, Kürşat Özdaşlı
- İçsel Denetimliliği Artırmaya Yönelik Grup Psikoeğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumları Üzerindeki Etkisi** 415
- The Effect of Group Psychoeducation Based on Increasing Internal Locus of Control on Undergraduate Students’ Life Satisfaction
- Ayşe Cansu Bilgen, Asım Çivitci
- Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Misyon İfadelerinin Kimlik Bağlamında İncelenmesi** 424
- Analysis of the Mission Statements of Educational Administration Departments in Terms of Identity
- Mehmet Küçükçene, Murat Özdemir
- Kalkınma Planları Temelinde Yükseköğretim Politika ve Hedefleri** 437
- Higher Education Policy and Objectives Based on Development Plans
- Hamza Öz, Ersoy Karabay
- Akademisyenlerin Çalışma Mutluluğu Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler Üzerine Araştırma: Bir Kamu Üniversitesi Örneği** 450
- A Study on the Level of Academic Staff Happiness at Work and Factors Affecting It: A Public University Case
- Nuray Turan



Öğretim Elemanları E-Öğrenmeye Hazır mı? Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları Üzerine Bir Araştırma	460
Is Academic Staff Ready for E-Learning? A Study on the Readiness of Academic Staff for E-Learning	
Arif Adıyaman, Ramazan Yılmaz	
Yükseköğretimde Akran Zorbalığına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri	474
The Opinions of Academic Staff on Peer Bullying in Higher Education	
Serap Öz, A. Faruk Levent	
Haberlerde Korku Öğelerinin Sağlık Davranışı Üzerindeki Etkisi	486
The Effect of Fear Elements on Health Behavior in the News Abstract	
Gülşah Gönülşen, Yasin Bulduklu	

– **Dizin / Index**

Hakem Dizini Cilt 12 (2022)	501
Reviewer Index for Volume 12 (2022)	

Konu ve yazar dizini için www.yuksekogretim.org adresini ziyaret edebilirsiniz. / *Subject and author indexes for Volume 12 (2022) are available at www.yuksekogretim.org*

Türkiye’de 2547 Sayılı Kanun ve Diğer Yasal ve İdari Düzenlemelerde Akademik Personelin Hizmet İçi Eğitimine Yönelik Hükümler

Provisions Regarding In-Service Training of Academic Staff in Law No. 2547 and in Other Legal and Administrative Regulations in Türkiye

Ünal Küçük 

İnönü Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Kamu Hukuku Bölümü, Malatya

Özet

Çalışmanın konusu, akademik personel ve akademik personele yönelik yetiştirme ve geliştirmeye ilişkin yasal düzenlemelerdir. Çalışmanın temel amacı hem ilgili kavramlara hem de ilgili yasa metnine ilişkin açıklama yaparak söz konusu alanı daha anlaşılır bir hale getirmek ve konuya ilişkin yayın eksikliğini gidermektir. Nitel araştırma yaklaşımına ve içerik analizi araştırma desenine yaslanan çalışmada temel kaynaklar ilgili yasal düzenlemeler ve idari düzenleyici işlemlerdir. Söz konusu kaynakların başında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile bu kanun ve diğer düzenlemelerde değişiklik öngören 7100 sayılı kanun, ilgili kanun metinlerine açıklık getiren 18214 sayılı Yurt İçinde ve Dışında Görevlendirmelerde Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik, aynı madde düzenlemesinin 30297 sayılı yönetmelik ile değiştirilen hükümleri; 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu ve son olarak üniversitelerin, Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı Yönergeleri gelmektedir. Sonuç olarak Türkiye’de akademik personel geliştirip yetiştirilmesi hususunda önemli yasal ve idari düzenleyici işlemlerin yer aldığı görülmektedir. Ancak bununla beraber çok fazla sayıdaki yasal ve idari düzenlemelerin ve uygulamalardaki çeşitlilik ile istikrarsızlıkların alanı karmaşık hale getirdiği belirtilmelidir. Diğer taraftan akademik personel yetiştirme ve geliştirme sürecinin uzun süre gerektirmesi nedeniyle yükseköğretim düzeyinde akademik personel açığının oluştuğu anlaşılmaktadır.

Anahtar sözcükler: 2547 Sayılı Kanun, akademik personel, hizmet içi eğitim, personel geliştirme, personel yetiştirme.

Türkiye’de kamu personel sistemi tarihsel geçmişine uygun bir şekilde dört temel alan üzerinde şekillenmiştir. Söz konusu alanlar; adli, askeri, akademik ve idari alanlardır. Bu alanların temel istihdam özellikleri ve yasal metinleri birbirinden farklılık göstermektedir (Özkal Sayan, 2009). Çalışmada söz konusu personel rejimleri içerisinde akademik personele ilişkin düzenlemelere yer veren başta 2547 sayılı kanun ve diğer idari düzenlemeler incelenmiştir. 1982 Ana-

Abstract

The subject of this study is the academic staff and the legal regulations regarding the training and development of academic staff. The main purpose of the study is to clarify the subject by explaining both the related concepts and the relevant texts of the law and to fill the literature gap on the subject. Based on the qualitative research approach and content analysis research design, the main sources are the relevant legal and administrative regulatory acts. These sources are the Higher Education Law numbered 2547 and the Law No.7100, which provides amendments to this law, the Regulation on the Principles to be Followed in National and International Employment No.18214 which clarifies the related law texts, the provisions of the amended regulation numbered 30297, The Higher Education Personnel Law No. 2914, and finally, the Academic Staff Training Program Directives of the universities. All in all, there are some important legal and administrative regulatory acts on academic staff training in Türkiye. However, numerous legal and administrative regulations, excessive diversity and inconsistency in practices render this specific legal domain complicated. Furthermore, due to the lengthy process of academic staff training and development, higher education suffers from faculty understaffing.

Keywords: Academic staff, in-service training, Law No. 2547, personnel development, personnel training.

yasası, ülkenin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmek amacıyla kamu tüzel kişiliğini haiz üniversitelerin devlet tarafından kurulacağını ifade etmektedir (1982 Anayasası, 130. madde). İnsan gücü ifadesi genel ve kapsayıcı bir ifade olup içerisinde akademik personeli de barındırmaktadır.

Personel kavramı, Fransızca kökenli bir kavram olup, kelime anlamı olarak bir hizmet ya da kuruluşun görevlileri, çalışan kişiler olarak ifade edilmektedir (Kayar, 2021, s. 1). Gelişmiş

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Ünal Küçük
İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi
Kamu Hukuku Bölümü, 44000, Malatya
e-posta: unal.kucuk@inonu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(3), 373–383. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Ocak / January 27, 2021; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 5, 2021

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Küçük, Ü. (2022). Türkiye’de 2547 Sayılı Kanun ve diğer yasal ve idari düzenlemelerde akademik personelin hizmet içi eğitimine yönelik hükümler. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(3), 373–383. doi:10.2399/yod.21.869653

ORCID ID: Ü. Küçük 0000-0002-0593-5935

ülkelerde yaygın bir şekilde, kamu personel yönetimi, demokratik toplumun ve etkili kamu yönetiminin kritik bir unsuru olarak kabul edilmektedir (Klingner ve Sabet, 2009, s. 3). Zaten kamu yönetiminin kaygısı, içerisinde insan kaynağının da yer aldığı, maddi, finansal, teknolojik ve ekonomik kaynakların etkili kullanımı ile kamu yararını sağlamak ve kamu hizmetlerinin sürekli işleyişini sağlamak ve maksimum sonuç almaktır (Andreea ve Emanoil, 2015). Gerek kamu örgütleri gerek özel sektör örgütlenmesi açısından ele alındığında ‘personel’, en temel bileşenlerden birisi olarak ifade edilmektedir. Küreselleşen dünya düzeni içerisinde etkili, verimli olmak ve rekabet edebilmek amacıyla insan kaynağına verilen önem artmıştır (Çetinel, 2003). Kavramsal tartışma amacına girmeden kullanılan söz konusu ifadenin akademik personel üzerinde kullanılmasının temel amacı herhangi bir ideolojik taraf savunuculuğunu yapmak değildir. İlgili kavramların personel üzerinde kullanılması beraberinde birtakım sistem eleştirilerini de getirmektedir. Verimlilik ifadesinin neo-liberalizmin arzu ettiği bir anlayış olarak üniversitelere eklenmesinin yanlış olduğuna dair görüşler (Zengin ve Karahanoğulları, 2006) yukarıdaki ifadeleri somutlaştırmaktadır. Öyle ki yönetim sürecinin evrensel ve temel ilkeleri arasında ‘personel alma’ veya ‘personel yönetimi’ ifadesi yer almaktadır (Fişek, 2015, s. 271). Söz konusu yönetsel ilkeler içerisinde, ‘staffing’ şeklinde tanımlanmakta ve kadro oluşturma anlamına gelmektedir. Günümüzde söz konusu durum daha çok insan kaynakları yönetimi şeklinde ele alınmaktadır (Özer ve Önen, 2017, s. 278). Yani personel yönetimi kavramı yerini insan kaynakları yönetimine bırakmıştır. Çünkü yönetim tekniklerinde yaşanan değişiklikler insan gücünün kullanılması ve geliştirilmesi anlayışını da değiştirmiştir (Özer ve Önen, 2020, s. 93). Bu yüzden son zamanlarda İnsan Kaynakları (*Human Resources*) ya da İnsan Kaynakları Yönetimi (*Human Resources Management*) genel olarak hem kendi başlarına hem de personel yönetimi ile eş anlamlı olarak kullanılmaya başlamıştır (Armstrong, 2006, s. 18). Hatta geliştirme ve yetiştirme kavramları yerine de fonksiyonelliği vurgulamak adına sıklıkla İnsan Kaynakları Geliştirme (*Human Resource Development*) ifadesi kullanılmaktadır (Tracey, 1992’den akt. Somasundaram ve Egan, 2004, s. 850).

İnsan kaynakları yönetim anlayışının klasik personel yönetimi anlayışından farklı olduğu ve organizasyonel amaçlara ulaşmada kullanılan stratejik bir yönetim biçimi olduğu yönünde görüşler de söz konusudur (Çetinel, 2003). Ancak çalışmanın temel amacı söz konusu durumu tartışmak olmadığından bu kısım üzerinde detaylı olarak durulmamıştır.

Günümüz modern yönetsel anlayışına gelinceye değin, klasik yönetim anlayışı ve insan davranışları yaklaşımı ile başlayan bilimsel yönetim sürecinde kendisine farklı bakış açılarıyla yaklaşan ‘çalışanlar’, örgütün temel hedeflerine ulaşmasında hayati derecede rol oynamaktadır. Bu doğrultuda süre-

li ve hızlı bir şekilde değişen şartlara uyum sağlamaya çalışan örgütsel yapıların, sadece makine, donanım ve diğer alanlardaki yatırımları yetersiz kalmaktadır. Kilit konumda yer alan personelin eğitimi en az diğer eksikliklerin giderilmesi kadar önemlidir. Kurumlar ancak bu sayede misyonlarını başarıyla tamamlayabilir ve ileriye dönük birtakım hedefler koyabilir ve bu hedefleri gerçekleştirebilirler.

Yanlışlanamayan doğruların bilim olarak ifade edildiği bir düzen içerisinde (modern tekniklerin ilerleyen süreçte yanlışlanabileceği bir ortamda), üniversite personeli de bilim çağında yaşanan hızlı sürecin gerisinde kalmamak adına geliştirilmeli ve en modern tekniklerle eğitilip yetiştirilmelidir. Hatta öğretim elemanlarının enerjilerini bilimsel yetkinliklerinin gelişmesine ve iyileşmesine adanması gerektiği kendi disiplinlerine karşı sorumlulukları olarak ele alınmaktadır (Gerçek Güven, Özdamar, Yanpar Yelken ve Korkmaz, 2015, s. 21). Çalışmada, bu amaçla yükseköğretim personeli ve bu personele uygulanmakta olan mevzuatın; personel eğitimiyle (geliştirme ve yetiştirmeyle) ilgili bölümleri incelenmekte ve bu anlamda bir yasa değerlendirilmesi gerçekleştirilmektedir.

Bu doğrultuda, personel gelişimi ve yetiştirilmesine ilişkin kaynakların yanı sıra 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (1981) ile bu kanun ve diğer düzenlemelerde değişiklik öngören 7100 sayılı kanun (2018) hükümleri göz önünde bulundurulurken, öğretim elemanlarının eğitimine ilişkin kavram ve uygulamalar ortaya konulmuştur. İlgili kanun metinlerine açıklık getiren 18214 sayılı Yurt İçinde ve Dışında Görevlendirmelerde Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik (1983), aynı madde düzenlemesinin 30297 sayılı yönetmelik ile değiştirilen hükümleri (2018); 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu (1983) ve son olarak üniversitelerin, Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı Yönergeleri çalışmayı desteklemek amacıyla kullanılan diğer düzenlemelerdir.

Çalışma Türkiye’de akademik personelin eğitimine yönelik düzenlemeleri konu edinmektedir. Diğer taraftan ilgili konu genel birtakım akademik bilgiler ile desteklenmektedir. Çalışmada bu doğrultuda nitel araştırma yaklaşımı ve içerik analizi araştırma deseni kullanılmıştır. Söz konusu yöntem uygun olarak yararlanılan başlıca kaynaklar, yasal düzenlemeler ve idari düzenleyici işlemlerdir. Çalışmada mekânsal sınırlılık anlayışını benimsenerek sadece Türkiye üzerinden değerlendirilme yapılmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Çalışmada, ‘hizmet içi eğitim’ ile birlikte ‘personel geliştirme ve yetiştirme’ ifadesinin benimsenmiş olması ve söz konusu kavramları açıklama ihtiyacı bir tercihten öte, Türkiye’de ilgili konuya ilişkin mevzuatta yer alan ifadelerden kaynaklanan bir durumdur.



Hizmet İçi Eğitim

Hizmet içi eğitim, herhangi bir iş sürecine dâhil olduktan sonraki süreci vurgulamaktadır. Daha etkili, verimli ve ehil olabilmek için istihdam edilenlerin bilgi ve teknikler kazanması adına gerçekleştirilen uygulama veya çalıştay şeklinde tanımlanmaktadır (Amadi, 2013, s. 174). Hizmet içi eğitimin işe başlayan kişinin kuruma uyumunun sağlanması, nicelik ve niteliğin artırılması ile işin gerektirdiği temel mesleki bilgi, beceri öğretimi yoluyla çalışanın özgüveninin artırılması gibi birçok amacı vardır (Selimoğlu ve Biçen Yılmaz, 2009). Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin mesleki çalışmalarında verimliliklerini (*efficiency*), becerilerini (*ability*), bilgilerini (*knowledge*) ve isteklerini (*motivation*) artırmaya yönelik mesleki ve kişisel bir eğitim faaliyeti olduğundan (Omar, 2014) temel olarak bilgi, beceri ve tutum kazandırma faaliyeti şeklinde ele alınmaktadır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında bilgi ile becerinin yanında ‘yetkinlikler’ ifadesi benimsenmiştir (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik, 2015, md. 5).

Personel Geliştirme ve Yetiştirme Süreçleri

Geliştirme ve yetiştirme kavramları yakın anlamları içerse de aralarında belirgin bir farklılık yer almaktadır. Bu fark, mesleğe giriş için gerekli olan en temel becerilerin ve bilgilerin kazandırılmasıyla; mesleğe adım atıldıktan sonra mevcut donanımın olumlu anlamda değiştirilmesi ve geliştirilmesi arasındaki farklılıktır. Daha sonraki kısımlarda detaylı bir şekilde açıklanacağı gibi; üniversitelerin hem yetiştirme hem de geliştirme işlevleri vardır. Yani üniversiteler, personel konusunda çifte işlevselliğe sahip kuruluşlar olarak değerlendirilmelidir.

Personel geliştirme veya personelin kendisini geliştirmesi, kişilerin zihninde doğrudan olumlu anlamlar uyandıran çağrışıma sahip olan kavramlardır. İlerleme, inkişaf ve tekâmül sözlük anlamlarına sahip olan ‘geliştirme’, personelin hâlihazırda var olan yeteneklerine işaret etmektedir. Öyleyse personel geliştirme; mevcut durumun olumlu anlamda daha da ileriye götürülmesidir (Alaç, 2014, s. 13). Yani bu faaliyette temel amaç, kurumun ya da toplumun, kişinin gizli potansiyelini açığa çıkararak ve onu geliştirerek ondan daha fazla katkı beklemesidir. Eğitim süreci genel anlamda yeni bilgilerin kazanılmasını ifade ederken, geliştirme ise daha önceki dönemlerde kazanılmış olan bilgi ve becerilerin artırılmasıdır (Uygun, 2015, s. 22).

‘Yetiştirme’ kavramı ise, özünde belirli bir iş, faaliyet, kurum açısından istenilen kıstasların sağlanmasını ifade eder. Yani, eğitimde bir alanda insanın bilgili ve becerili kılınmasıdır. Bu doğrultuda ‘yetiştirme’, insanlara eğitim yoluyla gerekli bilgi ve becerinin kazandırılmasıdır (Başaran, 1999, s. 139; Özçelik, 2010, s. 163’den akt. Alaç, 2014, s. 12). Geliştirme sürecinden

farklı olarak personel yetiştirilmesi herhangi bir iş için yeterli olacak eşik düzeyini göstermektedir. Temel anlamda eğitim ile benzer özellikler sergilese de yetiştirme faaliyetinin daha çok mesleki bir gayeye hizmet ettiği ortadadır. Oysa eğitim faaliyetinin bireyi yaşama hazırlamak gibi bir misyonu söz konusudur (Çetin ve Mutlu, 2011, s. 152). Eğitim, öğretim ve personel geliştirme programlarının arkasındaki itici güçlerin, bilgi yaratmanın hızlı temposu sayesinde, son yıllarda artan şiddetli küresel rekabet ve ekonomik belirsizlik olduğu söylenebilir (Dolan ve Capell, 2015, s. 815).

Türkiye’de Yükseköğretim Alanına İlişkin Genel İstatistik Bilgiler

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından paylaşılan güncel verilere göre, Türkiye’de halen 127 aktif, 2 pasif olmak üzere 129 devlet üniversitesi, 73 aktif, 1 pasif olmak üzere 74 vakıf üniversitesi ve 4 vakıf meslek yüksekokulu yer almaktadır. Bu eğitim kurumlarında 2020–2021 yılında toplam 3.114.623 ön lisans, 4.676.657 lisans, 343.569 yüksek lisans ve son olarak 106.148 doktora öğrencisi eğitim-öğrenim faaliyetlerini sürdürmektedir. 2021 tarihli YÖK verilerine göre, tüm yükseköğretim kurumlarında toplamda; 30.562 profesör, 17.778 doçent doktor, 41.508 doktor öğretim üyesi, 38.289 öğretim görevlisi, 51.548 araştırma görevlisi olmak üzere 179.685 öğretim elemanı görev yapmaktadır. Bununla birlikte toplam öğrenci sayısı 8.240.997 olarak açıklanmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2021). Bu durumda ders verme yükümlülüğü bulunmayan araştırma görevlileri dâhil edildiğinde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 45.86 olarak hesaplanmaktadır. 2019–2020 YÖK verileri ile değerlendirildiğinde (bir önceki yıl) toplamda 3.002.964 ön lisans, 4.538.926 lisans, 297.215 yüksek lisans ve son olarak 101.242 doktora öğrencisi eğitim-öğrenim faaliyetlerini sürdürmektedir. 2020 tarihli YÖK verilerine göre, tüm yükseköğretim kurumlarında toplamda; 29.431 profesör, 17.093 doçent doktor, 41.270 doktor öğretim üyesi, 37.538 öğretim görevlisi, 50.161 araştırma görevlisi olmak üzere 175.493 öğretim elemanı görev yapmaktadır. Bununla birlikte toplam öğrenci sayısı 7.940.133 olarak açıklanmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2020). Bu durumda ders verme yükümlülüğü bulunmayan araştırma görevlileri dâhil edildiğinde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 45.24 olarak hesaplanmaktadır. Bu anlamda öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısında kayda değer bir artış söz konusu olmamıştır. Ancak yine de Türkiye’deki bu oranın çok daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bu istatistik sadece profesör, doçent doktor ve doktor öğretim üyeleri hesaba katılarak yapıldığında, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı ise 2020–2021 verilerine göre 91.72 olurken; 2019–2020 verilerine göre 90.44 olmaktadır. Yani bir

önceki yıla göre öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısında kısmen de olsa artış gözlemlenmektedir. Bununla birlikte söz konusu oranlamaların doğrudan öğrenci sayısının öğretim elemanı sayısı ve öğretim üyesi sayısına bölünmesi yoluyla elde edildiği belirtilmelidir. Bir öğrencinin aynı anda hem lisans hem lisansüstü eğitimde kayıtlı olma ihtimali ve aktif/pasif olma durumu göz ardı edilmiştir. Öğretim üyelerinin normal ders yükü (lisans ders yükü anlamında) dışında akademik çalışmaları ve danışmanlıkları ile lisansüstü görevleri ve ders yükü düşünüldüğünde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayılarının gerek öğrenciler gerek akademik personelin gelişimi açısından olumsuzluk yaratacak bir orana sahip olduğundan bahsedilebilir. Bu sebeple yükseköğretim düzeyinde öğretim elemanların yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılmış olması şarttır. Aksi takdirde hâlihazırda öğretim elemanı başına düşen yüksek öğrenci oranlarından kaynaklanan sorunlarla baş etmek zorlaşacak hem de öğretim elemanları nitelik anlamında birtakım sorunlarla karşılaşacaklardır.

Akademik Personelin Sınıflandırılması ile Geliştirilmesine ve Yetiştirilmesine Yönelik Yasal ve İdari Düzenlemeler

Yükseköğretim kurumlarında yer alan personel arasında en temel ayırım ölçütü 2547 sayılı kanunda yer alan şekliyle akademik personel ve idari personel ayırımıdır. Akademik personelin çeşitliliği ve bu konuda yer alan tanımların çokluğu sınıflandırma esnasında karışıklıklara neden olabilmektedir. İlgili kanunun, ‘tanımlar’ başlığı altında yer alan 3. maddesinin ‘l, m, n, o ve p’ fıkralarında bu konuya açıklık getirilmiştir. ‘o’ ve ‘p’ fıkraları 2018 yılında 7100 sayılı kanun değişikliklerinin ardından mülga edilmiştir. Akademik personeli en geniş şekilde ifade eden tabir; ‘öğretim elemanları’ şeklindeki kullanımdır. Öğretim elemanları ifadesi yükseköğretim kurumlarının tümünde, görevli olan öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve araştırma görevlilerinin hepsini kuşatan genel bir tanımlamadır. Bu tanımlama içerisinde yer alan öğretim üyesi sınıfına dâhil olanlar; profesörler, doçentler ve değişiklik öncesi yardımcı doçentler güncel düzenleme ile doktor öğretim üyeleridir. Söz konusu güncel düzenleme 22.02.2018 tarihinde kabul edilen 7100 Sayılı “Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun” ismiyle yasalaşmıştır. Öğretim görevlileri; ders vermek ve uygulama yapmakla yükümlü öğretim elemanları için kullanılmaktadır. Yasanın önceki halinde bir diğer kapsayıcı tanım ise öğretim yardımcılarını sınıflıdır. Bu grupta belirli süreler için görevlendirilen, araştırma görevlileri, uzmanlar, çevirciler ve eğitim-öğretim planlamacıları yer almaktaydı. Ancak 7100 sayılı kanun çerçevesinde yapılan yeni düzenleme akademik personeli üç sınıf içerisinde toplamıştır. Bunlar; öğretim üyeleri sınıfı, araştır-

ma görevlileri sınıfı ve öğretim görevlileri sınıfıdır. Bu yüzden öğretim yardımcılarını ile ilgili düzenlemeler söz konusu yasa metninden çıkarılmıştır. İlgili düzenlemede öğretim görevlileri sınıfı içerisinde ders verme yükümlülüğü olmayan uzman personeller de yer almaktadır.

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununda Akademik Personelin Gelişim ve Yetiştirilmesine Yönelik Düzenlemeler

04.11.1981 tarihinde kabul edilen 2547 sayılı ‘Yükseköğretim Kanunu’, Türkiye’de yükseköğretime ilişkin ilke ve hedefleri belirlemede, bütün yükseköğretim kuruluşlarının teşkilatlanmasına ilişkin düzenlemelerin yanında, sistemin insan kaynaklarını oluşturan öğretim elemanları, diğer görevli personel ve öğrenciler hakkında detaylı düzenlemelere yer vermektedir.

2547 sayılı kanun metni 12 bölümden oluşmakta ve ayrıca bölüm dışı olarak 2547 sayılı kanuna işlenemeyen hükümlere de yer verilmektedir. Kanunun tamamı; ilk 11 bölüm içerisinde yer alan 66 madde ile 45 ek madde ve 12. bölümde düzenlenen 82 geçici madde ile yürürlük ve yürütmeye ilişkin (67. ve 68. maddeler) hükümlerden oluşmaktadır. İlgili kanun metninin 1. bölümünde; ‘amaç, kapsam ve tanımlamalara’ yer verilmiştir. 2. bölüm, ‘genel hükümlere’ ayrılmış, devamında ‘üst kuruluşlar’ anlatılmıştır. ‘Yükseköğretim kurumlarının’ 4. bölümde yer aldığı düzenlemede, çalışma açısından üzerinde yoğunlaşılacak olan 5. ve 6. bölümde sırasıyla ‘öğretim elemanları’ başlığı ve ‘çalışma ve denetim’ kısımları yer almaktadır. Diğer bölümler ise 7. bölümden başlamak üzere sırasıyla; ‘öğretim ve öğrenciler’, ‘memurlar ve diğer görevliler’, ‘disiplin ve ceza işleri’, ‘mali hükümler’, ‘çeşitli hükümler’, ‘geçici maddeler’ şeklinde düzenlenmiştir.

Yükseköğretim kurumları esasen insan kaynakları konusunda tüm kurum ve kuruluşlar ile özel sektör dâhil olmak üzere nitelikli insan yetiştirme merkezleridir. Bu amaçla örgün, yaygın, açık ya da ekstern eğitimler düzenleyerek ilgili kanunun 4. maddesinde belirtilen hedeflere ulaşılacak istenilmektedir.

İlgili kanun metni personel gelişimi ve gelişim masraflarının finansına ilişkin çeşitli hükümler içermektedir. Ülke genelinde yükseköğretim kurumlarının geliştirilmesi ve verimliliğin artırılmasına yönelik hedeflerin gerçekleşmesi adına öğretim elemanlarının geliştirilmesine yönelik önem vurgulanmıştır. Bu konu hakkındaki gereklilik ise 5. maddesinin ‘h’ bendinde şu şekilde belirtilmiştir:

“h) Yükseköğretim kurumlarının geliştirilmesi, verimlerinin artırılması, genişletilmesi ve bütün yurda yaygınlaştırılması amacıyla yönelik olarak yenilerinin açılması, öğretim elemanlarının yurt içinde ve dışında yetiştirilmeleri ve görevlendirilmeleri, üretim - insangücü - eğitim unsurları arasında dengenin sağlanması, yükseköğretime ayrı-



lan kaynakların ve ihtisas gücünün dağılımı, milli eğitim politikası ve kalkınma planları ilke ve hedefleri doğrultusunda ülke, çevre ve uygulama alanı ihtiyaçlarının karşılanması, örgün, yaygın, süreklili ve açık eğitim öğretimi de kapsayacak şekilde planlanır ve gerçekleştirilir.”

Belirtilen amaçlar doğrultusunda ‘öğretim elemanlarının yurt içinde ve yurt dışında’ yetiştirilmelerinin önü açılarak personel gelişimine ilişkin yasal düzenleme gerçekleştirilmiştir. İlgili kanun maddesinde hem personelin geliştirilmesi hem de yetiştirilmesi kavramları kullanılmıştır. Bu durumun nedeni ise akademik personel sınıflandırılması içerisinde farklı aşamaların yer alması ve aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının çift yönlü işlevidir. Çünkü yükseköğretim kurumları hem dış ortamda gerekli olan personelin temel yeterlilik eğitimlerini sağlama görevi üstlenmekte hem de kendi personelini yetiştirip, geliştirmektedir.

2547 sayılı kanunun 7. maddesi (Değişik: 17.8.1983- 2880/3 md.) konuya ilişkin daha ayrıntılı ifadelerle yer vermektedir. İlgili madde metninin “Yükseköğretim Kurulunun görevleri” başlıklı düzenlemesinin ‘a’ fıkrasında; yükseköğretim kurumlarının ilgili kanunda belirtilen amaç, hedef ve ilkeler doğrultusunda kurulup geliştirilmesi amacıyla bu alanda ihtiyaç duyulan öğretim elemanlarının yurt içinde ve yurt dışında yetiştirilmesi için kısa ve uzun vadeli planlar hazırlama görevinin yanı sıra kurumların kendilerine tahsis edilen kaynakları bu plan ve programlar çerçevesinde kullanma yükümlülüklerinden söz edilmektedir. Yükseköğretim kurumlarınca yerine getirilmesi istenilen ve ‘personel geliştirme’ sayılabilecek süreçlerin gözetim ve denetimi ise aynı kanun çerçevesinde Yükseköğretim Kuruluna verilmiştir (2547 sayılı kanun, md. 7/a).

Türkiye’de bölgesel gelişmişlik düzeyini en aza indirmek ve yaygın üniversite ağı kurmak adına son on yıllık dönemde çok sayıda yeni üniversite ve fakülte hizmete açılmıştır. Nitelikli personel ihtiyacının çok önemli olduğu fakat temininin de aynı derecede uzun süreç aldığı üniversite istihdamında, akademik personel ihtiyacını karşılamak adına gelişmiş üniversitelere yeni bir rol biçilmiştir. Bu doğrultuda, 2547 sayılı kanun metni, YÖK’e birtakım yetkiler vermiştir. Özellikle az gelişmiş üniversiteler için öğretim elemanı yetiştirme amacıyla YÖK, gelişmiş üniversiteleri gerektiğinde bu amaçla görevlendirebilecek ve uygulama esaslarını tespit edebilecektir. İlgili düzenleme 2547 sayılı kanunun 7. maddesinin ‘n’ bendinde yer almaktadır.

“Gerektiğinde yeni kurulan veya gelişmekte olan üniversitelere gelişmiş üniversitelerin eğitim-öğretim ve eleman yetiştirme alanlarında yapacağı katkıyı gerçekleştirmek için gelişmiş üniversiteleri görevlendirmek ve bu konudaki uygulama esaslarını tespit etmek, ...”

Benzer şekilde, 2547 sayılı kanunun 12. maddesinin ‘b’ bendine göre; yükseköğretim kurumlarının görevlerinden birisi olarak şu metin düzenlenmiştir:

“Kendi ihtisas gücü ve maddi kaynaklarını rasyonel, verimli ve ekonomik şekilde kullanarak, milli eğitim politikası ve kalkınma planları ilke ve hedefleri ile Yükseköğretim Kurulu tarafından yapılan plan ve programlar doğrultusunda, ülkenin ihtiyacı olan dallarda ve sayıda insan gücü yetiştirmek...”

İlgili madde metninin ‘b’ bendinin son ifadesinde; “ülkenin ihtiyacı olan dallarda ve sayıda insan gücü yetiştirilmesi” görevinden bahsedilmiştir. Bu madde metni iki şekilde yorumlanmaya açıktır. İlki üniversitelerin programlarına yerleştirilmiş bulunan öğrencilerin yetiştirilmesi hususudur. Böylelikle yükseköğretim kurumları ilgili kanuni düzenlemenin bir gereği olarak ülkenin kalkınmasına ilişkin genel ilke, hedef ve amaçlar doğrultusunda çeşitli dallarda personel temin edilmesine ve nitelikli iş gücü sağlanması konusunda alana katkıda bulunmuş olacaktır. İkinci yorum ise üniversitelerin belirtilen amaç ve hedefler doğrultusunda bünyelerinde kurulmuş olunan özel ihtisas birimleri ve lisansüstü eğitim faaliyetleriyle bir bakıma kendi personelini de yetiştiriyor olmasıdır. Henüz yüksek lisans ve doktora eğitim safhasındayken istihdam edilen araştırma görevlileri bahsedilen durumla ilgili olarak örneklendirilebilir. İlgili madde metni geniş yorumlanarak, yükseköğretim kurumlarının ‘personel geliştirme’ süreci için de kullanılabilir. Bu sayede üniversitelerin veya daha geniş/kapsayıcı bir tabirle, yükseköğretim kurumlarının personel gelişimine ilişkin görevleri eğitim sürecinin bir parçası olarak sistematik bir hal almış olur.

2547 sayılı kanunun 10. maddesi gerek öğrenciler gerek öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve ilerleyen yıllarda yükseköğretimin ihtiyaç duyacağı donanımlı öğretim üyelerinin ve araştırmacılarının yetiştirilmesi amacıyla kullanılacak olan ödeneklere yer vermiştir. 2008 ve 2009 yıllarında ilgili metne eklenen fıkralarla, ödenek kaydedilecek olan tutarların hangi alanlarda kullanılacağına ilişkin detaylı bilgiler verilmiştir (Ek fıkra: 18.6.2008-5772/1 md.).

“Ödenek kaydedilen tutarlar, öncelikle yükseköğretim kurumlarının bilimsel araştırma projeleri ile yurt içi ve yurt dışı öğretim elemanı ve öğrenci değişim programlarının desteklenmesi, yurt içi ve yurt dışında öğretim üyesi ve araştırmacı yetiştirilmesi ile Yükseköğretim Kurulunun fiziki ve beşeri altyapısının güçlendirilmesi amacıyla kullanılır.”

Kanun yapıcı, 2547 sayılı kanun düzenlemesinde eksik görülen alanlarda yeniden düzenlemeler yaparak insan kaynaklarının öneminin farkında olduğunu göstermiş ve bu doğrultuda denetimini 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununa göre yapacağı özel ödenekler ayırmıştır.

Yükseköğretim akademik personel düzeyinin ilk basamağında araştırma görevlileri yer almaktadır. Bu sebeple, 2547 sayılı kanun çerçevesinde; özellikle ‘araştırma görevlilerinin geliştirilmesi’ ile ilgili düzenlemeler üzerinde durulması önemlidir.

Personel gelişimi, tanımı gereği esasen geleceğe yapılan bir yatırımdır. Bu kaynağın konusunu insanın kendisi yani üniversite personeli oluşturmaktadır. Bu konuda 2547 sayılı kanun çerçevesinde ön plana çıkan madde metinleri; 33., 35. ve 39. maddelerdir. Özellikle 35. madde doğrudan doğruya “*öğretim elemanı yetiştirme*” başlığıyla düzenlenmiştir.

İlgili kanun çerçevesinde araştırma görevlileri için yurt içi veya dışında mesleki kazanımlarını artırmak amacıyla yapılan düzenlemeler ve atama sürecine ilişkin bilgilerin yanında benzer şekilde 33. madde kapsamında yurt dışına gönderilen araştırma görevlilerinin maddi anlamda sıkıntı yaşamamaları adına olumlu anlamda birtakım hükümlere yer verilmiştir. Bu doğrultuda ilgili araştırma görevlilerinin kadroları kendileri dönünceye kadar saklı tutulmakla birlikte, lisansüstü eğitim-öğretim amacıyla yurt dışında iken maaş ve burs olarak iki ayrı kanaldan maddi anlamda desteklenmeleri öngörülmüştür. Yüksek lisans ve doktora eğitim süreci için düşünüldüğünde ve lisansüstü eğitim-öğretim düzenlenmesinde yer alan azami eğitim sürelerinin hiç de kısa süreler olmadığı göz önüne alındığında, önemli derecede kaynak aktarımı yapılacağı belirtilmelidir. Yüksek lisans için azami 6 yarıyıl şeklinde düzenlenen eğitim süreci doktora için azami 12 yarıyıl (lisans düzeyinde kabul edilenler için azami 14 yarıyıl) olarak sınırlandırılmıştır. Söz konusu bilgiler ‘Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin 7. ve 17. maddelerinde belirtilmiştir. Maksimum ‘9’ yıla kadar uzayabilecek olan süreç için ayrılan kaynaklar göz önüne alındığında yükseköğretim alanı içerisinde yer alan personel geliştirme sürecine verilen önem ortaya çıkacaktır.

35. madde; YÖK öncülüğünde ve belirlediği ihtiyaç ve esaslara göre, tüm yükseköğretim kurumlarına gerek kendilerinin gerek yeni kurulmuş veya kurulacak diğer yükseköğretim kurumlarının ihtiyacı için kalkınma planlarına uygun olarak öğretim elemanı yetiştirme görevi yüklemiştir. Bu amaçla üniversitelerin araştırma görevlisi kadroları araştırma ve doktora yapmak üzere başka bir üniversiteye geçici olarak tahsis edilebilmektedir. Kurumlar arasında iş birliği yapılarak akademik personellerin alanlarında yetkin hale gelmeleri sağlandığından ve tamamen kendi iş süreçleri ve tercihleriyle ilgili olan 35. madde, araştırma görevlileri açısından (personel gelişimi) önemli bir madde haline gelmiştir. İlgili madde, gelişmekte olan ve yeni kurulan üniversiteler için ilerleyen yıllarda gereksinim duyacağı personeli temin etme bakımından oldukça önemlidir. Şöyle ki aynı kanun metnine göre; araştırma görevlilerinin eğitim sürecini başarıyla tamamlayanlar hakkında kadrolarıyla birlikte bağlı bulunduğu üniversitelere dönmesi konusunda bağlayıcı hükümler bulunmaktadır. İlk yatırım araştırma görevlileri için düzenlenen ‘taahhütname ve kefalet senedi’ olurken diğer yatırım ise 35. madde metninde belirtilen haliyle; “*yurt içi veya yurt dışında yetiştirilen öğretim elemanları, genel hükümlere göre*

bağlı oldukları yükseköğretim kurumlarında mecburi hizmetlerini yerine getirmek zorundadırlar. Bu yükümlülüğü yerine getirmeyenlere, yükseköğretim kurumlarında görev verilmez” hükmüdür. Kanun metninden açıkça anlaşılacağı üzere, verilen eğitimler ve bu amaçla harcanan kamusal giderlerin karşılığı teminat altına alınmaya çalışılmıştır. Özellikle bulunduğu coğrafya ve sunduğu imkânlar bakımından gelişmemiş veya az gelişmiş üniversitelere geri dönüşlerdeki isteksizlik bu kanun metninin temel gerekçesi olarak nitelendirilebilir. Eş ve sağlık durumuna ilişkin zorunlu hizmet sürelerinin başkaca bir yükseköğretim kurumunda veya kamu kurum veya kuruluşlarında yerine getirilmesine yönelik ayrıca bir düzenlemeye gidilerek bu konuda yaşanabilecek olumsuzlukların çözümü adına açık bir kapı bırakılmıştır (Ek cümle: 19.11.2014-6569/26 md.).

Personel gelişimi açısından (dolaylı da olsa) ele alınabilecek olan bir diğer madde metni de 38. maddedir. 1983 ve 2010 yılları arasında değişikliğe uğrayan maddenin personel yetiştirme ile alakalı olmadığı belirtilebilir. Çalışanın kendi alanıyla ilgili olmak kaydıyla başkaca kurumlarda görevlendirmesinin önünü açan madde metni; bu sayede hem akademik personelin farklı kurum tecrübesi yaşamasına olanak tanımakta hem de tüm özlük haklarını korumaktadır. İlk aşamada ilgili kurumların yani ihtiyacı hisseden kurumların talebiyle başlayan süreçte ikinci ve en önemli aşama öğretim elemanının muvafakatidir. Öğretim elemanı kendi rızasıyla bu sürece dâhil olmaktadır. Bu maddenin çalışma açısından önemi farklı kurum tecrübesi yaşayan akademik personelin gelişimini olumlu yönde etkileyebileceği şeklindeki yorumdur.

Personel gelişimi açısından önemli maddelerden bir diğeri 2547 sayılı kanunun 39. maddesidir. İlgili madde metni, öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmek ve dolaylı olarak kurumlarının tanıtım ve işlevlerine yardımcı olmak amacıyla yurt içinde ve dışında konferans, seminer ve benzeri toplantılara katılma, araştırma ve inceleme gezisi yapmalarına imkân tanımaktadır. 39. madde bu işlemin gerçekleşmesi için gerekli olan süreci hem zaman hem de nitelik bakımından kategorize etmiştir. Kritik süreler; bir hafta, on beş gün ve daha uzun süreler olarak (bir yılı aşmayacak şekilde) belirlenmiştir. Bununla birlikte; “*yolluk verilmesini gerektiren veya araştırma ile incelemenin gerektirdiği masrafların üniversite ile buna bağlı birimlerin bütçesinden veya döner sermaye gelirlerinden ödenmesi icabeden durumlar*” ayrı kategoride tutulmuş ve bu nitelikleri taşıyan bir istemin sonuçlandırılması üniversite yönetim kurulu kararı ve rektör onayına bağlanmıştır. 39. madde doğrultusunda verilen izinler, söz konusu izin talebi bir haftaya kadar olanlar için dekan, enstitü ve yüksekokul müdürleri, on beş güne kadar ise rektör izniyle gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte öğretim elemanları bu madde kapsamında yurt dışına da gidebilmektedir. Bunun için mesleklerine ait hizmetlerde yetiştirilmek, eğitim-



mek ve bilgilerini artırmak ve staj yapma gerekçeleri ile hareket etmek gerekmektedir.

Öğretim elemanları; Cumhurbaşkanı tarafından süresi bir yılı aşmayacak şekilde belirlenecek zaman dilimleri ve kontenjanları dâhilinde yurt dışına gidebilirler. Belirlenen kontenjanların üniversiteye bağlı birimler arasında dağılımı üniversite yönetim kurulu kararı ve rektör onayıyla gerçekleşmektedir. Gönderilme işlemi ise ilgili yönetim kurulu kararıyla rektör onayına bağlıdır. Yurt dışında kalma süresi konusunda kanun metni bir yıllık azami süre öngörmesine rağmen istisnalar da getirilmiştir. Bir diğer istisna ise 1997 yılında 4249 sayılı kanun maddesiyle madde metnine eklenmiştir. İlgili düzenlemeye göre Türk Cumhuriyetleri ve Akraha topluluklarındaki yükseköğretim kurumlarından resmi davet alan öğretim görevlileri bütün özlük hakları saklı kalmak üzere yurt dışında görev yapabilirler. Bu düzenlemeye göre süre; madde metninin genelinden istisna olmak üzere azami üç yıl olarak belirlenmiştir. Bu konuda yetkili makamlar üniversite yönetim kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığıdır (MEB). İlgili kurumlar tarafından yurt dışına gönderilen öğretim elemanları aylıklı izinli sayılmaktadırlar.

Kurumlar arası yardımlaşma ve öğretim üyesi ihtiyacının karşılanması başlıklı düzenlemeler; personel gelişimi, personelin yetiştirilmesi veya iş zenginleştirme, iş çoklaştırma gibi kavramlar açısından yoruma açık kanun maddeleridir. Nedeni ise personelin isteğe bağlı olarak veya tercih dışı olarak başkaca birimlerde görevlendirilme ihtimalidir. Bu yorumun dayanak teşkil ettiği düzenleme 2547 sayılı kanununun 40. maddesinde yer alan düzenlemedir. Dört fıkradan oluşan ilgili maddenin ‘a’ bendinde; haftalık ders yükünü dolduramayan öğretim üyeleri veya ders vermekle yükümlü öğretim yardımcılarının (görevlileri) rektörler tarafından görevlendirilebileceği ifade edilmektedir. Bu tasarruf, ilgili öğretim elemanı için üniversitenin başkaca birimlerinde görev yapmak ve aynı şehirde başka bir yükseköğretim kurumlarında haftalık ders yükünü doldurmak şeklinde olabilir. Aynı kanun maddesinin ‘c’ fıkrasına göre bu görevlendirme Türk Silahlı Kuvvetleri ve Emniyet Teşkilatına bağlı yükseköğretim kurumları için de geçerlidir. Aynı maddenin ‘b’ bendinde; 38. maddeye benzer şekilde, ihtiyaç dâhilinde başkaca bir yükseköğretim kurumundan gelen teklife binaen, öğretim üyeleri bir yıldan az olmayacak süre şartıyla görevlendirilebilirler. Madde metni, öğretim üyeleri açısından farklı tecrübeler yaşamak biçiminde ifade edildiği takdirde mesleki gelişimleri açısından olumlu birtakım yansımaları olacaktır. Bu durumda ilgili uygulama görevlendirmeye konu olacak akademik personel açısından personel gelişimi ile ilişkilendirilebilir. Şayet öğretim elemanının sadece ders yükünü doldurması ve bu durumun izlek olarak algılanması durumunda bu yorum yanlış olacaktır. Öğretim üyesi ihtiyacının karşılanması başlıklı 41. madde de ise esasen 40. maddeyi tamamlayıcı mahiyette olup, süre ve şekil şartlarını ihtiva etmektedir.

Esasen 2547 sayılı kanun etrafında şekillenen, ‘öğretim elemanlarının geliştirilmesi’ veya ‘yetiştirilmesi’ kavramları, başkaca kanun, yönetmelik ve yönergeler düzeyinde ayrıca detaylı bir biçimde düzenlenerek konuya açıklık kazandırılmıştır. Çalışmanın bundan sonraki aşamasında sırasıyla söz konusu düzenlemelere yer verilmiştir.

22997 Sayılı Yönetmelik Hükümlerinin Konuya İlişkin Düzenlemeleri

22997 sayılı “Bir Üniversite Adına Bir Diğer Üniversitede Lisansüstü Eğitim Gören Araştırma Görevlileri Hakkında Yönetmelik” (1997) düzenlemesi, esasen 2547 sayılı kanun metninin 35. maddesinde konu edilen özel durumu, ilgili kanun maddesine dayanarak teferruatlı bir biçimde ortaya koyma amacıyla şekillenmiştir.

11 maddeden oluşan ilgili mevzuatın amacı; “*bir üniversitenin gelişmiş eğitim programında, diğer üniversitelerin elemanlarının lisansüstü öğretim görme imkânını sağlamak*” şeklinde tanımlanmıştır. Araştırma görevlilerinin hem mesleki açıdan ilerlemesini sağlamak adına zorunlu süreçleri tamamlamak hem de içinde buldukları pozisyon açısından gelişimlerini sağlamak adına ilgili düzenleme çok kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle az gelişmiş veya yeni kurulmuş fakülte bünyelerinde istihdam edilen araştırma görevlileri, lisansüstü eğitim alamamanın sıkıntısını yaşamaktadır. Bu durumun ortadan kaldırılması adına ve gelişmiş üniversitelerin bilimsel birikimlerin ülke geneline yayılması adına, ilgili düzenleme hayati bir süreci içermektedir. 22997 sayılı yönetmeliğin 4. maddesi bu amaçla doğrudan; “*Öğretim Elemanı Yetiştirilmesi*” başlığı ile düzenlenmiştir. Bu maddenin ilk fıkrası şu şekilde düzenlenmektedir:

“*Öğretim elemanı yetiştirilmesi amacıyla yeni kurulan veya gelişmekte olan üniversite veya yüksek teknoloji enstitülerinin araştırma görevlisi kadroları, lisansüstü eğitim yaptırmak üzere, kadrosunu tahsis edecek üniversitenin başvurusu, Öğretim Üyesi ve Araştırmacı Yetiştirme Kurulunun görüşü ve Yükseköğretim Kurulunun kararı ile tespit edilen, gelişmiş eğitim programı bulunan başka bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne tahsis edilebilir.*”

Yani sadece öğretim elemanının gelişimi açısından değil, bilgi birikiminin ülke geneline yayılması, az gelişmiş üniversitelerin ve buna bağlı olarak ilgili üniversitelerin yer aldığı şehirlerin gelişimine sunduğu katkı açısından değerlendirilmesi gereken bir düzenlemedir. Araştırma görevlilerinden 35. madde çerçevesinde başkaca bir yükseköğretim kurumuna gitmeleri durumunda kendilerinden istenilen ‘taahhütname ve kefalet senedi’ uygulamasının hukuki dayanağı 22997 sayılı yönetmeliğin 4. maddesidir. İlgili maddenin 4. fıkrasında; “*2547 Sayılı Kanun’un 35 inci maddesi şartları içinde lisansüstü eğitim-öğretim süresi (tatiller dâhil) kadar mecburi hizmeti yerine getirmek zorunda bulunduk-*

larına dair bir taahhüt ve kefalet senedi alınır” hükmü yer almaktadır. Bununla birlikte her ne kadar Danıştay’ın ‘taahhütname ve kefalet senedi’ uygulamasında kamu yararına bir aykırılık görmediği yönünde içtihadı söz konusu olsa da ilgili uygulamanın 1982 Anayasasına ve kanuni idare ilkesine aykırı olduğuna dair görüşler de söz konusu olmuştur (Çakır, 2015). Çalışmanın konusu mezkûr senetlerin hukuki durumunu tartışmak olmadığından yalnızca hizmet içi eğitim boyutuna değinilmiştir.

18214 Sayılı Yurtiçinde ve Dışında Görevlendirmelerde Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik (1983) ve 30297 Sayılı Değişiklik Hükümlerinin İlgili Düzenlemeleri (2018)

22997 sayılı yönetmelik metninin, 2547 sayılı kanunun 35. maddesini düzenlemesine benzer bir şekilde; 18214 sayılı yönetmelik hükmü de 2547 sayılı kanunun 39. maddesini düzenleme ihtiyacıyla ortaya çıkmıştır. Bu düzenleme doğrultusunda öğretim elemanları mesleki gelişimlerini artırmak amacıyla yurt içinde ve yurt dışında bilimsel toplantılara katılabilir, inceleme, araştırma ve uygulama yapabilirler. Bu düzenlemeden yararlanmak isteyen öğretim elemanları için ilk ve en önemli şart; bölüm başkanının önerisi ve fakülte yönetim kurulu kararıyla ilgili öğretim elemanının çalıştığı birimden ayrılması durumunda eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamaması şartıdır. 2547 sayılı kanun metninde yer alan uzun süreli ve kısa süreli ayrımlar bu yönetmelik metni ile netleştirilmiştir. Üç aya kadar olan (üç ay dâhil) görevlendirmeler kısa süreli olarak değerlendirilirken; üç aydan daha uzun süreli görevlendirmeler ise uzun süreli kapsamına alınmış ve her iki süreç için de farklı prosedürler benimsenmiştir. İlgili yönetmelik hükmünün 5. maddesinde bu alana ilişkin detaylı veriler paylaşılmıştır. Bir diğer ayırım ise devamlı statülü ve kısmi statülü personel arasında yapılmıştır. Uzun süreli görevlendirilme yapılabilmesi için bir öğretim üyesinin en az altı yıl üniversitelerde görev yapmış olması gerekmektedir. Ayrıca ikinci bir uzun süreli yurt dışı görevlendirmede aylık ve yolluklarını üniversiteden alanlar için altı yıl; almayanlar için iki yıllık sürenin geçmiş olması gerekmektedir. Ancak 2018 yılında ilgili yönetmelik metninde yapılan değişiklikler sonucunda ‘a’ bendi aşağıdaki gibi değiştirilmiştir:

“Devlet yükseköğretim kurumlarının öğretim üyesi kadrosunda fiilen altı yıl çalışan öğretim üyelerine yurt içinde veya yurt dışında ar-ge niteliğinde çalışmak üzere, ilgili yönetim kurulunun görüşü ve hizmetin aksamaması için gerekli tedbirlerin alınmış olması kaydıyla üniversite yönetim kurulu kararı ile öğretim üyesinin bazırıldığı çalışma programı değerlendirilerek bir yıl süreyle ücretli izin verilebilir. İkinci defa ücretli izin kullanılabilmesi için öğretim üyesinin, birinci iznin sona erdiği tarihten itibaren asgari altı yıl süreyle bir devlet yükseköğretim kurumunda görev yapması gerekir.”

Yönetmeliğin ilk halinde; kısmi statüde görev yapan personelin (profesör ve doçentlerin) yurt dışında kendilerini geliştirmek amacıyla yaptıkları masrafların devlet bütçesinden karşılanmayacağı ilgili düzenlemenin ‘b’ bendinde açıklanmıştır. Ancak yeni düzenleme bu hükmü tamamen yürürlükten kaldırmıştır. Benzer bir şekilde yönetmeliğin ilk halinde 5. maddenin ‘d’ bendi; “*araştırma görevlileri ise öğretim üyelerinin aksine bir yıl çalışmış olmak kaydıyla ve mecburi hizmet yüklenmek şartıyla iki yıl kadar yurt dışında görevlendirilebilirler (Bu süre en fazla beş yıla kadar uzatılabilir) hükmü; araştırma görevlileri üniversitede en az bir yıl görev yapmış olmak şartıyla yurt dışında bir yıla kadar görevlendirilebilir*” şeklinde yeniden düzenlenmiştir.

YÖK Tarafından Belirlenen Öğretim Üyesi Yetiştirilmesine İlişkin Usul ve Esaslar

Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP), odağında araştırma görevlisi kadrosunun bulunduğu ve özellikle yeni kurulan üniversitelerin akademik anlamda ihtiyaç duyulan insan kaynağının tedarik edilmesi amacıyla uygulanan program şeklinde tanımlanabilir. YÖK tarafından 2010 yılından itibaren aktif olarak uygulanmaya başlayan program ilk olarak 2002 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesinde uygulanmış, 2009 yılına kadar da Devlet Planlama Teşkilatı tarafından desteklenmiştir. 2010 yılından itibaren ise YÖK bünyesinde yürütülmüştür (Çetinsaya, 2014, s. 134). ÖYP, hâlihazırda üniversitelerde söz konusu ihtiyacın karşılanması adına uygulanan diğer bir yöntem olan cari usul ile alımla birlikte uygulanmış bir programdır. Bu uygulama YÖK tarafından 22.09.2015 tarihinde ilan edilen bir açıklama ile sonlandırılmıştır. ÖYP kadrolarının cari usulle birlikte işlemesi bazı üniversiteler tarafından benimsenmemiş ve kimi ÖYP kadroları boş kalmıştır. Bu durum kayırmacılık tartışmalarını ortaya atsa da YÖK tarafından yapılan açıklamada söz konusu iddialar kabul edilmemiş, aksine cari usulün atama şartlarının daha ağır olduğu ileri sürülmüştür. YÖK tarafından söz konusu kararın alınmasının ardında yatan temel gerekçe bu konu hakkında üniversitelerden YÖK’e iletilen olumsuz görüşlerdir. Bu görüşler arasında, ÖYP usulünün bir kadro dayatması olduğu yönündeki eleştiriler ve hoca-araştırma görevlisi ilişkilerini zedelediği yönündeki beyanlar yer almaktadır (Yükseköğretim Kurulu Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği, 2015). Her ne kadar ilgili usulün YÖK tarafından kullanımı aktif olarak durdurulmuş olsa da 2016 yılından önce bu usul ile atanan araştırma görevlileri için hiçbir değişiklik olmaması ve söz konusu araştırma görevlilerinin gelişimi ve yetiştirilmelerine ilişkin mevzuatın varlığı araştırmanın konusu içerisinde kalması bakımından yeterli görülmüştür.

İlgili düzenlemenin amacı diğer yasal düzenlemelerde olduğu gibi, Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında; öğretim üyesi yetiştirilmesi amacıyla araştırma görevlisi



kadrolarına atanana ilişkin usul ve esasları belirlemektir. Çalışmada yer alan diğer yönetmeliklerde olduğu gibi ÖYP Usul ve Esasları da 2547 sayılı kanuna dayanılarak hazırlanmıştır. 2547 sayılı kanununun 10. maddesine göre düzenlenen usul ve esaslar; ilgili kanun metninin 2. fıkrasında yer alan; “Ödenek kaydedilen tutarlar... yurt içi ve yurt dışında öğretim üyesi ve araştırmacı yetiştirilmesi ile Yükseköğretim Kurulunun fiziki ve beşeri altyapısının güçlendirilmesi amacıyla kullanılır” ibaresine dayanılarak hazırlanmıştır.

ÖYP ifadesinin tercih edilme sebebiyse yetiştirme ve geliştirme kavramları göz önünde tutularak ve ilgili diğer kanun maddelerine uygun olarak kariyer basamakları göz önünde alınarak verilmiş bir karar olarak algılanmaktadır. Mesleki bilgileri daha üst düzeye taşımak ve meslek içi eğitim olarak algılandığında, öğretim elemanının geliştirilmesi programı (ÖGP) şeklinde bir tabir de söz konusu program için uygun olabilirdi. Ancak her ne kadar meslek dâhilinde verilmiş bir eğitim olsa da programın temel amacı öğretim elemanını geliştirmek değil öğretim üyesi yetiştirmektir. Yani belirli aşamalardan geçen araştırma görevlilerinin doktor öğretim üyesi veya doçent doktor olarak mesleğe yeniden kazandırılması temel amaçtır.

İlgili düzenlemeyle başvuru süreci ve şartlarının yanı sıra, yurt içi ve yurt dışında yabancı dil eğitimi de kapsama alınmıştır. 2547 sayılı kanununun 39. maddesine dayanılarak yapılan dil eğitimi görevlendirmesi, akademik personelin kendisini geliştirmesi adına önemli maddelerden birisi olarak değerlendirilebilir. Bu konuda ÖYP araştırma görevlileri için en büyük yaptırım ise ÖYP Usul ve Esasları’nın 7. maddesinin 4. fıkrası gereğince, atandıkları tarihten itibaren bir yıl içerisinde 50 puan, iki yıl içerisinde 65 puan alamadıkları durumlarda işten çıkarılmalarına yönelik düzenlemedir (Yükseköğretim Kurulu Öğretim Üyesi Yetiştirme Programına İlişkin Usul ve Esaslar, md. 7). Personelin kendisini, geliştirmesi istenen konuda elde edilmesi istenilen sonuç yaptırımı bağlanarak keyfi uygulamalar engellenmek istenmiştir. Benzer şekilde ilgili düzenlemenin 10. maddesinde yüksek lisans ve doktora eğitimine ilişkin sürelerle de yer verilmiştir. Yüksek lisans için azami 6 yarıyıl; doktora için ise lisans ve yüksek lisans kabulüne dayanarak azami 14 ya da 12 yarıyıl şeklinde azami öğrenim süreleri belirtilmiştir. Bu süre zarfında başarılı olanlar meslek hayatını devam ettirebilirken; başarısız olanlar için eğitim hakları saklı kalmak üzere personel olarak kurumlarıyla ilişkileri kesilmektedir. Doktora eğitimlerini tamamlayan ÖYP araştırma görevlileri 2547 sayılı kanununun 33. maddesinde yer alan hükümlerinden faydalanarak meslek yaşamlarına araştırma görevlisi doktor olarak devam etme şansı elde etmektedirler. Söz konusu uygulama ÖYP ile ilgili olmaktan daha çok 33. maddenin kendisi ile ilişkilendirilmelidir. Öyle ki 2547 sayılı kanununun 50/d maddesi çerçevesinde istihdam edilen araştırma görevlilerinin ilişkisi doktora mezuniyetini takiben sona ermekte-

dir (2547 sayılı kanun, md. 50/d). Çünkü ilgili düzenleme lisansüstü öğretim yapan öğrencileri kapsamakta ve atamalar her defasına bir yıl için yapılmaktadır. Danıştay içtihatlarında da sabit olduğu üzere 33. madde kapsamında araştırma görevlilerinin doktora eğitimlerini tamamlamış olmalarının görev sürelerinin uzatılmamalarında gerekçe olmadığı (Danıştay 8. Dairesi, K. 1995/365, 7 Şubat 1995) anlaşılmaktadır. Hatta doktora eğitiminde başarısız olması durumunda dahi kadroları ile ilişkilerinin kesilmemesi yönünde Danıştay kararı (Danıştay 8. Dairesi, K. 2004/3865, 18 Ekim 2004) söz konusudur (Öztürk, 2014). Bu usul (33. madde kapsamında gerçekleştirilen atama) doktora eğitimi bitmiş olsa da ilgili birimden öğretim üyesi kadrosu alamamış olan araştırma görevlilerinin bilgi ve tecrübelerinden istifade edilmesine imkân sağlamakta ve mesleki güvence tesis etmektedir. Bu doğrultuda üniversiteler tarafından talep edilen kadroların ilgili madde çerçevesinde işletilmesinde fayda vardır. Diğer taraftan söz konusu imkânlardan daha çok kişinin faydalanabilmesi adına 50/d maddesi çerçevesinde yapılan atamaların sıklığı dikkat çekmektedir. Eğitim Bir-Sen Stratejik Araştırma Merkezi (EBSAM) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma yazısında 50/d maddesi ile atanan araştırma görevliliği için; “güvencesiz meslek, belirsiz gelecek” ifadeleri kullanılmıştır (Yurteri, Kulak ve Uğurlu, 2021). Zaten lisansüstü öğrenimin tamamlanması sonrası ilgili kişinin araştırma görevlisi statüsü ile ilişkisinin kesilmesi, öğretim üyesi yetiştirilmesi amacı ile bağdaşmamaktadır (Öztürk, 2014). Akademik personelin yetiştirilme süreci, bu süre zarfında harcanan zaman ve maddi kaynaklar göz önüne alındığında söz konusu usulün aynı zamanda bir kamusal kaynakların israfı anlamına gelebileceği belirtilebilir. Bununla birlikte mesleki güvence elde eden araştırma görevlilerinden farklı yollarla (ders verme, proje hazırlama ve projelerde görev alma, görev ifa ettiği bölümün gelişimine akademik yayın, buluş, patent vb. usullerle katkı sunma) faydalanabileceğinden, kaynakların (beşeri ve sermaye) etkili kullanımı sağlanmış olacaktır.

Türkiye’de halen yüzün üzerinde üniversite ÖYP Programına dâhil olmuştur. Geçen süre zarfında 13.700 civarında ÖYP araştırma görevlisi istihdam edilmiştir. YÖK; ÖYP kapsamında gerekli atamaları, hem yeni açılan ve az gelişmiş üniversite personeli ihtiyacını karşılamak adına, hem de gelişmiş üniversitelerin kendi kurumsal yapısını güçlendirmek adına gerçekleştirmiştir. Ancak ÖYP uygulaması ve bu uygulamaya dair süreç içi işlemler hariç olmak üzere yapılan atamalar durdurulmuştur.

Sonuç ve Değerlendirme

Bilim, içinde bulunduğumuz zaman itibarıyla yanlışılanamayan doğrular şeklinde tanımlandığından, akademik camia ve bilim insanları sürekli bir şekilde dinamik olmaya zorlanmaktadır. Durağan bir bilimsel anlayış, içerisinde yer alınan bilgi ve teknoloji çağında değişen ihtiyaçlara cevap verememek demektir.

Bu yüzden akademik personelin geliştirilmesi kurumlar ve ülkeler adına çok daha fazla önem arz etmektedir.

Türkiye’de halen 129 devlet üniversitesi, 74 vakıf üniversitesi ve 4 vakıf meslek yüksekokulu yer almaktadır. Bu eğitim kurumlarında toplam 3.114.623 ön lisans, 4.676.657 lisans, 343.569 yüksek lisans ve son olarak 106.148 doktora öğrencisi eğitim-öğrenim faaliyetlerini sürdürmektedir. 2021 tarihli YÖK verilerine göre, tüm yükseköğretim kurumlarında toplamda; 29.431 profesör, 17.093 doçent doktor, 41.270 doktor öğretim üyesi, 37.538 öğretim görevlisi, 50.161 araştırma görevlisi olmak üzere 175.493 öğretim elemanı görev yapmaktadır. Bununla birlikte toplam öğrenci sayısı 8.240.997 olarak açıklanmıştır. Bu durumda ders verme yükümlülüğü bulunmayan araştırma görevlileri dâhil edildiğinde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 45.86 olarak hesaplanmaktadır. 2019–2020 YÖK verileri ile değerlendirildiğinde bu oran 45.24 olarak hesaplanmaktadır. Bu istatistik eğer sadece profesör, doçent doktor ve doktor öğretim üyeleri hesaba katılarak yapıldığında, öğretim üyeleri başına düşen öğrenci sayısı ise 91.72 olmaktadır. 2019–2020 yılı içerisinde bu oran 90.44’tir. Rakamsal verilerden de anlaşılacağı üzere öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı azımsanmayacak düzeydedir. Bununla birlikte yeni açılan üniversitelerde yeterli nitelikte öğretim üyesi ihtiyacı da baş göstermektedir. Bu durum Türkiye’de akademik personel açığı olduğu anlamına gelmekte ve akademik personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi yönünde ki atılan adımların önemini ortaya koymaktadır.

Türkiye’de yükseköğretim alanında öğretim elemanı temini, personelin geliştirilmesi ve yetiştirilmesi hususunda çok sayıda mevzuat ve detaylı madde metinleri düzenlenmiştir. Sadece 2547 sayılı kanunun 5, 7, 10, 12, 30, 33, 35, 39, 40 ve 41. maddeleri bu alanda düzenlenmiş geliştirme ve yetiştirmeye ilişkin maddelerdir. Bununla birlikte bu süreçte uyulacak usul ve esaslar çok sayıda yönetmelik ve tek tek üniversitelerin uygulamaya koyduğu yönergeler söz konusudur. Diğer taraftan bu konuda çok yüksek miktarda maddi yatırımlar söz konusu olmaktadır. Sadece on binin üzerinde ÖYP kapsamında istihdam edilen araştırma görevlisi için yapılan kaynak aktarımı dahi miktarın ne denli büyük olduğunun göstergesidir. Ayrıca araştırma ve geliştirme faaliyetlerine yönelik 5746 sayılı kanun (Araştırma, Geliştirme ve Tasarım Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun, 2008) ve Yükseköğretim Kurulu Tarafından Doktora Programlarına Kayıtlı Öğrencilere Verilecek Burslara İlişkin Usul ve Esaslar (2020) ile gerçekleştirilen düzenlemeler de dolaylı olarak aktarılan kaynaklar arasında gösterilebilir. Diğer taraftan öğretim üyelerinin mesleki açıdan gelişimleri ve teşvik ödemeleri de bu kapsama alındığında kaynak miktarı çok daha fazla olacaktır.

Türkiye’de, yükseköğretim alanında, akademik personel yurt içinde ve yurt dışında hem ileride yerleştirilecekleri mesle-

ki pozisyonları için gerekli olan donanımı elde etmek adına yetiştirilmekte hem de çok çeşitli madde hükümlerince mesleki gelişimlerini artırmak amacıyla desteklenmektedir.

Akademik personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda alanda yeterli düzeyde yasal düzenleme ve idari düzenleyici işlem olduğu savunulabilir. Ancak eleştirel olarak değerlendirildiğinde söz konusu düzenlemelerin ve uygulamaların daha sade, yalın ve anlaşılır bir şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiği ifade edilebilir. Diğer taraftan araştırma görevlisi istihdamında aynı kanun metninin farklı maddeleri üzerinden gerçekleştirilen atamalar ise hem eşitlik ilkesine zarar vermekte hem de mesleki açıdan olgunlaşan akademik personelden yeterince istifade edilmemesine neden olmaktadır.

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

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

Kaynaklar

- Alaç, E. A. (2014). Kamu ve özel sektörde personelin eğitimi ve geliştirilmesi. E. A. Alaç (Ed.), *İnsan kaynakları yönetiminde eğitim ve geliştirme: kavramlar, modeller, uygulamalar* içinde (s. 11–16). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Amadi, M. N. (2013). In-service training and professional development of teachers in Nigeria: Through open and distance education. *Bulgarian Comparative Education Society (Part 2: Pre-Service and In-Service Teacher Training & Learning and Teaching Styles)*, 173–180.
- Andreea, C. P., & Emanoil, M. (2015). Human resources management in public administration – limits and particularities in Romania. *Annals of the Constantin Brâncuși University of Târgu Jiu, Economy Series*, 5, 134–136.
- Araştırma, Geliştirme ve Tasarım Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun (2008, 28 Şubat). *Resmî Gazete*, (26814). Erişim adresi <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5746.pdf> (15 Kasım 2020).
- Armstrong, M. (2006). *A handbook human resource management practise* (10th ed.). London: Kogan Page.
- Bir Üniversite Adına Bir Diğer Üniversitede Lisansüstü Eğitim Gören Araştırma Görevlileri Hakkında Yönetmelik (1997, 23 Mayıs). *Resmî Gazete*, (22997). Erişim adresi <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=8306&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (15 Kasım 2020).
- Çakır, H. M. (2015). 2547 sayılı kanunun 35’inci maddesi kapsamında alınan taahhüt ve kefalet senetleri üzerine bir inceleme. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakülteleri Araştırmaları Dergisi*, 21(2), 559–594.
- Çetin, C., & Mutlu, E. C. (2011). *Temel işletmeciliğe giriş* (3. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayımları.
- Çetinel, F. G. (2003). Personel yönetiminden insan kaynakları yönetimine: tarihsel bir perspektif. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 175–200.



- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu, yayın no: 2014/2
- Danıştay, Danıştay 8. Dairesi. Esas: 1994/2851, Karar: 1995/365 (07 Şubat 1995).
- Danıştay, Danıştay 8. Dairesi. Esas: 2004/2158, Karar: 2004/3865 (18 Ekim 2004).
- Dolan, S. L., & Capell, B. (2015). Training, education, and development of staff. In S. M. Dahlgaard- Park, S. M. (Ed.), *The SAGE encyclopedia of quality and the service economy* (pp. 815–820), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fişek, K. (2015). *Yönetim* (5. baskı). Ankara: Kilit Yayınları.
- Gerçek, H., Güven, M. H., Özdamar Ş. O., Yanpar Yelken, T., & Korkmaz, T. (2015). Yükseköğretim kurumlarında etik ilkeler, sorumluluklar ve davranış kuralları. M. Kurt, R. Nacar & Elitaş, C. (Ed.), *Akademik araştırma ve etik* içinde (s. 13–32). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kayar, N. (2021). *Kamu personel yönetimi* (11. baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın ve Dağıtım.
- Klingner, D. E. & Sabet, M. G. (2009). Contemporary public human resource management systems: Patronage, civil service, privatization, and service contracts. In T. T. Kummala (Ed.), *Public administration and public policy* (Vol. 2; pp. 1–22.). *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)*. Oxford: UNESCO-EOLSS.
- Omar, C. M. Z. C. (2014). The need for in-service training for teachers and it’s effectiveness in school. *International Journal for Innovation Education and Research*, 2(11), 1–9.
- Özer, M. A., & Önen, M. (2017). *200 soruda yönetim kamu yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özer, M. A., & Önen, M. (2020). *Yönetim (Posdcorb)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özkal Sayan, İ. (2009). Türkiye’de kamu personel sistemi: İdari, askeri, akademik, adli personel ayrımı. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 64(1), 244–245.
- Öztürk, K. B. (2014). Türk yükseköğretim düzeninde öğretim üyesi yetiştirilmesinin hukuki çerçevesi. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 5(2), 173–194.
- Selimoğlu, E., & Biçen Yılmaz, H. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *PARADOKS, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 5(1), 1–12.
- Somasundaram, U. V., & Egan, T. M. (2004). *Training and development: An examination of definitions and dependent variables*. Erişim adresi <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492440.pdf> (21 Ağustos 2020).
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik. (2015, 19 Kasım). *Resmi Gazete*, (29537). Erişim adresi <https://www.mevzuat.gov.tr/anasayfa/MevzuatFihristDetayIframe?MevzuatTur=21&MevzuatNo=20158213&MevzuatTertip=5> (18 Kasım 2020).
- Uygun, H. (2015). *İnsan kaynakları yönetiminde eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin çalışan motivasyonuna etkileri ve sağlık sektöründen bir vaka analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Yurteri, H., Kulak, H. A., & Uğurlu Ö. F. (2021). *Güvensiz meslek, belirsiz gelecek: 50/d tespit ve öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Yurtiçinde ve Dışında Görevlendirmelerde Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik (1983, 7 Kasım). *Resmi Gazete*, (18214). Erişim adresi <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=10155&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (16 Kasım 2020).
- Yurtiçinde ve Yurtdışında Görevlendirmelerde Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2018, 10 Ocak). *Resmi Gazete*, (30297). Erişim adresi <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/01/20180110-4.htm> (1 Aralık 2020).
- Yükseköğretim Kanunu (1981, 4 Kasım). *Resmi Gazete*, (17506). Erişim adresi <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17506.pdf> (15 Ağustos 2020).
- Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (2018, 22 Şubat). *Resmi Gazete*, (Sayı: 30352). Erişim adresi <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/03/20180306-11.htm> (18 Eylül 2020).
- Yükseköğretim Kurulu (2020). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. Erişim adresi <https://istatistik.yok.gov.tr/> (24 Kasım 2020).
- Yükseköğretim Kurulu (2021). Yükseköğretim Kurulu istatistik bilgileri. Erişim adresi <https://istatistik.yok.gov.tr/> (18 Ağustos 2021).
- Yükseköğretim Kurulu Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği (2015). *YÖK genel kurulunun araştırma görevlilerinin 2547 sayılı yükseköğretim kanununun 50/d maddesinden 33/a maddesine geçişlerine dair almış olduğu karar ve gerekçesi*. Erişim adresi http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2015/05/0953197e049b742_ek.pdf (17 Ağustos 2021).
- Yükseköğretim Kurulu Öğretim Üyesi Yetiştirmeye İlişkin Usul ve Esaslar. Erişim adresi <https://oyp.yok.gov.tr/usul-ve-esaslar> (3 Ocak 2021).
- Yükseköğretim Kurulu Tarafından Doktora Programlarına Kayıtlı Öğrencilere Verilecek Burslara İlişkin Usul ve Esaslar (2020). Erişim adresi <https://yuzukibinbursu.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/100-2000-usul-esaslar-01072021.pdf> (5 Aralık 2020).
- Yükseköğretim Personel Kanunu (1983, 11 Ekim). *Resmi Gazete*, (18190). Erişim adresi <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2914.pdf> (18 Ağustos 2020).
- Zengin, O., & Karahanoğulları, Y. (2006). Asistanlar bağıyor. Üniversite hocaları çıplak! *Mülkiye Dergisi*, 30(251), 101–113.

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

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

Development of Organizational Agility Scale in Higher Education: A Validity and Reliability Study

Yükseköğretimde Örgütsel Çeviklik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Feride Öksüz-Gül¹ , Münevver Çetin² 

¹Faculty of Educational Sciences, Istanbul Medeniyet University, Istanbul, Türkiye

²Atatürk Faculty of Education, Marmara University, Istanbul, Türkiye

Özet

Üçüncü kuşak üniversite olma yolunda ilerlerken üniversiteler rekabet etmek, tüm paydaşları için değer yaratmak ve kendi bağlamında değişen piyasalara uyum sağlamak durumunda kalmaktadır. Değişim ve inovasyon yönetiminin artık tek başına yeterli olmadığı gözlemlenmekte ve vasatın üzerinde bir performansın sürekli hale gelmesi beklenmektedir. Bu sürekliliği sağlama potansiyelini irdeleyen örgütsel çeviklik kavramı, içsel ve dışsal sebeplerle ihtiyaç duyulan değişimi sezebilen, değişimi rutin olarak uygulayabilen ve sürekli öğrenme kapasitesine sahip, dinamik bir örgüt tasarımını ifade eder. Bu kavramdan hareketle, bu araştırmada akademik ve idari çalışanların örgütsel çeviklik bağlamında üniversiteye ilişkin algılarını keşfetmeye yönelik bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu ölçek için oluşturulan model sayesinde, Türkiye'deki kamu yükseköğretim kurumları için örgütsel çeviklik çerçevesi oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında Yükseköğretimde Örgütsel Çeviklik Ölçeği; İstanbul'daki 10 devlet üniversitesinde, pilot çalışmaya dahil, 893 akademik ve idari çalışana uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda dört faktörlü bir yapı elde edilmiş ve ölçek *strateji ve çalışan odaklı örgüt tasarımı, iş paydaş yönelimi, dış paydaşlarla iş birliği ve inovasyonu destekleme* boyutlarından oluşmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum indekslerinin iyi uyum gösterdiği ya da kabul edilebilir seviyede olduğu görülmüştür. Kamu üniversiteleri bağlamında oluşturulan örgütsel çeviklik çerçevesinde üniversitenin insani yönüne eğilim olduğu görülmüştür. Bu sebeple üniversitenin iç ve dış paydaşlarını belirlemeye ve bu paydaşların ihtiyaçlarının tespit etmeye odaklanılması önerilmektedir. Yükseköğretim sistemimizin ulusal ve uluslararası bağlamda nasıl daha çevik ve esnek olabileceğini keşfetmek ve Türkiye yükseköğretimine ilişkin daha bütüncül bir anlayış elde etmek için vakıf üniversiteleri için de bir çeviklik çerçevesi oluşturulması faydalı olacaktır.

Anahtar sözcükler: İnovasyon, örgütsel çeviklik, paydaş yönelimi, strateji, yükseköğretim.

A complex, competitive, and constantly changing global environment forces all kinds of organizations to survive in uncertainty. Particularly, big enterprises whose structures are highly hierarchical and traditional seem to struggle to adapt this fluid and digital world. As Zerfaß,

Abstract

To become third generation university, higher education (HE) institutions must compete, create value for internal and external stakeholders, and adapt to changing market conditions. The concept of organizational agility (OA) refers to a dynamic organization that can sense the change imposed by internal and external elements, routinely implement change, and has the capacity to learn continuously. Based on this concept, this research aims to develop a scale to discover the perceptual evaluations of academic and administrative staff of public universities in the context of OA, and thereby to establish an OA framework for public universities. The research was carried out in psychometric design. The resulting Organizational Agility Scale in Higher Education was pilot tested and administered to 893 academic and administrative staff from 10 public universities in Istanbul. The principal components analysis with varimax rotation supported four dimensions. Through confirmatory factor analysis, four-factor structure was found to be at acceptable level. Four dimensions of the scale (*strategy and staff-oriented organizational design, internal stakeholder orientation, cooperation with external stakeholders, support for innovation*) focus more on human side of higher education institutions and less on change management and responsiveness, compared to business agility. The findings imply that institutional and national efforts are needed to form a strategy and stakeholder-oriented organization design for universities. A separate OA framework should be constructed for private universities to reach a more holistic understanding of Turkish HE and to compare public and private higher education institutions and to discover how Turkish HE system can be more agile and responsive in national and international contexts.

Keywords: Higher education, innovation, organizational agility, stakeholder orientation, strategy.

Dühring, Berger and Brockhaus (2018) note, digital transformation is another force leading organization to adapt and change “in the domains of strategy, structure, product development and service delivery” (p. 6). Likewise, higher education (HE) institutions have faced a great deal of pressure for

İletişim / Correspondence:

Dr. Feride Öksüz-Gül
İstanbul Medeniyet University, Faculty
of Educational Sciences, Kartal, Cevizli,
İstanbul, Türkiye
e-mail: ferideoksz@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(3), 384–396. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Ocak / January 3, 2021; Kabul tarihi / Accepted: Şubat / February 28, 2022

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Öksüz-Gül, F., & Çetin, M. (2022). Development of organizational agility scale in higher education: A validity and reliability study. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(3), 384–396. doi:10.2399/yod.21.852759

The oral presentation of this study, which is a part of doctoral thesis, was presented virtually in 6th International Conference on Lifelong Education and Leadership for All (July 16–18, 2020, Sakarya, Türkiye).

ORCID ID: F. Öksüz-Gül 0000-0002-4958-7928; M. Çetin 0000-0002-1203-9098



change and sustainability due to global effects of massification, explosion in student enrollments, increase in interdisciplinary studies, entrepreneurship, and enormous costs of ground-breaking research. To become a third generation university, as Wissema (2009) proposed, HE institutions must adapt to their national and global environments and quickly respond to constant change. Agility is among the key concepts giving an opportunity to understand the challenges that organizations have been facing since concepts such as change management, innovation management, and flexibility are not sufficient to explain this transformation.

As a concept, agility emerged in business literature approximately two decades ago to answer the question of ‘how will organizations survive in a constantly changing world?’ In the 1990s, researchers began to argue that through the concept of agility, organizations can develop strategies for coping with uncertainty and competition. Gunasekaran (1999) defined agility in production as the ability to respond to the markets shaped by customer-oriented services quickly and effectively and to enrich in the ever-changing and unpredictable competitive conditions. Yusuf, Sarhadi and Gunasekaran (1999) stated that agility is the successful application of competitive elements such as speed, flexibility, innovation, and quality through the integration of reconfigurable resources and the environment required to produce customer-oriented products and services in constantly changing markets. During these early years of literature, speed and flexibility were perhaps the most emphasized aspects of agility (Yusuf et al., 1999; Gunasekaran, 1999; Sharifi & Zhang, 2001). Despite this tendency, Youssef (1994) objected to associating agility with speed at getting things done (as cited in Ganguly, Nilchiani, & Farr, 2009) because agility means massive structural change beyond simple speed. Therefore, accepting agility as the speed to respond to the market results in a restrictive perspective. Another important feature attributed to agility is to deliver high quality and customer-oriented products (Sherehiy, Karwowski, & Layer, 2007; Tsourveloudis & Valavanis, 2002).

These early theoretical efforts have contributed to the conceptual and empirical issues such as what dimensions organizational agility has for businesses in various sectors, which resulted in the birth of the concept of organizational agility (OA). Weber and Tarba (2014) defined OA as the ability to act flexibly in the face of new developments. The definitions of many researchers who produce work in this field are almost identical to this definition. Worley, Williams and Lawler (2014) defined OA as a timely, effective and sustainable organizational change. Teece, Peteraf and Leih (2016) identified flexibility and organizational change in the context of agility as

“the capacity of an organization to use/redirect its resources efficiently and effectively to preserve higher-efficiency activities and create value, as required by internal and external conditions” (p. 17). The question of what is required for this capacity and/or how to reach this capacity has led to the determination of the dimensions of OA and performance indicators for the agile organization.

There are various conceptual frameworks for OA for different contexts. Goldman, Nagel and Priess (1995) created four strategic dimensions for agile manufacturing: ‘enriching the customers, organizing to master change and uncertainty, co-operating to enhance competitiveness and leveraging the impact of people and information’. Jackson and Johansson (2003) were inspired by early theories of agility and proposed four-dimension for OA: product-related change capabilities, change competency within operations, cooperation internally and externally, people, knowledge, and creativity. Harraf, Wanasika, Tate and Talbott (2015) listed pillars of an agile organization as ‘culture of innovation, empowerment, tolerance for ambiguity, vision, strategic direction, change management, communication, market analysis and response, operations management, structural fluidity, development of learning organization’. Baskarada and Koronios’ (2017) more recent conceptual framework focused on five capabilities of OA: (i) sensing, (ii) searching, (iii) seizing, (iv) shifting, and (v) shaping. Based on agility literature, some researchers developed empirical models for measuring OA. Some of these models consist of uni-dimensional scales (Chung, Lee, & Kim, 2014; Inman, Sale, Green Jr, & Whitten, 2011; Tallon & Pinsonneault, 2011; Yusuf & Adeleye, 2002; Zelibst, Sower, Green Jr, & Abshire, 2011) whereas some of them are multi-dimensional models (Alzoubi, Al-otoum, & Albatayn, 2011; Gligor, Holcomb, & Stank, 2013; Sambamurthy, Bharadwaj, & Grover, 2003; Vázquez-Bustelo, Avella, & Fernández, 2007; Worley & Lawler, 2010). These models and conceptual frameworks were developed for business enterprises from various fields such as manufacturing and supply-chain.

Considering their close relationships with industries as well as their positions in today’s world, HE institutions also need to benefit from OA literature to survive, adapt, and compete. By analyzing the business dimensions of agility, and translating them into agile educational institutions, universities may be able to better respond to highly competitive and innovation-driven HE systems. Having sensed this need, Menon and Suresh (2021) have recently reviewed the literature, identified eight factors that can enhance *agility in higher education* and examined the interrelationship between these factors, namely, “ability to sense the environment, organizational structure, adaptation of information and communication technology, orga-

nizational learning, human resource strategies, leadership, readiness to change, collaboration with stakeholders". With similar concerns, Araza (2015) developed a measurement tool with the following dimensions for HE institutions in Türkiye: proactiveness orientation, responsive orientation, strategic flexibility orientation, speed orientation, and internal and external stakeholder orientation. This tool only evaluates the attitudes of university managers. Although these studies offer a general framework for OA of HE institutions, they lack cultural and regional elements and also perspectives of university employees. This study developed a tool to evaluate university employees' perceptions regarding their workplace OA.

Due to highly centralized structure of Turkish HE system, universities have limited capabilities in terms of autonomy and flexibility. The presence of Council of Higher Education (CoHE) in Türkiye with its current authority weakens institutional authority. Therefore, an idealized OA framework adapted directly from business literature cannot be practical for Turkish universities. So, in this study, an extensive item pool was created according to several OA frameworks (Goldman et al., 1995; Gunesekaran, 2015; Worley & Lawler, 2010), and five experts checked the items in terms of appropriateness to the culture, unique nature of HE institutions, and pedagogy. Therefore, creating a culture sensitive multi-dimensional OA framework for HE institutions in Türkiye is the focus of this study. We excluded private universities on the grounds that they can act like business enterprises although they are also affiliated with the council. As a result, this research aimed at contributing the literature by developing a measurement tool for evaluating the perceptions of academic and administrative staff, and thus creating a unique and pedagogy-based management framework for public universities. To achieve this aim, we proposed the following research question:

- What are the psychometric properties of Organizational Agility Scale in Higher Education (OASHE)?

Method

Data Research Design

The study was conducted in psychometric design.

Research Sample

The population of this psychometric study consists of the academic and administrative staff working in 12 state universities in Istanbul. The data were collected from 10 state universities researchers could reach through online and/or hard-copied scale forms. The field study is composed of two samples for exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor

analysis consecutively. In the first phase 451 forms were used for the EFA, and 406 forms were included in the CFA. Most of the participants were academics 628 (73.3%). The ages of the 857 participants ranged from 22 to 66 ($\bar{X}=38.4$, $SD=9.5$). More than half of the participants were female (53.3%), and more than half (52.5%) had doctorate degree. 23.1% of the participants had a master's degree, 16.8% had a bachelor's degree, 6.2% had associate's degree, and 1.4% had high school degree. Professional experience of the participants was categorized as 1–5 years (22.8%), 6–10 years (32.4%), 11–15 years (12.6%), 16–20 years (10.6%), 21–25 years (8.2%), and 25+ years (13.3%). The participants were professors (9.1%), associate professors (8.3%), assistant professors (15.6%), research assistants (34.1%), lecturers (5.6%), specialists (0.6%), and administrative staff (26.7%) who worked in various positions. The convenient sampling method was preferred due to the hectic working conditions of academic and administrative staff. Besides, since the research population includes a large variety of units, it is harder to collect data via a more systematic sampling method.

Data Collection Tool and Data Analysis

Item Pool and Expert Opinion

The scale items were created via a systematic review of the existing models and theoretical frameworks of OA in business and management fields. Worley and Lawler's (2010) OA model for business enterprises was used as the main framework for the item creation process. In addition, considering the leading study of Goldman et al. (1995) and the updated review of Dubey and Gunesekaran (2015), we felt a need to add a stakeholder dimension to cover what these researchers emphasized as 'creating value for the customer' and 'customer focus' respectively. Due to unique organizational nature of HE institutions, we included items depicting the relations with internal and external stakeholders instead of a customer focus. Five experts examined the items and reported their suggestions and ideas to create better items to measure OA perceptions of academic and administrative staff.

Content Validity

Lawshe (1975) states that a minimum of 5 and maximum of 40 expert opinions are required for content validity index. We reached 18 experts from various fields (business, education, and educational administration). The initial form of the OASHE was evaluated by 11 experts and its content validity rate was calculated. Considering the values, 9 items below 0.59 were discarded. However, some items were separated and rewritten in line with expert opinions on the grounds that these items were



expressed to measure two qualities. Therefore, 5 items were added. As a result, the final form before the construct validity analyses consisted of 64 items.

Construct Validity and Reliability Analyses

Exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were conducted for construct validity. Cronbach's alpha (α) coefficient was calculated for the internal consistency reliability of the scale. Item total correlations were examined for item discriminations. IBM SPSS Statistics 20.0 program was used for EFA, Cronbach's alpha and item discriminations, and AMOS program was preferred for CFA.

Results

Content Validity

OASHE was evaluated by 11 experts and its content validity rate was calculated. Accordingly, the content validity ratio took values varying between 1 and -0.45. In addition, content validity index was calculated for the whole scale (CVI=0.83). Since this value is greater than the value determined for the minimum content validity ratio (CVR=0.59), the content validity of the scale was found to be statistically significant (CVI>CVR). As a result, it can be said that OASHE provides a solid inter-rater agreement for scale items and yields an overall content validity index.

Construct Validity

To test construct validity, the EFA and CFA were conducted with separate samples.

Exploratory Factor Analysis (EFA)

For the construct validity of the OASHE, we initially conducted an EFA with a separate sample (451 forms) to determine the factor structure. The goal is to discover the nature of the factors and to create a descriptive model. To measure sampling adequacy and correlation between variables, we calculated KMO and Bartlett values before the EFA. KMO value was found as .956. Bartlett's sphericity test was found to be statistically significant ($\chi^2=6597.227$, $df=406$, $p<.001$), which indicated that our data had normal distribution in a multivariate structure.

Then, we conducted principal component analysis by Varimax Rotation method. The EFA was started with a total of 64 items. In the first analysis, the eigen value was taken as 1 and a structure with 10 factors emerged and no rotation was performed. These factors explained 60.89% of the total variance. After this process, Varimax rotation technique was performed. During the Varimax rotation process, it was observed that

some items did not have the expected load values, and some items were loaded from two factors. Items with a load value below .50 were discarded to make the tool stronger. The following items were removed, respectively: 7, 12, 14, 35, 53, 24, 20, 21, 25, 34, 36, 42, 43, 54, 9, 27, 6, 44, 31, 23, 30, 26, 49, 16, 64, 55, 57, 50, 61, 45, 47, 52, 48, 62, 1. The items were removed one by one, and the analysis was repeated, yielding a 29-item scale with 4 factors (■ Appendix 1).

This new model of 4 factors explained 56.655% of the total variance. The first factor explained 20.861%, the second factor explained 16.961%, the third factor explained 10.659%, and the fourth factor explained 8.174% of the total variance. In addition, the Scree Plot graph was examined, the graph became horizontal after the fourth vertical line, and it was concluded that the scale was four-dimensional (■ Figure 1). In general, the high variance rates explained in factor analysis are directly related to the strong factor structure. However, since it is not possible to reach high values in social sciences, variance rates between 40% and 60% are considered reasonable (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyükoztürk, 2014).

The EFA analyses revealed that the 4-factor scale consisted of items with acceptable factor loads. The lowest factor load was detected as .519, whereas the highest was .759 (■ Table 1). The first factor was named as 'strategy and staff-oriented organization design (13 items)', the second factor as 'internal stakeholder orientation (9 items)', the third factor as 'cooperation with external stakeholders (4 items)', and the final factor, including items related to innovation, was named as 'supporting innovation (3 items).'

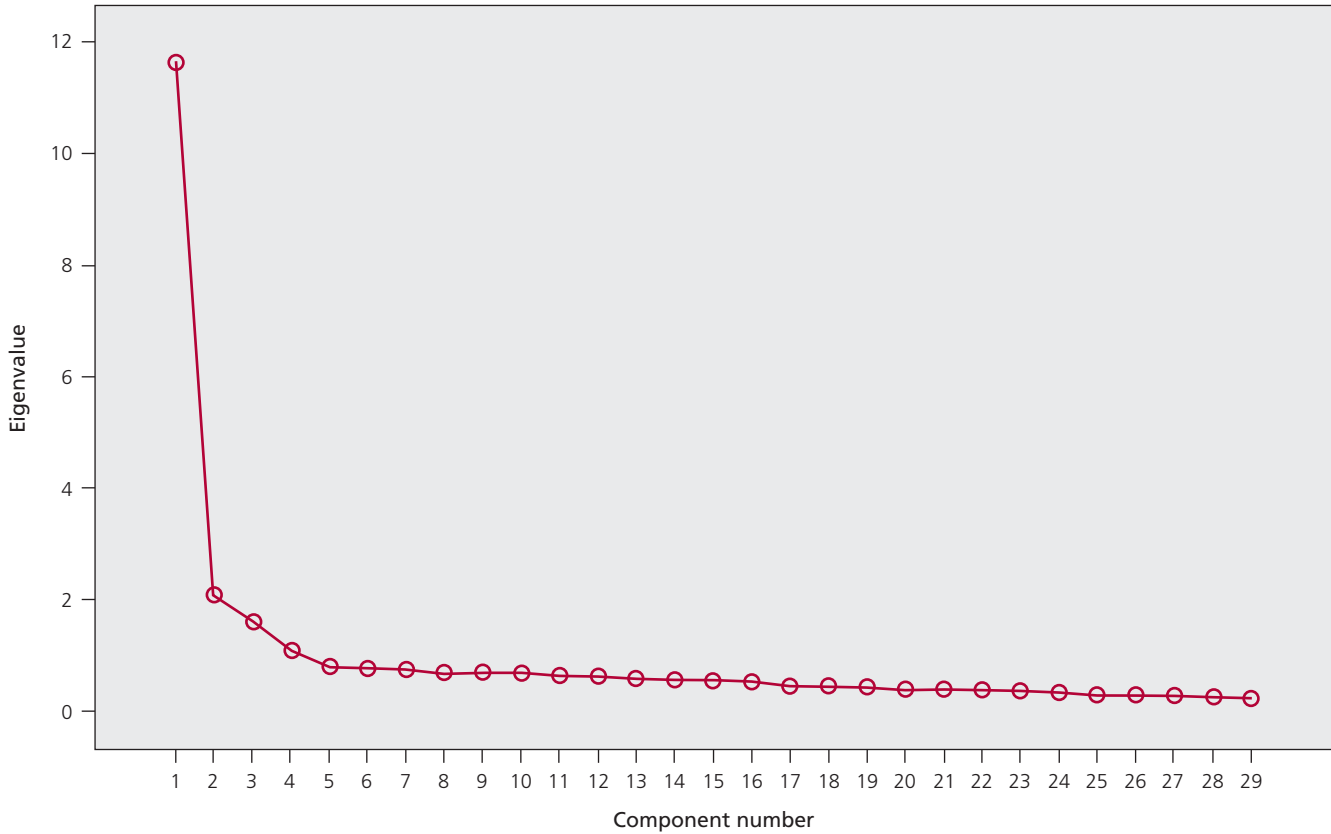
Confirmatory Factor Analysis (CFA)

We also tested the 4-factor model consisting of 29 items with CFA by using the SPSS Amos program after the EFA. The sample group of the CFA consists of 406 academic and administrative staff from various universities in Istanbul. The fit index values of the OASHE were calculated as seen in ■ Table 2.

Based on the CFA results, the fit index values were examined, and modification suggestions were taken into consideration to improve the model. As a result of the modifications suggested, fit index values were calculated as $\chi^2=830.437$, $\chi^2/df=2.260$, GFI=.871, IFI=.925, TLI=.916, CFI=.924, RMSEA=.056, SRMR=.0493, and RMR=.055, respectively. The factor loads of all items vary between .36 and .80. The path diagram is shown in ■ Figure 2.

Reliability Analyses

A pilot study consisting of 50 people with similar characteristics to the sample group was conducted to examine whether the



■ **Figure 1.** Scree plot.

OASHE is reliable against time. Test-retest phase was applied to the same people with a two-week interval, but 36 of them completed the scale. The difference and relationship between the averages of the scores obtained from the first application and the second application was analyzed by paired groups t-test and Pearson correlation analysis. No significant difference was observed ($t=.642, p=.525$) and there was a statistically positive, strong and significant relationship ($r=.47, p<.001$) between the mean scores obtained from the first and second measurements.

The Cronbach's alpha value of the total scale was found to be $\alpha=.949$. Upon examining Cronbach's alpha value of each sub-scale, all reliability values were found to be higher than .70. Cronbach's alpha coefficients of the sub-scales are listed respectively: strategy and employee-oriented organization design= .924; internal stakeholder orientation= .880; cooperation with external stakeholders= .783; and supporting innovation= .719.

The corrected item-subscale coefficients of the items varied between .37 and .78 for the first factor (strategy and staff-

oriented organization design), .57 and .73 for the second factor (internal stakeholder orientation), .53 and .65 for the third factor (cooperation with external stakeholders), and .51 and .56 for the fourth factor (supporting innovation). Corrected item-scale total correlation values of all items ranged between .28 and .72 (■ Table 3).

Discussion

The issue of how HE institutions will survive and operate in the future is a hotly debated topic. There are many conceptual and empirical studies conducted to anticipate the future of universities and to make suggestions accordingly. This study aimed to create a framework for universities through OA concept. No measurement instrument evaluating the OA features of universities through the perceptions of academic and administrative staff could be found in our literature review. This study provides the evidence about the validity and reliability of the OASHE.



Table 1. Factors loads of Organizational Agility Scale in Higher Education.

Item	Factors				New items
	1	2	3	4	
Item 2	.746				Item 1
Item 4	.738				Item 3
Item 37	.664				Item 17
Item 3	.650				Item 21
Item 17	.640				Item 15
Item 13	.619				Item 29
Item 39	.617				Item 19
Item 5	.610				Item 14
Item 38	.598				Item 7
Item 41	-.587				Item 27
Item 32	.578				Item 26
Item 11	.571				Item 6
Item 15	.519				Item 8
Item 60		.759			Item 28
Item 58		.694			Item 16
Item 59		.693			Item 5
Item 40		.671			Item 20
Item 46		.627			Item 22
Item 28		.627			Item 13
Item 63		.620			Item 23
Item 56		.617			Item 25
Item 19		.564			Item 11
Item 33			.758		Item 2
Item 22			.669		Item 12
Item 51			.624		Item 24
Item 29			.592		Item 9
Item 8				.649	Item 4
Item 10				.631	Item 18
Item 18				.552	Item 10

Table 2. Fit index values of Organizational Agility Scale in Higher Education.

	χ^2	χ^2/df	GFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA	SRMR	RMR
Initial result	928.202	2.502	.855	.909	.900	.909	.061	.0507	.057
1. Modification (e1–e2)	872.476	2.358	.863	.918	.910	.918	.058	.0499	.056
2. Modification (e20–e21)	846.767	2.295	.869	.922	.914	.922	.057	.0495	.055
3. Modification (e19–e22)	830.437	2.257	.871	.925	.916	.924	.056	.0492	.055
Acceptable values		<5	>0.85	>0.90	>0.90	>0.90	<0.08	<0.08	<0.08
Good fit index values		<3	>0.90	>0.95	>0.95	>0.95	<0.05	<0.05	<0.05

The OASHE's Psychometric Properties

The standard steps recommended to develop a new scale were performed in this study. As recommended by various authors (Schmitt, 2011; Worthington & Whittaker, 2006), EFA and CFA were performed, respectively. The results confirmed that the four-factor structure of the scale was sufficient. The EFA and CFA results proved that the OASHE was a valid measurement instrument. The KMO coefficient and Bartlett significance test results, which were used to test the data suitability, were quite acceptable. The KMO value of the scale was within the range classified by Kaiser (1974) as perfect. The result of the Bartlett test and KMO value showed that the scale formed a multivariate structure and displayed normal distribution. Eigen value and scree plot were used respectively in defining the number of factors. As a result, it was revealed that the OASHE has a four-factor structure. The ratio of explaining the total variance of the obtained four factors is in the range of 40–60% (Çokluk et al., 2014), which is considered reasonable in social sciences.

In the factor analysis, items with a factor load of less than .30 are considered insufficient and it is suggested that items with a factor load above .40 should be kept (Boateng, Neilands, Frongillo, Melgar-Quinonez, & Young, 2018). These values suggested in this study were taken into consideration, and the value of .50 was determined as the lower limit to make the items stronger. Confirmatory factor analysis is used to test the factor structures in scale development studies. Through this analysis, the relationship between items, error rates, the compatibility of factor structure with the theoretical framework and improvement suggestions for the scale are determined (Brown, 2015). Fit indices reveal to what extent the analysis complies with the collected data (McDonald & Ho, 2002). Good fit values between the targeted model and the data are observed when the SRMR value is close to or below .08, RMSEA value is close to and below .06, and CFI value is close to .95 or greater (Byrne, 2016; Hu & Bentler, 1999). Brown (2015) states that Hu and Bentler (1999) did not accidentally use the expression ‘close’ for these fit index values because the limits of good fit ranges may fluctuate in some cases. For this reason, some methodologists have determined “acceptable” and “good” value ranges for fit indices. For example, Browne and Cudeck (1993) considered values below .08 for the RMSEA value as acceptable, and values below .05 as a good fit. Brown (2015) states that according to some method experts, a CFI value below .90 is unacceptable. Bentler (1990) asserts that a CFI value in the range of .90–.95 indicates an acceptable model fit. When the model fit values fall within acceptable ranges, different types of fit index values should be considered together with other related aspects of the solution. Brown (2015) collected these values under three groups: absolute fit, parsimony correction, and comparative

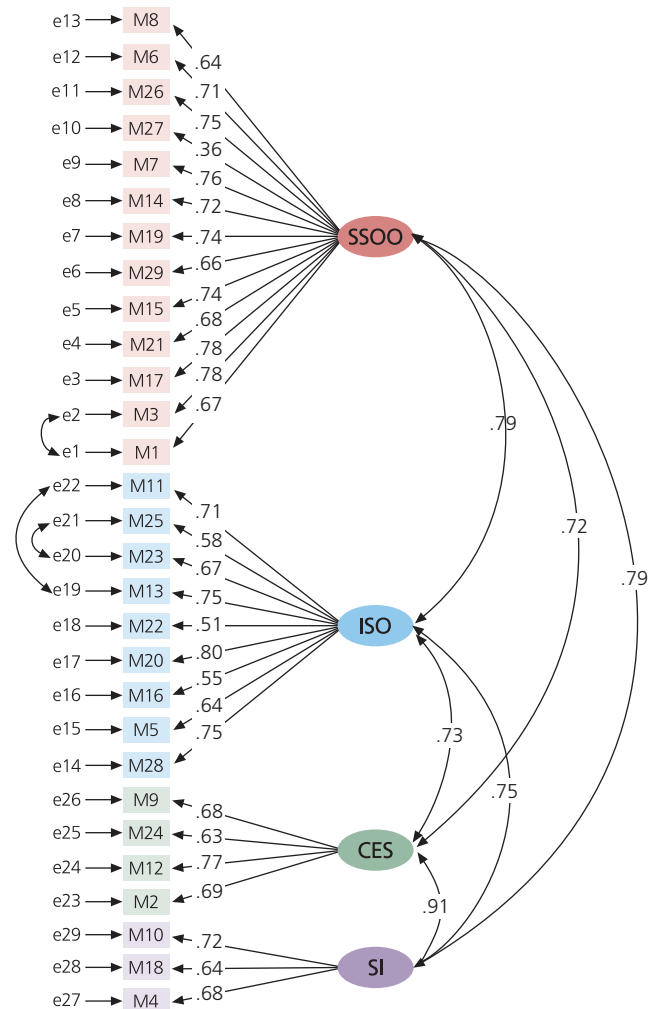


Figure 2. Path diagram.

fit. The researcher recommends researchers to use a value from each group in CFA. In this study, SRMR (.049), RMSEA (.056) and CFI (.924) values were included, respectively. Since SRMR value is less than .05, it is considered as good fit and since RMSEA value is less than .08, it shows an acceptable fit. CFI is widely accepted as one of the most effective values because it is the fit index that is least affected by the sample value (Fan et al., 1999). The CFI value (.924) in this study is within the accepted limits with its proximity to .95. Apart from the CFI, the TLI and IFI values of the scale were calculated as .916 and .925, which are in acceptable range as stated by Sümer (2000) and Tabachnick and Fidell (2000).

In addition to these values, GFI (goodness-of-fit statistics) value, which is one of the absolute fit values, was also taken into



Table 3. Reliability results of Organizational Agility Scale in Higher Education.

Subscales	Item	Corrected item-subscale total correlation	Subscale Cronbach's alpha if item deleted	Corrected item-scale total correlation	Total scale Cronbach's alpha if item deleted	Cronbach's alfa coefficient
Strategy and staff-oriented organization design	Item 1	.676	.918	.618	.947	.924
	Item 3	.780	.914	.728	.946	
	Item 6	.661	.918	.690	.947	
	Item 7	.724	.916	.716	.946	
	Item 8	.608	.920	.615	.947	
	Item 14	.684	.918	.697	.947	
	Item 15	.718	.916	.677	.947	
	Item 17	.753	.915	.711	.946	
	Item 19	.704	.917	.706	.946	
	Item 21	.652	.919	.607	.947	
	Item 26	.714	.916	.714	.946	
	Item 27	.368	.929	.284	.951	
Item 29	.642	.919	.595	.948		
Internal stakeholder orientation	Item 5	.586	.586	.587	.948	.880
	Item 11	.662	.662	.639	.947	
	Item 13	.683	.683	.676	.947	
	Item 16	.530	.530	.458	.949	
	Item 20	.732	.732	.700	.947	
	Item 22	.522	.522	.474	.949	
	Item 23	.645	.645	.606	.947	
	Item 25	.572	.572	.539	.948	
Item 28	.702	.702	.655	.947		
Cooperation with external stakeholders	Item 2	.624	.714	.549	.948	.783
	Item 9	.564	.743	.531	.948	
	Item 12	.646	.701	.619	.947	
	Item 24	.532	.763	.549	.948	
Supporting innovation	Item 4	.553	.616	.536	.948	.719
	Item 10	.555	.610	.616	.947	
	Item 18	.513	.667	.590	.948	
Scale total						.949

consideration. If the GFI value is above .90, it is considered acceptable. However, there are also studies reporting the GFI value above .85 as acceptable (Anderson & Gerbing, 1984; Marsh, Balla, & McDonald, 1988). The GFI value was found to be .87. Considering these authors, it can be considered as an acceptable value. However, it should be noted that in recent studies, the GFI value is not used on the grounds that it may give biased results depending on the sample size. As a matter of fact, Sharma, Mukherjee, Kumar and Dillon (2005) emphasize that this index should not be used because it is not sensitive enough to detect incorrectly determined models. In short, our

findings can be interpreted that our model fits to the factor structure obtained with the EFA.

Scale Contents

The OASHE, which was developed to evaluate the perceptions of academic and administrative staff regarding their universities' OA, consisted of four dimensions: strategy and staff-oriented organization design, internal stakeholder orientation, cooperation with external stakeholders, and supporting innovation. This scale reflects a framework for HE institutions to

become more agile. After a systematic review of the literature, we preferred to use existing models offered in business literature and develop items through a pedagogical point of view. With the emphasis on business and management, the model created by Worley and Lawler (2010) was taken as the main model. Other models have also been used to express the 'stakeholder-orientation' dimension, which is thought to be important for HE institutions. In addition, Goldman and other's (1995) framework and Dubey and Guneseakaran's (2015) revised review were mainly used during the item creation process for the following dimensions: 'creating value for the customer' and 'customer focus'. Worley and Lawler's (2010) framework consist of the following dimensions: robust strategies, adaptable designs, shared leadership, value-creating capabilities (Worley et al., 2014). The EFA analysis indicated that our items merged differently from these frameworks.

The first factor was labelled as *strategy and staff-oriented organizational design* because it emphasizes strategy development in HE institutions and staff-orientation. Some features suggested by Worley and Lawler (2010) for organization design, shared leadership and value-creating capabilities merged under the first factor and created a staff-oriented aspect. The combination of these dimensions is quite understandable since it is recommended that strategy development include employees to create a shared vision (Senge, 2013). The following three items are chosen to illustrate how these two features come together:

- The university develops strategies by regarding the views of the staff.
- The university organizes in-house events to regularly discuss possible future changes HE institutions will face.
- The university is run by values that guide actions of the staff.

The importance of human resources has been widely stressed in OA literature since the pioneers such as Goldman and others (1995). These authors' framework includes knowledge orientation which focuses on the distribution of authority within the institution and internalization of human resources. Similarly, Sharifi and Zhang (1999) considers knowledgeable, skilled, and autonomous employees as one of the important characteristics of OA. Some features that Yusuf and others (1999) attributed to agile organizations include empowerment of employees, decentralization of decision-making processes, flexible and talented employees. Also, among more recent studies, Menon and Suresh's (2021) theoretical agility framework for universities includes empowerment of academics and other supporting staff, organizational learning and leadership. In parallel with these studies, some items of the OASHE's first factor emphasize career development of employees, support given by unit managers, and their participation in decision-making processes:

- The university creates budgetary opportunities that support the professional development of its employees.
- The university transparently allocates the surplus of resources for the development of its academic and administrative staff.
- The university encourages senior management and academic and administrative managers to share leadership.

Our initial item pool included various stakeholders of the university such as students, employees, suppliers, industry, and families etc. Items related to academic and administrative staff came together under 'strategy and staff-oriented organizational design' and items focusing on students formed a different factor. There are various views about the categorization of stakeholders. Freeman (2010) defines a stakeholder as both affecting and being affected by an organization's achievement of its goals. Amaral and Magalhes (2002) use internal stakeholder as a term to refer to the academic community and external stakeholder to those outside the institution. Benneworth and Jongbloed (2010) accepted top management, employees (academic and administrative) and customers (students, parents/spouses, credit providers etc.) as internal stakeholders. In this study, items considering the development of academic programs, facilities, and activities according to the needs of students and the facilitative attitudes of academic and administrative staff towards students gathered under the same factor. Based on Benneworth and Jongbloed's (2010) categorization, this group of items were named as 'internal stakeholder orientation':

- The university renews the facilities (laboratories, workshops, etc.) specific to science fields according to the needs of the students.
- The university updates its academic programs according to the needs of the students.
- The academic and administrative units work collaboratively focusing on the needs of the students.

This factor also included an item related to the needs of industry for which university provides workforce. Wissema (2009) states that university-industry partnerships and adding value to the society are now a necessity for new generation universities. In addition, Worley and Lawler (2010) included a feature that they call *maximum surface area* for OA. This feature requires employees to interact with the industry and society as much as possible. Although there were items related to societal and industrial impact in the first form of the scale, these items were eliminated. The fact that our study group did not prioritize this industrial and societal impact can be regarded as a cultural difference. There seems to be a lack of interaction with industries and society:

- Academic staff is constantly in search of gaining knowledge and skills for the needs of the industry for which they provide workforce.



The third factor of the scale is named as *cooperation with external stakeholders*. The items of this factor focus on collaborating with different educational institutions, non-governmental organizations (NGOs), and national structures such as Ministry of Education (MoE), CoHE, and Scientific and Technological Research Council of Türkiye (TUBITAK). The items of this factor are listed below:

- Administrative units of my university conduct multi-stakeholder projects with institutions such as MoE, NGOs, CoHE, and TUBITAK.
- The university conducts collaborative studies with NGOs.
- The university conducts collaborative studies with educational institutions at lower levels (primary school, secondary school, high school).
- Academic and administrative staff play an important role in collaborative works conducted with non-governmental organizations or other educational institutions.

According to Araza (2015), the OA of HE institutions consists of the following dimensions: proactiveness orientation, responsiveness orientation, strategic flexibility orientation and internal and external stakeholder orientation. In this study, different factors were created for customers, external stakeholders, and internal stakeholders separately. Similarly, internal and external stakeholders were grouped under different factors. However, our scale does not include customer dimension because it focuses on state universities. In addition, staff-orientation is separated from the internal stakeholder factor and grouped together with strategic orientation.

The last dimension of the scale is labelled as *supporting innovation*. In the first form of the scale, there were items related to value-creating capabilities as suggested by Worley and Lawler's (2010). Value-creating capabilities includes innovation, change and learning ability. However, items related to change and learning ability were eliminated and the final dimension consisted of 3 items focusing on innovation:

- The university makes the use of physical spaces (meeting rooms, workplaces, etc.) public to support innovation.
- The university tries to find financial support from its environment for innovative research.
- The university conducts partnerships with national and international HE institutions.

In the context of agility, these items indicate that the university is perceived as the place where innovation is produced, rather than as a dynamic structure that constantly produces innovation. According to this factor, the function of the university in terms of innovation is to create an environment that enables innovation. However, the university must be considered as a whole with its human power, technology and environment that constantly creates innovation (Wissemma, 2009).

Limitations

Although this study carefully followed the steps recommended for developing a psychometrically strong scale, there are some limitations that should be addressed. The OASHE was developed with and confirmed on academics and administrative staff who actively work in Turkish HE system. This limits the generalizability of the results for other parts of the world. Since different results can be obtained in other cultures, The OASHE's psychometric properties should be evaluated in the international context in future studies. In addition, item pool was created through the literature review with the help of five experts. No in-depth interviews were conducted since agility is a complex concept that is hard to be directly observed and experienced in the daily lives of the university staff. Future research can focus on observable performance indicators to address this issue. Lastly, OASHE's four factor structure was tested on academic and administrative staff, who are accepted as one the main internal stakeholders of universities. Further research should be conducted on students' perceptions of an agile university to achieve deeper understanding.

Conclusion and Implications

The newly developed OASHE is a valid and reliable measurement instrument. The 29-item scale consists of four sub-dimensions, including *strategy and staff-oriented organization design* (13 items), *internal stakeholder orientation* (9 items), *cooperation with external stakeholders* (4 items), and *supporting innovation* (3 items). This scale, which has good psychometric properties, can be used to evaluate the academic and administrative staff's perceptions of HE institutions' OA characteristics. Although the basic features of this scale are robust, it is recommended that validation tests be performed on different stakeholders and bigger samples. This scale can be useful for detecting areas in which universities can improve their structures and processes to become more agile.

Theories of agility for business enterprises focus on responsiveness and flexibility in terms of product and customers. However, HE institutions must focus on students and other stakeholders such as academic and administrative staff, industry, suppliers, and other educational institutions. Parallel with the literature, our tool included items stressing autonomy and empowerment of the employees. To create an adaptable and flexible organization, leaders must create a space in which employees have an active role in organizational processes such as decision making and strategy. Our items imply that shared leadership, flexibility, and shared values are important aspects of an agile university. To understand how these concepts are related to each other and create responsiveness and adaptability, possible statistical models can be tested, and case studies can be conducted for deeper understanding. By focusing on human

side of the organization, academic and administrative leaders may have a chance to be responsive and adaptable to regional and global environment.

This scale reflects the perceptions of academics and administrative employees, which creates an opportunity to find out their thoughts about the current situation of the university. As mentioned in the discussion, the items related to societal impact and cooperation with industry were eliminated, which indicates a lack of interaction with industry and society. Although the literature of agility stresses this interaction for being responsive, our study group did not perceive this interaction as necessary for HE institutions. Future research may investigate the reasons underlying this perception.

Yazar Katkıları / Author Contributions: FÖG: Fikir, tasarım, kaynak taraması, veri toplanması, veri analizi, bulguların yorumlanması, makalenin yazılması, eleştirel inceleme; MÇ: Danışmanlık/denetleme, eleştirel inceleme. / FÖG: *Project idea, conceiving and designing research, literature search, data collection, data analysis, interpreting the results, writing manuscript, critical reading, and final check of the manuscript*; MÇ: *Study monitoring, and critical reading and final check of the manuscript*.

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

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Bu araştırma için İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulunda 23886397-605-E.1919 numaralı etik kurul onayı alınmıştır. Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kalındığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çakışması bulunmadığını belirtmiştir. / *This study was approved by the Ethical Committee of Educational Studies of Istanbul Medeniyet University (no: 23886397-605-E.1919). The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

References

- Alzoubi, A. E. H., Al-otoum, F. J., & Albatain, A. K. F. (2011). Factors associated affecting organization agility on product development. *International Journal of Research and Reviews in Applied Sciences*, 9(3), 503–515.
- Amaral, A., & Magalhaes, A. (2002). The emergent role of external stakeholders in European higher education governance. In A. Amaral, G. Jones, & B. Karseth (Eds.), *Governing higher education: National perspectives on institutional governance* (pp. 1–21). Dordrecht: Springer.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155–173.
- Araza, A. (2015). *The effect of environmental dynamism to organizational agility and performance relationship*. Unpublished doctoral dissertation in Turkish, Yaşar University, İzmir.
- Baskarada, S., & Koronios, A. (2018). The 5S organizational agility framework: A dynamic capabilities perspective. *International Journal of Organizational Analysis*, 26(2), 331–342.
- Benneworth, P., & Jongbloed, B. W. (2010). Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorisation. *Higher Education*, 59(5), 567–588.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246.
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 1–18.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Publications.
- Browne, M. W., & Cudek, R. (1993). Alternate ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3rd ed.). New York, NY: Routledge-Taylor and Francis.
- Chung, S., Lee, K. Y., & Kim, K. (2014). Job performance through mobile enterprise systems: The role of organizational agility, location independence, and task characteristics. *Information & Management*, 51(6), 605–617.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeCoster, J. (1998). *Overview of factor analysis*. Retrieved from <http://www.stat-help.com/notes.html> (March 2, 2020).
- Dubey, R., & Gunasekaran, A. (2015). Agile manufacturing: Framework and its empirical validation. *The International Journal of Advanced Manufacturing Technology*, 76(9–12), 2147–2157.
- Fan, X., Thompson, B., & Wang, L. (1999). Effects of sample size, estimation methods, and model specification on structural equation modeling fit indexes. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 56–83.
- Freeman, R. (2010). *Strategic management: A stakeholder approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ganguly, A., Nilchiani, R., & Farr, J. V. (2009). Evaluating agility in corporate enterprises. *International Journal of Production Economics*, 118(2), 410–423.
- Gligor, D. M., Holcomb, M. C., & Stank, T. P. (2013). A multidisciplinary approach to supply chain agility: Conceptualization and scale development. *Journal of Business Logistics*, 34(2), 94–108.
- Goldman, S. L., Nagel, R. N., & Priess, K. (1995). *Agile competitors and virtual organizations: Strategies for enriching the customer*. New York, NY: Van Nostrand Reinhold.
- Gunasekaran, A. (1999). Agile manufacturing: A framework for research and development. *International journal of production economics*, 62(1–2), 87–105.
- Harraf, A., Wanasika, I., Tate, K., & Talbott, K. (2015). Organizational agility. *Journal of Applied Business Research (JABR)*, 31(2), 675–686.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 55–65.



- Inman, R. A., Sale, R. S., Green Jr, K. W., & Whitten, D. (2011). Agile manufacturing: Relation to JIT, operational performance and firm performance. *Journal of Operations Management*, 29(4), 343–355.
- Jackson, M., & Johansson, C. (2003). An agility analysis from a production system perspective. *Integrated Manufacturing Systems*, 14(6), 482–488.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391.
- McDonald, R. P., & Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting statistical equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64–82.
- Menon, S., & Suresh, M. (2021). Enablers of workforce agility in engineering educational institutions. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(2), 504–539.
- Sambamurthy, V., Bharadwaj, A., & Grover, V. (2003). Shaping agility through digital options: Reconceptualizing the role of information technology in contemporary firms. *MIS Quarterly*, 27(2), 237–263.
- Schmitt, T. A. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304–321.
- Senge, P. M., (2013). *Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması* (A. Üldeniz, A. Doğukan, & B. Pala, Çev., 16. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sharifi, H., & Zhang, Z. (1999). A methodology for achieving agility in manufacturing organisations: An introduction. *International Journal of Production Economics*, 62(1–2), 7–22.
- Sharifi, H., & Zhang, Z. (2001). Agile manufacturing in practice – Application of a methodology. *International Journal of Operations & Production Management*, 21(5/6), 772–794.
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., & Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58(7), 935–943.
- Sherehiy, B., Karwowski, W., & Layer, J. K. (2007). A review of enterprise agility: Concepts, frameworks, and attributes. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 37(5), 445–460.
- Sümer, N. (2000). Structural equation modeling: Basic concepts and applications. [Article in Turkish] *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49–74.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2000). *Using multivariate statistics* (4th ed.). New York, NY: Harper & Row Publishing.
- Tallon, P. P., & Pinsonneault, A. (2011). Competing perspectives on the link between strategic information technology alignment and organizational agility: Insights from a mediation model. *Management Information Systems Quarterly*, 35(2), 463–486.
- Teece, D., Peteraf, M., & Leih, S. (2016). Dynamic capabilities and organizational agility: Risk, uncertainty, and strategy in the innovation economy. *California Management Review*, 58(4), 13–35.
- Tsourveloudis, N. C., & Valavanis, K. P. (2002). On the measurement of enterprise agility. *Journal of Intelligent and Robotic Systems*, 33(3), 329–342.
- Vázquez-Bustelo, D., Avella, L., & Fernández, E. (2007). Agility drivers, enablers and outcomes. *International Journal of Operations & Production Management*, 27(12), 1302–1332.
- Weber, Y., & Tarba, S. Y. (2014). Strategic agility: A state of the art introduction to the special section on strategic agility. *California Management Review*, 56(3), 5–12.
- Wissema, J. G. (2009). *Towards the third-generation university: Managing the university in transition*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Worley, C. G., & Lawler, E. E. (2010). Agility and organization design: A diagnostic framework. *Organizational Dynamics*, 39(2), 194–204.
- Worley, C. G., Williams, T. D., & Lawler III, E. E. (2014). *Assessing organization agility: Creating diagnostic Profiles to Guide transformation*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838.
- Yusuf, Y. Y., & Adeleye, E. O. (2002). A comparative study of lean and agile manufacturing with a related survey of current practices in the UK. *International Journal of Production Research*, 40(17), 4545–4562.
- Yusuf, Y. Y., Sarhadi, M., & Gunasekaran, A. (1999). Agile manufacturing: The drivers, concepts and attributes. *International Journal of production economics*, 62(1–2), 33–43.
- Zelbst, P. J., Sower, V. E., Green Jr, K. W., & Abshire, R. D. (2011). Radio frequency identification technology utilization and organizational agility. *Journal of Computer Information Systems*, 52(1), 24–33.
- Zerfaß, A., Dühring, L., Berger, K., & Brockhaus, J. (2018). Fast and flexible: Corporate communications in agile organizations. *Communication Insights*, (5), 1–33.

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



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

**Appendix 1.** Organizational Agility Scale in Higher Education (in Turkish: Yükseköğretimde Örgütsel Çeviklik Ölçeği).

Demografik Bilgiler						
Görev alanı: Akademik Personel <input type="checkbox"/> İdari Personel <input type="checkbox"/>						
Çalıştığı birimin adı: (Ör. Edebiyat Fakültesi, Personel Daire Başkanlığı vs.):						
Çalıştığınız pozisyon (Varsa unvanınız):						
Kıdem: 0-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10 yıl <input type="checkbox"/> 11-15 yıl <input type="checkbox"/> 16-20 yıl <input type="checkbox"/> 21-25 yıl <input type="checkbox"/> 25+ yıl <input type="checkbox"/>						
Eğitim durumu: Lise <input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>						
Cinsiyet: <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek						
Yaş:						
Yükseköğretimde Örgütsel Çeviklik Ölçeği		1. Hiç katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Kararsızım	4. Katılıyorum	5. Tamamen katılıyorum
1.	Görev yaptığım üniversite, stratejilerini geliştirirken çalışanlarının görüşlerini dikkate alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Görev yaptığım üniversite, sivil toplum örgütleri ile ortak çalışmalar yürütür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Görev yaptığım üniversitede üst yönetim, akademik ve idari yöneticileri liderliği paylaşımları hususunda teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Görev yaptığım üniversite, diğer yükseköğretim kurumları ile ulusal ve uluslararası düzeyde ortak çalışmalar yürütür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Görev yaptığım üniversite, bilim dallarına özel tesisleri (laboratuvar, atölye vs.) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden şekillendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Görev yaptığım üniversite, çalışanlarının davranışlarına rehberlik eden değerlere sahiptir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Görev yaptığım üniversitedeki akademik ve idari yöneticiler, çalışanların üniversiteyi geliştirme çabalarına destek verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Görev yaptığım üniversite, kurumun akademik ve idari stratejilerine ilişkin bilgileri çalışanları ile paylaşır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Görev yaptığım üniversitenin idari birimleri, MEB, STK'lar, YÖK, TÜBİTAK gibi kurumlarla çok paydaşlı projeler yürütür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Görev yaptığım üniversite, çevresindeki kamu kuruluşlarından ve özel kuruluşlardan inovasyon çalışmalarına yönelik destek bulmaya çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Görev yaptığım üniversite, stratejilerini geliştirirken öğrencilerinin görüşlerini dikkate alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Görev yaptığım üniversitenin çalışanları, sivil toplum örgütleri ve diğer eğitim kurumları ile yürütülen ortak çalışmalarda önemli rol oynar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Görev yaptığım üniversitenin akademik ve idari etkinlikleri öğrencilerin ihtiyaçları esas alınarak tasarlanır ve yürütülür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Görev yaptığım üniversite, yükseköğretimin gelecekte geçireceği muhtemel değişimlerin düzenli olarak tartışıldığı kurum içi etkinlikler düzenler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Görev yaptığım üniversite, akademik ve idari çalışanlarının gelişimi için kaynak fazlalığını, şeffaflık ilkesi çerçevesinde, çalışanlarına tahsis eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Görev yaptığım üniversitedeki öğrenciler, akademik ve idari çalışanlara kolayca ulaşır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Görev yaptığım üniversite, çalışanlarının kişisel ve mesleki gelişimini gündeminde tutar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Görev yaptığım üniversite, inovasyonu desteklemek için fiziksel alanların (toplantı salonları, çalışma alanları vs.) kullanımını heskese açar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Görev yaptığım üniversite, gerektiğinde risk almanın avantajlarını çalışanlarına aktarır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Görev yaptığım üniversitedeki akademik ve idari birimler, öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanan takımlar halinde çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Görev yaptığım üniversite, çalışanlarının mesleki gelişimlerini destekleyen bütçe olanakları oluşturur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Görev yaptığım üniversitenin çalışanları, yöneticileri tarafından kendilerine sorumluluk verilmesini beklemeyen sorumluluk üstlenir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Görev yaptığım üniversitenin akademik çalışanları, öğrenci yetiştirdikleri sektörün ihtiyaçlarına yönelik bilgi ve becerileri kazanmayı çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Görev yaptığım üniversite, alt kademelerdeki (ilkokul, ortaokul, lise) eğitim kurumları ile ortak çalışmalar yürütür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Görev yaptığım üniversitenin çalışanları liderlik rolü üstlenmeye hazırdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Görev yaptığım üniversitede üst yönetim, üniversite çalışanları ile etkileşim halinde olmak için çaba harcar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Görev yaptığım üniversitenin çalışanları karar alma süreçlerine etkin bir şekilde katılmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Görev yaptığım üniversite, akademik programları öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Görev yaptığım üniversitenin çalışanları, ortaklaşa belirlenen örgütsel hedeflere ulaşma derecesine göre ödüllendirilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Akademisyen İtibarını Etkileyen Faktörler Üzerine Nitel Bir Araştırma

A Qualitative Research on Factors Affecting Academician Reputation

Seda Şahintürk Şençimen¹ , Kürşat Özdaşlı² 

¹Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta

²Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Burdur

Özet

Çalışmada, öğretim elemanlarının kişisel itibar algısı ve akademik itibar kavramının belirleyicilerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Akademisyenlerin genel anlamda itibar kavramından ne anladıklarını ve akademik itibar konusuna ilişkin düşüncülerini tespit etmek, itibarlarını etkileyen faktörleri belirlemek, akademisyenlere karşı geliştirilen itibar zedeleyici hususların ne olduğunu ortaya koymak ve olumlu-olumsuz sonuçları tespit etmek çalışmanın alt amaçlarıdır. Akademik örgütlerde itibar ve akademik itibar belirleyicilerini ortaya koymaya yönelik olan araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseni ile oluşturulmuştur. Çalışmaya katkı sunan katılımcı akademisyenler amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi ve kartopu yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmanın konusu ve amacına ilişkin araştırmacı tarafından daha önce tasarlanan görüşme formu ile araştırmanın verileri Süleyman Demirel Üniversitesinde çalışan 20 öğretim üyesi ile derinlemesine görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Görüşmelere ait ses kayıtları çözümlendikten sonra elde edilen veriler yorumlayıcı fenomenoloji yöntemi ile araştırmanın temel soruları esas alınarak kodlanmıştır. Kodlamalar sonucunda ortaya çıkan veriler Nvivo 12 Plus nitel veri analiz programı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; akademisyenin üniversitenin eğitim-araştırma ve topluma katkı sağlama misyonlarına hizmet ettiği sürece itibar kazandığı ancak kurumun yöneticilerinin ve yönetim tarzının da akademisyen itibarını ileri düzeyde etkilediği görülmüştür. Akademisyen itibarının kişisel, örgütsel ve toplumsal belirleyicileri ve akademisyen itibarını zedeleyen ve artıran hususlar tespit edilmiştir. Akademisyen itibarını artırmaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Akademik itibar, akademisyenler, itibar, nitel araştırma.

Yönetim alanında itibar olgusu, üzerinde çok sayıda araştırma yapılmış bir konu olmakla birlikte bu çalışmaların neredeyse tamamı kurumsal itibar ile ilgilidir. Kurumlar açısından itibar elbette önemlidir. Ancak, kurumlar da çalışanların itibarı kurumların itibarına katkı yapacak değiş-

Abstract

The aim of this study is to reveal the personal reputation perceptions of academic staff and the determinants of the concept of academic reputation, with the subgoals of determining what academics understand by the concept of academic reputation, determining the factors that affect their reputation, revealing the issues that cause damaging reputation among academics and determining positive and negative results. This study was conducted by applying the phenomenological design, which is one of the qualitative research designs. The participants were determined using the criterion sampling and snowball methods. The interview form was designed by the researcher in line with the purpose of the study, and the data were obtained through in-depth interviews with 20 faculty members working at Süleyman Demirel University. After the analysis of the audio recordings of the interviews, the data were coded using the interpretive phenomenology method based on the basic questions of the research. The Nvivo 12 Plus qualitative data analysis program was used to analyze the data. It was concluded that the academic staff earn a good reputation as long as they serve the mission of education-research and contribute to the society, but the administrators and management style of their institution also have a strong impact on their academic reputation. The personal, organizational and social determinants of academic reputation and the factors that damage or improve it were also identified. Finally, some suggestions were made on how to improve academic reputation.

Keywords: Academic reputation, academicians, qualitative research, reputation.

kenlerden bir tanesidir. Çünkü çalışanlar her şeyden önce insana ait maddi ve manevi donanımları sayesinde canlı varlıkların en kıymetlisidir. Bu nedenle çalışanların itibarını zedeleyecek yönetsel ve örgütsel ortamları ortadan kaldırmak bu değerli varlığa gösterilen kıymetin temel ölçüsüdür. Diğer taraftan, ça-

İletişim / Correspondence:

Seda Şahintürk Şençimen
Süleyman Demirel Üniversitesi,
Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta
e-posta: sedasahinturk3207@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(3), 397-414. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Nisan / April 20, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Mayıs / May 11, 2021

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Şahintürk Şençimen, S., & Özdaşlı, K. (2022). Akademisyen itibarını etkileyen faktörler üzerine nitel bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(3), 397-414. doi:10.2399/yod.21.723853

Bu çalışma Prof. Dr. Kürşat Özdaşlı danışmanlığında Seda Şahintürk Şençimen tarafından hazırlanan "Çalışan İtibarı ve Çalışan İtibarını Etkileyen Faktörler: Akademisyenler Üzerine Nitel Bir Araştırma" başlıklı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

ORCID ID: S. Şahintürk Şençimen 0000-0003-4238-8958; K. Özdaşlı 0000-0002-4604-7387

İşanlar kurumların başarısı açısından en stratejik varlıklardır. Çalışanların örgüte bağlılığı, işe devamlılığı, verimli ve etkin çalışma performansı gösterebilmeleri için dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de itibarlarının zedelenmemesidir. Örgüt ortamında itibarı korunan çalışanlar örgütün başarısına katkı yapacaklardır.

İtibar, bir kişi veya bir şey hakkında insanların genel düşüncelerine, geçmiş davranışlarına ya da karakterine dayanarak ne kadar takdir edildiği ve beğenildiğini ifade etmektedir. Bu nedenle itibar, insanın kendi eliyle şekillendirdiği bir olgu olmakla birlikte, çevresinin kişi ile ilgili algısını da ifade etmektedir. Kişisel itibar, bir kişinin çevresindeki insanlar tarafından belirli zaman dilimi sonrası doğrudan görülen, bireyin belirgin kişisel özelliklerinin, başarılarının, gösterdiği davranışların ve imajının karmaşık birleşimi sonucunda oluşan algısal bir kimliktir (Ferris, Blass, Douglas, Kolodinsky ve Treadway, 2003). Bir kişi ile ilgili diğerlerinin algularından oluşan kimlik, belli bir zaman diliminde bireyin kendine özgü karakter özellikleri ve sosyal hayata yansıttığı duygu, düşünce ve davranışları ile tamamen kendine has bir saygınlığı oluşturan bir kimlik olarak da ifade edilmektedir (Zinko, Ferris ve Blass, 2007).

Kurumlarda çalışan insanlar açısından meseleye bakıldığında ise, itibar bireysel olarak elde edilen bir durum gibi görülse de bir çalışanın itibarı kurum yöneticilerinin ve yönetim sisteminin şekillendirdiği koşullarla da yakından ilgilidir. En basit hali ile yöneticinin çalışanın başarısından dolayı takdir etmesi bile onun kurum içerisindeki itibarını artıracak bir davranıştır.

Bu çalışmada akademisyenlerin itibar algısının, akademisyenlerde itibarın belirleyicilerinin ve itibar zedelenmesinin sonuçlarının tespit edilmesine odaklanılmaktadır. Bu nedenle öncelikle bireysel açıdan itibar kavramının tanımlanması ve çalışanın itibarını belirleyen bireysel, örgütsel ve çevresel unsurların sınıflandırılması yapılmaktadır. Daha sonra nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılarak Süleyman Demirel Üniversitesinde çalışan akademisyenler üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın yöntemi ve bulguları sunulmaktadır. Böylece, akademisyenlerin akademik itibarı nasıl algıladıkları ve akademik itibarın belirleyicilerinin neler olduğu ve itibar kazandırma ve zedeleme stratejilerinin ve bu stratejilerin sonuçlarının tespit edilmesi mümkün olmuştur. Ayrıca, örnekleme dâhil olan akademisyenlerin akademisyen itibarının nasıl korunacağı ile ilgili görüşleri de tasnif edilmiştir.

İtibar Kavramı

İtibar kavramı Kubbealtı sözlüğünde “Saygı görme, saygı gösterme, değer verme, kendine değer verilme”, “Önem verme, önem verilme, dikkate alma, dikkate alınma”, “Hatırı sayılır olma durumu, şeref, haysiyet”, “Ticârî hayatta güvenilir olma durumu, güven kazanmış olma” şeklinde tanımlanmıştır

(Kubbealtı Lugatı, 2020a). Cambridge sözlüğünde; “bir insan veya bir nesne hakkında insanların düşünsel değerlendirmeleri, geçmişteki tavır ve tutumlarına ya da kişiliğine bakarak ne kadar takdir edildiği ve beğenildiği” olarak tanımlanmıştır (Cambridge Dictionary, 2018). Oxford sözlüğünde; “genelde birisi veya bir şey hakkında tutulan inançlar veya görüşler” olarak ifade edilir. Yine aynı sözlükte bir başka tanıma göre; “birinin ya da bir şeyin belirli bir özelliği veya niteliği olduğuna dair yaygın bir inanç” şeklinde ifade edilmektedir (Oxford Dictionary, 2018). Bu tanımlamalar genel olarak değerlendirildiğinde, çoğunlukla itibara olumlu bir anlam yüklenmekle birlikte itibarın olumlu ya da olumsuz şekilde bir insanın diğer insanlarda bıraktığı izlenim olarak da ifade edildiği görülmektedir.

İtibar kavramını “kişinin kendisini değerlemesi” olarak görenlerden ziyade “diğer insanlardaki izlenimi” olarak görenler daha fazladır. Örneğin, Raub ve Weesie (1990) “bir insana diğer insanlar tarafından atfedilen nitelik ve özellik” tanımını vermişlerdir. Bu tanımlama, herhangi bir insanın çevresindeki insanların gözünde ve zihninde nasıl bir izlenim bıraktığı ile ilgilidir. Bir kişinin itibarı bir grup insanın kendi içlerindeki bir insan ile ilgili olarak algılarını ve değerlendirmelerini (Anderson ve Shirako, 2008) ifade etmektedir. Kişi itibarı söz konusu olduğunda, bazı araştırmacıların güç, prestij, imaj, kimlik, uzmanlık vb. kavramları kişi itibarı ile ilgili kavramlar olarak kullandıkları görülmüştür (Barnett, Jermier ve Lafferty, 2006). İtibarla ilgili kavramlar açısından bir değerlendirme yapılırsa; itibar materyalist bir bakış açısıyla ün-şan-şöhret, idealist bir bakış açısı ile onur-şeref-haysiyet kavramları ile ilişkilendirilebilir.

Kubbealtı sözlüğünde onur: “Haysiyet, öz saygı, şeref, izzetinefis” şeklinde tanımlanmaktadır (Kubbealtı Lugatı, 2020b). Onur kişinin kendine karşı duyduğu saygı, toplum içinde kendine verdiği değer ve kıymetli bir birey olduğunu atfettiren kişisel algı olarak ifade edilebilir. Onur, kişinin öz saygısını ifade etmektedir. Bir kişi itibarım var derken diğer insanların kendisine gösterdiği saygıdan, onurum var derken kendisine gösterdiği saygıdan bahsediyordur. Tamamen kişiye özgü olan şeref kavramı manevi bir değere sahiptir. Şeref kavramının, Oxford sözlüğündeki ilk anlamı “saygıyı hak eden sakin ve ağır başlı davranıştır.” İkinci anlamı ise, insanların gözünde onurlu olma ve saygı duyulmadır (Oxford Dictionary, 2018). Aslında genel bir ifade ile değerlendirilecek olursa herhangi bir kişinin toplum içerisindeki manevi değerler bütünü temsil etmektedir (Bingöl, 2017). Kişinin doğumundan itibaren zamanla çevresinin gözünde ve zihninde kazandığı değerlerin bütünü şeref ve haysiyet (Tokbaş, 2009; Tüfek, 2007) olarak ifade edilebilir. İçerdikleri anlam itibarıyla ün, şan, şöhret kavramlarının birbirleriyle aynı anlamı taşıyacak şekilde ele alınması ve incelemesinin gerektiğini söyleyebiliriz.



20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren gelişen kitle iletişim araçları ve eğlence endüstrisi ile artık televizyonda yer alan kişilerin tüm ülke çapında tanınır kişi olmaları onları ünlü yapmıştır. Medya araçlarında görülen kişiler, aktörler, sanatçılar, sporcular, müzisyenler vb. şöhret olarak anılmaya başlanmıştır (Çaycı ve Aktaş, 2018). 20. Yüzyıldan itibaren kavramsallaşan şöhret, bireylerin, kişisel olarak tanınmış bir statüye ulaşması ve ünlü biri olmasını ifade etmektedir (Aydın, 2017). İtibarlı ve tanınmış olma durumu, diğer kişilerin bir birey, grup ya da kurum açısından algılanma düzeyidir (Eğilmez, 2017). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağı olan "kendini gerçekleştirme", kendini topluma kanıtlamış olma yani bir nevi toplumca tanınır hale gelmiş olma olarak belirtilmiştir. Bu bir ihtiyaç olarak esasen, bireyin kendini topluma gösterme eylemi olarak ifade edilmiştir (Tutar, 2014). Maslow'a göre bu bir ihtiyaçtır ve bu ihtiyacın giderilmesi sonucunda bireyin motive olacağını söyler. Böyle bir bakış açısına göre, bireyin motive olması toplum içerisinde güzel ve başarılı işleri ortaya koyma konusunda istekli ve hızlı hareket etmesine vesile olacaktır.

Kişiyi itibar kazandıran veya kaybettiren temel unsurlar kişinin karakteri, kişiliği ve davranışlarıdır. Ancak, bu unsurların dışında; aile-soy, kişisel imaj, kişinin statüsü, kişinin inanç durumu ve türü, kişinin tanınırlığı gibi kişi itibarının kaynağı oluşturan unsurlardır.

Soy, bir bireyin tarihini, menşeyini ifade etmektedir. İnsanlar soyları ile topluma nüfuz ederler ancak, hangi soydan gelirse gelsin destek ve güvence elde etmek için ailesinin yeterliklerini aşan bir sosyal ağ oluşturmayı ve sürdürmeyi de isterler (Haviland, Prins, Walrath ve McBride, 2008). İnsan gruplarının olduğu birçok sosyal düzlemde (dini, siyasi, kültürel vb.) toplumsal statü ya da itibar kazanmada içinden gelen aile ve soyun etkisi eski dönemlerden daha az belirleyici olmakla birlikte günümüzde de yaşanmaktadır (Subaşı, 2018).

Kişilik hususu sosyal psikolojide bir insanı diğer insanlardan ayırabilmeye yarayan ve insanlar arası farklılıkların görülmesini sağlayan temel insan unsuru olarak görülmektedir. Gurret'a göre kişilik, bireyin rutin ve kendine has davranışlarla devam eden günlük yaşamı ile sınırlandırılmamaktadır. Buna ilaveten kişinin dış görünüşü, bedensel yapısı, sayısal ve sözel zekâsı ile gelişen karakteri de kişiliğe dâhil edilmektedir (akt. Ensari ve Tuzcuoğlu, 1995). Bir bireyin kişiliği fiziksel, ruhsal, duygusal ve zihinsel tüm özelliklerini kapsayan bir yapıya sahip olduğu için bir insanın şahsına münhasır ve devamlılığı olan tutum ve fiillerinin (Sarıtaş, 1997) bir göstergesidir. Bu nedenle bir bireyin toplum içerisinde sergileyeceği davranışlar kişiliğinin bir parçası bir uzantısı olarak görülmelidir ve görülmektedir. Bireyin toplum içerisindeki itibarının en önemli belirleyicisi de bu davranışları olacaktır.

Çalışan İtibarını Etkileyen Faktörler

İnsanların belli bir iş yerinde çalışıp para kazanmaları ve hayatlarını devamlı kılabilimleri gerekmektedir. Başka bir ifade ile insanlar hayatlarının bir bölümünü çalışma yerlerinde geçirmektedirler. Bu süre zarfında, insanlardan örgüt için faaliyet, ürün veya çıktı üretmeleri beklenir. Bunun karşılığında da ücret ve çeşitli ek yararlar elde etmektedirler (Doğan, 2005). Çalışan itibarı, örgütlerde herhangi bir düzeyde ve statüde çalışanların iş arkadaşları, yöneticiler ve kurumun sahiplerinin gözünde ve zihnindeki konumudur. Herhangi bir çalışanla ilgili olarak bu konum olumlu cümlelerle ifade edilen bir konum ise o çalışanın itibarı yüksek demektir. Çalışan itibarı, kurumun içinde kişinin, bireysel olarak kendi kazandığı bir olgudur. Fakat kişinin örgüt içerisindeki itibarının oluşumunda kurumsal faktörlerin ve kurum yöneticilerinin de etkisi olmaktadır. Yönetici çalışanlarına çalışabilecek hem fiziksel hem de psikolojik açıdan iyi bir ortam sağlarsa çalışan da en iyi performansını sergilemek için elinden geleni yapacaktır (Doğan, 2005). Yönetici bu ortamı sağladığında, çalışanın da; kişilik ve karakter özellikleri, yaşı, tecrübesi, eğitim durumu, iletişim becerileri, cinsiyeti, iş yapma becerisi, fiziki durumu vb. özellikleri de performansı üzerinde etkili olmaktadır.

Bireysel Faktörler

Bir çalışanın itibarını etkileyen etkenlerden ilki bireysel faktörlerdir. Bireysel faktörler; bireye özgü karakter ve kişilik, yaş, cinsiyet, eğitim, iletişim becerisi ve tecrübe ve yetenek gibi unsurlardır.

Karakter ve Kişilik

Çalışan bireyin kişilik özellikleri itibarını etkileyen bir etkidir. Kişilik özellikleri bireyi başkalarından ayıran, doğuştan gelen ve daha sonradan da elde edilen tutumları bütünüdür (Taymur ve Türkçapar, 2012). İş hayatında insanların kişiliklerini tanımlarken, yardımsever, neşeli, dürüst, sıkalı, geçimsiz, karamsar vb. gibi ifadeler açık bir şekilde kişiliği ortaya çıkarabilecek özelliklerdir (Tansel, 2015). Çalışanların karakteri ve kişiliği işyerindeki itibarını etkileyen temel bir unsurdur.

Yaş

Yaş, iş yerinde çalışanlar için son derece önemli olan diğer bir etkidir. Hatta yaş kavramı, çalışan tatminini de ilgilendiren bir değişkendir (Keser, 2006). Çalışanların yaşlarının artmasıyla birlikte kas gücünde, duyuvarlarda, algılama hızında, hafızada tutmada ve hızlı cevap vermede azalmalar meydana gelebilmektedir. Diğer taraftan deneyim, sorumluluk bilinci, istikrar, yargılama yeteneği ve bağlılıkta ise artış söz konusu olabilmektedir. Bu tespitlerin her çalışan için aynı düzeyde ve doğrusal gerçekleşeceğini iddia etmek doğru olmamakla birlikte çalışanların yaşı ilerledikçe belirli düzeyde bu işlevsel değişiklikleri yaşayacakları bir gerçektir. Diğer taraftan yaş ile ilgili top-

lumsal algılamalar aynı zamanda bir toplumun kültürü ile ilgili bir durumdur. Bazı toplumlarda yaşlıya bazı toplumlarda da gence önem veren değerler söz konusu olabilmektedir. Günümüzde Türk toplumunda çeşitli sebeplerle kültürel değerlerimizde farklılaşmalar olmasına rağmen gerek İslam öncesi gerekse İslam sonrası toplumsal kültürümüzün bir uzantısı olan yaşlıya saygı göstermek, yaşlı olana itibar etmek özelliği kendisini korumaktadır (Sarıkavak, 2017).

Cinsiyet

Cinsiyet örgütlerde hangi iş kadınlara göre ya da hangi iş erkeklere göre şeklinde belirleyici bir etken olabilmektedir (Örücü, Kılıç ve Yılmaz, 2007). Cinsiyet ayrımcılığı, kadın çalışanlarda daha çok problem oluşturmakta, kadınların gerek işe alınmaları sırasında gerekse iş hayatında kariyer basamaklarını yükseltme aşamasında erkek çalışanlarına göre daha fazla talih-sizlikler ve olumsuzluklar yaşadığı bilinmektedir (Keser, 2012). Diğer taraftan cinsiyet ayrımcılığının getirdiği bir başka olumsuz etken ise cam tavan sendromu kuramıdır. Üst kademelere yükselmek isteyen kadın çalışanların karşılaştıkları engellere dikkat çeken bir yaklaşımdır (Öğüt, 2006). Çalışanın cinsiyetine bakarak ona verilen değer kıymet ve önemin değişmesi, yaptığı iş kalitesi ve performansına bakılmaksızın cinsiyet ayrımına gidilmesi çalışanı itibarsızlaştırmaya sürükleyebilir.

Eğitim

Dördüncü bireysel faktör olan eğitim: “bireyin tutum ve davranışlarında kendi isteği ile ve bilinçli bir süreç yoluyla değişimler meydana getirme süreci” (Ertürk, 1982) olarak tanımlanmaktadır. Kişinin eğitim düzeyi, çalışma hayatının beklenti düzeyini şekillendiren önemli bir etkidir (Keser, 2006). Çalışan olarak bir birey çalışma hayatına başlamış ise minimum düzeyde de olsa eğitim seviyesine sahiptir. Bilim ve teknikte gelişen hızlı olaylar ve küreselleşen bir dünyada artık insanların eğitim düzeyleri de son derece hızla gelişim göstermektedir. Günümüz koşullarında çalışanların kendini sürekli eğitime ve yeniliklere açık tutması, geliştirmesi, oldukça önemlidir. Yeniliğin getirdiği birçok şeyi bilip, öğrenme çabasına girilmelidir. Kişi kendisini ayakta tutabilmek için sürekli bilgi depolama ve bu bilgileri işleme becerilerini geliştirmelidir. Yine birey çalıştığı kuruma göre kendine farkındalık yaratmak için farklı programlar, farklı analizler, yabancı diller vb. yeteneklerini artırabilirse diğer çalışanlardan öne geçmiş, yöneticisinin hatta patronunun bile saygınlığını kazanmış olabilir. Kişiler eğitim seviyelerindeki artışla birlikte iş hayatının kendisine ve yaptıkları işlerin içeriğine ve önemine farklı anlamlar verebilmektedirler ve beklentileri değişmektedir (Keser, 2006).

İletişim Becerisi

İletişim, bireyin davranışlarını etkilemeye yön verme amacı taşıyan, iki ya da daha fazla insan tarafından gerçekleştirilen

bir süreçtir. Başka bir ifade ile kişinin başka bir kişiye karşı veri aktarma yoluna iletişim denir (Soyşekerci ve Erturgut, 2012). Kurum ve kuruluşlarda etkili ve başarılı bir yönetim için tüm çalışanları kapsayan etkili bir iletişim sistemi gereklidir. Çalışanlar iletişim sayesinde diğer çalışma arkadaşları ve yöneticileri ile aralarında oluşan belirsizlik, güvensizlik ve diğer olumsuz etkenleri ortadan kaldıracırlar (Keser, 2006). Yapılan araştırmalar, örgütlerin gelişip ilerleme göstermesinde, çalışanların örgüte bağlılığının artmasında iletişimin çok büyük bir payı olduğunu göstermektedir (Tevrüz, Erdem ve Bozkurt, 2012). Koçel'e göre “bir insan vücudundaki kan ve kanın dolaşımı ne kadar hayati öneme sahipse, örgütler için de iletişim o derece önem arz etmektedir” (Koçel, 2011, s. 306). Günümüz iş dünyasında birçok iş çeşitliliği, birçok kültür, birçok insanın farklı yaşam biçimleriyle farklı kişilikler meydana getirmesi ve iletişim düzeylerindeki farklılıkları da gün yüzüne çıkmaktadır (Reece ve Reece, 2018). İletişim becerisi; kişinin benliğini geliştirerek ve çevresindekilerle bağını kuvvetlendirerek içinde bulunduğu kurumdaki diğer insanlarla bütünleşmesini sağlar ve bencil yapısından uzaklaştırır. Diğerlerinin düşünen davranışlar sergilemesini sağlar (Dance ve Larson, 1976). Etkili bir iletişim sadece toplumda değil kurum içindeki çalışma hayatında da son derece önemli bir etkidir (Reece ve Reece, 2018). Çalışanın iletişim becerisi de örgütteki itibarını etkilemektedir.

Tecrübe ve Yetenek

Son olarak bireysel faktörlerden tecrübe ve yeteneğe değinmek de fayda vardır. “Tecrübe yaşadığımız her şey demektir” (Albayrak, 2009, s. 155). Bir çalışanın tecrübesi kişinin itibarını etkileyen faktörlerden bir tanesidir. Yetenekli çalışan, rekabet üstünlüğü oluşturmada önem arz eden ve günümüzün gereksinimlerini karşılayacak bilgili, nitelikli, yatkın, potansiyelli hatta üst düzeyde verim gösterecek bireydir (Ceylan, 2007). Bir bireyin kendini geliştirmesi, işe yatkınlığı, iş becerisi çok önem arz etmektedir ki kurum yöneticileri kişilere iş becerisine göre iş dağılımı yapmaktadır. Eğer kişi işinde etkili bir beceriye sahipse, kurumda diğer çalışanlar iş bilen kişiye danışacak bu da kişinin itibarını olumlu yönde etkileyecektir. Çalışanın iş becerisini artırmak için örgütün yöneticileri tarafından çalışanlarına eğitim ve gelişme konusunda destek sağlanması gerekmektedir (Kaya ve Zerenler, 2014). Sürdürülebilirliği sağlayarak ayakta kalmak isteyen tüm kurumlar için çalışanların beceri ve yeteneklerini geliştirmeye yönelik uzun dönemli bakış açısı ve eğitim programları gerekmektedir (Yeniçeri ve Çayan, 2011). Kurumlar iş becerisine yatkın çalışanları elde tutmak ve devamlılıklarını sağlamak için çalışanların ihtiyaç ve beklentilerini karşılamalıdır (Çırpın ve Şen, 2009).



Örgütsel Faktörler

Örgütsel faktörler, kişinin itibarını artırıcı veya azaltıcı etki yapan çalışma koşulları, örgütteki diğer çalışanlar ve yöneticilerin davranışları gibi örgüt içinde çalışanın itibarını etkileyebilecek tüm faktörlerdir. Çalışma koşulları denildiğinde tabii ki sadece işyerinin fiziksel koşulları akla gelmemelidir. Fiziksel koşulların kalitesiyle birlikte çalışanın kendisini iş yerinde huzurlu hissedeceği ve işinin gereklerini rahatlıkla yerine getirebilmesini sağlayacak bir psikolojik ortamın varlığı da şarttır. Yöneticilerin çalışanlara karşı adaleti, iş ve görev tanımlarının açıkça belirlenmiş olması, yöneticilerin çalışanlarla istişare ederek kararlar vermesi ve çalışanların fikirlerinin önemsenmesi, çalışanın kurumuna güvenmesi gibi birçok örgütsel faktör çalışma yaşamının kalitesini artırabilmektedir (Sinan ve Kavas, 2015).

Örgütsel faktörlerle ilgili olarak daha kapsayıcı bir sınıflandırma yapmak gerekirse çalışanların kurumlarına bağlılığını doğrudan etkileyen faktörleri ortaya koymak gerekir. Bu faktörler; işin niteliği ve önemi, yönetim tarzı, ücret düzeyi, nezaret biçimi, örgüt kültürü, örgütsel adalet, örgütsel ödülleri, takım çalışması, rol belirsizliği ve çatışması (Yüceler, 2009) olarak sıralanabilir. Çalışanlar zamanın çoğunu iş yerlerinde geçirdikleri için çalıştığı ortamın psikolojisini bozacak ve duygusal yönden olumsuz etkileyecek olayların olması da kişinin hem kendisine olan saygısının olumsuz etkilenmesine hem de toplum nezdinde itibarının sarsılmasına neden olabilir.

Yukarıda sayılan örgütsel ve yönetsel faktörlerin yanında çalışan itibarını etkileyen bir diğer örgütsel unsur kurum kültürüdür. Kurumun kültürü içinde bulunduğu toplumun kültürünün bir parçasıdır. Kişi yaşadığı toplumdaki ve toplumun yaratmış olduğu kültürden etkilenmektedir. Hatta yaşamış olduğu kültürel değerlere ayak uydurmaktadır. T.S. Eliot kültürü, “milleti karakteristik etkinlik ve ilgili alanlarını kapsayan bir olgu olarak ele alır” (Bardakçı, 2012, s. 20). Kültür genel olarak topluma belirgin özellikler kazandıran dil, din, gelenekler, görenekler, sanat, müzik, yasalar, eğitim vb. unsurları içeren ve bütün toplumun karakteristik özelliklerini barındıran bir olgudur. Aynı kurumda çalışan kişiler, farklı kültür ortamında yetişmiş olabilir. Bir kişinin davranışı başka bir kişinin kültüründe farklı algılanabilmekte olduğundan kişinin itibarı o kişide farklı bir boyut kazanabilmektedir. Yani kişinin davranışı kendisine normal gelebilirken başka bir kişiye sıra dışı gelebilir (Keser, 2006). Bir çalışan kurumunun kültürüne uyum sağlayamazsa veya uyum sağlama çabası göstermezse, çalışanın hem kurum içi itibarı hem de toplum gözündeki itibarı zedelenabilmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel bir çalışma olup ve nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılarak hazırlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, katılımcıları belirlemeden önce amaç ve hedefe yönelik verilerin daha kaliteli olması için katılımcının konuya yatkın olması hedeflenmiştir. Belirlenen katılımcılara telefon, mail yoluyla veya çalışma odalarına gidilerek çalışma konusu hakkında bilgi verilmiş ve görüşme yapma talebinde bulunulmuştur. Görüşmeyi kabul eden katılımcılarla görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeyi kabul etmeyen katılımcıların yerine, görüşme yapılan katılımcılardan uygun nitelikli bir katılımcı önerisinde bulunması rica edilmiş, kartopu tekniğinden yararlanılarak önerilen isimler katılımcı listesine dâhil edilmiştir. Örneklem, Isparta ilinde bulunan Süleyman Demirel Üniversitesinde çalışan 20 akademisyenle sınırlıdır. Katılımcılar, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanında çalışan ve akademik örgütlerde en az beş yıl görev yapmış olan akademisyenlerden seçilmiştir.

Katılımcı grup Süleyman Demirel Üniversitesinde görev yapan akademisyenlerden oluşmaktadır (■ Tablo 1). Katılımcıların 4’ü kadın, 16’sı erkektir. 6’sı profesör, 4’ü doçent, 6’sı doktor öğretim üyesi, üç tanesi araştırma görevlisi ve bir tanesi de öğretim görevlisi unvanındadır. Katılımcıların, 9’u fen bilimleri alanında, 11’i sosyal bilimler alanında çalışmaktadır. Meslek hayatında, en uzun yıllı yer alan katılımcı 28 yıl, en kısası ise 8 yıldır. En genç akademisyen 32, en yaşlı katılımcı ise 51 yaşındadır. En uzun görüşme 1 saat 10 dakika 18 saniye sürerken, en kısa görüşme 21 dakika 17 saniye sürmüştür. Görüşmenin başında gerçek isimlerinin kullanılmayacağı belirtilmiş ve katılımcıların kendi belirlediği kod isimler çalışmada kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Birinci araştırmacı geçmişte gerçekleştirilen birçok farklı nitel çalışmanın soru formlarını inceleyerek ve gözden geçirdiği bireysel itibar literatürünü dikkate alarak bir görüşme formu taslağı hazırlamıştır. Sorular Süleyman Demirel Üniversitesinde İşletme Bölümünde nitel alanda çalışmaları olan Profesör unvanında bir akademisyen ile tartışılmış ve yapılan görüşme sonucunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Görüşme formunun onayı için aynı zamanda danışman olan çalışmadaki ikinci yazar ile görüşme yapılmış ve soruların içeriği, çalışmanın amacına göre revize edilmiştir. Veri toplama aşamasına geçilmeden önce soruların anlaşılabilirlik düzeyini tespit etmek için hazırlanan yarı yapılandırılmış ve açık uçlu soruları içeren görüşme formu aracılığıyla 1 Profesör, 2 Öğretim Görevlisi ve doktora bitirmiş bir bilim uzmanı ile pilot uygulama yapılmış ve bazı sorularda düzeltmeler yapılmıştır. Asıl veri toplama aşamasına geçildiğinde, nitel alanda yüksek lisans ve doktora tezleri yürüten uzman bir hoca ile yaklaşık 1 sa-

■ **Tablo 1.** Katılımcılara ait bilgiler ve görüşme süreleri.

Takma (kod) adı	Unvanı	Çalışma alanı	Cinsiyeti	Yaşı	Meslekteki yılı	Görüşme süresi
Faruk Bey	Prof. Dr.	Sosyal Bilimler	Erkek	47	21	1:10:18
Engin Bey	Prof. Dr.	Sosyal Bilimler	Erkek	47	20	37:55
Berkay Bey	Prof. Dr.	Fen Bilimleri	Erkek	48	24	30:03
İsmail Bey	Prof. Dr.	Fen Bilimleri	Erkek	49	24	30:57
Erdoğan Bey	Prof. Dr.	Fen Bilimleri	Erkek	51	28	35:39
Ramazan Bey	Prof. Dr.	Fen Bilimleri	Erkek	41	19	22:53
Alperen Bey	Doç. Dr.	Sosyal Bilimler	Erkek	48	12	35:59
Derya Hanım	Doç. Dr.	Sosyal Bilimler	Kadın	44	21	36:15
İpek Hanım	Doç. Dr.	Sosyal Bilimler	Kadın	39	16	45:17
Taha Bey	Doç. Dr.	Fen Bilimleri	Erkek	41	18	41:32
Ömer Bey	Dr. Öğr. Üyesi	Sosyal Bilimler	Erkek	35	10	28:36
Gül Hanım	Dr. Öğr. Üyesi	Sosyal Bilimler	Kadın	38	14	25:15
Mustafa Bey	Dr. Öğr. Üyesi	Sosyal Bilimler	Erkek	41	19	30:47
Recep Bey	Dr. Öğr. Üyesi	Sosyal Bilimler	Erkek	36	10	51:53
Menekşe Hanım	Dr. Öğr. Üyesi	Sosyal Bilimler	Kadın	33	9	36:20
Kamil Bey	Dr. Öğr. Üyesi	Fen Bilimleri	Erkek	48	20	21:59
Kemal Bey	Arş. Gör.	Sosyal Bilimler	Erkek	44	20	39:23
Halil Bey	Arş. Gör.	Fen Bilimleri	Erkek	32	9	23:14
Türker Bey	Arş. Gör.	Fen Bilimleri	Erkek	32	8	58:12
Emir Bey	Öğr. Gör.	Fen Bilimleri	Erkek	35	8	21:17

at süren görüşmede tekrar sorular üzerine derinlemesine çalışma yapılmıştır. İkinci yazar ile birlikte değerlendirme yapılarak soruların onayı alınmış ve form son halini bulmuştur. Çalışma verileri derinlemesine görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Görüşmeler katılımcının iznine bağlı olarak ses kayıt cihazı ve not alma şekli ile elde edilmiştir. Araştırmacı, 14 Mart tarihinde pilot görüşme ile sahaya çıkmıştır. Verilerin elde edilmesi yaklaşık üç ay kadar zaman almıştır. Son görüşme tarihi ise 27 Mayıs 2019'dur. En fazla görüşme süresi 1 saat 10 dakika 18 saniyedir. En kısa görüşme süresi ise 21 dakika 17 saniyedir. Katılımcıya yöneltilen ve görüşme formunda yer alan 3 temel soru ve bunları destekleyen sonda sorular aşağıda belirtilmiştir. Verilerin toplandığı görüşme formundaki 3 soru "Akademik itibar belirleyicileri", "Akademik itibar kazanma ve zedeleme sonuçları", "Akademik itibar yönetimine ilişkin öneriler" olmak üzere 3 ana başlık halinde sınıflandırılmıştır:

- Bir akademisyen olarak, akademik açıdan itibar denildiğinde ne anlıyorsunuz?

Sonda Soru: Akademisyenler açısından itibarın ya da itibarsızlığın belirleyicileri nelerdir?

- Akademisyen olarak itibar kazanmanın ya da itibarın zedelenmesinin size göre sonuçları nelerdir?

Sonda Soru 1: İtibar kazanmanın sonuçları nelerdir?

Sonda Soru 2: İtibar zedelenmesinin sonuçları nelerdir?

- Akademisyenler açısından akademisyen itibarının yönetimi konusunda önerileriniz nelerdir?

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Geçerlilik ve güvenilirlik için yukarıda belirtildiği gibi sorular her aşamada uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca görüşme formuna son halini verebilmek için pilot görüşme yapılmıştır. Araştırma süresi boyunca görüşmeyi reddeden katılımcıların yerine yeni katılımcılar eklenmiş bu sebepten dolayı liste sürekli güncellenmiştir. Veriler akademisyenlerin çalışma odalarında yüz yüze derinlemesine görüşme yapılarak toplanmıştır. Daha önce oluşturulan kavramsal çerçeve ile elde edilen bulgular uyum göstermiştir. Araştırmacı, araştırma süreci boyunca uzman görüşü olarak ilerleme göstermiştir. Yani araştırma soruları, bulguların kavramsal çerçeve ile olan ilişkisi, elde edilen bulguların temalaştırması, verilerin yorumlanması ve araştırmaya ait birçok adımda araştırma ile ilişkisi olmayan dışarıdan uzman görüşü alınmıştır.

Katılımcılar söyledikleri ile birbirlerini tekrar etmeye başlayınca kadar mülakatlar devam etmiştir. Ses kayıt cihazı ile elde edilen veriler, yazıya geçirilmeden önce dinlenmiş, daha



sonra dokümana aktarılmıştır ve böylece 119 sayfalık doküman elde edilmiştir. Elde edilen bulguların çıktısı alınarak ilk kodlama yapılmış, iki gün geçtikten sonra tekrar ikinci bir kodlama yapılmıştır. Kodlanan veriler ile alt tema ve üst tema kavramları oluşturulmuştur. Kodlanan bulgular tema haline getirildikten sonra 1 Profesör, doktora tezini nitel alanda çalışmış 1 Doktor Öğretim Üyesi ve altı doktora öğrencisinden oluşan komitede kod-alt-üst tema tartışması yapılarak temalar son şeklini almıştır. Son şeklini alan kod-alt tema-üst temalar ikinci yazarla birlikte tartışılmış ve veriler son şekliyle tasnif ve analiz için Nvivo 12 Plus programına aktarılmıştır. Veriler yorumlayıcı fenomenolojik yöntemle analiz edilmiştir. Yorumlayıcı fenomenolojik analiz, bir kişi ya da bir grup insanın yaşamış oldukları deneyimin anlamı, yapısı ve özünü anlamayı ve daha açık hale getirmeyi amaçlar (Patton, 2014). Toplanan veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiştir.

Etik Prosedür

Çalışma için Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan GO

2019/48-2019/3 sayılı ve 05.03.2019 tarihli “Etik Kurul Onayı” alınmıştır. Çalışma etik kurul onay alındıktan sonra başlamıştır. Görüşmelerde katılımcıların gerçek isimleri yerine kod adlar kullanılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara çalışmanın amacı hakkında aydınlatıcı bilgi verilmiş ve katılım sağlama konusunda izinleri alınmıştır.

Bulgular

İtibar ve akademik itibar belirleyicilerinin neler olduğu, itibar kazanma ve zedeleme sonuçları ve akademik itibar yönetimi konusundaki öneriler, akademisyenlerin kendi görüşlerinden elde edilen verilere göre 3 kategoride belirtilmiştir. Bunlar belirleyiciler, sonuçlar ve öneriler şeklindedir. Her bir kategori alt temalara ayrılmıştır. İtibar ve akademik itibar belirleyiciler teması, kazanma ve zedeleme stratejileri açısından akademik itibar sonuçları teması ve akademik itibar yönetimi üzerine öneriler temasından alt temalar ve temalara ilişkin kodlar elde edilmiştir. Her bir alt tema ve kodlar ile ilgili görüşlere yer verilmiştir. Alt temalar, kodlar ve örnek görüşler ■ Tablo 2-7’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

■ Tablo 2. Kişisel belirleyiciler teması.

Alt temalar	Kodlar	Örnek görüşler
Kişilik özellikleri	Güvenilir olma	İtibar deyince, aslında güvenilir olma çağrışımı var, tutarlı olma çağrışımı var. Tabi bunlar birbirini ile bağlantılı. Yani tutarlı olmadıkça güvenilirliğimiz zedeleniyor.” (Faruk Bey, Prof. Dr., Sosyal Bilimler).
	Güçlü olma	“Kişinin benim gözümde itibarlı olması her anlamda güçlü ve dik duran bir birey geliyor aklıma.” (İpek Hanım, Doç. Dr., Sosyal Bilimler).
	Merhametli olma	“Merhametli olması lazım bir insanın ama biz işte idarecilik yapıyorsun diyelim ve önüne geçen her fırsatta merhametten uzak davranışlar sergiliyorsa ortaya itibarsızlık çıkar. (Engin Bey, Prof. Dr., Sosyal Bilimler).
	Öz saygı	“Kişinin kendisine olan saygınlığı ve özgüvenin yüksek olmalıdır. Önce kişi kendine saygı duyacak ve öz güven olacak ki, doğru ve ahlaklı yaptığını bilecek ki karşı taraftan saygı duyulmasını bekleyecektir ki bu itibar açısından.” (...). (Alperen Bey, Doç. Dr., Sosyal Bilimler).
	Mütevazı olma	“Bence mütevazı insanların daha çok itibar edildiğini düşünüyorum. Akademisyenlikte de böyle.” (Ömer Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).
Akademik yetkinlik	Eğitim gördüğü üniversite ve eğitim alt yapısı	“(…) Kişinin eğitim alt yapısı etkileyebilir. İki kişiden birisi Niğde Üniversitesinde doktora yapmış diğeri de İngiltere’de Oxford’da doktora yapmış olsa, Sizin gözünüzde de hangisi daha çok itibarlı birisi olur. Oxford’da doktora yapmış birisi değil mi? Demek ki burada kişiden bağımsız olarak dışarı birtakım faktörler kişinin itibarını etkileyebiliyor.” (Faruk Bey, Prof. Dr., Sosyal Bilimler).
	Yabancı dil bilgisi	“Başka bir etkileyici faktör ise yabancı dil. İngilizce bilen birisi akademik açıdan değerli bir etken olduğu için ne oluyor belirleyici etken oluyor.” (Faruk Bey, Prof. Dr., Sosyal Bilimler).
	Kendini güncel tutma	“İçerdiğiniz güncelleştiremediğiniz zaman, hala 20 yıl önce kitabı anlatıyorsanız, bu öğrenciler için kötü bir durum ve öğrencilerin gözünde itibarsız olabilirsiniz.” (Gül Hanım, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).
	Danışmanlığındaki öğrenci sayısı	“(…) bir başka faktör danışmanlığında olan öğrencisi sayısı gibi, bu da itibarlı olma diyebiliriz.” (Mustafa Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).
	Araştırma beceri düzeyi	“(…) araştırma becerisi. Eğer ben TÜBİTAK projesi yapıyorsam işte ne bileyim özgün fikirler koyuyorsam bu da belirleyici olabilir.” (Faruk Bey, Prof. Dr., Sosyal Bilimler).
Akademi birikim ve özgün olma	“İtibarın da en büyük belirleyicisi doluluk bence yani akademik açıdan doluluk diyebiliriz.” (Ömer Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).	

İtibar ve Akademik İtibar Belirleyicileri Teması

Akademisyenlere yöneltilen birinci soru ile itibar ve akademik itibar teması elde edilmiş ve bu tema 3 kategoriden oluşmuştur. Bunlar; kişisel belirleyiciler, kurumsal belirleyiciler ve toplumsal belirleyicilerdir. **Kişisel belirleyiciler** kategorisi ■ Tablo 2’de belirtildiği gibi “kişilik özellikleri” ve “akademik yetkinlik” şeklinde iki alt temadan oluşmaktadır. **Kurumsal belirleyiciler** kategorisi ■ Tablo 3’de gösterildiği gibi “çalışanlar açısından”, “idari pozisyon açısından”, “akademik çevre açısından”, “uzmanlık düzeyi açısından”, “öğrenci nezdinde (olumlu ve olumsuz itibar)” ve “sosyal çevre açısından” olmak üzere toplam 6 altı alt temadan oluşmaktadır. **Toplumsal belirleyiciler** kategorisi ise ■ Tablo 4’deki gibi “toplumsal algı” ve “toplumsal katkı” şeklinde iki alt temadan oluşmaktadır.

Kişisel belirleyiciler kategorisinin kişilik özellikleri alt temasının ilk kod ifadesi güvenilir değildir. Güvenilir bir kişi katılımcılar tarafından tutarlı olan, verdiği sözü tutan, yalan söylemeyen, verilen bir emanete sahip çıkan ve dürüst olan gibi birtakım kavramsal kodlamalarla belirtilmiştir. Bu kavramsal kodlamaları uygulayabilen bireyin katılımcıların gözünde itibarlı bir kişi olacağına dikkat çekilmiştir. Güçlü olma kodunda ise katılımcılar, akademisyenlerin her konuda güçlü ve dik durmasının onu itibar sahibi bir birey yapacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Merhametli olma kodunda kişinin mesleki alanda, özel hayatında, arkadaşlık ilişkilerinde kısacası her alanda merhametten uzak davranışlar sergilemesinin onu itibarsızlaştırdığı yönünde ifadeler yer almaktadır. Bunun yanında bireyin kendine has prensipleri olmalı ve bunları yerine getirmelidir; eğer yerine getiremezse öz saygısını kaybedecektir. Mütevazı olan bir kişinin de daha fazla itibar gördüğü katılımcılar tarafından dile getirmiştir.

Diğer alt tema olan akademik yetkinlik akademisyenin itibarını artıran ya da azaltan bir etkidir. Akademik yetkinliğin ilk kodunda bireyin eğitim gördüğü üniversite ve eğitim alt yapısı akademik örgütlerde itibarlarını artıran bir faktördür. Türkiye’nin iyi üniversitelerinde eğitim gören kişinin, sadece lisans değil aynı zamanda yüksek lisans ve doktora eğitimlerini de tamamlanmış üniversitelerde tamamlanmış mezun kişinin akademik örgütlerde saygınlığı artacaktır. Akademisyenin ileri düzeyde yabancı dil ya da dillere hâkimiyetinin itibarını olumlu yönde etkilediğinin altı çizilmiştir. Küreselleşen dünyada saygınlığa erişmek isteyen bir akademisyenin, her konuda kendini güncel tutması hem kurum içinde hem de kurum dışında itibarını artıracak diğer bir faktördür. Akademisyenin danışmanlığında tamamlanan tez çalışmalarının ve danışmanlık yaptığı öğrenci sayısının da itibarlı ya da itibarsız bir hoca olmasını etkilediği düşünülmektedir. Araştırma becerisi olan akademisyenin sürekli yeni bir şeyler araştırması ve ortaya koyması onun itibarını ar-

tıracak, eğer yeni araştırma konuları keşfedemezse de itibarı azalacaktır. Akademik birikim ve özgünlük de diğer bir unsur olarak vurgulanmıştır. Akademisyenin sıradanlıktan, alışlagelmışlikten çıkarak orijinal çalışmalar üretmesinin itibarını artıracığına inanılmaktadır.

Akademisyenlerin itibarına ilişkin kurumsal belirleyicilerden ilki, öğrenci nezdindeki itibardır. Öğrenci nezdindeki itibar olumlu ve olumsuz itibar olarak iki kategori altında oluşmuştur. Katılımcıların birçoğu bizler öğrenciler için buradayız demişlerdir. Öğrencilerin geleceklerini şekillendirmelerinde akademisyenlere büyük görev düşmektedir. Öğrencilere vizyon aşılayan, onların ufuklarını açan hoca öğrencilerin gözünde itibarlı bir hocadır. İkincisi, mezun olup gerçek hayata atıldıklarında akademisyenlerin öğrettikleri bilgileri kullanmaları hocaların itibarlarını daha da artıracaktır. Üçüncü kod ifade ise öğrencileri kendi çocuğu gibi görmedir. Onlara her konuda yardımcı olmak, kendi çocuğu gibi davranmak öğrenciyi onurlandıran bir davranıştır. Bir başka itibar kazandıran faktör ise mezunlara istihdamları konusunda destek olmaktır. Olumsuz itibar temasında öğrenciye karşı kendini beğenmiş bir şekilde davranmak ilk sırada gelmektedir. Ders anlatımında değil aynı zamanda insani davranışlarda da tepeden bakan akademisyen öğrenci gözünde itibarlı bir hoca olarak algılanmaktadır. Bir başta kod ifade de adaletsiz eylemlerde bulunmak, eşit davranmamaktır. Olumsuz itibar temasının başka kod ifadesi de istismar etmedir. Akademisyenlerin bilimsel çalışmaları için ödev adı altında öğrencilere iş yaptırması, onların emek ve zamanlarını istismar etmesi yine öğrencilerin nezdinde hocayı itibarsızlaştıracaktır. Bunun dışında bazı hocaların öğrencilere yaklaşımı ve seviyesiz bir şekilde ilişki kurmak istemeleri yine öğrencinin gözünde onları itibarsızlaştıran bir etkidir. Tüm bu olumsuz izlenimler öğrencinin hocaya olan tutum ve davranış boyutunun değişmesine neden olacaktır.

Kurumsal belirleyicilerde ikinci tema uzmanlık düzeyidir. Akademisyenin alanında uzman olması onun itibarını artırmaktadır. Uzmanlık düzeyi açısından temasının ilk kod ifadesi, eğitimde kullandığı yöntemdir. Bununla birlikte akademisyenin fahri görevi öğrenci yetiştirmektir. Akademisyenlerin lisans ve lisansüstü öğrencilerin davranışlarından tutun da bilgi düzeylerinin artmasına kadar bir yelpazede öğrenciler üzerinde büyük bir etkisi vardır. Diğer kod ifadesi ise bilimsel faaliyetlerdir ve akademisyen yaptığı bilimsel çalışmalarla itibar kazanmaktadır. Bilimsel yayın sayısı ve çalışmalarının kalitesi, itibarlı bir akademisyende aranan bir husustur. Katılımcılar, itibarlı akademisyeni çalışmalarını etik kurallar çerçevesinde yapan bir kişi olarak da algılamaktadırlar. Kurumdaki diğer memur ve akademisyenlerin ilgili akademisyen açısından tutumları, çalışanlar açısından temasını ifade etmektedir. Diğer akademisyenler ve



■ **Tablo 3.** Kurumsal belirleyiciler teması.

Alt temalar	Kodlar	Örnek görüşler	
Öğrenci nezdinde	Olumlu durumlar		
	Mentörlük yapma	İlkokul, ortaokul ve liseden gelen öğrencilerin geleceğini şekillendirme de özellikle akademisyenlerin bu öğrencilere karşı rol model olabileceğini düşünüyorum...” Gül Hanım, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler). “Akademik itibarı deyince, hocanın ders anlatımı, öğrencilere vizyon yüklemesi, öğrencilere gelişme karşı katkı açısından birinci düzeyde itibar olarak ifade edebiliriz.” (Mustafa Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).	
	Mezuniyet sonrası iletişim düzeyi	“Öğrencinin yıllar sonra ya geri dönüş yapıp hocam sizin emeklerinizle bu noktalara geldik demesi bile, iyi ki bunları öğrettiniz dememiz falan mutluluk paha biçilemez.” (Mustafa Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).	
	Kendi çocuğu gibi görme	“Eğitim yönünden baktığımda ise, bir ayırım yapmadan onlara eşit davranmak, onlara yardımcı olmak. Onların kendi çocuğun gibi davranabilmek. Öğrenciler için liyakat ta kendi çocuğum gibi görüyorum hepsini, benim çocuğum burada olsa ben nasıl ders anlatırım gibi.” (Erdoğan Bey, Prof. Dr., Fen Bilimleri).	
	İstihdama destek durumu	“(…) ne kadar öğrencilere sağladığınız istihdam ederseniz, bakın ben öğrencilerime sahip çıkıyorum, istihdam ediyorum diyebilmek bence önemli bir itibar kaynağıdır. .” (Türker Bey, Arş. Gör., Fen Bilimleri).	
	Not verme durumu	“(…) bir de not vererek te itibarınızı arttırabilirsiniz ama o da çok doğru bir davranış değil yani. Bütün sınıfa bol not verebilirsiniz sizi severler, değer verirler ama ilerleyen zamanlarda çok farklı şeyler olabilir ...” (İsmail Bey, Prof. Dr., Fen Bilimleri).	
	Olumsuz durumlar		
	Kendini beğenmişlik düzeyi	“Öğrenciye yaklaşım bu sadece öğretme olarak değil de, insanı yaklaşım olarak tepeden bakmamak yani eğer öyle bakarsanız karşı taraf sizden bir şey almaya kapatıyor.” (Recep Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).	
	Adillik düzeyi	“(…) eğitim yönünden bakıldığında öğrencilere ayırım yapmadan eşit davranmak gerek.” (Erdoğan Bey, Prof. Dr., Fen Bilimleri).	
	İstismar etme	“Ben öğrencilere anket yapıyorum, işte çalıştırıyorum, işte ödeviniz tam deyip not verip geçiyorum, ama o öğrencilerin yaptıkları emekleri üzerinden bilimsel çalışma üretiyorum, sonra başkasının hakkı başkasının emeğiyle kendim menfaate dönüştürmüş oluyorum.” (Faruk Bey, Prof. Dr., Sosyal Bilimler).	
Uzmanlık düzeyi açısından	Seviyeli ilişki düzeyi	“Öğrenci ile seviyesini koruyamaması farklı boyutlarda görüşmeler yapması Farklı düşünceleri öğrenci üzerinde uyguluyorsan tamamen itibarsızlaşırsın. (Kamil Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Fen Bilimleri).	
	Tutum ve davranış Boyutların değişme durumu	“(…) öğrencilerin size karşı tutum ve davranışları farklılaşabilir. Örneğin bana öğrenciler diyor ki hocam sizden kalsak bile size kıyamıyoruz neden çünkü yapmamız gereken şeyi biliyoruz.” (Mustafa Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).	
	Eğitimde kullandığı yöntem	“Aktarma noktasında herkesin yetenekleri farklı tabii ama bu hususta da bir gayretin bir çabanın olması gerek. Daha iyi nasıl ders verebilirim bunun yollarının aranması, bence itibara hizmet edecek unsurlardır diye düşünüyorum.” (Recep Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).	
	Öğrenci yetiştirme kapasitesi	“(…) diğer bir konu öğrenci yetiştirme, yetiştirdiğimiz öğrenciler, iyi bir meslek elemanı, iyi bir öğrenci ya da iyi bir insan olarak yetiştirsek bu da bir krater benim için.” (Taha Bey, Doç. Dr., Fen Bilimleri).	
	Bilimsel yayın sayısı	“Akademide insanların itibarı ne kadar çok yayını var, ne kadar çok projesi var, ne kadar çok unvanı var gibi nicel kriterden yola çıkarak insanlar itibar kazanıyor.” (Türker Bey, Arş. Gör., Fen Bilimleri).	
	Bilimsel yayın kalitesi	“İtibarlı olmam için benim insanlara kanıtlanmış olmam lazım. Çok yayın yerine kaliteli olması kanısındayız. İnsanlar bu işi bilir, kaliteli yayın yapıyor, bu konuda uzman budur, elit insan gözlemine oluşturabiliyorsan itibarlısındır.” (Ramazan Bey, Prof. Dr., Fen Bilimleri).	
	Görevini layıkıyla yapma	“Sorumluluklarını yerine getirmeyen bir akademisyen benim gözümde itibarını yitiriyor. Akademisyenin üç temel görevi var: Lisans eğitimleri, yüksek lisans ve doktora eğitimleri, projeleri bilim dünyasına sokmak. Bunlar akademisyenin itibarını kazandıran şeyler.” (Kamil Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Fen Bilimleri). “Akademisyen itibarı deyince işin uzmanı olması gerek bence. Bilgisine tam ve şüphe duymazsam akademisyenlikte itibar ben de oluşur.” (Derya Hanım, Doç. Dr., Sosyal Bilimler).	
	Etik ihlal düzeyi	“İntihal kısmı itibarı zedeleyen kısımdır. Yani hani sen beş paragrafı unutmuş olabilirsin ama sen beş sayfayı unutmuş olamazsın değil mi...” (Menekşe Hanım, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).	
	Çalışanlar açısından		“Akademik örgütlerde itibar konusunda memurlar, diğer akademisyenler tarafından saygı duyulması, değer verilmesi, sevilmesi itibarlı bir hoca olduğunuzu gösterir.” (Alperen Bey, Doç. Dr., Sosyal Bilimler).
			“Kendi açımdan bakacak olursam, yaptığım çalışmalara, yaptığım faaliyetlere, projelere vs. bunlara çalışma ortamında saygı duyulması olarak düşünüyorum.” (Emir Bey, Arş. Gör., Fen Bilimler).
İdari pozisyon açısından		“(…) ne kadar idari göreviniz varsa da vb. o kadar da itibarlıdır diyebiliriz. Çünkü idari görev yapan insanlardan herkesin bir beklentisi oluyor, beklentinin olması da sizin ona karşı itibarlı duymanıza neden oluyor.” (Türker Bey, Arş. Gör., Fen Bilimleri).	
		“(…) bir başka örnek ise insanlar bu makam, mevki, üstlere yürümek içinde farklı şeyler yapabiliyorlar. Erdoğan Bey, Prof. Dr., Fen Bilimleri).	
Akademik çevre açısından		“(…) O yüzden kimlerle çalıştığınız, kimlerle arkadaş olduğunuz bunlarda önemli akademik camiada.” (İpek Hanım, Doç. Dr., Sosyal Bilimler).	
		“Kendi iç çevresinden yani akademik camiada eğer yönetici ise, yöneticilikte yapmış olduğu çalışmalar saygınlaştırılabilir.” (Emir Bey, Öğr. Gör., Fen Bilimleri).	
Sosyal çevre açısından		“(…) siyasi görüşünüz bağlatınız ne olursa olsun mutlaka bağlantılarınız, temaslarınız ikili ilişkileriniz varsa her zaman akademide daha itibar görürsünüz” (Türker Bey, Arş. Gör., Sosyal Bilimler).	
		“Akademide içinde konuşursak, yine sosyal ilişkiler önemli. Sosyal ilişkiler belirleyici etken oluyor bence.” (Recep Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).	

■ **Tablo 4.** Toplumsal belirleyiciler teması.

Alt temalar	Kodlar	Örnek görüşler
Toplumsal algı	Toplumsal meşruiyet ve ahlaki beklentiler	"Toplumda ahlaki beklentiler var. Toplumsal meşruiyet var yani. Toplum tarafından kabul edilmiş, ahlaki standartlar var. Normalar var, ilkeler var aslında onlara uymak itibarla bağlantılı diye düşünüyorum. O yüzden ahlaki tarafı var itibarın." (Faruk Bey, Prof. Dr., Sosyal Bilimler).
	Toplumda sözü geçme durumu	"İtibarlı bir insan deyince aklıma toplum içinde sözü geçerli olan toplumca dinlenen birisi geliyor." (Ipek Hanım, Doç. Dr., Sosyal Bilimler).
	Toplumda örnek olabilme durumu	"Yani hayat bazında içinde yaşadığımız toplumda örnek bir birey olabilme, beğenilen saygı duyulan bir birey olmak itibarlı olduğunun göstergesidir." (Taha Bey, Doç. Dr., Fen Bilimleri).
	Entellektüel gelişmişliği	"(...) kişinin tecrübesi, olgunluk... İtibar yaşa veya bulunun konuma bağlı bir şey değil karşı kişide oluşturduğu olumlu duyguların yansımasıdır." (Kemal Bey, Arş. Gör., Sosyal Bilimler).
	Akademik unvan	"(...) Yani birinci sıraya akademisyenlerde itibar noktasında unvan diyebiliriz. Tüm akademik camia için diyorum bilim adamı doçenttir ya da yardımcı doçenttir ama bir profesör değilse itibar etmiyor olabilir. Kurumlarda unvana daha çok önem veriliyor gibi bence." (Ömer Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).
	Kültür farklılığı ve dünya görüşü durumu Sosyal çevre düzeyi Toplumda dışlanma ve güven kaybı	"(...) kişi hangi toplumda hangi kod ile geldiyse, hatta aynı toplum içinde farklı bölgeden gelen akademisyenlerin itibarları ile farklı yansımalar olabilir. Ne bileyim İstanbul'da yaşamış birisi, Doğuda yaşamış, Karadeniz'de yaşamış biri, için, toplum belirleyici faktör olarak görebiliriz. İşte kültür farklılığı..." (Faruk Bey, Prof. Dr., Sosyal Bilimler).
Toplumsal katkı	Topluma katkı düzeyi	"Yaptığın Akademik açıklamalar eğer topluma ufuk açmıyorsan itibarsızlaşırsın. Yaptığın çalışmalarda veri sunuyorsan ve bu veriler gerçek hayatla örtüşmüyorsa, itibarsızlaşırsın" (Ramazan Bey, Prof. Dr., Fen Bilimleri).
	İnsanlara yardım etme durumu	"(...) mesela içinde yaşadığımız toplumda insanlar dert ve sıkıntılarında sizin kapınızı çalıyorsa, yardım istedikleri kişi sizseniz benim gözümde itibar sahibi bir kişisiniz demektir." (Taha Bey, Doç. Dr., Fen Bilimleri).

memurların gözündeki itibar kazanımı; yalan söylememe, dürüst davranma, arkadan konuşmama, çalışma arkadaşlarına saygı duyma davranışları ile gerçekleşebilecektir. Kurumsal belirleyicilerde dördüncü tema akademisyenin idari pozisyonudur. Akademisyenin idari görevlerinin onun itibarını artırdığı söylenmektedir. Akademisyenin akademik ve sosyal çevresi onun itibarını etkileyen diğer faktörlerdir. Katılımcılara göre, akademik örgütlerde akademik veya sosyal çevresi geniş olan ve ilişki boyutu güçlü olan akademisyen itibarlıdır.

Toplumsal belirleyicilerde ilk alt tema, toplumsal algı temasıdır. Toplumun akademisyenle ilgili algısı hangi konulara odaklanmaktadır sorusunun cevabı da alt temalarda verilmektedir. Toplumun akademisyenle ilgili algısı: "toplumsal meşruiyet ve ahlaki beklentiler", "toplumda sözü geçme durumu", "toplumda örnek olabilme durumu", "sosyoekonomik durumu", "entelektüel gelişmişliği", "akademik unvan", "kültür farklılığı ve dünya görüşü durumu", "sosyal çevre düzeyi", "toplumda dışlanma ve güven kaybı" alt temalarında odaklanmaktadır. Toplumsal meşruiyet ve ahlaki beklentiler toplum tarafından kabul edilmiş ahlaki standartların varlığıdır ve onlara uyan bir akademisyenin diğerlerine nazaran daha itibarlı olacağı ifade edilmiştir. Yine itibarlı bir akademisyen, katılımcıların gözünde toplumda referans gösterilen, sözü dinlenir kişilerdir. Katılımcılar akademisyenin topluma örnek şahsiyet olması ge-

rektiğini vurgulamıştır. Entelektüel gelişmişlik teması, akademisyenlerde itibarın yaşa ya da konuma göre değil yaşadığı tecrübelerin onda biriktirdiği olgunlukla şekillendiğini ifade etmektedir. Katılımcılara göre akademik unvan da ayrıca toplumda saygınlık uyandırmaktadır. Akademisyenin büyüdüğü ortamdan edindiği kültürden ve dünya görüşünden kaynaklanan anlaşmazlıkların ve farklı düşünce yapılarının akademik örgütlerde itibar kaybettiren bir faktör olduğu ileri sürülmüştür. Kişinin toplumda irtibat halinde olduğu sosyal çevre de bir itibar belirleyicisi olarak kabul edilmiştir. İtibar kaybeden kişinin çevresindeki insan sayısı azalır diyen katılımcılar toplumdaki dışlanma ve güven kaybı temasına destek olmuşlardır.

Akademisyen itibarını etkileyen toplumsal katkı alt teması, topluma katkı düzeyi ve insanlara yardım etme durumu olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Akademisyenlerin bilimsel çalışmalarda ürettiklerini topluma sunmaları, toplumun bundan fayda sağlaması beklenmektedir. Katılımcıların söylemleri doğrultusunda; akademik örgütlerde ve toplumda herhangi bir kişinin başı sıkıştığında yardım istemek için akıllarına geldikleri ilk siz iseniz itibarlı bir akademisyensinizdir. Diğer yandan ise çalışanlara, akademisyenlere, öğrencilere ve toplumdaki diğer bireylere her konuda yardım etmek, yardım götürmek de akademisyenin itibarını artıran bir etken olmaktadır.



■ **Tablo 5.** Kazanma stratejileri açısından akademik itibar teması.

Alt temalar	Kodlar	Örnek görüşler
Kişi açısından	Değer görme	"Benim için itibarlı olmanın tek göstergesi insanların bana değer vermesi selam verip saymasıdır." (Alperen Bey, Doç. Dr., Sosyal Bilimler).
	Moral-motivasyon artması	"Kişiyi sürekli motive eder, çalışmasına, daha iyi olmasına sadece kendinin değil etrafında ki kişilerinde iyi olmasını sağlar" (Taha Bey, Doç. Dr., Fen Bilimleri).
	İş hayatında mutlu olma	"Eğer yaptığınız işten dolayı itibar kazanıyorsanız insanlar onu size hissettiriyorsa bu sizin mutlu olmanız işinizi daha sevecek yapmanıza seville oluyor." (Mustafa Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).
	Özsaygının artması	"Kişi itibar kazandıkça işlerini daha özgüvenli çalışma sergileyebilir." (Emir Bey, Öğr. Gör., Fen Bilimleri).
	Ödül alma	"(...) Yine fakültede en çok uluslararası yayını olan ben oldum. Bu hatta dekanlık tarafından ödüllendirildim (...) Bu bilimsel çalışmalarım artması ödül almam tabi benim itibarımı attırdı." (Berkay Bey, Prof. Dr., Fen Bilimleri).
Meslektaşlar açısından	Öncü olma	"Sözünüze güvenilir olursunuz, akademik bir çalışma yapılacağı zaman siz akla gelirsiniz ve öncü yani fakülteniz de ya da üniversitenizde fikir lideri olabilirsiniz" (Ipek Hanım, Doç. Dr., Sosyal Bilimler).
	Birlikte çalışma isteği	"Onunla çalışma yapmak isterim, alanında iyi biridir, onunla bir yayın çıkartmak benim de itibarımı arttıracaklarını düşünürüm." (Türker Bey, Arş. Gör, Fen Bilimleri).
	Jüri olarak davet edilme	"Ne kadar bilimsel gerçekliklere uyduğunuzu gösteren bunlar ve dolayı ile bir yerde yöneticilik bir yer de jüri olarak sizi çağırırlar, tez savunmalarına. (Ipek Hanım, Doç. Dr., Sosyal Bilimler).

İtibar Kazanma ve Zedeleme Stratejileri Açısından Akademik İtibar Sonuçları Teması

Akademisyen olarak itibar kazanmanın ya da itibarın zedelenmesinin size göre sonuçları nelerdir sorusundan elde edilen temalar iki kategoride toplanmıştır. Bunlardan ilki **itibar kazanma stratejileri ve sonuçlarıdır**. Bu kategori, kişi açısından, meslektaşlar açısından şeklinde iki alt temadan oluşmuştur. İkinci kategori ise **itibar zedeleme stratejileri ve sonuçlarıdır**. Bu kategori ise, kişi açısından, meslektaşları açısından, yöneticinin akademisyene yönelik tutumu açısından ve akademisyenin yöneticiye yönelik tutumu açısından şeklinde 4 alt temadan elde edilmiştir. ■ Tablo 5’de kazanma stratejileri açısından akademik itibar temasına ait alt temalar, kod ifadeler ve örnek görüşler belirtilirken, ■ Tablo 6’da zedeleme stratejileri açısından akademik itibar temasına ait alt temalar kod ifadeler ve örnek görüşler açıkça belirtilmiştir.

Katılımcı akademisyenlere göre, akademisyenin toplumda ve kurum içinde saygınlığa erişmesi, moral ve motivasyonu artırmaktadır. Bunun yanında kişiye değerli olduğunu hissettirmektedir. İşe gelmek için daha da istekli ve iş hayatında daha mutlu olunmaktadır. Bunlarla birlikte kişinin kendisine olan güveni ve özsaygısı artmaktadır. Başarı elde ettiğinde yöneticisi tarafından ödül verilmesi kişinin itibarını olumlu yönde etkilemektedir. Olumlu itibarın meslektaşlar açısından sonuçları; diğer akademisyenlerin kişiyi birçok konuda öncü olarak kabul etmesi, saygınlığa erişmiş akademisyenin tez jüri üyesi olarak savunmalara çağırılması ve ayrıca diğer akademisyenlerin birlikte çalışma isteğinin yoğun olması durumlarıdır.

İtibar zedelenmesinin kişinin kendisi açısından sonuçları; akademisyenin moralinin bozulması ve motivasyonunun azalması, kendini işe verememesi ve iş hayatının verimsizleşmesi, kurum içinde mutsuz olması, işe gelme isteğinin olmaması ve hatta işi bırakma ve kurum değiştirme arayışlarının ortaya çıkmasıdır. En uç olumsuz sonuç akademisyenin sağlığının bozulması durumudur.

Akademisyenlerde itibar zedelenmesinin meslektaşlar açısından sonuçları; meslektaşlarda üstünlük vehmi oluşturmaması, akademik unvan baskısı yapılması, aynı unvanda olan kişilerden gelen yıkıcı rekabet, siyasi etkenlerle gruplaşarak baskı yapılması, kıskançlık yaparak akademik hırsla kapılarak kişiyi olumsuz etkileme, ayrımcı davranış sergileyerek kişiyi dışlama davranışlarıdır. Bunlara ek olarak, kişiye psikolojik baskı yapma, kişinin açığını arama, karalama yapma ve kendi çıkarı için kişiyi itibarsızlaştırmayı sürdürme davranışları görülebilmektedir. İtibarı zedelenen kişide en uç olumsuz sonuç ise çevresinde ve kurum içinde dışlanmadır.

Yöneticilerin itibarı zedelenen akademisyene yönelik tutumu açısından sergilediği olumsuz sonuçlar; terfi engelleme, psikolojik baskı ve ayrımcılık yaparak kişi itibarsızlaştırmayı sürdürme, siyasi mülahazaların etkisiyle itibarsızlaştırmayı sürdürme, yöneticinin kendini ispatlamak için baskı yapması, idareci akademisyenlerin kendini beğenmiş davranışlar sergilemesi, akademisyenin geçmişi ve özel hayatını konuşarak itibarsızlaştırmayı sürdürme ve akademisyenin fikrine değer vermeyerek onun görüş ve düşüncelerini es geçerek itibarını olumsuz yönde etkilemeye devam etme gibi davranışların ortaya çıkmasıdır.

Tablo 6. Zedeleme stratejileri açısından akademik itibar teması.

Alt temalar	Kodlar	Örnek görüşler
Kişi açısından	Moral-motivasyon düşüklüğü	"İtibarı zedelenmiş insanlar demoralize olur, yaptığı işten keyif alarak yapmaz, morali bozuktur. Bulunduğu ortamda pozitif enerji yaymaz." (Ramazan Bey, Prof. Dr., Fen Bilimleri).
	Verimsizleşme	"İtibarsızlık durumunda işlerinde verimsizlik meydana gelir, insanlar yaptıkları işlerden zevk almayınca, gerçekten yaptığı iş bir zulüm gibi oluyor." (Emir Bey, Öğr. Gör., Fen Bilimleri).
	Kurum değiştirme	"İtibarsızlaştırma sürecinde kurum değiştirmeyi bile düşündüm. Yani eğer diğer arkadaşlar yönetimi ele geçirselerdi kurum değiştirmek zorunda kalmış olacaktım" (Faruk Bey, Prof. Dr., Sosyal Bilimler).
	İşi bırakma	"İtibarsızlaştırmada işten vazgeçebilirsiniz." (İsmail Bey, Prof. Dr., Fen Bilimleri).
	Sağlığın bozulması	"Sağlık açısından, psikolojik yönde etkileyecektir." (Emir Bey, Öğr. Gör., Fen Bilimleri). "İtibar zedelenmesinde sağlığını kaybediyorsun." (Gül Hanım, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).
Meslektaşlar açısından	Üstünlük vehmi	"Akademisyenlerde üstünlük vehmi var. (...) biz akademisyenler kendimizin daha iyi ama diğer arkadaşlarımızın daha kötü diye zihnimize öyle bir algı oluşturabiliyoruz. Bu da tavır ve davranış olarak fiile dökülmüş halini görebiliyoruz." (Faruk Bey, Prof. Dr., Sosyal Bilimler).
	Akademik unvan baskısı	"(...) yani akademik unvanlar arası açıkçası çok takıyorlar. Bence akademik unvan eğitim ayağı tamamlanmadan bir şey ifade etmiyor. Yani siz kaliteli yayınlar yapmayıp güzel eğitimler veremiyorsanız, bu beraberinde itibarsızlık getiriyor ve sürekli unvan sorunu yaşamakta bir akademisyene yapılabilecek bence en büyük itibarsızlıktır..." (Gül Hanım, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).
	Yıkıcı rekabet	"Ne oluyor? İlk başta yan yana başladığın bir kişi bile sistem tarafından rakip haline getiriliyor. Çünkü birisini kabul edecek sistem ya sen ya o şeklinde. İnsanlığın temel içgüdülerinden biri de hayatta kalmaya güdüsü. Bundan dolayı adam kibarlığı işte şunu bunu bir kenara bırakıp her şeyi yaparım oluyor." (Kemal Bey, Arş. Gör., Sosyal Bilimler).
	Gruplaşma	"(...) Bu adam ülkücü diyelim işte bu karşı taraftaki kişi de ülkücü olmasından dolayı itibarsızlaştırıyor. Ama iyi çalışıyor. Aslında evet siyasi görüşler insanların, akademisyenlerin arasında itibarını artırıyor ya da azaltıyor" (İsmail Bey, Prof. Dr., Fen Bilimleri).
	Kıskançlık	"Bence bu tür itibar zedeleyici konuların tek bir gerekçesi var, kıskançlık. O niye böyle oldu, benden neden ön plana geçti. Bunu yaparsa benim önüme geçer falan diye. Hem altın üste, hem de üstün alta olan itibarsızlaştırma noktasında en büyük etken bence kıskançlık." (Ramazan Bey, Prof. Dr., Fen Bilimleri).
	Ayrımcılık yapma	"(...) Cinsiyet ayrımcılığından bahsederler ve ya yandaş bana oy verdi vermedi diye şeylerden bahsedebilirler. Bu tarz olaylar olabilir. Daha çok kadro ve ek ders aşamasında belirleyici olabilir. Onun dışında oda mevzusunda ya da odanın bulunduğu kat durumu ayrımcılık olabiliyor." (Alperen Bey, Doç. Dr., Sosyal Bilimler).
	Çıkarçılık	"Ancak akademik hayatta en büyük çelişki insanlar müdür, dekan vs. yani bir koltuğa oturduklarında karşılıklı olarak bir çıkar elde etmek için farklı ilişkiler içerisine giriyorlar." (İpek Hanım, Doç. Dr., Sosyal Bilimler).
Psikolojik baskı, Karalama, Açık arama, Akademik hırs, Dışlanma	"İtibar zedeleyici konulardan bir tanesi bence mobbing olabilir. Adam altında ki çalışan kişiye mobbing yapıyorsa itibarını zedeleyebilir." (Ömer Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).	
Yöneticinin akademisyene yönelik tutumu açısından	Siyasi mülahazalar Psikolojik baskı	"(...) Bu ideolojik olabilir ya da aynı dünya görüşüne sahip olmadığımız için olabilir. Benim yönetim anlayışına uygun olarak hareket etmediği için olabilir." (Faruk Bey, Prof. Dr., Sosyal Bilimler).
	Terfiyi engelleme	"(...) Bu da yönetsel bir problem bence. Yani birine kadro vermek istemeyebiliriz. Doçenttir, Profesör olmasını istemeyebiliriz. Fakat bunu akademik gerekçelerle yetersiz olduğunu, uyumsuz olduğunu dile getiririz. Bunlar hep akademik örgütlerde yaşanan şeyler." (Faruk Bey, Prof. Dr., Sosyal Bilimler).
	Ayrımcılık yapma	"(...) Yani akademiye bu tür şeyleri karıştırmamak gerek akademi işini yapmak lazım. İşte şahsi, mezhepçe işte hemşerici gibi şeylerde ayrımcılık olmaması gerek." (Alperen Bey, Doç. Dr., Sosyal Bilimler).
	Adaletsizlik Kıskançlık	"Yönetici adaleti korumak zorundadır. Adaleti korumak için o düzgün bir şey yapıyor ama diğeri de böyle algılamıyor. Bunlar çok yaygın bir şey..." (Engin Bey, Prof. Dr., Sosyal Bilimler).
	Kendini ispatlama isteği Kendini beğenmişlik	"(...) Bence bir yönetici göreve geldiğinde insan ilişkileri çalışanlara nasıl davranacağı onları nasıl yöneteceğini bilmeli bence. Emir vererek, otorite kurarak insanları yönettiğini zannediyorsun ama karşıdaki kişiyi itibarsızlaştırabiliyorsun." (Ömer Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).
	Özel hayat dedikodusu Fikre değer vermeme	"Önceki rektörlük dönemde oldu evet. İnsanlara tepeden, üstten bakma, insanların kişiliklerine hiç önem vermeme, küçük görme şeklinde davranarak akademisyeni küçük düşürmede ve itibarsızlaştırma da bulunuldu." (Ömer Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).
Akademisyenin yöneticiye yönelik tutumu açısından	İtaatsizlik	"Çalışanlar açısından yönetici bir karar verdi çalışan buna uymuyorsa, çalışan da itibarsızlaşıp, güvensizleşiyor. Eğer bir çalışana kırk defa da iş yaptırıyorsanız, çalışan sizin gözünüzde itibarsızlaşıyor." (Derya Hanım, Doç. Dr., Sosyal Bilimler).
	Üst makama şikâyet	"(...) gayrimeşru durum, gayrihukuki durumla karşılaştığı zaman bunu ifşa etmesi ile ve bunu inşalara yayararak yöneticinin itibarını zedeleyebilir." (Recep Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).
	Makamı es geçme	"(...) bir çalışan, bir akademisyen idari amirinin haber vermeden üst amirlerle iletişime geçmesi, izin almaması ondan işte diğer yöneticiler ile seyahatlere gitmesi, araştırma yapması vs." (Berkay Bey, Prof. Dr., Fen Bilimleri).
	Özel hayat dedikodusu	"Yine yöneticinin özel hayatı, daha önceki geçmişi, kişisel durumları, geçmişte yaptığı hatalar varsa, siyasi görüşü vs. daha önceki bağlantıları falan filan." (Faruk Bey, Prof. Dr., Sosyal Bilimler).
	Siyasi konjonktürü kollama	"(...) Mesela ben Konyalıyım. Şu anki iktidara göre Konyalı olmak iyi bir şey, fakat ilerleyen zamanlarda bu böyle olmayabilir. Belki İzmirli olmak iyi bir şey olacak. Türkiye'de bu hep böyle olmuştur. Bu yüzden yönetici, çalışan işler açısından baktığımız zaman o an ki geçer akçe ne ise yani itibar sağlayan faktör ne ise insanlar onun üzerinde olumlu tam tersinde ise olumsuz propaganda yapıyorlar." (Faruk Bey, Prof. Dr., Sosyal Bilimler).
	Takiye yapma Yanlış sessiz kalma	"(...) Çalışanlar yöneticileri tepe yöneticileri yani atama yapanlara mesaj göndermek amacıyla siyasi olarak karalama peşine düşebilirler. Hatta günümüzde ki fetö muhabbetinden dolayı bile yalan yanlış yakıştırmalarla bile itibarsızlaştırma durumu oluşabiliyor." (Faruk Bey, Prof. Dr., Sosyal Bilimler).



İtibarı zedelenen akademisyenlerin kurum yöneticilerine karşı davranışları açısından ise şu sonuçlarla karşılaşılabileceği ifade edilmiştir; akademisyenlerin yöneticilere karşı itaatsizliği, yöneticilerini bir üst makamlara şikâyet etme, yönetsel makamları es geçen davranışlar sergileme, yöneticilerin özel hayatları ile ilgili dedikodular yapma, gelecekte uygun bir siyasi ortam yakalayarak intikam almayı bekleme, takkiye yaparak olmadığı gibi görünmeye çalışma ve örgütte meydana gelen olumsuz ve haksız durumlar karşısında sessiz kalma.

Akademik İtibar Yönetimi Üzerine Önerilerin Teması

Akademisyenler açısından akademisyen itibarının yönetimi konusunda önerileriniz nelerdir sorusuna verilen cevaplar neticesinde akademik itibar yönetimi üzerine öneriler teması elde edilmiştir. Bu tema **kişiyeye yönelik öneriler**, **akademisyene yönelik öneriler** ve **yöneticiye yönelik öneriler** şeklinde üç kategoriden oluşmaktadır. ■ Tablo 7’de alt temalar, kod ifadeleri ve örnek görüşler açıkça belirtilmiştir.

Kişiyeye yönelik yapılan öneriler; kendini geliştirme çabasına girişmesi, mesleki açıdan güncel kalabilmesi, saygın meslek olan akademisyenliği layıkıyla yapabilmesi, çalışma arkadaşlarına ve meslektaşlarına örnek bir birey olabilmesi, sürekli yayın yapması, yayınlarının kalitesini artırma çabası içerisinde olması, çevresinde yanlış anlaşılmalara sebebiyet vermemesi için dış algıyı önemsememesi, çevresindeki insanlara karşı, öğrencilerine karşı saygılı olması, doğallıktan yana olması, yaptığı tüm işlerde kendinden emin ve özgüvenli olması, çalışkanlığı ile ön plana çıkması, objektif bakabilmesi, mütevazı olması, kendi ilke ve kurallarından ödün vermemesi şeklinde sıralanmıştır.

Akademisyenlik mesleği açısından öneriler; bir akademisyenin öğrencilerinin kalbine girebilmesi ve onları sevmesi ve değer vermesi, öğrencileri not ile tehdit etmemesi ve not ile korkutmaması, öğrencileri takdir ve tebrik etmesi ve onlara rol model olması ve öğrencilerle sürekli iletişim halinde olması, meslektaşlarının ve diğer çalışanların arkasından konuşmaması, çalışılabilecek bir huzur ortamı oluşmasına katkı yapması, bakış açılarını değiştirip geniş boyuttan bakabilmesi ve kurum içinde her şeyi biliyormuş gibi davranmaması, akademik çevresini genişletmesi ve kurum dışında sosyal etkinlikler yapabilmesidir.

Yönetici olan akademisyenlere yönelik öneriler; her şeyden önce tüm çalışanlara değer vermesi, çalışanlar ile iletişim halinde olması, adaletli davranması, farklı görüşlere açık olması, akademisyenlerin yaptıkları projelere ve çalışmalara destek vermesi, onların başarıları sonucunda ise takdir ve tebrik etmesi, kurumda hizmet içi eğitimine önem vermesi, empati yapması ve çalışanların özlük haklarını koruması olarak sıralanmıştır.

Tartışma

Ferris ve diğerleri (2003) örgütlerde davranış üzerine çalıştıkları süre boyunca, alanda çalışan akademisyenlerin örgütlerdeki bireylerin nitelikleri, davranışları, kişisel etki ve etkinlikleri ile ilgilendiklerini ancak, ilginç bir şekilde örgütlerdeki bireyler açısından görünür bir yapı olan bireysel itibar konusunu bilimsel çalışmalarda bir odak noktası ve çalışma konusu yapmakla çok ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir. Hâlbuki örgütlerde bireysel itibar, sadece işyerindeki davranışların seçimini değil hayata geçirilen strateji ve taktiklerin etkinliğini de etkileyen bir unsurdur. Türkçe alanyazında da benzer şekilde, çalışan itibarı ile ilgili çalışma bulunmamaktadır. Bir çalışan olarak akademisyen itibarının örgütsel davranış alanında bir inceleme konusu yapılması ve akademik yönetimlerce önemsenmesi, hem akademisyen davranışını hem de üniversitelerin başarısını etkileyecektir.

Festinger (1954) bireylerin kendilerini akranları ile fikirleri ve yetenekleri açısından kıyasladığını ileri sürmüştür. Çalışmada elde edilen bulgular da akademisyenlerin kendilerini örgütteki diğer akademisyenlerle kıyasladığını ortaya koymaktadır. Bu kıyaslama akademik ortamdaki konularla ilgili olabildiği gibi özel hayat ile ilgili de olabilmektedir. Bu kıyaslamaların da bir uzantısı olarak; Rindova Williamson, Petkova ve Sever’in (2006) belirttiği gibi, bireysel şöhrat ve itibar, diğer insanların veya grupların o birey ile ilgili algılarına dayanmaktadır. Nitekim akademisyen itibarının diğer akademisyenler, akademi yöneticileri, memurlar, öğrenciler ve toplum algıları ile şekillendiği tespit edilmiştir.

Bulgular ışığında, diğer insanların bir akademisyenle ilgili algılarında akademisyenin kendi davranışlarının en önemli belirleyicilerden biri olduğu söylenebilir. Nitekim, Zinko ve diğerleri (2007) bireylerin itibarlarını diğerlerinin beklentilerine pasif uyumdan sosyal ortamın manipüle edilmesine kadar uzanabilecek bir çeşitlilikte bireysel davranışlarla kazanabileceklerini ifade etmektedirler. Davranışlar itibarı etkilediği gibi, bireysel itibar da, diğer insanların bireye karşı davranışlarını ve hatta bireyin işyerindeki ve evindeki kendi davranışlarını etkileme gücüne sahiptir (Doby ve Caplan, 1995). Akademisyenlerde de olumlu ya da olumsuz itibarın meslektaşlarının, yöneticilerinin akademisyene karşı ve akademisyenin de onlara karşı davranışlarını etkilediği görülmüştür.

İş yerlerinde kendileri için kasıtlı olarak olumsuz itibar oluşturan birey örnekleri olsa da bu istisnai bir durumdur. İnsanlar genellikle iş yerinde olumlu bir itibara sahip olmak isterler. İş hayatında bireysel itibarın büyük olasılıkla temel belirleyicileri; bireylerin işlerini gerçekleştirme kapasitesi, iş performansı ve çalışma etkililiği, iş yerindeki diğer insanlara karşı iş birliği ve yardımcı olma davranışlarıdır (Zinko, Ferris, Humphrey, Meyer ve

Tablo 7. Akademik itibar yönetimi üzerine öneriler teması.

Alt temalar	Kodlar	Örnek görüşler
Kişiyönelik	Kendini geliştirme	"Kişisel olarak bir kere her akademisyenin kendini yetiştirmesi gerektiğini düşünüyorum. Eğer herkes böyle olursa liyakatin de artacağını düşünüyorum..." (Ömer Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).
	Mesleğini layıkıyla yapma	"Her iş yapılması için gerçekleştirilmesi için bir efor var. Akademisyenlik işini yapması gerektiği tarzda yaparsa itibarını zedelemez..." (Mustafa Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).
	Meslektaşlarına örnek olma	"Akademisyenler, toplumda örnek insanlar oldukları için örnek davranışlar, örnek tavırlar göstermek zorundalar. Bunun bilince olup buna göre hal ve hareketlerde bulunmamız gerek." (Taha Bey, Doç. Dr., Fen Bilimler).
	Kaliteli yayın yapma	"Akademisyenler de kaliteli yayın yapmalarını öneririm." (Derya Hanım, Doç. Dr., Sosyal Bilimler). "Bir akademisyen olarak şunu söyleyeyim kendi ilkelerimi belirlemek, bizim de benimsediğimiz şeylerin olması gerek." (Engin Bey, Prof. Dr., Sosyal Bilimler).
	Dış algıya önem verme, saygılı olma, doğal davranma	"Bir akademisyen davranış ve hal hareketleriyle kendinden düşük konumdaki insanlara örnek olacak bir de memurlara karşı saygılı olacak. Ben asistanlara derim ki hiçbir zaman memurlarla atışmayın. Hiçbir zaman öğrenciler ile kavga etmeyin." (Alperen Bey, Doç. Dr., Sosyal Bilimler).
	Özgüvenli olma	"Kendinize özgüveniz olursa, kendinizi seviyor ve barışık bir insan iseniz bunlar sıkıntı olmaz. Kendince iyi bir psikolog olmak gerek." (Alperen Bey, Doç. Dr., Sosyal Bilimler).
	Çalışkan olma, objektif olma	"(...) Siz bunları yapmazsanız öğrenci sizi ne kadar etik, dürüst, yansız olduğunuzu, objektif olarak bakılabileceği eğer bir soruşturma vs. olduğunda size verirler tarafsız bakabildiğiniz için. O sevgisini ya da sevgisizliğini olaya katmaz yanlı bakmaz. Bunu yapabilmekte bu kümülatif bir şey birikimli bir şey..." (İpek Hanım, Doç. Dr., Sosyal Bilimler).
Akademisyene yönelik	Mütevazı olma, kendi ilke ve kurallarının olması	"Mütevazı bir tavır anlayışı olursa, daha insani, daha vicdanlı daha verimli bir ortamların çıkacağını düşünüyorum. Bu zaten düzelirse, itibarlı meselede düzelmis olacaktır ve buradan kimse, kimsenin itibarını saldırmayacaktır." (Recep Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).
	Öğrencinin kalbine girebilme	"Eğer sen öğrencinin kalbine girmeyi beceremezsen hiçbir şey yapamazsın..." (Alperen Bey, Doç. Dr., Sosyal Bilimler).
	Not ile korkutmama, takdir ve tebrik etme	"(...) öğrencileri güzel yetiştirmek nasıl bilim yapılacağını öğretmek, bilgilerimizi paylaşmak..." (İpek Hanım, Doç. Dr., Sosyal Bilimler).
	Vizyonu olma, iletişim halinde olma	"(...) kişilerin öncelikle insani ilişkilerinde birbirleri ile daha iyi iletişim halinde olmaları gerek. Hepimiz evet bir iş sahibiyiz, eğitimciyiz, şuyuz buyuz ama toplumda bir bireyiz." (Taha Bey, Doç. Dr., Fen Bilimleri). "Akademik çalışmalar tek başına yapılacak bir durum değil, birbiri ile bağlantılı, birbiri ile yani ekip halinde yapılmalıdır." (Kamil Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Fen Bilimleri).
	Arkadan konuşmama	"Yüzüne değil de arkasından konuşuyorsa bu itibarı daha zedeler." (Alperen Bey, Doç. Dr., Sosyal Bilimler).
	Huzur ortamı yaratma, bakış açılarını değiştirme	"Huzur denilen şey aslında her şeyin temelidir. Tek gelişim değil, hep beraber gelişim birilerinin üzerine basarak değil hep beraber gelişim olmalı." (Gül Hanım, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).
	Her şeyi biliyormuş gibi davranmama	"Her şeyi yapabilirim, her şeyi biliyorum havasında olması bir de bunu kendi kapalı çevresinde yapıyor olması trajikomik tarafında bu. Dolayısıyla bu nazardan değişmesi gerek. İşte akademisyenliği ne olduğun bilimin ne olduğunu bilim felsefesinin okunması gerektiğini düşünüyorum." (Recep Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).
	Birbirine destek olma	"Mesleki danışmanın olması gerek bence. Bu en çok doktorlarda vardır, birbirini savunan itibarlarını koruyan durum. Akademi tam tersi öbür uçta. Evet birbirlerine yardım ederler fakat içten içe de rekabet ederler." (Recep Bey, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).
	İletişime açık olma, akademi ağını genişletme	"(...) Yani biraz da network kısmınızı genişletmeniz gerek." (Menekşe Hanım, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).
	Kurum dışı sosyal etkinlikler yapma	"Aile görüşmeleri, aile buluşmaları çok farklı noktalara getirebiliyor, ilişkilerde. Okul dışında da sosyal etkinliklerin çok faydasını olacağını düşünüyorum. Çünkü insanlar birbirlerini daha yakından tanımış oluyor." (Ramazan Bey, Prof. Dr., Fen Bilimleri).
Yöneticiye yönelik	Çalışanlara değer verme	"Çalışanlara değer verilmesi gerekir, dünya görüşü ayırımı yapmadan herkese değer vermemiz gerekir." (Faruk Bey, Prof. Dr., Sosyal Bilimler).
	İletişim halinde olma, adaletli olma	"(...) Diğer taraftan da yöneticinin yapması gerekenler işte adaletli, eşitli hakkaniyetli olması vs. diye saya biliriz." (Faruk Bey, Prof. Dr., Sosyal Bilimler).
	Yerini bilme	"Yöneticiler mesela sınırlarını bilmesi gerek, sınırların dışına çıkmadığı sürede kimse kimsenin itibarını zedeleyecek duruma girmez." (Emir Bey, Öğr. Gör., Fen Bilimleri).
	Farklı görüşlere açık olma	Yöneticiler bence çalışanları farklı görüşten, farklı mezheptensin diye cezalandırmamalı. Görüş farkından dolayı unvan vermemezlilik olmamalı." (Gül Hanım, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).
	Takdir ve tebrik etme	"Bence güzel bir çalışma yapıldığında takdir edilmesi gerek. En güzel motivasyon kaynakları biri takdir edilmek bence." (Menekşe Hanım, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).
	Projelere destek verme	"(...) Akademik açıdan yapılan bir şeyin yöneticiler tarafından da desteklenmesi." (Derya Hanım, Doç. Dr., Sosyal Bilimler).
	Hizmet içi eğitimlere önem verme	"(...)Angarya iş vermesinler yeter bence. Sistemsel bir sıkıntı olarak söylesek, yani öğrenci işlerinde ki çalışanlar işte bölüm sekterliğinde ki personeller yeterli yetkinliğe ulaşmadıkları için, onların eksiklerini asistanlık giderler. İşte hizmet içi eğitimler var niye var hala çözülmüş değilim demek ki onlar da yetersiz kalıyor." (Menekşe Hanım, Dr. Öğr. Üyesi, Sosyal Bilimler).
Empati yapma, özlük haklarını bilme	"Yöneticiler tavsiyem şu; Toplum içinde birey olduğumuz unutmamak gerek. Evet, bir iş var bu işi yapıyor ve herkesin işine saygı duymak gerekiyor. Hiçbir iş diğer işten üstün diye düşünmüyorum ben her zaman böyle düşündüm. Empati yapabilmek çok önemli işte şuan yöneticisinizdir ama dört yıl sonra değişebilirsiniz." (Taha Bey, Doç. Dr., Fen Bilimleri).	



Aime, 2012). Akademisyenlerde de benzer şekilde, itibarın belirleyicisi olarak akademik ve sosyal çıktılarının önem kazandığı görülmüştür. Akademisyenin yayın sayısı ve kalitesi, tamamladığı ve yürüttüğü projeler, ders yürütme süreçlerindeki etkinliği, lisansüstü tez yürütme ve tamamlama kapasitesi vb. akademik başarılarının yanı sıra öğrencilerine ve meslektaşlarına ve hatta topluma karşı yardımsever davranışlarının akademisyen itibarının olumlu oluşunda ön plana çıktığı görülmüştür. Diğer taraftan Hall, Perryman ve Ferris (2009) işyerinde olumlu bir itibara sahip bireyin görev performansının ve iş tatmininin de bu durumdan olumlu etkilendiğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde bu çalışmanın bulguları da akademisyenlerde iş performansının akademisyen itibarını etkilediği gibi bireysel itibarın da iş performansını etkilediğini ortaya koymuştur.

Bireylerin iş yerindeki itibarını sadece kendi iş performansı, davranışları, örgüt içi ilişki ağları ve yardımseverliği etkilemez. Aynı zamanda, örgütün yönetim yaklaşımı, yöneticilerin davranışları ve insan kaynakları yönetimi (İKY) uygulamaları da etkili olmaktadır (Wæraas ve Dahle, 2020). Çalışmada akademisyenlerin akademi yöneticilerinin davranışları ve yönetim uygulamaları nedeniyle itibar kaybına uğradıkları ya da aksine itibar kazanımı elde ettiklerine dair bulgular edinilmiştir. Akademik yöneticilerin ideolojik gerekçelerle, ayrımcılık ve adaletsizlik yaparak, fikrine değer veremeyerek, terfi imkânlarını yok ederek, özel hayatla ilgili dedikodu yaparak, psikolojik baskı yaparak, kendini beğenmiş davranışlar sergileyerek ve kendini ispatlama güdüsü ile hareket ederek akademisyenlerin itibarlarını zedelemeye çalışabildiği tespit edilmiştir.

Hall ve diğerlerine (2009) göre bireysel itibar sosyal bir yapıdır ve “başkalarının bir bireyi nasıl gördüğüne dair fikir birliği” anlamına gelmektedir. Bu fikir birliği, olumlu itibara sahip bireylerin daha meşru, yetkin ve güvenilir olarak görülmesini sağlamaktadır. Böylece, örgütsel ortamdaki faydalardan yararlanma düzeyi de daha fazla olmaktadır. Araştırmaya katılan akademisyenler de benzer tespitleri yapmışlardır. Olumlu itibar sayesinde; değer görme, ödül alma, özsaygının artması, iş yeri mutluluğu, akademik çalışmalarda öncü kabul edilme, diğer akademisyenlerden birlikte çalışma teklifleri alma, komisyonlara jüri üyesi olarak davet edilme gibi bireysel ve sosyal faydalar elde edildiği görülmüştür.

Alanyazında olumsuz bireysel itibarın sonuçları ile ilgili doğrudan araştırmalar bulunmamaktadır. Çalışmada akademi de olumsuz itibarın sonuçları ile ilgili de bulgular elde edilmiştir. Olumsuz itibar bir akademisyende moral ve motivasyon düşüklüğü, sağlığın bozulması, verimsizleşme, kurum değiştirme veya işi bırakma niyeti gibi ciddi kişisel sonuçları ortaya çıkarabilmektedir. Diğer akademisyenlerin olumsuz itibara sahip olan meslektaşlarına karşı üstünlük vehminden tutun dışlama-

ya kadar gidebilecek davranışlar gösterebildikleri görülmüştür. Diğer taraftan olumsuz itibara sahip akademisyenin akademik yöneticilere karşı, akademik yöneticilerin de olumsuz itibara sahip akademisyenlere karşı olumsuz birçok tavır ve tutum sergilemesi söz konusu olmaktadır.

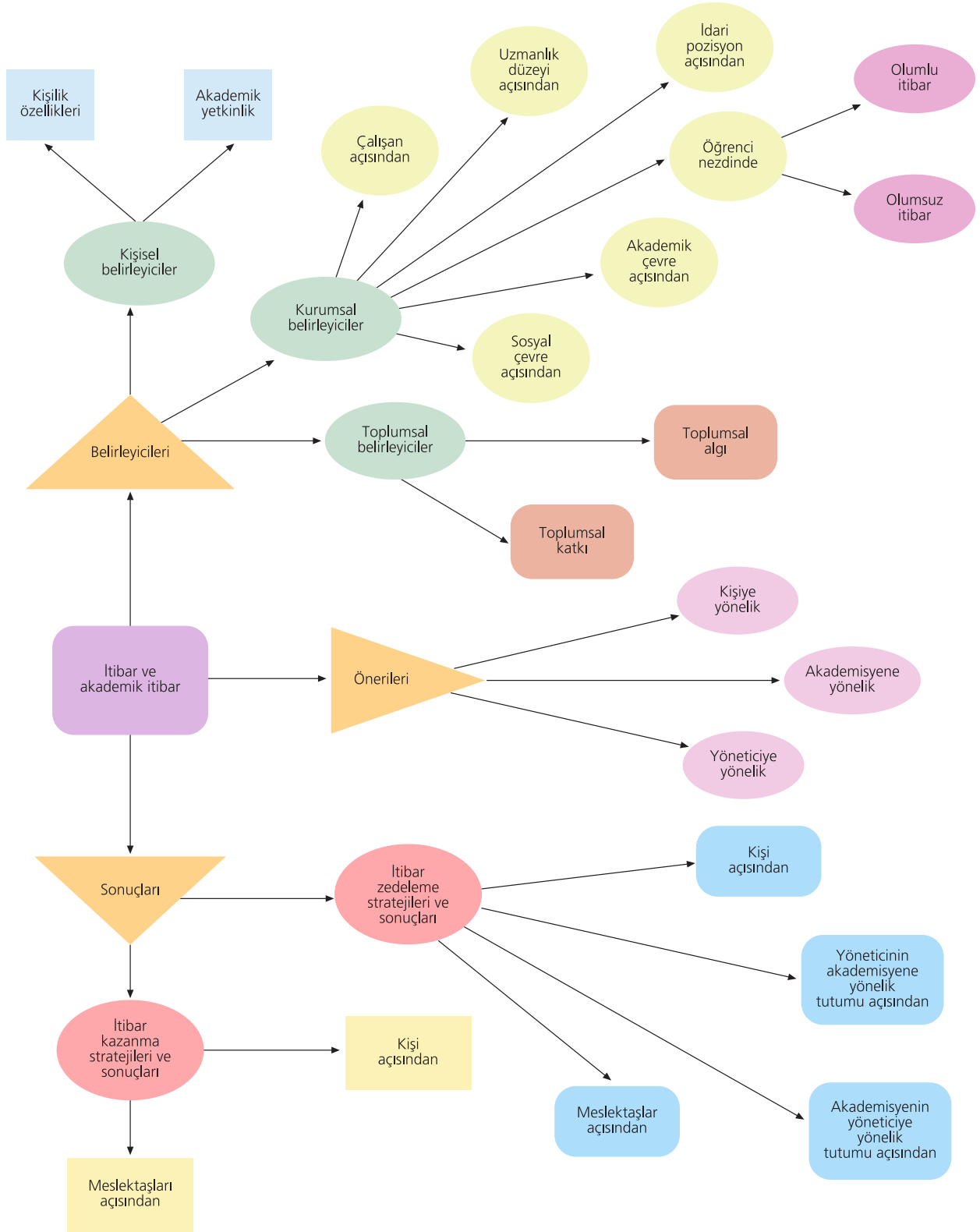
Sonuç

Nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenoloji deseni kullanılan araştırmaya katılan 20 akademisyen, toplumda saygın meslek grubuna giren akademisyenlik mesleğinin itibarı ve bunu etkileyen faktörlerin belirlenmesine ışık tutmuştur. Araştırmada kullanılan nitel desen, bir çalışan olarak akademisyenlerin itibarı ve bunu etkileyen faktörler hakkında derinlemesine bilgi edinilmesini sağlamıştır. Akademisyenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular neticesinde akademik itibar ve itibarsızlık kavramına ilişkin belirleyiciler, itibar kazanma ve zedeleme stratejileri açısından akademik itibara ilişkin sonuçlar, akademik örgütlerde itibar yönetimi konusundaki önerilere ilişkin bulgular elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda akademik itibar ve akademik itibar yönetimi süreci ■ Şekil 1’de olduğu gibi gösterilebilmektedir.

Araştırma bulguları kısmında tek tek açıklandığı gibi, şekilde gösterilmekte olan; akademik örgütlerde akademisyenlerin itibarını belirleyen faktörler, akademisyenlerin itibar kazanmasının ya da itibarının zedelenmesinin sonuçları ve akademisyenlerin itibarının korunmasına yönelik öneriler akademik örgütlerde bireysel itibar süreci olarak da ifade edilebilir.

Yönetim ve Organizasyon alanında Türkçe alanyazına bakıldığında itibar konusunda gerçekleştirilmiş çalışmaların neredeyse tamamının örgüt veya kurum itibarı ile ilgili olduğu daha önce de belirtilmişti. Dolayısıyla akademisyenlerin akademik örgütlerdeki itibarlarını belirleyen faktörleri, itibarlı ya da itibarsız hale gelmelerinin sonuçlarını ve örgütlerde çalışanların itibarını korumaya yönelik yönetim eylemlerini belirlemeye çalışan bu çalışmanın kurumsal itibar konusunu işleyen çalışmalara kıyasla daha güncel ve özgün olduğu söylenebilir.

Gerçekleştirilen araştırma neticesinde üniversitelerin eğitim ve araştırma misyonlarının doğrudan akademisyenlerin itibarını kişisel bağlamda belirleyen faktörler olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Akademisyen bireysel düzeyde bu misyonlara etkin olarak hizmet ederse olumlu bir itibar kazanacaktır. Diğer taraftan akademisyenin olumlu ya da olumsuz bir itibara sahip olmasının sadece bireysel faktörlerle ilgili olmadığı da tespit edilmiştir. Akademik kurumların yöneticilerinin ve yönetim tarzlarının da akademisyen itibarı üzerinde önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Üniversite üst yönetimi ve akademik birim yöneticilerinin tavır ve tutumları ve yönetim tarzları akade-



■ Şekil 1. Akademik örgütlerde itibar ve akademik itibar süreci.



misyenlerin itibarını olumlu ya da olumsuz olarak belirleyici hale gelmektedir. Üniversitelerin topluma katkı misyonu da akademisyenlerin itibarında rol oynayan bir faktör olarak görülmektedir. Akademisyenin içinde bulunduğu topluma ve ülkeye katkıları ile toplumun ilgili akademisyeni nasıl algıladığının önemi katılımcılar tarafından özellikle vurgulanmıştır.

Araştırma bulguları bir akademisyenin itibar kazanımı ve ya itibarının zedelenmesinin temel göstergelerini hem kişinin kendisi açısından hem de birim ve üst düzey yöneticileri ile ilişkileri açısından ortaya çıkarmıştır. İtibar kazanımı ve zedelenmesi ile ilgili sonuçlar aynı zamanda itibar kazandırma veya zedeleme stratejileri olarak da kullanılabilir düzeydedir. Örneğin, meslektaşlarının bir akademisyene itibarının zedelenmesinden dolayı göstereceği “üstünlük vehmi” aynı zamanda o akademisyene bir itibar zedeleme stratejisi olarak da uygulanabilir durumdadır. Bu nedenle çalışmada itibar kazanma ve zedeleme sonuçları aynı zamanda stratejiler olarak da ifade edilmiştir. Bu sonuçlar veya stratejiler, akademik örgütlerdeki birim yöneticilerinin ve üst düzey yöneticilerin akademisyenlerin itibarlarını korumak ve sürdürmek ile ilgili hangi tür tavır ve tutumlar içerisinde bulunması gerektiği ile ilgili somut sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Tüm bu sonuçların; akademik yönetimde yönetici tutum ve davranışlarına, akademisyenlerle iletişim tarzlarına ve akademi yöneticilerinin liderlik tarzlarına yapacağı olumlu etkileri üzerine düşünülmesinde fayda vardır.

Bu çalışma akademisyenlerle ilgili gerçekleştirilen görüşmeler sayesinde akademisyen itibarını belirleyen faktörler, itibarlı ya da itibarsız olmanın sonuçları ve akademisyen itibarının yönetilmesi ile ilgili derinlemesine sonuçlar çıkarmıştır. Akademisyen itibarı ile ilgili ileride gerçekleştirilecek çalışmalarda bu çalışmanın bulgularından ve kavram haritalarından da yararlanarak bir akademisyen itibarı ölçeği geliştirilmesi hedeflenebilir. Bu ölçek sayesinde birçok farklı değişkenin akademisyen itibarı ile ilişkisinin ölçülmesi mümkün hale gelecektir. Diğer taraftan akademik örgütlerde çalışanlar üzerinde yapıldığı gibi özel sektör, kamu veya sivil toplum kurumlarında çalışanların bireysel itibarları ile ilgili araştırmalar gerçekleştirilerek çalışan itibarı ile ilgili bir alanyazın geliştirilebilir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: SŞŞ: Fikir, veri toplanması, veri analizi, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, makalenin yazılması; KÖ: Fikir, tasarım, danışmanlık / denetleme, makalenin yazılması, eleştirel inceleme. / SŞŞ: *Project idea, data collection, data analysis, interpreting the results, literature search, writing the manuscript*; KÖ: *Project idea, conceiving and designing the study, study monitoring, writing the manuscript, critical reading and final check of the manuscript.*

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

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards:

Bu çalışma için, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan GO 2019/48-2019/3 sayılı ve 05.03.2019 tarihli “Etik Kurul Onayı” alınmıştır. Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kalındığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu’na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çakışması bulunmadığını belirtmiştir. / *This study was approved by the Ethical Committee of Non-invasive Clinical Researches of Burdur Mehmet Akif Ersoy University (GO 2019/48-2019/3). The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- Albayrak, A. (2009). Din görevlilerin mistik tecrübe düzeyleri. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(1), 154–183.
- Anderson, C., & Shirako, A. (2008). Are individuals reputations related to their history of behavior? *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(2), 320–333.
- Aydın, S. (2017). Şöhret, iktidar, kimlik: Türkiye’de toplumsal değerler ve makbul kimlik bağlamında şöhret kültürü. *1.Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı* (s. 64–70). İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Bardakçı, H. (2012). *Kültür ve ticaret*. İstanbul: Cinius Yayıncılık.
- Barnett M. L., Jermier J. M., & Lafferty, B. A. (2006). Corporate Reputation: The definitional landscape. *Corporate Reputation Review*, 9(1), 26–38.
- Bingöl, M. (2017). *Sinema yoluyla şeref ve haysiyetin ihlali ve uygulamada ortaya çıkan sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cambridge Dictionary (2018). *Reputation*. Erişim adresi <http://dictionary.cambridge.org/british/reputation> (29 Aralık 2018).
- Ceylan, N. (2007). *İnsan kaynakları yönetiminde yetenek yönetimi ve bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çaycı, B., & Aktaş, C. (2018). Medya çağında weberyen karizma ve şöhretin antolojisi. *TRT Akademi*, 3(6), 656–676.
- Çırpın, H., & Şen, A. (2009). İşletmelerde yenilikçiliği geliştirmede etkili bir araç: Yetenek yönetimi. *Çerçeve Dergisi*, 17(52), 110–117.
- Dance, F. E. X., & Larson, C. E. (1976). *The function of human communication. A theoretical approach*. New York, NY: Rinehart & Winston.
- Doby, V. J., & Caplan, R. D. (1995). Organizational stress as threat to reputation: Effects on anxiety at work and at home. *Academy of Management Journal*, 38, 1105–1123.
- Doğan, S. (2005). *Çalışan ilişkileri yönetimi*. İstanbul: Kare Yayıncılık.
- Eğilmez, Ö. (2017). *Kurumsal itibar yönetimi tepe yöneticisinin güvenirliliğinin kurumsal itibar ve çalışan olma niyetine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ensari, H., & Tuzcuoğlu, S. (1995). Marmara Üniversitesi’ne bağlı fakültelerde görev yapan yönetici ve öğretim elemanlarının meslekten yılmnlıklarında kişilik özelliklerinin rolü. *Öneri Dergisi*, 2(1), 51–63.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Yayıncılık.
- Ferris, G. R., Blass, F. R., Douglas, C., Kolodinsky, R. W., & Treadway, D. C. (2003). Personal reputation in organizations. In J. Greenberg (Ed.), *Organizational behavior: The state of the science*, (pp. 211–246). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140.
- Hall, A. T. R., Perrymann, A. A., & Ferris, G. R. (2009). Organizational citizenship behavior and reputation: Mediators in the relationships between accountability and job performance and satisfaction. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 15(4), 381–392.
- Haviland, W. A., Prins, H. E. L., Walrath, D., & McBride, B. (2008). *Kültürel antropoloji*. (İ. Deniz ve E. Sarıoğlu, Çev. Ed.). İstanbul: Kaktüs Yayıncılık.
- Kaya, Ş. D., & Zerenler, M. (2014). *Çalışma hayatında psikolojik sermaye, mesleki bağlılık ve kariyer planlamasına genel bakış*. Ankara: Nobel A Yayıncılık.
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. İstanbul: Alfa Aktüel.
- Keser, A. (2012). *Çalışma psikolojisi* (3. baskı). Bursa: Ekin Yayıncılık
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği* (13. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kubbealtı Sözlüğü (2020a). *İtibar*. Erişim adresi <http://lugatim.com/s/> (14 Nisan 2020).
- Kubbealtı Sözlüğü (2020b). *Onur*. Erişim adresi <http://lugatim.com/s/> (14 Nisan 2020).
- Oxford Dictionary (2018). *Reputation*. Erişim adresi <https://en.oxforddictionaries.com/> (29 Kasım 2018).
- Öğüt, A. (2006). Türkiye’de kadın girişimciliğin ve yöneticiliğin önündeki güçlükler: Cam tavan sendromu. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(2), 56–78.
- Örücü, E., Kılıç, R., & Yılmaz, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerin girişimcilik eğiliminde ailesel faktörlerin etkisi üzerine bir uygulama. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 2(2), 27–47.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Raub, W., & Weesie, J. (1990). Reputation and efficiency in social interactions: An example of network effects. *American Journal of Sociology*, 96(3), 626–654.
- Reece, B. L., & Reece, M. E. (2018). *Etkili insan ilişkileri bireylerarası ve örgütsel uygulamalar*, (B. Ural, Çev. Ed.). Ankara: Elma Yayıncılık.
- Rindova, V., Williamson, I. O., Petkova, A. P., & Sever, J. M. (2005). Being good or being known: An empirical examination of the dimensions, antecedents, and consequences of organizational reputation. *Academy of Management Journal*, 48, 1033–1049.
- Sarıkavak, K. (2017). Türk-İslam geleneğinde yaşlılara verilen değer. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(2), 281–287.
- Sarıtaş, M. (1997). Yönetimde kişilik faktörü. *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 527–548.
- Sinan, Y., & Kavas, E. (2015). Örgütsel bağlılıkta kurumsal itibarın rolü. *Turkish Studies*, 10(6), 833–854.
- Soyşekerci, S., & Erturgut, R. (2012). *İşletme becerileri grup çalışması*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Subaşı, N. (2018). *Dinsel itibarın göstergeleri – Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesi örneğinde bir yaklaşım*. Erişim adresi <http://www.necdetsubasi.com/calismalar/makale/16-dinsel-itibarin-gostergeleri> (23 Aralık 2018).
- Tansel, M. (2015). *Beş faktör ile etkili liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kara Harp Okulu Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taymur, İ., & Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: Tanımı, sınıflaması ve değerlendirilmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 154–177.
- Tevrüz, S., Erdem, İ., & Bozkurt, T. (2012). *Davranışlarımızdan seçimler örgütsel yaklaşım* (3. baskı). Ankara: Nobel A Yayıncılık.
- Tokbaş, H. (2009). *Türkiye mevzuatında şerif iblal*. Ankara: Adalet Yayıncılık.
- Tutar, H. (2014). *Örgütsel psikoloji*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tüfek, Ö. F. (2007). *Basın yoluyla kişilik baklarının iblali ve bu iblale karşı özel hukuk ve ceza hukuk İ.H.A.S. korunması* (2. baskı). Ankara: Adalet Yayıncılık.
- Wæraas, A., & Dahle, D. Y. (2020). When reputation management is people management: Implications for employee voice. *European Management Journal*, 38, 277–287.
- Yeniçeri, Ö., & Çayan, D. (2011). Yönetimde birey ve örgüt odaklı davranışlar. Ö. Yeniçeri, & Y. Demirel (Ed.). *Örgütlenmede yetenek yönetimi* içinde (s. 111–142). Bursa: Ekin Yayıncılık.
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 445–458.
- Zinko, R., Ferris, G. R., & Blass, F. R. (2007). Toward a theory of reputation in organizations. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 26(9), 163–204.
- Zinko, R., Ferris, G. R., Humphrey, S. E., Meyer, C. J., & Aime, F. (2012). Personal reputation in organizations: Two-study constructive replication and extension of antecedents and consequences. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85(1), 156–180.

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

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

İçsel Denetimliliği Artırmaya Yönelik Grup Psikoeğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumları Üzerindeki Etkisi

The Effect of Group Psychoeducation Based on Increasing Internal Locus of Control on Undergraduate Students' Life Satisfaction

Ayşe Cansu Bilgen , Asım Çivitci 

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Denizli

Özet

Bu çalışmanın amacı içsel denetimliliği artırmaya yönelik grup psikoeğitiminin üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma bir devlet üniversitesinin farklı fakültelerinde lisans eğitimi gören ve programa gönüllü başvuran 28 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma deseni olarak deney ve plasebo gruplu; ön-test, son-test, izleme testine dayalı deneysel model kullanılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan 28 katılımcıdan 14'ü deney, 14'ü plasebo grubuna seçkisiz olarak alınmıştır. Katılımcıların yaşam doyumunu düzeyleri Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği ile belirlenmiştir. Verilerin analizinde parametrik olmayan Mann-Whitney U ve Wilcoxon testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, içsel denetimi artırmaya yönelik grup psikoeğitim programının, katılımcıların yaşam doyumları üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu ve bu etkinin üç aylık izleme dönemi sonunda da devam ettiğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Denetim odağı, deneysel desen, grup psikoeğitimi, üniversite öğrencileri, yaşam doyumunu.

İnsanların davranışlarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler bireyin fizyolojik altyapısından, öğrenmelerinden, bilişsel ve duyuşsal özelliklerinden ya da içinde bulunduğu toplumun sosyokültürel niteliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu faktörlerden birisi de Rotter'ın 1966 yılında tanımladığı denetim odağıdır. Birey bir durumla karşılaştığında, bu durumun sonucunun ne olabileceğine ilişkin elindeki bilgilerden yola çıkarak bazı beklentiler oluşturabilmektedir. Denetim odağı, bireyin davranışlarına ve sonuçlarına yönelik genellenmiş beklentilerini yansıtmaktadır (Burger,

Abstract

The purpose of this study is to examine the effect of the psychoeducation program -which intended to increase internal locus of control- on the life satisfaction of college students. The research was conducted with 28 volunteering undergraduate students studying at various departments of a public university. Applying an experimental design, the data were obtained by pre-test, post-test and follow up test, and two groups were formed as experimental and placebo groups. The participants were randomly assigned into two groups as the experiment group and the placebo group, and each group consisted of 14 students. The participants' life satisfaction levels were measured by using the Life Satisfaction Scale developed by Diener, Emmons, Larsen and Griffin (1985), and adapted into Turkish by Dağlı and Baysal (2016). Mann-Whitney U and Wilcoxon procedures were used to analyze the data. The results of the study show that the group psychoeducation program -which intended to increase internal locus of control- has a positive effect on the life satisfaction of the participants and this effect is sustained at the end of the three-month follow up period.

Keywords: Experimental design, group psychoeducation, life satisfaction, locus of control, undergraduate student.

2006) ve aynı zamanda bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır (Moore, 2007; Rotter, 1966). Birey başına gelen olayları kendi davranışlarına ve kendi karakteristik özelliklerine bağlıyorsa büyük olasılıkla içsel denetim odağına; şans, kader, başka insanlar gibi kendi dışındaki faktörlere bağlıyorsa daha çok dışsal denetim odağına sahiptir (Rotter, 1966).

Bir kişiyi tamamen içsel ya da dışsal denetimli diye tanımlamak yanıltıcı olabilmektedir. Denetim odağı bir ucunda içsel denetimliliğin, bir ucunda dışsal denetimliliğin olduğu bir çizel-

İletişim / Correspondence:

Arş. Gör. Ayşe Cansu Bilgen
 Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
 Psikolojik Danışma ve Rehberlik
 Anabilim Dalı, Kınıklı, 20160, Denizli
 e-posta: asonmez@pau.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(3), 415-423. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Ekim / October 19, 2019; Kabul tarihi / Accepted: Eylül / September 12, 2021

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Bilgen, A. C., & Çivitci, A. (2022). İçsel denetimliliği artırmaya yönelik grup psikoeğitiminin üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları üzerindeki etkisi. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(3), 415-423. doi:10.2399/yod.21.648839

Bu çalışma, 24-27 Ekim 2019 tarihinde Antalya'da düzenlenen 21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ORCID ID: A. C. Bilgen 0000-0001-5307-2540; A. Çivitci 0000-0002-9765-139X

ge gibi düşünülebilir. Kişi, bir kişilik özelliği olarak çizelgenin herhangi bir yerinde bulunabilir (Dağ, 1990; Masalcı-Burçak, 2012). Örneğin, sınavdan düşük not almasını kendisinin yeterinince çalışmamasına, kötü seçimlerini iyi karar vermeyi bilmesine bağlayan bir öğrenci içsel denetimlilik ucuna daha yakın özellikler göstermekteyken; sınavdan düşük not almasını soruların zorluğuna bağlayan, kötü seçimleri için ailesini sorumlu tutan bir başka öğrenci ise dışsal denetimlilik ucuna daha yakın özellikler göstermektedir. Diğer yandan bir kişinin bazı davranışları içsel denetimli, bazıları da dışsal denetimli özellikler gösterebilir; örneğin iş yerinde bulunduğu statünün kendi çabası olduğunu düşünürken, kendisine bir romantik partner bulmamasına şansa bağlayabilir.

İçsel denetim odağı baskın kişiler, davranışları hakkında bir farkındalığa sahiptir ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenirler (Bhagat, 2016; Phares ve Wilson, 1972). Denetim odağı hem karar verme becerisini etkileyen hem de karar verme becerisinden etkilenen bir yapıdır. Yapılan araştırmalar içsel denetim odağına sahip bireylerin karar verme becerilerinin daha iyi olduğunu desteklemektedir (Dönmez, 1986; Özcan-Candangil ve Ceyhan 2006). Dışsal denetim odağı baskın kişiler kararlarını şansın ve kaderin etkilediğini düşünüp karar vermeyi tercih bile etmeyebilir (Gordon, 1996' dan *akt.* Özcan-Candangil ve Ceyhan, 2006) ve kararlarını başka insanlara, zamana, koşullara bırakabilirler. Ayrıca bu tutumlarının sebepleri arasında; davranışlarının sorumluluğunu almaktan kaçmak için karar vermeden de kaçınmaları, bilgiyi öğrenme konusunda istekli olmadıkları için neye karar vereceklerini bilmemeleri (Dönmez, 1986) ve öz-yeterlikleri düşük olduğu için kararı başkalarına bırakmaları sayılabilir. Öz-yeterliği düşük kişilerin kendilerine dair inançları zayıf olduğu için dışsal denetim özellikleri daha baskındır (Benham, 1995).

Denetim odağı öz-yeterlik, karar verme becerisi, sorumluluk gibi özelliklerin yanı sıra bireyin "mutluluk" düzeyiyle de ilişkili bir kişilik özelliği olarak ele alınabilir. Peki kim daha mutludur? Hayatlarını kontrol edebileceğine inanan içsel denetimliler mi yoksa hayatlarındaki seçimlerde ve sonuçlarda kendisinden daha az şey bekleyen dışsal denetimliler mi (Burger, 2006)? Geçmişten günümüze birçok filozof ve sosyal bilimci mutluluğu tanımlamaya çalışmışlardır. Antik çağlarda mutluluk iyilik, erdem, kutsallık gibi dışsal kaynaklar ile tanımlanmıştır. Daha sonra sosyal bilimciler ve düşünürler mutluluğun tanımı için içsel kaynaklara yönelmiş ve insanların yaşamlarını nasıl olumlu değerlendirdiklerine odaklanmışlardır. Bu sorunun cevabı öznel iyi oluşun tanımı için kaynaklık etmiştir ve yaşam doyumunu olarak adlandırılmaya başlanmıştır (Diener, 1984). Bireyin yaşamına dair bilişsel değerlendirmelerini yansıtan yaşam doyumunu (Andrews ve Witney, 1976'den *akt.* Diener, 1984), bir insanın yaşamının genel kalitesini bir bütün olarak olumlu yön-

de değerlendirme derecesi olarak tanımlanabilir (Veenhoven, 1996). Bu değerlendirme bireylerin iyi bir yaşam için ölçüt olarak aldığı standartlara dayanmaktadır (Diener, 1984). Standartlar bireye özgü olabileceği gibi, toplum tarafından kabul görmüş genellemeler de olabilir. Bireyin yaşam doyumunu, iyi bir yaşam için ölçüt aldığı bu standartlar ile kendi yaşamına dair algıladığı yaşam koşulları eşleştiği ölçüde yüksek olmaktadır (Pavot ve Diener, 1993).

Yaşam doyumunu etkileyen birçok faktör vardır. Kişisel özellikler, sosyal ilişkiler ve kültür yaşam doyumunu cinsiyet, ırk gibi demografik değişkenlerden daha çok etkilemektedir (Myres ve Diener, 1985'den *akt.* Çeçen, 2008). Kişisel bir özellik olarak bireyde baskın olan denetim odağı, bireyin yaşam doyumunu düzeyi üzerinde de etkili olabilmektedir. Bir ucu içsel denetimliliği, diğeri dışsal denetimliliği temsil eden bir denetim odağı çizelgesi düşünülürse bu çizelgenin herhangi bir yerindeki bireyler mutlu ya da mutsuz olabilirler (Burger, 2006). Bununla birlikte Rotter'a (1966) göre denetim odağı ve psikolojik olarak yıpranma arasında çan eğrisine benzer bir ilişki vardır, yani denetim odağının iki ucundaki bireylerde sağlıklı davranışları ve buna bağlı mutsuzluğu görmek olasıdır.

Yapılan araştırmalar genellikle içsel denetim odağı ile yaşam memnuniyeti arasında pozitif ilişkinin bulunduğunu göstermektedir (DeNeve ve Cooper, 1998; Nowicki, 2016). Dışsal denetimli kişilerde psikopatolojik belirti görülme olasılığının içsel denetimlilere göre fazla olduğu bilinmektedir. Bunun nedeni olarak dışsal denetimli kişilerin başa çıkma stratejileri geliştirememeleri ve böylece psikolojik rahatsızlıklardan daha fazla etkilenmeleri gösterilmektedir (Dağ, 1990, 1992). Mutlulukla ilişkilendirilen diğer bir konu da meslekte ya da okulda ne kadar başarılı olduğudur (Burger, 2006). İçsel denetimli kişiler dışsal denetimlilere göre akademik olarak daha başarılıdır (Deniz, Traş ve Aydoğan, 2009). Öte yandan dışsal denetim odağına sahip bireylerin daha mutlu olduğunu gösteren bulgular da vardır (Cenkseven ve Akbaş, 2007). Şans faktörü dışsal denetimlilerin daha mutlu olmasına neden olabilmektedir (DeVene ve Cooper, 1998). Dış denetim odağına sahip kişilerin kendilerinden beklentileri az olduğu için başarısızlık gibi durumlardan daha az etkilenmektedirler (Akbalık, 2005).

Denetim odağının bireyde yıllar içinde değişebilen bir özellik olduğu belirtilmektedir (Dönmez 1986; Konoop, 1981'den *akt.* Fertman, Chubb ve Ross, 1992). Örneğin, üniversite yıllarında bireylerin önceki yaşlarına göre daha fazla içsel denetimli olmaları beklenmektedir (Akbalık, 2005; Burger, 2006). Üniversite dönemi, gençler için birçok değişimi beraberinde getirmektedir. Pek çok genç hayatlarını yönetmeyi öğrenmeye bu yıllarda başlamaktadır; sağlık, gelir, akademik başarı gibi konularda ilk kez kendi başlarına sorumluluk almak durumunda kalmaktadır. Bu değişimlerle birlikte üniversite yılları potansiyel



olarak stresin yaşandığı yıllar olabilmektedir (Cress ve Lampman, 2007). Öğrencilerin sahip oldukları denetim odağı da arkadaş edinme ve aileden bağımsızlaşma sürecini etkileyebilmektedir (Karahan, Sarıdoğan ve Dicle, 2005).

Üniversite öğrencilerinde denetim odağı üzerinde çalışmanın önemini anlamak için, tümü dışsal denetimli bir üniversite sınıfı düşünülebilir. Öğrenciler başarılı olmak, arkadaş edinmek, üniversite kulüplerine katılmak için hiçbir çaba sarf etmeyecektir. Çünkü sadece şans gibi kendileri dışındaki faktörler bunları belirleyebilir. Öyleyse çaba harcamak onlara göre gereksiz olacaktır. Öte yandan içsel denetimli öğrencilerin olduğu bir sınıf düşünüldüğünde, bireyler kendi davranışları ile istedikleri sonuca ulaşabileceklerini düşünecekler ve çaba göstereceklerdir. Görüldüğü gibi iki sınıf oldukça farklıdır, ancak bu farkı yaratan zekâ, sosyoekonomik düzey, cinsiyet ya da bireyler arasındaki farklılıkları tanımlamak için sıklıkla kullandığımız diğer kavramlar değil, bireyin sahip olduğu denetim odağıdır (Fertman vd., 1992).

Öğrencilerin sahip oldukları denetim odağına göre, üniversite yaşamlarının kalitesini etkileyecek koruyucu faktörler ve risk faktörleri de değişebilmektedir. İçsel denetimli olma, psikolojik sağlık için koruyucu bir faktördür (Kararımkar ve Siviş-Çetinkaya, 2011) ve psikolojik sağlık ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Sarıkadıoğlu, 2019). Dışsal denetimli üniversite öğrencileri oldukça depresif belirtiler gösterirken; içsel denetimlilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Cengiz, 2018). Karahan ve diğerleri (2005), yaptıkları çalışmada içsel denetimli üniversite öğrencilerinin daha atılgan olduklarını ve daha kolay arkadaş edindiklerini ortaya koymuşlardır. Görüldüğü üzere, içsel denetimli olmak üniversite öğrencilerinin daha az depresif eğilimli olmalarında ve psikolojik sağlık, sosyal destek alma gibi üniversite yaşamına uyumlarını kolaylaştıracak özellikler taşımalarında olumlu bir rol oynamaktadır. Buna göre, içsel denetimliliğin üniversite öğrencilerinin daha mutlu olmalarına ve kendi yaşamlarını daha olumlu algılamalarına katkı sağlayabilecek bir özellik olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinde içsel denetimliliği geliştirmek için sekiz oturumlu bir grup psikoeğitim programı uygulanmıştır. Bu programa katılan öğrencilerin, uygulama sonunda içsel denetimlerinin artması ve böylece kendi davranışlarına ilişkin daha fazla sorumluluk alarak yaşamlarındaki memnun olmadıkları durumları değiştirmek için kaynağı kendilerinde aramaları amaçlanmaktadır. Öğrencilerin geliştirdikleri bu yeterlikleriyle, kendi kişisel kaynaklarını daha etkili kullanarak üniversite yaşamındaki değişim sürecine daha kolay uyum sağlamaları, kendi yaşamlarını daha olumlu değerlendirmeleri, dolayısıyla da yaşam doyumlarının artması beklenmektedir. Bu çalışmada, içsel denetimi artırmaya yönelik bir grup psikoeğitim

programının, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, içsel denetimi artırmaya yönelik grup psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları üzerindeki etkisini incelemeye yönelik, ön-test, son-test, izleme testi ölçümlü ve plasebo gruplu 2x3'lük deneysel bir çalışmadır. Araştırmada kullanılan desenden birinci faktör bağımsız deney gruplarını (bir deney, bir plasebo), ikinci faktör ise bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri (ön-test, son-test, izleme testi) göstermektedir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, içsel denetimi artırmaya yönelik grup psikoeğitim programı, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleridir.

Bir psikolojik uygulamaya katılanlar genelde yapılan müdahale hakkında bilgi sahibidirler. Bu durum katılımcılarda bir iyileşme beklentisi, diğer bir deyişle plasebo etkisi oluşturmaktadır. Bu etkiyi kontrol etmek için deneysel işlemin sonuçlarının sınanmasında işlem yapılmayan kontrol grubu yanında aktif kontrol grubu yani plasebo grubunun kullanılması önerilmektedir (Boot, Simons, Stothart ve Stutts, 2013). Çünkü plasebo grubu, deney grubundaki katılımcıların "iyileşme" ya da "daha iyi olma" beklentilerinden kaynaklanabilecek plasebo etkisini kontrol etmeye yardımcı olmaktadır (Hovardaoglu, 2000). Bu çalışmada da deney grubunun yanı sıra bir plasebo grubu oluşturulmuştur.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2018–2019 öğretim yılında Türkiye'nin batısındaki bir devlet üniversitesinin farklı fakültelerinde öğrenim gören 28 öğrenci oluşturmaktadır. Buna göre yaşları 19–24 arasında değişen yedi kadın ve yedi erkek öğrenci deney grubunu, yaşları 19–22 arasında değişen sekiz kadın ve altı erkek öğrenci ise plasebo grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ): Başvuran aday katılımcılara Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilmiş ve Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)" uygulanmıştır. Ölçek öznel iyi oluşun bilişsel boyutu olan yaşam doyumu değişkenini ölçmektedir. Ölçeğin Türkçe formunun güvenilirlik çalışmalarında Cronbach alfa iç tutarlık kat-sayısı 0.88 ve test-tekrar test güvenilirliği 0.97 olarak saptanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre YDÖ tek faktörlü bir yapı göstermektedir ve beş maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir maddeyi değerlendirmek için "hiç katılmıyorum (1)" ile "tamamen katılıyorum (5)" arasında değişen seçenekler sunulmuştur (Dağlı ve Baysal, 2016).

Çalışma Gruplarının Oluşturulması

Grup psikoeğitim programı için hazırlanan duyuru afişleri, üniversitenin farklı fakültelerine asılarak ve ulaşılabilen sınıf WhatsApp gruplarına gönderilerek program duyurulmuştur. Programa başvuran 38 öğrenci ile bireysel olarak ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşmede içsel denetim odağını artırmaya yönelik grup psikoeğitimi tanıtılmış, süreç (başlama tarihi, gruptaki katılımcı sayısı, oturumların sayısı vb.) hakkında bilgi verilmiş ve YDÖ uygulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen YDÖ puanları yüksekte düşüğe doğru sıralanmıştır. Sıralamaya göre, başvuranlar içerisinde YDÖ'den daha düşük puan almış ve kişisel programı, belirlenen program gününe uygun olan 28 kişi çalışmaya dâhil edilmiştir. Böylece 14 deney ve 14 plasebo grubunda olmak üzere toplam 28 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğrenciler deney ve plasebo gruplarına seçkisiz olarak atanmıştır.

İşlem

Deney grubuna içsel denetimi artırmaya yönelik bir grup psikoeğitim programı uygulanmıştır. Her biri yaklaşık 65 dakikalık sekiz oturumdan oluşan program, kuramsal olarak Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımına dayandırılmıştır (Murdock, 2012). Ayrıca, programın hazırlanmasında Gerçeklik Terapisinin seçim teorisi kavramından ve sorumluluk vurgusundan yararlanılmıştır (Glasser, 2013). İlk oturumda katılımcılar kendilerini tanıtmış, diğer grup üyelerini tanımış ve grup psikoeğitim programının içeriği ve amaçları hakkında bilgi sahibi olmuşlardır. Ayrıca katılımcılar, programın içeriği ve amaçlarının yanında olası terapötik riskler açısından bilgileri ve grup kurallarını içeren aydınlatılmış onam formunu imzalamışlardır. Bu oturumda davranışın denetim odağını bilme, iç ve dış denetim odaklarını ayırt etme üzerinde çalışılmıştır. İkinci oturumda katılımcıların kendi davranışlarının denetim odaklarını fark etmeleri ve bunun yaşamlarına olan etkilerinin farkına varmaları üzerinde durulmuştur. Üçüncü oturumda grup üyelerinin kendi hayatlarında memnun olmadıkları durumları değiştirmek için yeni amaçlar belirlemeleri ve bunlara güdülenmeleri hedeflenmiştir. Dördüncü oturumda katılımcıların davranışlarında sorumluluk almaları amaçlanmış ve seçim-sorumluluk ilişkisi, denetim odağı çerçevesinde ele alınmıştır. Beşinci oturumda grup üyelerinin olumlu özelliklerine ve öz-yeterliklerine ilişkin farkındalık kazanmaları ve bu özelliklerin kendi davranışlarını iç denetim odağı açısından nasıl etkilediğini değerlendirmeleri üzerinde durulmuştur. Altıncı oturumda katılımcıların davranışlarının nedenini kendisi dışındaki şans, kader, Tanrı gibi olgularda aramasına sebep olan işlevsiz düşünceleri üzerinde çalışılmıştır. Yedinci oturumda grup üyelerinin karar verme süreçleri ele alınmış, karar verirken kendi içsel kaynaklarına yönelmeleri amaçlan-

mıştır. Grup psikoeğitiminin sonunda katılımcıların bu süreçleri bütünleştirerek daha içsel denetimli olmaları amaçlanmıştır. Oturumlar, katılımcıların farkındalık kazanabilmeleri, kendilerini ifade edebilmeleri ve soyut düşüncelerini somutlaştırabilmelerini kolaylaştırıcı etkinliklerden oluşmaktadır. Soyut düşüncelerin somutlaşması için mektup yazma, oyun hamuru şekillendirme, algoritma çıkarma gibi bilişsel öğeyi davranışa dökme faaliyetlerinden sıklıkla yararlanılmıştır. Süreçte katılımcılar içsel denetimli düşünceler ve davranışlar geliştirmeleri için cesaretlendirilmiştir. Son oturumda katılımcılar bir bütün olarak grup sürecinin içten denetimli olma özelliklerine katkılarını değerlendirmişler ve grup lideri ve diğer grup üyeleriyle vedalaşmışlardır.

Plasebo uygulamasında ise deney grubu ile eş zamanlı olarak her hafta toplanan plasebo grubuna denetim odağı ile bağlantısı olmayan ısınma etkinlikleri, -sadece eylem sürecinin olduğu başlangıç ve kapanış aşamasının olmadığı- çeşitli teknikler (ör. güven yürüyüşü, heykel etkinliği) uygulanmış ve TEDx videoları izletilmiştir.

Grup psikoeğitim programının son oturumunun üniversitenin final sınavlarının başladığı haftaya denk gelmesi nedeniyle, öğrencilerin de görüşleri alınarak yedinci ve sekizinci oturum birleştirilmiş ve yaklaşık 100 dakikalık birleşik bir oturum yapılmıştır. Oturumlar devam ederken deney grubundan bir ve plasebo grubundan üç katılımcı çeşitli nedenlerle çalışmayı bırakmıştır.

Analiz

Verilerin dağılımı, normallik sayılsını karşılamadığı için (■ Tablo 1), analizde bağımsız gruplar için Mann-Whitney U testi ve ilişkili gruplar için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde SPSS 22.0 paket programından yararlanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında ise anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Çalışmayı bırakan beş katılımcının verileri analizde yer almamaktadır. Ayrıca, deney grubundan bir ve plasebo grubundan iki katılımcı oturumların yarısından fazlasına düzenli devam etmediği için verileri analize dâhil edilmemiştir. Böylece analizler deney grubundan 12 ve plasebo grubundan dokuz katılımcıdan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Verilerin normallik sayılsını karşılama durumuna bakmak için betimsel istatistik değerleri incelenmiştir. ■ Tablo 1'de verilen sonuçlara göre, plasebo grubunun ön-test, son-test izleme testinin ve deney grubunun son-test, izleme testinin ortalaması, medyan ve mod değerleri birbirine yakındır ve basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında değişmektedir. Deney gru-

Tablo 1. Deney ve plasebo gruplarının YDÖ ön-test, son-test, izleme testi puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri.

		<i>n</i>	Ortalama	Medyan	Mod	<i>Ss</i>	Basıklık	Çarpıklık
Ön-test	Deney	12	15.41	15	15	3.87	2.747	1.267
	Plasebo	9	16.55	17	15	3.28	.972	-.719
Son-test	Deney	12	17.33	16	13	3.98	-.796	.626
	Plasebo	9	20.77	21	20	1.78	.220	.257
İzleme testi	Deney	12	17.08	16.50	16	2.39	.115	-.935
	Plasebo	9	17.88	18	17	1.26	-.700	.260

Tablo 2. Deney ve plasebo gruplarının YDÖ ön-test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.

	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Deney	12	9.63	115.50	37.500	.247
Plasebo	9	12.83	115.50		

$p < 0.05$.

bunun ön-test sonuçlarında ise ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirine yakın olmasına rağmen, basıklık değerinin 2.747 ve çarpıklık değerinin 1.267 olduğu görülmektedir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk (2010), basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında olduğunda verilerin normal dağıldığını belirtmişlerdir. Bu bilgilere göre deney grubunun ön-testi normallik sayıltısını karşılamadığı için verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Deney ve plasebo gruplarının YDÖ ön-test puanları arasında fark olup olmadığını incelemek amacıyla Mann-Whitney U

testi uygulanmıştır. Tablo 2’de verilen test sonuçlarına göre, grupların ön-testlerinin YDÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

Grup psikoeğitim programı sonunda grupların kendi içinde yaşam doyumunu düzeylerinde fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Tablo 3’e göre deney grubunun YDÖ ön-test son-test sonuçlarında son-test lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p < 0.05$).

Plasebo grubunun YDÖ ön-test son-test sonuçlarına ilişkin analizler Tablo 4’te verilmiştir. YDÖ ön-test son-test so-

Tablo 3. Deney grubunun YDÖ ön-test son-test sonuçlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.

	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>Z</i>	<i>p</i>
Negatif sıra	2	1.50	3	-2.322	.02
Pozitif sıra	7	6	42		
Eşit	3				
Toplam	12				

$p < 0.05$.

Tablo 4. Plasebo grubunun YDÖ ön-test son-test sonuçlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.

	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>Z</i>	<i>p</i>
Negatif sıra	0			-2.673	.008
Pozitif sıra	9	5.00	45		
Eşit	0				
Toplam	9				

$p < 0.05$.

Tablo 5. Deney ve plasebo gruplarının YDÖ son-test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.

	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Deney	12	8.63	103.50	25.500	.041
Plasebo	9	14.17	127.50		

$p < 0.05$.

nuçlarında son-test lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p < 0.05$).

Uygulanan programın deney ve plasebo gruplarına göre etkililiğini test etmek için her iki grubun YDÖ son-test puanları arasındaki fark Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Tablo 5'te verilen sonuçlara göre grupların YDÖ son-testlerinin puanları arasında plasebo grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$).

Grup psikoeğitim programının katılımcıların yaşam doyumuna etkisinin sürekliliğini test etmek amacıyla, üç aylık izleme döneminin sonunda deney ve plasebo gruplarına izleme testleri uygulanmış ve her iki grubun son-test ve izleme testi arasında fark olup olmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiştir. Deney grubundaki katılımcıların YDÖ son-test ve izleme testi puanlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların son-test ve izleme testi puanları arasında fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Bu bulgu, deney grubuna uygulanan grup psikoeğitim programının deneklerin yaşam doyumları üzerindeki olumlu etkisinin üç aylık izleme dönemi sonunda da devam ettiğini göstermektedir.

Plasebo grubunun YDÖ son-test ve izleme testi puanları arasında ise Tablo 7'de görüldüğü üzere anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Katılımcıların YDÖ izleme testi puanları son-test puanlarına göre anlamlı olarak düşmüştür.

Tartışma

Bu deneysel çalışmada, içsel denetim odağını artırmaya yönelik hazırlanmış bir grup psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sürecin sonunda her iki grubun da yaşam doyumunu düzeyleri son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermiştir. Gruplar arası karşılaştırma yapıldığında ise söz konusu artışın plasebo grubu lehine olduğu görülmektedir. Son-test puanlarına göre plasebo grubundaki katılımcıların yaşam doyumunun deney grubuna göre daha çok artış göstermesi, deney grubunda elde edilen artışın bu aşamada grup ortamından kaynaklanan bir etki mi yoksa uygulamadan kaynaklanan bir etki mi olduğunu yorumlanmasını zorlaştırmaktadır. Ancak üç aylık izleme çalışması sonuçlarına göre deney grubundaki katılımcıların yaşam doyumlarındaki artışın bu zaman içinde korunduğu, plase-

Tablo 6. Deney grubunun YDÖ son-test izleme testi sonuçlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.

	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>Z</i>	<i>p</i>
Negatif sıra	6	5.42	32.50	-.045	.964
Pozitif sıra	5	6.70	33.50		
Eşit	1				
<i>Toplam</i>	12				

$p < 0.05$.

Tablo 7. Plasebo grubunun YDÖ son-test izleme testi sonuçlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.

	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>Z</i>	<i>p</i>
Negatif sıra	8	4.5	36	-2.539	.011
Pozitif sıra	0				
Eşit	1				
<i>Toplam</i>	9				

$p < 0.05$.



bo grubundaki katılımcılarda ise bunun devam etmediği görülmüştür. Bu bölümde çalışmanın bulguları literatürdeki bilgiler ışığında tartışılmıştır.

Araştırma bulguları, içsel denetimliliği artırmaya yönelik grup psikoeğitim programının deney grubundaki katılımcıların yaşam doyumlarını anlamlı olarak artırdığını göstermektedir. Literatürde bu değişkenler üzerinden yapılmış deneysel bir çalışma bulunmamakla birlikte, yaşam doyumunu ile içsel denetimlilik arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu gösteren bazı araştırma sonuçlarının (Karaman, Nelson ve Vela, 2018; Rehman ve Awan, 2017; Tuzgöl-Dost, 2006) bu çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Deneysel işlemdeki izleme çalışması sonuçlarına göre, deney grubundaki katılımcıların yaşam doyumunu düzeylerinin son-test ve izleme testi arasında anlamlı olarak değişmediği; plasebo grubunda ise izleme testinde son-teste göre anlamlı bir düşüş olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, deney grubundaki yaşam doyumunu artışının uygulama sonrasında da üç ay süreyle kalıcılığını koruduğunu; plasebo grubundaki yaşam doyumunu artışının ise uygulama süresi ile sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Deney grubu lehine olan bu izleme sonuçları, içsel denetimliliğin “içselleştirilerek” yaşama bütünleştirilmesinin zaman bağı olarak gerçekleştiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Buna göre, deney grubundaki katılımcıların içsel denetimliliğe ilişkin kazanımları, tüm oturumlar tamamlandığında daha çok “farkındalık” düzeyinde olabilir. Katılımcıların, iç denetim odağını artırmaya yönelik olarak davranışlarında kendini referans alma, amaçları için harekete geçme gibi süreçte öğrendikleri içeriği gerçek hayata aktarmaları için zaman gerekmektedir. Bireyin yaşam doyumunu artırması beklenen durum, denetim odağını öğrenmiş olması değil, günlük yaşamını içsel denetimli bir şekilde yürütmesi ve bilişsel olarak kendisindeki bu değişimi gözlemlemesidir. Deney grubundaki bireylerin yaşam doyumlarının izleme ölçümünde değişmemesinin nedeni, bireyin öğrendiklerini giderek hayatına entegre etmeye başlaması olabilir.

Oturumlarda davranış değişikliğine ya da farkındalığa yol açacak herhangi bir müdahale yapılmayan plasebo grubunun grup içi ön-test son-test sonuçlarına bakıldığında yaşam doyumuna artmış olsa da, grup süreci bittikten üç ay sonra yapılan izleme ölçümünde katılımcıların yaşam doyumunu puanları anlamlı olarak düşmüştür. Süreç içerisinde plasebo grubundaki katılımcıların oturumları “yeni insanlarla tanışma” ve “eğlenme, iyi vakit geçirme” ortamı olarak ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Plasebo grubunda terapötik iklimin deney grubundan daha hızlı geliştiği ve katılımcıların birbirlerine deney grubundaki katılımcılara kıyasla daha kabul edici yaklaştığı, gruba güven duydukları ve aidiyet geliştirdikleri dikkat çeken bir noktadır. Bunun nedeni, plasebo grubuna uygulanan ısınma etkinlikleri temelli sürecin katılımcıların etkileşimini, birbirine güven duy-

gusunu, gruba aidiyet duygusunu geliştirmesi olabilir. Ancak, grup sürecinde yaşanan ve sonrasında grup çalışması sona erdiği için pekişmemiş olan gruba ait olma, grupta sosyalleşme gibi üyelere kendilerini “iyi hissettiren” grup içi yaşantıların yaşam doyumunu artırıcı rolünün ortadan kalkmasıyla, plasebo grubunda gerçekleşen bu olumlu etkinin de devam etmeyerek “geçici bir iyilik hali” olarak kaldığı düşünülebilir.

Sonuç olarak, bu çalışma içsel denetimliliği geliştirmeye yönelik grup psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu artırdığını ortaya koymaktadır. Üniversite dönemi öğrenciler için aynı zamanda bir uyum sürecidir. Bu süreçte uyum sağlayamayan öğrenciler mutsuz olabilmektedir. Dönmez (1986), içsel denetimli olan bireylerin sosyal beceriler ve sorumluluk bakımından dışsal denetimlilere göre daha iyi olduklarını belirtmiştir. Bu özelliklerin üniversiteye uyum sürecini kolaylaştırdığı düşünülebilir. Nitekim Karahan ve diğerleri (2005), içsel denetimli öğrencilerin üniversiteye dışsal denetimlilere göre daha kolay uyum sağladığını da belirtmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler sunulabilir. İlk olarak, üniversitenin ilk yılları öğrencilerin üniversiteye uyum sağlamakta en çok zorlandıkları zamanlardır (Mercan ve Yıldız, 2011). Üniversiteye uyum sağlayamamak öğrencilerin yaşam doyumlarını olumsuz etkilemektedir (Bulut ve Serin, 2016). İçsel denetimli olmak, uyum sağlamaya da ilgili bir kişilik özelliğidir (Dönmez, 1986). Bu çalışmada olduğu gibi etkililiği ortaya konulan içsel denetimliliği artırmaya yönelik grup psikoeğitim programları üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinde başta üniversiteye yeni gelen öğrenciler olmak üzere öğrencilerin uyum becerilerini desteklemek amacıyla kullanılabilir.

İkinci olarak bu araştırma sonucunda plasebo grubundaki yaşam doyumunu artışının deney grubuna göre daha fazla olması, bu tür çalışmalarda plasebo gruplarının daha dikkatli ele alınmasını da gerekli kılmaktadır. Bu yönde yaşam doyumunu, öznel iyi-oluş, mutluluk vb. değişkenler üzerinde yapılacak deneysel araştırmalarda “iyi olma” ya da “iyileşme” yönündeki beklenti etkisini elimine etmek için oluşturulacak plasebo gruplarında, yaşam doyumuna olumlu yansiyabilecek nitelikteki egzersiz ve etkinliklerin daha kontrollü bir biçimde yürütülmesi önerilebilir. Diğer yandan bu sonuçtan yola çıkılarak, grup sürecinde içsel denetimliliği artıran çalışmaların yanında grubun terapötik iklimini destekleyici çalışmalara da yer vermenin katılımcıların psikoeğitim çalışmalarındaki hedefe daha kolay ulaşmalarına yardımcı olabileceği söylenebilir.

Son olarak, uygulanan grup psikoeğitim programının geliştirilmesine yönelik de bazı önerilerden söz etmek mümkündür. İçsel denetimli bireyler yaşadıkları olaylarda kendi sorumluluklarını almaktadırlar (Rotter, 1966), ancak sorumluluk almak ki-

mi zaman kişide kaygı yaratıcı bir faktör olabilmektedir (Yalom, 2013). Yaptığı seçimden dolayı hayatında olumsuz bir durumun yaratıcısı olmayı kabul etmek ilk aşamada kişiyi zorlayabilir. Kişinin kendisi hakkında farkındalık kazanması ve değişime uyum sağlaması zaman alabilir (Hackney ve Cormier, 2008). Öz-yeterlik, benlik saygısı ve başa çıkma stratejilerini bilmek kişi için koruyucu faktörlerdir (Gizir, 2016) ve her biri içsel denetim odağı ile ilişkilidir (Akbalık, 2005; Kararımak ve Siviş-Çetinkaya, 2011). Bu çalışmadaki grup psikoeğitim uygulamasında katılımcıların öz-yeterlik düzeylerine ilişkin farkındalık kazanmaları yönünde de etkinlikler yürütülmüştür, ancak katılımcıların içsel denetimliliğin bir sonucu olarak kendi yaşamlarında daha fazla sorumluluk almalarının yükünü dengelemek için onların benlik saygısı ve başa çıkma stratejileri gibi koruyucu faktörler üzerinde de çalışılması gerektiği göz ardı edilmemelidir. Grup psikoeğitim programında içsel denetimliliğin yanında koruyucu diğer kişisel özellikleri de geliştirici ya da destekleyici etkinliklere yer vermek yaşam doyumunu artırmada daha etkili olabilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle bu çalışmanın katılımcılarının Türkiye'nin batısındaki bir şehirde bulunan üniversite öğrencilerinden oluşması, araştırma bulgularının genellenebilirliği bakımından bir sınırlılık oluşturmaktadır. Başlangıçta katılımcılar, iç geçerliliğe yönelik tehdit oluşturmaması açısından deneysel bir çalışmanın parçası oldukları konusunda bilgilendirilmemişlerdir. Ancak, son-test aşamasında katılımcılar deneysel bir çalışmanın içerisinde olduklarını anlamış ve bu durum katılımcıların son-teste ve izleme ölçümüne verdikleri cevapları etkilemiş olabilir. Bu durum, Büyüköztürk'ün de (2001) belirttiği gibi, deneysel desenin iç geçerliliği bakımından bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, deneysel işlem sırasında katılımcıların yaşam doyumlarını etkileyebilecek kişisel ve çevresel koşullar da araştırmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir. Bu çalışmada, grup psikoeğitim programı için yapılan duyuruya başvuran kişi sayısının beklenenden az olmasından dolayı, katılımcılar çalışmaya dâhil edilirken sınırlı sayıda bir gruptan seçim yapılmıştır. Deneysel gruplar için daha fazla sayıdaki aday katılımcı arasından seçim yapılamaması da bir sınırlılık olarak görülebilir. Başvuran kişi sayısının az olmasının bir başka dezavantajı, çalışmada plasebo grubuna ek olarak ayrı bir kontrol grubunun oluşturulamamasıdır. Bu durum, araştırmada deneysel işlemin son-testinde plasebo grubu lehine olan sonucun kontrol grubu gibi bir başka referans noktası ile birlikte değerlendirilmesini sınırlamıştır. Gelecek araştırmalarda plasebo grubunun yanında bir kontrol grubuna yer verilmesi, deneysel işlemin etkililiğinin daha kapsamlı değerlendirilmesini kolaylaştırabilir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: ACB: Fikir, tasarım, veri toplanması, veri analizi, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, makalenin yazılması; AÇ: Fikir, tasarım, danışmanlık/deneleme, veri analizi, bul-

guların yorumlanması, eleştirel inceleme. / *ACB: Project idea, conceiving and designing the study, data collection, data analysis, interpreting the results, literature search, writing the manuscript; AÇ: Project idea, conceiving and designing the study, study monitoring, data analysis, interpreting the results, critical reading, and final check of the manuscript.*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinasyon Birimi tarafından 2019KKP088 proje numarası ile kongre katılım desteği almıştır. / *This study, with project number 2019KKP088, received congress participation funding support from Pamukkale University Scientific Research Projects (BAP) Coordination Unit.*

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

Kaynaklar

- Akbalık, Ö. (2005). *Üniversite öğrencilerinde kaygı belirtileri ve iç-dış kontrol odağı inancı ile öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Benham, J. M. (1995). *Fostering self-motivated behavior, personal responsibility, and internal locus of control in the school setting*. Unpublished thesis, University of Southern Maine, Portland ME, ABD.
- Bhagat, V. (2016). Studying locus of control and role of psycho-education, breathing exercise and mindfulness in changing the direction of locus of control among medical students. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 5(11), 57–59.
- Boot, W. R., Simons, D. J., Stothart, C., & Stutts, C. (2013). The pervasive problem with placebos in psychology: Why active control groups are not sufficient to rule out placebo effects. *Perspectives on Psychological Science*, 8(4), 445–454.
- Bulut, C., & Serin, N. B. (2016). Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education (IJTASE)*, 5(4), 1–7.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cengiz, A. İ. (2018). *İç-dış denetim odağı ve psikolojik iyi oluş ve depresif belirtiler arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Cenkseven F., & Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 43–65.
- Cress, V. C., & Lampman, C. (2007). Hardiness, stress, and health-promoting behaviors among college students. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 12(1), 18–23.
- Çeçen, R. (2008). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordamada bireysel bütünlük (tutarlılık) duygusu, aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 19–30.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LSREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.



- Dağ, İ. (1990). *Kontrol odağı stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme ilişkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dağ, İ. (1992). Kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük ve psikopatoloji ilişkileri. *Psikoloji Dergisi*, 7(27), 1–9.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumunu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(29), 1250–1262.
- Deniz, M. E., Traş, Z., & Aydoğan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 623–632.
- DeVene, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197–229.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
- Dönmez, A. (1986). Denetim odağı: Temel araştırma alanları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(19), 259–280.
- Fertman, C., Chubb, N. H., & Ross, J. L. (1992). The effects of a psychoeducational program on adolescents' activity involvement, self-esteem, and locus of control. *Adolescence*, 32(125), 114–129.
- Gizir, A. C. (2016). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113–128.
- Glasser, W. (2013). *Take charge of your life: How to get what you need with choice theory psychology*. Bloomington, IN: iUniverse.
- Hackney, H., & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri - Psikolojik yardım süreci el kitabı*. (T. Ergene, & S. Aydemir Sevim, Çev.). İstanbul: Mentis Yayınları.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: Ve-Ga Basım Yayın.
- Karahan, T. F., Sarıdoğan, M., & Dicle, A. D. (2005). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerinin denetim odağı ve atlanlılık düzeyleri açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 6–15.
- Kararmak Ö., & Siviş-Çetinkaya R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30–43.
- Karaman, M. A., Nelson, M. J., & Vela, J. C. (2018). The mediation effects of achievement motivation and locus of control between academic stress and life satisfaction in undergraduate students. *British Journal of Guidance and Counselling*, 46(4), 375–384.
- Masalçı-Burçak, A. D. (2012). *İç denetim programının ergenlerin denetim odağı, öğrenilmiş güçlülük ve savunma mekanizmalarını kullanma biçimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Mercan, Ç. S., & Yıldız, S. (2011). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 8(2), 135–154.
- Moore, D. (2007). Self perceptions and social misconceptions: The implications of gender traits for locus of control and life satisfaction. *Sex Roles*, 56, 767–780.
- Murdock, N. E. (2012). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları*. (F. Akkoyun, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Nowicki, S. (2016). *Choice or chance: Understanding your locus of control and why it matters*. New York, NY: Prometheus Books.
- Özcan-Candangil, S., & Ceyhan, A. A. (2006). Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel özelliklerine göre karar vermede öz-saygı ve stres düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 71–87.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164–172.
- Phares, E. J., & Wilson, K. G. (1972). Responsibility attribution: Role of outcomeseverity, situational ambiguity, and internal-external control. *Journal of Personality*, 40(3), 392–406.
- Rehman, Z., & Awan, A. G. (2017). Relationship between locus of control, life satisfaction and self-esteem among university students in Pakistan. *Global Journal of Management, Social Sciences and Humanities*, 3(4), 594–619.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.
- Sarıradioğlu, H. (2019). *Yetişkinlerde vücut algısı ve kendini kabul düzeyi ile yaşam doyumunu ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Tuzgöl-Dost, M. (2006). Subjective well-being among university students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 188–197.
- Veenhoven, R. (1996). The study of life satisfaction. W. E. Saris, R. Veenhoven, A. C. Scherpenzeel, & B. Bunting (Ed.), *A comparative study of satisfaction with life in Europe* (pp. 11–48) Budapest: Eötvös University Pres.
- Yalom, I. (2013). *Varoluşçu terapi*. (Z. İyidoğan Babayiğit, Çev.). İstanbul: Kabalıcı Yayınları.

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

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

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Misyon İfadelerinin Kimlik Bağlamında İncelenmesi

Analysis of the Mission Statements of Educational Administration Departments in Terms of Identity

Mehmet Küçükçene¹ , Murat Özdemir² 

¹Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırıkkale

²Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

Özet

Çalışmanın amacı, Türkiye'deki üniversitelerde eğitim bilimleri bölümlerinde yer alan Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarına ait misyon ifadelerinin kimlik bağlamında incelenmesidir. Nitel bir yaklaşımın benimsendiği çalışma, durum çalışması deseni ile tasarlanmıştır. Verilerin toplanmasında, doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda Türkiye'de 78 üniversitede bulunan Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı web sayfaları incelenmiş ve 48 anabilim dalı misyon ifadesine ulaşılmıştır. Ulaşılan misyon ifadelerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Misyon ifadeleri *eğitim-öğretim*, *bilimsel araştırma* ve *topluma hizmet* olmak üzere üç ana tema altında sınıflandırılmıştır. Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarının en çok vurgulanan misyonu, eğitim-öğretim teması altında yer alan *"eğitilmelerin mesleki gelişimini destekleme"* olarak ön plana çıkmaktadır. Bilimsel araştırma teması altında en sık tekrar edilen misyon *"alandaki bilgi üretme ve yayma"* iken topluma hizmet temasında *"toplumun eğitim ihtiyacına yönelik bilgi üretme"* en başta yer alan misyon olarak görülmektedir. Elde edilen bulgular çerçevesinde Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı misyonlarının; alanın kimliğini yansıtmaması, güncelliği, uygulamada karşılığı, yükseköğretim ve lisansüstü eğitimin amaçlarına uygunluğu tartışılmıştır. Çalışma sonucunda, Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarında görev yapan yönetici ve öğretim elemanlarına, misyonların hazırlanmasında gerekli özen ve titizliğin benimsenmesi konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Eğitim yönetimi, kimlik, misyon, varlık nedeni, yükseköğretim.

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sisteminden (YBYS) elde edilen güncel verilere göre Türkiye'de 82 üniversitede 109 profesör, 93 doçent, 146 doktor öğretim üyesi, 12 öğretim görevlisi ve 101 araştırma görevlisi olmak üzere 461 akademisyen eğitim yönetimi alanında görev yapmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2020). Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde görev yapmakta olan bu akademisyenler, alanda bilim-

Abstract

The aim of this study is to examine the mission statements of the Departments of Educational Administration within educational sciences at Turkish universities in terms of identity. The study, which adopts a qualitative approach, was designed as a case study, and the document analysis technique was used for the data collection. In line with the purpose of the study, the web pages of the Departments of Educational Administration in 78 Turkish universities were examined and the mission statements of 48 departments were obtained. These mission statements were then analyzed descriptively. The mission statements were classified under three main themes: *education-training*, *scientific research*, and *community service*. The mission that is emphasized the strongest in by the Educational Administration Departments was *"improving the professional development of educators"* under the education-training theme. While the most frequently repeated mission under the scientific research theme is *"knowledge generation and dissemination in the field"*, *"producing knowledge for the educational needs of the society"* is observed as the primary mission under the theme of serving the society. The Department of Educational Administration missions were discussed in terms of how they reflect the identity of the field, how up-to-date and applicable they are, and to what extent they are suitable for higher education purposes. Based on the findings of the study, administrators and lecturers in Educational Administration Departments are suggested to adopt the due care and meticulousness in the preparation of their departmental missions.

Keywords: Educational administration, higher education, identity, mission, raison d'être.

sel faaliyetler yürütmekte ve lisansüstü programlar çerçevesinde öğrenci yetiştirmektedir. Alanda öğrenim gören öğrenciler de düşünüldüğünde, eğitim yönetimi alanında azımsanamayacak bir çaba ve uğraşın sergilendiği açıktır. Bu noktada, bunca emeğin hangi amaç doğrultusunda harcandığı ve neye hizmet ettiği sorgulanmaya değer görülmektedir. Bu durum, *eğitim yönetimi alanının misyonunu* tartışmaya açık hale getirmektedir.

İletişim / Correspondence:

Arş. Gör. Mehmet Küçükçene
Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü, Yahşihan, 71450, Kırıkkale
e-posta: mehmetkcene@hotmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(3), 424-436. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Ocak / January 29, 2021; Kabul tarihi / Accepted: Eylül / September 16, 2021

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Küçükçene, M., & Özdemir, M. (2022). Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı misyon ifadelerinin kimlik bağlamında incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(3), 424-436. doi:10.2399/yod.21.870606

Bu çalışma birinci yazarın "Eğitim Yönetimi Akademisyenlerinin Alanın Kimlik Gelişimine İlişkin Görüşleri" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

ORCID ID: M. Küçükçene 0000-0001-6405-7995; M. Özdemir 0000-0002-1166-6831



Fransızca “*mission*” kelimesinden gelen misyon kavramı, Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde (2020) “*bir kimseye veya bir kurula verilen özel görev*” olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel açıdan ele alındığında ise misyon, bir örgütün ya da programın hedef kitlesi ile politika ve uygulamalarını ifade etmektedir, bu nedenle misyon aracılığıyla örgütsel kimlik ortaya koyulmaktadır (Emen, Polat ve Küçüksüleymanoğlu, 2019). Bununla birlikte, misyon bir örgütün kimliğini belirleyen unsurlardan; çünkü misyon örgütlerin kuruluş amacını, varlık nedenini, iş felsefesini, değerlerini, diğer örgütlerden ayıran farklı yönlerini belirlemektedir (Önemli, 2010, s. 9). Misyon-vizyon ilişkisi açısından bakıldığında ise misyon, bir kuruluşun uzak gelecekte başarmak için çaba göstermesi gereken temel hedef olmasının yanı sıra ilgili kuruluşun vizyon beyanını nasıl başaracağına dair açık bir ifadedir (David, David ve David, 2014). Ayrıca misyon belirleme, örgütlerin stratejik yönetim süreçlerini sağlıklı olarak sürdürebilmesinde rol oynamaktadır (Muslu, 2014).

Kamu ya da özel, kâr amacı güden ya da gütmeyen, orta ya da büyük ölçekli her kurum için misyon ifadeleri, stratejik yönetimde vazgeçilmez bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Darbi, 2012). Hatta yasa gereği kamu kurumları, misyon oluşturmakla yükümlüdürler (Çakır, 2016). Misyon ifadeleri, bir örgütün stratejik yönelimini ve varlık nedenini ortaya koymaktadır (Sabuncuoğlu ve Gök, 2008, s. 124). Ayrıca bu ifadeler, bir örgütün varlık nedeninin yanı sıra (Küçüksüleymanoğlu, 2008) sunduğu hizmetlerin amacını ve niteliğini de belirtmektedir (Taiwo, Lawal ve Agwu, 2016).

Örgütler misyon içeriklerini; kurumlar için bir rehber ve yol gösterici, yöneticiler için bir süreç kılavuzu olan stratejik planlarında (Toprakçı, Ölmez Ceylan ve Özözü, 2014) ya da web sayfalarında belirttikleri misyon ifadeleri ile paydaşlarına sunmaktadır. Bir misyon ifadesinde bulunması gereken unsurlar; amaç, strateji, değerler ve davranış standartları olarak ifade edilmektedir (Dinçer, 1998 *akt.* Ramazanoğlu ve Bahçeci, 2006). Etkili bir misyon ifadesi, bir örgütün kendine özgü amacını tanımlar; bununla birlikte faaliyet alanı veya sunduğu hizmet çerçevesinde örgütün nasıl benzersiz olduğunu belirtir. Bu bakımdan, basit ama güçlü terimlerle açıklanan bir misyon, kurumsal amacı beyan eder (Ireland ve Hirc, 1992). Ayrıca, Mullane’ye göre (2002), bir misyon ifadesi paydaşların ihtiyacını karşılama vaadi sunmalıdır.

Üniversite üzerine düşen misyonlar ise üç temelde ele alınmaktadır. Bunlar eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve toplum hizmetleridir (Erdem, 2013). Fakülte ve enstitüler, üniversite çatısı altında bu misyonları yerine getirmesi beklenen yapılarıdır. Fakülte ve enstitüler de kendi içinde farklı disiplinlerden oluşan bölüm ve anabilim dalları barındırmaktadır. Ta-

vandan tabana doğru ilerleyen bu yapıda her birimin misyonu ana misyonlara bağlı kalmak şartıyla giderek özelleşmektedir. Böylelikle, her disiplin kendine özgü misyonları doğrultusunda varlığını devam ettirmektedir.

Bilimsel disiplinler içerisinde yer alan bir disiplin de eğitim yönetimidir. Bilimsel bir alan olarak temelleri yirminci yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) atılan eğitim yönetiminin (Özdemir, 2018, s. 77), Türkiye’de yirminci yüzyılın ikinci yarısında üniversitelerde bir disiplin olarak yer almaya başladığı görülmektedir (Balci, 2008). Çeşitli gelişmeler sonucunda 1960’larda Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümünün kurulmasından sonra eğitim yönetiminin de bir bilim alanı olarak üniversitelerde varlık kazandığı belirtilmektedir (Balci, 2008; Özdemir, 2018; Şişman ve Turan, 2004).

Eğitim yönetiminin kimliği ontolojik, epistemolojik ve metodolojik açıdan ele alınabilir. Misyon ifadeleri alanın daha çok ontolojik kimliği ile doğrudan ilgilidir. Bir örgütün neden var olduğu ve bir bütün olarak ne yapmak istediği, o örgütün misyonunu belirlemektedir (Kılıç, 2010). Çünkü Buzlu (2011) misyon ifadeleri oluşturulurken dikkat edilmesi gereken soruları; (i) “Biz kimiz?”, (ii) “Ne yapıyoruz?”, (iii) “Kimin için yapıyoruz?”, (iv) “Neden yapıyoruz?”, (v) “Kaynaklar neden bu çaba için ayrılmaktadır” olarak sıralamaktadır (*akt.* Emekli, 2019). Belirtilen sorular eğitim yönetimi alanına yöneltildiğinde, en nihayetinde alanın ontolojik olarak neye hizmet ettiğine işaret etmektedir.

Eğitim yönetimi alanının kimlik gelişimi sürecinde bir özgünlük ve özerklik sorununun olduğu görülmektedir (Özdemir, 2017; Takmak, 2019). Ayrıca alanda, kimlik bunalımından kaynaklı ontolojik, epistemolojik ve metodolojik sorunların bulunduğu ve bu sorunların dikkate alınmadığı belirtilmektedir (Turan, Bektaş, Yalçın ve Armağan, 2016). Kimliğe ilişkin sorunlu alanlardan bazıları alanın disiplinler durumundan, yaygın araştırma konularından, kültürel açıdan uygun olmayan uyarlama çalışmalarından kaynaklanmaktadır (Aydın, Yılmaz ve Altınkurt, 2013). Diğer taraftan, eğitim bilimlerinde ve eğitim yönetimi alanında gerçekleştirilen çalışmalarda, Batılı ülkelerde yapılan araştırmaların taklit edilmesi ya da kopyalanması üzerine dikkat çekilmektedir (Turan, 2014; Yılmaz, 2016). Bunun yanında, alanda hâkim kavramların işletme disiplinine ait olduğu belirtilmektedir (Yılmaz, 2018). Bu tür sorunsal durumlar, alanın neye hizmet ettiği sorusunu gündeme getirmekte ve ontolojik kimliğinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Oysa, Becker ve Trowler (2001) disiplinlerin, tanımlanabilir kimliklere sahip olduğundan bahsetmektedir. Bu çalışmada, Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarına ait misyon ifadelerinin incelenmesiyle, alanın ontolojik kimliğine ışık tutulması beklenmektedir. Bu

durumun ise eğitim yönetimi alanında araştırma faaliyetlerinde bulunan bilim insanları için alana dair bir farkındalık oluşturması öngörülmektedir.

Misyon kavramına ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, çalışmaların daha çok işletme yönetimi alanında ağırlık kazandığı görülmektedir (Ateş, 2016; Chun ve Davies, 2001; Darbi, 2012; Dörtöyl, 2015; Erol ve Kanbur, 2014; Eryılmaz ve Eryılmaz, 2016; Eşi, 2016; Latif ve Muslu, 2015; Önen, 2017; Papulova, 2014; Rajasekar, 2013; Sabuncuoğlu ve Gök, 2008; Tatlı ve Üstün, 2018; Vandijck, Desmidt ve Buelens, 2007). Uluslararası alanyazında misyon kavramına odaklanan çalışmaların, işletmelerin itibar oluşturmasında web sayfalarında yer alan misyon ifadelerinin rolü (Chun ve Davies, 2001); çalışanların misyon ifadeleri üzerindeki farkındalık düzeyi ile çalışan davranışı ve tutumları üzerindeki potansiyel etkileri (Darbi, 2012); işletmelerin misyon ifadelerinin oluşturulmasında örgütsel aksiyolojik öz bağlamının analizi (Eşi, 2016); Slovakya’da çeşitli sektörlerde faaliyet gösteren işletmelerin misyon geliştirme üzerindeki olumlu eğilimleri (Papulova, 2014); Umman’daki şirketlerin ihtiyaç duyulan bileşenlere cevap verme bağlamında misyon ifadelerinin uygunluğu (Rajasekar, 2013); Flaman sağlık kuruluşlarına ait misyon ifadelerinin yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Vandijck vd., 2007) gibi konularda misyonu çeşitli boyutlarda ele aldığı görülmektedir.

Ulusal bağlamda işletme odaklı misyon çalışmaları ise Türkiye’de bulunan limanların web sayfalarında yer alan misyon ve vizyon ifadelerini verimliliği (Ateş, 2016); Capital 500 listesinde bulunan işletmelerin misyon ifadelerini pazarlama felsefeleri bağlamında incelenmesi (Dörtöyl, 2015); Türkiye’de büyüklük bakımından ilk 100’de olan şirketlerin misyon ve vizyon ifadeleri doğrultusunda girişimcilik özellikleri (Erol ve Kanbur, 2014); yine Türkiye’deki ilk 100 büyük şirketin misyon ve vizyon ifadelerinin değişim kavramı bağlamında ele alınması (Eryılmaz ve Eryılmaz, 2016); Türkiye’deki en büyük 100 şirketin misyon ve vizyon ifadelerinin, bulunması gereken bileşenlere uygunluğu (Latif ve Muslu, 2015); havayolu sektöründeki işletmelerin misyon ve vizyon ifadelerinin içerik açısından yeterliliğinin analizi (Önen, 2017); Türkiye’de büyüklük açısından ilk 500’de olan şirketlerin misyon ifadelerinin pazar odağı bağlamında incelenmesi (Sabuncuoğlu ve Gök, 2008); Borsa İstanbul (BİST) 100 firmalarına ait misyon ve vizyon ifadelerinde vurgulanan temaları (Tatlı ve Üstün, 2018) gibi çok farklı konu alanlarını içermektedir. İşletme alanyazınında yürütülen misyona ilişkin çalışmaların genel olarak şirketlerin misyon ifadelerinin içerik bakımından uygunluğunu ve yeterliliğini, ifadelerin içeriğindeki unsurları, araştırmacılar tarafından belirlenen temaları içerip içermediği ya da ifadelerin örgüt ya da müşteri üzerindeki etkilerini ele aldığı görülmektedir.

İşletme yönetiminin yanı sıra kamu yönetimi alanında da misyona ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Aytaç ve Soylu, 2017; Uğurluoğlu, 2011; Yavuz ve Döven, 2018). Aytaç ve Soylu (2007) Türk bankacılık sektöründe yer alan kamu, yerli ve yabancı özel bankaların misyon ve vizyon ifadelerinde, bankaların çok farklı temalarda misyon ve vizyon içeriğine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Uğurluoğlu (2011) kamu ve özel hastanelerin misyon ifadelerini karşılaştırmış; önemli bir fark olmamakla birlikte misyon ifadelerinin olması gereken içerik kapsamını karşılamada yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Kamu Hastane Birliklerinin misyon ifadelerini inceleyen bir çalışmada en çok geçen söz ya da söz öbeklerinin “hasta”, “güvenilir hizmet”, “gelişmiş teknoloji”, “etik ilkeler”, “çevreye duyarlı” ve “çalışan memnuniyeti” olduğu belirtilmektedir (Yavuz ve Döven, 2018).

Eğitim alanında yapılan misyon ifadelerine yönelik çalışmalar incelendiğinde; uluslararası alanyazında eğitim bağlamında, okul ve üniversitelerin misyonlarına yönelik çalışmalar yer almaktadır (Boerema, 2006; Davis, Ruhe, Lee ve Rajadhyaksha, 2007; Dracup, 2014; Sng, 2001; Stemler, Bebell ve Sonnabend, 2011). Kanada’nın Britanya Kolumbiyası eyaletindeki okulların misyon vizyon ifadelerini ele alan çalışmada, ifadeler üzerinden okula ait amaç ve hedefler, okulu farklı kılan inançlar, sunulan hizmetler, ebeveyn katılımı ve çevre yapısı temalarına ulaşılmıştır (Boerema, 2006). Üniversitelerin misyon ifadelerinde yer alan etik içeriklerin üniversite öğrencilerini etkileyip etkilemediğini inceleyen bir çalışma sonucunda, misyon ifadelerinde açıkça etik içerik belirten okulların, öğrencilerin etik yönelimlerini etkilediği ortaya koyulmuştur (Davis vd., 2007). Dracup ise (2014) fakülteedeki uygulamaların, yükseköğretim kurumunun misyonu ve vizyonu üzerine olan etkisi üzerine bir çalışma gerçekleştirmiş; çalışma sonucunda üniversitenin misyon ve vizyonu ile uygulama talepleri arasındaki uyumsuzluğun üstesinden gelebilecek stratejiler sunmuştur. Singapur’daki eğitim misyonunu eleştirel söylem analizi ile inceleyen Sng (2001), üniversitelerin ticari bir organizasyon gibi işlev görmesinin yanı sıra ekonomik ihtiyaçlara ve değişikliklere cevap verme ihtiyacı olarak görüldüğünü ifade etmiştir. ABD’de ülke genelindeki okulların temel amaçlarını karşılaştırmak ve sistematik olarak yansıtmak için bir veri kaynağı olarak okul misyon ifadelerinin faydasını araştıran çalışmada, okul misyonu açıklamalarının okulun amacını yansıtmaya, okulları temel misyonları açısından karşılaştırma ve zaman içinde okulların amacındaki değişiklikleri izleme ile ilgili eğitim araştırmacıları ve yöneticileri için ölçülebilir değerli bir veri kaynağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Stemler vd., 2011).

Ulusal alanyazında ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki kurumların misyon ifadesini inceleyen çalışmaların (Altinkurt ve Yılmaz, 2011; Emen vd., 2019; Özdemir, 2013)



yanında yükseköğretim alanında misyon kavramına odaklanan çalışmalar da bulunmaktadır (Akman, 2019; Arabacı ve Şener, 2014; Emekci, 2019; Özdem, 2011; Özmen, Özmen ve Sakarya, 2013). İlköğretim ve ortaöğretim okulları için misyon, vizyon ve değerler bağlamında yapılan bir çalışmada misyon ifadelerinde daha çok “Atatürk İlke ve İnkılapları’na” vurgu yapıldığı görülmektedir (Altunkurt ve Yılmaz, 2011). Yine aynı bağlamda İmam-Hatip liselerinin incelendiği çalışmada ise “*dini becerilerle donatılmış bireyler yetiştirmek*” başlıca misyon olarak ifade edilmiştir (Emen vd., 2019). Özdemir’in (2013) Türkiye’deki resmi genel liselerin misyon ifadelerini eğitsel amaçlar bağlamında incelediği çalışmasında, okulların genel amacının öncelikle öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini sağlamak; en az belirtilen amacının ise mesleki gelişimi desteklemek olduğu ortaya koyulmuştur. MEB bünyesindeki kurumların misyon ifadelerine yönelik çalışmaların, daha çok okulların hedeflediği amaçlara yoğunlaştığı görülmektedir.

Yükseköğretim alanında özellikle eğitim fakültelerinin misyonları üzerine nitel bir çalışma yürüten Akman (2019) başlıca misyonu öğretmen yetiştirme olarak ortaya koymakla birlikte fakültelerdeki akademik çalışmaların okullardaki sorunlara gerçekçi çözümler üretmediği sonucuna ulaşmıştır. Türkiye’deki üniversitelerin misyon ifadelerinin tematik olarak incelendiği çalışmada, üniversitelerin daha çok “Eğitim Öğretim Hizmeti” temasına vurgu yapmakla birlikte “Toplumsallık”, “Evrensellik”, “Bilim ve Teknoloji”, “Değerler”, “Faaliyet Alanı” ve “Demokrasi” temalarına yer verdiği ortaya koyulmuştur (Arabacı ve Şener, 2014). Türkiye’deki üniversitelerin misyon ifadelerinin incelendiği bir diğer çalışma ise Emekci (2019) tarafından yürütülmüş ve en sık kullanılan misyon temasının devlet üniversitelerinde “toplumsal işleve dönük”, vakıf üniversitelerinde ise “kaliteli insan gücü yetiştirme” olduğu belirtilmiştir. Yükseköğretim kurumlarının misyon ifadelerini konu edinen bir diğer çalışmada (Özdem, 2011) üniversitelerin “evrensel nitelikte, yeterli ve yetkin bilgiye sahip olmak” misyonuna en çok yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yükseköğretimin misyonundaki değişimi incelemek için 2006 ve 2012 yıllarındaki bazı üniversitelerin stratejik planlarını ele alan çalışmada (Özmen vd., 2013) üniversitelerin, misyon kavramının özünü oluşturan ifadelere çok fazla yer vermediği ifade edilmiştir. Yükseköğretim alanındaki misyon çalışmalarında ise üniversitelerin stratejik planlarında ya da web sayfalarında yer alan misyona ilişkin temalara yoğunlaşıldığı görülmektedir.

Misyon kavramına ilişkin çalışmalar arasında Türkiye’deki üniversitelerin Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarına ait misyon olgusunu inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran yönü, üniversitelerin eğitim bilimleri çatısı altında yer alan ve bağımsız bir disiplin olarak görülen

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı misyon ifadelerine odaklanmadır. Kimlik bağlamında Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarına ait misyon ifadelerinin incelenmesinin alanyazındaki boşluğu doldurması beklenmektedir. Bu kapsamda, çalışmanın alanın Türkiye’deki ontolojik kimliğine ışık tutması beklenmektedir. Böylelikle, ontolojik kimlik bağlamında alanın varlık amacının ortaya çıkarılması ön görülmektedir. Bu bilgilerin, detaylı ve derin bir anlayışla ortaya konmasının alandaki araştırmacıların faaliyetlerini bir farkındalık ve bilinç çerçevesinde gerçekleştirmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, Türkiye’deki üniversitelerde eğitim bilimleri çatısı altında yer alan Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarına misyon ifadelerinin alanın ontolojik kimliği bağlamında incelenmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Misyon ifadelerinde kullanılan anabilim dalına ilişkin isimlendirmeler nelerdir?
- Eğitim Yönetimi Anabilim Dalının eğitim-öğretime ilişkin misyonları nelerdir?
- Eğitim Yönetimi Anabilim Dalının bilimsel araştırmaya ilişkin misyonları nelerdir?
- Eğitim Yönetimi Anabilim Dalının topluma hizmete ilişkin misyonları nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, analiz birimleri, veri toplama süreci, geçerlik güvenilirlik ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Çalışmada, Türkiye’deki üniversitelerin Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarına ait misyon ifadelerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Nitel araştırmada, araştırma problemi kapsamında bir durumun ya da olgunun derin bir anlayışla ele alınması (Creswell, 2005) ve daha önce keşfedilmeyen yönlerin sınırlı bir çerçevede ortaya konulması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 55).

Nitel araştırmanın amacının, ele alınan sosyal gerçeklik içerisinde gizlenen bilgileri açığa kavuşturmak olduğu (Özdemir, 2010) göz önüne alındığında, araştırma kapsamında misyon ifadeleri üzerinden alanın ontolojik kimliğine dair gizli yönlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu bakımdan, çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir duruma ilişkin derinlemesine bilgi vermede kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Akar, 2017). Araştırmacıların sınırlandırılmış bir sistem olarak ele alınan bir çalışma birimine odaklandıkları bu nitel bir araştırma yaklaşımında, olayların bir bağlam içerisindeki belirsizliğini irdelemek

amacı ile kullanılmaktadır (Mills ve Gay, 2019, s. 404). Bu çalışmada ise kimlik bağlamında Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarının misyonlarını ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Analiz Birimleri

Araştırmanın analiz birimlerini Türkiye'deki üniversitelerde yer alan Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarının misyon ifadeleri oluşturmaktadır. Türkiye'de eğitim yönetimine yönelik farklı isimlendirmeler altında 82 anabilim dalı bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında, 78 üniversitede Eğitim Yönetimi olarak isimlendirilen anabilim dallarının web sayfaları incelenmiştir. İnceleme sonucunda, 48 anabilim dalına ait misyon ifadesine ulaşılrken, 30 anabilim dalı web sayfasında misyon ifadesine rastlanmamıştır.

Veri Toplama Süreci

Analiz birimlerini oluşturan Türkiye'deki Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarına ait misyon ifadelerinin toplanmasında, doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, ele alınan olgu veya olgulara ilişkin bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin analizini amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Doküman analizi, örgütlere ait resmi yazışma ve yayınları da içermektedir (Patton, 2001). Forster (1995), doküman incelemesinin temel adımlarını; (i) dokümanlara ulaşma, (ii) orijinalliği kontrol etme, (iii) dokümanları anlama, (iv) veriyi analiz etme ve (v) veriyi kullanma olarak belirtmektedir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 194). Çalışmada da bu adımlar dikkate alınmıştır.

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı her üniversitede bulunmamaktadır. Anabilim dalı olarak bulunan üniversiteleri tespit edebilmek amacıyla YBYS'ye ait web sayfası (<https://istatistik.yok.gov.tr/>) kullanılmıştır. Sistemde yer alan "Birim İstatistikleri" sekmesinde üniversitelerde yer alan "bölüm istatistikleri" bulunmasına rağmen "anabilim dalı istatistikleri" bulunmamaktadır. Bu nedenle, üniversitelerdeki Eğitim Yönetimi Anabilim Dalının varlığına ulaşabilmek için "Öğretim Elemanı İstatistikleri" sekmesinden "Anabilim Dalı İsmine Göre Öğretim Elemanı Sayıları" sayfasına gidilmiştir. Böylelikle, anabilim dalında görev yapan öğretim elemanı sayıları üzerinden üniversitelerde Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarının varlığına ulaşılmıştır.

Türkiye'de üniversitelerde yer alan eğitim yönetimine yönelik anabilim dallarına ulaşma amacıyla 10.03.2020 tarihinde <https://istatistik.yok.gov.tr/> sitesi aracılığı ile "Öğretim Elemanı İstatistikleri" sekmesinden "Anabilim Dalı İsmine Göre Öğretim Elemanı Sayıları" raporu istenilmiştir. Böylelikle, özde eğitim yönetimine yönelik anabilim dallarına ulaşılmış hedeftenmiştir. Fakat anabilim dalı isimleri üniversitelerde

farklılıklar göstermektedir. YBYS web sayfası üzerinde anabilim dalı taratma kısmına "Eğitim Yönetimi" kelime öbeği girildiğinde 12 farklı anabilim dalının yer aldığı görülmektedir: (i) Askeri Eğitim Yönetimi, (ii) Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi ve Denetimi, (iii) Eğitim Yönetimi, (iv) Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi, (v) Eğitim Yönetimi Denetimi ve Planlaması, (vi) Eğitim Yönetimi, Planlaması ve Ekonomisi, (vii) Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, (viii) Eğitim Yönetimi, Teftişi ve Planlaması, (ix) Eğitim Yönetimi ve Denetimi, (x) Eğitim Yönetimi ve Planlaması, (xi) Eğitim Yönetimi ve Teftişi ve (xii) İşletme Yönetimi Eğitim Yönetimi Uzmanlık.

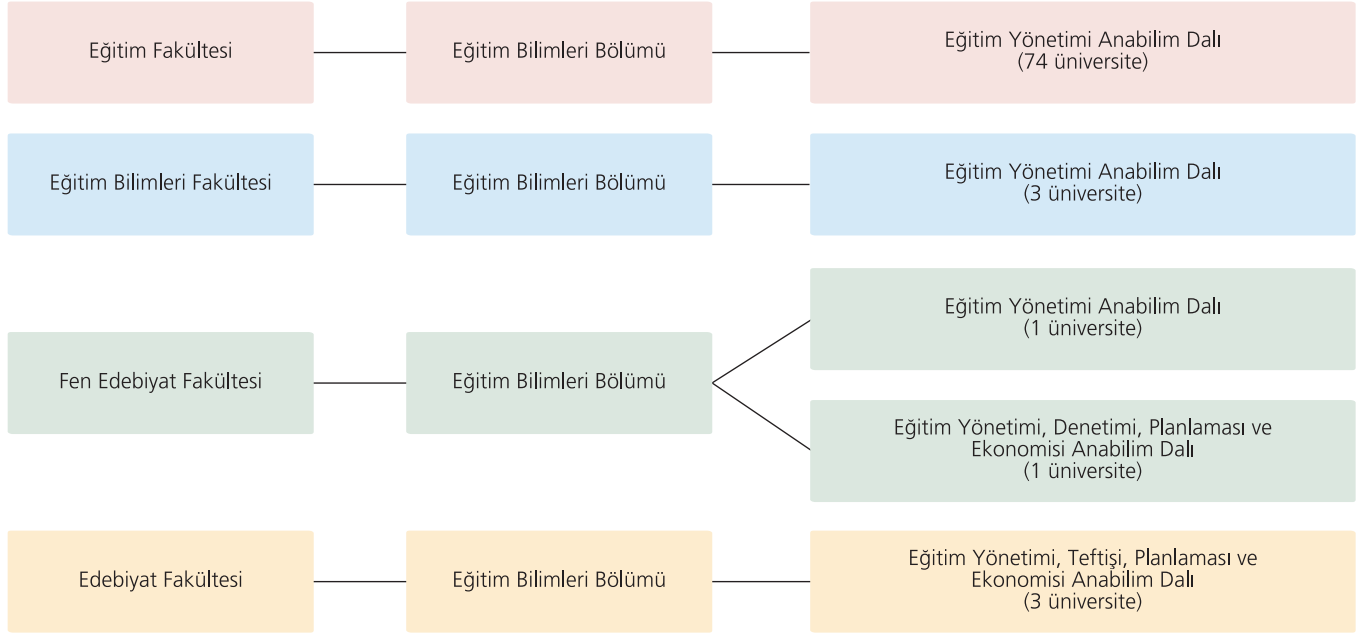
Eğitim yönetimine ilişkin yukarıda farklı isimlerle belirtilen anabilim dallarında taramalar yapıldığında sadece üç anabilim dalında öğretim elemanlarının yer aldığı görülmektedir. Bu anabilim dalları şunlardır:

- Eğitim Yönetimi (EY)
- Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi (EYDPE)
- Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (EYTPE)

Bu anabilim dalları haricinde, yukarıda ismi geçen diğer dokuz anabilim dalında herhangi bir öğretim elemanı istatistiği yer almamaktadır.

EY, EYDPE ve EYTPE anabilim dalı isimlerindeki öğretim elemanı istatistikleri bilgisinden yola çıkarak üniversitelerdeki eğitim yönetimine yönelik anabilim dallarının varlığına ulaşılmıştır. "Eğitim Yönetimi" Anabilim Dalı 78 üniversitenin 74'ünde Eğitim Fakültesi; üçünde Eğitim Bilimleri Fakültesi ve bir üniversitede Fen Edebiyat Fakültesi çatısı altında olmak üzere tümü Eğitim Bilimleri Bölümü altında yer almaktadır. "Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi" Anabilim Dalı yalnız bir üniversitede Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü çatısında yer almaktadır. "Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi" Anabilim Dalı ise üç üniversitede Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü çatısında yer almaktadır. Eğitim yönetimine yönelik bu anabilim dallarının fakülteler içerisindeki yapılanması Şekil 1'de belirtilmiştir.

Toplam 82 üniversitede farklı isimlendirmeler ile eğitime yönelik anabilim dalı bulunmasına rağmen 78 üniversitede yer alan Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı misyon ifadeleri, analiz birimlerine dahil edilmiştir. Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (EYTPE) ismi altında bir ve Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi (EYDPE) adı altında üç olmak üzere toplam dört üniversitede bulunan anabilim dalı araştırma kapsamı dışında kalmıştır. Çünkü Yükseköğretim



■ Şekil 1. Türkiye’deki üniversitelerde eğitim yönetimine ilişkin anabilim dallarının fakülteler içerisindeki yapılanması.

Kurulunun 2016 yılında yaptığı eğitim fakültelerinin yeni yapılanmasında ilgili anabilim dalının ismi “Eğitim Yönetimi” olarak belirlenmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2016).

Analiz birimlerinin belirlenmesinin ardından belirlenen 78 üniversitedeki Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı için misyon ifadelerini toplama süreci başlamıştır. Misyon ifadeleri anabilim dallarına ait web sayfalarından elde edilmiştir. Bu süreçte, veri kaybını önlemek için üniversitelerin fakülte sayfalarının yanı sıra enstitü sayfaları da kontrol edilmiştir. Çünkü anabilim dalına ilişkin bazı bilgiler lisansüstü programlara ilişkin bilgilerin yer aldığı enstitü sayfalarına da yerleştirilmektedir. Misyon ifadeleri için öncelikle anabilim dalı web sayfalarında “Misyon ve Vizyon” sekmeleri daha sonra ise “Tanıtım” ya da “Hakkında” gibi sekmeler kontrol edilmiştir.

Misyon ifadelerini toplama süreci 12.03.2020 tarihinde başlamış ve 30.03.2020 tarihinde sona ermiştir. Bu kapsamda 46 üniversitede yer alan eğitim yönetimine yönelik anabilim dallarına ait misyon ifadelerine ulaşılmıştır. Diğer 32 anabilim dalında ise misyon ifadesine rastlanmamıştır.

Veri kaybını önlemek amacıyla 30.05.2020 tarihinde misyon ifadelerine ulaşılamayan üniversitelerin siteleri tekrar kontrol edilmiştir. Kontrol sonrası daha önce ulaşılmayan iki üniversitenin misyon ifadelerine ulaşılmıştır. Elde edilen misyon ifadesi üniversite bazında 48’e ulaşmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada, veri toplama süreci detaylı bir şekilde ortaya konulmuştur. Ayrıca, çalışmanın amacına hizmet eden tüm misyon ifadelerine ulaşılması hedeflenerek veri kaybının önlenmesi amaçlanmıştır. Bulgular verilirken geçerlik ve güvenilirlik adına, elde edilen misyon ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Böylelikle, sonuçların inandırıcılığını artırmak amaçlanmıştır. Nitel çalışmalarda görüşme, gözlem ya da dokümanlar aracılığıyla elde edilen verilerin derinlik odaklı ve ayrıntılı olması, çalışmanın sonuçlarının geçerli ve güvenilir olduğuna ilişkin önemli bir göstergedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 48).

Verilerin kodlanması sürecinde, tutarlık incelemesine başvurulmuştur. Tutarlık, dış denetim bağlamında başka bir gözün araştırma sürecine dahil olması ve süreçte tutarlı davranılıp davranılmadığının incelemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 306). Çalışma verilerinin kodlanması ve kavramsallaştırılması boyutunda eğitim yönetimi alanında bir uzman görüşüne başvurulmuştur. Bilim uzmanı ile birlikte kodlamaya ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme sonucunda, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül [Görüş Birliği “280” / (Görüş Birliği “280” + Görüş Ayrılığı “21”) × 100] kullanılmış ve yaklaşık olarak %93 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Kodlama ve kodların kavramsallaştırma sürecinde ortaya çıkan görüş ayrılıklarında, bilim uzmanı ile müzakere edilerek görüş birliğine ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler daha önce belirlenmiş temalar doğrultusunda ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Temaların belirlenmesinde alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretimin amaçları 2547 sayılı kanunun 4. maddesinde belirtilmesinin yanı sıra üniversitelerin görevleri; *eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet* olarak kavramsallaştırılmaktadır (Dinçer, 2006; Erdem, 2013). Çalışmanın verilerini oluşturan misyon ifadeleri, belirlenen bu temalar altında analiz edilmiştir.

Temaların belirlenmesinin ardından misyon ifadelerindeki cümleler analiz edilmiştir. Analiz sürecinde kodlamalar yapılmıştır. Kodlama sürecinde, tutarlık amacı ile bir uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü ile birlikte ortaya çıkan kodlamalar daha sonra belirlenen ana temaların altında alt temalar olarak gruplandırılmıştır. Gruplandırma sırasında alt temalara ilişkin sayılar hesaplanmış ve frekans olarak belirtilmiştir. Bu bağlamda, alt temaların kullanılma sıklığı ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, bulgular verilirken geçerlik ve güvenilirlik adına misyon ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Doğrudan alıntılarla ayrıca alt temaların somutlaştırılması amaçlanmıştır. Misyon ifadeleri M1, M2, M3 ... M47, M48 olarak kodlanmıştır.

Bulgular

Bulgular kısmında öncelikle misyon ifadelerinde anabilim dallarının kullandığı isimler ortaya konulmaktadır. Yapılanmada Eğitim Bilimleri Bölümü çatısı altında yer alan Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarının misyon ifadelerinde, farklı anabilim dalı isimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Sonrasında ise misyon ifadelerinden, anabilim dallarının varlık amaçları; eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet olmak üzere üç ana tema altında sunulmaktadır.

Anabilim Dalının İsmi Nedir?

Eğitim fakültelerinin yapılanmasında Eğitim Bilimleri Bölümü çatısı altında yer alan anabilim dallarından birisi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalıdır. Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı misyon ifadelerinde, ilgili anabilim dalı için farklı isimlendirmelerin kullanıldığı belirlenmiştir. Anabilim dalına yönelik kullanılan isimler ■ Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo incelendiğinde, misyon ifadelerinde çoğunlukla Eğitim Yönetimi ($f=19$) isminin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ($f=13$) sık kullanılan bir isim olarak dikkat çekmektedir. Bunun yanında, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ($f=2$) ve Eğitim Yöne-

■ **Tablo 1.** Misyon ifadelerinde yer alan anabilim dalına ilişkin isimlendirmeler.

Anabilim dalına ilişkin isimlendirmeler	f
Eğitim Yönetimi	19
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi	13
Eğitim Yönetimi ve Denetimi	2
Eğitim Yönetimi ve Planlaması	1
Anabilim Dalı İsmi Belirtilmemiş	13
Toplam	48

timi ve Planlaması ($f=1$) da misyon ifadelerinde geçen isimlendirmelerdendir. Anabilim dallarından 12’si ise misyon ifadelerinde herhangi bir isim belirtmemektedir. İsimlendirmelere ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmektedir:

- “Eğitim Yönetimi Anabilim Dalının amacı, ...” [M29]
- “Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalının amacı, ...” [M36]
- “EYTPPE anabilim dalı ...” [M34]; “Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalının amacı, ...” [M40]
- “Eğitim Yönetimi ve Planlaması ... programının amacı ...” M38
- “Anabilim Dalımızda ...” [M18]; “Anabilim Dalımızın amacı, ...” [M39]

Varlık Amacı Nedir?

Üniversiteler çeşitli misyonları yerine getirmesi beklenen kurumlardandır. Bu misyonların yerine getirilmesinde üniversite yapısında yer alan birimler işe koşulmaktadır. Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı da kendi üzerine düşen misyonları yerine getirmeyi amaçlamaktadır. ■ Tablo 2’de Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarında yer alan misyonların ana temalara göre dağılım frekansları gösterilmektedir.

Tablo incelendiğinde Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarının daha çok eğitim-öğretim ($f=210$) alanında misyona sahip olduğu belirlenmiştir. Eğitim-öğretimin yanında bilimsel araştırmaya ($f=54$) yönelik misyonların da olduğu görülmektedir.

■ **Tablo 2.** Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarının varlık amaçlarına ilişkin ana temalar.

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı misyonlarına ilişkin ana temalar	f
Eğitim-öğretim	210
Bilimsel araştırma	54
Topluma hizmet	37
Toplam	301



Bununla birlikte, anabilim dallarının topluma hizmet ($f=37$) misyonları bulunmaktadır. Aşağıda, belirlenen bu ana temalar altındaki alt temalar ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Eğitim-Öğretim

Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarına ait misyonların çoğunlukla eğitim-öğretime yönelik olduğu görülmektedir. ■ Tablo 3'te yer alan ana temalar incelendiğinde, eğitim-öğretim temasında daha çok eğitimdeki insan kaynağının yetiştirilmesi ve geliştirilmesine odaklanılması dikkat çekmektedir. Bunun yanında, alt temalarda Eğitim Yönetiminin bir bilim dalı ve bir uygulama alanı olarak farklı misyonlara sahip olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca, anabilim dalının, öğretmenlik lisans programlarında yer alan meslek bilgisi derslerinin yürütülmesinde de misyon üstlendiği belirtilen ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Eğitim-öğretim alanındaki belirtilen alt temalar, özellikle eğitim sisteminin içinde var olan ya da var olma potansiyeli olan insan kaynağının yetiştirilmesi ve geliştirilmesine vurgu yapmaktadır. Alt temalar arasında eğitimcilerin mesleki gelişimini destekleme ($f=40$) en çok vurgulanan unsurdur. Eğitim yöneticisi yetiştirme ($f=30$), bilim uzmanı yetiştirme ($f=28$), öğretim elemanı yetiştirme ($f=18$), eğitim denetçisi yetiştirme ($f=16$) alt temalarının aynı şekilde insan kaynağının yetiştirilmesi ve geliştirilmesine hizmet ettiği açıktır. Belirtilen alt temalara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmektedir:

- “Okullar, Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer kurumlara yönetici, denetçi yetiştirmek, üniversitelerin ilgili bölümlerine öğretim elemanı yetiştirmek, akademik ve hizmet içi eğitim, seminer, kurs vb. aracılığıyla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda çalışan öğretmen, yönetici ve denetçilerin mesleki yeterliklerini yükseltmek, okul yöneticiliği ve eğitim denetçiliği alanında uzman yetiştirmek.” [M7]
- “... eğitim sektörü ile ilgili özel ya da kamu kurumlarında çalışanların mesleki nitelik düzeyini yükseltmek, mesleki yeterliklerini geliştirmek ...” [M30]
- “... eğitimcilerin, eğitim sisteminin her kademesinde yer almalarına yol açacak donanımı kazanmalarına yardımcı olmayı hedefleyen ...” [M2]

Bir bilim dalı olmakla beraber aynı zamanda bir uygulama alanı olarak eğitim yönetiminin çeşitli misyonları ön plana çıkmaktadır. Alt temalarda belirtilen lisansüstü öğrencilerin alana ilişkin bilgi ve beceri düzeyini artırma ($f=21$), alanın disiplinler gelişimini destekleme ($f=20$) ve alandaki gelişmeleri takip etme ($f=6$) eğitim yönetiminin bilim dalı olarak yüklenmediği misyonları göstermektedir. Eğitim politikası üretme ($f=13$) ve eğitim sorunlarına çözüm üretme ($f=8$) ise alanın uygulama boyutundaki misyonları olarak görülmektedir. Bu

■ Tablo 3. Eğitim-öğretim temasına ilişkin varlık amaçları.

Eğitim-öğretim misyonuna ilişkin alt temalar	f
Eğitimcilerin mesleki gelişimini destekleme	40
Eğitim yöneticisi yetiştirme	30
Bilim uzmanı yetiştirme	28
Lisansüstü öğrencilerin alana ilişkin bilgi ve beceri düzeyini artırma	21
Alanın disiplinler gelişimini destekleme	20
Öğretim elemanı yetiştirme	18
Eğitim denetçisi yetiştirme	16
Eğitim politikası üretme	13
Eğitim sorunlarına çözüm üretme	8
Fakülte meslek bilgisi derslerini yürütme	7
Alandaki gelişmeleri takip etme	6
Formasyon (öğretmenlik sertifikası) derslerini yürütme	3
Toplam	210

noktada, belirtilen alt temalara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmektedir:

- “... Eğitim Yönetimi Anabilim Dalındaki lisansüstü (tezli, tezsiz yüksek lisans ve doktora) eğitim programlarını bir yandan uluslararası ölçülerde uyumlu duruma getirmek, diğer yandan ülkemiz gereksinimlerine yanıt vermek üzere kalitesini artırmak ...” [M6]
- “eğitim yönetimi ve denetimi ile eğitim alanındaki çağdaş gelişmeleri izleyecek ve yorumlayacak ... yüksek niteliktedir.” [M22]
- “... ülkenin eğitim politikasını belirleyenlere üretilen araştırmalarla yardımcı olmaktır.” [M21]
- “... eğitimi etkileyen ana sorunlara etkili ve pozitif şekilde çözüm getirmelerine katkıda bulunmak önemli hedeflenmektedir.” [M43]

Son olarak eğitim- öğretim teması altında lisans derslerinin yürütülmesine ilişkin misyonlar göze çarpmaktadır. Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı lisansı olmayan sadece lisansüstü düzeyde öğretim yapan bir disiplindir. Fakat, eğitim yönetimindeki öğretim elemanlarının fakülte meslek bilgisi derslerini ($f=7$) ve formasyon (öğretmenlik sertifikası) derslerini yürütmesi ($f=3$) lisans düzeyinde yer alan misyonlar olarak görülmektedir. Belirtilen alt temalara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmektedir:

- “Fakültemiz öğretmen yetiştirme programlarımızın meslek bilgisi/eğitim bilimleri derslerini planlamakta ve yürütmekte olan ...” [M9]
- “Anabilim Dalı aynı zamanda Eğitim Fakültesindeki öğretmenlik formasyon derslerini ... yürütmektedir.” [M14]

Bilimsel Araştırma

Bilimsel araştırma, üniversitelerin misyonlarından birisidir. Eğitim Yönetimi Anabilim Dalları da misyon ifadeleri içerisinde bilimsel araştırmaya yönelik misyonlar yerleştirmişlerdir. ■ Tablo 4 incelendiğinde, araştırma öncesi bilimsel araştırmaya yönelik bilgi ve becerilerin yanı sıra bilimsel yaklaşım ve etik değerlerin kazandırılmasına yönelik misyonlar dikkat çekmektedir. Süreçte araştırma yapabilmek için ortamların uygun hale getirilmesi ve bilginin üretilmesine ilişkin misyonlar görülmektedir.

Bilimsel bir araştırma sürecini yönetebilmek adına bilimsel araştırma bilgi, beceri ve yaklaşımı kazandırma ($f=17$) ile birlikte etik değerleri benimsetme ($f=7$) Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarına ait misyon ifadelerinde belirtilmektedir. Özellikle öğretim elemanları için bilimsel faaliyetleri destekleme ($f=5$) ise daha az ifade edilen misyonlar arasındadır. Bilgi, beceri ve tutumun ardından ulusal ve uluslararası düzeyde alanda bilgi (yayın) üretme ve yayma ($f=22$) anabilim dallarının benimsediği en sık bilimsel araştırma misyonu olarak ön plana çıkmaktadır. Çok sık benimsenmemekle birlikte proje üretme ($f=3$) de bilimsel faaliyetler arasında yer bulmaktadır. Belirtilen alt temalara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmektedir:

- “Eğitim yönetimi ve politikası ile alt disiplinlerinde bilimsel bilginin oluşması ve yayılmasına katkıda bulunmak ... Eğitim yönetimi ve politikası ile alt disiplinlerinde bilimsel bilginin oluşması ve yayılmasına katkıda bulunmak...” [M6]
- “... alan yazına bilimsel araştırmalarla katkıda bulunmak ...” [M15]
- “... bilimsel araştırma yapabilme, bilimsel rapor yazabilme becerilerinin ve etîğinin kazandırılması amaçlanmaktadır.” M3
- “ortaya çıkan sorunları bilimsel yaklaşımla ele alarak, araştırma yapma ve çözüm üretme becerileri kazanmış ... eğitim ve okul yöneticileri yetiştirmektedir.” [M4]
- “Öğretim elemanları için özgür ve destekçi bir çalışma ortamı hazırlamak ...” [M33]
- “... öğretim elemanları, öğrencileri ile birlikte ulusal ve uluslararası bilimsel projeler üretmekte ve mevcut projelerini sürdürmektedir.” [M22].

Topluma Hizmet

Topluma hizmet, üniversitelerin bir diğer misyonudur. Üniversiteler topluma hizmet uygulama derslerinin yanı sıra çeşitli yollarla bu misyonunu yerine getirmektedir. ■ Tablo 5’te Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarının topluma hizmet konusunda ifade ettiği misyonlar belirtilmiştir.

Eğitim Yönetimi alanında toplumun eğitim ihtiyacına yönelik bilgi üretme ($f=10$) en sık ifade edilen topluma hizmet

■ Tablo 4. Bilimsel araştırma temasına ilişkin varlık amaçları.

Bilimsel araştırma misyonuna ilişkin alt temalar	f
Alanda bilgi (yayın) üretme ve yayma	22
Bilimsel araştırma bilgi, beceri ve yaklaşımı kazandırma	17
Etik değerler benimsetme	7
Bilimsel faaliyetleri destekleme	5
Proje üretme	3
Toplam	54

misyonudur. Lisansüstü eğitim sayesinde vizyoner, girişimci ve yenilikçi bireyler ile toplumsal yapıyı geliştirme ($f=7$), eleştirel düşünebilen ($f=6$) ve toplumsal konulara duyarlı birey yetiştirme ($f=5$) toplumun yararına insan kaynağı yetiştirme ve geliştirmeye yönelik misyonlardır. Topluma yönelik yenilik ve iyileştirme önerileri geliştirmek suretiyle, toplumun refahını artırma ve ekonomik kalkınmasına katkı sağlama ($f=5$) ise ülkenin gelişimine yönelik başka bir çabadır. Son olarak paydaşlar ile iş birliği ve etkileşimi güçlendirme ($f=4$) toplumsal düzeyde iş birliğine yönelik başka bir misyondur. Belirtilen alt temalara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmektedir:

- “Toplumun eğitim ibtiyaçlarına dönük faaliyetleri sürdürmek üzere çalışmalar yapmak” [M6]
- “... eleştirel bakış açısına sahip, kendini geliştiren bireyler yetiştirmektedir.” [M40]
- “... vizyoner, girişimci, yenilikçi, bilimsel ve mesleki etik değerleri içselleştirmiş ve davranışları ile ortaya koyan kurumsal ve bireysel liderler yetiştirmeyi hedefler.” [M42]
- “... öğrencilerin insana, topluma ve doğaya duyarlı, bilgiyi genel olarak toplumla paylaşan bireyler olarak yetiştirmelerine yardımcı olmak, toplumun eğitim ibtiyaçlarına dönük faaliyetleri sürdürmek üzere çalışmalar yapmaktır.” [M33]
- “yenilik ve iyileştirme önerilerinin geliştirilmesi; ... amaçlanmaktadır.” [M3]

■ Tablo 5. Topluma hizmet temasına ilişkin varlık amaçları.

Topluma hizmet misyonuna ilişkin alt temalar	f
Toplumun eğitim ihtiyacına yönelik bilgi üretme	10
Vizyoner, girişimci ve yenilikçi bireyler ile toplumsal yapıyı geliştirme	7
Eleştirel düşünebilen birey yetiştirme	6
Toplumsal konulara duyarlı birey yetiştirme	5
Toplumun refahını artırma ve ekonomik kalkınmasına katkı sağlama	5
Paydaşlar ile iş birliği ve etkileşimi güçlendirme	4
Toplam	37



- “paydaşlarla üretilen bilginin politika ve uygulamalara yön vermesini temin edecek işbirliği ve ilişkiler geliştirmek,” [M19]
- “Ulusal ve evrensel değerler temelinde, toplumun eğitim düzeyinin ve yaşam kalitesinin yükseltilmesi amacıyla; öğretim, araştırma ve toplum hizmetleri sunmak, eğitim yönetimi alanında üstün nitelikli bireyler yetiştirmek ve bu hizmet ve ürünleri toplumla paylaşmaktır.” [M22]
- “... toplumun refah seviyesi ve yaşam kalitesini arttırmaya katkı sunmaktır.” [M42]

Tartışma

Çeşitli gelişmeler sonucunda 1960’larda Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümünün kurulmasının ardından eğitim yönetimine ilişkin anabilim dallarının da üniversitelerde varlık kazandığı belirtilmektedir (Balci, 2008; Özdemir, 2018; Şişman ve Turan, 2004). Üniversitelerde, eğitim yönetimine ilişkin anabilim dalları için 2016 yılına kadar farklı isimlendirmeler kullanılmıştır. Bu isimlendirmeler “eğitim”, “yönetim”, “planlama”, “denetim”, “ekonomi”, “teftiş” gibi kelimelerin farklı varyasyonlarla bir araya getirilmesi ile oluşturulmaktaydı. Yükseköğretim Kurulu 2016 yılında Eğitim Fakültelerini yeniden yapılandırdı ve bu yapılanma içerisinde anabilim dalının ismi “Eğitim Yönetimi” olarak teklik ve netlik kazandı (Memurlar.net, 2016; Yükseköğretim Kurulu, 2016).

Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarının misyon ifadeleri incelendiğinde, Yükseköğretim Kurulunun 2016 yılındaki yeni yapılanmasına rağmen anabilim dallarına ilişkin halen farklı isimlendirmelerin olduğu görülmektedir. Bu durumun bir nedeni, eğitim yönetiminin Eğitim Fakültesi yapılanmasının dışında lisansüstü eğitim nedeni ile çeşitli enstitü yapılanmaları altında yer almasından kaynaklamasıdır. Çünkü Eğitim Yönetimi dışında farklı isimlendirmeler ile lisansüstü programlar bulunmaktadır. Farklı isimlendirmelere ilişkin bir diğer neden ise misyon ifadelerinin güncelliğini yitirme ihtimalidir. Bu bakımdan, misyon ifadelerinin güncelliği tartışmaya açık bir konudur.

Üniversite çatısı altında lisansüstü programlar sunan Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı misyonlarının; üniversitelerin ve lisansüstü eğitim-öğretimin misyonları ile örtüşmesi beklenmektedir. Bu noktada, dikey bir hiyerarşi bulunmaktadır. Bu nedenle, alt pozisyonda bulunan anabilim dalının, üst pozisyondaki yükseköğretimin amaçları ve mevzuatları doğrultusunda misyon belirlemesi doğal olmalıdır. Yükseköğretimin amaçları 2547 sayılı kanunun 4. Maddesinde eğitim-öğretim yolu ile insan yetiştirme, programlar aracılığı ile toplumun kalkınmasına katkıda bulunma ve bilimsel araştırmalarla evrensel gelişime katkı sağlama hususlarına vurgu yapılmaktadır. Aynı şekilde, lisansüstü eğitim

ve öğretim yönetmeliğinde tezsiz yüksek lisans, tezli yüksek lisans ve doktora programlarının amacı ayrı ayrı tanımlanmıştır:

- *Tezsiz yüksek lisans programı, öğrenciye mesleki konularda bilgi kazandırarak mevcut bilginin uygulamada nasıl kullanılacağına gösterir.* (Madde 11)
- *Tezli yüksek lisans programı öğrencinin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgilere erişme, bilgiyi derleme, yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanmasını sağlar.* (Madde 6)
- *Doktora programı, öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma, analiz etme ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli becerileri kazandırır.* (Madde 15)

Araştırma sonucunda anabilim dalının misyonlarının eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet boyutlarında varlık gösterdiği görülmektedir. Bu misyonlar, yukarıda belirtilen yükseköğretimin amaçları ile örtüşmektedir. Bununla birlikte, misyonların daha çok eğitim-öğretim boyutuna odaklandığı görülmektedir. Lisansüstü eğitim ve öğretimin amaçları kapsamında misyonların bilimsel araştırma ve özellikle topluma hizmet boyutunda yeterlilik durumu tartışmaya açıktır. “Kamu hizmeti” adı altında üniversitelerin topluma hizmet misyonları; üniversiteyi topluma yaklaştırma, toplumla kurulan bağları güçlendirme ve topluma doğrudan sağladığı faydaları kapsamaktadır (Toprakçı, İğci, Tokat ve Yücel, 2007). Bu noktada, misyon ifadelerinde lisansüstü eğitim ve öğretimin amaçları doğrultusunda, alanda bilimsel araştırma ve topluma hizmet misyonlarının yapılan vurgunun artırılması önem arz etmektedir.

Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarının misyon ifadelerinde özellikle eğitim kurumlarına yönetici ve denetici yetiştirme dikkat çeken misyonlar arasındadır. Bununla birlikte, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği’nde, adayların eğitim yönetimi alanında herhangi bir lisansüstü programdan mezun olma şartı aranmamaktadır. Bu noktada, yönetici ve denetici adaylarının programa başvurması kendi tercihlerine bırakılmaktadır. Bu bakımdan, ilgili misyonların uygulamada bir karşılığının olup olmadığı ise tartışmaya açık bir konudur. Bu durum yine eğitim yönetiminde teori ve uygulama arasındaki kopukluğu (Kısa, Badavan ve Houchens, 2020; Yılmaz, 2018) tartışmaya açmaktadır.

Eğitim yönetimi, toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılama bağlamında bir uygulama alanı olmakla beraber eğitim örgütlerindeki yönetsel olguları anlamaya ve açıklamaya çalışan bir bilim alanıdır (Balci, 2008; Özdemir, 2018; Şişman ve Turan, 2004; Turan, 2004). Bu bağlamda, Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarının her iki alan için misyon ortaya koyması beklenmektedir. Çalışma sonucunda, uygulama ve bilimsel bağlamda anabilim dallarının misyonlara sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, anabilim dallarının bu misyonlarını her iki alan

için ayrı ayrı başlıklar altında tanımlaması, belirlenen misyonların neye hizmet ettiğinin açıkça ortaya koyulmasını sağlayacaktır. Böylelikle, alanın kimliğinin netleşmesine de yardımcı olması ön görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim bilimleri çatısı altında yer alan Eğitim Yönetimi Anabilim Dalları, Türkiye’de 1960’lardan itibaren gelişim göstermekle beraber genel yönetim ve eğitim bilimlerine kıyasla yeni bir disiplindir. Eğitim yönetimi alanının gelişiminde kimliğine ilişkin bir özgünlük ve özerklik sorununun olduğu görülmekle beraber (Özdemir, 2017; Takmak, 2019) alanda, kimlik bunalımından kaynaklı sorunların bulunduğu ve bu sorunların dikkate alınmadığı belirtilmektedir (Turan vd., 2016). Oysa Balcı (2008) alanın bağımsız, ayrı ve özerk bir disiplin olması yolunda, kendi ilke, kural, etik kod ve standartlarını belirleyerek eğitim yönetimi sorunlarını ele almasını ve araştırmasını dile getirmektedir.

Çalışmada, Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarına ait misyonların, alanın kimliği bağlamında ortaya koyulması amaçlanmıştır. Misyon, örgütlerin ya da yapıların varlık sebebine işaret etmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2011). Bu doğrultuda, misyon ifadeleri üzerinden eğitim yönetimi alanının “kim”liğine ve “ne”liğine yönelik varlık nedenlerine ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda, anabilim dallarına ilişkin misyonlar eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet temaları altında sunulmuştur.

Çalışma kapsamında, alanın “kim”liğine ve “ne”liğine ışık tutabilecek misyon ifadeleri incelenmiştir. Alanın kimlik gelişimini olumsuz etkileyen unsurlar misyon ifadeleri bağlamında ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Böylelikle, eğitim yönetimi alanında verilen çabaların varlık nedenlerindeki sorunların çözümü, alanın daha sağlıklı bir kimlik geliştirmesine katkıda bulunabilir. Bu nedenle, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı misyon ifadelerinin aşağıdaki öneriler kapsamında gözden geçirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Misyon ifadeleri analiz edilirken, bazı ifadelerin cümle ve kelime düzeyinde birbiri ile aynı olduğu saptanmıştır. Bu durum, misyon ifadelerinin kimler tarafından nasıl belirlendiği sorusunu akla getirmektedir. Bu açıdan, misyonların belirlenmesinde ve ifade edilmesinde gerekli özen ve titizliğin sağlanması, Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarınca önem gösterilmesi gereken bir husustur.

Bir anabilim dalının ne olduğu ve ne ile uğraştığını öncelikle o anabilim dalının ismi göstermektedir. Bu kapsamda, ilgili anabilim dalının Yükseköğretim Kurulunun 2016 değişikliği göz önüne alarak “Eğitim Yönetimi” isminde karar kılması; tüm anabilim dalı ve lisansüstü programların bu isim çerçevesinde yapılması önerilmektedir. Aksi hale farklı isimlendir-

melerin kullanılması, kimlik karmaşasına da neden olmaktadır. Geline nokta, farklı isimlendirmelerin alanın kendine özgü bir kimlik oluşturmasını zorlaştırdığı düşünülmekte ve lisansüstü programların da anabilim dalı ismi gibi Eğitim Yönetiminde birleştirilmesi önerilmektedir.

Misyon ifadelerinin belirlenmesi için ön çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda, sırasıyla Yükseköğretimin, lisansüstü eğitimin, eğitim bilimlerinin işlev ve misyonları incelenmelidir. Değişen bağlam ve paradigma karşısında özellikle eğitim yönetimi doktora programlarının amaç, içerik, öğretim yöntemi ve öğreticiler çerçevesinde gerekli niteliğe ulaştırılması (Balcı, 2011) için alanın kimliğine uygun şekilde özgün, güncel ve aynı zamanda uygulamada karşılığı bulunan misyonlar belirlenmelidir.

Misyonların belirlenmesi ve ifade edilmesi tek bir kişi tarafından değil, anabilim dallarında görev yapan tüm öğretim elemanlarının katkısı ile gerçekleştirilmelidir. Böyle bir özen ve titizlik içerisinde hazırlanan misyonların, alanın kimliğini daha sağlıklı bir şekilde geliştirmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, Toprakçı ve Bakır’ın çalışmasında (2019) stratejik dokümanlar hazırlanırken ilgili diğer kurumlar ile iş birliği yapılması önerisi dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, eğitim yönetimi alanının misyon belirleme sürecinde ilgili diğer kurumların stratejik planları, dokümanları incelenebilir ya da bu kurumlardan öneriler alınabilir.

Bu araştırma, Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarına ait web sayfalarında yer alan misyon ifadeleri ile sınırlıdır. Gelecek araştırmalar ile anabilim dalında görev yapanlar akademisyenler üzerinden alanın misyonları detaylı olarak ele alınabilir. Ayrıca, alanda görev yapan akademisyenlerin alana ait benimstedikleri misyonlar ile kendi bireysel misyonlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi alanın ontolojik boyuttaki kimlik gelişimine ayrıca ışık tutabilir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: MK: Fikir, tasarım, verilerin toplanması, veri analizi, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, makalenin yazılması; MÖ: Fikir, tasarım, danışmanlık/denetleme, veri analizi, bulguların yorumlanması, eleştirel inceleme. / *MK: Project idea, conceiving and designing the study, data collection, data analysis, interpreting the results, literature search, writing the manuscript; MÖ: Project idea, conceiving and designing the study, study monitoring, data analysis, interpreting the results, critical reading and final check of the manuscript.*

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

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



Kaynaklar

- Akar, H. (2017). Durum çalışması. A. Saban, & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (2. baskı; s. 111–149). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akman, Y. (2019). Eğitim fakültelerinin misyonları üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 39–56.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının vizyon, misyon ve değerleri ile ilgili bir çözümleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1–15.
- Arabacı, İ. B., & Şener, G. (2014). Üniversitelerin misyon ifadelerinin tematik olarak incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 701–716.
- Ateş, A. (2016). Türkiye'deki limanların internet sitelerinde yer alan misyon ve vizyon beyanlarının verimlilik odaklı içerik analizi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 401–415.
- Aydın, A., Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470–1490.
- Aytar, O., & Soylu, Ş. (2017). Türk bankacılık sektörünün misyon ve vizyon ifadelerine yönelik bir içerik analizi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 117–131.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 181–209.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196–208.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories* (2nd ed). London: Open University Press.
- Boerema, A. J. (2006). An analysis of private school mission statements. *Peabody Journal of Education*, 81(1), 180–202.
- Chun, R., & Davies, G. (2001). E-reputation: The role of mission and vision statements in positioning strategy. *Journal of Brand Management*, 8(4), 315–333.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Çakır, R. (2016). Stratejik planlama süreci ve eğitim örgütlerinde stratejik planlama. *Karadeniz*, (30), 11–21.
- Darbi, W. P. K. (2012). Of mission and vision statements and their potential impact on employee behaviour and attitudes: The case of a public but profit-oriented tertiary institution. *International Journal of Business and Social Science*, 3(14), 95–109.
- David, M. E., David, F. R., & David, F. R. (2014). Mission statement theory and practice: A content analysis and new direction. *International Journal of Business, Marketing, & Decision Science*, 7(1), 95–110.
- Davis, J. H., Ruhe, J. A., Lee, M., & Rajadhyaksha, U. (2007). Mission possible: Do school mission statements work? *Journal of Business Ethics*, 70(1), 99–110.
- Dinçer, F. Ç. (Ed.). (2006). *Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve topluma hizmet işlevi çalışmaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, yayın no: 200.
- Dörtüoğlu, İ. T. (2015). Misyon ifadeleri üzerinden pazarlama felsefelerinin keşfedilmesi: Capital 500 üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11(44), 189–203.
- Dracup, K. (2004). Impact of faculty practice on an academic institution's mission and vision. *Nursing Outlook*, 52(4), 174–178.
- Emekli, M. (2019). *Türkiye'deki üniversitelerin misyon ve vizyon ifadelerinin tematik olarak incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Emen, N., Polat, G., & Küçükşüleymanoğlu, R. (2019). İmam-hatip liselelerinin misyon, vizyon ve değerler bağlamında karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 14–28.
- Erdem, A. R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 109–120.
- Erol, Y., & Kanbur, E. (2014). Misyon ve vizyon ifadelerine göre Türkiye'nin ilk 100 büyük şirketinin girişimcilik özellikleri. *Business and Economics Research Journal*, 5(3), 149–165.
- Eryılmaz, M. E., & Eryılmaz, F. (2016). Change emphasis in mission and vision statements of the first 1000 Turkish organizations: A content analysis. In A. Göksoy (Ed.), *Organizational change management strategies in modern business* (pp. 352–362). Pennsylvania, PA: IGI Global.
- Eşi, M. C. (2016). A theoretical analysis of the mission statement based on the axiological approach. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 4(4), 553–570.
- Ireland, R. D., & Hirc, M. A. (1992). Mission statements: Importance, challenge, and recommendations for development. *Business Horizons*, 35(3), 34–42.
- Kılıç, M. (2010). Stratejik yönetim sürecinde değerler, vizyon ve misyon kavramları arasındaki ilişki. *Sosyoekonomi*, 13(2), 82–97.
- Kısa, N., Badavan, Y., & Houchens, G. (2020). Reasons for theory-practice gap in the field of educational administration. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1629–1645.
- Küçükşüleymanoğlu, R. (2008). Stratejik planlama süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 403–412.
- Latif, H., & Muslu, Ş. (2015). Türk işletmelerinin misyon ve vizyon kavramlarında anlam karmaşası. *İ. Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 26(78), 12–32.
- Memurlar.net (2016). *Eğitim fakülteleri böyle yapılandırılacak*. Erişim adresi <https://www.memurlar.net/haber/593472/egitim-fakulteleri-boyle-yapilandirilacak.html> (26 Kasım 2020).
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: SAGE.
- Mills, G., & Gay, L. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and application* (12th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill Prentice Hall.
- Mullane, J. V. (2002). The mission statement is a strategic tool: When used properly. *Management Decision*, 40(5), 448–455.
- Muslu, Ş. (2014). Örgütlerde misyon ve vizyon kavramlarının önemi. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(5), 150–171.
- Önemli, A. (2010). *Stratejik performans yönetim modeli olarak dengeli performans yönetimi ve hizmet sektöründe alan çalışması örnekleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Önen, V. (2017). Vizyon ve misyon ifadelerinin içerik analizi: Türk ve Avrupa havayolu işletmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(6), 1–15.
- Özdemir, G. (2011). Yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında yer alan vizyon ve misyon ifadelerinin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1869–1894.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323–343.
- Özdemir, M. (2013). Resmi genel liselerin eğitsel amaçlarının “misyon” cümlelerine dayalı olarak çözümlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 281–293.



- Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 281–304.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özmen, H. İ., Özmen, F., & Sakarya, Ş. (2015). Beş yılda ne değişti? Üniversitelerde stratejik planlama çalışmaları (misyon ve vizyon ekseninde karşılaştırmalı bir analiz). *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 8(2), 27–39.
- Papulova, Z. (2014). The significance of vision and mission development for enterprises in Slovak Republic. *Journal of Economics, Business and management*, 2(1), 12–16.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rajasekar, J. (2013). A comparative analysis of mission statement content and readability. *Journal of Management Policy and Practice*, 14(6), 131–147.
- Ramazanoğlu, F. & Bahçeci, B. (2006). Örgütlerde vizyon ve misyon kavramı. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(1), 52–56.
- Sabuncuoğlu, A., & Gök, O. (2008). Büyük işletmelerin web sitelerinde yer alan misyon ve vizyon ifadelerinin pazar odaklılık açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 123–141.
- Sng, B. B. (2001). A critical discourse analysis of the mission statement of education in Singapore. Paper presented at the *AARE Annual Conference*, December 2–6, 2001, Fremantle, Australia.
- Stemler, S. E., Bebell, D., & Sonnabend, L. A. (2011). Using school mission statements for reflection and research. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 383–420.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Eğitim yönetiminin gelişimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s. 99–146). Ankara: Pegem Akademi.
- Taiwo, A. A., Lawal, F. A., & Agwu, M. E. (2016). Vision and mission in organization: Myth or heuristic device? *The International Journal of Business & Management*, 4(3), 127–134.
- Takmak, H. (2019). Eğitim yönetiminin özgülleşme ve özerkleşme sorunu. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 113–126.
- Tatlı, M., & Üstün, F. (2018). BİST 100 endeksindeki firmaların misyon, vizyon, örgütsel değer ve stratejik amaçlarının içerik analizi. *Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 18–31.
- Toprakçı, E., & Bakır, D. (2019). Eğitim alanı açısından 10. kalkınma planı, 2018 yılı programı ve MEB stratejik planının uyumluluğunun incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 103–126.
- Toprakçı, E., İğci G., Tokat, S., & Yücel, H. (2007). Türkiye'nin yükseköğretim stratejik planı (YÖK) ile üniversitelerin stratejik planlarının uyumluluğu. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 29–37), 5–7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Toprakçı, E., Ölmez Ceylan, Ö., & Özözgü, S. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı ile diğer bakanlıkların stratejik planlarının uyumluluğu. *Sayıştay Dergisi*, (94), 97–114.
- Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1–8.
- Turan, S. (2014). Ahlaki açıdan modern okulun açmazı: Eleştirel bir bakış. *Yeni Türkiye Dergisi*, 10(58), 246–252.
- Turan, S., Bektaş, F., Yalçın, M., & Armağan, Y. (2016). Eğitim yönetimi alanında bilgi üretim süreci: Eğitim yönetimi kongrelerinin rolü ve serüveni üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(1), 81–108.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2020). *Türkçede batı kökenli kelimeler sözlüğü*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/> (11 Mayıs 2020)
- Uğurluoğlu, Ö. (2011). Kamu ve özel hastane misyon ifadelerinin içerikleri bakımından karşılaştırılması. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi* 22(1), 49–62.
- Vandijck, D., Desmidt, S., & Buelens, M. (2007). Relevance of mission statements in Flemish not-for-profit healthcare organizations. *Journal of Nursing Management*, 15(2), 131–141.
- Yavuz, M., & Döven, M. S. (2018). Misyon ve vizyon ifadeleri kurumu ifade etmekte midir: Kamu hastane birlikleri örneği. *Stratejik Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 67–100.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2016). Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki batı etkisi üzerine bir değerlendirme. K. Yılmaz (Ed.), *Eleştirel eğitim yönetimi yazıları* içinde (s. 65–114). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2018). Türkiye'deki eğitim yönetimi alanı ile ilgili çalışmalara eleştirel bir bakış. *International Journal of Human Sciences*, 15(1), 123–154.
- Yükseköğretim Kurulu (2016). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf (31 Eylül 2020).
- Yükseköğretim Kurulu (2020). *Yükseköğretim Bilgi Sistemi Öğretim Elemanı İstatistikleri*. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/> (9 Mart 2020).

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

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

Kalkınma Planları Temelinde Yükseköğretim Politika ve Hedefleri

Higher Education Policy and Objectives Based on Development Plans

Hamza Öz¹ , Ersoy Karabay² 

¹Yozgat Bozok Üniversitesi, Dış Hekimliği Fakültesi, Yozgat

²Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Kırşehir

Özet

Kalkınmayı ve ekonomik büyümeyi ön planda tutan bir ülke olarak Türkiye'nin beşeri sermayenin gelişimi için politika ve hedefler belirlemesi gerekmektedir. Bu bağlamda planlı kalkınma döneminin başlangıcından itibaren hazırlanan kalkınma planlarında yükseköğretim politika ve hedeflerinin analizi ile işe başlanması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırma, Türkiye'de yükseköğretim ile ilgili politika yapıcılara ve kalite sistem uygulayıcılarına rehberlik ederek alana katkı sağlayacaktır. Bu nedenle araştırmanın amacı, kalkınma planları temelinde yükseköğretim politika ve hedeflerinin belirlenmesi olmuştur. 1963–2019 yılları arasında Türkiye'de hazırlanan 11 kalkınma planında yükseköğretim politika ve hedeflerini belirleyen bu araştırma, nitel araştırma paradigmasına uygun olarak doküman inceleme modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi sırasında öncelikle kalkınma planları içerik analizine tabi tutulmuş, yükseköğretim için belirlenen politika ve hedeflere ilişkin bulgular verilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda kalkınma planlarında belirlenen politika ve hedeflere (yükseköğretimin geliştirilmesi, yükseköğretimde yetiştirme, yükseköğretimde planlama, yükseköğretimde işbirliği ve yükseköğretimin finansmanı) ilişkin beş tema belirlenmiş ve temalara ilişkin verilere yer verilmiştir. Araştırma sonucunda kalkınma planlarında birbirini tekrarlayan politikalar ve hedefler tespit edilmiştir. Planların hazırlanmasında o günün hâkim felsefi paradigmasının takip edildiği ve paradigmatik bir körlüğün olmadığı gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda karar vericilerin kalkınma planlarında belirlenen politika ve hedeflere uymaya özen göstermeleri, araştırmacılara ise kalkınma planları ve Milli Eğitim Şurası kararlarını birlikte değerlendirerek araştırma yapmaları önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Eğitim, kalkınma planı, planlama, yükseköğretim.

Eğitim; kalkınmanın, ilerlemenin, demokratik, duyarlı bir millet olabilmenin, kişide var olan potansiyeli ortaya çıkartmanın etkili bir aracıdır. Eğitim bir toplumun geleceğinin şekillenmesini, ülkenin siyasi, ekonomik ve iktisadi anlamda kalkınmasını sağlayan en önemli güçtür. Bu açıdan ül-

Abstract

As a country prioritizing development and economic growth, Türkiye needs to set policies and targets for the development of human capital. To be able to do this, it is necessary to start with the analysis of the higher education (HE) policies and objectives in the development plans that have been prepared since the beginning of the planned development period. Aiming to determine HE policies and objectives on the basis of development plans, this study is expected to contribute to the field by guiding HE policymakers and quality system practitioners in Türkiye. Focusing on the HE policies and objectives in 11 development plans prepared in Türkiye from 1963 to 2019, the study was designed as a document review, following the qualitative research paradigm. The data obtained in the research were analyzed by applying the content analysis technique. During the analysis of the data, first of all, the development plans were subjected to content analysis, and the results related to the HE policies and targets were then identified and interpreted. The research revealed five themes related to the policies and objectives in the development plans (development of HE, support in HE, planning in HE, cooperation in HE, and financing of HE). Some policies and targets in the development plans were found to recur frequently. It was also observed that the dominant philosophical paradigm of the period was followed in the preparation of the plans, with no paradigmatic blindness. Based on the findings, decision-makers are suggested to adhere to the policies and objectives determined in the development plans, and researchers are suggested to conduct research by analyzing the development plans and the National Education Council decisions together.

Keywords: Education, development plans, higher education, planning.

keler tarihleri boyunca eğitim öğretim kurumlarını düzenleme, kontrol etme, planlama çalışmaları içerisine girmişlerdir. Ak-
yüz'ün (1997, s. 376) ifade ettiği gibi plansız uygulamalar Osmanlı eğitim sisteminin çöküşünde etkili olmuştur. Osmanlı devletinin son zamanlarında artan batılılaşma hareketleri ile

İletişim / Correspondence:

Hamza Öz

Yozgat Bozok Üniversitesi, Dış Hekimliği
Fakültesi, Erdoğan Akdağ Kampüsü,
Atatürk Yolu 7. km, 66900, Yozgat
e-posta: hamza.oz@bozok.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(3), 437–449. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Ekim / October 25, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Eylül / September 27, 2021

Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Öz, H., & Karabay, E. (2022). Kalkınma planları temelinde yükseköğretim politika ve hedefleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(3), 437–449. doi:10.2399/yod.21.815607

ORCID ID: H. Öz 0000-0002-5214-428X; E. Karabay 0000-0002-9499-2009

eğitim öğretimde merkezden planlama çalışmalarının da arttığı gözlenmektedir. Cumhuriyetin kuruluşu ile eğitim ve öğretimde birlikteliği sağlamak amacıyla Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmış, yurt dışından yabancı uzmanlar getirilmiş ve raporlar hazırlanması sağlanmıştır. Sosyal devlet paradigması ile eğitim parasız olarak sunulan anayasal bir hak olarak yorumlanmıştır (Şimşek, 2018). Bu dönemde eğitim, toplumsal refahı artıran bir yatırım aracı olarak görülmüş ve planlamalarda merkezleşmenin etkisini artırmıştır. Ancak yapılan tüm düzenlemelere rağmen eğitimde istenen başarı sağlanamamış, planlar günü kurtarmak için yapılmış, dünyaya hâkim olan felsefi düşüncenin benimsenmesinde geç kalınmış, paradigmatik körlük (Şimşek, 2014) yaşanmıştır. Günöbirlik yapılan planlamaların istenen başarıyı sağlayamadığı görüldüğünden, eğitim planlamalarının uzun vadede yapılması, yükseköğretim politikalarının 15–20 yıllık dönemleri kapsayacak şekilde planlanması zorunluluk haline gelmiştir.

Planlama, belirli amaçlara ulaşmak için var olan kaynakların bu amacı gerçekleştirmek için bir araya getirilmesidir. Bir başka ifade ile amaç-araç-kaynak bileşiminin organize edilmesidir. Kısaca planlama; neyin, ne zaman, nasıl, niçin, nerede ve kim tarafından (5N1K) yapılacağıın belirlenmesidir. Eğitim planlaması; eğitim için ayrılan kaynakları belirlemek, belirlenen kaynakları en verimli şekilde kullanmak ve bu yolla eğitimdeki etkililiği sağlamaktır (Kurul, 2012). Türkiye’de 2003 yılında çıkarılan 5018 sayılı Kamu Mali ve Kontrol Kanunu ile eğitim planlamasının genel çerçevesinin kalkınma planları ile çizilmesi yasalaştırılmıştır. Türkiye’de 1960 yılında kurulan Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ile eğitim planlaması çalışmaları Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile koordine bir biçimde DPT tarafından yapılmaya başlanmıştır. Cumhuriyetin kuruluşundan 1960 yılına kadar ise ortaya çıkan sorunlara yapılan yıllık planlar ile geçici çözümler bulunmaya çalışılmıştır (Gümüş ve Şişman, 2012). Kalkınma planlarını hazırlamaktan sorumlu olan DPT, 2011 yılında çıkarılan 641 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Kalkınma Bakanlığı olarak bakanlık düzeyinde yeniden düzenlenmiştir (641 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname, 2011). Kalkınma planlarını hazırlama görevi, 24/07/2018 tarih ve 30488 sayılı resmî gazetede yayınlanan 13 No’lu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Cumhurbaşkanlığına bağlı Strateji ve Bütçe Başkanlığına verilmiştir (13 No’lu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2018).

Türkiye’de kalkınma planlarının hazırlanması ve uygulanması 1961 anayasası ile yasal bir zorunluluk haline almıştır. Kalkınma planlarında eğitim, ekonominin insan gücü ve halkın eğitim düzeyini yükseltmek suretiyle toplumsal değişime katkı sunan bir sektör olarak yerini almıştır. Başka bir ifade ile kalkınma planlarında eğitim, bir yandan ekonomik ve toplumsal gelişmelerin zorunlu kıldığı görevleri yerine getirmek

için gereken kaynakların sağlanması, diğer taraftan sağlanan kaynağın eğitim sisteminin tür ve düzeyleri arasındaki dağılımına yoğunlaşmıştır. Türkiye’de eğitimin toplumsal ve ekonomik kalkınmanın bir aracı olarak görülmesinden dolayı bu etkilenme süreci doğrudan eğitim planlaması anlayışını etkilemektedir (Küçük, 2012). DPT’nin kurulması ile başlayan planlı dönemde 1963 yılında hazırlanan ve beş yıllık dönemi kapsayan Birinci Kalkınma Planı ile diğer alanlarda olduğu gibi eğitim öğretimde de uzun dönemli planlama dönemlerine geçilmiştir. Bu dönemde geçen 56 yıllık sürede biri yedi yıllık, dokuzu beş yıllık olmak üzere toplam on kalkınma planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Ancak ilk günden itibaren hazırlanan planlarda hala belirlenen hedeflere ulaşılmadığı görülmektedir. 2019–2023 yıllarını kapsayan On Birinci Kalkınma Planı ise 2019 yılında hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Hazırlanan ve uygulanan kalkınma planlarının içerisinde eğitim politika ve hedefleri belirlenirken yükseköğretim politika ve hedeflerine de yer verilmiştir.

Yükseköğretim; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 130. Maddesinde ve 2547 sayılı Kanun’un 3. Maddesinde “*Millî eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümüdür*” şeklinde tanımlanmaktadır (2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, 1981). Kalkınma planları eğitim kaynaklarının eşit dağılımı ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından oldukça önemlidir. Eğitim planlaması yapılırken yükseköğretime bu planlamanın dışında tutmak mümkün değildir. Özellikle 1982 Anayasası’nın 131. Maddesine dayanılarak kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) yükseköğretim politikalarının hazırlanmasında ve belirlenen hedeflere ulaşmasında yetkili kurul durumundadır. Hazırlanan 11 kalkınma planının tamamında da yükseköğretim planlaması ile ilgili hedef ve eylemlere yer verildiği görülmektedir. Türkiye’de uygulanan yükseköğretim politikalarının oluşumunda hazırlanan kalkınma planları yol gösterici olmuştur. Küreselleşmenin de etkisiyle dünyaya egemen olan felsefi düşüncenin kalkınma planlarına da yansdığı görülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti’nin önceleri liberal, sonra devletçi politikalar izlediği görülmektedir. Daha sonraki dönemlerde ise karma ekonomi politikası ve onu takiben de liberal politikalar izlediği görülmektedir (Şimşek, 2018). Kalkınma planlarının hazırlanmasını ve uygulanmasını yasal hale getiren 1961 Anayasası sosyal devlet felsefesine göre hazırlanmıştır. Sosyal Devlet kavramı Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğünde “*Ekonomik ve sosyal alanlarda bireylere sosyal güvenlik ve adalet sağlayıcı politikalar üreten devlet modeli*” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Toplumsal ve ekonomik kalkınmadan toplumun her kesiminin pay alması, eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin belirlenmesi yoluyla hizmetlerin toplumun geneline yayılması



sı, parasız eğitim yoluyla toplumun her kesimine ulaşılması bu modelin temel varsayımlarıdır. Bu dönemde devlet ekonomik politikaları yönlendiren, sosyal açıdan toplumu finanse eden bir “Refah Devletine” dönüşmüştür (Şimşek, 2014). Fakat 1973 petrol krizi sonrası yaşanan olumsuzluklar, bu politikalara olan inancı sarsmış ve yerini yeni liberal politikalara bırakarak zorunda kalmıştır. Özellikle 1970’li yılların sonuna doğru dünya çapında yaşanan liberal dönüşüm sürecinde yeni liberalizm ve onun sınırlı devlet anlayışının hâkimiyeti görülmüştür (Safi, 2018). Bu dönemde dünya büyük ölçüde pozitivizmin etkisi altındadır. Her tür kuramın ancak bilimsel ve deneysel açıklamalarla anlatıldığı bir düşünce ortamı hâkimdir (Dombaycı, 2008). Küresel ekonomiye uyum sağlamak amacıyla 1980 yılında 24 Ocak kararları çıkarılmıştır (Özcan ve Özçelebi, 2013). Bu kararlarla birlikte yeni liberalizmin etkisi ülkede daha çok görülmüştür. Liberalizm; devletin ekonomik ve toplumsal hayata daha az müdahale etmesini savunan bir düşünce sistemidir (Ercoşkun, 2019). Yeni liberalizmin temel felsefesi, piyasa ekonomisi, bireysel çıkarların öncelenmesi, emek piyasasının esnekleşmesidir.

Ülkelerin, gelişmiş olan ülkelerle rekabette yer alabilmesi, ancak toplumun eğitim seviyesinin yükseltilmesine, bu yönde politika ve planların geliştirilmesine ve uygulanmasına bağlıdır (Yavuz, 2012a). Kalkınma planlarının hazırlanmasında bu durumun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çünkü kalkınma planları, Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tarafından kabul edildikten sonra en üst politika metni olma özelliğini kazanmaktadır (Yavuz, 2012b). Aynı zamanda bir ülkenin kalkınmışlık göstergelerinden en önemlisi o ülkenin insan kaynaklarının niteliği ile ölçüldüğü düşünüldüğünde yükseköğretim kurumları ile ilgili politika ve hedefler ayrı bir önem kazanmaktadır.

Yükseköğretim stratejisinin; kalkınmaya katkı sağladığını (Tilak, 2000), yükseköğretim mezunu olan işgücünün gelir seviyesinin artması ile devletin vergi gelirini artırdığını (Blom, Hartley ve Rosovsky, 2007), bilgi toplumunun gerektirdiği nitelikte bilgi işçisini yetiştirdiğini (Çakmak, 2008; Tilak, 2000), doğrudan ve dolaylı olarak kalkınmanın başrolünde yer aldığını (Özsoy, 2008; Uysal ve Ersun Aydemir, 2016) ortaya koyan çalışmalara rastlanmıştır.

Benzer şekilde Küçükler (2012) tarafından Türkiye’de eğitim planlamasının planlı kalkınma döneminde geçirdiği değişim ve dönüşümü ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemiyle yapılan çalışmanın sonucunda, eğitim sisteminin ekonominin bir destekçisi olarak değerlendirildiği, ekonomik hedeflere ulaşmak için bir araç olarak kullanıldığı ortaya konmuştur.

Altundemir (2012) tarafından kalkınma planlarındaki eğitim konusunun kamusal mallar teorisi çerçevesinde ele alındığı

nitel araştırma yöntemiyle yapılan çalışmada eğitimin ekonomik kalkınmaya sağladığı katkılara vurgu yapılmıştır.

Akça, Şahan ve Tural (2017) tarafından, kalkınma planlarında yer alan eğitim politikalarının analiz edilerek gelecek dönem uygulamaları için çözüm önerilerinde bulunmak amacıyla nitel araştırma yöntemi ile yapılan çalışmada, ülkenin geleceğinin inşasında kalkınma planlarının uygulama sürecinin sağlıklı bir yapıya kavuşturulması gerektiği sonucu ortaya konmuştur.

Aslan ve Yılmaz (2021) tarafından kalkınma planlarında eğitim yapılarının geçirdiği değişimi ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemi ile yapılan araştırmanın sonucunda, eğitim yapısının bu dönemlerde nicel ve nitel olarak bir değişim yaşadığı, eğitimin kalkınma planlarında yer alan hedeflere ulaşmada bir araç olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

Topal (2021) tarafından 2023 Eğitim Vizyon Belgesi ile On Birinci Kalkınma Planında yer alan eğitim politika ve hedeflerinin birlikte değerlendirilmesi amacıyla nitel yöntemle yapılan çalışmada, 2023 eğitim vizyonu belgesindeki hedef ve politikaları ile On Birinci Kalkınma Planında yer alan hedef ve politikaların örtüştüğü sonucuna varılmıştır.

Yapılan literatür taramasında eğitim konusunun genel olarak kalkınma planlarındaki yeri ve önemini ortaya koyan çalışmalara rastlanmasına rağmen yükseköğretim politika ve hedeflerinin kalkınma planlarındaki yeri ile ilgili yapılmış araştırma örneklerine rastlanmamıştır.

Bu nedenle yukarıda yapılan tartışmalar ışığında kalkınma planları içerisinde yükseköğretim politika ve hedeflerini belirlemek amacıyla bir araştırmanın yapılması gerekli görülmüştür. Türkiye’de yükseköğretimle ilgili politika yapıcılara ve kalite sistemi uygulayıcılarına yol göstermesi açısından bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada kalkınma planları temelinde yükseköğretim politika ve hedeflerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Kalkınma planlarında yer alan yükseköğretim politika ve hedefleri nelerdir?
- Kalkınma planlarındaki yükseköğretim ile ilgili politika ve hedefler hangi felsefi temeller esas alınarak belirlenmiştir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Türkiye’de 1963 yılından 2019 yılına kadar hazırlanmış olan 11 kalkınma planında yer alan yükseköğretim politika ve hedefleri nitel araştırma yöntemine uygun olarak doküman analizi modeliyle değerlendirilmiştir. Doküman analizi, tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi, diğer nitel araş-

turma yöntemlerinin kullanıldığı durumlarda analiz metodu olarak kullanılabilir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Diğer bir ifade ile dokümanların, araştırmanın amacına yönelik olarak geniş bir içerik analizine tabi tutulmasıdır. Bu çalışmada kalkınma planlarında yer alan yükseköğretim politika ve hedefleri doküman incelemesi modeli olarak uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma konusuna ilişkin veriler; 1963–2019 yılları arasında hazırlanan ve uygulamaya konulan 11 kalkınma planında yer alan politika ve hedeflerdir. Çalışmada öncelikle araştırma kapsamında içerik analizine tabi tutulan kalkınma planlarına Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığının <http://www.sbb.gov.tr/> internet sitesinden ulaşılmıştır. İnternette tarama işlemi 4–7.11.2019 tarihleri arasında yapılmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Kalkınma planlarında sadece yükseköğretim ile ilgili politika ve hedefler alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma kapsamında içerik analizine tabi tutulan kalkınma planları ve kodlamaları şunlardır:

- Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (KP01): 1963–1967 yılları arası
- İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (KP02): 1968–1972 yılları arası
- Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (KP03): 1973–1977 yılları arası
- Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (KP04): 1979–1983 yılları arası
- Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (KP05): 1985–1989 yılları arası
- Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (KP06): 1990–1994 yılları arası
- Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (KP07): 1996–2000 yılları arası
- Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (KP08): 2001–2005 yılları arası
- Dokuzuncu Kalkınma Planı (KP09): 2007–2013 yılları arası
- Onuncu Kalkınma Planı (KP10): 2014–2018 yılları arası
- On Birinci Kalkınma Planı (KP11): 2019–2023 yılları arası

Analize tabi tutulan kalkınma planları ve kapsadığı yıllar incelendiğinde; 1978, 1984, 1995 ve 2006 yıllarını kapsayan planlara rastlanmadığı görülmektedir. Ayrıca 2007–2013 yıllarını kapsayan KP09 kodlu Dokuzuncu Kalkınma Planının yedi yıllık bir süre için hazırlandığı ve planlarda yer alan “beş yıllık” kavramının bu plandan sonraki dönemlerde hazırlanan planlarda kullanılmadığı görülmektedir.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, dokümanların ya da kayıtların betimlenmesi ve karşılaştırılması için kullanılan bir yöntemdir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). Diğer bir ifadeyle içerik analizi; bir alanda var olan literatürü incelemeye ve değerlendirmeye yönelik nitel bir yöntemdir (Schreoglmann, 2016). Verilerin analizi aşamasında öncelikle kalkınma planlarından elde edilen dokümanlar içerik analizine tabii tutulmuş ve yükseköğretim ile ilgili belirlenen politika ve hedeflerle ilgili elde edilen bulgular verilmiş ve yorumlanmıştır. Verilerin içerik analizi kapsamında tümevarımsal ve tümdengelsel analiz yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Verilerin analizinde NVIVO 11 programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacı olan kalkınma planlarında yer alan yükseköğretim politika ve hedefler analizi yapılırken tümevarımsal analiz yöntemi kullanılmıştır. Tümevarımsal analiz yöntemi; veriler içinden kodlamalar yaparak kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve verileri anlamlı bir yapıya kavuşturmak (Karataş, 2017). Bu çalışmada kalkınma planlarındaki yükseköğretimle ilgili politika ve hedefler NVIVO 11 programına aktarılmış, araştırmacıların kendi kodlamaları ile oluşturdukları alt temalara ve oradan da temalara ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan kalkınma planlarındaki yükseköğretim ile ilgili politika ve hedeflerinin belirlenmesinde hangi felsefi temelerin alındığını belirlemeye yönelik olarak yapılan analiz aşamasında ise tümdengelim yöntemi kullanılmıştır. Tümdengelsel analiz yönteminde, elde edilen veriler konuya ilişkin var olan yapıya uygun şekilde analiz edilmektedir (Patton, 2002). Bu çalışmada daha önce belirlenmiş olan sosyal devlet ve yeni liberalizm kavramları tema olarak alınmış ve kalkınma planlarındaki yükseköğretimle ilgili politika ve hedefler bu iki temaya göre kodlanmıştır.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla, veri toplama süreci ve verilerin analiz süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. İki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak kodlama yapmışlardır. Bu kodların tutarlılığı “Görüş Birliği” ya da “Görüş Ayrılığı” şeklinde işaretlemeler yapılarak belirlenmiştir. Araştırmada tüm kodlamaların güvenilirlik hesaplaması için; Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü, [uzlaşılan kod sayısı × 100/ toplam kod sayısı] kullanılmıştır. Bu formüle göre güvenilirlik oranı %93 olarak hesaplanmıştır. Araştırma Miles ve Huberman’ın (1994) “güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilir” ölçütüne uymaktadır. Uzlaşılamayan kodlar ve temalar için tekrar bir araya gelmiş ve uzlaşma sağlanmıştır.



Bulgular

Kalkınma Planlarında Yer Alan Yükseköğretim Politika ve Hedeflerle İlgili Bulgular

Bu bölümde kalkınma planlarında yer alan yükseköğretimle ilgili politika ve hedeflerle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Kalkınma planları içerik analizine tabi tutulmuş, yükseköğretimle ilgili belirlenen politika ve hedeflerle ilgili temalar (yükseköğretimin gelişimi, yükseköğretimde yetiştirme, yükseköğretimde planlama, yükseköğretimde iş birliği ve yükseköğretimin finansmanı), alt temalar ve frekansları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde beş tema ve bu temalara ilişkin toplam 110 ifade olduğu görülmektedir. Her bir tema ile ilgili bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

Yükseköğretimin Gelişimi

Yükseköğretimin gelişimi ile ilgili belirlenen politika ve hedefler; “nitelik geliştirme ($f=15$)”, “yapısal olarak geliştirme ($f=15$)”, “kapasite geliştirme ($f=7$)”, “program geliştirme ($f=7$)” ve “araştırma ve yayın faaliyetleri olarak geliştirme ($f=5$)” alt temaları olmak üzere toplam beş alt tema ve 49 ilgili ifadeden oluşmaktadır.

Yükseköğretimin nitelik olarak geliştirilmesi ile ilgili olarak sekiz kalkınma planında ($f=15$) politika ve hedefin belirlendiği görülmektedir. KP02’de “Yükseköğretimin niteliğinin artırılması için üniversitelere bağlı yükseköğretim kurumlarının kurulması”, KP03’de “Yükseköğretimin bir kanadıyla üst seviyeli uygulayıcı insan gücünü, diğer kanadıyla bilimsel araştırma alanları için araştırmacı, yükseköğretim için eğitici, üretim ve hizmet süreci için yüksek seviye ve idareci yetiştiren bir eğitim kademesi olarak ve kalkınmanın çeşitli aşamalarında-

ki ihtiyaçlara süratle cevap verebilecek bir esneklikte düzenlenmesi”, KP05’te “Üniversitelerin bilimsel araştırmalarla ve iş hayatı ile yakın ilişkiler içerisinde, bilgi üretme ve ilmi bulguları toplumun sosyal ve ekonomik geleceğinin meydana getirilmesinde başarıyla kullanacak olan toplum liderlerini yetiştirme gibi fonksiyonlarına eşit şekilde ağırlık verilmesi”, KP07’de “Eğitimin kalitesi yükseltilecek ve her kademedeki eğitim yaygınlaştırılarak fırsat eşitliği sağlanmasına çalışılacaktır” hedefi yine KP10’da yer alan “Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemi oluşturulacaktır” hedefi ve KP11’de yer alan “Yükseköğretim sistemi küresel rekabet gücü olan, kalite odaklı ve dinamik bir yapıya kavuşturulacak; yükseköğretim kurumlarının niteliklerinin artırılmasına yönelik uygulamalara devam edilecektir”, “Üniversitelerin dijital çağa ayak uydurması ve bilgiye ulaşmada açık erişim ve açık bilim uygulamalarının hayata geçirilmesi amacıyla açık erişim altyapıları ile uyumu sağlanacaktır”, “Yükseköğretim kurumlarının eğitim, araştırma ve yenilik çıktularına ilişkin verileri düzenli olarak takip edilecek ve raporlanacaktır” ve “Ülkemizin yükseköğretim alanında uluslararasılaşma düzeyi artırılacaktır” hedefleri yükseköğretimin nitelik olarak gelişimine yönelik olarak belirlenen politika ve hedeflerdir.

Yükseköğretimin yapısal olarak gelişimine yönelik olarak dokuz kalkınma planında ($f=15$) hedef ve politikanın belirlendiği görülmektedir. KP03’te yer alan “Yükseköğretim kademesinde süratle örgütsel düzenleme sağlanacaktır” hedefi yetmişli yıllarda Türkiye’de yükseköğretimin örgüt yapısıyla ilgili problemlerin olduğunu, KP04’te yer alan “Yükseköğretim kurumları işlevleri açısından ikilemleri giderecek ve kaynak israfını önleyecek biçimde, bütünlük ilkesi ve üniversite düzeyinde bölüm sistemine dayalı olarak kuramsal niteliklerine göre yeniden düzenlenecektir” hedefi, KP05’te yer alan “Üniversiteler yalnızca örgün yükseköğretimin

Tablo 1. Kalkınma planlarında yer alan yükseköğretimle ilgili oluşturulan tema ve alt temalar.

Tema	Alt tema	Frekans	Planlar
Geliştirme	Nitelik	15	KP02, KP03, KP04, KP05, KP07, KP08, KP10, KP11
	Yapısal	15	KP03, KP04, KP05, KP08, KP09, KP10, KP011
	Kapasite	7	KP04, KP06, KP09, KP10, KP11
	Program	7	KP03, KP04, KP05, KP07, KP08, KP10, KP11
	Araştırma ve yayın faaliyetleri	5	KP01, KP02, KP06
Yetiştirme	Öğrenci yetiştirme	18	KP01, KP02, KP03, KP05, KP06, KP07, KP08, KP09, KP11
	Öğretim üyesi yetiştirme	16	KP01, KP02, KP04, KP05, KP06, KP07, KP08, KP09, KP11
İş birliği		12	KP01, KP02, KP04, KP05, KP06, KP07, KP09, KP10, KP11
Finansman		8	KP02, KP05, KP06, KP08, KP09, KP10
Planlama	Yapısal planlama	4	KP06, KP08, KP10, KP11
	Kadro planlaması	3	KP04, KP08, KP11
Toplam		110	

değil, yaygın ve sürekliliği eğitim programlarıyla toplum kalkınmasının merkezi durumuna getirileceklerdir” hedefi doksanlı yıllara kadar yapısal problemlerin devam ettiğini göstermektedir. KP08’de yer alan “Yükseköğretim bürokratik ve merkezîyetçi yapıdan kurtarılacak, sistemde rekabeti geliştirici düzenlemeler yapılacak, üniversitelerin idari, mali ve bilimsel özerklikleri güçlendirilecektir” hedefi iki binli yılların başında Türkiye’deki yükseköğretim sisteminin yapısal olarak gelişiminde farklı bir boyut göze çarpmaktadır. Yapısal olarak problemlerin giderildiği ancak merkezi idarenin baskısından kurtulamadığı ve özerklikle ilgili problemlerin ortaya çıktığını göstermektedir. KP10’da yer alan “Yükseköğretim sistemi, hesap verebilirlik temelinde özerklik, performans odaklılık, iktisatlaşma ve çeşitlilik ilkeleri çerçevesinde kalite odaklı rekabetçi bir yapıya dönüştürülecektir” hedefi üniversitelerin özerk yapısıyla ilgili problemlerinin devam ettiğini göstermektedir. KP11’de yer alan “Vakıf Yükseköğretim Kurumlarının eğitim ve öğretim süreçleri, akademik ve idari yapıları, denetleme ve mali hususlarına yönelik düzenlemeler yapılacaktır” ve “Özel üniversite mevzuatı hazırlanacaktır” hedefleri vakıf ve özel üniversitelerin yapısal olarak gelişimine yönelik olarak belirlenen politika ve hedeflerdir. KP09’da yer alan “Yükseköğretim Kurulu, standart belirleme, koordinasyon ve planlamadan sorumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılacaktır” hedefi ile KP10’da yer alan “Yükseköğretim Kurulu, standart belirleme, planlama ve koordinasyondan sorumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılacaktır” hedefi üniversitelerin üst kurulu olan YÖK’ün yapısının gelişimine yönelik belirlenen politika ve hedeflerdir.

Yükseköğretimin kapasite olarak geliştirilmesi ile ilgili olarak dört kalkınma planında yedi ($f=7$) politika ve hedefin belirlendiği görülmektedir. KP04’te yer alan; “Yükseköğretimde kapasite artırılması için her kuruluşta kapasite kullanım araştırması yapılarak mevcut kapasitenin rasyonel kullanımı sağlanacaktır” hedefi ile yükseköğretimde var olan kapasitenin kullanımında etkililiğin sağlanması hedeflenmektedir. KP04’ün hazırlandığı ve uygulandığı 1979–1983 yılları arası Türkiye’nin kargaşa yılları ve 1980 ihtilalinin olduğu döneme denk gelmektedir. Bu durumda eldeki mevcudun korunması temel hedef olarak belirlenmiştir. KP06’da yer alan “Yükseköğretimde kapasite artırımı yapılırken insan gücü ihtiyaçları yanında sosyal talep de dikkate alınacaktır” hedefi yükseköğretimle ilgili kapasite artırımında sosyal ihtiyaçların göz önüne alınması gerektiğini göstermektedir. KP09’da “Öğretmen açığı bulunan alanlarda ihtiyacı karşılanması için üniversite kontenjanları artırılacaktır” hedefinde, 2007–2013 yılları arasında ülkede öğretmen açığı belirlenmiş ve bu açığın kapatılması için eğitim fakültelerinin kapasitelerinin artırılması hedeflenmiştir. 2019–2023 yıllarını kapsayan KP11’de yükseköğretimde kapasite gelişimi ile ilgili belirlenen “Yükseköğretimde çeşitliliğinin artırılması sağlanacaktır” ve “Yükseköğretim kurumlarının kontenjanları, sektörel ve bölgesel beceri ihtiyaçları, üniversite-

lerin kapasiteleri, arz-talep dengesi ve mevcuttaki programların asgari doluluk oranları dikkate alınarak belirlenecek; eğitim-istihdam bağlantısı güçlendirilecektir” politikaları kapasite olarak yükseköğretimin çeşitlendirilmesi ancak bu çeşitlilik sağlanırken arz-talep dengesinin korunması ve istihdam alanlarının dikkate alınarak sağlanması temel hedef olarak belirlenmiştir.

Yükseköğretimde uygulanan programların gelişimine yönelik olarak yedi kalkınma planında yedi ($f=7$) politika ve hedefin belirlendiği görülmektedir. KP03’te yer alan “Yükseköğretim kademesinde 1–2 yıllık ve mesleklerle uygulamalı eleman yetiştiren bölümler kurulacaktır” hedefi, KP04’te yer alan “Tüm yükseköğretim kurumlarının birinci sınıflarında Türkçe, yabancı dil ve kurumların özelliklerine göre temel bilimlerden gerekli konuların yer alacağı program uygulamaları gerçekleştirilecektir” hedefi, KP05’te yer alan “Uygulamalı derslerin işyerleri ve üretim içinde yapılması sağlanacak, ayrıca döner sermaye işletmesi yoluyla öğrencilerin üretimle ilişki içinde yetişmeleri teşvik edilecektir” hedefi, yine KP07’de yer alan “Eğitim öğretim sistem ve programları uluslararası eğitim sistem ve standartlarına uygun hale getirilecek, bilimsel içerikli yayınların üniversitelerin kütüphanelerine kazandırılmasına önem verilecektir” hedefi, KP08’de yer alan “Meslek yüksekokulları ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğünü esas alan iş bölümü ve iş birliği kurulacak; nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde önemli yeri olan meslek yüksekokullarında öğrencilerin uygulamalı eğitim almaları sağlanacaktır” hedefi, KP10’da yer alan “Ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitimde, program bütünlüğü temin edilecek ve nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde uygulamalı eğitime ağırlık verilecektir” hedefi yükseköğretimde açılan bölüm ve uygulanan programların gelişimine yönelik politika ve hedeflerdir. Bu politika ve hedefler Türkiye’de uygulanan programlarda her dönemde uygulamalı eğitim ve mesleki teknik eğitimle ilgili problemlerin olduğunu, her dönemde bu alana yönelik politikalar geliştirilmeye çalışıldığı göstermektedir. Ayrıca KP11’de yer alan “Yabancı dilde eğitim veren programların sayısı artırılacaktır” hedefi yükseköğretimdeki programların uluslararası düzeyde rekabet edebilirliğini artırmaya yönelik hedeflerdir.

Yükseköğretimin yayın ve araştırma faaliyetleri olarak gelişimine yönelik üç kalkınma planında beş ($f=5$) politika ve hedefin belirlendiği görülmektedir. Planlı dönemin başladığı daha ilk yıllarda hazırlanan KP01’de yer alan “Yükseköğretimde, öğretim yanında araştırma fonksiyonuna da öncelik verilmesi gerekmektedir” hedefi ile KP02’de yer alan “Üniversitelerin eğitim ve araştırma güçlerini artırmak için kaynak sağlanacaktır” ve “Üniversitelerin devamlı olarak bilimsel gelişmeleri ders programlarına aktarmaları ve gelişmelere katılmaları desteklenecektir” hedefi üniversitelerin eğitim öğretim faaliyetleri yanında araştırma ve yayın faaliyetlerine önem verilmesi gerektiğini göstermektedir.



Yükseköğretimde Yetiştirme

Yükseköğretimde yetiştirme teması öğrenci yetiştirme ve öğretim üyesi yetiştirme alt temaları altında ele alınmıştır. Yükseköğretimde öğrenci yetiştirme ile ilgili olarak dokuz kalkınma planında (f=18) politika ve hedef belirlenmiştir. KP01’de “*Öğrencilerin yetiştirme seviyelerini yükseltecek lojman, beslenme ve beşerî ilişkilerle ilgili şartlar hızla düzeltilmelidir*” hedefi, KP02’de “*3000 öğrencinin doktora için yurt dışına gönderilmesi sağlanacaktır*” hedefi, KP05’te yer alan “*yükseköğretimde yüzde 12’lik okullaşma oranının hedeflenmesi*”, KP06’da yer alan “*Doktora ve master tez konularının öncelikle sanayinin ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanması özendirilecektir*” hedefi, KP07’de yer alan “*iyi eğitilmiş genç nüfus 21’inci yüzyılda gerek ülkemizin rekabet gücünün artmasında gerekse AB’ye uyum bakımından Türkiye’nin en büyük avantajı olacaktır*” hedefi, KP08’de yer alan “*Yükseköğretime giriş sisteminde, öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerine uygun programlara yerleştirilmesine yönelik düzenleme çalışmaları sonuçlandırılacaktır*” hedefi, KP09’da yer alan “*Yükseköğretim okullaşma oranının yüzde 48’e ulaşması planlanmaktadır*” hedefi, KP11’de yer alan “*Mezuniyet sonrasında doğrudan meslek icra yetkisi veren yükseköğretim programlarında asgari başarı puanı şartı uygulanması genişletilecektir*” ve “*Yükseköğretim sistemindeki nitelikli uluslararası öğrenci sayısı artırılacaktır, yükseköğretim kurumlarının uluslararası öğrencilere yönelik barınma imkânları geliştirilecektir*” politika ve hedefleri öğrenci yetiştirmeye yönelik belirlenen politika ve hedeflerdir. Bu çerçevede sanayileşme ile öğrenci yetiştirme politikalarının da değiştiğini görülmektedir.

Yükseköğretimde öğretim elemanı yetiştirme ile ilgili dokuz kalkınma planında (f=16) politika ve hedefin belirlendiği görülmektedir. KP01’de yer alan “*Yükseköğretimde öğretim üyesi yetiştirilmesi konusu sürat ve önemle ele alınmalıdır*” hedefi, KP02’de yer alan “*Üniversitelerin lisansüstü öğretim devresi kursmaları, özel programlarla öğretim üyesi yetiştirilmesi, üniversite dışında doktora programları, yoğun lisan eğitimi programları ve yaygın faaliyetleri teşvik edilecektir*” hedefi, KP04’te yer alan “*Yükseköğretim kurumlarının öğretim üyesi yetiştirilmesi konusuna ağırlık vererek özellikle yurt içinde doktora programlarının düzenlenmesine ilişkin etkili bir sistem geliştirilmesine yönelik gerekli önlemler alınacaktır*” hedefi, KP05’te yer alan “*Başarılı elemanların üniversiteye çekilebilmesi için öğretim üyeliğinin cazip hale getirilmesi plan döneminde yükseköğretim politikasının temelini teşkil edecektir*” hedefi, KP06’da yer alan “*Öğretim üyesi yetiştirilmesi özel bir proje olarak ele alınacak ve gelişmiş üniversiteler çeşitli alanlarda ibtisas merkezleri haline getirilerek diğer üniversitelere de bu konuda hizmet verecektir*” hedefi, KP07’de yer alan “*Öğretmen ve öğretim üyelerinin sayı ve nitelikleri artırılacak, başarılı ve üstün yetenekli öğrencilerin bu alana yönlendirilmesi sağlanacaktır. Öğretim üyesi ihtiyacının giderilmesinde yurtdışı imkânlardan da yararlanılacaktır*” hedefi, KP08’de yer alan “*Eğitim kurumlarının ihtiyacı olan öğret-*

men ve öğretim üyeliği cazip hale getirilerek nitelikli öğretmen ve öğretim üyesi yetiştirilecek, yurt düzeyinde dengeli dağılımı sağlanacak ve hizmet içi eğitimleri öznlük baklarına yansıtılacaktır. Eğitimin her kademesinde öğretmen ve öğretim elemanı ihtiyacının karşılanabilmesi amacıyla sözleşmeli statüde eğitim personeli istihdamı konusunda çalışmalar başlatılacaktır” hedefi ve KP09’da yer alan “*Yeni kurulan üniversiteler başta olmak üzere, öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak amacıyla yurtiçi ve yurtdışında öğretim üyesi yetiştirme programlarına devam edilecektir*” hedefi öğretim elemanı yetiştirmeye yönelik belirlenen politika ve hedeflerden bazılarıdır. Yükseköğretimde öğretim elemanı eksikliği her dönemde görülmüş, bu eksikliğin giderilmesi için politikalar geliştirilmiştir.

Yükseköğretimde Planlama

Yükseköğretimde planlama teması kadro planlaması ve yapısal planlama olarak iki alt tema altında ele alınmıştır.

Yükseköğretimde kadro planlaması ile ilgili olarak üç kalkınma planında üç (f=3) politika ve hedef belirlenmiştir. KP04’te “*Yükseköğretimde öğretim üye kadrolarının tutarlı bir biçimde tabisini, etkili ve dengeli dağıtımını sağlamak amacıyla yeni bir kadro düzenlemesi yapılacak, yeni kadro istemleri plan ve programlardaki yükseköğretim politikaları çerçevesinde değerlendirilecektir*” hedefi ve KP08’de “*Üniversitelerde, akademik terfilerde, bilimsel liyakatin esas alınmasındaki aksaklıklar giderilecek, kadrosuzluk, akademik terfi engelleyici bir faktör olmaktan çıkarılacaktır*” hedefi belirlenmiştir. KP11’de ise “*Vakıf yükseköğretim kurumlarında araştırma görevlisi sayısının artırılması için gerekli düzenlemeler yapılacaktır*” hedefi ile vakıf üniversitelerindeki araştırma görevlisi kadrosu ile ilgili politikalara yer verilmiştir.

Yükseköğretimde yapısal olarak belirlenen politika ve hedeflere dört kalkınma planında dört (f=4) politikada görülmektedir. KP06’da “*Yeni yükseköğretim kurumları açma konusu, hazırlanacak bir yükseköğretim master planı çerçevesinde değerlendirilecektir*” hedefi, KP08’de “*Yeni üniversite ve bağlı birimlerin kurulması objektif kriterlere ve geniş tabanlı bir karar alma sürecine bağlanacaktır*” hedefi, KP10’da “*Yükseköğretim kurumları çeşitlendirilecek ve yükseköğretim sistemi uluslararası öğrenciler ve öğretim üyeleri için çekim merkezi haline getirilecektir*” hedefi ve KP11’de ise kadın üniversitesinin kurulması ile ilgili “*Japonya örneği incelenerek sadece kadın öğrencilerin kabul edildiği kadın üniversiteleri kurulacaktır*” politika ve hedefleri belirlenmiştir.

Yükseköğretimde İş Birliği

Yükseköğretimde iş birliği teması ile ilgili sekiz kalkınma planında (f=12) politika ve hedef belirlenmiştir. KP01’de “*Tarım ve sağlık okullarının müfredat programlarının tespit ve kültür derslerinin denetiminde Millî Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yapılacaktır*” hedefi ile MEB ile yapılacak olan iş birliği ve KP02’de “*Üniversiteler arası iş birliğinin sağlanması ve ilgili çalışmaları yapmak üzere*

üniversiteler arası bir kuruluş kurulması teşvik edilecektir” hedefi ile üniversiteler arası iş birliği hedeflenmektedir. Bu amaçla üniversitelerarası bir kurulun kurulması önerilmektedir. KP04’te ise “Yeni yükseköğretim kurumlarının gereksinimine dönük bir rotasyon sisteminin düzenlenmesi için gerekli önlemler alınacaktır” hedefi ile üniversiteler arası iş birliğine değinilmektedir. KP05’te ise “Belediye, Valilik, özel idareler, Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığın öncelikli şebirlerin uygun yerlerinde olmak üzere hızla okul arsası sağlanmasında yardımcı olacaklar; Bakanlık ile iş birliği yaparak eğitim yatırımlarına daha geniş ölçüde katkıda bulunacaklardır” hedefi ile yerel imkanların iş birliğine değinilmiştir. KP06’da da “Üniversite-sanayi iş birliğini tesis edecek hukuki, ekonomik ve yapısal düzenlemeler geliştirilecektir” hedefi ile sanayi ile olan iş birliği hedeflenmiştir. KP07’de ise “Devlet gözetiminde özel kesimin eğitim hizmetine sunma faaliyetleri teşvik edilecektir” hedefi ile özel sektör imkanlarından faydalanılması ve özel üniversitelerin kurulması hedeflenmiştir. KP09’da belirlenen “Bütün eğitim kademelerinde özel sektörün payı artırılacak, kamu kaynaklarının en fazla ihtiyaç duyan kesimlere yönlendirilmesi sağlanacaktır” hedefi ile özel sektörün payının yükseköğretimde artırılması amaçlanmıştır. Özellikle KP09’un hazırlandığı dönemlerde özel üniversitelerin sayısının arttığı gözlenmektedir. Yine KP10’da yer alan “Yükseköğretim kurumlarının sanayi ile iş birliği içerisinde teknoloji üretimine önem veren, çıktı odaklı bir yapıya dönüştürülmesi teşvik edilecek ve girişimci faaliyetler ile gelir kaynakları çeşitlendirilecektir” hedefi ile sanayi ile iş birliğine ve uygulamalı eğitimin önemine değinilmektedir.

Yükseköğretimin Finansmanı

Yükseköğretimin finansmanı teması ile ilgili olarak altı kalkınma planında sekiz (f=8) politika ve hedefe rastlanmaktadır. KP02’de yer alan “Temel bilim dallarında araştırmacı ve öğretici insan gücü sıkıntısı çekilmektedir. Bu alanda eleman yetiştirmek için 1968–1972 döneminde yurt içinde 2000 burs verilecek” hedefi ile yükseköğretimin burslarla desteklenmesi amaçlanmaktadır. KP05’te yer alan “Öğrenci kapasitelerine ve gerekli niteliğe zamanında kavuşabilmeleri ve bütçe imkânlarını azami tasarrufla değerlendirebilmeleri için, üniversiteler için ayrı ayrı gelişme planları yapılacak, yatırımlar buna göre yönlendirilecektir” hedefi ile tasarruf tedbirlerine değinilmektedir. Bu plan döneminin hazırlandığı ve uygulandığı yıllar (1985–1989) değerlendirildiğinde ülkede darbe dönemlerinin izlerinin silinmeye çalışıldığı yıllar olduğu görülecektir. KP06’daki “Yükseköğretimin finansman yapısı geliştirilerek bütçe dışı kaynaklardan da destek sağlanacak ve döner sermayenin bir kaynak olarak kullanımı etkinleştirilecektir” hedefi ile finansman kaynaklarının çeşitlendirilmesi gerektiği ve döner sermaye kaynaklarından bahsedilmektedir. Yine finansman kaynaklarının çeşitlendirilmesi hedefini KP08’de görmekteyiz. Bu planda yer alan “Yükseköğretim kurumlarında finansman kaynakları geliştirilecek ve çeşitlendirilecek; etkin bir harç-burs-kredi sistemi kurularak ödeme gücüne bağlı olarak öğrencilerden alınan eği-

time katkı paylarının yükseköğretimin finansmanında kaynaklardan biri haline gelmesi sağlanacaktır” hedefi ile ayrıca yükseköğretimde öğrencilerden alınan harçların finansman kaynağı olarak kullanılması hedeflenmiştir. Yine aynı hedef “Yükseköğretim kurumlarında finansman kaynakları geliştirilecek ve çeşitlendirilecek; öğrenci katkı paylarının, mali gücü olmayan başarılı öğrencilere burs ve kredi sağlanması şartıyla yükseköğretimin finansmanındaki payının artırılmasına yönelik düzenlemeler yapılacaktır” ile KP09’da görülmektedir. KP10’da ise “Yükseköğretim kurumlarının sanayi ile iş birliği içerisinde teknoloji üretimine önem veren, çıktı odaklı bir yapıya dönüştürülmesi teşvik edilecek ve girişimci faaliyetler ile gelir kaynakları çeşitlendirilecektir” hedefi ile girişimcilik, proje destekleri, teknolojik üretim yolları ile gelir kaynaklarının çeşitlendirilmesi hedeflenmiştir.

Kalkınma Planlarında Yer Alan Yükseköğretimle İlgili Politika ve Hedeflerin Dayandığı Felsefi Temellerle İlgili Bulgular

Bu bölümde kalkınma planlarında yer alan yükseköğretimle ilgili politika ve hedeflerin dayandığı felsefi temellere yer verilmiştir. Kalkınma planları içerik analizine tabi tutulmuş, yükseköğretimle ilgili belirlenen politika ve hedeflerle ilgili felsefi temeller sosyal devlet teması ve yeni liberalizm teması altında ele alınmış ve frekansları ■ Tablo 2’de sunulmuştur.

Yükseköğretimde Sosyal Devlet

Kalkınma planlarında yükseköğretimle ilgili politika ve hedefler incelendiğinde sosyal devlet anlayışı ile ilgili 10 kalkınma planında (f=18) politika ve hedef kodlandığı görülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti 1961 Anayasasının temel özelliklerinden birisi, “sosyal devlet anlayışı” benimsenerek hazırlanmıştır. Sosyal devlet anlayışında devletin görevi; adaleti, barışı ve toplumsal düzeni sağlamak amacıyla ekonomik ve sosyal olaylara müdahale ederek sosyal devleti sağlamakla yükümlüdür (Şimşek, 2014). Planlı kalkınma döneminin başladığı 1963–1983 yıllarını kapsayan dört kalkınma planında bu sosyal devlet anlayışının özellikleri görülmektedir.

KP02’de yer alan “Yükseköğretimin niteliğinin artırılması için üniversitelere bağlı yükseköğretim kurumları kurulması tercih edilecektir” he-

■ Tablo 2. Kalkınma planlarının dayandıkları felsefi temeller.

Tema	Frekans	Planlar
Sosyal devlet	18	KP01, KP02, KP03, KP05, KP06, KP07, KP08, KP09, KP10, KP11
Yeni liberalizm	20	KP02, KP05, KP06, KP07, KP08, KP09, KP10, KP11
Toplam	38	



defi ve KP03'te yer alan “Yükseköğretim kademesinde sıratla örgütsel düzenleme sağlanacaktır” hedefi ile yükseköğretimin örgütsel olarak düzenlenmesinde devletin, sosyal devlet anlayışı ile sorumluluk yüklendiği görülmektedir. Yine KP02'de yer alan “Üniversitelerin eğitim ve araştırma güçlerini artırmak için kaynak sağlanacaktır” ve “Yükseköğretime Öğretim üyesi yetiştirmek üzere yabancı ülkelere doktora öğrencisi gönderme çabalarına devam edilecek 1968–1972 arasında yeniden 3000 öğrencinin doktora için yurt dışına gönderilmesi sağlanacaktır” politikalarında devletin ekonomik olarak da yükseköğretimin güçlendirilmesi için katkıda bulunduğu görülmektedir. Bu dönemde yapısal olarak okul sayısının artması ile okullaşma oranının da artması hedeflenmiştir. Ancak yükseköğretim sisteminin bu hedefi yakalayamadığını 1985–1989 yıllarını kapsayan dönem için hazırlanan KP05'te yer alan “Yükseköğretimde yüzde 12'lik okullaşma oranına erişilmesi hedef alınmıştır” politikasında görülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti 1961 Anayasası'nın egemen paradigması olan sosyal devlet anlayışının özellikleri, 1982 anayasasının uygulanmaya başlamasından sonraki dönemlerde hazırlanan kalkınma planlarında da görülmektedir. Örneğin 1990–1994 yıllarını kapsayacak şekilde hazırlanan KP06'da yer alan “Yükseköğretimde kapasite artırımı yapılırken insan gücü ihtiyaçları yanında sosyal talep de dikkate alınacaktır” hedefinde yer alan sosyal talep ile toplumun sosyal ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulacağı belirtilmektedir. KP07'de yer alan “Üniversite ve fakülte yönetimlerinin yetkilerinin artırılması, öğretim üyesi, araştırma görevlileri ve öğrencilerin yönetime katılmalarının sağlanması için düzenlemeler yapılacaktır” hedefi ve KP08'de yer alan “Yükseköğretim Kurulu üst düzeyde uzun dönemli planlama ve koordinasyon işlevini yürütecek bir yapıya kavuşturulacaktır” hedefi ile üniversitelerde demokrasinin yerleşebilmesi için devletin aktif olarak müdahale etmesi söz konusudur. KP11'de yer alan “Japonya örneği incelenerek sadece kadın öğrencilerin kabul edildiği kadın üniversiteleri kurulacaktır” ve “Akademik personellerin atama ve yükselme kriterleri alt sınırı merkezi olarak yükseltilecektir” hedefleri devletin yükseköğretim politika ve hedeflerinin uygulanmasında bizzat etkili olmaya çalıştığını, sosyal devlet ilkesinin en önemli özelliği olan devletin toplumsal ve ekonomik gelişmelere müdahil olmayışının halen egemen olduğunu göstermektedir.

Yükseköğretimde Yeni Liberalizm

Kalkınma planlarında yükseköğretimle ilgili politika ve hedefler incelendiğinde yeni liberalizm anlayışı ile ilgili sekiz kalkınma planında (f=20) politika ve hedef kodlanmıştır.

Küresel ekonomiye daha fazla uyum sağlayabilmek, ticari ilişkiler kurmak ve kişisel hak ve özgürlüklerin korunması amacıyla devletin sınırlandırılması gerektiğini savunan ideolojik bir akım olarak ortaya çıkan yeni liberalizmin etkisi 1982 anayasasında ve sonraki yıllarda hazırlanan kalkınma planlarında göz-

lemlenmektedir. Özellikle 1983 yılında yapılan seçimlerle birlikte tek başına iktidar olan Turgut Özal'ın partisi Anavatan Partisi ile yeni liberal politikaların yükseköğretimde uygulanmaya konulduğu gözlemlenmektedir. Özal, özel sektördeki çalışma prensiplerini devlete taşımıştır (Usta, 2015). Özelleştirme uygulamaları yükseköğretime de uyarlanmıştır. Bu dönemleri kapsayan KP05'teki “Ortaöğretimde edinilen meslek alanında yükseköğretimle de devamı sağlayabilmek için teşvik sistemi uygulanacaktır” hedefinde teşvik sisteminin kurulmasının amaçlandığını, KP06'da yer alan “Yükseköğretimin finansman yapısı geliştirilerek bütçe dışı kaynaklardan da destek sağlanacak” hedefi ile de özel sektörün ve yerel kaynakların iş birliğinin hedeflendiği görülmektedir. Türkiye'de 1984 yılında Ankara'da kurulan ilk vakıf üniversitesi olan Bilkent Üniversitesi ile 1992 yılında İstanbul'da kurulan Koç Üniversitesi yükseköğretimde yerel kaynakların kullanılmasının ve özel okulların önünün açılmasının örnekleridir.

Türkiye ile Avrupa Birliği arasında imzalanan Gümrük Birliği Anlaşmasının 1996 yılında yürürlüğe girmesi ile Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne (AB) uyumunu kolaylaştırmıştır. Tam da bu dönemde hazırlanan ve 1996–2000 yıllarını kapsayan KP07'deki “Eğitim bu plan döneminde en öncelikli sektör olacaktır. İyi eğitilmiş genç nüfus 21'inci yüzyılda gerek ülkemizin rekabet gücünün artmasında gerekse AB'ye entegrasyon bakımından Türkiye'nin en büyük avantajı olacaktır” hedefinde eğitimin AB'ye uyum için gerekli olduğu vurgulanmıştır. Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin sağlanması için yükseköğretim politika ve hedeflerin bu doğrultuda hazırlanması temel göstergeler olarak alınmıştır. Yine bu planda yer alan “Devlet gözetiminde özel kesimin eğitim hizmeti sunma faaliyetleri teşvik edilecektir” hedefinde özelleştirmenin ve yeni liberalizmin etkileri görülmektedir.

Yükseköğretimde merkezi yapının güçlendiği, özellikle YÖK'ün kuruluşu ile üniversitelerin üzerindeki baskının arttığı 2001–2005 yıllarını kapsayan KP08'in kararlarında görülmektedir. Bu planda yer alan “Yükseköğretim bürokratik ve merkezi-yetçi yapıdan kurtarılacak, sistemde rekabeti geliştirici düzenlemeler yapılacak, üniversitelerin idari, mali ve bilimsel özerklikleri güçlendirilecektir” hedefi, 21. yüzyılda Türkiye yükseköğretiminde merkezi yapının güçlü olduğunu, bilimsel özerkliğin sağlanmasında problemlerin olduğunu göstermektedir. Yine aynı planda yer alan “Yükseköğretim Kurulu üst düzeyde uzun dönemli planlama ve koordinasyon işlevini yürütecek bir yapıya kavuşturulacaktır” hedefi, 1982 anayasası ile kurulan YÖK'ün üniversiteler üzerindeki etkisinin ve bürokratik ve merkeziyetçi bir yapının devam edeceğinin göstergesidir.

Adalet ve Kalkınma Partisi (AK PARTİ) döneminde hazırlanan ve uygulamaya konulan Dokuzuncu, Onuncu ve On Birinci kalkınma planlarında da yeni liberalizmin etkisi görülmektedir. Eğitim felsefesi temelinde değerlendirildiğinde AK PARTİ'nin idealizme yakın bir noktada durduğu söylenebilir. İde-

lizm; gerçeğe, gözlem ve deneye dayanan bilimsel yöntemlerden çok, sezgisel ve düşünsel yollarla ulaşılabileceğini ileri süren bir akımdır. İdealist eğitim, kişiyi; iyiyе, güzele ve doğruya ulaşmaya yönlendirir ve öğrencilerin doğuştan getirdikleri özelliklerin farkına varmalarını amaçlar (Martı Emel, 2018). KP09’da yer alan “Değişen ve gelişen ekonomi ile işgücü piyasasının gerekleri doğrultusunda, kişilerin istihdam becerilerini artırmaya yönelik yaşam boyu öğrenim stratejisi geliştirilecektir” hedefinde kişilerin iyiyе, güzele ve doğruya ulaşabilmeleri için eğitime yaşam boyu devam etmeleri amaçlanmıştır. Yükseköğretimde başörtüsü özgürlüğü açısından değerlendirildiğinde AK PARTİ’nin önemli ölçüde muhafazakarlaştığı, yükseköğretim öğrencilerine yapılan burs, kredi destekleri ve harçların kaldırılması açısından sosyal destekler söz konusu olduğunda da sosyal demokrat çizgiye yakın durduğu, özel sektöre yönelik tutumları nedeniyle de oldukça liberal bir noktada olduğu söylenebilir (Usta, 2015). KP09’da yer alan “Yükseköğretimde öğrenci katkı paylarının, mali gücü olmayan başarılı öğrencilere burs ve kredi sağlanması şartıyla yükseköğretimin finansmanındaki payının artırılmasına yönelik düzenlemeler yapılacaktır” hedefi sosyal devlet anlayışının göstergesidir. KP11’de yer alan “Vakıf Yükseköğretim Kurumlarının eğitim ve öğretim süreçleri, akademik ve idari yapılanmaları, denetleme ve mali hususlarına yönelik düzenlemeler yapılacaktır”, “Özel üniversite mevzuatı hazırlanacaktır”, “Vakıf yükseköğretim kurumlarının akademik personelinin mali ve sosyal haklarının asgari düzeyinin devlet üniversitelerindeki eşdeğer kadrodaki personelle aynı seviyeye getirilmesi için düzenleme yapılacaktır” ve “Vakıf yükseköğretim kurumlarında araştırma görevlisi sayısının artırılması için gerekli düzenlemeler yapılacaktır” hedefleri yeni liberalizmin etkisinin göstergeleridir.

Araştırma kapsamında kalkınma planlarında yükseköğretim ile ilgili geçen tüm ifadeler NVIVO 11 programına yüklenmiş ve sözcük bulutu oluşturulmuştur. Oluşan sözcük bulutu **Şekil 1**’de, en çok tekrar eden 20 sözcüğün verildiği bilgiler ise **Tablo 3**’te verilmiştir.

Şekil 1 ve **Tablo 3** birlikte incelendiğinde yükseköğretim, eğitim, öğretim sözcüklerinin sıklıkla tekrar ettiği görülmektedir. Bunun yanında üniversite, teknik ve plan sözcüklerinin de kalkınma planlarında önemli yer edindiği ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ekonomik sistemin istediği nitelikte insan gücünü yetiştirmek, ülkenin kalkınmasına etkide bulunan emek gücünü ekonomiye kazandırmak eğitimin en önemli işlevleri arasındadır (Kurul, 2012). Kalkınma planları hazırlanırken eğitim, özellikle yükseköğretim politika ve hedeflerinde eğitimin ekonomik işlevi göz önünde bulundurulmuştur. Ekonominin istediği insan gücünü yetiştirmek üzere politika ve hedeflerin belirlendiği görülmektedir. Bu çalışmada yükseköğretimde yetiştirme teması altında öğrenci yetiştirme ve öğretim elemanı yetiştirme alt

temalarına yer verilmiştir. Bu alt temalar eğitimin ekonomik işlevi ile örtüşmektedir. Kalkınma planları eğitim kaynaklarının eşit dağılımı ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından oldukça önemlidir.

Kalkınma planlarındaki eğitim konularını Küçükler (2012), “karma” ve “liberal” ekonomi politikalarının egemen olduğu bir sistemin kurulmasına hizmet eden bir alt yapı olarak ele almıştır. Yine Küçükler (2008) yaptığı bir çalışmada kalkınma planlarını 1980 öncesi ve sonrası şeklinde iki döneme ayırmış, incelemiş ve bu ayrımı 1980 sonrasında uygulanan liberal politikalara dayanarak yapmıştır. Bu çalışmadaki kalkınma planlarında yer alan yükseköğretimle ilgili politika ve hedeflerin hazırlanmasında temel alınan felsefi temellerin sosyal devlet ve yeni liberalizm temaları altında ele alınması bulgusu ile örtüşmektedir. Kalkınma planlarındaki en önemli sorun, Akça ve diğerleri (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, doğru ya da yanlış olsa da belirlenen hedeflerin tutturulmaması olarak ifade edilmektedir. Araştırmanın bulguları arasında yer alan birçok tema ve alt temalarda bu sorun ele alınmıştır. Kalkınma planlarında yükseköğretimle ilgili olarak belirlenen politika ve hedeflerden “öğretim elemanı açığının giderilmesi için çalışmalar yapmak” hemen her planda yer almasına rağmen günümüz politika yapıcıların halen bu açığı kapatma yönünde çalışmalar yapıldığını belirtmeleri düşündürücüdür.

Yıldız ve Karakütük (2017) tarafından yapılan bir çalışmada; planlı kalkınma dönemlerinin ilk yıllarında üniversite sayısının az olması dolayısıyla insan gücü planlamasının rahatlıkla yapıldığı, ilerleyen yıllarda, üniversite sayısının artması ile insan gü-



Şekil 1. Kalkınma planlarından elde edilen sözcük bulutu.



■ **Tablo 3.** Kalkınma planlarında en çok tekrar eden 20 sözcük.

Sözcük	Uzunluk	Frekans	%	Benzer sözcükler
Yükseköğretime	14	65	002	Yükseköğretim, yükseköğretime
Öğretim	7	42	002	Öğretim
Eğitime	7	40	001	Eğitim, eğitime
Üyesi	5	19	001	Üyesi
Teknik	6	15	001	Teknik, tekniker
Üniversite	10	15	001	Üniversite
Üniversitelerin	15	14	001	Üniversitelerin
Kurumlarının	12	12	000	Kurumlarının
Yüksek	6	12	000	Yüksek
Bilimsel	8	11	000	Bilimsel
Meslek	6	11	000	Meslek
Sistemi	7	11	000	Sistemi
Uygun	5	11	000	Uygun
Yeni	4	11	000	Yeni
Özel	4	11	000	Özel
Araştırma	9	10	000	Araştırma
Düzenlemeler	12	10	000	Düzenlemeler
Gücü	4	10	000	Gücü
İnsan	5	10	000	İnsan
Plan	4	10	000	Plan

cü planlamasında ve öğretim elemanı ihtiyacının karşılanmasında problemler yaşandığı ve bu durumun da yükseköğretimle ilgili belirlenen politikaların gerçekleşme olasılığını azalttığı belirtilmektedir. Hazırlanan kalkınma planlarındaki yükseköğretimle ilgili politika ve hedefler değerlendirildiği zaman daha çok insan gücü planlamasına önem verildiği, nicel hedeflerin nitel hedeflerden önce geldiği görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları arasında yer alan yükseköğretimin gelişimi ile ilgili temanın frekansı (49) göz önüne alındığında rahatlıkla bu durum gözlenmektedir. Yükseköğretimin gelişimi teması altında yer alan nitelik olarak gelişim temasının frekansı (15), temanın toplam frekansının ancak üçte biri kadardır. Oysa yükseköğretimle ilgili belirlenen politikalarda nitelik olarak gelişime daha çok önem verilmesi gerekmektedir.

Osmanlı devletinin son dönemlerinde başlayan batılılaşma hareketleri ile ivme kazanan planlı kalkınma çabaları ancak günü kurtarmak için yapılan planlama çalışmalarının ötesine geçememiştir. Cumhuriyetin kuruluşundan 1960 yılına kadar devam eden dönemde verilen kurtuluş mücadelesi, tüm dünyayı etkisi altına alan 1929 büyük buhranı, II. Dünya savaşı gibi sebeplerle yapılan planlar etkili olamamış, uzun dönemli perspektif yakalanamamıştır. Türkiye Cumhuriyeti 1961 Anayasası ile planlı döneme geçilmesi zorunlu hale getirilmiş olup 1963 yılında ilk kalkınma planı hazırlanmıştır. Beş yıllık dönemler sek-

linde hazırlanan kalkınma planlarından Dokuzuncu Kalkınma Planı yedi yıllık bir dönemi kapsamaktadır. Türkiye'nin 1972 yılında hazırlanan ve uzun vadeli bir perspektif bakışıyla 1995 yılını hedefleyen politikalarla hazırlanan üçüncü kalkınma planı ilerleyen yıllarda yaşanan çalkantılı dönemlerde hedefe ulaşamamıştır. Sekizinci kalkınma planı da 2023 yılı hedeflenerek 2001 yılında hazırlanmış ve uygulanmaya konmuştur.

Özellikle 1960–1970 yılları arasındaki kalkınma planlarında eğitimin bir yatırım aracı olduğu görülmektedir. Bu durumun 1980'li yılların başlarında da devam ettiğini görmekteyiz. Eğitim kalkınma ve büyümenin bir aracı olarak ayrı bir bölümde ele alınmıştır. 1980'li yılların ortalarından itibaren yükseköğretim kurumları kişisel ve sosyal faydaları ile kalkınmanın hem nedeni hem de sonucu olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Bloom vd., 2007).

Yükseköğretim kurumları kalkınmada kuruldukları bölgenin itici gücü (Altınsoy, 2011), kalkınmanın bir aracı motoru (Castells, 1994) ve kalkınma ajansı haline gelerek yerel kalkınmanın bir aktörü (YÖK, 2007) olarak kabul edilmektedir. Hazırlanan kalkınma planlarında bu durumun vurgulandığı ve özellikle 1980 yılından sonraki dönemde hazırlanan kalkınma planlarında yerel kalkınmaya, rekabetçi politikalara ve özel girişimciliğe önem verildiği görülmektedir. Bu durum özel yükseköğretim kurumlarının ve vakıf üniversitelerinin kurulması ile vücut bulmuştur.

Kalkınma planlarının tamamında eğitim konusu yer almış ve yükseköğretim politikaları ve hedeflerine eğitim başlığının altında değinilmiştir. Bazı kalkınma Planlarında tekrar eden hedef ve politikalara rastlanmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası ile kurulan ve halen varlığını devam ettiren YÖK ile ilgili her dönemde tartışmalar olmasına rağmen, özellikle Dokuzuncu ve Onuncu Kalkınma planlarında yer alan politika ve hedeflerde bu kurulun güçlendirilmesinin hedeflendiği gözlerden kaçmamaktadır. Örneğin KP09'da yer alan “Yükseköğretim Kurulu, standart belirleme, koordinasyon ve planlamadan sorumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılacaktır” hedefi ile KP10'da yer alan “Yükseköğretim Kurulu, standart belirleme, planlama ve koordinasyondan sorumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılacaktır” hedefi tamamen aynıdır. Planlı kalkınma döneminin ikincisi olan 1968 yılında hazırlanan KP02'de yer alan “Yüksek öğretimin öğretim üyesi sorununun çözülmesi, asistanlık ve öğretim üyeliğinin çekici duruma getirilmesi ve doktora yapmış asistanlardan öğretimde doğrudan doğruya yararlanmakla giderilecektir” hedefi ile aradan onca yıl geçmesine rağmen, 2007 yılında hazırlanan KP09'da yer alan “Yeni kurulan üniversiteler başta olmak üzere, öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak amacıyla yurtiçi ve yurtdışında öğretim üyesi yetiştirme programlarına devam edilecektir” hedefinin içerik olarak aynı olduğu görülmektedir.

Kalkınma planlarında yer alan yükseköğretim politika ve hedeflerinde “Yüksek öğretimin gelişimi, yüksek öğretimde yetiştirme, yüksek öğretimde planlama, yüksek öğretimde iş birliği ve yüksek öğretimin finansmanı” temaları ele alınmış ve belirlenen temalarla ilgili politika ve hedefler başlıklar halinde sunulmuştur. Kalkınma planlarının hazırlanması ve uygulanmasında günün felsefi yaklaşımlarına ayak uydurulmaya çalışıldığı, 1961 anayasasının temel özelliklerinden biri olan “sosyal devlet” ilkesinin 1980 yılına kadar hazırlanan planlara hâkim olan felsefe olduğu görülmektedir. Kalkınma planlarına, Özal'la birlikte liberal politikalar egemen olmaya başlamış, Bilkent ve Koç Üniversitelerinin kurulması ile özel girişimin önünün açılması desteklenmiştir. AB'ye tam uyum için 1996 yılında imzalan Gümrük Birliği Anlaşmasının yansımaları o dönemde hazırlanan KP07'de görülmektedir. AK PARTİ iktidarları döneminde yüksek öğretimde yapılan özel okul teşvikleri ile yeni liberalizmin etkisi, öğrencilere yapılan sosyal yardımlarla birlikte sosyal devlet anlayışı, yine yüksek öğretimdeki başörtüsü ve katsayı problemlerinin çözümü ile de muhafazakârlaşmanın örnekleri rahatlıkla görülebilmektedir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Eğitim planlaması ile ilgili belirlenen politika ve hedefler uygulamalara yön göstermeli, uygulayıcılar bu politika ve hedeflerden yararlanmalıdır.
- Kalkınma planlarında belirlenen politika ve hedeflerle ilgili uygulayıcılara bir uygulama kılavuzu hazırlanmalı, uygulama ile ilgili takvim oluşturulmalıdır.

- Kalkınma planlarında politika ve hedefler dünyada egemen olan felsefi düşünce ve paradigmalardan ayrı düşünülmemelidir.
- Ekonomi ile eğitim politikaları ayrı düşünülmemeli, ekonomik olarak kalkınmanın temelini eğitimden geçtiği göz ardı edilmemelidir.
- Türkiye'de tarihsel süreç içerisinde yükseköğretim stratejisi ile kalkınma ilişkisini ele alan araştırmalar yapılmalıdır.
- Planlı dönem içerisinde yükseköğretim ile kalkınma arasındaki ilişkinin nasıl değişim ve dönüşüm gösterdiğini değerlendiren araştırmalar yapılmalıdır.
- Yükseköğretim planlaması ile ilgili kalkınma planları ve Milli Eğitim Şurasında alınan kararlar birlikte değerlendirilerek ayrı bir araştırma yapılabilir.
- Yüksek öğretimde kalitenin yakalanması için mevzuat çalışmalarında kalkınma planlarından yararlanılmalıdır.

Yazar Katkıları / Author Contributions: HÖ: Çalışma fikrini oluşturmak, yöntemi tasarlamak, verilerin elde edilmesi, analizi ve raporlanması sürecinde sorumluluk almak, bulguların yorumlanması, kaynak taraması, yazılması ve çalışmanın en son halinin gözden geçirilmesi aşamalarında sorumluluk almak ve çalışmanın dergiye gönderilmesi aşamasında sorumluluk almak; EK: Çalışma fikrini oluşturmak, yöntemi tasarlamak, verilerin elde edilmesi, analizi ve raporlanması sürecinde sorumluluk almak, bulguların yorumlanması, kaynak taraması ve çalışmanın en son halinin gözden geçirilmesi aşamalarında sorumluluk almak. / HÖ: To form the idea of the study, to design the method, to take responsibility in the process of obtaining, analyzing and reporting the data, to take responsibility in the stages of interpreting the findings, scanning the source, writing and reviewing the latest version of the study, and taking responsibility during the submission of the study to the journal; EK: To form the idea of the study, to design the method, to take responsibility in the process of obtaining, analyzing and reporting the data, taking responsibility in the stages of interpreting the findings, reviewing the sources and reviewing the latest version of the study.

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

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

Kaynaklar

- 13 No'lu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018, 24 Temmuz). *Resmî Gazete*, 30488. Erişim adresi <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.13.pdf> (6 Kasım 2019).
- 641 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (2011, 8 Haziran). *Resmî Gazete*, 27958 Mük. Erişim adresi <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.641.pdf> (6 Kasım 2019).
- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu (1981, 6 Kasım). *Resmî Gazete*, 17506. Erişim adresi <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> (5 Kasım 2019).
- Akça, Y. , Şahan, G., & Tural, A. (2017). Türkiye'nin kalkınma planlarında eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, 3. 394–403.


- Akyüz, Y. (1997). *Türk eğitim tarihi: Başlangıçtan 1997'ye* (6. baskı). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları No:1.
- Altınsoy, S. (2011). Yeni devlet üniversitelerinin gelişimi: Sorunlar ve politika önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 98–104.
- Altundemir, M. E. (2012). Kalkınma planlarından eğitime bakış: kamusal mallar teorisi perspektifinden. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7(1), 94–105.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. SPSS uygulamalı (6. baskı). Ankara: Sakarya Yayıncılık.
- Aslan, O., & Yılmaz, M. (2021). Türkiye cumhuriyeti kalkınma planları kapsamında eğitim yapılarının analizi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 114–132.
- Bloom, D. E., Hartley, M., & Rosovsky, H. (2007). Beyond private gain: The public benefits of higher education. In J. J. F. Forest, & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education*. Springer International Handbooks of Education (Vol. 18, pp. 293–308). Dordrecht: Springer.
- Castells, M. (1994). The university system: Engine of development in the new world economy. *Revitalizing Higher Education*, 1994, 14–40.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 33–41.
- Dombaycı, M. E. (2008). *Türkiye’de ortaöğretimde felsefe öğretiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Ercoskun, B. (2019). Tarihsel bir perspektiften Türkiye’de liberalizm. *Akademik Bakış Dergisi*, 72, 105–122.
- Gümüş, E., & Şişman, M. (2012). *Eğitim ekonomisi ve planlaması* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 70–86.
- Kurul, N. (2012). *Eğitim finansmanı* (2. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Küçükler, E. (2008). *Kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi (1963–2005)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Ankara.
- Küçükler, E. (2012). Türkiye de kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 9–21.
- Martı Emel, N. (2018). 1980’den günümüze Türk eğitim sisteminde yeniden yapılandırma girişimleri. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*, 2, 139–150.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özcan, B., & Özçelebi, O. (2013). İhracata dayalı büyüme hipotezi Türkiye için geçerli mi? *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 20(1), 1–14.
- Özsoy, C. (2008). Türk yükseköğrenim sisteminin durumu ve iktisadi büyüme performansına katkısı. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 31–48.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). London: Sage.
- Safi, İ. (2018). Neo-liberalizmin öncüsü Hayek’in toplumsal ve siyasal kuramı. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 1769–1793.
- Schreglmann, S. (2016). Türkiye’de üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili yapılan yükseköğretim tezlerinin içerik analizi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 14–26.
- Şimşek, H. (2014). *Paradigmalar savaşı ve beşinci dalga* (1. baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Şimşek, H. (2018). *Türkiye’de devlet okulu neden bedefte? Yeni liberal ve yeni muhafazakar taktikler* (1. baskı). İstanbul: Gamze Yayıncılık.
- Tilak, J. B. (2000). Higher education in developing countries. *Minerva*, 38(2), 233–240.
- Topal, M. (2021). 2023 Eğitim vizyonu belgesiyle 11. Kalkınma Planı’nda eğitimle ilgili hedeflerin karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 156–195.
- TDK (2019). *Sözlükler*. Erişim adresi <https://sozluk.gov.tr/> adresinden (2 Aralık 2019).
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). *Kalkınma planları*. Erişim adresi <http://www.sbb.gov.tr/> (4–7.11.2019).
- Usta, M. E. (2015). Siyasi parti programlarına göre eğitim politikaları. *Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 55–74.
- Uysal, D., & Ersun Aydemir, E. (2016). Türkiye’de yükseköğretim kavramı ve yükseköğretimin istihdam ve ekonomiye etkisinin analizi. *Sekuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 275–284.
- Yavuz, M. (2012a). Neden yükseköğretim reformu? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 1–5.
- Yavuz, M. (2012b). *Yükseköğretim yönetiminde yaşanan dönüşüm ve Türkiye için alternatif yönetim modeli önerisi*. Ankara: TC. Kalkınma Bakanlığı.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S., & Karakütük, K. (2017). Planlı dönemde eğitim planlaması çalışmalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 703–725.
- YÖK (2007). *Türkiye’nin yüksek öğretim stratejisi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

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

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

Akademisyenlerin Çalışma Mutluluğu Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler Üzerine Araştırma: Bir Kamu Üniversitesi Örneği

A Study on the Level of Academic Staff Happiness at Work and Factors Affecting It: A Public University Case

Nuray Turan 

Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Karaman

Özet

Bu araştırmanın amacı, akademisyenlerin çalışma mutluluğu düzeylerini ölçmek ve etkileyen faktörleri belirlemektir. Bu amaç kapsamında karma yöntem araştırmasının kullanıldığı bir araştırma tasarlanmış ve 2018 Ekim–Aralık aylarında nicel yöntem için 206 akademisyen, nitel yöntem için ise 206 akademisyenden 141'i ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre çalışma mutluluğunun, araştırma görevlilerine göre öğretim üyelerinde daha yüksek olduğu; içsel doygunluğun verdiği mutluluk artışının olumsuz duyguları azalttığı ve eğitim düzeyi arttıkça çalışma mutluluğunun arttığı görülmüştür. Akademisyenlerin çalışma mutluluğunu etkileyen faktörler ise çalışma ortamı ilişkileri, çalışma koşulları, işin kendisiyle ilgili faktörler ve yönetici/yöneticilerin liderlik özellikleri olarak ortaya çıkmıştır. Nitel araştırmada sıklıkla çalışma mutluluklarını olumlu etkileyen faktörleri dile getiren akademisyenlerin nicel araştırmada olumlu duygularının yüksek, olumsuz duygularının düşük; olumsuz duyguları sık sık dile getirenlerin ise olumlu duygularının düşük; olumsuz duygularının yüksek olduğu görülmüştür. Nitel araştırmada olumlu ve olumsuz ifadelerle göre, akademisyenlerin çalışma mutluluğunu olumsuz etkileyen en önemli faktörün çalışma ortamı ilişkileri, olumlu etkileyen en önemli faktörün işin kendisi ile ilgili faktör olduğu sonucu elde edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Akademisyen, akademisyenlerin çalışma mutluluğunu etkileyen faktörler, araştırma görevlisi, çalışma mutluluğu, öğretim üyesi, yükseköğretim kurumu.

Mutluluk araştırmalarına ilgi son 20 yıldır küresel bağlamda artmıştır. Artan bu ilgi teorisyenler ile uygulamacıları, insanları mutlu eden mekanizma ve süreçler hakkında daha fazla bilgi edinmeye ve mutluluğu etkileyen faktörleri araştırmaya yönelmiştir. Bu araştırmalar ise zaman içinde çalışma mutluluğunu öne çıkarmış ve bir araştırma alanı olarak kabul görmüştür.

Abstract

The aim of this study is to measure the level of academics' happiness at work and to determine the factors affecting them. For this purpose, a research study using mixed method research was designed. The quantitative part of the research was implemented with 206 academics and the qualitative part was conducted with 141 of the 206 academics in October–December 2018. The work happiness was found to be higher in the faculty members than research assistants. It was observed that the increase in intrinsic satisfaction decreased the negative emotions and increased the happiness at work, and happiness increased with higher level of education. The factors affecting the happiness at work were identified as academics' work environment, working conditions, factors related to the work itself and leadership characteristics of their supervisors. The qualitative data show that academics who frequently express the factors that affect their happiness at work positively have positive feelings and fewer negative emotions while those who often express negative emotions have lower positive and higher negative feelings. Based on the positive and negative statements in the qualitative data, the most important factor negatively affecting the academics' happiness at work is the workplace relations, and the most important factor that positively affects happiness is the work itself.

Keywords: Academics, factors affecting happiness at work for academics, happiness at work, higher education institution, lecturer, research assistant.

İnsanlar çalışmaya uykuda geçirdikleri zamanın yarısını belki de daha fazlasını harcar. Bu nedenle çalışma yaşamının mutluluğun bir yönü olması kaçınılmazdır (Suojanen, 2012). Elbette, bir insanı tek başına çalışma yaşamı mutlu edemez; fakat kişi çalışma yaşamında mutsuzsa, yaşamının geri kalanında da yeterince mutlu olamaz (Gavin ve Mason, 2004). Çünkü çalışma

İletişim / Correspondence:

Arş. Gör. Dr. Nuray Turan
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi,
Yunus Emre Yerleşkesi, Karaman
e-posta: nurayturan@yahoo.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(3), 450–459. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Şubat / February 15, 2019; Kabul tarihi / Accepted: Aralık / December 1, 2021

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Turan, N. (2022). Akademisyenlerin çalışma mutluluğu düzeyleri ve etkileyen faktörler üzerine araştırma: Bir kamu üniversitesi örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(3), 450–459. doi:10.2399/yod.21.527484

ORCID ID: N. Turan 0000-0001-6823-3992



insanlar için sadece peşinde olunan ücret ya da maaşla ilgili değildir. Aynı zamanda çalışma, insanların kendini mümkün olduğunca memnun edebilecek ve işlerini daha keyifli hale getirebilecek psikolojik yönleri kapsar (Suojanen, 2012). “Çalışma” ve “mutluluk” insan hayatında oldukça önemli bir yere sahipken, iki olgunun kesişim noktası “çalışma mutluluğu” üzerinde durulması ve geliştirilmesi gereken bir alandır (Turan, 2018).

İki binli yıllarda pozitif psikolojinin yükselişiyle organizasyonların çalışma yaşamında mutluluk anlayışını artırabilecek konular araştırılmaya başlanmış (Rodríguez-Muñoz ve Sanz-Vergel, 2013); ancak mutluluğun bir girdi olarak değil, bir çıktı olarak önemi üzerinde duran az sayıda araştırma yapılmıştır (Sgroi, 2015). Oysa dünya nüfusunun %58’i, yetişkin yaşantularının yaklaşık üçte birini çalışma yaşamında geçirmektedir. Bu nedenle çalışanlarının mutlu olmalarını sağlamak organizasyonlar için önemli bir konudur (Steel, Luyten ve Godderis, 2017). Öte yandan, bilgi yoğun çalışanların yönetimi organizasyonlar için zorlu mücadeleler gerektiren unsurlardan biri olarak önem kazanmıştır. Bu organizasyonların rekabet üstünlüklerini sürdürebilmesi için motive olmuş yüksek vasıflı bilgi çalışanlarını istihdam etmek bir gereklilik olmuş, yüksek vasıflı çalışanlar için ise mutluluk son derece önemli hale gelmiştir (Salas-Vallina, Rafael ve Guerrero, 2018). Yüksek vasıflı bilgi yoğun çalışanların istihdam edildiği, verimliliğin oldukça önemsendiği organizasyonlardan biri de üniversitelerdir. Üniversitelerde istihdam edilen akademisyenler bilim, sanat ve edebiyatı tanıtan, sanatsal ya da felsefi bir geleneğin takipçisi, bu fikirleri geliştiren kişilerdir (Merriam-Webster, 2018) ve üniversitelerin etkinlikleri büyük ölçüde onlara bağlıdır (Schulz, 2013).

Verimliliğin üniversitelerin gelişimi ve ilerleyişi için önemli olduğu kabul edilirken, çalışanlarının iyi bir sağlığa sahip olmalarının da ihmal edilmemesi gerektiği ve bunu sağlamanın bir yolunun ise çalışma mutluluğunu sağlamak olduğu belirtilmektedir (Dillon ve Carr, 2007). Bu nedenle üniversitelerin üst yönetimi çalışma mutluluğunu teşvik etmeye ve artırmaya önem vermelidir (Aziz, Mustafa, Samah ve Yusof, 2014). Bunun yanında üniversitelerden sadece dünya çapında zihniyet ve yeteneklere sahip mezunlar vermeleri değil, aynı zamanda toplum üzerinde ciddi etkide bulunma potansiyeline sahip olmaları, ticarileşme potansiyeli olan araştırmalar ile yayınlar yapmaları ve akademisyenlerin kendi üniversiteleri için gelir elde etmeleri gibi beklentiler ortaya çıkmıştır. Bu beklentiler akademisyenlerde yoğun bir psikolojik baskıya neden olmuştur (Yassin, 2014). Bahsi geçen bu nedenlerden dolayı, uluslararası literatürde son on beş yıldır akademisyenlerin çalışma mutluluğunu etkileyen faktörlere yönelik çalışmalar artış gösterirken; ülkemizde akademisyenlerin çalışma

mutluluğu üzerine sadece bir araştırma olduğu tespit edilmiştir. Fakat dünya genelinde yaşanan bu gelişmelerin ve ülkemize özgü birtakım değişimlerin Türkiye’deki akademisyenlere yansımaları kaçınılmazdır. Türkiye’de bu konuda yeterli araştırma olmamasının ilgili alan için bir eksiklik olduğu söylenebilir. Bu nedenle Türkiye’deki akademisyenlerin çalışma mutluluğunu etkileyen faktörlerin belirlenmesine zemin hazırlayabilmek için bir kamu üniversitesi akademisyenlerinin çalışma mutluluğu düzeylerini ölçmeyi ve çalışma mutluluklarını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tasarlanmıştır. Böylece, bu araştırmanın ilgili alandaki mevcut boşluğu doldurarak gelecek araştırmalara kaynak olması ve ışık tutması beklenmektedir.

Çalışma Mutluluğu Ne Değildir?

Çalışma mutluluğu nispeten yeni bir konudur ve bazı çalışanlar ile araştırmacılar, uygulamacılar halen efsane olduğunu düşünmektedir (Angela-Eliza ve Valentina, 2017). Ancak çalışma mutluluğu vardır, yalnızca konuya ilişkin bir belirsizlik mevcuttur, insanlar arasında yeterince farkındalık oluşmamıştır. Bu belirsizlik nedeniyle genel kanı çalışmanın mutluluk getirmeyeceği ya da mutluluk getirse bile çalışma yaşamında hiçbir olumsuz duygu yaşanmayacağı, sadece olumlu duyguların yaşanabileceği yönündedir.

Bazı insanlar çalışma mutluluğunu yalnızca pozitif düşünce ile ilişkilendirir, daima gülümsemek ve her şeyin eğlenceli olması gerektiğini düşünür. Fakat durum kesinlikle böyle değildir. Bir kişinin çalışması, yeteneklerini üst düzeye çıkarabilmesi ve becerileri ile uyumlu zorluklara sahip bir işinin olması mutluluğunu artırabilir; ama bunlar çalışmayı kesinlikle her zaman gülümsetecek ve eğlenceli olacak değildir. Çünkü çalışma mutluluğu kişinin her zaman neşeli bir ruh halinde olması demek değildir. Başarı ve performans potansiyelini maksimize etmesine olanak sağlayan zihniyet (Pryce-Jones, 2010) ve çalışma ortamında olumsuz duygulara göre olumlu duyguların yaygınlığı demektir (Paschoal ve Tamayo, 2008). Ayrıca bilinmektedir ki, olumlu ve olumsuz duyguların yaşanması insan olmanın bir parçasıdır. Dünya genelinde yaş, cinsiyet, kültür gibi demografik değişkenler fark etmeksizin neşe, gurur, eğlence (Shiota, Keltner ve John, 2016), öfke, korku, üzüntü, acı, utanç, sevinç (Ekman, 2003; Izard, 1992), huzur, keyif (Fredricson, 2009) gibi duyguları kapsayan olumlu ve olumsuz duygular sınıflanmıştır. İnsanlar da çalışma yaşamında hem olumlu ve hem olumsuz koşullarla yüzleşebilir, işinden keyif alabilir ve mutlu olabilir (Eysenck, 1993). Öyleyse, çalışma mutluluğunun var olması ve çalışma mutluluğundan bahsetmek için her zaman olumlu duyguların yaşanmasının bir gereklilik olmadığı, olumsuz duyguların fark edilerek on-

larla baş edebilme ve olumlu duyguların çoğaltılmasına yönelik bir çabayı kapsadığı söylenebilir.

Akademisyenlerin Çalışma Mutluluğunu Etkileyen Faktörler

Çalışma mutluluğunu etkileyen faktörlerle ilgili pek çok araştırma yapılmış (Chaiprasit ve Santidhiraku, 2011); fakat mutluluğun farklı toplumlar, kültürler arasında değişkenlik göstermesi, farklı kültürlerden insanların farklı mutluluk faktörlerine değer vermesi (Lee, Lee, Choi, Kim ve Han, 2014) nedeniyle bu konuda ortak bir kanıya varılamamıştır. Bu durumda çalışma mutluluğunu etkileyen faktörlerin çeşitli ve değişken olması, ülkeler, toplumlar, şehirler, sektörler, meslekler, kişiler, organizasyonlar ve ekipler arasında farklılık göstermesi kaçınılmaz olmuştur.

Dünya genelinde son 15 yıldır çalışma mutluluğu araştırmaları akademisyenler arasında önem kazanmış ve daha fazla dikkat gerektiren konu haline gelmiştir (Salas-Vallina vd., 2018). ABD’de akademik bir ortamda mutluluğu etkileyen faktörleri ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma sonucu, akademisyenlerin çalışma mutluluğunu iş-aile dengesinin, akademisyenliğin kendisi ile ilgili özelliklerinin, tanınma ve saygınlığın, meslektaşlar tarafından kabul görme ve iyi ilişkilerin etkilediğini ortaya koymuştur (Bozeman ve Gaughan, 2011). Bir başka araştırma sonucunda ise; ücret/maaş artışı gibi dış koşullardaki değişikliklerin akademisyenlerin çalışma mutluluğu üzerinde nadiren kalıcı bir etkiye sahip olduğu; ancak akademisyenlerin iyi gelişmiş becerilerini kullanabilmelerinin, güçlü insan ilişkileri kurmalarının, başkalarına faydalı faaliyetleri yapmalarının uzun vadede çalışma mutluluklarına daha çok katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır (Martin, 2011). Literatürde, akademisyenlerin çalışma mutluluğunu etkileyen faktörlere yönelik yapılmış çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular ■ Tablo 1’de bir araya getirilmiştir.

Tabloya göre; akademisyenlerin çalışma mutluluğunu etkileyen faktörlerin 2003 yılından bu yana çalışıldığı, bu 16 yıllık süreçte ise en fazla 2017 yılında araştırma yapıldığı dikkat çekmektedir. Genel olarak bu çalışmalarda akademisyenlerin çalışma mutluluğunu etkileyen faktörlerden öne çıkanların; kariyer olanakları (mesleki gelişim imkânı, yükselme ve gelişme, terfi, kariyerdan memnun olma), çalışma ortamı ilişkileri (yönetici, çalışma arkadaşları ile ilişkiler), ücret/maaş/gelir durumu, çalışma çevresi ve koşulları (iş-özel yaşam dengesi, akademik özerklik ve özgürlük), işin kendisi ve işin çıktıları (başarı, yaratıcı-yenilikçilik) olduğu görülmektedir. Diğer faktörler ise; kişilik özellikleri, iş yükü, maaş-ücret, fakülte özellikleri, demografik özellikler olarak belirginlik kazanmaktadır.

Yöntem

Yöntem ve Desen

Araştırmada, nitel ve nicel metotların karıştırılarak tek bir çalışmada kullanıldığı karma yöntem araştırması kullanılmıştır (Somekh ve Levin, 2005). Karma yöntem, araştırmalarda amacın insanların ne düşündüğünü ve ne hissettiğini ortaya çıkarmak olduğu zaman kullanılması önemle tavsiye edilen bir yöntemdir (Hirsjärvi, Remes ve Sajavaara, 2004). Bu nedenle çalışma mutluluğunu etkileyen faktörlere yönelik akademisyenlerin düşünce ve görüşlerinin neler olduğunu, bunların çalışma mutluluğuna etkisini ortaya koyabilmede karma yöntem araştırmasını kullanmanın bu araştırma için daha uygun olduğu düşünülmüştür. Araştırmanın deseni ise çeşitleme ya da birleşik desen olarak da bilinen, nicel ve nitel yöntemlerin aynı anda kullanıldığı (Creswell ve Plano Clark, 2015), her iki yöntemin aynı hipotez/araştırma sorusuna uygulandığı eş zamanlı desendir. Verilerin çözümlenmesi sırasında iki yöntem önce birbirinden ayrı tutulur ve daha sonra genel yorumlama yapılırken sonuçlar birleştirilmeye çalışılır (Greene, Caracelli ve Graham, 1989). Eş zamanlı desenin bahsi geçen özelliklerinden dolayı, akademisyenlerin çalışma mutluluğu düzeylerini ölçmek ve bu düzeyi etkileyen faktörleri ortaya çıkarabilmek için nicel ve nitel araştırmanın eş zamanlı uygulanması uygun bulunmuştur. Araştırma sorusu ise “akademisyenlerin çalışma mutluluğu düzeyleri nasıldır ve bu düzey üzerinde hangi faktörlerin etkisi vardır?” şeklindedir.

Evren ve Örneklem

Örneklemin evrenini, Türkiye’de bir kamu üniversitesinde çalışan akademisyenler oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak nicel araştırma kısmı için kolayda örnekleme (Bhattacharjee, 2012), nitel araştırma kısmı için ise amaçlı örnekleme dayalı maksimum çeşitlilik örnekleme (Patton, 1990) tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel araştırma örneklemini 206 akademisyen, nitel araştırma örneklemini ise 206 akademisyenden 141’i oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı dönemde üniversitede 590 akademisyen bulunmaktaydı. Böylece tüm akademisyenlerin %35’ine ulaşılmıştır. Örneklemin 73’ünü (%35.4) kadın, 112’sini (%54.4) erkek akademisyenler oluşturmuştur. 142’si (%68.9) evli, 43’ü (%20.9) bekar ve 21 kişi (%10.2) cinsiyetini, 10 kişi (%10.2) medeni durumunu belirtmemiştir. Örneklemin yaş gruplarına göre dağılımı Levinson’un (Levinson, 1986) geliştirmiş olduğu kariyer yaş modeline göre sınıflanmıştır. Buna göre akademisyenlerin yaş dağılımı şu şekildedir: 33’ü (%16.0) 23–29, 50’si (%24.3) 30–32, 75’i (%36.4) 33–39, 14’ü (%6.8) 40–43; 8’i (%2.9) 44–50 ve 8’i (%3.9) 51 yaş üzeri grubundadır. Yaş grubunu belirtmek istemeyenler ise 20 kişidir (%9.7). Örneklemin 16’sı (%7.8) lisans, 67’si (%32.5) yüksek li-

■ **Tablo 1.** Akademisyenlerin çalışma mutluluğunu etkileyen faktörleri inceleyen araştırmalar.

Yıl	Araştırmanın yapıldığı ülke	Çalışma mutluluğunu etkileyen faktörler
2003	Avustralya	Üniversitenin nasıl yönetildiği, terfi şansı, personel ve yöneticiler arasındaki çalışma ilişkileri, ücret oranları (Winefield vd., 2003)
2005	ABD	Ücret, fakülte türü (fakülte içi zaman ve ilgi, bölüm içi gerginlik, kaba davranış, mentorluk, yeniden atama, yükselme ve görev süresi süreci, bölüm başkanları), şehir ve bölge, kurumun disiplinlerarası yapısı (Ambrose, Huston ve Norman, 2005)
2010	Pakistan	İşin kendisi, yönetim, maaş, iş arkadaşları ve terfi fırsatları (Malik, Nawab, Naeem ve Danish, 2010)
2010	ABD	Saygı ve saygınlık, istihdam eşitliği, akademik özgürlük ve özerklik, esneklik, mesleki gelişim ve meslektaşlık (Gappa ve Austin, 2010)
2011	Güney Afrika	İşe katılım (bağlanma, angaje olma), işe bağlılık, duygusal örgütsel bağlılık (Field ve Buitendach, 2011)
2011	Avustralya	Genetik yapı, çevresel koşullar, değerler ve davranışlar, akış deneyimi, ilişkiler, başkalarına yardım etmek, faaliyetleri yeniden tasarlamak, farkındalık (Martin, 2011)
2012	Brunei	Duygusal zekâ, örgütsel bağlılık (Seyal ve Afzaa, 2013)
2012	İrlanda	Yükselme olanakları ile yükselme umudu, akademik çalışmalar için zaman bulabilme, özerklik, tanınma, maaş, çalışma saatleri, iş güvenliği, fiziksel çalışma koşulları, işin kendisi (Byrne, Chughtai, Flood ve Willis, 2012)
2012	ABD	İş-özel yaşam dengesi (Mukhtar, 2012)
2013	İsrail	Kariyer (Baruch, Swartz, Sirkis, Mirecki ve Barak, 2013)
2013	Birleşik Krallık	Üniversitelerdeki yönetim tarzları, örgütsel iklim, rol çatışması, stres, rol belirsizliği (Schulz, 2013)
2013	ABD	Demografik özellikler (cinsiyet, aile vb.), motive edici faktörlerin varlığı (başarı, ödül, işin kendisine bağlı eğitime ve öğretme, sorumluluk alma-komitelerde yer alma, akademik sıralama), motivasyon faktörlerinden hijyen koşulların varlığı (danışmanlık sorumluluğu vb.), çevre şartları (sosyal ilişkiler ve çalışma ilişkileri, tolerans, üniversite iklimi) (Hesli ve Lee, 2013)
2014	ABD	Kariyer memnuniyeti, gerçek ve ideal iş aktivitelerinin uyumu (Herbell ve Bustos-Chaves, 2014)
2014	Malezya	İmaj ve saygınlık, altyapı kalitesi, ücret, kariyer gelişimi, destekleyici sosyal ve fiziksel çevre, aidiyet hissi, üniversitenin stratejik konumu, kişiler arası bağlantılar ve sağlıklı ilişkiler, destekleyici fiziksel çevre, öğrencilerin pozitif tutumu, akademik özgürlük, kendine güvenen akademik topluluk, öğrencilere öğretmekten memnun olma, araştırma çevresi, açık teşvik sistemi, iş aile dengesi, yönetim, kültürlerarası olmaya açıklık, esnek çalışma saatleri, öğrenci ile pozitif etkileşim, çalışmanın doğası, iş ahlakı, etkili bir destek personeli, etkili liderlik, gelişen organizasyon, uzmanlık paylaşımı, kendini geliştirme, çalışma özgürlüğü (Yassin, 2014)
2014	Malezya	Kişilik özellikleri (dışadönüklük, uyumluluk, dürüstlük, açıklık gibi kişilik özellikleri mutluluğu olumlu yönde etkilerken, nevrotiklik olumsuz yönde etkilemektedir.) (Aziz vd., 2014)
2015	İrlanda	Öz-Belirleme, yetkinlik ve ilişki ihtiyacı, keyif ve memnuniyet, fakültenin güçlü yönleri, takdir edici bir ortam, işbirliği içinde çalışma, yenilikçi düşünme ve işyerinde olma (McGonagle, 2015)
2015	Avustralya	Araştırma faaliyetleri, zamanı etkin kullanabilme, içsel motivasyon (Duncan, Tilbrook ve Krivokapic-Skoko, 2015)
2016	İngiltere	Ücret ve koşullar, politika ve prosedürler, çalışma ortamı atmosferi (Best University Workplace Survey, 2016)
2017	Malezya	İstihdam durumu, gelir, iş arkadaşlıkları ve iş faaliyetleri (Amirullah, 2017)
2017	Dubai	İşte özerklik, bilgi paylaşımı, iş-aile çatışması, iş tatmini, yaşam memnuniyeti (Shaikh ve Ahmad, 2017)
2017	Romanya	İyi bir maaş, tatmin edici bir gelire sahip olma olasılığı, iş güvenliği, keyifli bir çevre, ilginç ve çeşitli işler, sürekli mesleki gelişim, özerklik, ilerleme (Angela-Eliza ve Valentina, 2017)
2017	Japonya	Araştırma finansmanı, artan rekabet, çalışma koşulları ve araştırmaya odaklanma, öğrencilerin memnuniyeti, başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk alma, ilerleme maaş/ücreti, kurumsal kaynaklar, kurumsal iklim ve kültür, algılanan adalet, ruh hali veya duygusal haldeki değişiklik, iş arkadaşlarıyla ilişkiler (Aichinger, Fankhauser ve Goodman, 2017)
2018	Türkiye	Çalışma koşulları, adalet/adaletsizlik algısı, iş yükü (Keser, 2018)
2018	İspanya	Akademisyenlik mesleğine yönelik iş bağlamındaki faktörler (özerklik, esneklik, kariyer gelişimi, güçlendirme, çevresel koşullar, işin gerektirdiği sosyal saygınlık); yöneticilerin liderlik özelliği (ilham veren, dönüştüren, şeffaf, yaratıcı-yenilikçi lider); sosyal etkileşim (kişiler arası ilişkiler, yüksek nitelikli kişilerle bağlantılar, çalışanlar ve yöneticilerle ilişkiler, memnuniyet etkileşimi); kişisel kaynaklar (eğitim düzeyi, iş-aile çatışması, negatif/pozitif duygular, ahlak, proaktif kişilik, esneklik) (Salas-Vallina vd., 2018)

Kaynak: Tablo, araştırmacı tarafından literatürden elde edilen bulguların bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur.

sans ve 100'ü (%49.9) ise doktora öğrenimini tamamladığını; 83'ü (%40.3) araştırma görevlisi, 101'i (%49.0) öğretim üyesi olduğunu belirtmiş ve 22'ser kişi (%10.7) eğitim durumu ile unvanını yanıtı bırakmıştır. 45'i (%21.8) 1-5, 87'si (%42.2) 6-10, 14'ü (%6.8) 11-15, 12'si (%5.8) 16-20, 6'sı (%2.9) 21-25 yıl arası ve 9'u (%4.4) 21 yıldan daha fazladır mevcut üniversitede çalışmaktadır. Çalışma yılını belirtmek istemeyenlerin sayısı ise 33'tür (%16.0). Araştırmaya katılanların, 30'u (%14.6) İİBF, 26'sı (%12.6) Mühendislik, 27'si (%13.1) Edebiyat, 15'i (%8.6) Fen, 13'ü (%7.4) İslami İlimler, 11'i (%6.3) Eğitim Fakültesinde, 11'i (%6.3) Beden Eğitimi ve Meslek Yüksek Okulunda çalışmakta iken 42 (%22.9) akademisyen çalıştığı fakülte ya da yüksek okulu belirtmek istememiştir. Örneklemeye ilişkin demografik değişkenlerde kayıp verinin fazla olma nedeni, bazı akademisyenlerin "demografik bilgilerin verilmesini uygun bulmadıklarını, gizlilik kaygısı yaşadıklarını" düşündüklerini ifade ederek özellikle bu bilgilere yanıt vermemiş olmalarıdır. Bunlar araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, nicel araştırma kısmı için Paschoal ve Tamayo (2008) tarafından geliştirilen ve Arslan ve Polat (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çalışma Mutluluğu" ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek 5'li Likert türünde 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin olumlu duygular (9 ifade), olumsuz duygular (12 ifade) ve içsel doygunluğun verdiği mutluluk (8 ifade) olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Olumlu duygular boyutu, çalışma yaşamında kişiye keyif veren duyguları deneyimlemeyi ve olumlu bir ruh hali içinde olmayı, zevk, heyecan, neşe ve huzuru (Warr, 2007); olumsuz duygular boyutu ise kişinin keyif almadığı ya da hoş olmayan duyguları deneyimlemeyi, huzursuzluk, gerginlik, endişelilik, agresiflik gibi duyguları içerir (Diener, 2000). İçsel doygunluğun verdiği mutluluk boyutu ise çalışma mutluluğunun bilişsel yönünü yansıtır ve bu boyut kişisel niteliklerin geliştirilmesi ve potansiyelin keşfi ve gerçekleşmesi gibi unsurlardan oluşur. Ayrıca, olumlu duygular mutluluğun yüksek, olumsuz duygular düşük seviyesini gösterir (Warr, 2007). Ölçeğe ilişkin Cronbach alfa katsayılarında genel çalışma mutluluğu: .734; olumlu duygular: .950; olumsuz duygular: .955 ve içsel doygunluğun verdiği mutluluk: .891 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa sayısının genel olarak .70'den büyük değer alması gerekmektedir (Özdemir, 2010). Böylece bu güven aralığı kabul edilebilir sınırlılıktadır. Ayrıca, Erselcan ve Süral Özer'in (2018) çalışmalarında da kullanılan aynı ölçeğin güvenilirlik katsayıları yeterli güven aralığında bulunmuştur (Erselcan ve Süral Özer, 2018).

Bu yöntemin daha hızlı uygulanabilmesi görüşmeleri kolaylaştırması ve analizlerin hızlı olmasına kolaylık sağlaması (Pat-

ton, 2002) nedenleriyle nicel araştırmanın yapıldığı 206 akademisyenden belirli sayıda kişi ile yapılacak görüşme için en uygun görüşme yöntemi olduğuna karar verilmiş ve 141 akademisyen ile bu görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel araştırma kısmında bu kadar çok kişi ile görüşme yapılmasının nedeni, sonuçların genellebilirliğine yaklaşabilmektir. Ayrıca Malezya'da yapılan bir araştırmada da 225 kişi ile görüşme yapılmıştır (Yassin, 2014). Çalışma mutluluğu ve akademisyenlerin çalışma mutluluğunu etkileyen faktörlere yönelik literatür incelemesi ve nicel araştırmada kullanılacak ölçeğin alt boyutları doğrultusunda önce 6 soru hazırlanarak 25 akademisyen ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmanın ardından soru sayısı ikiye düşürülmüştür. Araştırmanın bu kısmının iki soruya düşürülme nedeni, pilot çalışmanın ardından iki soru ile daha sağlıklı sonuçlar ve verim alınacağını düşünülmesidir.

Hazırlanan anket formunda ölçek soruları ile açık uçlu sorulara ve demografik değişkenlere yer verilmiştir. Katılımcılara, ankete katılmanın gönüllülüğe bağlı olduğu belirtilmiş, gönüllülerin anketi cevaplamalarının hemen ardından anketi dolduran kişiye, görüşme sorularını yanıtlamak üzere yüz yüze görüşmeye katılmayı isteyip istemedikleri sorulmuş ve katılmak isteyenlerle görüşmeler birebir gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır.

Bulgular

Nicel Bulgular

Cinsiyet, medeni durum ve unvana göre çalışma mutluluğu ve alt boyutları ortalamaları Tablo 2'de verilmiştir. Buna göre kadınların genel çalışma mutluluğu ortalamaları erkeklere göre daha yüksek, olumlu duyguları ise erkeklere göre daha düşüktür. Ayrıca, kadınların olumsuz duygularının, erkeklere göre daha yüksek, içsel doygunluğun verdiği mutluluğun ise her iki cinsiyet için eşit olduğu görülmektedir. Medeni duruma göre; evli akademisyenlerin genel çalışma mutluluğu, içsel doygunluğun verdiği mutluluk ve olumsuz duyguları bekar akademisyenlere göre daha yüksektir. Olumlu duygular ise hem evli hem de bekar akademisyenler için eşit düzeydedir. Boyutlar arasında en yüksek ortalamanın ise içsel doygunluğa ait olduğu görülmektedir.

Cinsiyet, medeni durum, unvan yaş, eğitim düzeyi ve üniversitede toplam çalışma durumuna göre farklılık olup olmadığını analiz etmek için bağımsız örneklem *t* testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) *post-hoc* Tukey kullanılmıştır. Yapılan analizlere göre cinsiyete, medeni duruma, yaşa, unvana ve kurumdaki toplam çalışma süresine göre genel çalışma mutluluğu



Tablo 2. Cinsiyet, medeni durum ve unvana göre çalışma mutluluğu ve alt boyutları ortalamaları.

Çalışma mutluluğu ve boyutları	Cinsiyet		Medeni durum		Unvan	
	Kadın (n=73)	Erkek (n=112)	Evli (n=142)	Bekâr (n=43)	Araştırma Görevlisi (n=84)	Öğretim Üyesi (n=100)
Olumlu duygular	3.15	3.25	3.20	3.20	3.05	3.37
Olumsuz duygular	2.09	1.95	2.02	1.94	2.10	1.89
İçsel doygunluğun verdiği mutluluk	3.53	3.53	3.53	3.48	3.36	3.68
Genel çalışma mutluluğu	2.82	2.79	2.81	2.76	2.75	2.84

ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; yalnızca eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

■ Tablo 3'e göre lisans mezunları ile yüksek lisans ve doktora mezunları arasında olumlu duygular açısından anlamlı bir farklılık olduğu ($p=.048$ ve $p=.003$) görülmektedir. Buna göre yüksek lisans ve doktora mezunlarının lisanslara göre olumlu duygularının daha yüksek olduğu söylenebilir. İçsel doygunlu-

ğun verdiği mutluluk açısından ise lisans mezunları ile yüksek lisans mezunları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, yalnızca doktora mezunları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p=.003$) görülmektedir. Böylece, doktora mezunlarının lisans mezunlarına göre içsel doygunluğun verdiği mutluluklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunların yanında, içsel doygunluğun verdiği mutluluk açısından yüksek lisans ve doktora mezunları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum-

Tablo 3. Eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Bağımlı değişken	(I) Eğitim durumu	(J) Eğitim durumu	Ortalama fark (I-J)	Standart sapma	p
Olumlu duygular	Lisans	Yüksek lisans	-.612*	.258	.048
		Doktora	-.822*	.249	.003
	Yüksek lisans	Lisans	.612*	.258	.048
		Doktora	-.210	.146	.324
	Doktora	Lisans	.822*	.249	.003
		Yüksek lisans	.210	.146	.324
İçsel doygunluğun verdiği mutluluk	Lisans	Yüksek lisans	-.287	.165	.193
		Doktora	-.531*	.160	.003
	Yüksek lisans	Lisans	.287	.165	.193
		Doktora	-.244*	.094	.027
	Doktora	Lisans	.531*	.160	.003
		Yüksek lisans	.244*	.094	.027
Olumsuz duygular	Lisans	Yüksek lisans	.278	.256	.524
		Doktora	.403	.248	.237
	Yüksek lisans	Lisans	-.278	.256	.524
		Doktora	.125	.145	.667
	Doktora	Lisans	-.403	.248	.237
		Yüksek lisans	-.125	.145	.667
Genel çalışma mutluluğu	Lisans	Yüksek lisans	-.147	.104	.337
		Doktora	-.224	.101	.070
	Yüksek lisans	Lisans	.147	.104	.337
		Doktora	-.077	.059	.396
	Doktora	Lisans	.224	.101	.070
		Yüksek lisans	.077	.059	.396

*Anlamlı farklılık.

da doktora mezunlarının yüksek lisans mezunlarına göre içsel doygunluğun verdiği mutlulukları daha yüksektir denilebilir. Olumsuz duygular ve genel çalışma mutluluğu açısından ise, eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bulgularda, genel olarak çıkarılabilecek sonuç; doktora mezunlarının lisans ve yüksek lisanslara; yüksek lisans mezunlarının lisanslara göre daha olumlu duygulara sahip olduğu, doktora mezunlarının lisans ve yüksek lisans mezunlarına göre daha fazla içsel doygunluğun verdiği mutluluğa sahiptir.

Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel analiz kısmında, akademisyenlerin çalışma mutluluğunu etkileyen faktörlere yönelik yapılan literatür analizi ve görüşmelerden elde edilen nitel verilere göre akademisyenlerin çalışma mutluluğunu etkileyen faktörler, olumlu ve olumsuz faktörler olarak sınıflanmış ve bu görüşler “çalışma ortamı ilişkileri”, “çalışma koşulları”, “yönetici/yöneticilerin liderlik özellikleri” temaları altında incelenmiştir. Bulgulara göre; çalışma mutluluğunu etkileyen en önemli faktörün çalışma ortamı ilişkileri olduğu görülürken; çalışma mutluluğunu işin kendisiyle ilgili olumsuz etkilediği düşünülen faktörlerin araştırma görevlileri, çalışma koşulları ve yönetici ya da yöneticilerin liderlik özelliği ile ilgili algılanan olumsuz faktörlerin ise öğretim üyeleri tarafından daha sık dile getirildiği görülmektedir. Nicel araştırma bulgularında da araştırma görevlilerinin genel çalışma mutluluğu ile olumlu duyguları ve içsel doygunluğun

verdiği mutlulukları öğretim üyelerine göre daha düşük, olumsuz duyguları daha yüksekti. Nitel araştırma kısmında olumsuz faktörlerin en çok araştırma görevlileri tarafından ifade edilmiş olması iki araştırma sonucunun tutarlılığını göstermektedir.

■ Tablo 4’te nitel araştırmada akademisyenlerin çalışma mutluluklarını etkilediğini düşündüğü faktörler için verdikleri yanıtlara göre nicel verilerin ortalamaları yer almaktadır. Buna göre akademisyenlerin çalışma mutluluğunu olumlu etkilediğini ifade ettiği en önemli faktörün işin kendisi ile ilgili faktörler, olumsuz etkileyenlerin çalışma ortamı ilişkileri olduğu görülmektedir. Genel olarak ise nitel araştırmada sıklıkla çalışma mutluluklarını olumlu etkileyen faktörleri dile getiren akademisyenlerin nicel araştırma da olumlu duygularının yüksek, olumsuz duygularının düşük; olumsuz duyguları sık sık dile getirenlerin ise olumlu duygularının düşük; olumsuz duygularının yüksek olduğu görülmektedir.

Akademisyenlerin nitel araştırmalarda ifade ettikleri görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

- Çalışma ilişkilerine ilişkin ifadeler çalışma arkadaşları, yöneticiler ve öğrencilerle ilişkiler olarak belirginlik kazanmıştır. Akademisyenlerin bu konuya ilişkin görüşleri şunlardır: “...çalışma ortamının olmaması/iş arkadaşlarıyla olumlu iletişimim/yönetimle açık iletişim ve diyalog imkânı/yöneticilerle iyi ilişkiler/idare ile gerektiğinde iletişim kurma kolaylığı/ öğrencilerle olumlu iletişimim...” gibi olumlu; “...dedikodu/iletişimsiz-

■ **Tablo 4.** Çalışma mutluluğunu etkileyen faktörler açısından akademisyenlerin çalışma mutluluğu ortalamaları.

Faktörler	Boyutlar	Olumlu ifadelerde bulunanların ortalaması	Olumsuz ifadelerde bulunanların ortalaması
Çalışma ortamı ilişkileriyle ilgili faktörler	Genel çalışma mutluluğu	2.92	2.96
	Olumlu duygular	3.54	1.96
	Olumsuz duygular	1.77	3.45
	İçsel doygunluğun verdiği mutluluk	3.95	3.92
Çalışma koşullarıyla ilgili faktörler	Genel çalışma mutluluğu	2.87	2.93
	Olumlu duygular	3.46	3.36
	Olumsuz duygular	1.69	1.95
	İçsel doygunluğun verdiği mutluluk	3.97	3.91
İşin kendisiyle ilgili faktörler	Genel çalışma mutluluğu	3.17	2.77
	Olumlu duygular	4.27	3.25
	Olumsuz duygular	1.45	1.88
	İçsel doygunluğun verdiği mutluluk	4.53	3.63
Yönetici/yöneticilerin liderlik özellikleriyle ilgili faktörler	Genel çalışma mutluluğu	2.90	2.95
	Olumlu duygular	3.32	3.32
	Olumsuz duygular	1.97	2.05
	İçsel doygunluğun verdiği mutluluk	3.86	3.86



lik/kavgacı/çalışma arkadaşlarının birbirini kötüleyen konuşmaları” gibi olumsuz ifadeler.

- Çalışma koşullarına ilişkin olumlu ifadeler: “...çalışma odam/çalışma esnasında sessizlik/buzurlu çalışma ortamı/fiziksel donanım/kütüphane, kitaplar/sessizlik...”; olumsuz ifadeler ise “...disiplinsizlik/öğrenci olmadığı zaman her yer kapalı/fiziksel şartların kötülüğü/fiziksel yetersizlikler...” gibi ifadelerdir.
- İşin kendisi ile ilgili faktörlere yönelik olumlu ifadeler: “...yaptığım iş, üretmek/işimi sevmem, severek çalışmam/işimi sevmem ve şikretmem/yeteneklerimi ortaya koymak/iş tatmini/akademik memnuniyet/iş tanımı/işin niteliği...”; olumsuz ifadeler ise “...akademik memnuniyet olarak değerlendirilip buna yönelik kurallar uygulanmaya çalışılması/potansiyeli ortaya çıkarmamak, benzeşme/iş tanımına uymayan görevler/işin niteliği...” şeklindedir.
- Yönetici/yöneticilerin liderlik özellikleriyle ilgili olumlu görüşler: “...çalışma isteğimin teşvik edilmesi/saygı, açık sözlülük eşit davranma/iyi niyetlilik/zor durumların anlayışla karşılanması/adaletli olma, taktir edilme/interaktif yönetsel anlayış/destekleyici olmaları/adil, bilimsel, tarafsızlık/etki sabiplerinin sorumluluk bilinci/adaletli, eşitlikçi/liyakat/onore edilme/ilgili, saygılı/liyakat, demokratiklik, şeffaflık/ulaşılabilirlik/çok katı ve buyurgan olmaması/empati, anlayış, sevgi, hoşgörülü/adil olma, hakkaniyetli olma, problem çözme, teşvik etme/çalışana saygı, güven ve değer verme...”; olumsuz görüşler ise; “...adaletsiz karar alındığını düşünmem/mobbing ve baskı uygulandığını hissetmem/çok müdahale edildiğini düşünmem...” olarak ifade edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonunda, akademisyenlerin çalışma mutluluğu düzeyleri ile etkileyen faktörler belirlenmiştir. Nicel araştırmaya göre akademisyenlerin genel çalışma mutluluğu ortalamasının 2.78 ile ortalamanın biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Yaklaşık 3.50 ve üzeri çalışma mutluluğu için yüksek düzey kabul edildiğinden (Ouyprasert, 2009) dolayı akademisyenlerin çalışma mutluluğu düşüktür. Bu sonuçlara göre akademisyenlerin çalışma mutluluğu düzeylerini geliştirmek için üniversiteler, ilgili sendikalar ve Yükseköğretim Kurulu tarafından politikalar üretilebilir.

Öte yandan, genel çalışma mutluluğunun ve olumlu duyguların araştırma görevlilerine göre öğretim üyelerinde daha yüksek olduğu, olumsuz duyguların ise araştırma görevlilerinde yüksek olduğu sonucu elde edilmiş ve eğitim durumuna göre farklılık olduğu, akademisyenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe çalışma mutluluklarının arttığı görülmüştür. İçsel doygunluğun verdiği mutluluktaki artışın olumsuz duyguları azalttığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda üniversiteler için çalışma mutluluğunda içsel doygunluğun verdiği mutluluğa yönelik farkındalığın geliştirilmesi önerilebilir.

Nitel araştırma sonuçlarına göre; çalışma ortamı ilişkileri, çalışma koşulları, işin kendisi ve yönetici/yöneticilerin liderlik özelliklerinin çalışma mutluluğunu etkileyen en önemli faktör olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuçlar ışığında yükseköğretim kurumu akademisyenlerin çalışma mutluluğunu artıran faktörlerin geliştirilmesine ilişkin bilgilendirme, panel ve eğitim-geliştirme programları tasarlayabilir. Bu sayede akademisyenlerin çalışma mutluluğuna ilişkin sürdürülebilir eylemler yapılabilir. Örneğin literatürde yer alan çalışmalarda da çalışma ortamında yönetici ve meslektaşlarla ilişkiler (Helliwell, Layard ve Sachs, 2018), çalışma koşulları (De Neve ve Ward, 2017; Güner ve Çetinkaya Bozkurt, 2017; Warr, 2007), işin kendisi (Chaiprasit ve Santidhiraku, 2011), yöneticilerin liderlik özellikleri (Andrew, 2011; Keser, 2018) çalışma mutluluğunu etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.

Nitel araştırma sonuçlarına göre; çalışma ortamı ilişkileri, çalışma koşulları, işin kendisi ve yönetici/yöneticilerin liderlik özelliklerinin akademisyenlerin çalışma mutluluğunu etkileyen en önemli faktörler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuçlar ışığında yükseköğretim kurumu akademisyenlerin çalışma mutluluğunu artıran faktörlerin geliştirilmesine ilişkin bilgilendirme, panel ve eğitim-geliştirme programları tasarlayabilir. Bu sayede akademisyenlerin çalışma mutluluğuna ilişkin sürdürülebilir eylemler yapılabilir.

Nitel araştırmada sıklıkla çalışma mutluluklarını olumlu etkileyen faktörleri dile getiren akademisyenlerin nicel araştırmada olumlu duygularının yüksek, olumsuz duygularının düşük; olumsuz duyguları sık sık dile getirenlerin ise olumlu duygularının düşük; olumsuz duygularının yüksek olduğu görülmüştür. Nitel araştırmada olumlu ve olumsuz ifadelerle göre, akademisyenlerin çalışma mutluluğunu olumsuz etkileyen en önemli faktörün çalışma ortamı ilişkileri, olumlu etkileyen en önemli faktörün de işin kendisi ile ilgili faktör olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre üniversitelerde akademisyenler için iş yerinde insan ilişkileri ve etkili iletişim eğitimleri düzenlenmesi önerilebilir. Öte yandan akademisyenlik mesleğinin önemi ve değerine yönelik farkındalığın geliştirilmesi ve akademisyenler tarafından bu durumun içselleştirilmesini sağlamak önemlidir.

Sonuç olarak bu makalenin Türkiye’deki kamu üniversitelerinin çalışma mutluluğu düzeylerine ilişkin yol gösterici olduğu, gelecek araştırmalarda diğer üniversitelere ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın devamında, çeşitli kamu ve vakıf üniversiteleri için karşılaştırmalı olarak araştırmaların yapılması, çalışma mutluluğunu etkileyen faktörler üzerine üniversiteler arası farklılığı ortaya koyacak çalışmaların yapılması, üniversite yönetimleri ve Yükseköğretim Kurulu için veri oluşturulması önerilmekte ve bunların alanda bu konu için önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

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

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

Kaynaklar

- Aichinger, T., Fankhauser, P., & Goodman, R. (2017). Worsening work conditions and rising levels of job satisfaction? Measuring the happiness of academics in Japan. *Research in Comparative and International Education, 12*(2), 213–230.
- Ambrose, S., Huston, T., & Norman, M. (2005). A qualitative method for assessing faculty satisfaction. *Research in Higher Education, 46*(7), 803–830.
- Amirullah, M. (2017). *Factors that lead to happiness at the workplace among academicians: A case of UiTM*. Unpublished student project, Faculty of Business and Management, Bandaraya Melaka, Malaysia.
- Andrew, S. S. (2011). *The differentiating quotient for happiness at work*. Erişim adresi <https://www.happiestminds.com/whitepapers/smiles-differentiating-quotient-for-happiness-at-work.pdf> (3 Ocak 2019).
- Angela-Eliza, M., & Valentina, N. R. (2017). Pursuing happiness in the workplace, purpose and challenge for human resources management. "Ovidius" *University Annals, Economic Sciences Series, 17*(2), 419–424.
- Arslan, Y., & Polat, S. (2017). Adaptation of well-being at work scale to Turkish. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23*(4), 603–622.
- Aziz, R., Mustaffa, S., Samah, N. A., & Yusof, R. (2014). Personality and happiness among academicians in Malaysia. *Social and Behavioral Sciences, 116*(1), 4209–4212.
- Baruch, Y., Swartz M., Sirkis, S., Mirecki I., & Barak, Y. (2013). Staff happiness and work satisfaction in a tertiary psychiatric centre. *Occupational Medicine, 63*(6), 442–444.
- Best University Workplace Survey (2016). Erişim adresi <https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/best-university-workplace-survey-2016-results.pdf> (12 Aralık 2018).
- Bhattacharjee, A. (2012). Social science research: Principles, methods and practices. *Textbooks Collection 3*. Erişim adres http://scholarcommons.usf.edu/oa_textbooks/3 (26 Ocak 2019).
- Bozeman, B., & Gaughan, M. (2011). Job satisfaction among university faculty: Individual, work, and institutional determinants. *The Journal of Higher Education, 82*(2), 154–186.
- Byrne, M., Chughtai, A. A., Flood, B., & Willis, P. (2012). Job satisfaction among accounting and finance academics: Empirical evidence from Irish higher education institutions. *Journal of Higher Education Policy and Management, 34*(2), 153–167.
- Chaiprasit, K., & Santidhiraku, O. (2011). Happiness at work of employees in small and medium-sized enterprises, Thailand. *Social and Behavioral Sciences, 25*(1), 189–200.
- Creswell, J. M., & Plano Clark V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede, & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- De Neve, J.-E., & Ward, G. (2017). Happiness at work. *CEP Discussion Paper No 1474*. London: Center for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34–43.
- Dillon, C. M., & Carr, J. M. (2007). Assessing indices of happiness and unhappiness in individuals with developmental disabilities: A review. *Behavioral Interventions, 22*(1), 229–244.
- Duncan, R., Tilbrook, K., & Krivokapic-Skoko, B. (2015). Does academic work make Australian academics happy? *Australian Universities' Review, 57*(1), 5–12.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed*. New York, NY: Henry Holt and Company.
- Erselcan R. C., & Süral Özer, P. (2018). İş doyumunun performansa etkisinde mutluluğun aracılık rolü üzerine bir araştırma. 26. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi* (s. 169–180), 10–12 Mayıs 2018, Trabzon.
- Eysenck, H. J. (1993). Creativity and personality: Suggestions for a theory. *Psychological Inquiry, 4*(3), 147–178.
- Field, L. K., & Buitendach, J. H. (2011). Happiness, work engagement and organisational commitment of support staff at a tertiary education institution in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology, 37*(1), Article 946.
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. New York, NY, US: Crown Publishers/Random House.
- Gappa, J. M., & Austin, A. E. (2010). Rethinking academic traditions for twenty-first-century faculty. *AAUP Journal of Academic Freedom, 1*, 1–20.
- Gavin, J. H., & Mason, R. O. (2004). The virtuous organization: The value of happiness in the workplace. *Organizational Dynamics, 33*(4), 379–392.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255–274.
- Güner, F., & Çetinkaya Bozkurt, Ö. (2017). Banka çalışanlarının iş yerinde mutluluk ve mutsuzluk nedenleri üzerine keşif amaçlı bir araştırma. *Örgütsel Davranış Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 85–105.
- Helliwell, J. F., Layard R., & Sachs, J. D. (2018). Happiness and migration: An overview world. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. D. Sachs (Eds.), *World happiness report 2018* (pp. 3–11). New York, NY: Center for Sustainable Development, Earth Institute, Columbia University & Sustainable Development Solutions Network.
- Herbell, K., & Bustos-Chaves, K. (2014). *Job satisfaction, calling, life satisfaction, and happiness among university faculty, staff, and administrators*. *Capital University's Undergraduate Research Journal*. Erişim adresi <https://www.researchgate.net/profile/Nirmala-Svsg/post/Recommendations-for-any-scale-that-measure-the-following-career-calling-career-satisfaction-job-satisfaction-and-life-satisfaction/attachment/59d641a279197b807799d936/AS%3A435794272886784%401480912859522/download/Job+Satisfaction.pdf> (3 Ocak 2019).
- Hesli, V. L., & Lee, J. M. (2013). Job satisfaction in academia: Why are some faculty members happier than others? *PS: Political Science & Politics, 46*(2), 339–354.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita* (10th ed.). Jyväskylä: Gummerus.



- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99(3), 561–565.
- Keser, A. (2018). İşte mutluluk araştırması. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 14(1), 43–57.
- Lee, H. R., Lee, H. E., Choi, J., Kim, J. H. & Han, H. L. (2014) Social media use, body image, and psychological well-being: A cross-cultural comparison of Korea and the United States. *Journal of Health Communication*, 19(12), 1343–1358.
- Malik, M., Nawab, S., Naeem, B., & Danish, R. (2010). Job satisfaction and organizational commitment of university teachers in public sector of Pakistan. *International Journal of Business and Management*, 5(6), 17–26.
- Martin, B. (2011). On being a happy academic. *Australian Universities' Review*, 53(1), 50–56.
- McGonagle, C. (2015). *Happiness in the workplace: An appreciative inquiry*. Unpublished doctoral dissertation, Dublin City University, Dublin, Ireland.
- Merriam-Webster (2018). *Definition of academician*. Erişim adresi <https://www.merriam-webster.com/dictionary/academician> (12 Aralık 2018).
- Mukhtar, F. (2012). *Work life balance and job satisfaction among faculty at Iowa State University*. Unpublished doctoral dissertation, Iowa State University, Ames, IA, USA.
- Ouyprasert, N. (2009). *Happiness at work of employee at first drug company limited, Chiang Mai Province*. Thesis, Chiang Mai University, Chiang Mai, Thailand.
- Özdemir, A. (2010). *Yönetim biliminde ileri araştırma yöntemleri ve uygulamalar*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Paschoal, T., & Tamayo, A. (2008). “Construção e validação da escala de bem-estar no trabalho. (Construction and validation of the work well-being scale”. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 11–22.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pryce-Jones, J. (2010). *Happiness at work: Maximizing your psychological capital for success*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Rodríguez-Muñoz, A., & Sanz-Vergel, A. I. (2013). Happiness and well-being at work: A special issue introduction. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(1): 95–97.
- Salas-Vallina, A., Alegre, J., & Guerrero, R. F. (2018). Happiness at work in knowledge-intensive contexts: Opening the research agenda. *European Research on Management and Business Economics*, 24(3), 149–159.
- Schulz, J. (2013). The impact of role conflict, role ambiguity and organizational climate on the job satisfaction of academic staff in research-intensive universities in the UK. *Higher Education Research & Development*, 32(3): 464–478.
- Seyal, A. H., & Afzaal, T. (2013). An investigation of relationship among emotional intelligence, organizational commitment and job satisfaction: Evidence from academics in Brunei Darussalam. *International Business Research*, 6(3), 217–228.
- Sgroi, D. (2015). Happiness and productivity: Understanding the happy productive worker. *SMF-CAGE Global Perspectives Series*, October 2015, Paper 4.
- Shaikh, M. W., & Ahmad, K. Z. (2017). Factors affecting happiness of expatriate academicians and expatriate non-academicians in Dubai. *I. International Conference on Advances in Business, Management and Law (ICABL)*, 1(1), 201–214.
- Shiota, M. N., Keltner, D., & John, O. P. (2006). Positive emotion dispositions differentially associated with big five personality and attachment style. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 61–71.
- Somekh, B., & Levin, C. (2005). *Research methods in the social sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Steel, J., Luyten, J., & Godderis, L. (2018). *Occupational health: The global evidence and value*. Leuven: KU Leuven & Society of Occupational Medicine.
- Suojanen, I. (2012). *Work for your happiness: Theoretical and empirical study defining and measuring happiness at work*. Unpublished doctoral dissertation, University of Turku, Turku, Finland.
- Turan, N. (2018). Çalışma mutluluğu: Kavram ve kapsam. *Bursa Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 37(1), 169–212.
- Warr, P. (2007). Searching for happiness at work. *Journal of Happiness Studies*, 20(12), 726–729.
- Winefield, A. H., Gillespie, A. H., Stough, N., Dua, C., Hapuarachchi, J., & Boyd, C. (2003). Occupational stress in Australian university staff: Results from a national survey. *International Journal of Stress Management*, 10(1), 51–63.
- Yassin, S. M. (2014). Identification of domains for Malaysian University staff happiness index development. *International Education Studies*, 7(7), 69–76.

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

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

Öğretim Elemanları E-Öğrenmeye Hazır mı? Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları Üzerine Bir Araştırma

Is Academic Staff Ready for E-Learning? A Study on the Readiness of Academic Staff for E-Learning

Arif Adıyaman¹ , Ramazan Yılmaz² 

¹Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın

²Bartın Üniversitesi, Fen Fakültesi, Bilgisayar Teknolojisi ve Bilişim Sistemleri Bölümü, Bartın

Özet

Covid-19 pandemisi ile birlikte tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de hem Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda hem de yükseköğretim kurumlarında çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarına geçiş yapılmıştır. Bu sürecin etkili ve verimli olarak yürütülmesinde en önemli faktörlerden biri de öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır olma durumlarıdır. Bu çalışmanın amacı, öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarını çeşitli değişkenler kapsamında incelemektir. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinde 2019–2020 akademik yılında görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmaya, üniversitede görev yapan 576 akademik personelden 308'i gönüllülük esasına dayalı olarak katılmıştır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgiler Formundan” ve “Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeğinden” elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni kapsamında erkek öğretim görevlilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım öz yeterliği ve e-öğrenmede kendine güvenleri daha yüksektir. 24–31 yaşındakilerin e-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacının 48 yaş ve üzerinelere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eğitim Fakültesindeki öğretim elemanları, Edebiyat Fakültesindekilere göre e-öğrenmeye daha hazırdır. E-öğrenmeye hazır bulunuşlukta, akademik unvanın ve eğitim düzeyinin herhangi bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İnternete erişimde, dizüstü bilgisayar kullanan öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı öz yeterliği, masaüstü bilgisayar kullananlara göre daha yüksektir. E-öğrenme etkinliklerinde dizüstü bilgisayar kullanan öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu, masaüstü bilgisayar kullananlara göre daha yüksektir. Bilgisayar ve internet kullanma becerilerini geliştirme durumlarında, başkalarının yardımı ile geliştirenlerin e-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı, üniversitedeki dersler ile geliştirenlere göre daha yüksektir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: E-öğrenme, e-öğrenmeye hazır bulunuşluk, hayat boyu öğrenme, öğretim elemanları, uzaktan eğitim.

Abstract

With the Covid-19 pandemic, both schools affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) and in higher education institutions have switched to online distance education in Türkiye, as in the rest of the world. One of the most critical factors in the effective and efficient execution of this practice is academic staff readiness for e-learning. By including multiple variables, this study investigates the e-learning readiness of the academic staff teaching at a state university. The study adopts the survey design, and its research group is formed by academic staff working in a state university in the 2019–2020 academic year. 308 out of 576 academic staff working at the university voluntarily participated in the research. The data were obtained through the “Personal Information Form” and the “E-learning Readiness Scale of Academic Staff.” The findings show that the level of academic staff readiness for e-learning is at a medium level. Considering the gender variable, male lecturers have a higher self-efficacy in information and communications technologies use and self-confidence in e-learning. Furthermore, the e-learning needs of 24 to 31-year-olds are more compelling than those of 48 and above. Academic staff at the Faculty of Education are more ready to e-learn than those at the Faculty of Literature. It is concluded that academic title and education level do not make any difference in e-learning readiness. In accessing the internet, the self-efficacy perceptions in information and communications technologies use of the academic staff that uses laptop computers are more positive than those who use desktop computers. Those developing their computer and internet use skills with the help of others have stronger e-learning needs than those who developed them through university courses. Various suggestions are made in line with the findings of the research.

Keywords: Academic staff, distance education, e-learning, e-learning readiness, lifelong learning.

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Ramazan Yılmaz
Bartın Üniversitesi, Fen Fakültesi,
Bilgisayar Teknolojisi ve Bilişim
Sistemleri Bölümü, Kutlubey Yazıcılar
Yerleşkesi, 74100, Bartın
e-posta: ramazanyilmaz067@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(3), 460–473. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Ocak / January 3, 2021; Kabul tarihi / Accepted: Şubat / February 14, 2022

Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Adıyaman, A., & Yılmaz, R. (2022). Öğretim elemanları e-öğrenmeye hazır mı? Öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(3), 460–473. doi:10.2399/yod.22.852905

ORCID ID: A. Adıyaman 0000-0003-1421-1821; R. Yılmaz 0000-0002-2041-1750



Içinde yaşadığımız ve bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) aracılığıyla giderek gelişen küresel dünyada kişilerin hayatlarını daha kolay ve daha kaliteli hale getirme ihtiyacı duyması ve bu gelişime ayak uydurma gerekliliği yaşam boyu öğrenmeyi ön plana çıkarmaktadır. Yaşamın her sürecinde, eğitimde, çalışma hayatında ve sosyal yaşamdaki değişimler, bireylerin kendilerini geliştirmelerini mecbur kılmaktadır. Bunun sonucunda her yerden ulaşılabilen ve esnek özellikler sağlayan uzaktan eğitim en uygun çözüm yolu olarak görünmektedir (Bergdahl ve Nouri, 2021; Hung, Chou, Chen ve Own, 2010). İnternet platformlarının ve BİT'in gelişmesi ve yaygınlaşması, uzaktan eğitimin alt dalı olan e-öğrenme yönteminin çeşitli şekillerde uygulanabilmesini sağlamaktadır (Vate-U-Lan, 2007). Buna bağlı olarak internet teknolojisi kullanılarak bilginin ve performansın artırılmasında geniş imkânlar sunup eğitime erişilebilirliği artıran e-öğrenmenin kullanım alanı kısa sürede genişlemiştir. E-öğrenme teknolojilerine bağlı olarak yaşanan bu değişim, genel eğitim sisteminde hissedildiği gibi yükseköğretim kurumlarında da etkisini göstermiş, eğitici-öğretici odaklı olan geleneksel eğitim sisteminden uzaklaşarak, öğretimde paradigma değişimine yol açmış (Sife, Lwoga ve Sanga, 2007) ve bunun sonucunda Aktan'ın (2009) da belirttiği gibi öğrenim temelli e-öğrenme sistemine geçiş yapılmıştır. Hatta özellikle çalışmak zorunda olup eğitim göremeyen ama kendilerini geliştirmek isteyen bireylerin eğitim gördüğü e-öğrenme yöntemiyle eğitim veren üniversiteler pek çok ülkede mevcuttur (He vd., 2021; Hill ve Raven, 2000; Sewart, Keegan ve Holmberg, 2020).

Türkiye'de de geleneksel öğretim yöntemi dışında e-öğrenme yöntemi kullanılmaktadır. 1982 yılında Anadolu Üniversitesinde uzaktan eğitim sistematik olarak uygulanmaya başlanmış (Uşun, 2006), 1997 yılından günümüze kadar farklı üniversiteler e-öğrenme programları geliştirmiştir (Yazıcı, Altaş ve Demiray, 2001). Ancak Demir'in (2015, s. 2) de ifade ettiği gibi programların geliştirilmesi, yazılımsal ve donanımsal kaynakların yapılması ve bunlara ilişkin öğretimsel ve içeriksel materyallerin hazırlanması, bu eğitimin yeterliliğini ortaya koymamaktadır. E-öğrenme kapsamında bu programları ve kaynakları kullanacak olan öğretim elemanlarının, e-öğrenmeye ilişkin davranışsal, bilişsel, sosyal ve duyuşsal açıdan hazır olma düzeyi, kaliteyi ve süreci etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Dada (2006) ve Moftakhari'nin (2013) de belirttiği gibi bu kavram "e-öğrenmeye hazır bulunuşluk" olarak ifade edilmiş ve yeterli seviyede olmadığı sürece e-öğrenmede başarısızlığa neden olabileceği ve e-öğrenme kaynaklarının heba olabileceği ifade edilmiştir.

Covid-19 pandemisiyle birlikte e-öğrenme sürecine geçiş bir tercih olmaktan bir zorunluluk haline gelmiştir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de gerek K12 düzeyinde gerekse yükseköğretimde e-öğrenme uygulamaları ile pandemi

sürecinde eğitim-öğretim devam ettirilmeye çalışılmıştır. Alanyazında acil uzaktan öğretim (*emergency remote teaching*) olarak kavram birliğine varılan bu eğitim şekli (Bozkurt ve Sharma, 2020), her ne kadar ideal uzaktan eğitim prensiplerini içermese de uzaktan eğitim, e-öğrenme uygulamalarının formal ve informal öğrenme süreçlerinde kullanımında önemli bir dönüm noktası yaşanmasına sebep olmuştur (Yates, Starkey, Egerton ve Flueggen, 2021). Şöyle ki Covid-19 pandemisiyle mücadelede aşının bulunması, bireysel farkındalığın artması gibi etmenlerle yüzyüze eğitime dönüş kararları alınmaya başlamıştır. Bununla beraber e-öğrenmenin sağladığı avantajlar, bireylerin acil uzaktan eğitim sürecinde elde ettiği deneyimler göz önünde bulundurularak, yükseköğretimde hibrit öğrenme uygulamalarının yapılması kararlaştırılmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2021). Covid-19 pandemisine bağlı acil uzaktan eğitim sürecindeki deneyimler göz önünde bulundurulduğunda gerek uzaktan eğitim süreçlerinden gerekse de hibrit öğrenme uygulamalarından istenilen başarının elde edilebilmesi için yalnızca donanımsal ve yazılımsal altyapının geliştirilmesinin tek başına yeterli olmayacağı anlaşılmıştır. İlgili paydaşların tamamının hazır bulunuşluğa sahip olması bu süreçte ortaya konulan önemli bir deneyim olarak ifade edilmektedir (Alqabbani, Almuwais, Benajiba ve Almoayad, 2021; Tang vd., 2021).

BİT'deki gelişmelerle beraber hızlı değişen yaşam koşullarına ayak uydurup, rekabette gücünü artırmak isteyen ülkeler için e-öğrenme önemli bir araçtır. Ancak pek çok ülke e-öğrenmeye yatırım yaparken bunun maddi boyutunu daha çok dikkate alıp, e-öğrenmeyi gerçekleştirecek olan paydaşların, yani öğrencilerin, öğreticilerin ve kurumların hazır bulunuşluğunu ikinci plana atmaktadır. Oysa e-öğrenmenin etkin bir şekilde gerçekleşmesinde teknolojik altyapının sağlanması ile birlikte, öğrenme sürecine katılacak olan paydaşların da buna hazır olması gerekmektedir (Kalelioğlu ve Baturay, 2014; Mercado, 2008; Moftakhari, 2013; Pannen ve Abubakar, 2005).

E-öğrenme uygulamalarının kullanımının hızla yayılması sonucunda insanların pek çok alanda e-öğrenme yoluyla eğitim alma fırsatı doğmuştur. E-öğrenme, en geniş kapsamda eğitim alanında kullanılmakta ve günümüzde pek çok üniversitede e-öğrenme ile eğitim verilmektedir. Böylece eğitim alanlar hem finansal hem de zaman açısından tasarruf etmektedir. Aynı zamanda mekân kısıtlaması da olmayan ve yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen bu eğitim ile öğrenmelerin daha faydalı olduğu ve herkese eşit fırsatlar sağladığı küreselleşen dünyada giderek anlaşılmaktadır. Bu noktada öğreticilerin e-öğrenme sürecini etkin kullanabilmesi için fizyolojik ve psikolojik donanımlarının yeterli olması gerekir (Topses, 2003, s. 25). Eğiticiler duyuşsal, bilişsel ve davranışsal düzeyde e-öğrenmeye hazır bulunmazlarsa öğretimsel kaynakların ve za-

manın boşa gitmesi söz konusu olabilir (Moftakhari, 2013; Yenilmez ve Kakmacı, 2008). Bu nedenle öğreticilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları oldukça önemlidir.

E-öğrenme hazır bulunuşluk kavramı tanımlamak istendiğinde, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları aşağıdaki gibidir;

- E-öğrenmeye hazır bulunuşluk; bir bireyin ya da organizasyonun e-öğrenmenin üstünlüklerinden yararlanabilme becerisidir (Lopes, 2007).
- E-öğrenmeye hazır bulunuşluk; bireylerin ya da kurumların e-öğrenmeyi en verimli ve etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için gereken motivasyon, tutum gibi duyuşsal özelliklere ve ön bilgi/beceerilere sahip olma derecesidir (Yurduğül ve Demir, 2017).
- E-öğrenmeye hazır bulunuşluk; çoklu ortam araçlarını, e-öğrenme materyalleri ve içeriklerini öğrenenlerin yararlanabilme ve kullanabilme yeteneğidir (Kaur ve Abbas, 2004).
- E-öğrenmeye hazır bulunuşluk; kullanıcıların öğrenme gerçekleştirmek ve tecrübe edinmek için gerekli olan fiziksel ve zihinsel hazırlığıdır (Borotis ve Poulymenakou, 2004).
- E-öğrenmeye hazır bulunuşluk; e-kaynaklar aracılığıyla elde edilen fırsatların değerlendirilebilmesi yeteneğidir (Choucri vd., 2003).

Yukarıda verilen tanımlar değerlendirildiğinde e-öğrenme hazır bulunuşluğunun, bireylerin ya da kurumların e-kaynak ve içerikleri etkin bir şekilde kullanabilmeleri için bilgi, beceri, motivasyon, tutum gibi duyuşsal özellikler açısından ne ölçüde hazır oldukları ile ilgili bir kavram olduğu anlaşılmaktadır.

E-öğrenme sürecinde, geleneksel öğrenme ortamlarını e-öğrenme ortamlarına uyarlayan, öğrencilerle ve e-ders içerikleriyle doğrudan ilgilenecek eğitimi uygulayan öğreticiler, e-öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesindeki anahtar kişilerdir (Soydal, Alır ve Ünal, 2011). Bu nedenle öğreticilerin, içinde yaşadıkları yüzyılın gelişmelerine uygun ve teknolojik olarak güçlendirilmiş sınıf etkileşimini gerçekleştirmeleri ve metinlerle birlikte görseller, simülasyon, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, sohbet odaları, forumlar gibi zengin ders içeriği ve ortamlarını kullanabilmeleri için e-öğrenmeye hazır olmaları ve aynı zamanda etkin kullanıcıları olmaları gerekmektedir (Obara ve Abulokwe, 2012; Pregowska, Masztalerz, Garlinska ve Osial, 2021; Tezer ve Bicen, 2008). Geleneksel öğrenme ortamlarında öğreticilerin etki alanı o sınıfta bulunan öğrenci sayısı ile sınırlı iken e-öğrenme ortamlarında bu etki daha büyüktür. Bu nedenle öğreticilerin e-öğrenme sürecinde çok dikkatli olup öğretim sürecini iyi planlaması ve zamanı etkin ve verimli kullanması, e-içeriği oluşturup güncelleyebilmesi, teknolojiyi kullanabilmesi, e-ortamlarda iletişim

kurabilmesi gerekmektedir (Aydın, 2005; Gülbahar, 2009; Yılmaz, Karaoğlan Yılmaz ve Ozturk, 2017). Bu nedenle eğiticilerin e-öğrenmeye hazır olmaları oldukça önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde öğreticilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile ilgili çalışmaların az sayıda olmakla birlikte daha çok yurt dışında yapıldığı tespit edilmiştir (Darab ve Montazer, 2011). İlgili araştırmalarda öğretim elemanlarının yeni teknolojileri derslerine entegre etmekte zorlandıkları, buna zaman bile ayıramadıkları, bu konuda motivasyonlarının düşük olabileceği, e-değerlendirme konusunda önemli problemler yaşayabildikleri belirtilmiştir. Genel olarak ilgili araştırmalarda öğretim elemanlarının hazır bulunuşluklarının iyi olmadığı değerlendirilmiştir (Ebner vd., 2020; Nwagwu, 2020). Covid-19 pandemisiyle birlikte uluslararası alanyazında öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluklarının önemini daha da anlaşılmasına başlandığı ve bu konudaki araştırma sayısının artmaya başladığı dikkate çekmektedir (Asogwa, Nkanu ve Sabo, 2022; Junus, Santoso, Putra, Gandhi ve Siswantining, 2021; Lucero, Victoriano, Carpio ve Fernando, 2021).

Ulusal alanyazında ise öğretim elemanlarının hazır bulunuşluklarını inceleyen çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Demir (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte araştırmacı diğer fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmasının genel anlamda öğretim elemanlarının hazır bulunuşluğunu ortaya koyma açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Coşkun, Özeke, Budakoğlu ve Kula (2018) tarafından tıp fakültesi öğretim elemanları üzerinde yapılan araştırmada öğretim elemanlarının bilgisayar ve internet kullanım öz yeterliklerinin yüksek olduğu; ancak e-öğrenme konusunda kendilerine güvenleri ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının ise oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının e-öğrenme konusunda eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Üstün, Karaoğlan Yılmaz ve Yılmaz (2020) tarafından öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının orta düzeyde olduğu değerlendirilmiştir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşluğunu araştıran araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Çünkü mevcut araştırmalar belli fakültelerdeki –örneğin; eğitim fakültesi (Demir, 2015), tıp fakültesi (Coşkun vd., 2018)– öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Genel anlamda çeşitli akademik birimlerdeki öğretim elemanlarını da örnekleme dahil ederek genel bir profil ortaya koymaya yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Ayrıca teknoloji kabul modelleri incelendiğinde cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, teknolojik cihaz erişimi ve kullanma



yeterliliği gibi değişkenlerin bireylerin teknoloji kabulleri üzerinde etkili olabildiği ortaya konulmuştur (Lee, Kim ve Choi, 2019; Tarhini, Hone ve Liu, 2014). Dolayısıyla söz konusu değişkenlerin öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşlukları üzerinde de etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırılması gereken bir varsayımdır. Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşlukları üzerinde de etkili olan değişkenleri belirlemek, e-öğrenmenin geliştirilmesine yönelik yapılacak öğretimsel müdahaleler konusunda yol gösterici olabilecektir. Buradan hareketle gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, bir devlet üniversitesinde görev yapan çeşitli akademik birimlerdeki (fakülte, enstitü, yüksekokullar vb.) öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının ne düzeyde olduğunu tespit etmek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu genel amaca bağlı olarak alt amaçlar oluşturulmuştur.

- Öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları ne düzeydedir?
- Öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları, yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretim elemanlarının öğrenmeye hazır bulunuşlukları, akademik birim değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları, akademik unvan değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları, eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları internete erişimde en çok kullandığı cihaza göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları, e-öğrenme etkinliklerini çoğunlukla gerçekleştirdiği cihaza göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları, bilgisayar ve internet kullanma becerilerini geliştirme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli ve Katılımcılar

Bu çalışmada öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarını incelemek için nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modelinden yararlanılmıştır. Halen ya da geçmiş-

te mevcut olan bir durumun kendi şartları içinde olduğu şekliyle betimlendiği tarama modelinde, durum hakkında herhangi bir değiştirme yapılmaz ve etkileme çabasında bulunulmaz (Karasar, 2008, s. 77). Bu çalışmada da öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları tarama yöntemiyle incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesindeki bir devlet üniversitesinde 2019–2020 akademik yılında görev yapan toplam 576 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında üniversitedeki tüm öğretim elemanlarına gönüllülük esasına dayalı olarak ulaşılmaya çalışılmıştır. Bununla beraber anket formunu gönüllü cevaplayan öğretim elemanı sayısı 308'dir. Bu nedenle de araştırmanın katılımcılarını 308 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan öğretim elemanları; Eğitim Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Fen Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İslami İlimler Fakültesi, Orman Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Meslek Yüksekokulu, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan 308 öğretim elemanının 184'ü (%59.7) erkek, 124'ü (%40.3) kadındır. Araştırmaya katılan 308 öğretim elemanının 73'ü (%23.7) 24–31 yaş aralığında, 138'i (%44.8) 32–39 yaş aralığında, 73'ü (%23.7) 40–47 yaş aralığında yer almakta ve 19'u (%7.8) 48 ve üzeri yaş grubundan oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan 308 öğretim elemanlarının 43'ü (%14) Eğitim Fakültesinde, 38'i (%12.3) Orman Fakültesinde, 37'si (%12) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde, 37'si (%12) Edebiyat Fakültesinde, 34'ü (%11) Mühendislik ve Tasarım Fakültesinde, 29'u (%9.4) Meslek Yüksekokulunda, 25'i (%8.1) Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda, 19'u (%6.2) Fen Fakültesinde, 14'ü (%4.5) İslami İlimler Fakültesinde, 14'ü (%4.5) Spor Bilimleri Fakültesinde, 11'i (%3.6) Yabancı Diller Yüksekokulunda ve 7'si (%2.3) Sağlık Bilimleri Fakültesinde görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan 308 öğretim elemanlarının 18'i (%5.8) Profesör Doktor, 43'ü (%14) Doçent Doktor, 91'i (%29.5) Doktor Öğretim Üyesi, 22'si (%7.1) Doktor Araştırma Görevlisi, 55'i (%17.9) Araştırma Görevlisi, 12'si (%3.9) Öğretim Görevlisi Doktor ve 67'si (%21.8) Öğretim Görevlisinden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan 308 öğretim elemanlarının 85'i (%27.6) yüksek lisans ve 223'ü (%72.4) doktora eğitim düzeyinden oluşmaktadır. Öğretim elemanlarının internete erişimde 143'ü (%46.4) akıllı telefonu, 83'ü (%26.9) dizüstü bilgisayarı, 82'si (26.6) masaüstü bilgisayarı tercih etmiştir. Öğretim elemanlarının e-öğrenme etkinliklerinde 151'i (%49) dizüstü bilgisayar, 113'ü (%36.7) masaüstü bilgisayar, 44'ü (%14.2) akıllı telefon gibi cihazları tercih etmiştir. Öğretim elemanlarının bilgisayar ve internet kullanım becerilerini 258'i (%83.8) kendi olaklarıyla,

24'ü (%7.8) üniversitedeki derslerle, 12'si (%3.9) başkalarının yardımıyla ve 14'ü (%4.5) özel kurslara giderek geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler; Kişisel Bilgiler Formu ile Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.

Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel Bilgiler Formu ile öğretim elemanlarının cinsiyeti, yaşı, görev yaptığı akademik birim ve bölümü, akademik unvanı, eğitim düzeyi, internete erişimde en çok kullandıkları cihaz, e-öğrenme etkinliklerini çoğunlukla gerçekleştirdikleri cihaz, bilgisayar ve internet kullanma becerilerini nasıl geliştirdikleri ile ilgili bilgiler tespit edilmiştir.

Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği

Ölçek, öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluğunu belirlemek amacıyla Demir ve Yurdugül (2017) tarafından geliştirilmiştir. 35 maddeden oluşan ve 7'li Likert tipindeki bu ölçeğin (1. seçenek "Bana hiç uygun değil" ve 7. seçenek "Bana tamamen uygun") BİT kullanım öz yeterliği, e-öğrenmeye yönelik tutum, e-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı ve e-öğrenmede kendine güven olmak üzere 4 alt faktörü bulunmaktadır. Ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı 0.97 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puan, akademisyenlerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, ilgili üniversiteden izin alındıktan sonra 2019–2020 eğitim-öğretim yılında araştırmacılar tarafından gönüllülük esasına göre öğretim elemanına uygulanmıştır. Öğretim elemanlarına, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgiler Formu" ve Demir ve Yurdugül (2017) tarafından geliştirilen "Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği" uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında yönerge açıklanmış, gönüllü katılım talep edilmiş ve ölçeği boş bırakmadan cevaplamaları sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma 308 akademisyen üzerinden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Veriler IBM SPSS Statistics 23 programına aktarılarak tamamlanmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken kategorik değişkenler için frekans dağılımı (sayı, yüzde), sayısal değişkenler için tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum) verilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere ölçeğin tamamı ve alt faktörleri için Kolmogorov-Smirnov testi yapılarak normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre; iki grup arasında fark olup olmadığına bağımsız örneklem *t* testiyle, ikiden fazla grup arasında fark olup olmadığına tek yönlü varyans analizi (*one-way ANOVA*) ile bakılmıştır. ANOVA sonucunda öncelikle varyans homojenliği Levene testi, ardından farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığı "çoklu karşılaştırma testi" (Bonferroni ya da Tamhane T2) ile kontrol edilmiştir. Varyans homojenliğini sağlayan değişkenlerde gruplar arasındaki fark incelemesi için Bonferroni, varyans homojenliğini sağlamayan değişkenlerde gruplar arasında fark incelemesi için Tamhane T2 testine bakılmıştır. Bu araştırmada ölçek güvenilirliği için Cronbach alfa değerinden yararlanılarak sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Ölçek güvenilirliğinin değerlendirilmesi sırasında en sık kullanılan kriterlerden biri içsel tutarlılık ölçüsü olan Cronbach alfadır. Ölçek ve alt boyutlar için hesaplama yapılmış, Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. Bu değerler genelde kabul edilebilir değer olan 0.70'ten (Nunnally, 1978) yüksektir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının demografik bilgilerine ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeğinin tamamına ve alt faktörlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı tespit etmek için verilerin analizinde elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri nedir sorusuna yanıt aranmıştır. Birinci alt problem kapsamında Öğretim Elemanla-

■ Tablo 1. Ölçek güvenilirliği.

Ölçek	Boyutlar	Cronbach alfa
Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği	BİT kullanım öz yeterliği	0.932
	E-öğrenmede kendine güven	0.916
	E-öğrenmeye yönelik tutum	0.947
	E-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı	0.864
		0.943 (Ölçek geneli)



■ **Tablo 2.** Ölçek ve boyutlara dair tanımlayıcı istatistikler.

Ölçek	Madde sayısı (k)	En düşük puan	En yüksek puan	Ort. (\bar{x})	SS	\bar{x}/k
BİTKÖY	5	9	35	28.58	5.62	5.71
EÖKG	10	13	70	37.89	13.04	3.79
EÖYT	16	16	112	65.77	21.69	4.11
EÖYEİ	4	4	28	19.19	5.61	4.80
EÖHBÖ	35	71	227	151.43	34.75	4.32

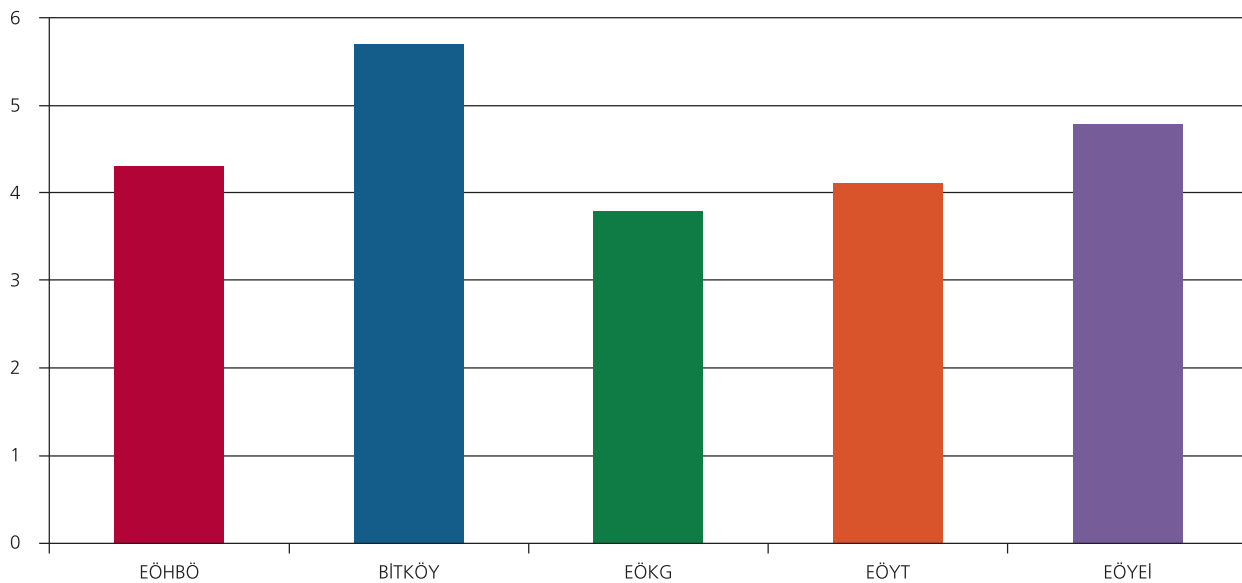
*Bütün faktör puanları 1–7 aralığında standartlaştırılarak bulguların yorumlanması kolaylaştırılmıştır. BİTKÖY: Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım öz yeterliği; EÖHBÖ: E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği; EÖKG: E-öğrenmede kendine güven; EÖYEİ: E-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı; EÖYT: E-öğrenmeye yönelik tutum.

rının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeğinin (EÖHBÖ) tamamına, BİT kullanım öz yeterliği faktörüne (BİTKÖY), e-öğrenmede kendine güven faktörüne (EÖKG), e-öğrenmeye yönelik tutum faktörüne (EÖYT) ve e-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı faktörüne (EÖYEİ) verilen en düşük ve en yüksek puanlar hesaplanmış, faktörlerinin ortalama puanları ve standart sapmalarının dağılımları incelenmiş ve sonuçlar ■ Tablo 2’de sunulmuştur.

■ Tablo 2 incelendiğinde, öğretim elemanlarının EÖHBÖ’nün genelinden aldıkları en yüksek puan 227 iken, en düşük puan 71’dir ve ölçek ortalaması 151.43’dür. BİTKÖY alt faktöründen aldıkları en yüksek puan 35, en düşük puan 9’dur ve ortalaması 28.58’dir. EÖKG alt faktöründen aldıkları en yüksek puan 70 ve en düşük puan 13’tür ve ortalaması 37.89’dur. EÖYT alt faktörlerinden sırasıyla alınan en yüksek ve en düşük puan 112 ve 16’dır ve ortalaması 65.77’dir. Son faktör olan EÖYEİ’den alınan en yüksek ve düşük puanlar ise 28 ve 4’tür ve or-

talaması 19.19’dur. Buradan en yüksek faktör puanının ölçeğin genelinden alındığı ($\bar{x}=151.43$; $SS=34.75$) ve en düşük faktör puanının da e-öğrenme yönelik eğitim ihtiyacı faktöründen ($\bar{x}=19.19$; $SS=5.61$) alındığı anlaşılmaktadır. ■ Şekil 1’de akademisyenlerin ölçeğin tamamından ve alt faktörlerinden aldıkları \bar{x}/k değerleri bulunmaktadır.

Şekil incelendiğinde, \bar{x}/k değerlerini dikkate alarak, ölçeğin geneli için 4.32 değerle öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının BİT kullanım öz yeterliğinin ise 5.71 değerle yüksek olduğu ifade edilebilir. ■ Şekil 1’e baktığımızda öğretim elemanlarının e-öğrenmeye yönelik tutumları (4.11) ile eğitim ihtiyaçları (4.80) orta düzeydedir. Ancak öğretim elemanlarının e-öğrenmede kendilerine olan güvenleri 3.79 değeriyle orta düzeyin biraz aşağısında kalmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, öğretim elemanlarının e-öğrenme düzeylerinin, BİT kullanım öz yeterlikleri aracılığıyla eğitim ihtiyaç-



■ **Şekil 1.** Öğretim Elemanlarının E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği (EÖHBÖ) ve alt faktörleri puanları (7’li Likert). BİTKÖY: Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım öz yeterliği; EÖHBÖ: E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği; EÖKG: E-öğrenmede kendine güven; EÖYEİ: E-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı; EÖYT: E-öğrenmeye yönelik tutum.

Tablo 3. Cinsiyete göre ölçek ve alt boyutlar bakımından farklılıkların incelenmesi.

Cinsiyet	EÖHBÖ Ort±ss	BİTKÖY Ort±ss	EÖKG Ort±ss	EÖYT Ort±ss	EÖYEİ Ort±ss
Erkek	154.61±33.51	29.30±4.86	39.57±12.99	67.04±21.17	18.70±5.25
Kadın	146.70±36.13	27.52±6.47	35.40±12.76	63.87±22.38	19.92±6.07
Test/p ^f	1.969/0.050*	2.621/0.009*	2.783/0.006*	1.260/0.209	-1.823/0.070

*Anlamlı fark. t: Bağımsız örneklem t testi. BİTKÖY: Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım öz yeterliği; EÖHBÖ: E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği; EÖKG: E-öğrenmede kendine güven; EÖYEİ: E-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı; EÖYT: E-öğrenmeye yönelik tutum.

larının karşılanmasıyla kendilerine olan güvenin artırılması ve tutumlarının pozitif yönde olması sağlanabilir.

Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemünde öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, cinsiyetler arasında Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği, BİT kullanım öz yeterliği ve e-öğrenmede kendine güven alt boyut ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Buna göre, erkek Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği, BİT kullanım öz yeterliği ve e-öğrenmede kendine güven alt boyut ortalamaları kadınlara göre daha yüksektir.

Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemünde öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları, yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonucunda, yaş grupları arasında e-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı alt boyut ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Buna göre, 24–31 yaşındakilerin e-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı alt boyut ortalaması, 48 yaş ve üzerinelere göre daha yüksektir. Bu bulgulara göre, 48 yaş ve üzerinelere e-öğrenme konusundaki tecrübelerinin 24–31 yaşındakilere göre daha fazla olmasının, e-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacını etkilemiş olduğu söylenebilir.

Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının Görev Yaptıkları Akademik Birim Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemünde öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları, görev yapılan akademik birim değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonucunda, fakülteler arasında Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği, BİT kullanım öz yeterliği, e-öğrenmede kendine güven ve e-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı alt boyut ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Buna göre, Eğitim Fakültesindeki Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk

Tablo 4. Yaş gruplarına göre ölçek ve alt boyutlar bakımından farklılıkların incelenmesi.

Yaş	EÖHBÖ Ort±ss	BİTKÖY Ort±ss	EÖKG Ort±ss	EÖYT Ort±ss	EÖYEİ Ort±ss
Yaş					
24–31	158.23±35.03	29.85±4.64	40.40±13.38	67.55±23.27	20.44±5.15*
32–39	150.73±34.46	28.65±5.91	37.93±13.17	65.01±20.97	19.13±5.70
40–47	148.07±37.10	27.66±5.98	36.04±12.98	65.29±23.17	19.08±5.82
48 ve üzeri	144.96±25.74	27.17±4.94	35.58±10.59	66.13±16.36	16.08±4.85*
Test/p ^A	1.463/0.225	2.444/0.064	1.650/0.178	0.232/0.874	3.766/0.011*

*Anlamlı fark. A: Tek yönlü ANOVA testi; BİTKÖY: Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım öz yeterliği; EÖHBÖ: E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği; EÖKG: E-öğrenmede kendine güven; EÖYEİ: E-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı; EÖYT: E-öğrenmeye yönelik tutum.



Tablo 5. Akademik birimlere göre ölçek ve alt boyutlar bakımından farklılıkların incelenmesi.

Fakülte	EÖHBÖ Ort±ss	BİTKÖY Ort±ss	EÖKG Ort±ss	EÖYT Ort±ss	EÖYEİ Ort±ss
Orman Fakültesi	148.53±34.19	28.87±3.91	37.82±11.58	64.18±21.97	17.66±5.68
Edebiyat Fakültesi	136.49±35.99*	25.19±7.78	34.03±12.70	60.16±18.78	17.11±6.31*
Eğitim Fakültesi	163.81±36.08*	29.30±5.52	43.02±12.88*	71.00±23.46	20.49±4.90
Fen Fakültesi	157.37±31.32	30.11±3.84*	39.58±12.57	69.53±22.28	18.16±4.36
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	154.43±33.53	§30.03±4.89*	39.76±12.82	65.46±22.30	19.19±4.70
İslami İlimler Fakültesi	134.07±28.69	*22.57±5.79	29.43±12.23*	62.86±17.47	19.21±5.56
Mühendislik ve Tasarım Fakültesi	144.71±34.22	29.24±4.95	36.44±14.93	59.97±19.46	19.06±5.20
Sağlık Bilimleri Fakültesi	172.71±17.86	29.86±2.61	41.71±6.13	76.86±16.38	24.29±4.19
Spor Bilimleri Fakültesi	167.43±24.21	30.93±4.16*	39.86±9.80	75.71±19.45	20.93±6.13
Yabancı Diller Yüksekokulu	160.82±35.97	30.09±5.01	42.55±1.56	67.64±21.25	20.55±6.09
Meslek Yüksekokulu	149.79±35.70	30.72±3.88*	39.10±12.49	61.59±24.89	18.38±6.06
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	149.40±35.72	26.32±6.11	31.88±13.16*	69.92±22.19	21.28±6.13*
Test/p ^A	2.356/0.008*	4.799/0.000*	2.405/0.007*	1.410/0.167	2.149/0.017*

*Anlamlı fark. A: Tek yönlü ANOVA testi; BİTKÖY: Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım öz yeterliği; EÖHBÖ: E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği; EÖKG: E-öğrenmede kendine güven; EÖTEİ: E-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı; EÖYT: E-öğrenmeye yönelik tutum.

nuşluk Ölçeği puanı Edebiyat Fakültesindekilere göre daha yüksektir.

Fen Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Spor Bilimleri Fakültesi ve Meslek Yüksekokullarındaki BİT kullanım öz yeterliği alt boyut ortalaması İslami İlimler Fakültesindekilere göre daha yüksektir.

Eğitim Fakültesindekilerin e-öğrenmede kendine güven alt boyut ortalaması İslami İlimler Fakültesi ve Sağlık Meslek Yüksekokulundakilere göre daha yüksektir.

Sağlık Meslek Yüksekokulundakilerine-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı alt boyut ortalaması ise edebiyat fakültesindekilere göre daha yüksektir.

Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının Akademik Unvan Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları, akademik unvan değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonucunda, akademik unvanlar arasında Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Ha-

Tablo 6. Akademik unvanlara göre ölçek ve alt boyutlar bakımından farklılıkların incelenmesi.

Akademik unvan	EÖHBÖ Ort±ss	BİTKÖY Ort±ss	EÖKG Ort±ss	EÖYT Ort±ss	EÖYEİ Ort±ss
Profesör Doktor	147.22±29.70	27.61±3.88	34.39±12.90	66.56±18.45	18.67±5.99
Doçent Doktor	147.40±36.96	28.05±6.11	37.16±12.74	63.93±22.95	18.26±5.75
Doktor Öğretim Üyesi	153.23±36.80	28.48±6.52	38.93±14.15	67.46±20.91	18.35±5.82
Doktor Araştırma Görevlisi	142.41±31.36	29.45±5.06	37.41±10.63	56.36±18.31	19.18±4.58
Araştırma Görevlisi	159.07±30.54	29.80±3.71	39.89±11.94	68.73±21.10	20.65±4.38
Öğretim Görevlisi Doktor	145.83±27.42	28.92±5.42	35.00±7.43	60.00±20.52	21.92±6.23
Öğretim Görevlisi	150.39±37.01	27.99±5.90	36.9±14.10	66.12±24.05	19.39±6.04
Test/p ^A	0.933/0.472	0.808/0.564	0.716/0.637	1.156/0.330	1.695/0.122

A: Tek yönlü ANOVA testi; BİTKÖY: Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım öz yeterliği; EÖHBÖ: E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği; EÖKG: E-öğrenmede kendine güven; EÖTEİ: E-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı; EÖYT: E-öğrenmeye yönelik tutum.

Tablo 7. Eğitim düzeylerine göre ölçek ve alt boyutlar bakımından farklılıkların incelenmesi.

Eğitim düzeyi	EÖHBÖ Ort±ss	BİTKÖY Ort±ss	EÖKG Ort±ss	EÖYT Ort±ss	EÖYEİ Ort±ss
Lisans/Yüksek lisans	150.19±34.84	29.00±4.84	37.00±13.90	64.08±22.31	20.11±5.28
Doktora	151.90±34.78	28.43±5.89	38.22±12.71	66.41±21.46	18.84±5.71
Test/p ^f	-0.386/0.700	0.801/0.424	-0.736/0.462	-0.841/0.401	1.771/0.078

t: Bağımsız örneklem t testi; BİTKÖY: Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım öz yeterliği; EÖHBÖ: E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği; EÖKG: E-öğrenmede kendine güven; EÖYEİ: E-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı; EÖYT: E-öğrenmeye yönelik tutum.

zır Bulunuşluk Ölçeği ve alt boyut ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları, öğretim elemanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, eğitim düzeyleri arasında Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeyi Ölçeği puanı ve alt boyut ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının İnternete Erişim İçin En Çok Kullanılan Cihaz Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt probleminde öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları, internete erişimde en çok kullandıkları cihaz değişkenine göre istatistiksel olarak an-

lamlı farklılık göstermekte midir sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonucunda, internete erişim için en çok kullanılan cihazlar arasında BİT kullanım öz yeterliği alt boyut ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Buna göre, dizüstü bilgisayar kullananların BİT kullanım öz yeterliği alt boyut ortalaması masaüstü bilgisayar kullananlara göre daha yüksektir.

Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının E-Öğrenme Etkinlikleri İçin En Çok Kullanılan Cihaz Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt probleminde öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları, e-öğrenme etkinlikleri için en çok kullandıkları cihaz değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonucunda, e-öğrenme etkinlikleri için en çok kullanılan cihazlar arasında Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeyi Ölçeği puanı, BİT kullanım öz yeterliği, e-öğrenmede kendine güven ve e-öğrenmeye yönelik tutum alt boyut ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmak-

Tablo 8. İnternete erişim için en çok kullanılan cihazlara göre ölçek ve alt boyutlar bakımından farklılıkların incelenmesi.

İnternete erişim için en çok kullanılan cihaz durumu	EÖHBÖ Ort±ss	BİTKÖY Ort±ss	EÖKG Ort±ss	EÖYT Ort±ss	EÖYEİ Ort±ss
Masaüstü bilgisayar	145.01±31.75	27.29±6.45*	36.39±12.08	62.85±18.56	18.48±5.20
Dizüstü bilgisayar	158.07±33.51	29.72±4.49*	39.84±12.87	69.95±22.61	18.55±5.11
Akıllı telefon	151.25±36.57	28.66±5.59	37.61±13.60	65.01±22.57	19.97±6.04
Test/p ^A	-0.386/0.700	0.801/0.424	-0.736/0.462	-0.841/0.401	1.771/0.078

*Anlamlı fark. A: Tek yönlü ANOVA testi; BİTKÖY: Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım öz yeterliği; EÖHBÖ: E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği; EÖKG: E-öğrenmede kendine güven; EÖYEİ: E-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı; EÖYT: E-öğrenmeye yönelik tutum.

■ **Tablo 9.** E-öğrenme etkinlikleri için en çok kullanılan cihazlara göre ölçek ve alt boyutlar bakımından farklılıkların incelenmesi.

E-öğrenme etkinlikleri için en çok kullanılan cihaz durumu	EÖHBÖ Ort±ss	BİTKÖY Ort±ss	EÖKG Ort±ss	EÖYT Ort±ss	EÖYEİ Ort±ss
Masaüstü bilgisayar	143.01±33.63*	27.27±6.01*	35.27±12.49*	61.67±20.29*	18.81±5.91
Dizüstü bilgisayar	157.85±34.32*	30.16±4.43*	40.60±12.79*	67.31±23.15	19.78±5.06
Akıllı telefon	151.02±35.13	26.57±6.73*	35.32±13.65	70.98±18.33*	18.16±6.47
Test/p ^A	6.093/0.003*	12.780/0.000*	6.631/0.002*	3.732/0.025*	1.855/0.158

*Anlamlı fark. A: Tek yönlü ANOVA testi; BİTKÖY: Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım öz yeterliği; EÖHBÖ: E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği; EÖKG: E-öğrenmede kendine güven; EÖTEİ: E-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı; EÖYT: E-öğrenmeye yönelik tutum.

tadır ($p<0.05$). Buna göre, dizüstü bilgisayar kullananların Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeyi Ölçeği puanı masaüstü bilgisayar kullananlara göre daha yüksektir.

Dizüstü bilgisayar kullananların BİT kullanım öz yeterliği alt boyut ortalaması masaüstü bilgisayar ya da akıllı telefon kullananlara göre daha yüksektir. Dizüstü bilgisayar kullananların e-öğrenmede kendine güven alt boyut ortalaması masaüstü bilgisayar kullananlara göre daha yüksektir.

Akıllı telefon kullananların e-öğrenmeye yönelik tutum alt boyut ortalaması masaüstü bilgisayar kullananlara göre daha yüksektir.

Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının Bilgisayar ve İnternet Kullanma Becerilerini Geliştirme Durumları Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları, bilgisayar ve internet kullanma becerilerini nasıl geliştirdikleri durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar ■ Tablo 10'da gösterilmiştir.

Uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonucunda, bilgisayar ve internet kullanma becerilerini geliştirme durumları arasında e-

öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı alt boyut ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Buna göre, başkalarının yardımı ile geliştirenlerin e-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı alt boyut ortalaması üniversitedeki dersler ile geliştirenlere göre daha yüksektir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırma verilerinin elde edildiği üniversitede görev yapan Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeğinin (EÖHBÖ) tamamına yönelik ve aynı zamanda dört alt faktörü olan BİT kullanım öz yeterliği (BİTKÖY), e-öğrenmede kendine güven (EÖKG), e-öğrenmeye yönelik tutum (EÖYT) ve e-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacına (EÖYEİ) verilen en düşük ve en yüksek puanlar hesaplanmış, ortalama puanları ve standart sapmalarının dağılımları incelenmiş ve bu değerlerden yola çıkarak akademisyenlerin ölçeğin tamamından ve alt faktörlerinden aldıkları \bar{x}/k değerleri belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacında öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretim elemanlarının ölçeğin genelinden aldıkları puan dikkate alındığında e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Alt faktörler açısından bakıldığında; öğretim elemanlarının BİT kullanım öz yeterliği baki-

■ **Tablo 10.** Bilgisayar ve internet kullanma becerilerini geliştirme durumlarına göre ölçek ve alt boyutlar bakımından farklılıkların incelenmesi.

Bilgisayar ve internet kullanma becerilerini geliştirme durumu	EÖHBÖ Ort±ss	BİTKÖY Ort±ss	EÖKG Ort±ss	EÖYT Ort±ss	EÖYEİ Ort±ss
Üniversitedeki dersler ile	148.83±42.43	27.63±9.29	39.50±16.97	65.54±20.57	16.17±5.90*
Özel kurslara giderek	153.79±30.17	30.43±4.27	37.36±11.56	65.93±22.23	20.07±5.94
Başkalarının yardımı ile	142.42±27.97	25.00±5.62	31.50±9.95	64.25±21.84	21.67±4.31*
Kendi olanakları ile	151.96±34.59	28.74±5.18	38.06±12.81	65.85±21.87	19.31±5.55
Test/p ^A	0.353/0.787	2.646/0.063	1.106/0.347	0.022/0.996	3.327/0.020*

*Anlamlı fark. A: Tek yönlü ANOVA testi; BİTKÖY: Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım öz yeterliği; EÖHBÖ: E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği; EÖKG: E-öğrenmede kendine güven; EÖTEİ: E-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı; EÖYT: E-öğrenmeye yönelik tutum.

mandan iyi düzeyde; e-öğrenmeye yönelik tutum, e-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyaçları, e-öğrenmede kendilerine olan güven açısından ise orta düzeyde oldukları görülmektedir. Araştırmanın bu bulguları göstermektedir ki her ne kadar öğretim elemanlarının BİT kullanım öz-yeterliklerinin yüksek olduğu tespit edilse de e-öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmeye ihtiyaç duyulduğu, e-öğrenme konusunda eğitim ihtiyaçlarının olduğu, e-öğrenme açısından kendilerine güvenlerinin geliştirilmeye ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular, Coşkun ve diğerlerinin (2018) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, BİT kullanım öz-yeterlikleri açısından oldukça iyi düzeyde, e-öğrenmede kendilerine güven açısından düşük düzeyde, e-öğrenmeye yönelik tutum açısından orta düzeyin biraz aşağısında, e-öğrenme konusunda eğitim ihtiyaçları açısından yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgular sonucunda, öğretim üyelerinin e-öğrenmeye yönelik henüz hazır olmadıklarını ve eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgunun aksine Yılmaz ve Yılmaz (2018), sağlık çalışanları arasında yaptıkları çalışmalarında sağlık çalışanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir'in (2015), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan akademik personelin e-öğrenme hazır bulunuşluklarını incelediği çalışmasında ise ölçeğin geneli ve alt faktörleri için elde edilen bulguların, bizim araştırmamızın sonuçlarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Bizim araştırmamızın sonuçları ile Demir'in (2015) çalışmasının ortak bulgusu, öğretim elemanlarının e-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacının yüksek olmasıdır. Demir'in (2015) kullandığı yapıya benzer bir yapı ile edebiyat fakültesi öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluğunu inceleyen Moftakhari (2013) mevcut çalışmadan farklı olarak en yüksek ortalamanın eğitim faktörü, en düşük ortalamanın ise benzer olarak güven faktörü olduğunu tespit etmiştir. Kaur ve Abas (2004) çalışmasında Malezya Üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının ne düzeyde olduklarını araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretim elemanlarının %32'sinin yüksek düzeyde, %40'ının orta düzeyde ve %18'inin düşük düzeyde e-öğrenmeye hazır oldukları tespit edilmiştir. Alanyazındaki bulgulara göre bizim araştırmamızın sonuçları değerlendirildiğinde e-öğrenme alanına özgü olarak öğretim elemanlarının öz-yeterliklerini, güven ve tutumlarını geliştirmeye ihtiyaç duydukları, e-öğrenme konusunda güncel teknoloji ve pedagojik yaklaşımları da içerecek şekilde eğitim ihtiyaçlarının bulunduğu ifade edilebilir.

Cinsiyet açısından öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları karşılaştırıldığında erkek öğretim ele-

manlarının BİT kullanım öz yeterliklerinin ve e-öğrenmede kendine güvenlerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kadın öğretim elemanlarının BİT kullanım öz yeterliklerini ve e-öğrenmede kendine güvenlerini geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılması, eğitimler verilmesi faydalı olabilir.

Yaş açısından öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları karşılaştırıldığında 24-31 yaşındakilerin e-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyaçlarının 48 yaş ve üzerinelere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tarhini ve diğerlerinin (2014) göre yaş değişkeni teknoloji kabulü üzerinde etkili olabilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde yaşı yüksek olan öğretim elemanları e-öğrenme konusunda güncel teknolojileri ve yeni pedagojik yaklaşımları, yaşı düşük olan öğretim elemanlarına göre daha az takip edebilir. Buna bağlı olarak da güncel teknolojiler ve yeni pedagojik yaklaşımlar hakkında bilgi ve farkındalığı olmayan öğretim elemanı haliyle bu konuda eğitime ihtiyaç duyduğunu da bilemeyebilir. Dolayısıyla her yaş grubundan öğretim elemanları için e-öğrenme konusunda güncel teknolojileri ve yeni pedagojik yaklaşımları ele alan eğitim planlamalarının yapılması faydalı olabilir.

Akademik birimler açısından öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları karşılaştırıldığında eğitim fakültesi öğretim elemanlarının avantajlı oldukları görülmektedir. Çünkü eğitim fakültesindeki öğretim elemanları halihazırda lisans düzeyinde pedagoji bilgisine yönelik çeşitli dersler vermektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının bunu e-öğrenme ortamına uyarlayabildiği, bu nedenle de e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının diğer akademik birimlere kıyasla daha iyi olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre dizüstü bilgisayar kullanan öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri masaüstü bilgisayar kullananlara göre daha yüksektir. Bu bulgu ile dizüstü bilgisayarın her zaman ve her yerde kullanılabilirliği açısından öğretim elemanlarına esneklik sağladığı, buna bağlı olarak da e-öğrenme açısından avantajlar sağladığı düşünülmektedir. Günümüz e-öğrenme ortam ve araçları açısından mobil birçok teknolojinin geliştiği düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının mobil cihaz kullanımlarını (dizüstü bilgisayar, tablet bilgisayar, akıllı telefon vb.) teşvik etmeye ve geliştirmeye yönelik planlamalar yapılması yerinde olacaktır.

Araştırmanın diğer sonuçlarına göre ise öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu akademik unvan ve eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla beraber e-öğrenme konusunda kendi bilgi ve becerilerini başkalarından yardım alarak geliştiren akademik personelin eğitim ihtiyacının üniversitedeki dersler ile geliştirenlere göre daha yüksek olduğudur. Bu bulgu, öğretim elemanlarının kendi



kendine öğrenme yeterliklerinin geliştirilmesinin önemine işaret etmektedir. Demir ve Yurdugül (2013) kendi kendine öğrenme yeterliğinin küçük yaşlardan itibaren öğrenenlere kazandırılmasının önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla kendi kendine öğrenme yeterliği gelişmiş olan öğrenenler değişen yaşam, teknoloji, öğrenme koşullarına uyum sağlayabilecektir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara ve sonuçlara dayalı olarak sunulan öneriler aşağıda verilmektedir.

- Dünyada olduğu gibi, ülkemizde de etkili olan pandemiden dolayı yüz yüze eğitimin mümkün olamaması sonucunda, eğitimin her kademesinde uzaktan eğitim ve e-öğrenme yapılmaktadır. Bu süreçte, eğitimlerin gerçekleştirilmesinde, ülkelerin teknolojik altyapı ve donanım açısından yeterli olmalarının yanı sıra, bu eğitimi veren ve alan bireylerin hazır olmalarının önemi daha çok anlaşılmaktadır. Bu noktada, e-öğrenmeye hazır bulunuşluk konusunda yapılacak olan çalışmaların niceliği ve niteliği artırılarak mevcut durum belirlenmeli, ihtiyaca yönelik önlemler alınmalı, zayıf yönler geliştirilmeli, güçlü yönler desteklenmelidir. Dolayısıyla öğrenci ve öğretim elemanlarının hazır bulunuşluklarının yanı sıra kurumsal ve yönetsel paydaşların da bu süreçte dikkate alınması önemlidir. Bu doğrultuda farklı paydaşlar için SWOT analizleri yapılarak, her bir kurum için mevcut durum ortaya konabilir.
- Öğretim elemanlarının bilgisayarı ve bilgisayardaki temel yazılımları kullanabileceğine yönelik algısı, e-öğrenmede kendine güveni, e-öğrenmeye yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumu ve e-öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı, öğretim elemanlarının e-öğrenmeye tam olarak hazır olduklarını göstermektedir. Bu kapsamda e-öğrenme süreçleriyle ilgili eğitimler düzenlenebilir ve mevcut olan ya da bu eğitimlerle kazanılacak olan bilgi ve becerilerin üst düzeyde kullanılabilmesi için gerekli olan donanım, teknik ve altyapı desteği sağlanabilir. Böylece öğretim elemanları e-öğrenmeye hazır hale getirilebilir.
- Günümüz e-öğrenme uygulamalarında sıklıkla kullanılan Web 2.0 araçlarının, Zoom gibi iletişim ve işbirlikli öğrenme ortamlarının mobil cihazlar üzerinden kullanımı elzem duruma gelmiştir. Dolayısıyla e-öğrenme araç ve ortamlarının mobil ortamda kullanımına yönelik öğretim elemanlarının mobil öğrenme hazır bulunuşluklarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması önemlidir.
- Pandemiyle birlikte günümüz e-öğrenme süreçlerinde bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme, çevrimiçi proje tabanlı öğrenme, ters yüz öğrenme gibi öğretim yöntemlerinin kullanımına olan ilgi daha da artmıştır. Söz konusu öğretim yöntemleri için öğretim elemanlarının pedagojik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalar,

öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının artmasına katkı sağlayabilecektir.

- Değişen teknolojiler ve pedagojik yaklaşımlar dikkate alınarak belirli aralıklarla öğretim elemanlarının e-öğrenme hazır bulunuşlukları tespit edilebilir. Elde edilen sonuçlara göre güncel eğitim planlamaları yapılabilir.
- Belirli bir sayıdaki öğretim elemanının katılımı ile yürütülmüş bu araştırmanın bu sınırlılığı dikkate alındığında, gelecekte yapılması düşünülen çalışmalarda farklı üniversitelerden de öğretim elemanlarının dahil olduğu daha büyük katılımın sağlanmasıyla elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Katılımcılarının sadece öğretim elemanları olduğu bu çalışmadan farklı olarak gelecekte yapılması düşünülen çalışmalarda, e-öğrenmenin diğer paydaşları olan yöneticiler ve kurum da dâhil edilerek daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.
- Gelecekte yapılması düşünülen çalışmalara yönelik olarak, verilerin toplanmasında e-öğrenme hazır bulunuşluğu ölçeğinin kullanılmasının yanı sıra, katılımcılarla görüşmeler yapılabilir ve böylece bulgular daha derinlemesine irdelelenebilir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: AA: Çalışma fikrinin oluşturulması, sonuçlara ulaşılmasını sağlayacak yöntemin tasarımı, veri analizi, alanyazın incelemesi, makalenin yazımı; RY: Danışmanlık/denetleme, veri analizi, makalenin yazımı, eleştirel inceleme. / AA: *Project idea, conceiving and designing research, data analysis, literature search, writing manuscript*; RY: *Study monitoring, data analysis, writing manuscript, critical reading and final check of the manuscript.*

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

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

Kaynaklar

- Aktan, C. C. (2009). Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 39–97.
- Alqabbani, S., Almuwais, A., Benajiba, N., & Almoayad, F. (2021). Readiness towards emergency shifting to remote learning during COVID-19 pandemic among university instructors. *E-learning and Digital Media*, 18(5), 460–479.
- Asogwa, U. D., Nkanu, C., & Sabo, A. (2022). Assessment of e-learning readiness of lecturers and students in federal colleges of education in North-East, Nigeria: Assessment of e-learning readiness of lecturers and students. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(1), 455–472.

- Aydın, C. H. (2005). Turkish mentors' perception of roles, competencies and resources for online teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 6(3), 58–80.
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2021). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 443–459.
- Borotis, S., & Poulymenakou, A. (2004). E-Learning readiness components: Key issues to consider before adopting e-learning interventions. In J. Nall, & R. Robson (Eds.), *Proceedings of E-Learn World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1622–1629). Washington, DC: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi.
- Choucri, N., Maugis, V., Madnick, S., Siegel, M., Gillet, S., O'Donnel, S., ... Haghseta F. (2003). *Global e-readiness - for what?* (Paper 177) Erişim adresi http://ebusiness.mit.edu/research/papers/177_choucri_global_readiness.pdf (7 Ekim 2020).
- Coşkun, Ö., Özeke, V., Budakoğlu, I. İ., & Kula, S. (2018). Tıp fakültesi öğretim üyelerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri: Gazi Üniversitesi örneği. *Ankara Medical Journal*, 2, 175–85.
- Dada, D. (2006). E-readiness for developing countries: Moving the focus from the environment to the users. *The Electronic Journal on Information Systems in Developing Countries*, 27(6), 1–14.
- Darab, B., & Montazer, G. A. (2011). An eclectic model for assessing e-learning readiness in the Iranian universities. *Computers & Education*, 56(3), 900–910.
- Demir, Ö. (2015). *Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demir, Ö., & Yurdugül, H. (2013). Self-directed learning with technology scale for young students: A validation study. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 58–73.
- Ebner, M., Schön, S., Braun, C., Ebner, M., Grigoriadis, Y., Haas, M., ... Taraghi, B. (2020). COVID-19 epidemic as E-learning boost? Chronological development and effects at an Austrian university against the background of the concept of “E-Learning Readiness”. *Future Internet*, 12(6), 94.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-öğrenme* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- He, L., Yang, N., Xu, L., Ping, F., Li, W., Sun, Q., ... Zhang, H. (2021). Synchronous distance education vs traditional education for health science students: A systematic review and meta-analysis. *Medical Education*, 55(3), 293–308.
- Hill, J. R., & Raven, A. (2000). *Online learning communities: If you build them, will they stay?* Erişim adresi <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper46/paper46.htm> (10 Kasım 2020).
- Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H., & Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080–1090.
- Junus, K., Santoso, H. B., Putra, P. O. H., Gandhi, A., & Siswantining, T. (2021). Lecturer readiness for online classes during the pandemic: A survey research. *Education Sciences*, 11(3), 139.
- Kalelioğlu, F., & Baturay, M. H. (2014). E-öğrenme için hazır bulunuşluk öz değerlendirme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 22–30.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaur, K., & Abas, Z. W. (2004). An assessment of e-Learning readiness at the open university Malaysia. *International Conference on Computers in Education (ICCE2004)*, November 30 – December 3, 2004, Melbourne, Australia.
- Lee, J., Kim, J., & Choi, J. Y. (2019). The adoption of virtual reality devices: The technology acceptance model integrating enjoyment, social interaction, and strength of the social ties. *Telematics and Informatics*, 39, 37–48.
- Lopes, C. T. (2007). Evaluating e-learning readiness in a health sciences higher education institution. *Proceedings of IADIS International Conference of E-Learning*, July 6–8, 2007, Porto, Portugal.
- Lucero, H., Victoriano, J., Carpio, J., & Fernando Jr, P. (2021). Assessment of e-learning readiness of faculty members and students in the government and private higher education institutions in the Philippines. *International Journal of Computing Sciences Research*, 5(1), 398–406.
- Mercado, C. A. (2008). Readiness assessment tool for an elearning environment implementation. *Fifth International Conference on eLearning for Knowledge-Based Society* (pp. 18.1–18.11), December 11–12, 2008, Bangkok, Thailand.
- Moftakhari, M. M. (2013). *Evaluating e-learning readiness of Faculty of Letters of Hacettepe*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.) New York, NY: McGrawHill.
- Nwagwu, W. E. (2020). E-learning readiness of universities in Nigeria- what are the opinions of the academic staff of Nigeria's premier university? *Education and Information Technologies*, 25(2), 1343–1370.
- Obara, J. K., & Abulokwe, A. C. (2012). Utilization of e-learning for effective teaching of vocational education courses in Nigeria. *International Journal of Research Development (Global Academic Group)*, 7(1), 1–8.
- Pannen, P., & Abubakar (2005). Designing e-learning: Shouldn't we be ready. *Second International Conference on e-Learning for Knowledge-Based Society*, August 4–7, 2005, Bangkok, Thailand.
- Pregowska, A., Masztalerz, K., Garlinska, M., & Osial, M. (2021). A worldwide journey through distance education – from the post office to virtual, augmented and mixed realities, and education during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(3), 118.
- Sewart, D., Keegan, D., & Holmberg, B. (Eds.). (2020). *Distance education: International perspectives*. London: Routledge.
- Sife, A. S., Lwoga, E. T., & Sanga, C. (2007). New technologies for teaching and learning: Challenges for higher learning institutions in developing countries. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 3(2), 57–67.
- Soydal, I., Alır, G., & Ünal, Y. (2011). Are Turkish universities ready for e-learning: A case of Hacettepe University Faculty of Letters. *Information Services & Use*, 31, 281–291.
- Tang, Y. M., Chen, P. C., Law, K. M., Wu, C. H., Lau, Y. Y., Guan, J., ... & Ho, G. T. (2021). Comparative analysis of student's live online learning readiness during the coronavirus (COVID-19) pandemic in the higher education sector. *Computers & Education*, 168, 104211.
- Tarhini, A., Hone, K., & Liu, X. (2014). Measuring the moderating effect of gender and age on e-learning acceptance in England: A structural



- equation modeling approach for an extended technology acceptance model. *Journal of Educational Computing Research*, 51(2), 163–184.
- Tezer, M., & Bicen, H. (2008). The preparations university teachers towards e-education systems. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 3(1), 16–27.
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Üstün, A. B., Karaoğlan Yılmaz, F. G., & Yılmaz, R. (2020). Öğretmenler e-öğrenmeye hazır mı? Öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Abmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 52–67
- Vate-U-Lan, P. (2007). Readiness of e-learning connectivity in Thailand. *Fourth International Conference on E-Learning for Knowledge-Based Society* (pp. 18–19), November 18–19, 2007, Bangkok, Thailand.
- Yates, A., Starkey, L., Egerton, B., & Flueggen, F. (2021). High school students' experience of online learning during Covid-19: The influence of technology and pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 59–73.
- Yazıcı, A., Altaş, I., & Demiray, U. (2001). Distance education on the Net: A model for developing countries. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 2(2), 24–35.
- Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 529–542.
- Yılmaz, R., & Yılmaz, Ş. (2018). Sağlık profesyonellerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk durumlarının incelenmesi. *7th Cyprus International Conference on Educational Research (CYICER-2018)*, 7–9 Temmuz 2018, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Yılmaz, R., Yılmaz, F. G. K., & Ozturk, H. T. (2017). Examining the relationship between pre-service teachers' educational technology and material development competency and their techno-pedagogical competency. *Global Journal of Information Technology: Emerging Technologies*, 7(3), 86–91.
- Yurdugül, H., & Demir, Ö. (2017). Öğretmen yetiştiren lisans programlarındaki öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 32(4), 896–915.
- Yükseköğretim Kurulu (2021). *Üniversitelerde yüz yüze eğitimin detayları*. Erişim adresi <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yok-baskani-ozvar-dan-yuz-yuze-egitime-iliskin-aciklamalar.aspx> (6 Şubat 2022).

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

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

Yükseköğretimde Akran Zorbalığına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

The Opinions of Academic Staff on Peer Bullying in Higher Education

Serap Öz , A. Faruk Levent 

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul

Özet

Bu çalışmanın amacı, yükseköğretimde akran zorbalığına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile gerçekleştirilen çalışmada İstanbul, Ankara, Edirne, İzmir ve Manisa'daki devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan 14 öğretim elemanından yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile veri toplanmıştır. Elde edilen veriler, nitel veri analizi programı MAXQDA aracılığıyla çözümlenmiş ve belli temalar altında kodlanmıştır. Araştırma sonucundan elde edilen bulgularda yükseköğretim kademesinde en sık görülen zorbalık türlerinin sözel ve psikolojik (duygusal) zorbalık olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çoğu, tanık oldukları akran zorbalığı olaylarına dolaylı olarak müdahale ettiklerini belirtirken, öğrencilerin yaşça büyük olmasının ve pedagojik açıdan zorbalığa müdahale edecek kadar kendilerini yeterli hissetmemelerinin bu konuda etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcı öğretim elemanları, zorbalığı önleme ve müdahale etmeye yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini önererek fakülte yönetiminin bu eğitimleri organize etme ve zorbalık konusunda kurumsal önleyici politikaların oluşturmada aktif rol oynamasının önemine dikkat çekmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Akran zorbalığı, öğretim elemanı, yükseköğretim.

Abstract

The aim of this study is to examine academic staff opinions on peer bullying in higher education institutions. In this phenomenological study, the data were collected by using a semi-structured interview form with 14 academic staff members teaching in public universities in İstanbul, Ankara, Edirne, İzmir, and Manisa. The obtained qualitative data were analyzed by using MAXQDA and coded under certain themes. The findings show that verbal and psychological (emotional) bullying is the most common type of bullying in the classroom observed by the academic staff members. While most of the participants stated that they indirectly intervened in the cases of peer bullying they witnessed, having older students and feeling pedagogically not competent enough to intervene in bullying were the biggest challenges impeding action. When asked about their suggestions on the subject, the participants stated that in-service trainings about peer bullying at the institutional level should be organized and that faculty administrations should play an active role in organizing these trainings and creating institutional policies about peer bullying.

Keywords: Academic staff, higher education, peer bullying.

“Zorbalık karşısında sessiz kalan herkesin içindeki insan ölmeye mabkûmdur.”

Illuminae, Amie Kaufman

Akademik bilgi ve becerilerin yanı sıra öğrencilerin toplumsal yaşamın gereklerine uymak, birbirlerinin hak ve düşüncelerine saygı duymak gibi sosyal becerileri de kazandığı ve her öğrencinin güvenli bir ortamda eğitim alma hakkının olduğu okul ortamını zorbalık ve şiddet gibi kavramlarla ilişkilendirmek oldukça güçtür (Arslan ve Savaşer, 2009). Ancak son yıllarda özellikle okullarda yaşanan vakalar ile ön plana çıkan akran zorbalığı; farklı toplumlarda ve çeşitli yaş

gruplarında görülebilen bireysel, ailesel ve toplumsal boyutları olan karmaşık bir olgudur (Totan, 2007).

Zorbalık kavramı ile ilgili son yirmi yılda birçok farklı tanımlar yapılmış olsa da henüz evrensel olarak kabul edilmiş bir tanım bulunmamaktadır (Baldry ve Farrington, 2007). Türk Dil Kurumu (TDK, 2022) tarafından zorbalık “*zorba davranışta bulunma, müstebitlik*” olarak tanımlanmıştır. Zorba kavramı ise “*elindeki gücü başkaları üzerinde kötü ve adil olma-*

İletişim / Correspondence:

Serap Öz
Borsa İstanbul Fen Lisesi, Muttalıp
Orta Mahallesi, Işık Cad., No 68,
Tepebaşı 26555 Eskişehir
e-posta: serapzyigit@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(3), 474–485. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Aralık / December 1, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 17, 2021

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Öz, S., & Levent, A. F. (2022). Yükseköğretimde akran zorbalığına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(3), 474–485. doi:10.2399/yod.21.832834

ORCID ID: S. Öz 0000-0002-7291-5934; A. F. Levent 0000-0003-3429-6666



yan yönde kullanan kimse” (Cambridge Online Dictionary, 2022) ve “gücüne güvenerek başkalarının hakkını alan, müstebit” (TDK, 2022) şeklinde açıklanmaktadır. Betts (2015) tarafından zorbalık “kişinin kendisinden daha güçsüz birine uyguladığı saldırgan davranışlar” olarak tarif edilmiştir. Bir olayın zorbalık olarak nitelendirilmesi için bu eylemin kasıtlı olarak gerçekleştirilmesi ve sürekli olması gerekmektedir (Bauman, 2007). Akran zorbalığı ise herhangi bir kıskırtma durumu yokken aralarında bedensel ve psikolojik yönden güç eşitsizliği olan öğrencilerden güçlünün zayıf olana bilerek ve isteyerek uyguladığı fiziksel, sözel ve psikolojik saldırıdır (Farrington, 1993; Pişkin, 2002). Arora (1996), akran zorbalığının ne kadar erken fark edilirse, başa çıkma ve önleme stratejilerinin de o kadar başarılı olacağını belirtmektedir. Bu nedenle toplumun ve eğitimcilerin zorbalığın ne olduğu konusunda bilinçlendirilmesi, akran zorbalığını önleme konusunda atılacak önemli bir adım olacaktır.

Akran zorbalığının; okulunda taciz, tehdit, dışlanma ve alay edilme endişesi yaşayan öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Whitted ve Dupper, 2005). Yaşanan akran zorbalığının bazen gruplar tarafından, bazen ise tek bir kişi tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir (Bosworth, Espelage ve Simon, 1999). Olweus (1994) tarafından Norveçli öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada çoğu öğrencinin küçük gruplar tarafından zorbalığa maruz kaldığı, daha azının ise tek öğrenci tarafından zorbalığa maruz kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre eğitim ortamında gruplaşmanın artması, beraberinde çeşitli nedenlerle grup dışına itilen bireyleri ortaya çıkararak, zorbalığı artıran bir faktör olarak ön plana çıkmaktadır. Furniss (2000), akran zorbalığının sadece bir okul meselesi olarak görülmemesi gerektiğini, şiddetin toplumdaki tezahürü şeklinde yorumlanarak üzerinde durulması ve bilimsel çalışmalar yapılması gereken bir konu olduğunu vurgulamaktadır.

Literatürdeki ilk çalışmaların İskandinav ülkelerinde 90’lı yıllarda başladığı akran zorbalığının, bu ülkelerde oldukça yüksek oranlara ulaşan bir sorun olduğu görülmektedir (Olweus, 2010). Yakın zamana kadar araştırmacılar tarafından çok fazla ele alınan bir konu olmayan zorbalık, günümüzde tüm dünya ülkelerinde önemli bir problem haline gelmiştir (Olweus ve Limber, 2010). Zorbalık kavramı ile ilgili ilk bilimsel çalışmaları gerçekleştiren Norveçli psikolog Olweus’a (1994) göre zorbalık “Bir öğrencinin, tekrar tekrar ve zamanla, bir veya daha fazla başka öğrenci tarafından olumsuz eylemlere maruz kalması, birisinin başka birine kasıtlı olarak rahatsızlık vermeye çalıştığı saldırgan davranış veya olumsuz eylemler” şeklinde tanımlanmaktadır. Olweus (1994), 80’li ve 90’lı yıllarda ülke genelinde on binlerce öğrenciyi dahil ettiği, öğrencilerin zorbalık ve

mağduriyet durumlarının belirlenmesi konusunda yaptığı çalışmalarda katılımcıların %50’sinin hayatlarının herhangi bir döneminde en az bir kere zorbalığa maruz kaldığı ya da zorbalık yaptığı bulgusuna ulaşmıştır.

Zorbalık türleri genel olarak fiziksel, sözel, duygusal, cinsel ve siber zorbalık olmak üzere beş grupta ele alınmaktadır (Morkan Şahin, 2021). Fiziksel zorbalık; mağdura yönelik tekme atma, yumruklama, saçını çekme gibi bütün fiziksel saldırı çeşitlerini ve kasten mağduru eşyalarına zarar verme gibi saldırganca hareketleri içeren zorbalık türüdür (Borswort, Espelage ve Simon, 1999). Sözel zorbalık; mağdura lakap takma, küfür etme, ailesi ve etnik kökeni ile dalga geçme, istismar etmeye yönelik telefon görüşmeleri, kişinin parasını veya eşyalarını gasp etme, kişiye zarar vermeye yönelik olarak korkutma gibi rencide edici davranışları içeren zorbalık türüdür (Beale ve Scott, 2001). Duygusal zorbalık, mağduru gruptan dışlamak, onu yalnızlaştırmaya çalışmak, arkadaşlık ilişkilerini zayıflatıp kötü etkilemek amacıyla yapılan her türlü harekettir (Rivers ve Smith, 1994). Cinsel zorbalık, mağdura elle taciz ve cinsel içerikli sözler söyleme gibi davranışları içermektedir (Elliot, 1997). Siber zorbalık ise her yaş grubundan kişinin yaşayabileceği, mesajı gönderenin alıcıya zarar vermeye niyetli olduğu çevrimiçi alışverişler olarak ifade edilmektedir (Faucer, Jackson ve Cassidy, 2014).

Literatürdeki araştırmaların daha çok lise ve ilköğretim kademelerinde yapıldığı göze çarpmaktadır (Akduman, 2010; Bauman, 2007; Copeland, Wolke ve Angold, 2013; Ergül Topçu, 2018; Gorsek ve Cunningham, 2014; Gökler, 2007; Karataş ve Ünalı, 2019; Önder, Yurtal ve Özsezer, 2016; Serin, 2019). Bununla birlikte yapılan bazı çalışmalarda yaş grubu büyüdükçe zorbalık davranışının şekil değiştirerek devam ettiği, lisans düzeyinde zorbalığa maruz kalan bireylerin psikolojik ve sosyal yönden birçok problem yaşadığı görülmektedir (İğdeli, 2018; Myers ve Cowie, 2016; Pörhölä, Almonkari ve Kunttu, 2019; Shelley vd., 2021). Büyük yaş grubundaki öğrencilerin yaşadığı zorbalık ile ilgili çalışmaların dünyada ve ülkemizde oldukça sınırlı sayıda olması, özellikle yükseköğretim düzeyinde daha fazla araştırma yapılması ihtiyacını beraberinde getirmektedir.

Çoğu insanın sadece çocukluk ve ergenlik dönemi ile ilişkilendirildiği akran zorbalığı; farklı yaşlarda, farklı sosyal ve etnik grupların bir arada eğitim gördüğü yükseköğretim kurumlarında bir risk ortamı oluşturmaktadır (Vveinhardt, Fomineni, Andriukaitiene ve Streimikiene, 2019). Yükseköğretimde zorbalığın hedefinde farklı etnik grup veya ırktan gelen, farklı cinsel yönelimleri olan, engel durumu olan öğrenciler olabilmektedir (Shariff, 2008). Üniversite öğrencileri

arasında zorbalık; ırk, engellilik durumu, cinsiyet, din ve cinsel yönelim temelinde kötü söylentiler yaymak; bir kişiyle alay etmek veya aşağılamak; toplumdaki dışlamak; birisini doğrudan veya çevrimiçi olarak tehdit etmek; paylaşılan kişisel bilgileri ifşa etmek gibi farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Cowie ve Myers, 2014). Yükseköğretimde tecrübe ettikleri taciz ve zorbalık olayları karşısında üniversite öğrencilerinin psikolojik olarak etkilendikleri ve aşırı düzeyde stres yaşadıkları hatta bu durumla başa çıkamadıkları için okulu bırakarak başka üniversitelere geçmek zorunda kaldıkları görülmektedir (Hoel, Zapf ve Cooper, 2002; Shelley vd., 2021). Bu bağlamda akran zorbalığıyla başa çıkmanın yükseköğretim ortamında da diğer kademelerde olduğu kadar ciddiye alınması ve sınıf ortamında zorbalıkla başa çıkma stratejilerinin öğretim elemanları tarafından kullanılması büyük önem taşımaktadır. Zorbalığı önleme konusunda oldukça etkili bir rolü bulunan öğretim elemanının akran zorbalığı konusundaki farkındalığı ve bu durumla baş edebilmesi eğitim ortamının daha sağlıklı ve verimli olması açısından kritik öneme sahiptir (Akyol, Yıldız ve Akman, 2018).

Yükseköğretim kademesinde öğretim elemanları, hitap ettikleri öğrencilerin yaşça büyük olması sebebiyle sınıfta zorbalıkla mücadele etmenin kendilerinin sorumluluğunda olmadığı görüşündedir (American Educational Research Association [AERA], 2013). Bu nedenle yükseköğretimde hem akranların hem de öğretim elemanlarının tepkisiz kaldığı zorbalık durumları yaşanabilmektedir. Özellikle sınıftaki diğer öğrencilerin zorbalık durumunda müdahale etmemesinin birkaç sebebi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, zorbalık genellikle akran grubu tarafından baskın kişiler olarak tanınırlar ve çoğu insan bu tür davranışlara müdahale ettikleri takdirde kendilerinin kurban olabileceklerini düşünür. İkincisi, zorbalık yapanlar genellikle grup içinde kendilerini savunamayan kişileri kurban olarak seçerler ve sınıftaki öğrenciler bu kişilere yardım etmek için herhangi bir çıkarları olmadığını düşünmektedir. Bu noktada öğretim elemanının tavrı daha da önemli hale gelmektedir (Salmivalli, 2010). Glendenning (2012) eğitimcilerin, ders vermek kadar sınıfta bulunan öğrencilerin psikolojik açıdan sağlıklı ve güvenli bir ortamda öğrenim görmesini sağlamaktan sorumlu olduklarına dikkat çekmektedir.

Literatürde zorbalıkla başa çıkma konusunda öğretim elemanının rolü üzerine yapılan çalışma sayısı oldukça az olmakla birlikte öğretmenlerin zorbalıkla başa çıkma stratejileri konusunda ülkemizde ve dünyada yapılan bazı çalışmalar bulunmaktadır (Cowie ve Myers, 2014; Campbell, 2016). Bauman ve Hurley (2005) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen-

lerin sadece yüzde 18'inin zorbalık olaylarına müdahale ettiği tespit edilmiştir. Öğretim elemanının karakter özelliklerinin de sınıftaki akran ilişkisini düzenlemede etkili olduğu ve bunun zorbalık davranışına karşı tutum yönünden belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Goroshit ve Hen, 2016; Murphy, Tubritt ve O'Higgins Norman, 2018). Cowie ve Myers (2014) tarafından İngiltere'deki üniversitelerde yapılan bir başka çalışmada akran zorbalığı ile ilgili olarak zorba, mağdur ve seyirci olmak üzere üç farklı katılımcının bakış açıları incelenmiştir. Bu çalışmada; seyircilerin, kurbanı suçlama eğiliminde olup müdahale etmekte isteksiz oldukları; mağduru, akranlarının ilgisizliği ve düşmanlığı yüzünden hayal kırıklığına uğrayarak yalnızlık hissettiği; zorba öğrencinin ise eylemlerinin sonuçlarını fark etmediği ya da anlamak istemediği ortaya konmuştur.

Üniversitelerde zorbalıkla ilgili yapılan çalışmalar, öğretim elemanlarının hem gözlemci hem kurban hem de zorbalığa ortam hazırlayan kişiler olarak konunun merkezinde olduklarını göstermektedir (Dursun ve Levent, 2019). Bu nedenle akran zorbalığı konusunda önemli bir role sahip olan öğretim elemanlarının görüşlerini ele alacak araştırmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise yükseköğretimde zorbalık ve öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerini ele alan çalışmaların (Doğruer, 2015; Dursun ve Levent, 2019; Özkal, 2011) oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretimde akran zorbalığına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, günlük yaşamımızda çeşitli şekillerde karşılaştığımız ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgubilim araştırmaları, kişilerin deneyimlerini bir olgu ile sınırlayarak bu yaşantıları nasıl deneyimlediklerine yoğunlaşmaktadır (Creswell, 2007; Merriam ve Tisdell, 2016). Bu çalışmada öğretim elemanlarının akran zorbalığı hakkındaki görüş ve deneyimlerinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi için olgubilim deseni tercih edilmiştir. Araştırmada bu desenin kullanılmasının nedeni öğretim elemanlarının gündelik yaşamlarında deneyimledikleri ve gözlemledikleri kimi zaman göz ardı ettikleri, zorbalığa ilişkin olguları ortaya çıkarmaktır.



Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan “maksimum çeşitlilik” örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde gö-reli olarak küçük bir örneklem oluşturarak, bu örneklem çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma grubunun çeşitliliğini sağlamak için İstanbul, Edirne, Ankara, Manisa, İzmir ve Isparta gibi farklı şehirlerde görev yapan, farklı tecrübeye sahip ve farklı fakültelerde görev yapan 27 öğretim elemanına görüşme talebi iletilmiştir. Ancak bir kısmı bu konuda deneyimlerinin olmaması ve iş yoğunluğu gibi gerekçelerle çalışmaya katılmayı reddetmiştir. Araştırma, görüşmeyi kabul eden 14 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretim elemanları seçilirken şu ölçütler belirlenmiştir: (i) Devlet üniversitesinde görev yapması, (ii) en az 5 yıl ders verme tecrübesine sahip olması ve (iii) araştırmaya katılma konusunda gönüllülük göstermesi. Bu ölçütlere göre belirlenen çalışma grubunun 8’i kadın ve 6’sı erkek olup mesleki kıdemleri 5 ila 19 yıl arasında değişmektedir (■ Tablo 1). Araştırma etiği ve gizlilik ilkesi çerçevesinde katılımcılar (K1, K2... şeklinde) kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında olgubilim araştırmalarının başlıca veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme formları, bir gruptaki her bireyin bağımsız düşüncelerini derinlemesine öğrenmek açısından avantajlı veri toplama araçlarıdır (Newcomer, Hathry ve Wholey, 2018).

Bilimsel araştırmalarda sonuçların inandırıcı olmasının en önemli şartlardan birisi olarak kabul edilen geçerlik ve güve-

nirlik analizi bu ölçütün sağlanmasında iki önemli faktördür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamaya ilişkin stratejiler Lincoln ve Guba (1985) tarafından tanımlanmıştır. Belirlenen bu stratejiler; inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır. Nicel araştırmalardaki iç geçerliliğin nitel araştırmalardaki karşılığı olarak kabul edilen (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993) inandırıcılığın sağlanması için oluşturulan görüşme soruları uygulamadan önce uzman görüşüne sunulmuş ve bu görüşler dikkate alınarak bazı düzenlemeler yapılmıştır. Çalışmada aktarılabirliğin sağlanması için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve görüşme yapılan katılımcıların farklı kurumlarda ve bölümlerde görev yapması kriteri aranmıştır. Bu bağlamda katılımcılara ilişkin demografik bilgiler çalışmada detaylı bir şekilde verilmiştir. Araştırmanın tekrar edilebilirliği ve güvenilirliği ile ilgili olan tutarlılık (Lincoln ve Guba, 2013) için verilerin toplanması aşamasında araştırmacıların her katılımcıya aynı yaklaşımla görüşmeyi tamamlaması ve analiz sürecinde araştırmacılar arasında görüş birliğini sağlamak amacıyla derinlemesine analiz yapılmıştır. Teyit edilebilirliğin sağlanması amacı ile araştırmanın başından sonuna kadar toplanan tüm veriler saklanarak gerektiğinde incelemeye sunulmak üzere muhafaza edilmiştir.

Bu araştırmada görüşmelerin planlanması için görüşmeler yapılmadan önce öğretim elemanlarına bilgi verilmiş ve görüşmelerin amacı konusunda katılımcılara açıklama yapılmıştır. Katılımcılar ile oluşturulan randevular sonrasında yüz yüze görüşmeler organize edilmiş ve araştırmacı tarafından şehir dışı ziyaretler yapılmıştır. Kurum ve şahıs isimlerinin gizli kalacağı katılımcılara bildirilmiş ve verilerin bilimsel amaç dışında kullanılmayacağı konusunda güvence verilmiştir. Gö-

■ Tablo 1. Katılımcılara ait temel bilgiler.

Öz nitelikler		Katılımcılar	n	%
Cinsiyet	Kadın	K1, K5, K6, K7, K8, K12, K13, K14	8	57.2
	Erkek	K2, K3, K4, K9, K10, K11	6	42.8
Fakülte	Eğitim	K4, K7, K8, K11, K14	5	35.7
	Edebiyat	K6, K13	2	14.2
	İktisadi ve İdari Bilimler	K1, K2, K3, K9, K12	5	35.7
	Meslek Yüksekokulu	K5, K10	2	14.2
Kıdem	1-5 yıl	K7	1	7.1
	6-10 yıl	K1, K2, K3, K5, K6, K12	6	42.9
	11-15 yıl	K8, K10, K11, K14	4	28.5
	16-20 yıl	K4, K9, K13	3	21.5

rüşmeler 30 dakika ile 40 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Ham verilerin okuyucunun anlayacağı bir biçime getirilme süreci olan betimsel analiz ve ardından içerik analizi yöntemi ile verileri tanımlarken, verilerin içinde saklı olan belli kavram ve temaların kodlanarak düzenli hale getirilmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Sürekli karşılaştırmalı veri analizi sürecinde ise yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretim elemanlarının verdikleri cevaplarda ortak noktalar tümevarımcı bir yaklaşımla analiz edilerek temalar oluşturulmuş ve toplanan veriler sürekli karşılaştırılmıştır. Araştırma çerçevesinde görülmüş öğretim elemanları 1–14 arasında kodlanmış ve her birine “K” kodu verilmiştir. Araştırmanın bulgularının analizinde ve kod frekanslarının belirlenmesinde nitel veri analizi için kullanılan MAXQDA programından yararlanılmıştır. Program üzerinden elde edilen bulgular tekrar uzman görüşüne sunulurak mantıksal bir süzgeç içerisinde tekrar değerlendirilmiş ve bu doğrultuda ortaya çıkan frekanslar tablo haline getirilerek görselleştirilmiştir.

Bulgular

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda; akran zorbalığının tanımı, karşılaşılan zorbalık türleri, akran zorbalığıyla başa çıkma yöntemleri, zorlayıcı faktörler, akran zorbalığına yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacı, fakülte yönetiminin rolü olmak üzere altı tema ortaya çıkmıştır.

Akran Zorbalığının Tanımı

Katılımcı öğretim elemanlarının akran zorbalığının tanımına ilişkin görüşleri ■ Tablo 2’de sunulmaktadır.

■ Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcılar akran zorbalığını tanımlarken bunu bir davranış sorunu ($f=7$) olarak nitelendirerek bununla birlikte fiziksel şiddet ($f=7$), dışlama ($f=7$) ve

■ **Tablo 2.** Öğretim elemanlarının akran zorbalığının tanımına ilişkin görüşleri.

Görüşler	Katılımcı	f
Davranış sorunu	K1, K3, K4, K7, K8, K12, K13	7
Fiziksel şiddet	K1, K2, K4, K7, K8, K10, K11	7
Dışlama	K6, K7, K8, K9, K12, K13	7
Psikolojik şiddet	K1, K2, K7, K8, K10	5

psikolojik şiddet ($f=7$) ifadelerini kullanmışlardır. Katılımcıların bu kategoriye ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır: K6 “Bireylerin kıskançlık ve kötü niyeti neticesinde ortaya çıkan davranış bozukluklarıdır.” şeklinde ifade ederken K3 “...Toplum içerisinde en aza indirilmesi gereken sorunlu bir davranış biçimi...”, K4 “...Bir öğrencinin, kendisini diğer öğrencilerden üstün gördüğü bir konuda gerek sözel gerek ruhsal anlamda onu rencide edici söylemlere maruz bırakması ya da bunu davranışa dönüştürüp fiziksel anlamda hırpalaması...” ve K7 “Öğrencilerin, kendilerinden daha pasif gördüğü ya da yalnız olduğunu düşündüğü çeşitli farklılıklara sahip akranlarına kaba davranış biçimleri...” şeklinde görüş bildirmiştir.

Akran zorbalığını tanımlarken “fiziksel şiddet” kavramına değinen katılımcılardan K10 “Bir bireyin başka bir ferde güç gösterimiyle başlayan, kontrol edilmezse nefret söylemi hatta fiziksel şiddete kadar uzanan süreç.” olduğunu belirtmiştir. K2 ise “Kişilerin kendi yaşatları tarafından sözel yahut fiziksel olarak şiddete maruz kalması sonucu zihinsel ve bedensel zarar görmesi, maruz kaldığı sözel, psikolojik ve fiziksel şiddet...” olarak düşüncelerini aktarmıştır. K12, akran zorbalığını tanımlarken eğitim ortamında kurbanların dışlandıklarına tanık olduğunu şu şekilde dile getirmiştir: “Kişiyi küçük düşürücü ya da dışlayıcı tutum...”. K8 ise “...Farklı olanı, öteki olanı bir çeşit jest ve mimiklerle dışlamak, bazı organizasyonlara onu kasıtlı olarak katmamak, sınavlarda ders çalışma dönemlerinde o kişiyi dışlamak bence zorbalıktır.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Karşılaşılan Zorbalık Türleri

Katılımcı öğretim elemanlarının öğrencilerde gördükleri zorbalık türlerine ilişkin görüşleri ■ Tablo 3’te sunulmaktadır.

■ Tablo 3’te görüldüğü üzere katılımcılar, üniversitede en fazla sözel zorbalık ($f=8$) ve psikolojik zorbalıkla ($f=8$) karşılaştıklarını belirtmiştir. Katılımcılardan K1 sözel zorbalık ile ilgili olarak “Özellikle siyasi konuların ele alındığı derslerimde söz isteyerek yorum yapan öğrencilere karşı tutum sergileyen başka öğrenciler olabiliyor. Üstelik ne yazık ki çoğunlukla bu tutum karşı olduğu öğrencinin yalnızca düşüncesine karşı değil kişiliğine yönelik de yorum yapabilmesi ile sonuçlanabiliyor.” şeklinde görüş bildirmiştir.

■ **Tablo 3.** Karşılaşılan zorbalık türlerine ilişkin görüşler.

Görüşler	Katılımcı	f
Sözel zorbalık	K1, K2, K4, K5, K7, K8, K10, K11, K12	9
Psikolojik zorbalık	K1, K5, K6, K8, K10, K12, K14	8
Cinsel zorbalık	K3, K8, K10, K14	4
Siber zorbalık	K10, K12	2



Bu görüşe benzer şekilde K4 “Birbirinin hak ve özgürlüklerine saygı göstermeyi atlayıp ben daha iyi bilirim, senin bildiğin ideoloji yanlış bir kavramdır gibi söylemlerde bulunmak.” şeklinde durumu örneklendirmiştir. K10 ise “İrk ve mezhepsel farklılıklar ile ilgili birbirlerine lakap takmak ve sözlü saldırıda bulunmak durumu olabiliyor.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretim elemanlarından K6, psikolojik zorbalık kategorisiyle ilgili olarak; öğrencilerin kullandığı telefondan okuduğu kitabın adına, giyim tarzından yeme içme tercihlerine, konuşurken kullandıkları kelime ve aksan farklılıklarına kadar çeşitli konular üzerinden birbirlerine üstünlük kurmaya çalıştıklarına dikkat çekmiştir. K10 bu durumu “...Çoğunlukla zorba, azınlık üzerinde tabakkım kurma arzusu ile ötekileştirmeye gitmektedir.” şeklinde açıklamıştır. K8 ise bu konudaki deneyimlerini “Farklı olanı, öteki olanı bir çeşit jest ve mimiklerle dışlamak, bazı organizasyonlara onu kasıtlı olarak katmamak, sınavlarda ders çalışma dönemlerinde o kişiyi dışlamak suretiyle psikolojik olarak yıpratmak...” şeklinde ifade etmiştir. K1, bu konudaki görüşünü “Özellikle kamu kesiminde, iyi de bir statüde çalışan meslek mensubu yüksek lisans öğrencileri, diğer öğrencilere sınıf arkadaşları gibi değil de, onlardan daha üstün konumda gibi davranıyorlar. Hocalara karşı da onlarla eşit olmadıklarını her fırsatta konuşmalarına yansıtarak hatta bazen çalışma hayatlarının yüksek lisans yaparken çeşitli mağduriyetler doğurduğu yönünde açıklamalarda bulunarak kayırılmaları gerektiği yönünde taleplerde bulunuyorlar.” şeklinde ifade etmiştir. Bu kategoride katılımcıların verdikleri diğer örnekler ise öğrencinin, aynı sınıftaki arkadaşıyla tuttuğu notu paylaşmaması, vize ve final sınavlarında daha yüksek not almak için kendi tuttuğu notu eksik paylaşması, staj ve iş imkânlarını bilerek gizli tutması, duyuru ve bilgilendirmeleri kasıtlı olarak paylaşmaması, ödev ve proje gruplarında zayıf öğrencilerin özellikle grup dışı bırakılması şeklindedir.

Akran Zorbalığıyla Başa Çıkma

Katılımcı öğretim elemanlarının akran zorbalığıyla başa çıkma hakkındaki görüşleri ■ Tablo 4’te sunulmaktadır.

■ Tablo 4’te görüldüğü üzere akran zorbalığına ilişkin öğretim elemanlarının yarısının dolaylı müdahalede ($f=8$), bir kısmının doğrudan müdahalede buldukları ($f=5$), bir kısmının ise hiç müdahale etmedikleri ($f=2$) ortaya çıkmıştır. Öğre-

■ **Tablo 4.** Akran zorbalığıyla başa çıkmaya ilişkin görüşler.

Görüşler	Katılımcı	f
Dolaylı müdahale	K1, K4, K6, K7, K8, K13, K14	7
Doğrudan müdahale	K2, K9, K10, K11, K12	5
Müdahale etmeme	K3, K5	2

tim elemanlarının yarısı, hitap ettikleri yaş grubunun yetişkinleri kapsamı sebebiyle doğrudan müdahale etmek yerine dolaylı müdahale yöntemleri kullandıklarını belirtmiştir. Katılımcılar; grubun geneline hitap ederek kişilere dolaylı mesajlar vermek, grup çalışmaları ile kişilerarası iletişimi teşvik etmek, eşit koşullarda fırsatlar yaratarak her bireye önemli olduğunu hissettirmek şeklinde zorbalıkla başa çıkmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin K1, “Bunu doğru bulmadığımı ama o sıra onu rencide etmemek için parmakla göstermeden üstü kapalı bir şekilde eleştirdiğimi belli eden cümleler kurmaya özen gösteriyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Zorbalık davranışına doğrudan müdahale ettiğini belirten katılımcılar ise bu konuda nasihat ederek olayın ahlaki ve dini boyutuna vurgu yapmak, sözlü olarak uyararak, birebir görüşme yaparak olayın sebebini anlamak gibi farklı yöntemlere başvurduğunu belirtmiştir. Bazı katılımcılar, olayın yasal boyutuna dikkat çekerek hak ihlalleri karşısında öğrencileri hak aramaya teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda K10, “Akran zorbalığı nedeniyle herhangi bir hak mağduriyeti var ise mağdurun şikâyetçi olması için ilgili emniyet ya da savcılık birimine yönlendiriyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Zorbalık davranışına hiçbir şekilde müdahale etmediğini belirten katılımcılar ise dersin akışını bozmamak ve zorbalığa maruz kalan kişinin kendi hakkını savunacak kadar yetişkin bir birey olması gibi gerekçeler öne sürmüşlerdir.

Akran Zorbalığıyla Başa Çıkma Zorlayıcı Faktörler

Katılımcı öğretim elemanlarının akran zorbalığıyla başa çıkmada zorlayıcı faktörlere ilişkin görüşleri ■ Tablo 5’te sunulmaktadır.

■ Tablo 5’te görüldüğü üzere katılımcı öğretim elemanlarının yükseköğretim ortamında karşılaştıkları akran zorbalığı ile başa çıkma konusunda zorlayıcı faktörler arasında pedagojik faktörler ($f=6$) ve öğrencilerin yaş grubu ile ilgili faktörler ($f=5$) öne çıkmaktadır. Katılımcılar akran zorbalığına müdahale etmede dersin akışını bozmama, diğer öğrencilerin motivasyonunu etkilememe, bazı durumlarla nasıl başa çıkacağına ilişkin yeterli pedagojik bilgiye sahip olmama gibi durumlar nedeniyle zorlandıklarını belirtmişlerdir. Pedagojik faktörler kategorisinde K5, “...Üniversite hocaları pedagojik formasyon al-

■ **Tablo 5.** Akran zorbalığı ile başa çıkmada zorlayıcı faktörlere ilişkin görüşler.

Görüşler	Katılımcı	f
Pedagojik faktörler	K1, K2, K5, K8, K10, K12	6
Yaş faktörü	K1, K3, K7, K8, K14	5
Kültürel faktörler	K4, K6, K10, K14	4
İletişimsel faktörler	K5, K9, K11, K13	4

madan eğitimci oluyor. Böyle bir eksikliğimiz var. Sorun ortaya çıktığı anda nasıl davranmamız gerekiyor, bir bilgimiz yok...” diyerek pedagojik bilgi eksikliğine değinmektedir. Öğretim elemanlarının bir kısmı yükseköğretimde öğrencilerin yaşlarının büyük olmasının zorbalık ile ilgili müdahalede zorlaştırıcı bir etken olduğu görüşündedir. Yaş faktörü kategorisinde K8, “...Çünkü o yaşa gelmiş insanların içindeki kötülükle alakalı. Bu küçük çocuk değil ki ya da çok somut bir davranış sergilemiyor ki çocuğum yapma arkadaşına böyle diyessin...” şeklinde görüş bildirmiştir. K14 ise “Yaşlarının getirdiği acımasızlık ve olaylara ciddi yaklaşmama en zorlandığım konu.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretim elemanlarının bir kısmı zorbalık davranışının öğrencinin yetiştiği çevre ve toplumsal yapıdan kaynaklandığını ve bazı davranışların bu çevre tarafından normal kabul edildiği için yaptığı davranışı zorbalık olarak kabul etmediklerini belirtmiştir. Bu konuda K14, “Öğrencilerin kültürlerinden gelen kalıplaşmış algılarını değiştirmenin ne denli zor olduğunu anlarım. Ayrıca yaşadıkları çevrenin bu davranışlarını desteklediğini görürüm.” diyerek toplum içindeki bazı kültürel yapıların zorbalığı destekleyici normlar geliştirdiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde K6, “Türkiye gibi cinselliğin tabu olduğu ülkelerde akran zorbalığı daha yüksek boyutlara ulaşmaktadır. Örtük ablaki kalıplara sığınan zorbalık, cinsel farklılığı ya istismar yöntemiyle ya da ötekileştirme yoluyla sürdürmektedir.” diyerek toplumda yerleşmiş bazı tabuların zorbalığı teşvik ettiğine dikkat çekmiştir. Bazı öğretim elemanları ise öğrenciler ile yaşadıkları iletişim problemlerinin zorbalığa müdahale etmede zorlayıcı bir faktör olduğunu öne sürmüştür. İletişimsel faktörler kategorisinde K11, “Kişinin zorbalık yaptığını kabul etmemesi, iletişime kapalı olması, direnç göstermesi zorlayıcı olabiliyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde K13 bazı bölümlerde sınıfların aşırı kalabalık olmasından dolayı zorbalık davranışının gözden kaçtığını ifade etmiştir.

Öğretim Elemanlarının Akran Zorbalığına Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı

Katılımcı öğretim elemanlarının akran zorbalığı ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerine ■ Tablo 6’da yer verilmektedir.

■ **Tablo 6.** Akran zorbalığı ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyacına yönelik görüşler.

Görüşler	Katılımcı	f
Kurumsal eğitimler	K1, K3, K4, K7, K9, K13	6
Bireysel eğitimler	K2, K5, K7, K8, K11, K14	6
Eğitime gerek yoktur.	K6, K10, K12	3

■ Tablo 6’da görüldüğü üzere katılımcılar, akran zorbalığına yönelik hizmet içi eğitimlerin kurumsal (f=6) ve bireysel düzeyde (f=6) organize edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı öğretim elemanlarının mesleğe başlamadan önce pedagojik yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği ve bunun için bireysel eğitimlere ihtiyaç olduğu görüşündedir. Bir kısmı ise bu konuda kurumsal düzeyde organize edilecek seminer, çalıştay ve uygulamalı eğitimlere ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bazı öğretim elemanları ise bu konuda herhangi bir eğitime ihtiyaç olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik öne çıkan görüşlerden biri bu eğitimlerin mesleğe başlamadan önce kurumsal düzeyde verilmesidir. Bu konuda K9 görüşünü, “...Bunun öncelikle YÖK tarafından organize edilmesi, sonra rektörlere bildirilmesi gerekir.” şeklinde dile getirmiştir. K1, belli bir standart sağlanması açısından bireysel eğitimler yerine herkese verilecek eğitimlerin önemine vurgu yaparak “...Çalışılan kurum içinde tutarlı olmak ya da çelişik olmamak adına diğer öğretim üyeleri ile bir araya gelerek çalıştay düzenlenebilir. Böylece bu tutum içine girecek olan bireyler de yerine, zamana ya da kişiye göre tavır alamamış olurlar diye düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bazı öğretim elemanları ise bu konuda eğitim alınmasına gerek olmadığı görüşündedir. Buna gerekçe olarak bu konunun profesyonellerce çözülmesi gerektiğini göstermişlerdir. Örneğin K10, “Bence öğretim elemanının bu konuda hizmet içi eğitim almasına gerek yoktur. Bu durumun öğretim elemanlarına değil profesyonellere bırakılması kanısındayım.” şeklinde görüş bildirirken K12, zorbalık davranışının toplumsal yönüne dikkat çekerek toplum eğitilmeden zorbalığın önlenemeyeceğini ifade etmiştir.

Akran Zorbalığıyla Başa Çıkma Fakülte Yönetiminin Rolü

Katılımcı öğretim elemanlarının akran zorbalığıyla başa çıkma fakülte yönetiminin rolüne ilişkin görüşlerine ■ Tablo 7’de yer verilmektedir.

■ Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcıların bir kısmı fakülte yönetiminin akran zorbalığı konusunda eğitim ve çalış-

■ **Tablo 7.** Akran zorbalığı ile başa çıkma fakülte yönetiminin rolüne ilişkin görüşler.

Görüşler	Katılımcı	f
Eğitimler organize etmek	K5, K7, K8, K11, K13, K14	6
Eğitim politikası oluşturmak	K3, K4, K5, K6, K7, K9	6
Kuralları düzenlemek	K1, K2, K8, K12, K14	5
Öğrencilere psikososyal destek	K7, K10	2



taayar düzenlenmesi gerektiğini ($f=6$), bir kısmı ise fakültede akran zorbalığını önlemek amacıyla kurumsal bir eğitim politikasının benimsenmesi gerektiğini ($f=6$) belirtmiştir. Bazı katılımcılar üniversitelerinde akran zorbalığı konusunda disiplin kurallarının belirlenmesi gerektiğini ($f=5$) ifade etmiştir. K7, fakülte yönetiminin akran zorbalığı konusunda hem öğretim elemanlarına hem de öğrencilere yönelik eğitimler organize etmesinin önemine değinerek “...*Dekanlık bünyesinde akran zorbalığına ilişkin bir ekip kurulabilir; her bölümden bir hocanın olduğu. Bu ekip akran zorbalığına dikkat çekmek amacıyla bilgilendirmeler yapabilir öğrencilere...*” şeklinde bir öneri sunmuştur. Benzer şekilde K13, “*Çalıştay, panel ve benzeri etkinlikler organize edebilir ve öğretim elemanlarını bilinçlendirmeye yönelik organizasyon yapabilir.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcı öğretim elemanları, çalıştıkları yükseköğretim kurumunun akran zorbalığını önleme konusunda herhangi bir eğitim politikasına sahip olmadığını belirtmişlerdir. Eğitim politikası oluşturmak kategorisinde öncelikli olarak üniversite yönetimi tarafından farklılıkların kabul edildiği bir eğitim politikası belirlenerek bunun bildiregilerle öğrencilere ve öğretim elemanlarına duyurulması gerektiği görüşü öne çıkmıştır. Örneğin K4, “*Kapsayıcı olmalı, sen haklısın, sen haksızsın ya da benim tarafım bu, senin tarafın bu deyip keskinleştirmek yerine her iki tarafı da duymaya, anlamaya yönelik, anlamak için niyet göstermeye yönelik bir çaba göstermesi gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcı öğretim elemanlarının bir kısmı akran zorbalığında, caydırıcı bir mekanizma olması açısından dekanlığın zorba öğrencilere gerektiğinde bazı yaptırımlar uygulaması gerektiğini ifade etmiştir. Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliği’nde bu konuyla ilgili herhangi bir maddenin olmamasının akran zorbalığını artırdığına dikkat çekilmiştir. Örneğin K1, “*Mesela sınav kuralları belirlenirken bu konu göz önüne alınabilir. Yine fakülte yönetim kurulu kararları alınırken görüşler dinlenerek akran zorbalığı yapan öğrencilere disiplin cezaları uygulanabilir...*” şeklinde bir öneri sunmuştur.

Tartışma

Bu araştırmada yükseköğretimde akran zorbalığına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda yükseköğretim kademesinde en sık görülen zorbalık türlerinin sözel ve psikolojik (duygusal) zorbalık olduğu ortaya çıkmıştır. Akyol ve diğerleri (2018), öğretmenlerin akran zorbalığıyla karşılaşma durumlarına ilişkin yaptıkları çalışmada, daha küçük yaş grubu ile çalışan öğretmenlerin fiziksel zorbalıkla daha çok karşılaştıklarını, öğrencilerin yaşı büyüdükçe sözel zorbalığın daha fazla görüldüğünü

belirlemişlerdir. Alzahrani (2012) tarafından Suudi Üniversitesinde yapılan çalışmada da araştırmaya katılan öğrencilerin en çok maruz kaldıkları zorbalık türünün sözel zorbalık olduğu tespit edilmiştir. Al-Hussain ve diğerleri (2008) tarafından Ürdün’de yürütülen bir çalışmada da üniversite öğrencilerinin maruz kaldıkları zorbalık türlerinin %52 oranında sözel zorbalık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Vasutová ve Panáček (2011) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin siber zorbalığa (%19.9) göre geleneksel zorbalığa (%45.2) daha fazla maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Jeong, Kwak, Moon ve San Miguel (2013) tarafından 12.987 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin yarısının, hayatlarının bir döneminde zorbalığa maruz kaldığı ve bu zorbalığın genellikle psikolojik zorbalık olduğu belirtilmiştir. Aynı araştırmada öğrencilerin ırk ve cinsiyetlerinin de zorbalığa maruz kalma konusunda belirleyici olduğu belirtilerek, Afrika ve Hispanik kökenli öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla zorbalığa maruz kaldığı, kızların ise erkeklere göre daha çok duygusal şiddete maruz kaldıkları saptanmıştır. Bu araştırmada da bazı katılımcı öğretim elemanlarının dil, din, ırk gibi faktörlerin öğrencilerin birbirlerine sözel ve duygusal zorbalık yapmasına zemin hazırlayan faktörler olarak ön plana çıktığını ifade etmeleri dikkate değerdir.

Bu araştırmada, katılımcı öğretim elemanlarına göre siber zorbalığın diğer zorbalık türlerine kıyasla daha az rastlandığı ortaya konmuştur. Bu bulgu; Sharrif ve Hoff (2007) tarafından da vurgulandığı gibi siber zorbalığın daha çok toplum önünde değil de, evde ve özel hayat içerisinde gerçekleşmesi nedeniyle öğretim elemanının gözünden kaçma olasılığının yüksek olmasıyla açıklanabilir. Vasutová ve Panáček (2011) tarafından Litvanya’daki 466 üniversite öğrencisi ile yürütülen bir araştırmada öğrencilerin yüzde 45’inin genel zorbalık kurbanı ve yüzde 19’unun siber zorbalık mağduru olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık Kocaşahan (2012) tarafından ülkemizde yapılan başka bir çalışmada üniversite öğrencilerinin ağırlıklı olarak siber zorbalığa akran zorbalığından daha yatkın oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Levent ve Taçgın (2017) ve İğdeli (2018) tarafından yapılan araştırmalarda, hayatının herhangi bir döneminde siber zorbalığa maruz kalan kişilerin bu davranışı gösterme olasılıklarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özellikle teknoloji kullanımının artması ve uzaktan eğitimin yaygınlaşmasının bir sonucu olarak siber zorbalığın üniversite öğrencileri arasında giderek artan bir tehdit haline geldiği söylenebilir (Serin, 2019; Sharrif ve Hoff, 2007; Tamer ve Vatanartıran, 2014). Faucher ve diğerleri (2014) her 4 öğrenciden 1’inin son bir yıl içerisinde siber zorbalığa maruz kaldığını ve bunun sonucunda kurbanların neredeyse yarısının depresyon, özgüven kaybı, duygusal

huzursuzluk, endişe gibi ruhsal etkilerin yanı sıra baş ve mide ağrısı gibi fiziksel etkiler yaşadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca günümüzde gittikçe artan sosyal medya kullanımının, üniversite öğrencileri arasında siber zorbalığın artması konusunda etkili olduğu görülmektedir (Al-Rahmi vd., 2019). Myers ve Cowie (2016), üniversite öğrencileri arasında siber zorbalıkla mücadele konusunda strateji ve politikaların geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu çalışmada ortaya çıkan bir diğer zorbalık türü de, kişileri doğrudan değil, dolaylı olarak dışlamak, küçümsemek, düşüncelerinin önemsiz olduğunu ima etmek gibi davranışları içeren psikolojik zorbalıktır. Özkal (2011) tarafından yapılan ve 453 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin yüzde 17'sinin zorbalık mağduru olduğu ve öne çıkan zorbalık türünün ideolojik/psikolojik zorbalık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre zorbalığın her zaman gözle görülebilen sözel ve fiziksel bir saldırı şeklinde değil de, kimi zaman sadece kurbanın hissedebileceği psikolojik bir travma olarak ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte Palaz (2013) tarafından 370 hemşirelik fakültesi öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada, öğrencilerin yüzde 60'ının üniversite hayatı boyunca en az bir kez zorbalığa maruz kaldığı ve bu öğrencilerin maruz kaldıkları zorbalık davranışlarını en fazla staj ve uygulama esnasında yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, üniversite öğrencilerinin kampüs dışı ortamlarda da zorbalığa maruz kaldıklarını göstermektedir. Ak-yol ve diğerleri (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin akran zorbalığının fiziksel boyutu konusunda daha fazla farkındalık içerisinde oldukları, sözel ve duygusal zorbalığı ise genellikle grup iletişiminin bir parçası olarak görmekte oldukları belirlenmiştir. Akduman (2010) tarafından yapılan bir çalışmada ise yaşın artmasıyla birlikte fiziksel saldırganlığın azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimcilerin zorbalığın fiziksel boyutunu, sözel ve psikolojik boyuttan daha fazla ciddiye almaları ve fiziksel bir saldırı olmadıkça müdahale etme gereği olmadığına yönelik algılarının özellikle yükseköğretimde yaygın olduğu görülmektedir (Yoon ve Kerber, 2003). Bu durum, yükseköğretimde öğretim elemanlarının psikolojik ve duygusal zorbalık konusunda farkındalığını artırmaya yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacını öne çıkarılmaktadır.

Bu çalışmaya katılan öğretim elemanlarının çoğu, üniversite yönetimlerinin akran zorbalığı ile ilgili herhangi bir politikalarının olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar, zorbalıkla mücadele hakkında bilgilerinin yeterli olmadığını ve bu konuda hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bazı öğretim elemanları ise

zorbalıkla mücadelede çok önleyici çalışmalara yoğunlaşması gerektiğini belirterek özellikle farklılıkların kabulü ve benimsenmesine ilişkin fakülte yönetimince benimsenecek ve örgütün iklimine yansıtılacak politikaların üniversitede olumlu bir atmosfer oluşturacağına ve zorbalığa yönelik birçok davranışın önleneneğine dikkat çekmiştir. Myers ve Cowie (2016) tarafından zorbalıkla başa çıkma konusunda yapılan bir çalışmada, okuldaki psikolojik danışmanların ve eğitimcilerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve üniversitelerde bu konuda yasal düzenlemelerin getirilmesi önerileri yer almıştır. Dikmen ve Tuncer (2017) tarafından akademisyenlerin siber zorbalığa yönelik algıları ve mücadele etme yöntemleri üzerine yapılan bir çalışmada ise akademisyenlerin siber zorbalığın tanımı ve başa çıkma yöntemleri konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları ancak birçoğunun hayatının bir döneminde siber zorbalık mağduru oldukları ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada öğretim elemanlarına akran zorbalığına müdahale konusundaki stratejileri sorulduğunda katılımcıların çoğu bu duruma dolaylı olarak müdahale ettiğini belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin yaşça büyük olması ve zorbalığı somut bir şekilde değil dolaylı olarak gerçekleştirmeleri öğretim elemanlarını en çok zorlayan konuların başında gelmektedir. Toplumda zorbalık olarak kabul edilmesi gereken davranışların bazı kültürlerce normal kabul edilmesi ve bu kültürlerden gelen öğrencilerin yaptığı davranışı kabul etmemesi ve çeşitli gerekçeler ile kendini haklı göstermeye çalışması, bu sorunun fark edilmesinde diğer sorunlar arasında görülmektedir. Toplumun bir kesimince zorbalık olarak nitelendirilen bir davranışın diğer kesimince normal kabul ediliyor olması eğitim ortamını aşan toplumsal bir sorundur ve öğretim elemanları bu konuda zorluk çektiklerini belirtmektedir. Garrett'a (2003) göre zorbalıkla mücadele konusunda gösterilecek tavır toplumdaki tüm kesimlerce benimsenerek zorbalığın herhangi bir yaş grubu ya da zümre için asla hoş görülmemesi, zorbalıkla başa çıkmak açısından oldukça önemlidir. Lund, Blake, Ewing ve Banks (2012) ise yaptıkları çalışmalarda zorbalıkla baş etme konusunda okul personeline verilecek eğitimlerin kalitesinin önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarına yönelik hangi davranışların zorbalık içerdiğine ilişkin bilinçlendirme çalışmalarının üniversite ve fakülte yönetimleri tarafından planlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen önerilerden bazıları; zorbalığın sözel ve psikolojik boyutunun toplumun tüm kesimlerince anlaşılmasını ve kabul edilme-



sini sağlayarak keskin sınırlar çizmek, zorbalıkla ilgili kavramların ve başa çıkma stratejilerine ilişkin bilgilerin eğitim müfredatına dahil edilerek toplumun tüm kesimlerince farkındalık sağlamak, üniversite yönetimlerinin bu konuyu eğitim politikası haline getirerek oryantasyon sürecine dahil etmeleri ve öğrencilerle birlikte öğretim elemanlarının bilinçlenmelerine katkı sağlaması, zorbalık karşısında etkili bir disiplin yönetmeliğinin oluşturularak kurbanları korumaya yönelik bir sistemin oluşturulması, üniversitelerde psikolojik danışmanlık biriminin bu konuda daha aktif rol oynaması ve hem kurban hem de zorbalığa meyilli kişilerle görüşmeler yaparak önleyici rehberlik çalışmaları yapması olarak sıralanabilir.

Bu araştırma, altı devlet üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşleriyle sınırlıdır. Farklı bölgelerde bulunan devlet üniversiteleri ve vakıf üniversitelerinde de benzer araştırmaların yapılması bu yönde farklı bakış açılarının geliştirilmesini sağlayabilir. Ayrıca bu konuda öğrencilerin farklı deneyimleri olabileceği dikkate alındığında araştırma kapsamına aynı üniversiteden hem öğrenciler hem de öğretim elemanları dahil edilerek elde edilecek bulgular karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: SÖ: Fikir, tasarım, kaynak taraması, makalenin yazılması, veri toplanması ve analizi, bulguların yorumlanması; AFL: Fikir, tasarım, danışmanlık / denetleme, eleştirel inceleme. / SÖ: *Project idea, conceiving and designing the study, literature search, writing the manuscript, data collection and analysis, interpreting the results; AFL: Project idea, conceiving and designing the study, study monitoring, critical reading and final check of the manuscript.*

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

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

Kaynaklar

AERA (2013). *Prevention of bullying in schools, colleges, and universities: Research report and recommendations*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Akduman, G. G. (2010). 7–14 yaş grubu çocuklarda akran istismarı ve kendi çözüm önerileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 12–26.

Akyol, N. A., Yıldız, C., & Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439–459.

Al-Hussain, S. M., Al-Haidari, M. S., Kouri, N. A., El-Migdadi, F., Al-Safar, R. S., & Mohammad, M. A. (2008). Prevalence of mistreatment and justice of grading system in five health related faculties in Jordan University of Science and Technology. *Medical Teacher*, 30(3), e82–e86.

Al-Rahmi, W. M., Yahaya, N., Alamri, M., Aljarboa, N., Kamin, Y., & Moafa, F. (2019). A model of factors affecting cyber bullying behaviors among university students. *IEEE Access*, 7, 2978–2985.

Alzahrani, H. A. (2012). Bullying among medical students in a Saudi medical school. *BMC Research Notes*, 5, 335.

Arora, C. M. (1996). Defining bullying: Towards a clearer general understanding and more effective intervention strategies. *School Psychology International*, 17(4), 317–329.

Arslan, S. Ö., & Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 218–227.

Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims & Offenders*, 2(2), 183–204.

Bauman, S. (2007). Cyberbullying: A virtual menace. *National Coalition Against Bullying National Conference*, November 2–4, 2007, Melbourne, Australia.

Bauman, S., & Hurley, C. (2005). Teachers' attitudes and beliefs about bullying: Two exploratory studies. *Journal of School Violence*, 4(3), 49–61.

Beale, A. V., & Scott, P. C. (2001). "Bullybusters": Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300–306.

Betts, L. (2015). Cyber bullying behaviours. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of information, science and technology* (3rd ed., pp. 6727–6735). Hershey, PA: IGI Global.

Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19(3), 341–362.

Cambridge Online Dictionary (2019). *Bullying*. Erişim adresi: <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6z%C3%BCk/ingilizce/bullying> (19 Ekim 2019).

Campbell, M. (2016). Policies and procedures to address bullying at Australian universities. In H. Cowie, & C. A. Myers (Eds.), *Bullying among university students* (pp. 157–171). London: Routledge.

Copeland, W. E., Wolke, D., & Angold, A. (2013). Adult psychiatric and suicide outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419–426.

Cowie, H., & Myers, A. (2014). Bullying amongst university students in the UK. *International Journal of Emotional Education*, 6(1), 66–75.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dikmen, M., & Tuncer, M. (2017). Akademisyenlerin siber zorbalığa yönelik algıları ve mücadele etme yöntemleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 675–686.

Doğruer, N. (2015). *Bullying scale development for higher education students: North Cyprus case*. Yayınlanmamış doktora tezi, Eastern Mediterranean University, Gazimağusa, Northern Cyprus.

Dursun, S., & Levent, F. (2019). Okutmanlarla öğrenciler arasında yaşanan öğrenci zorbalığının okutmanların algılarına göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 956–980.

- Elliot, M. (1997). *101 ways to deal with bullying: A guide for parents*. London: Hodder & Stoughton.
- Ergül Topçu, A. (2018). Okullarda akran zorbalığının yaygınlığı ve doğası üzerine bir derleme. *Kriz Dergisi*, 26(2), 1–10.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381–458.
- Faucher, C., Jackson, M., & Cassidy, W. (2014). Cyberbullying among university students: Gendered experiences, impacts, and perspectives. *Education Research International*, 2014, Article ID 698545.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime – is it? *Education and the Law*, 12(1), 9–29.
- Garrett, A. (2003). *Bullying in American schools: Causes, preventions, interventions*. Jefferson, NC: McFarland Company, Inc., Publishers.
- Glendenning, D. (2012). *Education and the law*. London: Bloomsbury.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: Can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(7), 805–818.
- Gorsek, A. K., & Cunningham, M. (2014). A review of teachers' perceptions and training regarding school bullying. *Pure Insight*, 3(1), Article 6.
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2002). Workplace bullying and stress. In P. L. Perrewe, & D. C. Ganster (Eds.), *Historical and current perspectives on stress and health (Research in occupational stress and well being)* (Vol. 2, pp. 293–333). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- İğdeli, F. (2018). *Üniversite öğrencilerinin siber zorbalık, siber mağduriyet ve siber zorbalık duyarlılıklarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Jeong, S., Kwak, D. H., Moon, B., & San Miguel, C. (2013). Predicting school bullying victimization: Focusing on individual and school environmental/security factors. *Journal of Criminology*, 2013, Article ID 401301.
- Karataş, M., & Ünalı, A. (2019). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasında yaşanan akran zorbalığının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat örneği). *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(3), 381–396.
- Kocaşahan, N. (2012). *Lise ve üniversite öğrencilerinde akran zorbalığı ve sanal zorbalık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Levent, F., & Taçgın, Z. (2017). Examining cyberbullying tendency and multidimensional perceived social support status of teacher candidates. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 37–46.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Lund, E. L., Blake, J. J., Ewing, H. K., & Banks, C. S. (2012). School counselors' and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices. *Journal of School Violence*, 11, 246–265.
- Merriam, S. B., & Tisdell E. J. (2016). *Qualitative research* (4th ed.) San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morkan Şahin, M. (2021). *Ergenlerin akran zorbalığı alguları ile öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Murphy, H., Tubritt, J., & O'Higgins Norman, J. (2018). The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 17–23.
- Myers, A., & Cowie, H., (2016). How can we prevent and reduce bullying amongst university students? *The international Journal of Emotional Education*, 8(1), 109–119.
- Newcomer, K. E., Hathry, H., & Wholey, J. (2018). *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–90.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 9–33). London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134.
- Önder, F. C., Yurtal, F., & Özsezer, S. (2016). Okullarda zorbalığı önleme ve müdahale etmeye yönelik yapılan uygulamalar: Psikolojik danışman görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 52, 57–70.
- Özkal, U. Ü. (2011). *Üniversite öğrencileri arasında zorbalık ve zorbalığın psikolojik sorunlarla ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Palaz, S. (2013). Turkish nursing students' perceptions and experiences of bullying behavior in nursing education. *Journal of Nursing Education and Practice*, 3(1), 24–30.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2) 531–562.
- Pörhölä, M., Almonkari, M., & Kunttu, K. (2019). Bullying and social anxiety experiences in university. *Social Psychology of Education*, 22, 723–742.
- Rivers, I. & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359–368.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behaviour*, 15, 112–20.
- Serin, H. (2019). Lise yöneticilerinin siber zorbalık farkındalık düzeyleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(2), 73–86.
- Shariff, S. (2008). *Cyber-bullying: Issues and solutions for school, the classroom and the home*. New York, NY: Routledge.
- Shariff, S., & Hoff, D. (2007). Cyber bullying: Clarifying legal boundaries for school supervision in cyberspace. *International Journal of Cyber Criminology*, 1(1), 76–118.
- Shelley, W. W., Pickett, J. T., Mancini, C., McDougale, R. D., Rissler, G., & Cleary, H. (2021). Race, bullying, and public perceptions of school



- and university safety. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(1–2), NP824–NP849.
- Tamer, N., & Vatanartıran, S. (2014). Ergenlerin teknolojik zorbalık algıları. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 1(2), 1–20.
- TDK (2019). *Zorbalık*. Erişim adresi <https://sozluk.gov.tr/> (25 Ekim 2019).
- Totan, T. (2007). Okulda zorbalığı önlemede eğitimcilere ve ebeveynlere öneriler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 190–202.
- Vasutová, M., & Panáček, M. (2011). Comparison of traditional bullying and cyberbullying among students at the University of Ostrava. *Journal of Psychology and its Contents*, 2(2), 123–135.
- Vveinhardt, J., Fominiene, V. B., Andriukaitiene, R., & Streimikiene, D. (2019). Harassment and bullying among students in higher education institutions: Manifestation of single cases of harassment and bullying in aspects of demographic variables. *Amfiteatru Economic*, 21(51), 409–426.
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, 27(3), 167–175.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying, elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27–35.

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

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

Haberlerde Korku Öğelerinin Sağlık Davranışı Üzerindeki Etkisi

The Effect of Fear Elements on Health Behavior in the News Abstract

Gülşah Gönülşen¹ , Yasin Bulduklı² 

¹İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Medya ve İletişim Çalışmaları Anabilim Dalı, İzmir

²İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Medya ve İletişim Bölümü, İzmir

Özet

Kitleleri ikna etme amacına yönelik olarak medya, farklı yöntem ve teknikleri kullanmaktadır. Çoğunlukla reklamlarda kullanılan korku çekiciliği bunlardan biridir. Bu çalışma; Covid-19 döneminde yayınlanan haber içeriklerinde korku çekiciliği kullanımını ele almaktadır. Bireylerin davranış değişikliği oluşturmaya yönelik gerçekleştirdikleri bilişsel değerlendirme süreci üzerinde korku iletilerinin etkisini saptamak, çalışmanın ana amacıdır. Bu amaç bağlamında araştırma iki aşamalı olarak oluşturulmuştur. İlk aşamada; haber içeriklerinde hangi korku öğelerinin, nasıl oluşturulduğunu tespit edebilmek hedefiyle Türkiye’de ilk Covid-19 vakasının açıklandığı 11 Mart 2020 ile 11 Eylül 2020 tarihleri arasındaki haberler üzerinde inceleme yapılmıştır. Dört ulusal gazetenin internet sitesinin araştırma birimi olarak seçildiği çalışmada sağlık ve sağlık ile bağlantılı kategorilerde yayınlanan ve korku çekiciliği içeren 60 habere içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise haber içeriklerinde kullanıldığı tespit edilen korku unsurlarının, okurlar üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla 18 yaş üzeri bireylere yönelik saha araştırması gerçekleştirilmiş ve oluşturulan ankete katılım sağlayan 418 kişiden veriler toplanmıştır. Bireylerde, tehlikeye yönelik bilişsel değerlendirme sürecini başlatan algılanan duyarlılık, algılanan şiddet, yanıtın algılanan etkililiği ve öz yeterlilik bileşenlerine ilişkin ifadelerin bulunduğu anket, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Katılımcıların, tehdit duyarlılığına yönelik algılarına en çok etki eden haberlerin, temizlik ve hijyene dikkat etmenin Covid-19 riskini artırdığına yönelik haberler olduğu, tehdidin algılanan şiddetini Covid-19’un farklı hastalıklara da yol açtığına dair haberlerin artırdığı, yanıtın algılanan etkililiğini en çok artıran haber kaynağının hastalığı deneyimleyen kişiler olduğu, çalışmada ulaşılan önemli sonuçlardandır.

Anahtar sözcükler: Covid-19, korku çekiciliği, öz yeterlilik, sağlık davranışı.

Abstract

The media employs various techniques to persuade large groups of people, one of which is the use of fear appeal in advertising. This study aims to reveal how fear appeal is used in news content published during the Covid-19 pandemic and its effect on the cognitive evaluation process that drives behavior change in individuals. To achieve this goal, the research was conducted in two stages. The first stage involved a review of news published between March 11, 2020 (when the first Covid-19 case in Türkiye was announced) and September 11, 2020 to identify the types of fear elements used and how they were constructed. A content analysis of 60 news articles in health-related categories, which contained fear appeal selected from four national newspapers, was carried out. In the second stage, field research was conducted to find out the impact of the fear elements identified in the news content on readers. A survey was administered to 418 participants aged 18 and above, and the dataset was analyzed using the descriptive analysis method. The survey contained statements about the components of perceived sensitivity, perceived severity, perceived effectiveness of response, and self-efficacy regarding the threat. Key results of the study indicate that news about the risks of not paying attention to hygiene and cleanliness has the greatest impact on participants’ perceptions of threat sensitivity, news about Covid-19 potentially leading to other diseases increases the perceived severity of the threat, and news about individuals experiencing the disease has the greatest impact on the perceived effectiveness of the response.

Keywords: Covid-19, fear appeal, health behavior, self-efficacy.

Medya, kitleleri ikna etme amacına yönelik olarak farklı yöntem ve teknikleri kullanmaktadır. Medyanın korku çekiciliğini ikna amaçlı olarak en sık reklamlarda kullandığı görülmektedir. Çeşitli yollarla korku duygusu oluşturularak izleyicinin istenen davranışı sergilemesi amaçlanmaktadır. İletilerin bireylerde yarattığı korku ile ikna-

nın ortaya çıkarılmasına dönük strateji, korku çekiciliği olarak adlandırılmaktadır. Korku çekiciliği, reklamcılık alanıyla ilişkili gibi görünse de davranış geliştirmeyi amaçlayan her türden iletişim faaliyetinde kullanılabilir. Medya, özellikle toplum sağlığının söz konusu olduğu dönemlerde en önemli bilgi kaynağıdır ve hedef kitlenin ikna edilmesi yoluyla bireylerin il-

İletişim / Correspondence:

Prof. Dr. Yasin Bulduklı
İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal
ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Medya ve
İletişim Bölümü, Karabağlar 35360 İzmir
e-posta: drbulduklı@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(3), 486–500. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Kasım / November 15, 2022; Kabul tarihi / Accepted: Aralık / December 22, 2022

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Gönülşen, G., & Bulduklı, Y. (2022). Haberlerde korku öğelerinin sağlık davranışı üzerindeki etkisi. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(3), 486–500. doi:10.2399/yod.22.1205334

Bu makale, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Medya ve İletişim Çalışmaları Anabilim Dalında Gülşah Gönülşen tarafından yapılan “Haber İçeriklerinde Korku Çekiciliği Kullanımının Okurların Sağlık Davranışı Üzerindeki Etkisi: COVID-19 Örneği” adlı yüksek lisans tezinden yararlanılarak üretilmiştir.

ORCID ID: G. Gönülşen 0000-0001-9927-4113; Y. Bulduklı 0000-0001-9997-8663



gili sağlık koşullarında uygun önlemleri alması yönünde bilinç oluşturur. Herhangi bir duruma, kişiye veya olaya ilişkin bilgi aktarımı yoluyla uygun bir retorik oluşturularak haberler bir ikna aracına dönüştürülür. Medya, bireysel davranışın sergilenmesine aracılık eder. Pandemi; salgının küresele evrilmesini ifade eden bir kavramsallaştırma ve yoğun belirsizlik, risk ve buna bağlı olarak korku ve paniğin hâkim olduğu dönemi tanımlar. Ayrıca pandemi dönemleri bilgi kirliliği ile bilginin saptırılması gibi konuların yoğun tartışıldığı zamanlardır. Bilgi ve enformasyon aktarımı ile paylaşımında etkin rol oynayan medyanın böyle dönemlerde önemi daha da artmaktadır. Bireylerin salgına yönelik farkındalığının ortaya çıkarılmasından ilgili sağlık davranışının gönüllü sergilenmesine kadar geniş bir çerçevede medya, salgın ve pandemi yönetiminin en etkili aracıdır. Medyanın etkin kullanımı ve uzman sağlık habercilerinin çabaları aracılığıyla hastalığın etkileri, korunmanın yolları, salgına yönelik güncel olaylar gibi birçok konuda bilgi, bireyler tarafından alınabilmekte ve belirsizlikler belli oranda giderilebilmektedir.

Sağlık davranışı; kişilerin, sağlığa yönelik gerçekleştirdikleri eylemlerdir ve onların deneyimleri, içinde bulunduğu kültür ve çevresel koşullara göre şekillenmektedir. Sağlık davranışı, kişinin hayat standardı, çevresel ve toplumsal unsurlar bağlamında var olan davranışın geliştirilmesi, güçlendirilmesi veya değiştirilmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır (Bulduklu, 2010, s. 77).

Sutton'a (2002, s. 1–2) göre sağlık davranışı; risk veya ciddi-yeti artırarak ya da azaltarak fiziksel sağlık sonuçlarını etkileyen veya etkilediğine inanılan herhangi bir davranış şeklidir. Literatürdeki diğer tanımlardan yola çıkarak genişletilmiş bir tanım sunan Conner ve Norman'a (2005, s. 2) göre sağlık davranışı; hastalığı tespit etmek veya önlemek ya da sağlığı geliştirmek

amacıyla yapılan tüm faaliyetleri kapsamaktadır. En genel anlamıyla sağlık davranışı; var olan yaşam kalitesini sürdürülebilir ve sağlıklı bir hayata sahip olabilme amacıyla kişinin sergilediği eylemlerdir (Yılmaz, 2018, s. 131).

Fishbein ve diğerleri (2002, s. 90–91), bireyin sağlık davranışlarını etkileyen dört faktör bulunduğunu vurgulamaktadır. Bunlar; bireyin hastalığa karşı algılanan duyarlılığı, belirli bir sağlık davranışına karşı tutumu, bireyin eylemde bulunduğu çevredeki grup ve topluluklardan etkilenen algılanan normlar ve bireyin bir davranış gerçekleştirme konusunda kendisine duyduğu güveni vurgulayan öz yeterlidir.

Değişim süreçleri, bireylerin belirli aşamalar boyunca ilerleyebilmek için kullandıkları deneysel ve davranışsal faaliyetlerdir. Sağlık davranışı değişikliği on aşamadan geçen bir sürecin sonunda ortaya çıkmaktadır (Prochaska ve Prochaska, 2011, s. 27) (Tablo 1).

Düşünce değişim sürecinin belirli bir aşamasında olan birey, kendilerini bir sonraki aşamaya taşımak için özel olarak tasarlanmış bir mesaja ihtiyaç duymaktadır. Bu mesaj oluşturulurken hedeflenen, katılımcıların demografik özellikleri ne olursa olsun hastalığın tehdidi, yeni sağlık faaliyetlerinin algılanan faydaları ve maliyetleri, belirsizliğin azaltılması ve algılanan öz yeterlilik ve güçlenmede artış gibi konuları göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Jenkins, 2003, s. 286).

Koronavirüs adıyla bilinen SAR-Cov-2 virüsü, 2019 yılının sonlarında Çin'de ortaya çıkmış ve kısa zamanda küresel çapta yayılan bir salgın hastalığa (Covid-19) yol açmıştır. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de ilk vakanın açıklandığı 11 Mart 2020 tarihinden itibaren korku ve panik artmış, salgını kontrol altına alabilmek amacıyla çeşitli uyarılar, öneriler kamuya akta-

■ Tablo 1. Sağlık davranışı değişim süreci.

Bilinç yükseltme	Belirli bir davranışın nedenleri, sonuçları ve tedavileri hakkındaki farkındalığın arttığı süreçtir.
Belirgin rahatlama	Başlangıçta artan duygusal deneyimler ve ardından uygun önlemlerin alınması halinde sorunlu davranışın etkisinin azalmasıyla rahatlama aşamasına geçilmektedir.
Bireysel yeniden değerlendirme	Bireyin kendi imajını ve istenmeyen davranışını hem bilişsel hem de duygusal olarak yeniden değerlendirdiği süreçtir.
Çevresel yeniden değerlendirme	Belirli bir davranışın varlığının veya yokluğunun kişinin sosyal çevresini nasıl etkilediğini bilişsel duygusal olarak değerlendirdiği süreçtir.
Kendini özgürleştirme	Hem kişinin değişebileceği inancı hem de bu inanca göre hareket etme taahhüdünü verebilme gücünü bulundurabildiği süreçtir.
Sosyal özgürlük	İstenmeyen davranıştan kurtulan bireyin sosyal baskıdan da kurtulabileceğine inandığı süreçtir.
Karşı koşullandırma	Bu süreç, sağlıksız davranışların yerine sağlıklı davranışların öğrenilmesini gerektirmektedir. Birey, istenmeyen davranış yerine istenilen davranışa odaklanmaktadır.
Destekleyici ilişkiler	Bireyin, şefkat, güven, açıklık ve kabulün var olduğu ilişkiler ile desteklenmesidir.
Güçlendirme yönetimi	Sağlıksız veya istenmeyen davranıştan uzaklaşmak için olumlu yönde adımlar atan kişilerin ödüllendirilmesidir.
Uyarıcı kontrolü	Sağlıksız davranışlara yönelik ipuçları ortadan kaldırılarak davranışın istenilen şekilde değiştirilebilmesi için alternatif uyarılar eklenmesidir.

rilmiş; gerekli görülen durumlarda belirli yasaklar yaşamın olağan akışını sekteye uğratmıştır. Virüsün daha fazla yayılmasını önleyebilmek, bireylerin var olan sağlık durumlarını koruyabilmek adına maske takma, sosyal mesafe ve izolasyon gibi birtakım kurallar ilk andan itibaren kural olarak konulmuş; uyumu artırmaya yönelik iletiler medya aracılı olarak kitleye aktarılmıştır. Kamu spotları, haber programları ve farklı oturumlarla virüsün yayılmaması için yapılması gerekenler sürekli yinelenmiştir. Haftada birkaç gün toplanan Sağlık Bilim Kurulunun kararları medya aracılığıyla aktarılmış; her akşam yayımlanan güncel veri tablosu geleneksel ya da yeni medya dolayımı olarak halkın gündeminde önemli ölçüde yer bulmuştur. Pandemi sürecinde medya, sağlık davranışları üzerinde olumlu ya da olumsuz düzeyde değerlendirilebilecek işlevleri yerine getirmiştir. Zaman zaman tartışmalı bilgiler kamusal alanda medya üzerinden iletilmiş; uyarı ve önlemlerin istenen düzeyde sağlık davranışı hedefine ulaşmaya aracılık edip etmediği sürekli tartışılmıştır. Bireylerin yaptığı herhangi bir eylemin ya da kurallara uymamanın sonucunun tüm toplumu etkileyebileceği sürekli yinelenmiş olsa da hedeflenen farkındalık düzeyine erişilememiştir. Dünyada örnekleri görülmekle birlikte sıklıkla Türkiye’de izinsiz bir araya gelmeler, kaçak kumar organizasyonları, doğum günü partileri, mekanlarda gizli toplanmalar, aile gezmeleri ve bayramlaşmalar yasak olmasına rağmen yaşanmış ihlal örnekleridir. Kurallar aracılığıyla bireyleri belirli davranışlardan vazgeçirmek olası olsa da en etkili yolun onları ikna etmek olduğu açıktır. Medya, farkındalığı yaratmakta ve bireyleri yönlendirmekte diğer bir deyişle onları ikna etmekte zaman zaman yetersiz kalmıştır. İknaya dayalı içerik aktarımı hususunda medyanın gerekli deneyime sahip olmaması, tutum ve davranışların istenilen yönde gelişmemesinde etkindir. Önceki salgınlara ilişkin deneyimler yakın tarihteki olsa da küresele evrilmiş en son salgının geçmişi yüz yıldan biraz eskiye dayanmaktadır. Medyanın o dönem henüz emekleme döneminde olduğu, sadece gazetenin toplumların yaşamında yer aldığı, radyonun yaygınlaşmadığı ve televizyonun henüz icat edilmediği düşünüldüğünde Covid-19 deneyimi, geleneksel ve yeni kitle iletişimi ve onun dolayımında davranış gelişimini oluşturacak taktik ve stratejileri öğretmeye yönelik katkı sağlayıcı potansiyelini göstermesi açısından önemlidir.

Medyanın sağlık davranışları üzerindeki etkisi, birbirinden farklı çalışmalarla ortaya konulmuştur. Yılmaz (2018), medyanın bitkisel ürün kullanımı üzerindeki etkisine ilişkin gerçekleştirdiği alan araştırmasının sonucunda, kişilerin medyada yer alan sağlık konulu yayınları takip etme sıklıklarıyla davranışsal niyet geliştirme düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Ash, Galletta, Hangartner, Margalit ve Pinna (2020) çalışmalarında Fox News kanalının virüsün oluşturduğu riskleri

küçümseyen bir tutum sergilediğini öne sürerek bu tutumun kanalın izleyicileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmada izlenme oranının yüksek olduğu yerlerde salgına karşı koruyucu önlemlere uyma davranışının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Melki ve diğerleri (2020) pandemi ile ilgili haberlerin medyada daha fazla yer almasının ve buna bağlı olarak salgına yönelik algılanan bilgi ve korku ile bireylerin önleyici tedbirleri uygulamaları arasında pozitif yönlü korelasyon bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sağlık içerikli haberler, uzun ve sağlıklı bir yaşam geçirmeyi arzu eden kişilerin ilgisini çekmekte ve onların sağlık davranışları üzerinde etkili olmaktadır. İnsanlar, sağlığa ilişkin gelişmelerden medya aracılığıyla haberdar olmakta, bu haberler de medyada daha sık yer almaktadır (Ertaş, Kıraç ve Ünal, 2019, s. 726). Sağlığı konu alan her haber, birçok kişinin hayatına yakından etki etmekte, yaşamsal anlamda umuda veya umutsuzluğa kapılmalarına sebep olabilmektedir. Dolayısıyla sağlık konulu haber içeriklerinde kullanılan her kelimenin, okurlar üzerindeki etkisi de büyüktür (Utma, 2020).

Korku uyarılması, bireyler tarafından tehdit uyarılarının algılanması ile tetiklenen ve istenmeyen bir duygu halidir. Korkunun fizyolojik uyarılmayı kapsadığı, tehdidin veya korkunun azaltılması ya da tamamen ortadan kaldırılmasına ilişkin duygusal ve davranışsal tepkilere motivasyon oluşturduğu varsayılmaktadır (Dijker, Koomen ve Kok, 1997). Dolayısıyla bireyler, mesajda belirtilen bir ürünü satın almamanın veya davranışı gerçekleştirilmemesinin sonuçlarından korkarak belirtilen tavsiyeye uymaya teşvik edilmektedir. Diğer taraftan korku önemli bir ikna aracıdır.

İkna süreci, hedefte bilgi, duygu, düşünce, tutum ve davranış değişimi amaçlandığı durumlarda, kaynağın alıcı üzerinde bilinçli bir değişim oluşturma isteği söz konusu olduğunda başlamakta (Tarakcı, 2019, s. 31). İkna sürecinde ana amaç; kaynağın, hedefe ne düşündüğünü mümkün olduğunca açık bir şekilde anlatabilmesidir (Hogan, 2013, s. 188).

İkna edici mesajlar, alıcıların akıl yürütme süreçlerinden geçtikten sonra, içerdiği argümanların gücüyle etkisini göstermektedir (Ajzen, 1991). Bu süreçte mesaj; kısa, öz açıkça anlaşılacak şekilde verilmeli, kanıt ve örneklerle desteklenerek dikkat çekici hale getirilmelidir (Tarakcı, 2019, s. 53). Tutum ve davranış biçimlerini olduğu gibi kabullenmek imkânsız olduğunda o zamana kadar normal görülen hareketler birden riskli olarak kabul edilmeye başlanmaktadır (Furedi, 2017, s. 111). Böyle durumlarda, tutum ve davranışların istenilen şekilde yönlendirilebilmesi için bireylerin ikna edilmesi gerekmektedir.

Korku çekiciliklerini; hedef kitleyi, belirli bir davranışta buldukları takdirde oluşması muhtemel olumsuz, fiziki, psiko-



lojik veya sosyal bir sonuçla tehdit eden bir ikna aracı olarak ifade edebilmek mümkündür (Sweeney ve Stephens, 2013). Dolayısıyla korku çekicilikleri, bireylerin belirli bir şekilde düşüncelerini veya eyleme geçmelerini sağlayabilmek amacıyla kullanılmaktadır ve korku, bireyler kendilerini koruyabileceklerine inandıkları müddetçe önemli bir motive edicidir (Witte ve Allen, 2000).

Bu çalışma, Covid-19 sürecinde medyayı ve onun iletileri sunuş biçimini konu edinmekte bireylerde yarattığı algı çalışmada ayrı bir boyut olarak ele alınmaktadır. Medyanın sunduğu içeriklerde korku çekiciliği stratejisi kullanılarak ikna aracına dönüştürülen haberlerin davranış değişikliği yaratmadaki rolü üzerinde durulmaktadır. Medyanın farkında olarak ya da olmadan sunduğu içeriklerde kullanılan taktikler Korunma Motivasyonu Modeli bağlamında ele alınmakta; hangi içeriklerin ikna üzerinde etkili olduğu araştırılmaktadır. Rogers tarafından 1975 yılında geliştirilen Korunma Motivasyonu Modeli; tutum ve davranış değişikliğini üreten ortak değişkenleri belirlemek amacıyla korku çekiciliğinin değişkenlerini saptamak ve işlevsel hale getirebilmek için tasarlanmıştır (Milne, Sheeran ve Orbell, 2000). Bu modele göre; korku çekiciliği, tehdit olarak kullanılan olayın zararlılığı veya ciddiyeti, olayın meydana gelme olasılığı ve önerilen bir başa çıkma tepkisinin etkinliği ile ilgili bilişsel değerlendirme sürecini başlatmaktadır (Maddux ve Rogers, 1983).

Korunma Motivasyonu Modelinde bilişsel değerlendirme sürecinin başlamasını sağlayan 4 mesaj faktörü (algılanan duyarlılık, algılanan şiddet, yanıtın algılanan etkililiği ve öz yeterlilik) temel alınarak yürütülmüştür. Bu bağlamda; haber incelemeleri yapılırken hangi davranışların tehlikeye duyarlılık oluşturduğuna değinildiği, tehlikenin nasıl aktarıldığı ve şiddetinin nasıl iletildiği, tehlikenin ortaya çıkmasını engelleyen önerilerin neler olduğu ve nasıl etkili bir hale getirilmeye çalışıldığı incelenmiştir. Katılımcılardan alınan yanıtlar ile korku uyandıran mesajlar kullanılarak hazırlanan haber içeriklerinde vurgulanan tehditlerin algılanış biçimleri, tehlide karşılık sunulan önerilerin etkililiğinin alımlanışı belirlenmeye çalışılmıştır. Okurların haberlerde söz edilen tehlike ile başa çıkabilmek için sunulan önerilere uymaya yönelik inanç ve yeteneklerine (öz yeterliliklerine) olan etkisinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın temel varsayımı; haberlerde kullanılan korku çekiciliği stratejilerinin, okurlarda tehlide duyarlılık oluşturabilecek davranışlara yönelik algı yarattığı, tehdit karşısında korku duygularının harekete geçtiği ve haberde sunulan önerileri gerçekleştirerek tehdidin bertaraf edilebileceğine yönelik inançları etkilediğidir. Varsayımına bağlı olarak araştırmanın ilk aşamasının ana sorunsalı korku çekiciliği oluşturmak amacıyla haber içeriklerinde hangi yöntemlerin kullanıldığı; ikinci aşamasının temel sorunsalı ise kullanılan yöntemlerin, okurların bilişsel süreç unsurlarının üzerindeki etkisinin nasıl olduğudur. Bu bağlamda araştırmanın ilk aşamasında haber metinlerine içerik analizi uygulanmış ve alt sorular şu şekilde belirlenmiştir:

– **S1:** Haberlerde tehlikeye duyarlılık için sunulan davranışlar hangileridir?

– **S2:** Korku duygusu yaratmakta tehdit tehlikeye nasıl dönüştürülmektedir?

Araştırmanın ikinci aşamasında ise içerik analizi ile tespit edilen, korku çekiciliği oluşturmaya ilişkin kullanılan yöntemlerin okurlara yönelik algısını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu aşamanın ana sorunsalına yönelik olarak oluşturulan alt sorular şunlardır:

– **S1:** Katılımcıların kullanılan korku ögelerine ilişkin tutumları nedir?

– **S2:** Sunulan içeriklere katılımcıların algılanan duyarlılık düzeyleri nedir?

– **S3:** Katılımcıların tehdidin şiddetine ilişkin algılarını etkileyen unsurlar nelerdir?

– **S4:** Yanıt etkililiğini artırmak için haberlerde hangi kaynaklar kullanılmaktadır?

Yöntem

Çalışma, Covid-19 pandemisi döneminde çoğunlukla reklam alanına özgü olarak ele alınan korku çekiciliğinin sağlık içerikli haberlerde kullanımı ve okurlar tarafından algılanışını konu edinmektedir. Medyanın sağlık davranışı amaçlı olarak yayınladığı çevrimiçi haber içeriklerinde korku çekiciliği oluşturmak amacıyla kullanılan unsurlar ve bu stratejinin okurların üzerindeki etkisi çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır. İnternetin ve buna bağlı olarak gelişen akıllı telefon, tablet gibi teknolojilerin bireylere, her türlü enformasyona olduğu gibi habere de zaman ve mekân kısıtlaması olmadan ulaşabilme ve anında etkileşim gibi birçok imkân sunması sayesinde artık yeni medyanın, geleneksel medyanın yerini almaya başladığı göz önünde bulundurularak Türkiye’de günlük olarak yayınlanan basılı gazetelerin çevrimiçi haber sitelerindeki içerikler çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Bu kapsam çok geniş olduğundan çalışma kapsamında değerlendirmeye alınan haberler, sınırlarweb.com verilerine göre en çok ziyaret edilen ilk beş çevrimiçi haber sitesinin içerisinde bulunan Hürriyet, Sabah, Sözcü ve Habertürk üzerinden seçilmiş ve pandemi sürecinde Türkiye’de ilk vakanın görüldüğü 11 Mart 2020 ile 11 Eylül 2020 tarihleri arasında yayınlanan, sağlık ve sağlığa ilişkin haber kategorileri ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın ikinci bölümü ise 18 yaş ve üzeri tüm bireyleri kapsamaktadır.

Çalışmanın evreni, içinde bulunulan pandemi dönemi boyunca hurriyet.com.tr, sabah.com.tr, sozcu.com.tr. ve haber-

turk.com.tr sitelerinde yayınlanan haberler ve internet erişimine sahip olup bu haberlere herhangi bir şekilde maruz kalan bireylerdir. Türkiye’de ilk Covid-19 vakasının görüldüğü tarihten itibaren altı ay boyunca (11 Mart – 11 Eylül 2020) sağlık kategorisinde yayınlanan haberler incelenmiştir. İnceleme sonucunda, korku çekiciliği oluşturmak amacıyla her haber sitesinden, korku çekiciliği stratejisi kullanıldığı tespit edilen 15 haber, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiş ve araştırmanın sınırlılıkları oluşturulmuştur. Ölçüt örneklem; örneklemin, araştırmanın problemine yönelik olarak belirlenen özellikleri taşıdığı tespit edilen durumlar, objeler veya olaylardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 11). Haberlerin linklerdeki başlıklara göre seçilmesinin sebebi; çevrimiçi haberlerde okurlarda merak uyandırılmasında, haberi tıklayarak içeriği hakkında detaylara erişmesinin sağlanmasında bu başlıkların önemli bir rolünün bulunmasıdır. Ayrıca başlıkların haber içeriğine yönlendirmede işlevsel olduğu varsayımı, haber seçiminde etkili olmuştur.

Araştırmanın ilk aşamasında örneklem dâhilindeki haberler içerik analizi yöntemiyle incelenerek korku çekiciliklerinin nasıl oluşturuldukları ve ne sıklıkla kullanıldıkları tespit edilmiştir. İçerik analizi yöntemi aracılığıyla yazılı ve diğer kayıtlı iletişim şekillerinin özellikleri ve anlamları ile ilgili çıkarımlar etkili bir şekilde ölçülebilmektedir. İkinci aşaması ise *survey* metodunda yapılmış; anket tekniği ile veriler toplanmıştır. Anket, katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler, Covid-19 korkusu, algılanan duyarlılık, algılanan şiddet, yanıtın algılanan etkililiği ve öz yeterlilik ölçeklerinin bulunduğu 6 bölümden oluşturulmuştur. İlk bölümde katılımcılara ait demografik değişkenler; ikinci bölümde katılımcıların Covid-19’a yönelik korku düzeylerini saptamak amacıyla Ahorsu ve diğerleri (2022) tarafından oluşturulan ve Bakioğlu, Korkmaz ve Ercan (2021) tarafından geçerlik güvenilirlik analizleri yapılarak Türkçeye uyarlanan “Covid-19 Korkusu Ölçeği” yer almaktadır. Üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı bölümlerde ise incelenen haber içeriklerinin analizinden ve Korunma Motivasyonu Modelinden yola çıkılarak araştırmacı tarafından oluşturulan sorular bulunmaktadır. Ölçeğin üçüncü bölümü, “Algılanan Duyarlılık”, dördüncü bölümü “Algılanan Şiddet”, beşinci bölümü “Yanıtın Algılanan Etkililiği ve son kısım ise “Öz Yeterlilik” tutumlarına yöneliktir. Soru formunda farklı başlıklar altında ölçekleri bulunmaktadır. Soru formunda her biri farklı başlıklar altında sunulan her bir ölçek, 5’li Likert tipinde uygulanmıştır. Haber içeriklerinde korku çekiciliği kullanımının, okurların sağlık davranışları üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla oluşturulan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliğinin saptanması amacıyla 50 kişi üzerinde çevrimiçi olarak

ön test yapılmıştır. Pilot çalışmada sorunlu olduğu görülen maddeler soru formundan çıkarılmış, uzman görüşleri de alınarak bazı ifadeler yeniden düzenlenmiştir.

Survey araştırmasının örnekleme, salgının sadece belirli bir kesimi değil toplumdaki her bireyi etkilediği göz önünde bulundurularak, kolayda örnekleme yoluyla belirlenmiş ve 18 yaş ve üzeri bireylere gönderilmek üzere Google Forms aracılığıyla hazırlanmıştır. Ankete 435 kişi katılmış ancak 418 katılımcının tüm ifadelerine eksiksiz yanıt verdiği görüldüğünden örneklem 418 kişi üzerinden değerlendirilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın ilk aşamasında içerik analizinden elde edilen bulgular soru formunun oluşturulmasının temelini oluşturmuştur. Dört gazetenin internet sitesindeki haberler içerik analizi yöntemiyle incelenerek korku çekiciliklerinin nasıl oluşturulduğu saptanmıştır. *Survey* metodunda yapılan ikinci aşamada anket tekniği ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular betimsel istatistik yöntemleri ile ortaya konulmuştur.

Haber içerikleri, kısmi içerik analizi yöntemi ile incelenmiş, korku içeriğinin kullanımı ve korku çekiciliği için kullanılacak ifadeler, kodlar belirlenmiş, kategoriler uzman görüşleri çerçevesinde oluşturulmuştur. Pandemi sürecinde Covid-19’un oluşturması olası risklerin artmasına sebebiyet verebileceği, dolayısıyla tehlikeye karşı duyarlılık oluşturabileceği belirtilen davranış veya durumların medyada sunumları “Tehlikeye Duyarlılık Oluşturabileceği Belirtilen Davranışlar” olarak kategorize edilmiştir. Covid-19 ve bu süreçte gerçekleştirilen davranışların doğuracağı risklerin ifade ediliş şekli, tehdidin algılanış düzeyine etki etmesinden yola çıkılarak “Tehdit Ciddiyetinin İfade Ediliş Biçimi” ayrı bir kategori olarak belirlenmiştir. Mesaj tekrarının ikna üzerindeki etkisini göz önünde bulundurarak haber içeriklerinde tehdit ifadelerinin ne sıklıkla tekrar edildiği de içerik analizinde ortaya konulmuştur.

Korku Uyandırmak Amacıyla Haberlerde Tehdit Kullanımı

Haberlerde, tehlikeye karşı duyarlılık oluşturabileceği vurgulanan (değiştirilmesi önerilen) davranışların neler olduğunun yanı sıra korku çekiciliği oluşturabilmek amacıyla bu riskin bir tehlide nasıl dönüştürüldüğü, haber içeriklerinde ne sıklıkla tekrar edildiği ve görsel seçimleri ile desteklenip desteklenmediği, tehdit şiddetinin nasıl oluşturulduğunu tespit etmek amacıyla incelenmiş ve uygun kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerin hazırlanabilmesi için öncelikle, tekrar okuma yöntemi kullanılarak çeşitli kodlar belirlenmiştir. Bu



■ **Tablo 2.** Tehdit bileşeni olarak kullanılan kodlar.

Ölüm	Bulaş	Kalp krizi	Korku	Zorluk
Hayati	Ölümcül	Yayılma	Tehdit	İzdirap
Risk	Savunmasız	Enfeksiyon	Bayılma	Acı çekme
Tehlike	Ağırlaşma	Hastalanma	Hassas	

bağlamda korku çekiciliği oluşturabilmek amacıyla haber içeriklerinde korku uyandıran tehdit bileşeni olarak sıklıkla kullanılan kodlar ■ Tablo 2’deki gibi belirlenmiştir.

Bu kodlar çok çeşitli oldukları ve tek başına bir anlam ifade etmedikleri için gruplandırılarak kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler, çeşitli temalar altında nicel ve nitel olarak değerlendirilmiştir.

Tehlikeye Duyarlılık Oluşturabilecek Davranışlar

Pandemi sürecinde Covid-19’un oluşturması olası risklerin artmasına sebebiyet verebileceği, dolayısıyla tehlikeye karşı duyarlılık oluşturabileceği belirtilen davranış veya durumlar, ■ Tablo 3’te gösterildiği gibidir. Örnekleme alınan haberlerde pandemi gibi tüm dünyayı etkileyen bir sorunda tüm teknolojik gelişmelere rağmen tedbirlerin davranış değişikliği ya da belirli durumlara uyarlanma zorunluluğu ile ilgili olduğu görülmüştür. Geçmişte salgın dönemlerinde önerilen korunma seçenekleri son pandemi koşullarında da aynı şekilde tavsiye olarak (maske-mesafe-temizlik) kitleye aktarılmıştır. Bu çerçevede davranış ve durum kategorisi, incelenen haberlerde en çok değinilen konulardır.

■ Tablo 3 incelendiğinde 16 haberin ana vurgusunun, zararlı alışkanlıkların kullanımının getirdiği riskler olduğu görülmektedir. Buna göre; habere konu olan tehdidin gerçekleşme olasılığının en çok artıran davranışlar sigara, alkol, nargile gibi

■ **Tablo 3.** Tehlike duyarlılığı oluşturan davranışlar.

Davranış	Haber sayısı
Zararlı alışkanlıklar	16
Maskenin kullanılmaması/Yanlış kullanılması	15
Kural ve yasaklara uyulmaması	13
Obezite-hareketsizlik ve düzensiz beslenme	8
İzolasyon ihlali	4
Sosyal mesafe ihlali	2
Temizlik ve hijyene dikkat edilmemesi	2
Toplam	60

sağlığa zararlı alışkanlıklar ve bağımlılıklardır. Tehlikeye karşı duyarlılığa en fazla etki ettiği düşünülen bir diğer davranış ise 15 haber içerisinde belirtilen, maskenin kullanılmaması/yanlış kullanılmasıdır. Pandemi sürecinin başından beri en sık vurgulanan üç kural olan, maske-mesafe-temizlik ihlallerinin bir arada risk faktörü olarak belirtildiği haberler, maskenin yarım takılması, virüsten tam koruyamayacak maskelerin kullanılması gibi maske kullanımlarındaki yanlışların oluşturabileceği tehlikelere vurgu yapılan haberlerdir. Kural ve yasaklara uyulmamasının risklerine değinilen 13 haber bulunmaktadır. Bu kategori, sosyal mesafenin korunması, maskenin doğru kullanılmaması gibi tek bir yanlış davranıştan ziyade, virüsten korunmak için getirilen kurallardan birden fazlasının ihlaline bir arada vurgu yapılan haberlerden oluşturulmuştur. Pandemi döneminde Covid-19 risklerini artırdığı vurgulanan diğer davranış ise düzensiz beslenme, hareketsizlik ve obezitedir. Bu davranış ve durumlar, birbirilerini tetikledikleri göz önünde bulundurularak aynı kategoride değerlendirilmiş ve 8 haberde ele alındıkları görülmüştür. Bu bağlamda insan sağlığına birçok açıdan olumsuz etkileri bulunan düzensiz beslenme, hareketsizlik ve fazla kiloların yol açtığı obezitenin, pandemi döneminde de önemli bir risk faktörü olarak kabul edildiğini söyleyebilmek mümkündür. Covid-19 ve buna bağlı riskleri artıracığına inanılan bir başka davranışın ise izolasyon ihlali olduğu görülmektedir. Sosyal mesafe ihlali ile temizlik ve hijyene dikkat edilmemesi ise 2 haberde vurgulanmıştır. Kişisel temizliğe önem verilmemesinin yanı sıra çevreyi, atık maske, eldivenlerle kirletmenin risklerini de içeren temizlik ve hijyene dikkat edilmemesi ve bireylerin birbirinden bir buçuk metreden az bir mesafede bulunmasının risklerini ele alan sosyal mesafe ihlali, yine, maske-mesafe-temizlik ve benzeri kuralların birlikte vurgulandığı haberlerden ayrı tutularak değerlendirilmiştir.

Tehdidin Tehlikeye Dönüştürülmesi

Covid-19 ve bu süreçte gerçekleştirilen davranışların doğuracağı risklerin ifade edilmiş şeklinin, tehdidin algılanış düzeyine etki etmesinden yola çıkılarak oluşturulan ■ Tablo 4, haber içeriklerinde kullanılan tehditlere ilişkin oluşturulan kodlardan yararlanılarak kategorize edilmiştir. İncelenen haber içeriklerin-

de bir tehdidin, en çok hangi riskler öne çıkarılarak aktarıldığını saptamak amacıyla oluşturulan bu kategoride haber linkinde kullanılan başlıklar, ana başlıklar ve spotlar inceleme birimi olarak alınmıştır. Bir haber içerisinde birden fazla tehdit ifadesi bulunabildiğinden, göz önünde bulundurulmuş haber bölümlerinde yer alan tehdit ifadesinin haberin ana vurgu noktası olduğu kabul edilmiştir. Bunun nedeni; haber linklerinde kullanılan başlıkların, ana başlıkların ve spotların haber içeriğini okumak için belirleyici bölümler olması ve haber metninin özeti niteliğinde olmalarıdır.

■ Tablo 4 incelendiğinde korku uyandırarak okurları davranış değişikliğine ikna etmek amacıyla en fazla haberde vurgulanan ana tehdit ifadesinin istenmeyen davranışların vücudu Covid-19 riskine karşı savunmasız hale getirerek bulaş riskini artırması ve bunun da virüsün çevreye yayılma olasılığını artırmasıdır. İncelenen haberlerin yarısından fazlasında (34 haber), pandemi sürecindeki birincil risk olan bulaş ve yayılma riskinin bir tehdit haline dönüştürülmesi, korkunun temel düzeyde tutularak virüsün daha fazla kişiye bulaşmasına neden olacak davranışların engellenmek istendiği görülmektedir. Örneklem dâhilindeki 9 haberde risk, hayati tehlike ve ölüme vurgu yapılarak tehlide dönüştürülmüştür. İçeriklerinde belirtilen tavsiyelere uyulmaması veya Covid-19'a yakalanılması halinde kişinin hayatı fonksiyonlarının tehdit edilebileceği, bir başkasının hayatını riske atabileceği ve Covid-19'un ölümcül etkileri ile ölümlerle sonuçlanabilme ihtimalinin vurgulandığı haberler, bu başlık altında toplanmıştır. Kişilerin en temel hakkı olan yaşamın kaybedilmesi riski, yalnızca insanın değil tüm canlıların en büyük korkularından biri olduğundan bu haberlerde okurların korku düzeylerini daha ilk mesajdan artırmanın amaçlandığı söylenebilir. İstenilen davranışları gerçekleştirmemeleri durumunda Covid-19'a yakalanan bireylerin hastalığı daha ağır atlatma risklerine değinilen haberlerden yola çıkılarak oluşturulan etkilerin artırılması ve tedavi sürecinin zorluğuna vurgu yapılan 10 haber bulunmaktadır. Hastalığın etkilerinin ve seyrinin ağır olması, tedavi sürecini de zorlaştıracağından bu iki haber içeriği türü bir kategori içerisinde değerlendirilmiştir. Hastalık seyrinin her bi-

■ Tablo 4. Tehdidin tehlikeye dönüştürülmesi biçimi.

İfade biçimi	Haber sayısı
Virüse yakalanma ve virüsü yayma riskine vurgu yapılması	34
Hastalığın etkilerinin ağırlaşmasına ve tedavi sürecinin zorlaşmasına vurgu yapılması	10
Ölüm riskine vurgu yapılması	9
Covid-19'dan farklı hastalık risklerine vurgu yapılması	7
<i>Toplam</i>	60

reyde farklı ilerlemesinin yarattığı belirsizlik ve buna bağlı olarak oluşan korkunun üzerine, gerçekleştirilmeyen veya vazgeçilemeyen davranışların hastalığın seyrini daha da ağırlaştırdığını vurgulanmasıyla bireylerdeki korku düzeyinin artırılması amaçlanmaktadır.

Tehdidin İfade Edilişi ve Haber İçerisinde Kullanım Sıklığı

Bu kategori, mesaj tekrarının ikna üzerindeki etkisini göz önünde bulundurarak haber içeriklerinde tehdit ifadelerinin ne sıklıkla tekrar edildiğini tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur (■ Tablo 5). İncelenen haberlerde öne çıkarılan konu ana unsur olarak belirlenmiş; haberin devamında ya da ara başlık olarak iletilen içerikler ise diğer tehditler olarak kategorize edilmiştir. Buradaki içeriklerin yinelenme sayısı tekrar edilme sıklığı kapsamında analiz edilmiştir. Söz konusu tehditlerin ana vurgu noktası olduğu haberlerdeki tekrar sıklığının tehdit şiddeti algısının pekiştirilmesinde; diğer haberlerdeki tekrar sayısının ise ana tehdit ifadesinin farklı tehditlerle desteklenmesinde etkili olduğu saptanmıştır.

Örneklem dahilinde incelenen 60 haber içerisinde farklı risk ifadelerinin toplamda 125 kere tekrar edildiği, ■ Tablo 5'te görülmektedir. Bu durum, habere konu olan tehdidin, ana başlık ve spotun yanı sıra haber metni içerisinde de en az iki kere kullanılmış olduğunu göstermektedir. Gerek haber kaynakları-

■ Tablo 5. Tehdidin ifade biçimi ve tehdit unsurlarının haber içeriklerinde kullanım sıklığı.

Tehdit ciddiyetinin ifadesi	Ana tehdit unsuru	Diğer tehditler
Virüse yakalanma ve virüsü yayma riskine vurgu yapılması	73	7
Ölüm riskine vurgu yapılması	21	17
Hastalığın vücuttaki etkilerinin ağırlaşması ve tedavi sürecinin zorluğuna vurgu yapılması	18	4
Covid-19'dan farklı hastalık risklerine vurgu yapılması	13	7
<i>Toplam</i>	125	35



nın doğrudan aktarılan ifadelerinde gerekse de haber editörlerinin, dolaylı aktarımlarında ve ara başlıklar için seçtikleri ifadelerde, tehdit unsurlarının sıklıkla kullanılarak hem mesaj kaynağı hem de haber editörleri tarafından, okurların algısında tehdidin pekiştirilmesini sağlamanın amaçlandığını söyleyebilmek mümkündür.

Haberin sunumunda esas konu, virüse yakalanma ve onu yayma riski üzerinedir. Ana vurgu noktası olmadığı haberlerde en sık tekrar edildiği tespit edilen tehdit ifadesi, hayati risk ve ölüme vurgu yapılmasıdır. 17 haber içerisinde, sağlığa yönelik olarak yaşanan veya yaşanabilecek olan olumsuzlukların ölüm riskiyle nitelendirilmesi ile haberdeki ana tehdit ifadesinin, ciddiyetinin artırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Diğer haberlerde en sık kullanılan ikinci tehdit ifadesi ise virüse yakalanma ve virüsü yayma riskine vurgu yapılmasıdır. En çok vurgulanan ve buna bağlı olarak en sık tekrar edilen tehdit ifadesi olan virüse yakalanma ve virüsü yayma riskinin, diğer haberlerde de 17 defa tekrar edilmiş olması, pandemi dönemindeki temel tehdidin diğer haberlerde de okurlara hatırlatıldığını göstermektedir.

Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Ankete katılım sağlayan bireylerin demografik bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterildiği gibidir.

Örneklemin yüzde 52.9'u kadın, yüzde 47.1'i erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların en küçüğü 18, en büyüğü ise 74 yaşındadır. Tüm katılımcıların yaşlarına ilişkin bilgilere bakıldığında 25–34 yaş aralığında olanların tüm katılımcılar

içindeki oranının %26.3, 45–54 yaş aralığındakilerin %22.7, 35–44 aralığında olanların %19.1; 18–24 yaş aralığındakilerin %14.6; 55–64 yaş aralığındakilerin %13.2; 65–74 yaş aralığında bulunanların %3.8 olduğu görülmektedir. Katılımcıların yarısı (%50) üniversite mezunu %25.1'i lise, yüzde 15.8'i lisansüstü eğitim, yüzde 9.1'i ilkokul mezunudur.

Korku Kullanımı

Katılımcıların Covid-19 korkusu ve korku çekiciliği stratejisine yönelik tutumlarının tespit edilmesi amacıyla yapılan analizde katılımcıların, ankete verdikleri yanıtların ortalama değerleri tespit edilmiştir (Tablo 7).

Korku ögesi kullanılan ifadelerden “Koronavirüsle ilgili hikayeleri ve haberleri gördüğümde endişelenirim” maddesi en yüksek ortalamaya sahiptir. Araştırmanın yapıldığı dönemde Covid-19 pandemisinin üçüncü dalgasının yaşandığı ve haberlerdeki vaka oranlarının hızla artmakta olduğu bilgisine yer verildiği düşünüldüğünde yaşanmış olayların korku etkisinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. En yüksek değere sahip ikinci ifade ise “Koronavirüsü düşünmek beni rahatsız ediyor” ifadesidir. Bu durum, bireylerin Covid-19'a yakalanma ve buna bağlı riskleri rahatsızlık verici düzeyde korkutucu bulduklarını göstermektedir. “Koronavirüs nedeniyle hayatımı kaybetmekten korkuyorum” ifadesinin ortalamasına bakıldığında ise katılmamaya yakın bir kararsızlık tutumu sergilendiği görülmektedir. Bu durum katılımcıların, çoğunlukla Covid-19'a bağlı risklerin ölümcül sonuçlar getirmediğine inandıklarını belirtmektedir. “Koronavirüse yakalanacağımı düşündüğümde kalbim hızla

Tablo 6. Katılımcıların demografik bilgileri.

Katılımcı bilgileri	Seçenekler	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	221	52.9
	Erkek	197	47.1
Yaş	18–24	61	14.6
	25–34	110	26.3
	35–44	80	19.1
	45–54	95	22.7
	55–64	55	13.2
	65–74	17	3.8
Eğitim durumu	İlkokul	38	9.1
	Lise	105	25.1
	Üniversite	209	50.0
	Lisansüstü	66	15.8
Kronik hastalık	Evet	87	20.08
	Hayır	331	79.2

Tablo 7. Korku ölçeği maddeleri tanımlayıcı istatistikleri.

Covid-19 korkusu	Ortalama	Standart sapma
Koronavirüsle ilgili hikayeleri ve haberleri gördüğümde endişelenirim.	3.3995	1.27349
Koronavirüsü düşünmek beni rahatsız ediyor.	3.3780	1.30878
Koronavirüs nedeniyle hayatımı kaybetmekten korkuyorum.	3.2081	1.32753
Koronavirüsten çok korkuyorum.	3.1890	1.28454
Koronavirüse yakalanacağımı düşündüğümde kalbim hızla çarpmaya başlıyor.	2.5287	1.41435
Koronavirüse yakalanacağım korkusundan dolayı uyuyamıyorum.	2.3062	1.35073

çarpıyor” ve “Koronavirüse yakalanacağım korkusundan uyuyamıyorum” ifadelerinin ortalama değerleri ise bireylerin, çoğunlukla bu ifadeye katılmadıklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla katılımcıların Covid-19’a yönelik korkularının çok ciddi boyutta olmadığı, yalnızca Covid-19’a bağlı tehlikelerin ortaya çıkma ihtimalini rahatsız edici buldukları anlaşılmaktadır.

Algılanan Duyarlılık Düzeyi

Rogers’in Korunma Motivasyonu Modelinde bilişsel değerlendirme süreci, algılanan duyarlılıktan etkilenmektedir. Haber içeriklerinde belirli bir davranışın tehlikeye neden olacağına yönelik duyarlılık algısının oluşturulması istenen sağlık davranışının sergilenmesini kolaylaştıracaktır.

Tehlikenin aktarılışı ve ortaya çıkma olasılığının yüksek olarak sunumu, korku algısını uyandıracaktır. Korku uyandıran mesajlar kullanılarak hazırlanan haber içeriklerinde vurgulanan tehditlerin algılanış biçimleri, tehlide karşılık sunulan önerile-

rin etkililiğini de artıracaktır. Okurların algılanan duyarlılık düzeyi, haberin sunum biçimine göre farklılıklar göstermektedir.

Tablo 8’de en yüksek ortalama değere sahip olan ifadenin “Temizlik ve hijyene dikkat etmemenin Covid-19’a yakalanma riskini artırdığına yönelik haberler beni kaygılandırıyor” ifadesi olduğu görülmektedir. Elleri düzenli olarak, kurallara uygun bir şekilde yıkamama gibi bedensel temizliklerin yanı sıra kullanılan maskelerin dışarı atılması gibi çevresel temizlik ve hijyene dikkat etmemenin Covid-19 riskini artırdığına yönelik haberlerin, söz konusu tehlikeye karşı en fazla duyarlılığı oluşturduğu anlaşılmaktadır. “Sosyal mesafe kurallarına uymamanın bulaş riskini artırdığına yönelik haberler beni endişelendiriyor” ifadesi ikinci sırada yüksek ortalamaya sahiptir. Kapalı ortamlarda diğer bireylerle çok yakın halde bulunmanın Covid-19 riskini artırdığına ilişkin haberlere yönelik ifadenin yüksek bir değere sahip olması, katılımcıların bu davranışı, tehlikeye duyarlılık oluşturma ihtimali yüksek olan bir davranış olarak

Tablo 8. Algılanan duyarlılık ölçeğinin tanımlayıcı istatistikleri.

Algılanan duyarlılık	Ortalama	Standart sapma
Temizlik ve hijyene dikkat etmemenin Covid-19’a yakalanma riskini artırdığına yönelik haberler beni kaygılandırıyor.	3.5263	1.26776
Sosyal mesafe kurallarına uymamanın Covid-19’un bulaş riskini artırdığına yönelik haberler beni endişelendiriyor.	3.5239	1.24298
İzolasyona uymayarak evde kalmayanların Covid-19’a yakalandığını vurgulayan haberler beni korkutuyor.	3.4833	1.28110
Pandemi sürecinde getirilen yasak ve kurallara uymamanın Covid-19’a yakalanma riskini artırdığına yönelik haberler beni endişelendiriyor.	3.3828	1.27957
Maskeyi doğru kullanmamanın Covid-19’un bulaş riskini artırdığına yönelik haberler beni endişelendiriyor.	3.3278	1.32319
Zararlı alışkanlıkların, Covid-19’a bağlı riskleri artırdığına yönelik haberler beni endişelendiriyor.	3.0455	1.33944
Hareketsizlik, düzensiz beslenme ve obezitenin Covid-19’a yakalanma olasılığını artırdığına yönelik haberler beni kaygılandırıyor.	3.0120	1.35085

gördüklerini ve davranışın Covid-19'a bağlı riskleri artırdığına yönelik haberlerin bu duyarlılık düzeyini artırdığını belirtmektedir. “Maskeyi doğru kullanmamanın Covid-19'un bulaş riskini artırdığına yönelik haberler beni endişelendiriyor” ifadesidir. Pandemi sürecinin başladığı günden itibaren, bütünsel bir kural halinde dile getirilen maske-mesafe-temizlik uyarılarının yanı sıra yalnızca, maske kullanmamanın veya ağız ve burnu tam olarak kapatmayacak şekilde kullanmanın, aynı maskeyi uzun süre kullanmanın, mikroplara açık bir halde tutmanın, maskenin koruyucu etkisini azaltacağına yönelik haberler sıklıkla vurgulanmıştır.

Ancak bu haberlerin okurların algılanan tehlike duyarlılıklarına etkisinin düşük olduğu görülmektedir (■ Tablo 8). En düşük değer ortalamasına sahip ifade “Hareketsizlik, dengesiz beslenme ve obezitenin Covid-19'a yakalanma olasılığını artırdığına yönelik haberler beni kaygılandırıyor” ifadesidir. Bu ifade ile özellikle evde kalma sürecinde bireylerin hareket alanının kısıtlanmış olması, yemek yeme alışkanlıklarının değişmesi ve düzensiz beslenme ve hareketsizliğin olumsuz bir sonucu olarak obezite oluşma riskinin Covid-19 ve buna bağlı riskleri artırdığına yönelik haberlere ilişkin algı ortaya konulmuştur. İfa-

denin aritmetik ortalaması; bu haberlerin katılımcıların tehlike algıları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Algılanan Şiddet Düzeyi

Haberlerde kullanılan korku uyandırıcı unsurların tehlide dönüştürülmesinin ve bu tehdidin şiddetinin pekiştirilmesi için kullanılan faktörlerin okurların algısını nasıl etkilediğini tespit etmek üzere oluşturulan ölçeğe verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Bulgular ■ Tablo 9'da sunulmaktadır.

Korku unsurları tehlide dönüştürülürken kullanılan ifadelerden okurların tehlike şiddeti algısına en çok etki edenin “Covid-19'un farklı hastalıklara da yol açtığına dair haberleri okuyunca kaygılanıyorum” ifadesi olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Covid-19'un neden olacağı diğer hastalıklara vurgu yapan haberlerin algılanan tehdit şiddetini artırdığı görülmektedir. En yüksek ikinci ortalamaya sahip olan “Haber içeriklerinde entübe edilmiş hastalar gibi görüntüleri görmek kaygı düzeyimi artırıyor” ifadesi de görsellerin tehdidin şiddetine etkisini göstermesi açısından ilgi çekicidir. Entübe edilmiş hastalar gibi görüntüler yoluyla algılanan tehdidin şiddeti artırılıyor olsa da bu korku ögesinin kullanımından dengeli bir yaklaşıma ihti-

■ **Tablo 9.** Algılanan şiddet ölçeğinin tanımlayıcı istatistikleri.

Algılanan şiddet	Ortalama	Standart sapma
Covid-19'un farklı hastalıklara da yol açtığına dair haberleri okuyunca kaygılanıyorum.	3.7392	1.21005
Haber içeriklerinde entübe edilmiş hastalar gibi görüntüleri görmek kaygı düzeyimi artırıyor.	3.5718	1.26410
Haber içeriklerinde nefes almakta zorluk çeken, üzgün ve kaygılı insanların fotoğraflarını görmek kaygı düzeyimi artırıyor.	3.5287	1.24865
Hastalığın etkilerinin ağırlaşması ve tedavi sürecinin zorluğuna vurgu yapılan haberler kaygı düzeyimi artırıyor.	3.5048	1.21392
Virüs nedeniyle sağlığıma yönelik oluşabilecek tehlikeleri, hastalığı yaşayan kişilerin aktardığı haberler, korku düzeyimi artırıyor.	3.4952	1.21589
Covid-19'a yakalanma ve başkalarına bulaştırma tehlikesinin vurgulandığı haberler okumak beni korkutuyor.	3.4761	1.23717
Virüs nedeniyle sağlığıma yönelik oluşabilecek tehlikeleri, konusunda uzman sağlık profesyonellerinin aktardığı haberler kaygı düzeyimi artırıyor.	3.4522	1,18498
Karşılaşacağım tehlikenin haber görselleri üzerine dikkat çekici şekilde yazılması, tehlikenin ciddi boyutta oluşunu düşündürerek kaygı düzeyimi artırıyor.	3.3445	1.25080
Haberlerde, Covid-19 ile ilgili yaşanan veya yaşanabilecek tehlikelerin sıklıkla tekrar edilmesi kaygı düzeyimi artırıyor.	3.4163	1.25192
Covid-19'a yakalanmanın hayati risk taşıdığına ve ölüm riskini artırdığına dair haberler korku düzeyimi artırıyor.	3.3684	1.29680
Haber içeriklerinde kullanılan görseller korku düzeyimi artırıyor.	3.2943	1.28149
Siyah fon kullanılarak hazırlanmış görseller kaygı düzeyimi artırmaktadır.	3.2105	1.26706
Virüs nedeniyle sağlığıma yönelik oluşabilecek tehlikeleri, politikacıların aktardığı haberler endişe düzeyimi artırıyor.	3.0191	1.34454

yaç olduğu vurgulanmalıdır. İknanın hedefindeki davranışın Covid-19'un vücutta yarattığı etkileri ağırlaştıracağı ve tedavi sürecini zorlaştıracağına vurgu yapılan haberlerin, hastalığın her bireyde farklı seyretmesinin ve daha önce yaşanmamış bir deneyim olmasının getirdiği belirsizlik ve korkuyu daha da tetiklediğini söyleyebilmek mümkündür.

Haberin kaynaklarının, haberlerde oluşturulan tehdit şiddetinin bir pekiştiricisi olarak kullanımının, okurların tehdit şiddeti algısına etkisini saptamak amacıyla oluşturulan “Virüs nedeniyle sağlığımıza yönelik oluşabilecek tehlikeleri, hastalığı yaşayan kişilerin aktardığı haberler, korku düzeyimi artırıyor” ifadesinin, ortalama bir değerde bulunduğu görülmektedir. Hastalığı deneyimleyen kişilerin yaşadıkları süreçleri, onların verdikleri ifadeler doğrultusunda aktaran haberlerle okurların bu kişilerle empati kurması ve aynı durumu yaşama ihtimalinin yarattığı korkudan yararlanılarak algılanan tehlike şiddetinin artırıldığı söylenebilir. Bunun yanı sıra korku çekiciliği oluşturulmak istenen haberlerde, hastalığı deneyimleyen kişilerin yaşadıkları sürecin zorluğuna vurgu yaptıkları ifadelere yer verildiği görülmektedir.

Haber içeriklerinde kullanılan görsellerin, okurların tehdit şiddeti algısına etkisinin, görseller seçilirken veya oluşturulurken kullanılan yöntemlere göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Renklerin insan psikolojisindeki etkisi ve siyah fonun korku

uyandırıcı rolü göz önünde bulundurularak oluşturulan “Siyah fon kullanılarak hazırlanmış görseller kaygı düzeyimi artırmaktadır” ifadesinin, en düşük ortalamaya sahip ifadelerden biri olduğu görülmektedir. Dolayısıyla katılımcıların, siyah fon kullanılarak oluşturulan görselleri, genel olarak algılanan şiddeti artırıcı bir faktör olarak görmedikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. “Virüs nedeniyle sağlığımıza yönelik oluşabilecek tehlikeleri, politikacıların aktardığı haberler endişe düzeyimi artırıyor” en düşük ortalamaya sahip ifadedir. Politikacıların Covid-19'a ilişkin söylemlerine katılımcılar itibar etmemektedirler. Sonuç olarak yanıt etkililiğinde en etkili kaynağın hastalığı deneyimleyen kişiler, en az etkisi olanların ise politikacılar olduğu görülmektedir.

Yanıtın Algılanan Etkililiği

Haber içeriklerinde önerilen eylemin veya davranışın, sorunu iyileştirme ya da bu sorunla mücadelede, okurlar tarafından algılanan yeterlilik düzeyinin tespit edilebilmesi amacıyla “yanıtın algılanan etkililiği” ölçeği geliştirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 10'da belirtilmektedir.

Tablo 10 incelendiğinde, “Politikacıların uyarılarına yer verilen haberler, belirtilen uyarılara uymamı kolaylaştırıyor” dışındaki tüm ifadelerin ortalama değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda en yüksek ortalama değere sahip

Tablo 10. Yanıtın algılanan etkililiği ölçeğinin betimsel istatistikleri.

Yanıtın algılanan etkililiği	Ortalama	Standart sapma
Temizlik ve hijyene dikkat edilmesinin önemine değinilen haberler, bunlara özen göstermenin Covid-19 riskinden koruyacağına dair inancımı artırıyor.	3.8086	1.09795
Hastalığı deneyimleyen kişilerin uyarılarına yer verilen haberler, bu uyarılara uymamı kolaylaştırıyor.	3.7871	1.12530
Covid-19 ile ilgili risklerden korunmada sağlık profesyonellerinin önerilerinin aktarıldığı haberler, bu önerilere uymamı kolaylaştırıyor.	3.7703	1.14631
İzole olmanın önemine dair haberler, karantina ve izolasyona uymanın, Covid-19'a yakalanma riskinden koruyacağına dair inancımı artırıyor.	3.7584	1.09347
Sosyal mesafeyi korumanın önemine değinilen haberler, bu kurala uymanın Covid-19 riskinden koruyacağına dair inancımı artırıyor.	3.7344	1.15628
Hareket ve düzenli beslenmenin önemine değinen haberler, bu tavsiyeye uymanın Covid-19'a yakalanma riskini azaltabileceğine dair inancımı artırıyor.	3.7321	1.11022
Maske kullanımının önemine değinilen haberler, maskenin Covid-19 riskinden koruyacağına dair inancımı artırıyor.	3.6316	1.18672
Pandemi sürecinde getirilen yasaklara uymanın önemine değinen haberler, yasakların dışına çıkmamanın Covid-19'a yakalanma riskini azaltabileceğine dair inancımı artırıyor.	3.5957	1.22785
Zararlı alışkanlıklardan uzaklaşmanın önemine değinen haberler, bunlardan uzak durmanın Covid-19'a yakalanma ve buna bağlı riskler koruyacağına dair inancımı artırıyor.	3.5646	1.20625
Politikacıların uyarılarına yer verilen haberler, belirtilen uyarılara uymamı kolaylaştırıyor.	2.8541	1.33402



ifade, “Temizlik ve hijyene dikkat edilmesinin önemine değinilen haberler, bunlara özen göstermenin Covid-19 riskinden koruyacağına dair inancımı artırıyor” ifadesidir. Pandemi döneminde el, yüz temizliği başta olmak üzere bireysel ve çevresel temizlik ve hijyenin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine yönelik haberlerin, tehlikeden kaçınabilmek için ikna edicilik düzeyinin yüksek bulunduğu anlaşılmaktadır. Tehlikeye duyarlılık oluşturan davranışlar arasında en yüksek değere sahip ifadenin de temizlik ve hijyen kurallarına uymamaya yönelik olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu ifadeye ilişkin algılanan duyarlılık ve yanıtın algılanan etkililiği arasında paralellik bulunduğunu söyleyebilmek mümkündür. Kaynağın, yanıtın algılanan etkililiği üzerindeki etkisinin saptanması amacıyla “Hastalığı deneyimleyen kişilerin uyarılarına yer verilen haberler, bu uyarılara uymamı kolaylaştırıyor” ifadesi oluşturulmuştur. Özellikle vaka ve ölümlerin ilk açıklanmaya başladığı zamanlarda hastalığı atlatabilmiş kişilerin, hastalığa ve hastalıktan korunmaya ilişkin ifadelerine önem verildiği göz önünde bulundurularak oluşturulan bu ifade, yanıtın algılanan etkisinin pekiştirilmesine ilişkin oluşturulan ifadelerden en yüksek değere sahip olanıdır. Tehlike şiddetinin algısı üzerinde kaynak kullanımının etkisinde de en etkili kaynağın hastalığı deneyimleyen kişiler olduğunun görülmesi, bu ifadeye yönelik algılanan şiddet ve yanıtın algılanan etkililiği arasında paralellik bulunduğunu belirtmektedir. Ancak hastalığı deneyimleyen kişilerin kaynak olarak kullanılmasının, algılanan şiddet üzerindeki etkisi daha düşük iken yanıtın algılanan etkililiği üzerinde daha fazla etkilidir.

Öz Yeterlilik Düzeyi

Öz yeterlilik, bireyin bir mesajda vurgulanan tehlikeden ve sağlığına yönelik tehditten korunabilmek için mesajda değinilen öneriyi bu bağlamda istenilen davranış değişikliğini gerçekleştirebileceğine yönelik inancı ve yeteneğidir. Dolayısıyla öz yeterliliğe etkisi yüksek olan haber konularının okurların hem tehlikeye karşı duyarlılık algılarını hem de yanıtın etkililiğine yönelik algılarını etkileyebileceğini söylemek mümkündür.

Öz yeterliliğe en çok etki eden haber konularının sırasıyla; temizlik ve hijyen, sosyal mesafe, karantina ve izolasyon, dengersiz beslenme ve hareketsizlik tehlikesine karşı spor ve düzenli beslenmenin önemi, yasak ve kurallara uymamanın yaratabileceği tehlikeler ve uyuma çağrı, maske kullanımı ve zararlı alışkanlıkları temel alan haberler olduğu görülmektedir (Tablo 11). Sosyal mesafeyi korumamaya yönelik içeriklerin bireyleri eyleme geçmeye güdülediği saptanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Medya, değişen ve dönüşen yapıyla hayatın her alanını etkilemekte ve iletişimin ötesinde işlevler sunmaktadır. Eğitim, eğlendirme, haber verme, propaganda, vakit geçirme gibi çok sayıda işlevi sunan medyanın kullanımı, teknolojinin hayatın her alana hâkim olmasıyla birlikte bağımlılık düzeyinde ele alınır hale gelmiştir. Geleneksel ya da yeni olduğuna bakılmaksızın medyaya yönelim, özellikle belirsizlik ve kriz durumlarında artmakta; bireylerin bu araçlara ayırdığı zaman arttığı değerlendirilmektedir.

Tablo 11. Öz yeterlilik ölçeğinin betimsel istatistikleri.

Öz yeterlilik	Ortalama	Standart sapma
Temizlik ve hijyene dikkat etmemenin, virüse yakalanma ve virüsün yayılma riskini artırdığına dair haberleri okuduğumda bunlara özen gösterebileceğime inanıyorum.	3.8278	1.08577
Sosyal mesafeyi korumamanın virüsü nasıl yaydığını anlatan haberleri okuduğumda diğer bireylerle arama mesafe koymaya dikkat edebileceğime inanıyorum.	3.8158	1.08047
Evde kalmayarak izole olmamanın Covid-19'un bulaş riskini artırdığına dair haberleri okuduğumda kendimi izole edebileceğime ve gerekli durumlar dışında dışarı çıkmayacağıma inanıyorum.	3.7584	1.16359
Fazla kılın ve hareketsiz kalmanın Covid-19'a yakalanma ve hastalığın etkilerinin ağırlaşma riskini artırdığına dair haberleri okuduğumda, dengeli beslenebileceğime ve daha fazla hareket edebileceğime inanıyorum.	3.750	1.14022
Pandemi sürecinde getirilen yasak ve kurallara uymamanın Covid-19'un bulaş riskini artırdığına dair haberleri okuduğumda bu yasaklara uyabileceğime inanıyorum.	3.7488	1.12804
Maske takmamanın veya maskeyi yanlış kullanmanın virüsü yaydığına dair haberleri okuduğumda bu risken kaçınabilmek için maskeyi bilinçli bir şekilde kullanabileceğime inanıyorum.	3.7440	1.16464
Zararlı alışkanlıkların Covid-19'a yakalanma ve Covid-19'a bağlı riskleri artırdığına dair haberleri okuduğumda, bu risken korunabilmek için zararlı alışkanlıklarından vazgeçebileceğime inanıyorum.	3.4522	1.20704

de aynı çerçevede yükselmektedir. Medyanın tüm gelişimine ve değişimine rağmen başat işlevi haber vermektir ve küresel sorunlarda bu işlev daha da önemli hale gelmektedir.

Sağlık, bireylerin diğer iş ve işlemlerini etkileme potansiyeline sahip bir değerdir ve salgın hastalıklar, bireylerin kişisel iyilik hallerini etkileme potansiyeli yüksek koşullarla eşdeğerdir. Bireysel iyilik halinin bozulması yoluyla toplumsal işlevi sekteye uğratan salgın durumlarının dünyayı etkileyen hale dönüşmesi, pandemi olarak kavramsallaştırılmaktadır. Pandemi dönemleri bilgiye en çok ihtiyaç duyulan, kürenin içindeki her bir bireyin olaydan haberdar olmasını zorunlu kılan zamanlardır. Tüm bireylerde farkındalığın öncelik olduğu pandemi dönemlerinde medya en temel haber kaynağıdır. Haberin sunulmuş biçimi, bireylerde algının yaratılmasında, tutumun geliştirilmesinde ve davranışın realize edilmesinde oldukça etkilidir. Haberin bireyi ikna etmesi böyle koşullarda bir gerekliliktir. Medya, bireylerde istendik davranışları ortaya çıkarmak için farklı stratejileri kullanır ve bunların başında ise korku çekiciliği gelmektedir.

Bu çalışmada haber içeriklerinde korku çekiciliği kullanımının okurların sağlık davranışları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarının; Love ve Mackert (2014) tarafından gerçekleştirilen ve çevrimiçi haber içeriklerinde korku çekiciliği kullanımının algılanan şiddet ve yanıtın algılanan etkililiği üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı tespit edilmiştir. Kanser hastalığına yönelik haberlerde korku çekiciliği ve etkililik mesajlarının, sağlık davranışlarına etki ettiğinin belirlendiği çalışma ile bu çalışma arasındaki sonuçların paralellik göstermesi, haber içeriklerinde kullanılan korku çekiciliği stratejisinin, farklı dönemlerde ve farklı tehditler temelinde de sağlık davranışları üzerinde etkili olabildiğini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmada yanıt aranan sorulara ilişkin bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Tüm teknolojik gelişmelere rağmen incelenen haber içerikleri, bireylere medya aracılı olarak tavsiye edilen davranışlarda geçmiş pandemi koşullarına kıyasla bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Yüzlerce yıldır yaşanan pandemi dönemlerinde tavsiye edilen maske, mesafe ve hijyen son örnekte de medya aracılı olarak aynı şekilde önerilmiştir. Yayınlanan haberlerde en sık zararlı alışkanlıkların Covid-19'un seyrini ağırlaştırdığı öne çıkarılmış; bireylerin bu davranışlardan uzak durması gerektiği öğütlenmiştir.
- Virüse karşı etkin mücadele için bireylerin ikna edilmesi en temel gerekliliktir. Sadece kurallar koyarak ya da yasaklar ilan ederek pandemi ile başa çıkılması olası değildir.

İknada önemli bir strateji olarak korku çekiciliği, korku uyandırarak okurları istenilen davranışı sergilemeye yönlendirir. İncelenen içeriklerde vurgulanan ana tehdit ifadesinin istenmeyen davranışların vücudu Covid-19 riskine açık hale getireceğidir. İncelenen içeriklerde savunmasız hale gelen vücut, virüse duyarlı hedef olarak sunulmuştur. Virüsün yayılmasında birincil risk olarak bulaş öne çıkarılmış; yayılma riskinin bir tehdit haline dönüştürülmesinde korkunun temel düzeyde tutularak virüsün daha fazla kişiye bulaşmasına neden olacak davranışların engellenmek istendiği saptanmıştır. Tehdidin tehlikeye dönüşmesinde öne çıkarılan ifadelerin hayati tehlike ve ölüme vurgu yapan kodlar olduğu görülmektedir. Haberlerde uzmanlar ya da bilim kurulları tarafından önerilen tavsiyelere uyulmamasının sonuçları ölüm ile çerçevelenerek sunulmaktadır. Ayrıca aşı olmayan ya da önerilere uymayanların hastalığı daha “ağır” atlattıkları haberlerde öne çıkarılarak tehlike vurgusu yapılmaktadır. Hastalığın etkilerinin ve seyrinin ağır olmasında kurallara uymamanın etkili olduğu vurgulanmaktadır.

- İncelenen haberlerde korku öğelerinin kullanımının katılımcılardaki etki düzeyinin çok yüksek olmadığı görülmektedir. Yapılan analizde bu kategoride ortalamanın kararsızlık düzeyi çevresinde olduğu görüldü de sağlık davranışı geliştirme amacına yönelik olarak yürütülen kampanyalarda bireysel hikâyeye kullanımının en etkili korku yaratma yolu olduğu saptanmıştır. Bireyler, özellikle görsel kullanımından rahatsız olduklarını ifade ediyor olsalar da bu durum onların farkındalığı üzerinde beklenen etkide bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu çerçevede korku öğelerinin kullanımına ilişkin medyanın yeni yol ve yöntemleri araştırmasına ihtiyaç vardır. Bu yol ve yöntemlerin belirlenmesinde korku çekiciliğinin bireylerin kendilerini koruyabileceklerine inandıkları sürece motive edici olduğu unutulmamalıdır. Özellikle yeni medyada kullanılan aşırı korku unsuru içeren görseller yerine gerçek hikayelerden oluşan temsillere özellikle yönelmek gerekmektedir.
- Medya sunduğu içeriklerle bireylerde öncelikle algıyı hedefler. İknanın ilk adımı olarak algılatma sürecinin önemli aktörü medyadır. Araştırmada temizlik ve hijyene dikkat etmemenin riski artırdığı biçimindeki sunumların algılanan duyarlılığı artırdığı saptanmıştır. Bunun sonucunda marketlerden alınanların dezenfekte edilmeden eve alınmaması ve bir gün dışarda bekletilmesi gibi uygulamaların yaşandığı bilinmektedir. Elleri düzenli olarak yıkama ve uygulama biçimi, kullanılan maskelerin dışarı atılması gibi çevresel temizlik ve hijyene dikkat etmemenin Covid-19 riskini artırdığına yönelik haberler, algılanan duyarlılık



üzerinde olumlu etkide bulunan içeriklerdir. Obezite ve hareketsizlik ile Covid-19'a yakalanma arasındaki ilişkiye dayanan haberler, algı üzerinde en az etkide bulunan içerikler olarak saptanmıştır.

- Katılımcıların Covid-19'un kalıcı etkiler bıraktığı biçimindeki haberlerden daha fazla etkilendikleri görülmektedir. Tehdidin yüksek şiddette algılanmasında entübe edilmiş hasta görüntülerinin işlevsel olduğu saptanmıştır. Entübe edilmiş hastalar gibi görüntüler yoluyla algılanan tehdidin şiddeti artırılıyor olsa da bu korku ögesinin kullanımında dengeli bir yaklaşıma ihtiyaç olduğu vurgulanmalıdır. İknanın hedefindeki davranışın, Covid-19'un vücutta yarattığı etkileri ağırlaştıracağına ve tedavi sürecini zorlaştıracağına vurgu yapılan haberlerin hastalığın her bireyde farklı seyretmesinin ve daha önce yaşanmamış bir deneyim olmasının getirdiği belirsizlik, korkuyu daha da tetiklemektedir.
- Öz yeterlilik ve buna bağlı olarak yanıt etkililiği, haberlerde önerilenlere okurun istendik tepkisi olarak tanımlanabilir. İstenen sağlık davranışının gelişmesinde haberin kaynağı son derece önemlidir. Bu çalışmada yanıt etkililiği en yüksek kaynak, hastalığı deneyimleyen kişiler; yanıt etkililiği en az etkisi olan kaynak ise politikacılar olarak saptanmıştır.

Yazar Katkıları / Author Contributions: GG: Literatür tarama, veri toplama, veri analizi, makalenin yazılması, sonuçları yorumlama; YB: Proje fikri, araştırma tasarımı, danışmanlık ve denetleme, bulguları yorumlama, eleştirel inceleme. / GG: Literature search, data collection, data analysis, writing manuscript, interpreting the results; YB: Project idea, conceiving and designing research, study monitoring, interpreting results, critical reading and final check of the manuscript.

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

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

Kaynaklar

- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2022) The fear of COVID-19 scale: Development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(3), 1537–1545.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.

- Ash, E., Galletta, S., Hangartner, D., Margalit, Y., & Pinna, M. (2020). The effect of Fox News on health behavior during COVID-19. *SSRN, Preprint not peer reviewed*, Posted: 28 Jun 2020 Last revised: 7 Aug 2020.
- Bakioğlu, F., Korkmaz, O., & Ercan, H. (2021). Fear of COVID-19 and positivity: Mediating role of intolerance of uncertainty, depression, anxiety, and stress. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(6), 2369–2382.
- Buldoklu, Y. (2010). *Televizyonda yayımlanan sağlık programları ve izleyicileri üzerine ampirik bir çalışma*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Conner, M., & Norman, P. (2005). *Predicting health behaviour: Research and practice with social cognition models*. Maidenhead: Open University Press.
- Dijker, A., Koomen, W., & Kok, G. (1997). Interpersonal determinants of fear of people with AIDS: The moderating role of predictable behavior. *Basic and Applied Social Psychology*, 19(1), 61–79.
- Ertaş, H., Kırac, R., & Ünal, S. N. (2019). Halkın sağlık haberleri algı düzeylerinin incelenmesi. M. Akbolat (Ed.), *Değer temelli sağlık hizmetleri. 3. International & 13. National Congress on Health and Hospital Administration* (s. 723–743), 10–13 Ekim 2019, Sakarya.
- Fishbein, M., Cappella, J., Hornik, R., Sayeed, S., Yzer, M., & Ahern, R. K. (2002). The role of theory in developing effective antidrug public service announcements. In W. D. Crano, & M. Burgoon (Eds.), *Mass media and drug prevention: Classic and contemporary theories and research* (pp. 89–117). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Furedi, F. (2017). *Korku kültürü: Risk almanın riskleri* (B. Yıldırım, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hogan, K. (2013). *Başkalarını sizin gibi düşünmeye nasıl ikna edersiniz?* (V. Karaca, Çev.). Yakamoz: İstanbul.
- Jenkins, D. C. (2003). *Building better health a handbook of behavioral change*. Washington, DC: Pan American Health Organization, Scientific and Technical Publication: 590.
- Love, B., & Mackert, M. S. (2014). 'You may have a cancer-causing virus and not even know it': Fear appeals in online news. *First Monday*, 19(2–3), 1–18.
- Maddux, J. E., & Rogers, R. W. (1983). Protection motivation and self-efficacy: A revised theory of fear appeals and attitude change. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19(5), 469–479.
- Melki, J., Tamim, H., Hadid, D., Farhat, S., Makki, M., Ghandour, L., & Hitti, E. (2020). Media exposure and health behavior during pandemics: The mediating effect of perceived knowledge and fear on compliance with COVID-19 prevention measures. *Health Communication*, 37(5), 586–596.
- Milne, S., Sheeran, P., & Orbell, S. (2000). Prediction and intervention in health related behavior: A meta-analytic review of protection motivation theory. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(1), 106–143.
- Prochaska, J. O., & Prochaska, J. M. (2011). Behavior change. In D. B. Nash, A. Skoufalos, R. J. Fabius, & W. H. Oglesby (Eds.), *Population*

- health creating a culture of wellness* (pp. 23–41). Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Rogers, R. W. (1975). A protection motivation theory of fear appeals and attitude change. *Journal of Psychology*, 91(1), 93–114.
- Sutton, S. R. (2001). Health behavior: Psychosocial theories. In N. J. Smelser, & B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 6499–6506). Oxford: Elsevier Ltd.
- Sweeney, K., & Stephens, S. (2013). The use of fear appeals to communicate a public health message. *Irish Business Journal*, 8(1), 87–96.
- Tarakcı, H. N. (2019). *İkna edici mesaj stratejisi olarak çekicilik*. Konya: Literatürk Akademia.
- Utma, S. (2020). Medyada ‘sağlıklı’ sağlık haberciği: Koronavirüs (COVID-19) salgını özelinde bir değerlendirme. *Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 4(6), 99–121.
- Witte, K., & Allen, M. (2000). A meta-analysis of fear appeals: Implications for effective public health campaigns. *Health Education & Behavior*, 27(5), 591–615.
- Yılmaz, M. B. (2018). *Doktorum medya: Medya sağlık davranışlarını nasıl yönlendirir?* Konya: Literatürk Akademia.

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

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

Yükseköğretim Dergisi Cilt 12 (2022) Hakem Dizini

Reviewer Index for Volume 12 (2022) of the TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER)

Yükseköğretim Dergisine gönderilen makalelerin değerlendirmesi için zamanını ve emeğini vererek derginin kalitesinin devamlılığını sağlayan, aşağıda adları sıralanan hakemlerimize Editör Kurulu olarak teşekkür ederiz.

The Editorial Staff of the TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER) expresses their appreciation to the following colleagues who have reviewed manuscripts for Volume 12, 2022.

Abdullah Adıgüzel <i>Düzce Üniversitesi</i>	Hatice Gökçe Bilgiç Doğan <i>Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi</i>	Songül Demir <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i>
Saliha Ağaç <i>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi</i>	Yavuz Bolat <i>Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi</i>	Mehmet Ali Dulupçu <i>Süleyman Demirel Üniversitesi</i>
Meltem Akbulut Yıldırım <i>Technical University of Munich</i>	Aras Bozkurt <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Mehmet Durman <i>Beykoz Üniversitesi</i>
Erdem Aksoy <i>TED Üniversitesi</i>	Eda Bozkurt <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Serap Emil <i>Ortaoğu Teknik Üniversitesi</i>
Ali Ender Altunoğlu <i>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi</i>	Yücel Bulut <i>İstanbul Üniversitesi</i>	Ramazan Erdem <i>Süleyman Demirel Üniversitesi</i>
Duygu Anıl Keskin <i>İstanbul Üniversitesi</i>	Betül Bulut Şahin <i>Ortaoğu Teknik Üniversitesi</i>	Armağan Erdoğan <i>Beykoz Üniversitesi</i>
Gökhan Arastaman <i>Hacettepe Üniversitesi</i>	Esra Burcu <i>Hacettepe Üniversitesi</i>	Hakan Ergin <i>Boğaziçi Üniversitesi</i>
Gökçen Arkalı Olcay <i>Gebze Teknik Üniversitesi</i>	Nilay Bümen <i>Ege Üniversitesi</i>	Burcu Ertürk Kılıç <i>Boğaziçi Üniversitesi</i>
Serpil Aytaç <i>Fenerbahçe Üniversitesi</i>	Berrin Cefa Sarı <i>University of Oldenburg</i>	Deniz Mert Gezgin <i>Trakya Üniversitesi</i>
Güler Bahadır <i>İstanbul Üniversitesi</i>	Can Cemal Cingi <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Sıdıka Gizir <i>Mersin Üniversitesi</i>
Ferhat Bahçeci <i>Fırat Üniversitesi</i>	Faik Çelik <i>İstanbul Üniversitesi</i>	Ali Fuat Gökçe <i>Gaziantep Üniversitesi</i>
Nuri Baloğlu <i>Kırşehir Abi Evran Üniversitesi</i>	Zafer Çelik <i>Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi</i>	Mehmet Nuri Gültekin <i>Gaziantep Üniversitesi</i>
Semih Başkan <i>İstanbul Okan Üniversitesi</i>	Gaye Zeynep Çenesiz <i>Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi</i>	Sedat Gümüş <i>Aarbus Üniversitesi</i>
Gökhan Baş <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	Ahmet Naci Çoklar <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i>	Aslı Günay <i>Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi</i>
Uğur Başarmak <i>Kırşehir Abi Evran Üniversitesi</i>	Hans de Wit <i>Boston College</i>	Pınar Günel <i>SANKO Üniversitesi</i>
Zeynep Başerler Berber <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Engin Demir <i>Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi</i>	Oğuzhan İrengün <i>İstanbul Üniversitesi</i>



Burcu İlgüden Kılıç
Bandırma Onyeddi Eylül Üniversitesi

Engin Karadağ
Akdeniz Üniversitesi

Çiğdem Karakaya
Akdeniz Üniversitesi

Zeki Karataş
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Yüksel Kavak
TED Üniversitesi

Zöhre Kaya
Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi

Murat Kayalar
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Mehmet Kesim
Anadolu Üniversitesi

Taşkın Kılıç
Ordu Üniversitesi

Bilgen Kırıl
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Zeynep Kızıltepe
İstinye Üniversitesi

Abdullah Koçak
Selçuk Üniversitesi

Ersin Korkmaz
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Didem Koşar
Hacettepe Üniversitesi

Özdal Koyuncuoğlu
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Ömür Hakan Kuzu
Selçuk Üniversitesi

Berk Küçükaltan
Trakya Üniversitesi

Adnan Küçüköğlü
Atatürk Üniversitesi

Abdurrahman Mengi
Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi

Hatice Odacı
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Ebru Oğuz
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Hülya Okumuş
HEPDAK

Fatma Orgun
Ege Üniversitesi

Erol Neziha Orhon
Anadolu Üniversitesi

Hakan Özdemir
İnönü Üniversitesi

Murat Özdemir
Hacettepe Üniversitesi

Derya Özer Kaya
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi

Mustafa Özgenel
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Hürşit Cem Salar
Pamukkale Üniversitesi

Gökhan Savaş
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi

Fatma Nevra Seggie
Boğaziçi Üniversitesi

Özcan Sezer
İnönü Üniversitesi

Mustafa Sözbilir
Atatürk Üniversitesi

Adem Şahin
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Bahri Şahin
Yıldız Teknik Üniversitesi

Ersin Şahin
Bursa Uludağ Üniversitesi

Murat Şeker
İstanbul Üniversitesi

Gülşah Taşçı
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Erol Tekin
Kastamonu Üniversitesi

Hasan Hüseyin Tekin
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Duygu Toplu Yaşloğlu
İstanbul Üniversitesi

Erdal Toprakçı
Ege Üniversitesi

Selahattin Turan
Bursa Uludağ Üniversitesi

Hasan Tutar
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Ömer Faruk Tutkun
Sakarya Üniversitesi

Emel Ulupınar
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Barış Uslu
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Aydın Usta
Kilis Üniversitesi

Orhan Uzun
Bartın Üniversitesi

Hasan Yazıcı
İstanbul Üniversitesi

Hikmet Yazıcı
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Zekeriya Yerlikaya
Kastamonu Üniversitesi

Sevgi Yıldız
Ankara Üniversitesi

Binhan Yılmaz
İstanbul Üniversitesi

Kürşad Yılmaz
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Banu Yücel Toy
Yıldız Teknik Üniversitesi

Ebru Yüksel Haliloğlu
Gazi Üniversitesi

Erkan Yüksel
Anadolu Üniversitesi

İsimler soyadı sırasına göre yazılmıştır.



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES

Vedat Dalokay Caddesi No: 112,
Çankaya 06670 Ankara
Tel: +90 (312) 442 29 03
Faks: +90 (312) 442 72 36



www.tuba.gov.tr



<https://www.facebook.com/TUBAAkademi>



<https://www.twitter.com/TUBAAkademi>

www.yuksekogretim.org