

TÜBA-HER

Yükseköğretim Dergisi

TÜBA Higher Education Research/Review



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES

Cilt / Volume 13 | Sayı / Issue 3 | Aralık / December 2023

ISSN 2146-796X

2023
3

- Turizm Alanında Lisans Eğitimi Almakta Olan Öğrencilerin Yükseköğretimdeki Hizmet Kalitesi Algılarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Akdeniz Üniversitesi Örneği
- Joanna Briggs Enstitüsü (JBI) Kritik Değerlendirme Araçlarından Kohort ve Vaka Kontrol Çalışmaları için Kontrol Listelerinin Türkçe'ye Uyarlaması
- Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Eğitiminin Siyasal İlgi ve Katılım Düzeyine Etkisi Üzerine Bir Araştırma
- Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Etkileşim Deneyimlerinin İncelenmesi
- Investigation of the Perceptions Regarding Distance Education with the Information Systems Success Model in the COVID-19 Pandemic
- Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Kültürel Zekâlarının Öz Yeterlilik ve Girişimcilik Üzerine Etkisi
- Kapıları Aralamak: Yükseköğretimdeki Göçmen ve Yerel Gençlerin Sosyal Uyum Sürecinde Erasmus+ Gençlik Değişimlerinin Rolü
- Yükseköğretim Kurumlarında Çalışan Performansı, Hizmet Kalitesi ve Memnuniyet
- İnovasyon-Yükseköğretim İlişkisi Türkiye'de Geçerli mi? Mekansal Ekonometrik Yöntemlerle Kanıtlar
- Lisansüstü Eğitimde Üniversite Tercihi Hangi Faktörlerden Etkilenir?
- Yükseköğretimde Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşmaya Yönelik Durum Analizi
- İdari Personelin Devlet Üniversitelerinde Korku Kültürüne İlişkin Görüşleri



www.tuba.gov.tr



facebook.com/TUBAAkademi



twitter.com/TUBAAkademi



youtube.com/TurkiyeBilimlerAkademisi

www.yuksekogretim.org

Tanım

Türkiye Bilimler Akademisi'nin (TÜBA) yayın organı olan Yükseköğretim Dergisi /TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), yılda üç kez (Nisan, Ağustos, Aralık) yayımlanan, disiplinlerarası, hakemli, bilimsel bir dergidir. Her yıl bir cilt tamamlanır. Düzenli sayılar gereğinde birden fazla bölüm halinde yayınlanabilir. Dergi ayrıca düzenli sayılara ek sayılar ya da özel konulu sayılar yayınlayabilir. Yayın dili Türkçe ve İngilizce olan ve hem basılı (p-ISSN 2146-796X) hem de elektronik (e-ISSN 2146-7978) sürümleri bulunan derginin içeriğini yükseköğretim ile ilgili konular oluşturur. Derginin elektronik sürümü, çevrimiçi (online) açık erişim (open access) dergi olarak www.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, karşılaşılan temel sorunların incelendiği ve çözümlerine yönelik önerilerin ortaya konduğu bilimsel bir platform oluşturmaktır. Dergi böylelikle yükseköğretimde uygulanabilir, sürdürülebilir, yenilikçi (inovatif), girişimci ve stratejik yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayarak akademik bir arşiv yaratmayı hedeflemektedir.

Dizinler/Veritabanları

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

Telif Hakları

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), bünyesinde yayınlanan yazıların fikirlerine resmen katılmaz, basılı ve çevrimiçi sürümlerinde yayınladığı hiçbir ürün veya servis reklamı için güvence vermez. Yayınlanan yazıların bilimsel ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazılarla birlikte gönderilen resim, şekil, tablo vb. unsurların özgün olması ya da daha önce yayınlanmış işler derginin hem basılı hem de elektronik sürümünde yayınlanabilmesi için telif hakkı sahibinin yazılı onayının bulunması gerekir. Yazarlar yazılarının bütün yayın haklarını derginin yayıncısı TÜBA'ya devrettiklerini kabul ederler. Yayınlanan içeriğin (yazı ve görsel unsurlar) telif hakları dergiyeye ait olur. Dergide yayınlanması uygun görülen yazılar için telif ya da başka adlar altında hiçbir ücret ödenmez ve baskı masrafı alınmaz; ancak ayrı baskı talepleri ücret karşılığı yerine getirilir. TÜBA, yazarlardan devraldığı ve derginin çevrimiçi (online) sürümünde yayınladığı 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 Seker (Başkan)

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü: Doç. Dr. Cem Korkut

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

26 Haziran 2004 tarih ve 5187 sayılı Basın Kanunu gereğince yerel süreli yayın türünde sınıflanan Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) tarafından yayımlanmaktadır (Copyright © 2023, 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 (Nisan / April 2023).



Description

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

Managing Editor: Assoc. Prof. Dr. Cem Korkut

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

Due the Press Law of Turkish Republic dated as June 26, 2004 and numbered as 5187, this publication is classified as a local periodical. Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER) is published by Turkish Academy of Sciences (TÜBA) (Copyright © 2023, TÜBA).

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

Kevser Çınar
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Haydar Yalçın
Ege Üniversitesi, İzmir

Cem Korkut
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi,
Ankara

Burak Önal
Biruni Üniversitesi, İstanbul

Harun Serpil
Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Teknik Sekreteryası / Technical Secretariat

Cansu Toprak
Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

Metin Ensar Polat
Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

Ali Buğra Ergin
Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

Bilimsel Danışma Kurulu / Scientific Advisory Board

Ahmet Cevat Acar
İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Muhammet İrşadi Aksun
Koç Üniversitesi, İstanbul

Sener Aktürk
Koç Üniversitesi, İstanbul

Yusuf Alpaydın
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Meliha Altunışık
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Mehmet Emin Aydın
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Mehmet Barca
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara

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

Yıldız Bayazıtöğlü
Rice Üniversitesi, Houston, TX, ABD

Abdulbari Bener
İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul

Zulfiqar Ahmed Bhutta
The Aga Khan Üniversitesi, 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

Kevsir Çınar
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

İbrahim Dincer
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

Aysegül Komsuoğlu Cırtıptıoğlu
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 Sinağ
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 hazırlanarak 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.yuksekogretim.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 sayfayı geçmemesine özen gösterilmelidir.

Yazılarda bulunması gereken bölümler sırası ile şunlardır:

Sayfa 1 - Başlık sayfası

Sayfa 2 - Türkçe Başlık, Özet ve Anahtar Sözcükler

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

Sayfa 4 ve sonrası - Temel Metin

Sonraki Sayfa - Kaynaklar

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

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

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

Başlık sayfası

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

Özet sayfaları

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

Temel Metin

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

Kaynaklar

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

Metin içinde gönderme

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

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

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

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

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

Kaynak listesi

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

Cilt ve sayı numarası bulunan Türkçe süreli yayın makalesi örneği:

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

Yabancı dilde süreli yayın makalesi örneği:

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

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

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

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

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

Türkçe kitap örneği:

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

İki yazarlı Türkçe kitap örneği:

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

Editörlü Türkçe kitap örneği:

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

Türkçe kitap bölümü örneği:

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

Çeviri kitap örneği:

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

Türkçe tez örneği:

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

Yabancı dilde kitap örneği:

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

Birden fazla baskı yapmış yabancı dilde kitap örneği:

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

Editörlü yabancı dilde kitap örneği:

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

Yabancı dilde kitap bölümü örneği:

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

Yabancı dilde kitap serisi içinde bölüm örneği:

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

Yabancı dilde tez örneği:

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

Elektronik kaynak örnekleri:

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

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

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

Şekil, Resim ve Tablolar

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

Ekler

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

Kontrol Listesi

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

► Yazıların Gönderilmesi

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

Editöryal İletişim:

Doç. Dr. Haydar Yalçın

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

• **Editörden / Editorial**

• **Ampirik Araştırma / Original Empirical Research**

Turizm Alanında Lisans Eğitimi Almakta Olan Öğrencilerin Yükseköğretimdeki Hizmet Kalitesi Algılarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Akdeniz Üniversitesi Örneği.....343

Determining the Factors Affecting Student Perceptions of Higher Education Service Quality in Undergraduate Tourism Education: The Case of Akdeniz University

Filiz Karakoyunlu, Abdullah Uslu

Joanna Briggs Enstitüsü (JBI) Kritik Değerlendirme Araçlarından Kohort ve Vaka Kontrol Çalışmaları için Kontrol Listelerinin Türkçe'ye Uyarlaması.....359

Adaptation of Joanna Briggs Institute (JBI) Critical Appraisal Tools for Cohort and Case-Control Study Checklists into Turkish

Özge Karakaya Suzan, Tuğçe Kolukısa, Gülşah Hür, Hamide Zengin, Ayşe Eroğlu, Elif Erbay Özdede, Seda Tecik, Nursan Çınar

Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Eğitiminin Siyasal İlgi ve Katılım Düzeyine Etkisi Üzerine Bir Araştırma367

A Study on the Effect of Political Science and Public Administration Education on Political Interest and Participation Levels.

Niran Cansever

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Etkileşim Deneyimlerinin İncelenmesi.....381

An Investigation of Distance Education Students' Interaction Experiences

Esmâ Yıldız, Hakan Tüzün

Investigation of the Perceptions Regarding Distance Education with the Information Systems Success Model in the COVID-19 Pandemic.....393

COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Eğitim Sistemine Yönelik Algıların Bilgi Sistemleri Başarı Modeli ile İncelenmesi

Özdal Koyuncuoğlu, A. Aslan Şendoğdu, Deniz Koyuncuoğlu

Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Kültürel Zekâlarının Öz Yeterlilik ve Girişimcilik Üzerine Etkisi.....409

The Effect of International University Students' Cultural Intelligence on Their Self-Efficacy and Entrepreneurship

Mihriban Cindiloğlu Demirer, Gamze Ebru Çiftçi, Yavuz Kağan Yasım

Kapıları Aralamak: Yükseköğretimdeki Göçmen ve Yerel Gençlerin Sosyal Uyum Sürecinde Erasmus+ Gençlik Değişimlerinin Rolü.....421

Opening Doors: The Role of Erasmus+ Youth Exchanges in the Social Cohesion Process of Migrant and Local Youth in Higher Education

Hakan Gülerce, F. Güzin Ağca Varoğlu, Rukiye Gülerce

Yükseköğretim Kurumlarında Çalışan Performansı, Hizmet Kalitesi ve Memnuniyet.....435

Employee Performance, Service Quality and Satisfaction in Higher Education Institutions

Yasin Kılıçlı, Hilal Çelik Kazıcı, Emrullah Kıpçak

| | |
|---|------------|
| Inovasyon-Yükseköğretim İlişkisi Türkiye’de Geçerli mi? Mekansal Ekonometrik Yöntemlerle Kanıtlar..... | 451 |
| Innovation-Higher Education Relationship: Does It Exist in Türkiye? Evidence from Spatial Econometric Methods | |
| Ayşegül Han, Nergis Tosun, Ceren Pehlivan | |
| Lisansüstü Eğitimde Üniversite Tercihi Hangi Faktörlerden Etkilenir?..... | 465 |
| What factors influence university choice in postgraduate education? | |
| Ekrem Sevim, Dolunay Özlem Zeybek, Mustafa Zeybek | |
| Yükseköğretimde Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşmaya Yönelik Durum Analizi..... | 473 |
| Situation Analysis for Regional Development-Oriented Mission Differentiation and Specialization in Higher Education | |
| Fatma Hümeysra Yücel, Temel Çalık | |
| İdari Personelin Devlet Üniversitelerinde Korku Kültürüne İlişkin Görüşleri..... | 491 |
| Opinions of Administrative Staff on the Culture of Fear in State Universities | |
| Merve Duman, Ahmet Şahin | |
| ► Dizin / Index | |
| Hakem Dizini Cilt 13(2023)..... | 503 |
| Reviewer Index for Volume 13 (2023) | |
| Konu ve yazar dizini için www.yuksekogretim.org adresini ziyaret edebilirsiniz. / <i>Subject and author indexes for Volume 13 (2023) are available at www.yuksekogretim.org</i> | |

Değerli Yükseköğretim Dergisi okurları,

Türkiye Bilimler Akademisi'nin (TÜBA) süreli yayınları arasında yer alan Yükseköğretim Dergisi (TÜBA Higher Education Research/Review - TÜBA-HER), yılda üç kez (disiplinlerarası, hakemli, bilimsel bir dergi olarak okuyucularıyla buluşmaktadır.

Bu sayımızda, dergimizin misyonuna uygun olarak geniş bir yelpazede yükseköğrenim konularını kapsayan çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Filiz Karakoyunlu ve Abdullah Uslu'nun turizm alanındaki lisans eğitimi alan öğrencilerin hizmet kalitesi algılarını ele alan çalışması, sadece bu sayımıza özel bir derinlik katmaktadır (343). Joanna Briggs Enstitüsü'nden Özge Karakaya Suzan ve ekibi, kohort ve vaka kontrol çalışmaları için kritik değerlendirme araçlarının Türkçeye uyarlanmasına dair önemli bir katkı sunmuşlardır (359). Niran Cansever'in siyaset bilimi ve kamu yönetimi eğitimi ile siyasal ilgi ve katılım düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırması, akademik literatürde önemli bir boşluğu doldurmaktadır (367). Esmâ Yıldız ve Hakan Tüzün'ün COVID-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitim sistemine yönelik algıları, bilgi sistemleri başarı modeliyle incelenmesine dair çalışmaları (393), bu sayımızın güncel konulara odaklanan makalelerden birisidir.

Mihriban Cindiloğlu Demirel ve ekibinin yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin kültürel zekâlarının öz yeterlilik ve girişimcilik üzerine etkisinin araştırıldığı makaleleri (409) küresel ölçekte önem arz eden bir konuya ışık tutmaktadır. Hakan Gülerce ve meslektaşlarının Erasmus+ gençlik değişimlerinin göçmen ve yerel gençlerin sosyal uyum sürecindeki rolünü ele alan çalışması (421) ise gençlerin uluslararası deneyimlerinin sosyal etkilerini anlamamıza katkı sağlamaktadır. Yasin Kılıçlı ve ekibinin yükseköğretim kurumlarında çalışan performansı, hizmet kalitesi ve memnuniyeti inceleyen makalesi (435), akademik camianın güncel konularına dair önemli bir perspektif sunmaktadır.

TÜBA-HER dergisi bu sayısında barındırdığı makalelerle yükseköğrenim alanındaki çeşitli konularda derinlemesine bir bakış sunmaktadır. Yükseköğretimle ilgili bilimsel araştırmalara katkıda bulunan tüm yazarlarımıza teşekkür eder, siz değerli okuyucularımızı zengin ve bilgi dolu bir okuma deneyimi yaşamaya davet eder; Akademik camiamıza 2024 yılında sağlık, afiyet içinde başarılı, verimli ve huzurlu bir dönem temenni ederiz.

Saygılarımızla,
Editör Kurulu

Dear Readers,

TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), one of the periodic publications of the Turkish Academy of Sciences (TÜBA), meets its readers three times a year as an interdisciplinary, peer-reviewed and scholarly journal.

In this issue, various research articles covering a wide range of higher education topics are presented in line with the mission of our journal. A noteworthy contribution to this issue is the study by Filiz Karakoyunlu and Abdullah Uslu, which examines the perceptions of service quality among tourism students and adds a unique depth to this issue (343). The team led by Özge Karakaya Suzan of the Joanna Briggs Institute made a significant contribution by adapting critical appraisal tool for cohort and case-control studies into Turkish (359). Niran Cansever's research on the relationship between political science and public administration education and levels of political interest and participation fills a significant gap in the academic literature (367). The study by Esmâ Yıldız and Hakan Tüzün, which examines the perceptions of the distance education system during the COVID-19 pandemic through the success model of information systems (393), stands out as one of the articles in this issue that focuses on current issues.

The article by Mihriban Cindiloğlu Demirel and her team, which examines the impact of cultural intelligence on the self-efficacy and entrepreneurship of foreign university students (409), sheds light on an issue of global importance. Hakan Gülerce and colleagues' study on the role of Erasmus+ youth exchanges in the social integration process of migrant and local youth (421) contributes to our understanding of the social impact of young people's international experiences. The article by Yasin Kılıçlı and his team examining the performance, service quality and satisfaction of employees in higher education institutions (435) provides an important perspective on current issues in the academic community.

In this issue, TÜBA-HER provides an in-depth look at various topics in the field of higher education with the articles it hosts. We express our gratitude to all the authors who have contributed to the scientific research on higher education and we invite our esteemed readers to experience a rich and knowledgeable reading journey. We wish the academic community a successful, productive and peaceful period in 2024.

Best Regards,
Editorial Board

Turizm Alanında Lisans Eğitimi Almakta Olan Öğrencilerin Yükseköğretimdeki Hizmet Kalitesi Algılarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Akdeniz Üniversitesi Örneği

Determining the Factors Affecting Student Perceptions of Higher Education Service Quality in Undergraduate Tourism Education: The Case of Akdeniz University

Filiz Karakoyunlu¹ , Abdullah Uslu² 

¹Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Personel Daire Başkanlığı, Antalya

²Akdeniz Üniversitesi, Manavgat Turizm Fakültesi, Turizm İşletmeciliği Bölümü, Manavgat, Antalya

Özet

Bu araştırmanın amacı, üniversitelerin lisans düzeyinde eğitim almakta olan öğrencilerine sundukları hizmetin hangi boyutlarda algılandığının belirlenmesidir. Yükseköğretim kurumlarında sunulmakta olan eğitimin kalitesinin algılanma düzeyini belirleyebilmek amacıyla HEdPERF ölçeğinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda Akdeniz Üniversitesi Turizm Fakültesi (Turizm İşletmeciliği Bölümü, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü, Turizm Rehberliği Bölümü, Rekreasyon Yönetimi Bölümü), Manavgat Turizm Fakültesi (Turizm İşletmeciliği Bölümü, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü, Turizm Rehberliği Bölümü, Rekreasyon Yönetimi Bölümü) ve Serik İşletme Fakültesi (Turizm İşletmeciliği Bölümü)nde öğrenim görmekte olan toplam 482 öğrenciye anket uygulanmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen veriler SPSS 22.00 paket programında analiz edilmiştir. Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesine ilişkin görüşleri cinsiyet, medeni durum, öğrenim şekli, öğrenim yeri, kayıtlı olduğu okul, geldiği bölge ve aylık gelir durumu demografik değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. HEdPERF ölçeğine göre yükseköğretimde öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesi boyutları “İdari Yönler”, “Akademik Yönler”, “Program Konuları”, “İmaj” ve “Erişilebilirlik” olarak belirlenmiştir. Bu boyutları ortaya koyan ifadelere bakıldığında; “Erişilebilirlik” boyutu en yüksek değerlendirmeye; “Program Konuları” boyutu en düşük değerlendirmeye sahiptir. Öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesi faktörlerinin “medeni durum”, “öğrenim şekli”, “öğrenim yeri” ve “aylık gelir durumları”na göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak “cinsiyet”, “kayıtlı olduğu okul” ve “geldiği bölge” gruplarına göre anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür. Çalışmada elde edilen bulgular, turizm öğrencilerinin üniversitelerin sunmuş oldukları hizmetlere yönelik algılarını ortaya koymuş ve üniversite kurumlarının proaktif ve daha bilinçli davranmalarına yönelik yol haritası sunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Hizmet Kalitesi, Öğrenciler, Turizm Eğitimi, Yükseköğretim, HEdPERF, Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi

Abstract

The aim of this study is to determine the dimensions in which the services provided by universities to undergraduate students are perceived. The HEdPERF scale was used to determine the level of quality offered in higher education institutions. To this end, a questionnaire was administered to 482 tourism department students from the Tourism Faculty (Department of Tourism Management, Gastronomy and Culinary Arts, Tourism Guidance and Recreation Management), Manavgat Tourism Faculty (Department of Tourism Management, Gastronomy and Culinary Arts, Tourism Guidance and Recreation Management), and Serik Business Faculty (Department of Tourism Management). The SPSS 22 program was used to analyze the collected data. Students' views on service quality in higher education were evaluated in light of demographic characteristics such as gender, marital status, study type, study place, registered school, region of origin, and monthly income. According to the HEdPERF scale, the dimensions of service quality perceived by students in higher education were determined as “Administrative Aspects”, “Academic Aspects”, “Program Issues”, “Image”, and “Accessibility”. The “Accessibility” dimension was found to have the highest rating, and the “Program Issues” dimension the lowest. The service quality factors perceived by students showed significant differences with regard to “marital status,” “study type,” “study place,” and “monthly income status.” However, no significant difference was identified on the basis of “gender”, “registered school”, and “region of origin”. The findings obtained in the study reveal student perceptions of higher education services and offer a roadmap for universities to act in a more proactive and better-informed way.

Keywords: Service Quality, Students, Tourism Education, Higher Education, HEdPERF, Service Quality in Higher Education

İletişim / Correspondence:

Turizm Bilim Uzmanı
Filiz Karakoyunlu
Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü,
Personel Daire Başkanlığı, Antalya
Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü,
Personel Daire Başkanlığı, Antalya
e-posta: fkarakoyunlu@akdeniz.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(3), 343-358. © 2023 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Ekim / October 3, 2022; Kabul tarihi / Accepted: Haziran / June 5, 2023

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Karakoyunlu, F. & Uslu, A. (2023). Turizm Alanında Lisans Eğitimi Almakta Olan Öğrencilerin Yükseköğretimdeki Hizmet Kalitesi Algılarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Akdeniz Üniversitesi Örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(3), 343-358. doi: 10.53478/yuksekogretim.1183668

Bu çalışma, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm Yönetimi Anabilim Dalı'nda, Doç. Dr. Abdullah USLU danışmanlığında Filiz KARAKOYUNLU tarafından 2021 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinden türetilmiştir. (This study is based on a master thesis completed in 2017 by Filiz Karakoyunlu at Akdeniz University in Antalya-Türkiye, at Social Sciences Institute, Tourism Management Programme under the direction of Assoc. Prof. Dr. Abdullah USLU)

ORCID: F. Karakoyunlu: 0000-0003-0317-8851; A. Uslu: 0000-0002-3660-7096

Eğitim, birçok alanda olduğu gibi turizm alanında da ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel yönden refaha ulaşması için ciddi bir görev üstlenmektedir. Bir bakıma eğitim, toplumsal hayata yön veren etkili bir süreçtir. Modern turizm kavramının gereği olan hizmet kalitesi, turizm sektöründe ihtiyaç duyulan personelin mesleğe ilişkin niteliklerinin yüksek düzeyde olmasıyla ilişkilidir (Baltacı vd., 2012). Hizmet sektörünün ekonomi içindeki büyüklüğünü gösteren oran tüm dünyada artmakta; bu doğrultuda eğitim alanında sunulan hizmetler, hizmet sektörü için önem taşımaktadır. Eğitim alanındaki hizmetin kalitesi öğrencinin sahip olduğu başarıya göre tanımlanmaktadır. Hizmet sunan kuruluşlar arasında yerini alan yükseköğretim kurumları, mesleki ve teknik yönden donanımlı elemanların yetiştirilmesine katkı sağlamaktadır. Buradan hareketle yükseköğretim kurumları eğitim-öğretim sisteminde önemli role sahip kilit merkezler durumuna gelmektedirler (Gülcan vd., 2015).

Günümüzde işletmelerin rekabet avantajı sağlamaları özellikle de varlıklarını devam ettirebilmeleri bakımından kalite oldukça önemlidir (İçli ve Vural, 2010). Ulusal ve uluslararası alanda boy gösteren üniversitelerin daha fazla öğrencinin dikkatini çekmek için kalite anlayışını geliştirip öğrenci odaklı hareket etmek mecburiyetindedirler (Ayaz ve Arakaya, 2019). Üniversitelerin ürettiği hizmetlerin beklentinin üstünde ve kaliteli olması gerekir. Yükseköğretim kurumlarının sayısındaki artış, daha iyi sonuç elde etmek üzerine kurulan rekabeti zorlu hale getirmektedir. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarının öğrenciler tarafından tercih edilirken nasıl değerlendirildiklerini gözden geçirmeleri ve memnuniyet sağlayan eğitim hizmetini vermeleri gerekmektedir (Tayyar ve Dilşeker, 2012).

Onditi ve Wechuli (2017)'ye göre hizmet kalitesinin tanımı, hizmet müşterilerinin edindikleri tecrübeye dayanarak hizmeti nasıl yorumladıklarına göre yapılabilmektedir. Dolayısıyla hizmet kalitesinde algılanan kalite dikkat çekmektedir. Literatürde hizmet kalitesi kavramı, hizmet öncesi beklentilerin ve hizmet sonrası algılanan hizmetlerin karşılaştırılması olarak açıklanmaktadır (Parasuraman vd., 1985). Algılanan hizmet kalitesi, yerine getirilen hizmetin sonucu hakkında müşterinin verdiği karardır. Hizmet performansının algılanması ve beklentiler ile kıyaslanması sonucunda algılanan hizmetin kalitesi meydana gelmektedir (Örs, 2007, s. 110).

Yükseköğretim kurumlarında öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin temel amacı; kaliteyi belirlemek; uygar, kendine güvenen, sosyal yönü kuvvetli, her yönden kendini gösterebilen ve tüm bu faaliyetleri gerçekleştirirken öğrenci memnuniyetini garanti altına alan kişiler yetiştirmektir (Uzgören ve Uzgören, 2007). Bu bağlamda eğitim hizmetlerinin nitelikli olması, öğrenci gereksinimlerinin iyi anlaşılması ve bunların karşılanması çok önemlidir. Öğrenciler; ilgili kurumun eğitim hizmetini, akademisyenlerini ve akademik programları ile birlikte

sağlık, sosyal ve spor tesisleri gibi eğitim dışındaki alanlarını da değerlendirmeye almaktadırlar. Bu sebeplerden dolayı algılanan hizmet kalitesinin tespit edilmesi ve öğrenci memnuniyetinin değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmayla turizm lisans bölümü öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesinin belirlenmesi, üniversite tarafından sunulan hizmetlerin niteliğinin geliştirilmesi bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yükseköğretim hizmetinin hangi boyutlarına daha çok önem verdikleri tespit edilerek, yükseköğretim kurumlarına onların beklentileri doğrultusunda hizmet sağlanması ve daha fazla memnun olan öğrenciler haline gelmelerine katkı sunacak öneriler getirilecektir.

En temel özelliği dokunulmazlık olarak bilinen ve soyut ürünler olarak kabul edilen hizmete ilişkin çalışmalar literatürde çoğu kez karşımıza çıkmaktadır. Ancak HEdPERF ölçeği kullanılarak yükseköğretimde hizmet kalitesinin ölçülmesine yönelik yerli literatürde (Ada vd., 2017; Deveci, 2019; Gelibolu ve Kerse, 2018; Yavuz ve Gülmez, 2016; Yokuş vd., 2017) yabancı literatüre kıyasla daha az sayıda araştırma yapıldığı dikkat çekmektedir (Ali vd., 2016; Ali vd., 2018; Cardona ve Bravo, 2012; Chanaka Ushantha ve Samantha Kumara, 2016; Chandra vd., 2019; Duzevic vd., 2019; Gruber vd., 2010; Nadiri vd., 2009; Sheeja vd., 2014).

Öte yandan yerli literatürde daha çok SERVQUAL ölçeği ile yükseköğretim hizmet kalitesinin tespitine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Can, 2016; Cevher, 2015; Özgül ve Devebakan, 2005; Türeli ve Aytar, 2014; Yılmaz vd., 2007). Daha sonraları Firdaus (2006) tarafından geliştirilen HedPERF ölçeği ile birlikte yükseköğretimde hizmet kalitesinin ölçeğinin oluşturulmasına veyahut HedPERF ölçeğinin geçerliliği ve güvenilirliğini ölçmeye dönük çalışmalar yapılmıştır (Bektaş ve Akman, 2013; Çınkır vd., 2021). Bunun dışında geçmişten günümüze SERVQUAL ölçeği kullanılarak da yükseköğretim kurumlarının hizmet kalitesini ölçmeye dönük çalışmalar devam etmiştir (Maksüdünov vd., 2016; Ertuğrul ve Sarı, 2019). Ayrıca Türkiye'de HedPERF ölçeği kullanılarak yapılan çalışmalar incelendiğinde; bölümlerin (Temizkan ve Ergün, 2021), fakültelerin (Gelibolu ve Kerse, 2018; Yılmaz vd., 2007), üniversitelerin (Çınkır vd., 2021; Deveci, 2019; Gerşil ve Güven, 2018; Titrek ve Taylan, 2015; Türeli ve Aytar, 2014) ve tüm Türkiye (Akyürek, 2021) genelindeki yükseköğretim kurumlarının hizmet kalitesi boyutlarının araştırıldığı görülmektedir. Yapılan bu araştırmaların daha çok öğrencilere (ön lisans, lisans, lisansüstü) dönük olduğu çok az çalışmanın ise akademik personele (Saydan, 2008; Saydan vd., 2010) yönelik olduğu da anlaşılmaktadır. Dahası HedPERF ölçeğini kullanılarak Sakarya Üniversitesinin (Titrek ve Taylan, 2015), Karamanoğlu Mehmet bey Üniversitesinin (Türeli ve Aytar, 2014); Manisa Celal Bayar Üniversitesinin (Gerşil ve Güven, 2018) hizmet kalitelerinin ölçüldüğü çalışmalar mevcuttur.



Yukarıdaki tüm bu açıklamalarla birlikte, yükseköğretim düzeyinde sunulan hizmet kalitesi unsurlarını tespit eden ve hizmet kalitesi boyutlarını ölçen çalışmaların yeterli olmadığı ve sınırlı kaldığı görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışma, Akdeniz Üniversitesi'nin turizm alanında lisans eğitimi alan öğrencilerine sunduğu hizmet kalitesinin ortaya çıkarılması ile birlikte ulusal literatürde göz ardı edilen veya sınırlı sayıda kalan çalışmalara katkı sağlayacaktır.

Literatür Taraması

Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi

Yükseköğretim kurumlarının; teknoloji, ekonomi, siyasi, toplum ve kültür yapılarıyla bağlantılı, gelişmeyi sağlayan, her yönden üstün insan gücünün istihdam edilmesi bakımından önemli görevleri bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumları bu görevi, her alanda ihtiyaç duyulan özellikte ve sayıda kişileri yetiştirerek ve ihtiyaç duyulan bölümlerde istihdam edilmesine katkı sunarak yerine getirmektedir (Çınkır ve Yıldız, 2018).

Yükseköğretimde hizmet kalitesi ve bu hizmetten öğrencinin duyduğu memnuniyet kurum yöneticisi açısından ciddi bir konudur (Douglas McClelland ve Davies, 2008). Eğitim kurumlarının tümünde olduğu gibi yükseköğretim kurumlarında da amaca ulaşmak için izlenecek yollar ve yapılması gereken faaliyetler anket vb. bir takım yöntemlerle tespit edilerek öğrenci görüşleri ve beklentilerine göre yerine getirilmelidir. Nitekim öğrencilerin hizmet kalitesinden memnun olduğu durumların düzeltilmeye çalışılması, memnuniyetin düşük olduğu konuların farkına varılmamasına neden olmaktadır (Devebakan vd., 2019).

Yükseköğretimde algılanan hizmet kalitesi, kurumda öğrencinin almış olduğu bir takım hizmetlerin yorumlanmasının sonucu olarak ifade edilmektedir. Öte yandan bu değerlendirmelerin; bürolarda görevli idari personelden başlayarak akademisyenler, güvenlik personeli, destek elemanları vs. ile yüz yüze gelinceye kadar değişebildiği belirtilmektedir (Onditi ve Wechuli, 2017). Buna bağlı olarak yükseköğretim kurumlarında hizmet kalitesi; kurumun gerçekleştirdiği tüm faaliyetler ve kuruma has özellikler, toplumun gereksinimlerini karşılaması, öğrencilere yönelik sağlanan hizmetler gibi çok yönlü üzerinde durulması gereken bir kavramdır (Bektaş ve Ulutürk Akman, 2013).

Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi

Bilinçli tüketicilerin durmadan çoğaldığı hizmet piyasasında güçlü olmanın dayanağı kaliteli hizmet sunmaktır. Kaliteyi güçlendirmek için hizmetin ölçülmesi somut bir ürünün ölçülmesine göre daha güç olsa da, sunulan hizmetlerin kalitesinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Hizmetlerin soyut nitelikli olması hizmet kalitesinin nicel kriterlere göre değerlendirilmesini zor duruma getirmektedir.

Bununla birlikte 1980'li yıllardan itibaren birçok sektörde konuya ilişkin araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Altan ve Atan, 2004, s. 25). Hizmette kaliteyi geliştirmek ve ölçmek amacıyla farklı modeller oluşturulmuştur. Önceki araştırmalar incelendiğinde hizmet kalitesinin ölçülmesiyle ilgili genelde iki farklı ölçüm modeli kullanılmıştır. Bunlardan birincisi olan SERVQUAL; müşterinin beklemediği hizmet ile algıladığı hizmet arasındaki farklılığı ölçmekte iken SERVPERF ise müşteriye sunulan hizmetin performansının ölçülmesiyle oluşturulan bir modeldir (Öncü vd., 2010, s. 243).

Yükseköğretim kurumlarında kaliteye ilişkin gerçekleştirilen çalışmalarda öğrenci algılarının öncelikli olduğu anlaşılmaktadır. Yükseköğretimde hizmet kalitesinin değerlendirilmesinde genellikle Parasuraman, Zeithaml ve Berry tarafından 1988 yılında geliştirilen SERVQUAL modelinden yararlanılmıştır. SERVQUAL, müşteriye verilen hizmetlere yönelik öncesinde oluşturulan beklenti ve hizmetin sonrasında ortaya çıkan algı arasındaki farkı açıklayan bir kavramdır. Müşterinin algıladığı hizmet kalitesi yeterli düzeyde olup yüksek kaliteye ulaşması durumunda müşteri memnuniyetinden söz edilmektedir (Shahin, 2005, s. 2). Hizmet kalitesini ölçmek amacıyla Cronin ve Taylor 1992 yılında performans temeline dayalı SERVPERF hizmet kalitesi modelini geliştirmişlerdir. Birçok konuda SERVQUAL modeline benzeyen SERVPERF modelinde hizmet kalitesi; doğrudan var olan performansın değerlendirilmesiyle test edilmiştir (Özer, 1997). Bu model ile algılanan hizmet kalitesinin belirlenmesinde müşteri beklentileri dikkate alınmayarak sadece performans göz önünde bulundurulmaktadır (Türk, 2009, s. 402). Bektaş ve Ulutürk Akman (2013) yükseköğretim hizmetlerinin diğer ticari işletmelerin sunduğu hizmetlerden (sosyal sorumluluk ön planda olup toplum odaklı bir misyonunun olması vb.) farklı bir yapıda olmasından dolayı, SERVQUAL ve SERVPERF modellerinin yükseköğretim için yetersiz olduğunu belirtmektedir. Bu amaçla, yükseköğretim kurumlarına özgü HEDPERF modeli geliştirilmiştir.

Firdaus (2006), yükseköğretimde hizmet kalitesini belirlemek için HEDPERF (Higher Education Performance) modelini geliştirmiştir. HEDPERF modelinde akademik yönler boyutunun yanında eğitimle alakalı bütün boyutların ölçülmesi amaçlanır (Firdaus, 2006, s. 570). Yalnızca yükseköğretime özgü geliştirilen HEDPERF modelinin 13 maddesi SERVPERF modelinden uyarlanmış, diğer maddeleri ise yapılan nitel çalışmalarla şekillendirilmiştir. Sonuç olarak bu model 41 maddeden oluşmaktadır (Bektaş ve Ulutürk Akman, 2013, s. 124; Firdaus, 2006, s. 305-328). HEDPERF akademik olmayan yönler, akademik yönler, erişebilirlik, imaj, program konuları ve anlayış boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutlar (Firdaus, 2006):

Akademik Olmayan Yönler: Yükseköğretim kurumlarında idari işlerle uğraşan personelin öğrencilerle olan iletişimi, öğrencilere saygı gösterilmesi, eşit davranılması,

sorunlarının giderilmesi ve gizli bilgilerin korunması gibi unsurları içerir. Yükseköğretim kurumlarında öğrenciler için sürekli iletişim kurduğu idari personelin sağladığı hizmet kalitesi oldukça önemlidir.

Akademik Yönler: Akademik personelin görevlerini tanımlayan boyuttur. Öğrencilere karşı pozitif davranışlarda bulunulması, öğrencilerle güçlü iletişim kurulması, akademik danışmanlık için gerekli zamanın ayrılması konularını kapsamaktadır.

Erişilebilirlik: Öğrenci ile kolay iletişim kurulması, ihtiyaç duyulan zamanda uygun olunması gibi konuları içerir.

İmaj: Bu boyutta yükseköğretim kurumunun imajı hakkında öğrencilerin düşüncelerini belirlemeye dair maddeler ele alınmaktadır.

Program Konuları: Üniversitelerin esnek ve ayrıntılı akademik program sunmasının önemi vurgulanmaktadır.

Anlayış: Öğrencilerin rehberlik ve sağlık gibi bazı ihtiyaçlarının giderilmesi ile ilgili konuları kapsamaktadır.

Firdaus (2006) SERVPERF ölçeğindeki anlayış ve erişilebilirlik boyutlarına eklemeler yaparak HEdPERF ölçeğini geliştirmiştir. Firdaus (2006) Malezya Üniversitesinde SERVPERF ve HEdPERF ölçeği ile yaptığı çalışmaların sonucunda HEdPERF ölçeğinin yükseköğretimde hizmet kalitesinin belirlenmesinde daha uygun olduğunu açıklamıştır. Yükseköğretim kurumlarında sunulan hizmetlerin kalitesine ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında öğrenci algılarının belirlenmesi konusu göze çarpmaktadır. Bunlardan HEdPERF ölçeğinin kullanıldığı çalışmalardan bazıları şu şekildedir;

Benzer şekilde Bektaş ve Ulutürk Akman (2013), yükseköğretim kurumlarındaki hizmet kalitesini belirlemek amacıyla kullanılan HEdPERF ölçeğini incelemiştir. Çalışmalarının sonucunda, yükseköğretim kurumlarının öğrencilere sunduğu hizmet kalitesinin tespit edilmesinde HEdPERF ölçeğinin daha uygun olduğunu belirlemiştir.

Yükseköğretim kurumlarının en belirgin temsilcisi olan devlet üniversiteleri ve özel üniversiteler paydaşları tarafından nasıl değerlendirildiklerini iyi anlamalıdır. Bu sebeple yükseköğretim kurumları sunduğu hizmetin kalitesini ölçmelidir. Dilşeker (2011) tarafından Uşak Üniversitesi, Ege Üniversitesi ve Yaşar Üniversitesi öğrencilerine yönelik gerçekleştirdiği araştırmasında üniversitelerin sundukları hizmet kalitesini ve öğrencilerin sunulan hizmetlerden duydukları memnuniyetini belirlemeyi ayrıca devlet ve vakıf üniversitelerini karşılaştırarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Ankette SERVQUAL, SERVPERF ve özellikle HEdPERF ölçeklerinden sorular yer almıştır. Araştırmanın sonucuna göre, hizmet kalitesinin en yüksek olduğu boyut destek hizmetleri; en düşük olan boyut ise uluslararasılaşma

boyutudur. Vakıf üniversitesi öğrencilerinin yükseköğretimde verilen hizmetten memnun olma düzeyinin devlet üniversitesi öğrencilerine göre yüksek olduğu görülmüştür.

Erüstün (2019), yükseköğretimde hizmet kalitesi algısının belirlenmesinde HEdPERF ölçeğinin geçerli olup olmadığını test etmek amacıyla çalışma yapmıştır. Kırklareli Üniversitesi öğrencilerinin dâhil edildiği çalışmada HEdPERF ölçeğinden yararlanılmıştır. Elde edilen verilere göre hizmet kalitesi 6 boyut ile doğrulanmıştır. Bunlar; akademik personel, akademik olmayan personel, fiziksel olanaklar, akademik programlar, hizmetlere erişim ve fiziksel olmayan erişim boyutları şeklindedir. Sonuç olarak HEdPERF ölçeğinin yükseköğretimde algılanan hizmet kalitesi çalışmalarında uygulanabilirliği doğrulanmıştır. Öte yandan başka bir araştırmada Mang'uni ve Govender (2014), Kenya'da yer alan özel üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere yönelik hizmet kalitesi ve memnuniyet arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Buna göre hizmet kalitesinin memnuniyeti etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Metodoloji

Araştırmanın Yöntemi

Üniversitelerin sundukları lisans düzeyinde turizm eğitimi hizmetinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan anket tekniğinden yararlanılmıştır. Anket oluşturulurken Firdaus Abdullah (2006) tarafından oluşturulan ölçekten yararlanılmıştır. Öncesinde e-mail yoluyla kendisinden izin alınmış ve Türkçe'ye çevrilen çalışmalardan da destek alınarak Akdeniz Üniversitesinde uygulanacak şekilde hazırlanmıştır. Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 18/06/2020 tarih ve 13/150 sayılı kararı ile anketin proje süresince uygulanması için gerekli izinler alınmıştır. Anketler Akdeniz Üniversitesi'nde lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilere uygulanmıştır. Anket formunun ilk bölümünde demografik değişkenlere yönelik (cinsiyeti, medeni hali, yaşı, kayıtlı olduğu okulu, sınıfı, öğrenim şekli, kampüs içinde mi yoksa dışında mı öğrenim gördüğü, gelmiş olduğu coğrafi bölge, aylık gelir durumu ve üniversiteyi seçmelerinde rol oynayan sebepler) 10 adet soru bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise; yükseköğretimde hizmet kalitesini ölçmek için oluşturulan HEdPERF ölçeğindeki 31 ifade yer almaktadır. Öğrencilerden bu ifadeleri 7'li Likert ölçeğine göre yanıtlamaları istenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan hipotezleri test etmek amacıyla t testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizleri uygulanmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmada hedef evreni, Akdeniz Üniversitesi Turizm Fakültesi, Manavgat Turizm Fakültesi ve Serik İşletme Fakültesi'nde lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır. 3500'ün üzerinde öğrencinin lisans turizm



eğitimi gördüğü bu fakültelerde kolayda örnekleme yöntemi ile 500 kişiye (evrenin %15'i) yüz yüze anket uygulanmıştır. Bu anketlerden eksik doldurulan ve analizde kullanılması uygun olmayan 18 anket verisi iptal edilmiştir. Anket içerisinde neredeyse tamamına yakını eksik doldurulan anket verilerinin yapılacak analiz ve yöntemlerde hata oranını çok artıracığından silinmesi uygun bulunmuştur (Altunışık, 2008, s. 4). Böylece geriye kalan 482 adet anket verisi üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Hipotezleri

Literatürde yükseköğretim öğrencilerinin demografik özelliklerinin hizmet kalitesi algıları üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar mevcuttur. Buna göre; Duygun (2007) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin algıladığı hizmet kalitesi ile cinsiyet ve gelir durumu arasında anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir. Altuntaş (2014) Çukurova Üniversitesi öğrencilerinin hizmet kalitesi algılarının cinsiyet ve gelirden bağımsız olduğunu ifade etmiştir. Altan, Ediz ve Atan (2003) çalışmasında belirlenen hizmet kalitesi boyutlarının yaş ve cinsiyet değişkenlerine faktörlerine göre farklılıklar gösterdiğini belirlemiştir. Aygün (2014) tarafından Bitlis Eren Üniversitesinde eğitim-öğretim gören öğrencilerin hizmet kalitesi algılarının, öğrencilerin yaşam koşullarından etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Akdeniz Üniversitesi'nde turizm alanında lisans eğitimi almakta olan öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesi boyutlarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmeye yönelik aşağıdaki hipotezler kurulmuştur;

$H_1 =$ Akdeniz Üniversitesi'nde lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesi boyutları (HEdPERF) ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

$H_2 =$ Akdeniz Üniversitesi'nde lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesi boyutları (HEdPERF) ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

$H_3 =$ Akdeniz Üniversitesi'nde lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesi boyutları (HEdPERF) ile öğrenim şekli arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

$H_4 =$ Akdeniz Üniversitesi'nde lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesi boyutları (HEdPERF) ile öğrenim yeri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

$H_5 =$ Akdeniz Üniversitesi'nde lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesi boyutları (HEdPERF) ile kayıtlı olduğu okul arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

$H_6 =$ Akdeniz Üniversitesi'nde lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesi boyutları (HEdPERF) ile geldiği bölge arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

$H_7 =$ Akdeniz Üniversitesi'nde lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesi boyutları (HEdPERF) ile aylık gelir durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Araştırmanın Bulguları

Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik cinsiyet, medeni durum, kayıtlı olduğu okul, sınıf, öğrenim şekli ve yeri, geldiği coğrafi bölge ve gelir düzeyi gibi sorular yöneltilmiş olup, bu kapsamda elde edilen bilgiler ■■ Tablo 1'de gösterilmiştir.

■ Tablo 1'de demografik analiz sonuçlarına bakıldığında; katılımcıların %52,5'ini (253 kişi) kadınlar, %47,5'ini (229 kişi) erkekler oluşturmaktadır. Öğrencilerin %2,9'unun (14 kişi) evli, %97,1'inin de (468 kişi) bekâr olduğu görülmektedir. Ankete katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun fakültede kayıtlı olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf dağılımları şu şekildedir; hazırlık sınıfı %1 (5 kişi), 1. Sınıf %24,1 (116 kişi), 2. Sınıf %36,7 (177 kişi), 3. Sınıf %15,6 (75 kişi), 4. Sınıf %13,9 (67 kişi) ve lisansüstü ise %8,7 (42 kişi)'dir. Öğrencilerin büyük kısmı birinci öğretimde (402 kişi=%83,4) öğrenim görmektedir. Öğrencilerin öğrenim yeri oranlarına bakıldığında %63,5'i (306 kişi) merkez kampüs içinde, %36,5'i (176 kişi) merkez kampüs dışında olarak dağılmıştır. Bu duruma göre öğrencilerin çoğunluğunun kampüs içinde öğrenim gören öğrencilerden olduğu görülmektedir. Öğrencilerin geldikleri coğrafi bölgelere göre ilk sırayı Akdeniz Bölgesi %36,7 (177 kişi) almaktadır. Akdeniz Bölgesini, Ege Bölgesi %18,3 (88 kişi) ve Marmara Bölgesi %18 (87 kişi) takip etmektedir. Sonrasında ise; İç Anadolu Bölgesi %10,2 (49 kişi), Karadeniz Bölgesi %9,3 (45 kişi), Güneydoğu Anadolu Bölgesi %3,5 (17 kişi), Doğu Anadolu Bölgesi %3,3 (16 kişi) ve diğer bölgeler (yurtdışından gelen kişiler) %0,6 (3 kişi) yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aylık gelir oranlarına bakıldığında ise; %23'ü (111 kişi) 500 TL altı, %42,1'i (203 kişi) 500-1000 TL arası, %12,7'si (61 kişi) 1001-1500 TL arası, %8,1'i (39 kişi) 1501-2000 TL arası, %5,2'si (25 kişi) 2001-2500 TL arası ve %8,9'u (43 kişi) 2501 ve üzeri olarak dağılım göstermiştir. Öğrencilerin gelir durumlarına bakıldığında 500-1000 TL arası seçeneği çoğunluğu oluşturmuştur.

■ Tablo 2'e göre, öğrencilerin eğitim gördükleri üniversiteyi seçme sebepleriyle ilgili olarak yöneltilen soruya, öğrencilerden alınan cevap sırası şöyledir; "Antalya'nın turizm şehri olması" 163 kişi ile (%33,8) ilk sıradadır. "Antalya'da yaşıyor olma" 89 kişi (%18,5) ile ikinci sırada, üçüncü sırada, "Arkadaş/akraba tavsiyesi" 86 kişi (%17,8)'dir. Dördüncü sırada "Diğer" seçeneği 79 kişi (%16,4), beşinci sırada "Antalya'nın sıcak iklimi" 66 kişi (%13,7), altıncı sırada "Antalya'nın öğrenci şehri olması" 58 kişi (%12), yedinci sırada "Antalya'da yaşamın kolay olması" 53 kişi (%11), sekizinci sırada "Önceki deneyiminiz" 47 kişi (%9,8), dokuzuncu sırada "internet" 40 kişi (%8,3) ve son olarak onuncu sırada "Gazete, dergi ve TV Reklamları" 18 kişi (%3,7) olmuştur. Öğrencilerden alınan cevaplara göre Antalya'nın turizm şehri olması üniversite seçimlerinde oldukça etkili olmuştur.

Tablo 1. Demografik Özelliklere Yönelik Bulgular.

| Demografik Değişkenler | f | % |
|--|------------|------------|
| Cinsiyet | | |
| Kadın | 253 | 52,5 |
| Erkek | 229 | 47,5 |
| Medeni Durum | | |
| Evli | 14 | 2,9 |
| Bekâr | 468 | 97,1 |
| Kayıtlı Olduğu Okul | | |
| Fakülte (Antalya Turizm Fakültesi.- Manavgat Turizm Fakültesi-Serik İşletme Fakültesi) | 440 | 91,3 |
| Lisansüstü (Sosyal Bil. Enstitüsü) | 42 | 8,7 |
| Sınıf | | |
| Hazırlık | 5 | 1 |
| 1.Sınıf | 116 | 24,1 |
| 2.Sınıf | 177 | 36,7 |
| 3.Sınıf | 75 | 15,6 |
| 4.Sınıf | 67 | 13,9 |
| Lisansüstü | 42 | 8,7 |
| Öğrenim Şekli | | |
| Birinci Öğretim | 402 | 83,4 |
| İkinci Öğretim | 80 | 16,6 |
| Öğrenim Yeri | | |
| Kampüs İçi | 306 | 63,5 |
| Kampüs Dışı | 176 | 36,5 |
| Geldiği Bölge | | |
| Akdeniz | 177 | 36,7 |
| İç Anadolu | 49 | 10,2 |
| Karadeniz | 45 | 9,3 |
| Ege | 88 | 18,3 |
| Marmara | 87 | 18 |
| Güneydoğu | 17 | 3,5 |
| Doğu Anadolu | 16 | 3,3 |
| Diğer | 3 | 0,6 |
| Aylık Gelir | | |
| 500 TL altı | 111 | 23 |
| 500-1000 TL arası | 203 | 42,1 |
| 1001-1500 TL arası | 61 | 12,7 |
| 1501-2000 TL arası | 39 | 8,1 |
| 2001-2500 TL arası | 25 | 5,2 |
| 2501 TL ve üstü | 43 | 8,9 |
| TOPLAM | 482 | 100 |

f: Frekans, %: Yüzde

Tablo 2. Üniversitenin Seçilmesinde Rol Oynayan Nedenler.

| | f | % |
|----------------------------------|------------|------------|
| Antalya'nın turizm şehri olması | 163 | 33,8 |
| Antalya'da yaşıyor olmanız | 89 | 18,5 |
| Arkadaş/Akraba Tavsiyesi | 86 | 17,8 |
| Diğer | 79 | 16,4 |
| Antalya'nın sıcak iklimi | 66 | 13,7 |
| Antalya'nın öğrenci şehri olması | 58 | 12 |
| Antalya'da yaşamın kolay olması | 53 | 11 |
| Önceki deneyiminiz | 47 | 9,8 |
| İnternet | 40 | 8,3 |
| Gazete, Dergi ve TV Reklamları | 18 | 3,7 |
| TOPLAM | 482 | 100 |

Verilerin Normal Dağılım Analizi

Araştırma için toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit edilebilmesine yönelik için çarpıklık (measures of skewness) ve basıklık (measures of kurtosis) analizleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 değerleri arasında olması durumunda normal dağılım gösterdiği ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

■ Tablo 3'de verilerin normal dağılım analizine göre, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 değer aralığında olduğu görülmüş ve verilerin uygun aralıklarda (Demir, 2022, s. 399; Tabachnick ve Fidell, 2013) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. Normal Dağılım Analizi Sonuçları.

| Faktörler | Min. | Max. | Basıklık Katsayısı | Çarpıklık Katsayısı |
|------------------|------|------|--------------------|---------------------|
| Akademik Yönler | 1 | 7 | -0,4258 | -0,6414 |
| İdari Yönler | 1 | 7 | -0,7842 | -0,4347 |
| Erişebilirlik | 1 | 7 | -0,3817 | -0,6515 |
| Program Konuları | 1 | 7 | -1,0955 | -0,0625 |
| İmaj | 1 | 7 | -0,925 | -0,3437 |

Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi İfadelerine Yönelik Faktör Analizi Sonuçları

Araştırma kapsamında elde edilen değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkması ve değerlendirilmesi için daha az sayıda boyut oluşturulması faktör analizi ile yapılabilmektedir (Altunışık vd., 2012, s. 264). Hizmet kalitesini ölçmek için kullanılan boyutları ortaya koymak için faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada hizmet kalitesi faktörlerini temsil eden 31 ifade Varimax rotasyonu kullanılarak analize sokulmuş olup akademik yönler



boyutundaki bir ifade (İfade 9/ “Dökümanlar öğretim üyeleri tarafından yeterli bir şekilde sağlanmaktadır.”) binşik yüklü olmasından dolayı değerlendirme dışı bırakılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde (AFA) bir ifadeye ait iki faktör yükü arasındaki farkın değeri 0,10’dan daha düşükse bu ifadeler binşik olarak değerlendirilmektedir (Demir ve Koç, 2013, s. 1770).

Faktörlere ait varyans oranlarının toplamının % 50 değerinden fazla çıkması, olması gereken bir durumdur (Koçoğlu, 2009, s.100). ■ Tablo 4’e göre; araştırmanın faktör analizinden elde edilen varyans oranı toplamı %74,513 olarak hesaplanmıştır. Bu oranın %50’den büyük olması, analizin geçerli olduğunu göstermektedir. Faktör analizi sonucunda oluşan faktörler ve değerleri ■ Tablo 5’de bulunmaktadır.

■ **Tablo 4.** Hizmet Kalitesi Algılarını Belirleyen Faktörlerin Öz Değerleri ve Varyans Değerleri.

| | Öz Değerler | Varyans Yüzdeleri | Varyans Yüz. ve Küm.Top. |
|----------|-------------|-------------------|--------------------------|
| Faktör 1 | 15,132 | 50,442 | 50,442 |
| Faktör 2 | 3,011 | 10,035 | 60,477 |
| Faktör 3 | 2,475 | 8,25 | 68,726 |
| Faktör 4 | 0,899 | 2,997 | 71,724 |
| Faktör 5 | 0,837 | 2,79 | 74,513 |

■ Tablo 5’de ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri ise 0,967 olarak tespit edilmiştir. Buna göre 31 ifadenin bulunduğu hizmet kalitesi ölçeğinin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır (Özdamar, 1999). Verilerin yapısal özelliklerinin faktör analizi için uygun olup olmadığını ölçmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett’s Sphericity testi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 1,00’a yakın olması verinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermekte; 0,50’nin altında bir değer alması ise bu veriler ile faktör analizi yapılamayacağını bildirmektedir (Özveren, 2010: 70-71). KMO değerinin 0,961 olduğu görülmektedir. KMO>0.6 olduğundan dolayı anlamlıdır. Bartlett’s testi Chi-Square (küresellik testi) değeri 13563,890, serbestlik derecesi 435 olarak belirlenmiş, p=0,00 olup anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak verilerin faktör analizine uygun olduğu anlaşılmaktadır.

■ Tablo 5 incelendiğinde faktör analizi sonucunda; “İdari Yönler”, “Akademik Yönler”, “Program Konuları”, “İmaj” ve “Erişilebilirlik” olmak üzere 5 faktörün elde edildiği görülmektedir. Birinci faktörün yük değerinin %50,442; ikinci faktörün yük değerinin %10,035; üçüncü faktörün yük değerinin %8,250; dördüncü faktörün yük değerinin %2,997 ve beşinci faktörün yük değerinin %2,790 olduğu görülmektedir.

■ **Tablo 5.** Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları.

| Faktörler | Değişkenler | Faktör yükü | Varyans açıklama oranı (%) | Güvenilirlik |
|-----------------|--|-------------|----------------------------|--------------|
| İdari Yönler | 7 İdari personel, öğrencilerle iyi iletişim kurar. | 0,849 | 50,442 | 0,961 |
| | 3 İdari personel etkin bir şekilde ilgilenir. | 0,844 | | |
| | 2 İdari personel ilgilidir. | 0,844 | | |
| | 6 İdari personel, öğrencilere karşı olumlu tutum sergilemektedir. | 0,843 | | |
| | 4 İdari birimler, kayıtları hatasız ve ulaşılabilir olarak tutmaktadır. | 0,802 | | |
| | 8 İdari personel, Sistemler hakkında iyi bilgiye sahiptir. | 0,800 | | |
| | 5 İdari personel verdiği sözü zamanında yerine getirir. | 0,791 | | |
| | 1 Sorunum olduğunda idari personel sorunu çözmeye konusunda ilgi gösteriyor. | 0,768 | | |
| | 9 Öğrencilere idari personel tarafından eşit davranılır. | 0,725 | | |
| | 10 İdari personele özel bilgi verdiğim zaman gizlilik kurallarına saygı duyar. | 0,588 | | |
| Akademik Yönler | 4 Öğretim üyeleri öğrencilere karşı olumlu bir tutum sergilemektedir. | 0,831 | 10,035 | 0,932 |
| | 3 Bir sorunum olduğunda, öğretim üyeleri çözmek için samimi bir tavır gösterir. | 0,817 | | |
| | 5 Öğretim üyeleri sınıf içinde iyi iletişim kurar. | 0,806 | | |
| | 2 Öğretim üyeleri nazik davranır. | 0,788 | | |
| | 1 Öğretim üyeleri, ders ile ilgili sorularımı yanıtlayabilecek bilgiye sahiptir. | 0,710 | | |
| | 6 Öğretim üyeleri ilerlemem konusunda geri bildirim sağlamaktadır. | 0,687 | | |
| | 7 Öğretim üyeleri kendi alanlarında oldukça eğitimlidir. | 0,630 | | |
| | 8 Ders notları öğretim üyeleri tarafından yeterince sağlanmaktadır. | 0,573 | | |

| Program Konuları | İfade | Ortalama | n | Standart Sapma |
|------------------|---|----------|-------|----------------|
| Program Konuları | 2 Üniversite, çeşitli uzmanlık alanlarıyla ilgili çok sayıda program sunmaktadır. | 0,788 | 8,250 | 0,889 |
| | 3 Üniversite mükemmel bir danışmanlık hizmeti veriyor. | 0,764 | | |
| | 4 Üniversite esnek müfredat yapısına sahip programlar sunmaktadır. | 0,717 | | |
| | 1 Üniversite kaliteli programlar yürütüyor. | 0,714 | | |
| İmaj | 4 Üniversite iyi bir imaja sahip | 0,842 | 2,997 | 0,885 |
| | 1 Üniversitenin profesyonel bir imajı var | 0,763 | | |
| | 2 Yürüttüğü akademik programları ile tanınan bir üniversitedir. | 0,737 | | |
| | 3 Üniversitenin mezunları kolaylıkla iş bulabilir. | 0,600 | | |
| Erişilebilirlik | 1 Akademik personel yardım isteğine cevap vermeye hazır. | 0,612 | 2,790 | 0,922 |
| | 2 Akademik personel, danışmanlık için yeterli zaman ayırmaktadır. | 0,593 | | |
| | 3 Akademik personel ile kolay iletişim kurulur. | 0,582 | | |
| | 4 Akademik personel isteğe cevap verecek kadar bilgilidir. | 0,568 | | |

KMO: 0,961; Bartlett Küresellik Testi: 13563,89 ; p: 0,00 ; Serbestlik derecesi(df):435

Cronbach's Alpha: 0,967; Toplam Varyans Açıklama Oranı: %74,513

Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi İle İlgili Öğrenci Algıları

Hizmet kalitesi ölçeğindeki ifadelerin aritmetik ortalaması ve standart sapması ■ Tablo 6'da gösterilmiştir.

Öğrencilerin Akdeniz Üniversitesi'nin sunduğu hizmetleri nasıl algıladıklarını ölçmek üzere 31 ifade verilmiş ve bu ifadelere katılım derecesi istenmiştir. ■ Tablo 6'da öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesine ilişkin ifadelerin ortalamaları ayrı ayrı gruplandırılarak oluşturulmuştur.

Buna göre "Erişilebilirlik" boyutunda bulunan 4 ifadenin aritmetik ortalaması 4,78 düzeyindedir. "Akademik Yönler" boyutunda bulunan toplam 9 ifadenin ortalaması 4,75'dir. "İdari Yönler" boyutundaki 8 ifadenin aritmetik ortalaması 4,41'dir. "İmaj" boyutunda bulunan toplam 4 ifadenin ortalaması 4,36'dır. "Program Konuları" boyutunda bulunan toplam 4 ifadenin aritmetik ortalaması ise 3,88'dir.

■ Tablo 6. Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi İfadelerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları Sonuçları.

| İfadeler | n | \bar{X} | S. S. | Carpıklık | Basıklık |
|---|-----|-----------|-------|-----------|----------|
| İdari Yönler | | 4,41 | | | |
| İdari personel, öğrencilerle iyi iletişim kurar. | 482 | 4,37 | 1,868 | -0,394 | -0,874 |
| İdari personel etkin bir şekilde ilgilenir. | 482 | 4,33 | 1,878 | -0,402 | -0,885 |
| İdari personel ilgilidir. | 482 | 4,23 | 1,896 | -0,269 | -0,969 |
| İdari personel, öğrencilere karşı olumlu tutum sergilemektedir. | 482 | 4,43 | 1,815 | -0,422 | -0,786 |
| İdari birimler, kayıtları hatasız ve ulaşılabilir olarak tutmaktadır. | 482 | 4,22 | 1,873 | -0,296 | -0,923 |
| İdari personel, Sistemler hakkında iyi bilgiye sahiptir. | 482 | 4,45 | 1,855 | -0,455 | -0,845 |
| İdari personel verdiği sözü zamanında yerine getirir. | 482 | 4,48 | 1,901 | -0,494 | -0,829 |
| Sorumun olduğunda idari personel sorunu çözme konusunda ilgi gösteriyor. | 482 | 4,34 | 1,830 | -0,463 | -0,739 |
| Öğrencilere idari personel tarafından eşit davranılır. | 482 | 4,42 | 1,852 | -0,449 | -0,775 |
| İdari personele özel bilgi verdiğim zaman gizlilik kurallarına saygı duyar. | 482 | 4,86 | 1,698 | -0,703 | -0,217 |



| Akademik Yönler | 4,75 | | | | | Program Konuları | 3,88 | | | | |
|--|------|------|-------|--------|--------|---|------|------|-------|--------|--------|
| Öğretim üyeleri öğrencilere karşı olumlu bir tutum sergilemektedir. | 482 | 4,87 | 1,686 | -0,767 | -0,229 | Üniversite, çeşitli uzmanlık alanlarıyla ilgili çok sayıda program sunmaktadır. | 482 | 4,02 | 1,888 | -0,206 | -1,007 |
| Bir sorunun olduğunda, öğretim üyeleri çözmek için samimi bir tavır gösterir. | 482 | 4,92 | 1,761 | -0,702 | -0,445 | Üniversite mükemmel bir danışmanlık hizmeti veriyor. | 482 | 4,01 | 1,871 | -0,102 | -1,041 |
| Öğretim üyeleri sınıf içinde iyi iletişim kurar. | 482 | 4,82 | 1,737 | -0,716 | -0,341 | Üniversite esnek müfredat yapısına sahip programlar sunmaktadır. | 482 | 3,63 | 1,891 | 0,076 | -1,135 |
| Öğretim üyeleri nazik davranır. | 482 | 4,89 | 1,704 | -0,763 | -0,212 | Üniversite kaliteli programlar yürütüyor. | 482 | 3,87 | 1,949 | -0,018 | -1,199 |
| Öğretim üyeleri, ders ile ilgili sorularımı yanıtlayabilecek bilgiye sahiptir. | 482 | 4,90 | 1,610 | -0,707 | -0,223 | İmaj | 4,36 | | | | |
| Öğretim üyeleri ilerlemem konusunda geri bildirim sağlamaktadır. | 482 | 4,41 | 1,704 | -0,428 | -0,596 | Üniversite iyi bir imaja sahip | 482 | 4,41 | 1,938 | -0,365 | -0,975 |
| Öğretim üyeleri kendi alanlarında oldukça eğitimlidir. | 482 | 4,88 | 1,704 | -0,727 | -0,343 | Üniversitenin profesyonel bir imajı var | 482 | 4,36 | 1,938 | -0,341 | -1,052 |
| Ders notları öğretim üyeleri tarafından yeterince sağlanmaktadır. | 482 | 4,54 | 1,787 | -0,468 | -0,744 | Yürüttüğü akademik programları ile tanınan bir üniversitedir. | 482 | 3,91 | 1,857 | -0,061 | -1,017 |
| Dokümanlar öğretim üyeleri tarafından yeterli bir şekilde sağlanmaktadır. | 482 | 4,56 | 1,754 | -0,495 | -0,700 | Üniversitenin mezunları kolaylıkla iş bulabilir. | 482 | 4,76 | 1,875 | -0,608 | -0,656 |
| | | | | | | Erişilebilirlik | 4,78 | | | | |
| | | | | | | Akademik personel yardım isteğine cevap vermeye hazır. | 482 | 4,83 | 1,696 | -0,717 | -0,257 |
| | | | | | | Akademik personel, danışmanlık için yeterli zaman ayırmaktadır. | 482 | 4,60 | 1,732 | -0,461 | -0,65 |
| | | | | | | Akademik personel ile kolay iletişim kurulur. | 482 | 4,83 | 1,745 | -0,681 | -0,429 |
| | | | | | | Akademik personel isteğine cevap verecek kadar bilgilidir. | 482 | 4,86 | 1,699 | -0,747 | -0,191 |
| | | | | | | X̄ : Aritmetik Ortalama, S.S.: Standart Sapma | | | | | |

Öğrencilerin yükseköğretimde hizmet kalitesi algılarını oluşturan hizmetlerin aritmetik (5 boyut için) ortalaması 4,43 şeklindedir. Bu durumda Akdeniz Üniversitesi'nden hizmet alan öğrencilerin hizmet kalitesi ile ilgili algıları olumlu yöndedir.

Öğrencilerin Demografik Özelliklerinin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesine Etkisi

Öğrencilerin demografik özelliklerinin yükseköğretimde hizmet kalitesi algıları üzerinde etkisini incelemek üzere; cinsiyet, medeni durum, öğrenim şekli, öğrenim yeri, kayıtlı olduğu okul, geldiği bölge ve gelir durumu değişkenleri ile yükseköğretimde hizmet kalitesini etkileyen boyutlar analize tabi tutulmuştur.

Akdeniz Üniversitesi turizm bölümü öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi boyutlarının cinsiyetlerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “t” testi yapılmıştır. ■ Tablo 7’de; faktörlerin tümünün anlamlılık düzeyinin (p) 0,05’ten büyük olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak H_1 : “Akdeniz Üniversitesi turizm bölümü öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi boyutları

(HEdPERF) ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.” hipotezi reddedilmiştir.

Akdeniz Üniversitesi turizm bölümü öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi boyutlarının medeni duruma bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılan “t” testi sonucunda ■ Tablo 8’e göre; “Akademik Yönler” hizmet kalitesi boyutunun ($p < 0,05$) medeni duruma göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre H_2 : “Akdeniz Üniversitesi turizm bölümü öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi boyutları (HEdPERF) ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.” hipotezi kabul edilmiştir.

Akdeniz Üniversitesi turizm bölümü öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi boyutlarının öğrenim şekline bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek amacıyla “t” testi yapılmıştır.

■ Tablo 7. Cinsiyete Yönelik Yapılan t-testi Sonuçları.

| | Cinsiyet | n | \bar{X} | S. S. | S. H. | t | p |
|------------------|----------|-----|-----------|---------|---------|-------|-------|
| İdari Yönler | Kadın | 253 | 4,4593 | 1,50867 | 0,09485 | 0,660 | 0,509 |
| | Erkek | 229 | 4,3629 | 1,67907 | 0,11096 | | |
| Akademik Yönler | Kadın | 252 | 4,8447 | 1,31604 | 0,08290 | 1,066 | 0,287 |
| | Erkek | 229 | 4,7085 | 1,47086 | 0,09720 | | |
| Erişilebilirlik | Kadın | 253 | 4,8043 | 1,43778 | 0,09039 | 0,367 | 0,714 |
| | Erkek | 229 | 4,7522 | 1,66326 | 0,10991 | | |
| Program Konuları | Kadın | 253 | 3,9377 | 1,65437 | 0,10401 | 0,756 | 0,450 |
| | Erkek | 229 | 3,8242 | 1,63734 | 0,10820 | | |
| İmaj | Kadın | 253 | 4,4289 | 1,61862 | 0,10176 | 0,930 | 0,353 |
| | Erkek | 228 | 4,2895 | 1,66066 | 0,10998 | | |

\bar{X} : Aritmetik ortalama, S.S.: Standart Sapma, S.H.: Standart Hata, p: 0.05* düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

■ Tablo 8. Medeni Duruma Yönelik t-testi Sonuçları

| | Medeni Durum | n | \bar{X} | S. S. | S. H. | t | p |
|------------------|--------------|-----|-----------|---------|---------|-------|--------|
| İdari Yönler | Evli | 14 | 4,7286 | 1,51069 | 0,40375 | 0,791 | 0,442 |
| | Bekar | 468 | 4,4041 | 1,59387 | 0,07368 | | |
| Akademik Yönler | Evli | 14 | 5,4921 | 1,31604 | 0,28476 | 2,596 | 0,021* |
| | Bekar | 467 | 4,7345 | 1,47086 | 0,06395 | | |
| Program Konuları | Evli | 253 | 4,3393 | 1,43778 | 0,35800 | 1,281 | 0,221 |
| | Bekar | 229 | 3,8702 | 1,66326 | 0,07641 | | |
| İmaj | Evli | 253 | 4,6786 | 1,65437 | 0,34313 | 0,925 | 0,370 |
| | Bekar | 228 | 4,3533 | 1,63734 | 0,07626 | | |
| Erişilebilirlik | Evli | 253 | 5,2500 | 1,61862 | 0,32733 | 1,446 | 0,170 |
| | Bekar | 229 | 4,7655 | 1,66066 | 0,07188 | | |

\bar{X} : Aritmetik ortalama, p: 0.05* düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.



■ **Tablo 9.** Öğrenim Şekline Yönelik t-testi Sonuçları.

| | Öğrenim Şekli | n | \bar{X} | S. S. | S. H. | t | p |
|------------------|-----------------|-----|-----------|---------|---------|--------|--------|
| İdari Yönler | Birinci Öğretim | 402 | 4,4007 | 1,59728 | 0,07966 | | |
| | İkinci Öğretim | 80 | 4,4775 | 1,56714 | 0,17521 | -0,399 | 0,691 |
| Akademik Yönler | Birinci Öğretim | 401 | 4,8410 | 1,37624 | 0,06873 | | |
| | İkinci Öğretim | 80 | 4,4734 | 1,43899 | 0,16088 | 2,101 | 0,038* |
| Program Konuları | Birinci Öğretim | 402 | 3,7749 | 1,60559 | 1,60559 | | |
| | İkinci Öğretim | 80 | 4,4313 | 1,74297 | 1,74297 | -3,115 | 0,002* |
| İmaj | Birinci Öğretim | 401 | 4,2731 | 1,63629 | 1,63629 | | |
| | İkinci Öğretim | 80 | 4,8125 | 1,58389 | 1,58389 | -2,766 | 0,007* |
| Erişilebilirlik | Birinci Öğretim | 402 | 4,8252 | 1,51954 | 1,51954 | | |
| | İkinci Öğretim | 80 | 4,5500 | 1,67275 | 1,67275 | 1,364 | 0,175 |

\bar{X} : Aritmetik ortalama, p: 0.05* düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

■ Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin “Akademik Yönler”, “Program Konuları” ve “İmaj” boyutlarındaki hizmet kalitesi algılarının ($p<0,05$) öğrenim şekline göre değiştiği görülmektedir.

Sonuç olarak H_3 : “Akdeniz Üniversitesi turizm bölümü öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi boyutları (HEdPERF) ile öğrenim şekli arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.” hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

Akdeniz Üniversitesi turizm bölümü öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi boyutlarının üniversitede öğrenim gördükleri yere bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “t” testi yapılmıştır.

■ Tablo 10’da öğrencilerin “İdari Yönler”, “Akademik Yönler”, “Program Konuları” ve “Erişilebilirlik” boyutlarındaki hizmet kalitesi algılarının ($p<0,05$) öğrenim yerine göre değiştiği görülmektedir. Bu durumda

öğrencilerin hizmet kalitesi ile ilgili algılarında öğrenim yerinin (kampüs içi-kampüs dışı) etkili olduğu sonucuna varılmaktadır. Sonuç olarak H_4 : “Akdeniz Üniversitesi turizm bölümü öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi boyutları (HEdPERF) ile öğrenim yeri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.” hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

Akdeniz Üniversitesi turizm bölümü öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi boyutlarının kayıtlı oldukları okula bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır.

■ Tablo 11’deki sonuçlarda öğrencilerin hizmet kalitesi boyutlarının tümünde ($p<0,05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bunun sonucunda H_5 : “Akdeniz Üniversitesi turizm bölümü öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi boyutları (HEdPERF) ile kayıtlı olduğu okul arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.” hipotezi reddedilmiştir.

■ **Tablo 10.** Öğrenim Yeri Yönelik t-testi Sonuçları

| | Öğrenim Yeri | n | \bar{X} | S. S. | S. H. | t | p |
|------------------|--------------|-----|-----------|---------|---------|--------|--------|
| İdari Yönler | Kampüs İçi | 306 | 4,2144 | 1,66475 | 0,09517 | | |
| | Kampüs Dışı | 176 | 4,7597 | 1,39178 | 0,10491 | -3,850 | 0,000* |
| Akademik Yönler | Kampüs İçi | 306 | 4,5613 | 1,41957 | 0,08115 | | |
| | Kampüs Dışı | 175 | 5,1621 | 1,25804 | 0,09510 | -4,806 | 0,000* |
| Program Konuları | Kampüs İçi | 306 | 4,0449 | 1,56257 | 1,56257 | | |
| | Kampüs Dışı | 176 | 3,6037 | 1,75018 | 1,75018 | 2,770 | 0,006* |
| İmaj | Kampüs İçi | 306 | 4,4109 | 1,54284 | 1,54284 | | |
| | Kampüs Dışı | 175 | 4,2786 | 1,79496 | 1,79496 | 0,818 | 0,414 |
| Erişilebilirlik | Kampüs İçi | 306 | 4,5899 | 1,59793 | 1,59793 | | |
| | Kampüs Dışı | 176 | 5,1094 | 1,40017 | 1,40017 | -3,722 | 0,000* |

\bar{X} : Aritmetik ortalama, p: 0.05* düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 11. Kayıtlı Olduğu Okula Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.

| | Değişim Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F | p |
|------------------|-----------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------|-------|
| İdari Yönler | Gruplar arası | 12,799 | 3 | 4,266 | 1,693 | 0,168 |
| | Grup içi | 1204,684 | 478 | 2,520 | | |
| Akademik Yönler | Gruplar arası | 13,311 | 3 | 4,437 | 2,353 | 0,071 |
| | Grup içi | 899,336 | 477 | 1,885 | | |
| Program Konuları | Gruplar arası | 7,499 | 3 | 2,500 | 0,923 | 0,430 |
| | Grup içi | 1294,994 | 478 | 2,709 | | |
| İmaj | Gruplar arası | 10,403 | 3 | 3,468 | 1,294 | 0,276 |
| | Grup içi | 1278,166 | 477 | 2,680 | | |
| Erişilebilirlik | Gruplar arası | 15,498 | 3 | 5,166 | 2,173 | 0,090 |
| | Grup içi | 1136,518 | 478 | 2,378 | | |

p: 0.05* düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 12. Geldiği Bölgeye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.

| | Değişim Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F | p |
|------------------|-----------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------|-------|
| İdari Yönler | Gruplar arası | 31,504 | 7 | 4,501 | 1,799 | 0,085 |
| | Grup içi | 1185,979 | 474 | 2,502 | | |
| Akademik Yönler | Gruplar arası | 22,433 | 7 | 3,205 | 1,703 | 0,106 |
| | Grup içi | 890,214 | 473 | 1,882 | | |
| Program Konuları | Gruplar arası | 6,336 | 7 | 0,905 | 0,331 | 0,940 |
| | Grup içi | 1296,158 | 474 | 2,735 | | |
| İmaj | Gruplar arası | 5,521 | 7 | 0,789 | 0,291 | 0,958 |
| | Grup içi | 1283,048 | 473 | 2,713 | | |
| Erişilebilirlik | Gruplar arası | 30,881 | 7 | 4,412 | 1,865 | 0,073 |
| | Grup içi | 1121,135 | 474 | 2,365 | | |

p: 0.05* düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 13. Gelir Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları.

| | Değişim Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F | p |
|------------------|-----------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------|--------|
| İdari Yönler | Gruplar arası | 40,100 | 5 | 8,020 | 3,242 | 0,007* |
| | Grup içi | 1177,382 | 476 | 2,473 | | |
| Akademik Yönler | Gruplar arası | 15,605 | 5 | 3,121 | 1,653 | 0,145 |
| | Grup içi | 897,042 | 475 | 1,889 | | |
| Program Konuları | Gruplar arası | 40,521 | 5 | 8,104 | 3,057 | 0,010* |
| | Grup içi | 1261,972 | 476 | 2,651 | | |
| İmaj | Gruplar arası | 24,293 | 5 | 4,859 | 1,825 | 0,106 |
| | Grup içi | 1264,276 | 475 | 2,662 | | |
| Erişilebilirlik | Gruplar arası | 20,976 | 5 | 4,195 | 1,766 | 0,118 |
| | Grup içi | 1131,040 | 476 | 2,376 | | |

p: 0.05* düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.



Akdeniz Üniversitesi turizm bölümü öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi boyutlarının geldiği bölgeye bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. ■ Tablo 12’de öğrencilerin hizmet kalitesi boyutlarının tümünde ($p < 0,05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Bunun sonucunda H_6 : “Akdeniz Üniversitesi turizm bölümü öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi boyutları (HEdPERF) ile geldiği bölge arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.” hipotezi reddedilmiştir.

Akdeniz Üniversitesi turizm bölümü öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi boyutlarının gelir durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu tespit etmek için Tukey testi yapılmış olup buna göre ■ Tablo 13’de yer alan sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin “İdari Yönler” ve “Program Konuları” boyutlarındaki hizmet kalitesi algılarının aylık gelir durumuna göre ($p < 0,05$) anlamlılık düzeyinde değiştiği görülmektedir. Bu sonuca göre H_7 : “Akdeniz Üniversitesi turizm bölümü öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi boyutları (HEdPERF) ile aylık gelir durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.” hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bir toplulukta eğitimin etkin bir biçimde yerine getirilmesi isteniyorsa bu süreçteki paydaşların iyi bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Paydaş beğenisinin artırılması esas alınarak kalite değerlendirmelerinin yapılması ve sonuçlara göre iyileştirici tedbirlerin alınması, eğitimde hizmet kalitesinin güçlendirilmesine faydalı olabilecektir. Yükseköğretim kurumları arasındaki artan rekabet ile birlikte öğrenciler açısından alternatiflerin artması dolayısıyla söz konusu kurumlar tercih edilirken göz önünde bulundurulacak faktörlerin incelenmesine dikkat çekmektedir. Bu açıdan her geçen gün değişiklik gösteren dünya ve çoğalan insan taleplerinin karşılanması kapsamında hizmet kalitesinin artırılmasına ve öğrenci memnuniyetine yönelik önlemlerin alınması yükseköğretim kurumlarının başarısı için bir zorunluluktur.

Öte yandan yükseköğretim kurumlarının vermiş olduğu hizmetlerin kaliteli olması durumunda öğrencilerin memnuniyetleri artacak ve sunulan eğitim hizmetlerini daha iyi şekilde anlayarak kendilerini çok daha iyi geliştirebileceklerdir. Alınan kaliteli bir eğitim neticesinde öğrenciler, daha kalifiye bir şekilde okumuş oldukları bölümlerden mezun olacaklar ve çok daha kolay istihdam içerisinde kendilerine yer bulacaklardır (Ayaz ve Arakaya, 2019).

Bu araştırma Akdeniz Üniversitesi’nde turizm alanında lisans eğitimi almakta olan öğrencilere sunulan hizmet kalitesi boyutlarının HEdPERF ölçeğine göre neler olduğunun tespit edilmesi ve belirlenen bu boyutlara, öğrencilerin demografik özelliklerine göre (cinsiyet, medeni durum, kayıtlı olduğu okul, sınıf, öğrenim şekli, öğrenim gördüğü yer, geldiği bölge ve aylık gelir) anlamlı farklılıkların var olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda 7 adet hipotez oluşturulmuş ve 7 hipotezin ise 4 tanesi kısmen kabul edilmiştir. Diğer yandan araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin hizmet kalitesi algılarında cinsiyetin farklı olmadığı görülmüş olup (H_1), bu sonuç Güzel (2006), Altan vd. (2003) ve Sakarya (2006)’nın çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Akdeniz üniversitesinin sunmuş olduğu hizmet kalitesi faktörlerine yönelik algılarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu (aritmetik ortalamaları yüksek olması nedeniyle) düşündükleri söylenebilir. Öte yandan aylık gelir durumlarına göre (H_2) hizmet kalitesi algıları anlamlı farklılık göstermesi Dilşeker (2011)’in çalışmasının sonuçları ile uyumluluk göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin hizmet kalitesi algıları (akademik yönler boyutu) ile öğrenim şekli (H_3), öğrenim yeri (H_4) ve aylık gelirleri (H_5) arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin hizmet kalitesi algıları ile kayıtlı olduğu okul (H_6) ve geldiği bölge (H_7)’ye göre de anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür.

Turizm bölümü öğrencilerinin yükseköğretimde hizmet kalitesine yönelik değerlendirmeleri; “İdari Yönler”, “Akademik Yönler”, “Program Konuları”, “İmaj” ve “Erişilebilirlik” olmak üzere 5 boyutta incelenmiştir. Yükseköğretimde hizmet kalitesi algıları Firdaus (2006)’un çalışmasında, “Akademik Olmayan Yönler”, “Akademik Yönler”, “Program Konuları”, “Erişim”, “İtibar” ve “Anlayış” olarak 6 boyutta; Dilşeker (2011)’in çalışmasında, “Akademik Olmayan Personel”, “Akademik Personel”, “Fiziksel Özellikler”, “Destek Hizmetleri” ve “Uluslararasılaşma” boyutlarında incelenmiştir. Erüstün (2019)’ün çalışmasında ise, “Akademik Personel”, “Akademik Olmayan Personel”, “Fiziksel Olanaklar”, “Hizmetlere Erişim” ve “Fiziksel Olmayan Erişim” boyutlarının olduğu görülmektedir. Yabancı literatürde yer alan araştırmalarda ise Law (2013) HEdPERF ölçeğini kullanarak Yükseköğretim kurumlarının hizmet kalitesini ölçmüş ve sonucunda hizmet kalitesi unsurlarını 3 boyut (Akademik Yönler, Akademik olmayan yönler ve İtibar) olarak belirlemiştir. Öte yandan Sheeja vd. (2014) Hindistan’daki eczacılık fakültesi öğrencilerine yönelik yapmış oldukları çalışmada hizmet kalitesini 4 boyutta (Akademik yönler, Akademik olmayan yönler, Erişim ve İtibar) tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Chanaka Ushantha ve Samantha Kumara (2016) Sri Lanka’da yapmış oldukları çalışmada da Yükseköğretim kurumlarının hizmet kalitesini 4 boyut (Akademik yönler, Akademik olmayan yönler, Erişim ve İtibar) olarak bulmuşlardır. Ali vd. (2016) ile Brochado (2009) yapmış olduğu çalışmalarında hizmet kalitesi boyutlarını bu çalışmada elde edilen sonuçlarla benzer şekilde 5 boyut olarak tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan turizm bölümü öğrencilerinin Akdeniz Üniversitesi'nin hizmet kalitesi ile ilgili algılarına bakıldığında, en yüksek değerlendirmeye sahip ifade "Bir sorunun olduğunda, öğretim üyeleri çözmek için samimi bir tavır gösterir." ve en düşük değerlendirmeye sahip ifade "Üniversite esnek müfredat yapısına sahip programlar sunmaktadır." olmuştur. Bu sonuç doğrultusunda, akademik personelin öğrencilerle olan güçlü iletişimi hizmet kalitesinin artırılmasında önemlidir. Ancak akademik programlara yönelik kalite değerlendirmeleri düşük çıkmıştır. Üniversitelerde verilen hizmetin beklentileri karşılması, kurumun akademik-idari tüm faaliyetleri ile öğrencilere sunulan diğer hizmetlerin birlikte incelenerek kalitelerinin artırılmasıyla olabilir.

Dilşeker (2011)'in Ege Üniversitesi, Uşak Üniversitesi ve Yaşar Üniversitesi'ndeki öğrencilere yönelik yaptığı çalışmada en önemli hizmet kalitesi boyutunun "Destek Hizmetler" olduğu görülürken; Güzel (2006)'in çalışmasında ise, öğrencilerin beklenti ve algılarının yorumlanması sonucunda öne çıkan hizmet kalitesi boyutunun "Fiziksel Görünüm" olduğu görülmektedir. Hizmet kalitesi boyutlarını oluşturan ifadelerin ortalamalarına bu araştırmada "erişilebilirlik" en yüksek değerlendirmeye sahip boyut olmuştur. Faktör analizi sonucuna göre ise "idari yönler" in en önemli hizmet kalitesi boyutu olduğu ifade edilebilir.

Üniversitelerin sunmuş oldukları idari hizmetlerin kalitesinin artırılması idari personelin öğrencilere yeterli zaman ayırmalarına imkân tanıyacak şekilde görevlendirilmeleri ile mümkün olabilecektir. Ayrıca üniversitelerin iç denetim faaliyetleri kapsamında yer alan hizmet içi eğitim faaliyetleri daha fazla sağlanmalıdır. İdari personelin işini hafifletici programların kullanımı desteklenmelidir. Akademik personelin ihtiyaçlarına göre destekleyici çalışmalar yapılarak uygun eğitim fırsatları tanınmalıdır. Ayrıca akademik personelin öğrencilere dersin içinde ve dışında yeterli zamanı ayırmaları için uygun ders görevlendirmesi yapılmalı aynı zamanda öğrenciye olumlu davranışlar sergilenmesi adına hoşgörülü ortam sağlanmasına dikkat edilmelidir. Yükseköğretim kurumları, esas görevi olan eğitim konusunda öğrencilere etkin hizmetler sağlamalı, çeşitli uzmanlık alanlarıyla, esnek müfredat yapısına uygun kaliteli programlar sunmalıdır. Hizmet kalitesi çalışmaları yapılırken özellikle öğrencilerin güvenini artırıcı faaliyetler de birlikte yürütülmelidir. Öğrencilere haklarının açık bir şekilde ifade edilmesi, üniversitedeki uygulamaların kolay, anlaşılır ve standart olması, yardım isteklerinde ulaşabilecekleri bir bölümün bulunması gibi çalışmalara özen gösterilmelidir.

Araştırma yalnızca Akdeniz Üniversitesi turizm bölümü öğrencilerine yönelik gerçekleştirilmiş olup elde edilen sonuçları üniversitenin tamamı için düşünmek olanaksızdır. Sonuçların genel geçerlik düzeyinin yükseltilebilmesi için diğer bölüm öğrencileri ve başka üniversite evrenlerinin

de çalışma kapsamına alınması gerekmektedir. Böylece, birimler arasında sonuç karşılaştırmaları yapılabilir ve farklı görüşler ortaya konulabilir. Ayrıca hizmet kalitesi ölçümünün, sistemin değerli parçası olan akademik ve idari personelin görüşleri dâhil edilerek yapılması ile daha etkili sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda üniversitenin ortaya çıkan eksik yönlerinin tamamlanıp hizmet kalitesinin artırılması hedeflenmelidir. Kurumun tüm faaliyetlerini bu bilgiler ışığında yapılandırarak gelecek yıllarda daha prestijli bir konumda olmaları sağlanabilir.

Etik Kurul Onayı: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 18.06.2020 tarih 150 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır. (*Ethics committee approval was obtained with the decision no. 150 dated 18.06.2020 by Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee of Akdeniz University Rectorate*)

Kaynaklar

- Ada, S., Baysal, Z. N. & Erkan, S. S. S. (2017). An evaluation of service quality in higher education: Marmara and Niğde Omer Halisdemir Universities' department of education students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 2056-2065. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051122>
- Akyürek, M. İ. (2021). Üniversite öğrencisi algılarına göre yükseköğretim kurumlarının hizmet kalitesinin incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(25), 69-88. <https://doi.org/10.52528/genclikarastirmalari.957945>
- Ali, F., Zhou, Y., Hussain, K., Nair, P.K. & Ragavan, N.A. (2016). Does higher education service quality effect student satisfaction, image and loyalty? A study of international students in Malaysian public universities, *Quality Assurance in Education*, 24(1), 70-94. <https://doi.org/10.1108/QAE-02-2014-0008>
- Ali, S. R. O., Shariff, N. A. M., Said, N. S. M. & Mat, K. A. (2018). Service quality in higher education in Malaysia: Perception of undergraduate students in a Malaysian public university. *e-Academia Journal*, 7(2), 138-145.
- Altan, Ş., Ediz A. & Atan, M. (2003). SERVQUAL analizi ile toplam hizmet kalitesinin ölçümü ve yüksek eğitimde bir uygulama. *12.Ulusal Kalite Kongresi, KalDer-Türkiye Kalite Derneği*, 13-15 Ekim 2003, İstanbul, 1-13.
- Altıntaş, E.P. (2014). *Yükseköğretim sisteminde hizmet kalitesi ve öğrenci memnuniyeti üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.
- Altunışık, R. (2008). Anketlerde veri kalitesinin iyileştirilmesi için öntest (pilot test) yöntemleri, *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-17.
- Ayaz, N. & Arakaya, A. (2019). Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçümü; Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(1), 123-133.
- Aygün, M. S. (2014). *Hizmet kalitesinin öğrenci memnuniyeti üzerindeki etkisi: Bitlis Eren Üniversitesi örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Babakus, E. & Gregory W. B. (1992). An empirical assessment of the SERVQUAL scale". *Journal of Business Research*, 24(3), 253-268. [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(92\)90022-4](https://doi.org/10.1016/0148-2963(92)90022-4)



- Baltacı, F., Üngüren, E., Avsallı, H. & Demirel, O. N. (2012). Turizm eğitimi alan öğrencilerin eğitim memnuniyetlerinin ve geleceğe yönelik bakış açılarının belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 4(1), 17-25.
- Bektaş, H. & Ulutürk Akman, S. (2013). Yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği: güvenilirlik ve geçerlilik analizi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, (18), 116-133.
- Brochado, A. (2009). Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 17(2), 174-190. <https://doi.org/10.1108/09684880910951381>
- Can, P. (2016). Hizmet kalitesinin SERVQUAL ölçeği ile ölçülmesi: uşak üniversitesi merkez kütüphanesi üzerine bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 63-83.
- Cardona, M. M. & Bravo, J. J. (2012). Service quality perceptions in higher education institutions: The case of a colombian university. *Estudios Gerenciales*, 28(125), 23-29. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(12\)70004-9](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(12)70004-9)
- Cevher, E. (2015). Yükseköğretimde hizmet kalitesi ve kalite algısını belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 804-814.
- Chanaka Ushantha, R.A. & Samantha Kumara, P.A.P. (2016). A quest for service quality in higher education: Empirical evidence from Sri Lanka. *Services Marketing Quarterly*, 37(2), 98-108. <https://doi.org/10.1080/15332969.2016.1154731>
- Chandra, T., Hafni, L., Chandra, S., Purwati, A. A. & Chandra, J. (2019). The influence of service quality, university image on student satisfaction and student loyalty. *Benchmarking: An International Journal*, 26(5), 1533-1549. <https://doi.org/10.1108/BIJ-07-2018-0212>
- Cronin, J. J. & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: A reexamination and extension. *Journal of Marketing*, 56(3), 55-68. <https://doi.org/10.2307/1252296>
- Çınkar, Ş., Yıldız, S. & Kurum, G. (2021). Yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(1), 161-173. <https://doi.org/10.2399/yod.20.688862>
- Çınkar, Ş. & Yıldız, S. (2018). Bir Bologna değerlendirme çalışması: Eğitim yönetimi lisansüstü program yeterliklerine ilişkin kazanımların incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 55-67. <https://doi.org/10.2399/yod.18.004>
- Demir, S. (2022). Comparison of normality tests in terms of sample sizes under different skewness and kurtosis coefficients. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(2), 397-409. <https://doi.org/10.21449/ijate.1101295>
- Demir, S. B. & Koç, H. (2013). Coğrafya dersi tutum ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 8(8), 1765- 1777.
- Devebakan, N., Egeli, H.A. & Koçak, N. (2019). Yükseköğretim kurumlarında öğrenci beklenti ve algılamaları temelinde hizmet kalitesinin servqual ölçeği ile değerlendirilmesi: Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir Meslek Yüksekokulunda bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(2), 201-212. <https://doi.org/10.2399/yod.18.047>
- Deveci, B. (2019). Service quality measurement of higher education institutions in TR21 thrace region: A study on tourism students: A case study of İslahia doğa. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 7(4), 2418-2437.
- Dilşeker, F. (2011). *Devlet ve vakıf üniversitelerinde hizmet kalitesi, öğrenci memnuniyeti, imaj, sadakat ve tavsiye etme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Douglas, J., McClelland, R. & Davies, J. (2008). The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 19-35. <https://doi.org/10.1108/09684880810848396>
- Duygun, A. (2007). *Eğitim hizmetlerinin pazarlanmasında hizmet kalitesinin ölçümü-bir pilot araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Duzevic, I., Bakovic, T. & Delic, M. (2019). Stimulating teaching and learning innovations to enhance higher education quality. *Business Excellence*, 13(1), 13-31.
- Ertuğrul, İ. & Sarı, G. (2019). Hizmet kalitesi ölçümünde servqual tekniği: bir üniversite uygulaması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 21-35.
- Erüstün, G. N. (2019). *Yükseköğretimde bedperf ile hizmet kalitesinin geçerliliği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırklareli Üniversitesi.
- Firdaus, A. (2006). The development of HEDPERF: A new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 6(30), 569-581. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2005.00480.x>
- Gelibolu, L. & Kerse, Y. (2018). Yükseköğretimde hizmet kalitesinin müşteri vatandaşlık davranışına etkisi. *Cumburiyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1), 361-380.
- Gerşil, M. & Güven, H. (2018). Üniversitelerde hizmet kalitesinin SERVQUAL analizi ile ölçülmesi: Celal Bayar Üniversitesi'nde bir uygulama. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 111-125. <https://doi.org/10.25287/ohuibf.310015>
- Gruber, T., Fuß, S., Voss, R. & Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105-123. <https://doi.org/10.1108/09513551011022474>
- Gülcan, Z., Sultan, S. & Vurgun, Ş. (2015). Öğretim gördükleri programa ilişkin öğrenci memnuniyetinin ölçülmesi: Nazilli Meslek Yüksekokulu örneği. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 3, Özel Sayı.
- Güzel, N. G. (2006). *Yükseköğretimde turizm eğitimi ve hizmet kalitesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- İçli, G.E. & Vural, B.B. (2010). Toplam kalite yönetimi ve uygulamaları çerçevesinde kırklareli üniversitesi meslek yüksekokulları öğrenci memnuniyeti araştırması. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 28(1), 335-349.
- Koçoğlu, C. M. (2009). *Hizmet kalitesinin müşteri sadakati üzerindeki etkisi ve beş yıldızlı bir otel işletmesinde uygulama*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Lazibat, T., Bakovic, T. & Duzevic, I. (2014). How perceived service quality influences students' satisfaction? Teachers' and students' perspectives. *Total Quality Management*, 25(8), 923-934. <https://doi.org/10.1080/14783363.2014.916036>
- Law, D.C.S. (2013). Initial assessment of two questionnaires for measuring service quality in the Hong Kong post secondary education context. *Quality Assurance in Education*, 21(3), 231-246. <https://doi.org/10.1108/QAE-Sep-2012-0034>
- Maksüdünov, A. , Çavuş, Ş. & Eleren, A. (2016). Yükseköğretimde öğrencilerin hizmet kalitesine yönelik algılamaları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(4), 65-76.
- Mang'unyi, Eric E. & Govender, Krishna K. (2014). Perceived service quality (sq) and customer satisfaction (cs): Students' perceptions of Kenyan Private Universities. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 2739-2748.

- Nadiri, H., Kandampully, J. & Hussain, K. (2009). Students' perceptions of service quality in higher education. *Total Quality Management*, 20(5), 523-535. <https://doi.org/10.1080/14783360902863713>
- Onditi, E. O. & Wechuli, T.W. (2017). Service quality and student satisfaction in higher education institutions: A review of literature. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 7(7), 328-336.
- Öncü, M. A., Kutukız, D. & Koçoğlu C. M. (2010). Hizmet kalitesinin ölçülmesi ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (45).
- Örs, H. (2007). *Hizmet Pazarlama Etkinliği ve Kalite*. Gazi Kitap Evi.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programları ile İstatistiksel Veri Analizi-1*. Kaan Kitap Evi.
- Özer, S. (1997). *Hizmetlerde kalite: Banka bizzmetlerinde kalite üzerine bir tüketici araştırması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Özgül, E. & Devecan, N. (2005). Üniversitelerde SERVQUAL tekniği ile algılanan hizmet kalitesinin ölçülmesine yönelik karşılaştırmalı bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 93-116.
- Özveren, Y. S. (2010). *Müşteri memnuniyeti ve hizmet kalitesi ilişkileri: mersin ilindeki dört ve beş yıldızlı oteller örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. & Berry, L.L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, (49), 41-50. <https://doi.org/10.2307/1251430>
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. & Berry, L.L. (1988). SERVQUAL: A multiple item scale for measuring consumer perspectives of service quality. *Journal of Retailing*, 12-40.
- Sakarya, M. C. (2006). *Yükseköğretimde öğrenciye yönelik hizmet kalitesinin ölçülmesi: Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. öğrencileri üzerinde bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Saydan, R. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarından kalite beklentileri: Yüzcüncü Yıl Üniversitesi İİBF örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 63-79.
- Saydan, R., Açıkan, B. & Saydan, R. (2010). Öğretim elemanlarının akademik kalite özelliklerinin değerlendirilmesi: Kafkas Üniversitesi İİBF örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 225-253.
- Sheeja, V.S., Krishnaraj, R. & Harindranath, R.M. (2014). Evaluation of higher education service quality scale in pharmaceutical education. *International Journal of Pharmaceutical Sciences Review and Research*, 28(2), 263-266.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Tayyar, N. & Dilşeker, F. (2012). Devlet ve vakıf üniversitelerinde hizmet kalitesi ve imajın öğrenci memnuniyetine etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(2), 184-203.
- Temizkan, S. P. & Ergün, B. (2021). Turist rehberliği öğretimi kalite ölçüğü geliştirilmesi. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 3720-3739.
- Titrek, O. & Taylan, Ş. (2015). Yükseköğretimde hizmet kalitesinin ölçülmesi: Sakarya Üniversitesi örneği. *VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s.s. 34-39, Sakarya.
- Türel, N. & Aytar O. (2014). Meslek yüksekokulu eğitiminde hizmet kalitesinin SERVQUAL yöntemi ile ölçümü: Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesinde bir uygulama. *Akademik Bakış Dergisi*, 43.
- Türk, Z. (2009). Denetim firmalarının sunduğu hizmet kalitesi, müşteri tatmini ve sadakati: SERVPERF ölçüğü. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 399-416.
- Uzğören, N. & Uzğören, E. (2007). Dumlupınar Üniversitesi lisans öğrencilerinin memnuniyetini etkileyen bireysel özelliklerin istatistiksel analizi-hipotez testi Ki-Kare testi ve doğrusal olasılık modeli. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 173-193.
- Yavuz, M. & Gülmez, D. (2016). The assessment of service quality perception in higher education. *Education and Science*, 41(184), 251-165.
- Yılmaz, V., Filiz, Z., & Yaprak, B. (2007). SERVQUAL yöntemiyle yükseköğretimde hizmet kalitesinin ölçülmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 299-316.
- Yokuş, G., Ayçiçek, B. & Yanpar Yelken, T. (2017). Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalite algılarının ve kurumsal aidiyet düzeylerinin incelenmesi: Eğitim fakültesi örneği. *Karadokuz Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18.

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.*

Joanna Briggs Enstitüsü (JBI) Kritik Değerlendirme Araçlarından Kohort ve Vaka Kontrol Çalışmaları için Kontrol Listelerinin Türkçe'ye Uyarlaması

Adaptation of Joanna Briggs Institute (JBI) Critical Appraisal Tools for Cohort and Case-Control Study Checklists into Turkish

Özge Karakaya Suzan¹ , Tuğçe Kolkusisa² , Gülşah Hür² , Hamide Zengin³ , Ayşe Eroğlu² ,
Elif Erbay Özdede⁴ , Seda Tecik² , Nursan Çınar¹ 

¹ Sakarya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği A.D., Sakarya

² Sakarya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Doktora Programı, Sakarya

³ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği A.D., Eskişehir

⁴ Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği A.D., Bilecik

Özet

Sistemik derlemelerde dahil edilen çalışmaların metodolojik kalitesinin değerlendirilmesi önemlidir. Bu çalışma ile Kohort ve vaka kontrol araştırma tasarımındaki çalışmaların kalitesini değerlendirmek için "Joanna Briggs Enstitüsü (JBI) Kritik Değerlendirme Araçlarından Kohort ve Vaka Kontrol Çalışmaları için Kontrol Listelerinin Türkçe'ye Uyarlaması" amaçlanmıştır. JBI Kohort ve Vaka Kontrol Çalışmaları için Kontrol Listeleri'nin dil eşdeğerliği geri-çeviri yöntemi; kapsam geçerliği uzman görüşüne başvurularak; güvenilirliği gözlemciler arası güvenilirlik ile incelenmiştir. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesi için kapsam geçerlik indeksi (KGİ) kullanılmıştır. Güvenilirlik, Kappa analizi ile değerlendirilmiştir. Değerlendiriciler arasındaki ilişki Spearman Korelasyon analizi ile bakılmıştır. Uzman değerlendirmelerine göre kohort çalışmaları için KGİ=0.930, vaka kontrol çalışmaları için KGİ=0.942 olarak bulunmuştur. Kohort çalışmaları için kappa katsayısı 0.478, vaka kontrol çalışmaları için kappa katsayısı ise 0.619 bulunmuştur. Değerlendiriciler arasındaki ilişki kohort çalışmaları için $r=0.802$, vaka kontrol çalışmaları için ise $r=0.753$ ($p<0.005$) olarak hesaplanmıştır. Türkçe'ye uyarlanan "Kohort ve Vaka Kontrol Çalışmaları İçin Kritik Değerlendirme Kontrol Listeleri'nin kohort ve vaka kontrol araştırma tasarımına sahip çalışmaların kalitesini değerlendirmede kullanılabilirlik ve güvenli bir araç olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kritik Değerlendirme Araçları, Kohort Çalışması, Vaka Kontrol Çalışması, Geçerlilik, Güvenilirlik

Abstract

In a systematic review, evaluating the methodological quality of the studies to be included is essential. This study aims to adapt the Joanna Briggs Institute (JBI) Critical Appraisal Tools, Checklists for Cohort and Case-Control Studies into Turkish to assess the quality of studies in cohort and case-control research design. The study examined the language equivalence of the Checklists for the JBI Cohort and Case-Control Studies through back-translation. Their content validity was analyzed by expert opinions, and their reliability was examined through inter-rater reliability analysis. The content validity index (CVI) was used to evaluate the expert opinions. Reliability was evaluated by Kappa analysis. The relationship between the evaluators was examined using the Spearman Correlation analysis. Expert evaluations revealed CVI=0.930 for cohort studies and CVI=0.942 for case-control studies. The Kappa value was 0.478 for cohort studies and 0.619 for case-control studies. The relationship between evaluators was calculated as $r=0.802$ for cohort studies and $r=0.753$ ($p<0.005$) for case-control studies. It was determined that the Turkish version of the "JBI Critical Appraisal Checklist for Cohort and Case-Control Studies" is a valid tool that can be used to evaluate the quality of studies with cohort and case-control research design.

Keywords: Critical Appraisal Tools, Cohort study, Case Control Study, Validity, Reliability

İletişim / Correspondence:

Doktora Öğrencisi Tuğçe Kolkusisa
Sakarya Üniversitesi,
Sağlık Bilimleri Enstitüsü,
Hemşirelik Doktora Programı, Sakarya
e-posta: tugcekolukisa@karabuk.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(3), 359-366. © 2023 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ekim / October 16, 2022; Kabul tarihi / Accepted: Kasım / November 15, 2023

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Karakaya Suzan, Ö., Kolkusisa, T., Hür, G., Zengin, H., Eroğlu, A.,
Erbay Özdede, E., Tecik, S. & Çınar, N. (2023). Joanna Briggs Enstitüsü (JBI) Kritik Değerlendirme Araçlarından Kohort
ve Vaka Kontrol Çalışmaları için Kontrol Listelerinin Türkçe'ye Uyarlaması. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(3), 359-366.
doi: 10.53478/yuksekokretim.1190017

ORCID: Ö. Karakaya Suzan: 0000-0003-4526-4619; T. Kolkusisa: 0000-0002-5114-9951; G. Hür: 0000-0002-1905-
4135; H. Zengin: 0000-0002-2389-6466; A. Eroğlu: 0000-0001-9515-1167; E. Erbay Özdede: 0000-0003-3843-
4691; S. Tecik: 0000-0003-2707-5371; N. Çınar: 0000-0003-3151-9975

Kohort çalışmaları, belli bir özelliğe veya belli bir sürede izlenen durumlara (sigara içenler, yenidoğan yoğun bakım hemşireleri, yüksek radyasyona maruz kalanlar gibi) göre seçilen katılımcıların prospektif veya retrospektif olarak izlendiği müdahale içermeyen insidans belirleme çalışmalarıdır. Bu çalışmalar, maruziyet ve sonuç arasında zaman içindeki ilişkiyi değerlendirmek için kullanılır (Capili ve Anastasi, 2021).

Vaka kontrol çalışmaları da kohort çalışmaları gibi bir sağlık sonucunu bir maruziyetle ilişkilendirerek ikisi arasındaki ilişkiyi karşılaştırmayı sağlayan gözleme dayalı çalışmalarıdır. Kohort çalışmalarında bir maruziyet ve sonuç arasındaki ilişki belirlenirken çalışma bir maruziyetle başlar ve ortaya çıkan sonuçlar izlenir (Keeler ve Curtis, 2022). Vaka kontrol çalışmalarında ise farklı olarak çalışma bir sağlık sorunu veya hastalık (olanlar ve olmayanlar) ile başlar ve maruziyet geriye dönük izlenir (Keeler ve Curtis, 2022; Pearce, 2016). Sonuç olarak kohort çalışmalarında hastalık oranları, vaka kontrol çalışmalarında maruziyet oranları karşılaştırılır. Kohort ve vaka kontrol gibi gözlemsel çalışmalar sağlık alanındaki araştırmalar için vazgeçilmezdir. Gözlemsel araştırmalar, araştırmacıların çevreyi daha net tanımalarını ve anlamalarını sağlar (Keeler ve Curtis, 2022).

Diğer sağlık disiplinlerinde olduğu gibi hemşirelik mesleğinin kanıta dayalı uygulamaları için de büyük önem taşıyan meta-analiz çalışmalarında sunulan randomize kontrollü çalışmalar kanıt için “altın standart” kabul edildiğinden daha çok tercih edilen çalışmalarıdır (Farrah vd., 2019; Hür vd., 2022). Randomize kontrollü çalışma verileri sınırlı veya mevcut olmadığı durumlarda veya randomize kontrollü çalışma kanıtlarını desteklemek için, sağlık hizmeti müdahalelerinin etkinliğini kanıtlamada randomize olmayan çalışmaların sistematik derlemelerine güvenilebilir (Quigley vd., 2019). Sistematik derleme çalışmalarında randomize olmayan çalışmaların kanıt sentezlerine dahil edilmesi giderek artmaktadır (Farrah vd., 2019). Sistematik derlemelerde geçerli sonuçlara ulaşma olasılığını artırmak için dahil edilecek birincil çalışmaların metodolojik kalitesinin değerlendirilmesi kilit bir süreçtir (Farrah vd., 2019; Jarde vd., 2013).

Randomize olmayan çalışmaların, randomize kontrollü çalışmalara kıyasla daha fazla önyargı riskine sahip olması nedeniyle metodolojik kalitelerinin değerlendirilme süreci kritik öneme sahiptir (Farrah vd., 2019, Jarde vd., 2013, Sterne vd., 2021). Önyargı çalışma sonuçlarının geçerliliğini sınırlar. Önyargılar, gerçek müdahale etkisinin küçümsenmesine veya abartılmasına yol açabilir (Boutron vd., 2021). Randomize olmayan çalışmalarda önyargı; karıştırıcılar, seçim yanlılığı, bilgi/ölçüm yanlılığı ve raporlama yanlılığı nedeniyle oluşmaktadır (Sterne vd., 2021).

Randomize olmayan çalışmaların kalite değerlendirmesi kolay değildir ve çok sayıda geliştirilmiş araç bulunmasına

karşın değerlendirme için “altın standart” bir araç bulunmamaktadır (Farrah vd., 2019). Bir çalışmada, 2018 yılında PROSPERO’ya kayıtlı 471 araştırma protokolü incelenmiş ve bu çalışmalardan %63’ünün randomize olmayan çalışma tipinde olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda Newcastle Ottawa Ölçeği (NOS), ROBINS-I (Risk of Bias In Non-randomized Studies-of-Interventions) ve Joanna Briggs Enstitüsü (JBI) araçları gibi çok çeşitli kalite değerlendirme araçlarının kullanıldığı belirlenmiştir (Farrah vd., 2019). Randomize olmayan çalışmaların heterojenliği nedeniyle de çalışma tasarımına göre birden fazla aracın kullanılması gerekebilir (Farrah vd., 2019; Hür vd., 2022). Araştırmacılar dahil edilen çalışma tasarımına göre birçok değerlendirme aracı arasından seçim yapmaktadır (Quigley vd., 2019). Seçilen araçların, yapımı, öğelerin geçerliliği ve yorumlamanın güvenilirliği için ampirik temelinin kanıtlarının ve ayrıca kullanım kılavuzlarının yayınlanmış olması önemlidir, böylece araçlar standartlaştırılmış bir şekilde uygulanabilir ve yorumlanabilir (Katrak vd., 2004). Randomize olmayan çalışmalar için araçların geliştirilmesi ve doğrulanması ihtiyacı vardır (Farrah vd., 2019). Bu kapsamda JBI farklı çalışma tasarımları için hazırlanmış kritik değerlendirme kontrol listeleri sunmaktadır (Aromataris ve Munn, 2020).

Çalışma tasarımına göre kritik değerlendirme kontrol listesi; katılımcıların dahil edilme/dışlanma kriterleri, katılımcıların rastgele belirlenmesi, örneklem büyüklüğünün veya güç hesaplamasının gerekçelendirilip gerekçelendirilmediği, analizde karıştırıcıların dikkate alınıp alınmadığı, uygun istatistiksel analizlerin yapıp yapılmadığı gibi unsurları içermektedir (Katrak vd., 2004).

Kalite değerlendirme için kullanılan kritik değerlendirme kontrol listesi, objektif ve analitik değerlendirme sürecini kolaylaştırır ve kanıt için rehberlik eder (Buccheri ve Sharifi, 2017). Bu araçlar daha çok sistematik derleme çalışmalarında birincil çalışmaların eleştirel bir değerlendirmesinin yapılabilmesi için kullanıldığı gibi makalelerin yayınlanmadan önce raporlama kalitesinin kontrolünü sağlamada da kullanılabilir (Hür vd., 2022; Jarde vd., 2013). JBI, sistematik derleme yürütme süreci ile ilgili metodolojiler geliştirmek ve rehberlik sağlamak amacıyla kurulmuş kanıta dayalı kuruluşlardandır (Munn vd., 2014).

Kanıta dayalı uygulamaları tanıtan ve benimsenmesine hizmet eden uluslararası bir kuruluş olan JBI, çalışma türüne özgü çok sayıda kritik değerlendirme kontrol listesi sunmaktadır (JBI Critical Appraisal Tools | JBI; Aromataris ve Munn, 2020). Her bir kontrol listesi, bir dizi kritik değerlendirme sorusu içerir (Joanna Briggs Enstitüsü Critical Appraisal Tools, 2020). Sorular çalışmalardan elde edilen bilgilere göre “evet”, “hayır”, “belirsiz” ve “uygulanamaz” olarak değerlendirilir. “Dahil edildi” veya “dışlandı” şeklinde genel bir değerlendirme kararı ile sonlanır (Ek 1. Kohort Araştırmaları için Kontrol Listesi, Ek 2. Vaka-Kontrol Araştırmaları için Kontrol Listesi). Bu



değerlendirme kararını vermede toplam puan veya kesme değeri ile ilgili herhangi bir açıklama bulunmamaktadır (Barker vd., 2023).

geçerliliğinin yapılması ve bu araçların ulusal düzeyde kullanımının yaygınlaştırılması amaçlanmıştır.

Tablo 1. Vaka Kontrol Araştırmaları için Kritik Değerlendirmenin Özeti.

| | Yazarlar | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | S7 | S8 | S9 | S10 | Toplam | Toplam (%) |
|---|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|--------|------------|
| 1 | X | E | B | E | H | E | E | U | H | H | E | 5/10 | 50 |
| 2 | Y | E | E | E | B | E | E | H | E | E | E | 8/10 | 80 |
| 3 | Z | B | H | E | E | H | E | E | H | E | E | 6/10 | 60 |
| 4 | T | H | H | E | E | E | U | H | B | E | E | 5/10 | 50 |
| 5 | W | E | E | E | B | H | E | E | H | E | E | 7/10 | 70 |

E: Evet, H: Hayır, B: Belirsiz, U: Uygulanamaz
(S1:, S2:, S3:, S4:, S5:, S6:, S7:, S8:, S9:, S10:)

JBI Evidence Synthesis veya JBI Database of Systematic Reviews and Implementation Report dergisinde yayınlanan çalışmalar incelendiğinde sistematik derlemelere dahil edilen çalışmaların metodolojik kalitesinin değerlendirilmesinde “evet” olarak yanıtlanan soru sayısının tüm soru sayısına oranı veya yüzdesi ile değerlendirme yapıldığı görülmektedir (Dol vd., 2023; Holopainen ve Hakulinen, 2019; Ueki vd., 2019, Jeffs vd., 2018; Townshend vd., 2016) (Tablo 1). Bulunan bu oran veya yüzde değerler “kritik değerlendirme puanı (critical appraisal score)” veya “puan” olarak tanımlanabilmekte (Dol vd., 2023; Townshend vd., 2016), “düşük/zayıf”, “orta” ve “yüksek/güçlü” kalitede (Jeffs vd., 2018; Townshend vd., 2016) diye ifade edilebilmektedir. Bununla beraber bazı araştırmalarda dahil edilme için özel kriterler verilebilir (Holopainen ve Hakulinen, 2019; Ueki vd., 2019). Örneğin Ueki ve diğerlerinin (2019) yaptığı çalışmada dışlama için iki kriter belirlenmiştir. Bunlardan birincisi, hem soru 1 hem soru 3’ün belirsiz veya yetersiz olması; diğeri ise 13 maddeden 7 ve daha azının belirsiz veya yetersiz olması olarak açıklanmıştır (Ueki vd., 2019). Araştırmacılar değerlendirmede kendi kriterlerini belirleyebilmektedir (Barker vd., 2023).

JBI’ den araştırmacılarında olduğu bir sistematik derleme çalışmasında, dahil edilecek çalışmalar için bir kesme değeri verilmiştir. Randomize kontrollü çalışmaları dahil eden bu çalışmada 10 sorudan oluşan kontrol listesi için kesme değeri, 5/10 ve üzeri kabul edilmiştir. Aynı zamanda 5/10 ve 6/10 puan alıyorsa “zayıf”, 7/10 puan alıyorsa “orta”, 8/10 ve üzeri alıyorsa “güçlü” metodolojik kaliteye sahip olarak değerlendirilmiştir (Townshend vd., 2016). Tarihsel süreçte benzer şekilde bir ölçek gibi kullanıldığı görülmektedir (Barker vd., 2023). Ancak literatürde böyle bir değerlendirmenin geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamaktadır. JBI, yakın gelecekte bu araçlardaki bazı sınırlılıkları çözmeye odaklanacağını bildirmektedir (Barker vd., 2023; Munn vd., 2023).

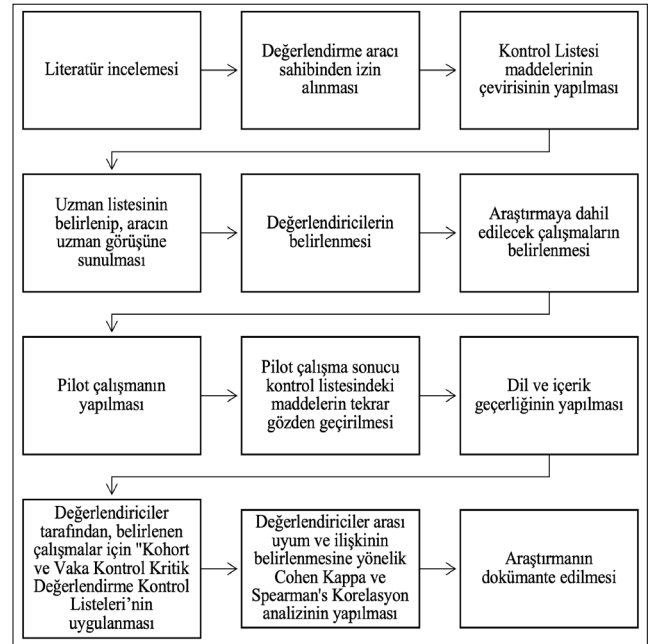
Mevcut bilgiler ışığında, bu çalışma ile JBI kritik değerlendirme araçlarından kohort ve vaka kontrol çalışmaları için kullanılan kontrol listelerinin Türkçe dil

Yöntem

Araştırmanın deseni

Kohort ve Vaka Kontrol Çalışmalarının kalitesini değerlendirmek için Joanna Briggs Enstitüsü (JBI) tarafından geliştirilen “Kohort ve Vaka Kontrol Çalışmaları İçin JBI Kritik Değerlendirme Kontrol Listesi” nin Türkçe’ye Uyarlanması amacıyla nicel araştırma türlerinden olan metodolojik desende tasarlanmıştır. Araştırma süreci boyunca yapılan tüm uygulamalar aşağıdaki iş akış şeması ile gösterilmiştir (Şekil 1).

Şekil 1. Araştırma Süreci Diyagramı



Veri Toplama Araçları

Joanna Briggs Enstitüsü, çeşitli kontrol listesi sunmaktadır. Özellikle nicel araştırma tasarımına sahip makaleler için, randomize kontrollü, kesitsel, kohort, vaka kontrol, vaka

serisi, vaka raporu ve deneysel-yarı deneysel vb. araştırmalar için kritik değerlendirme kontrol listesi bulunmaktadır. Literatürde randomize kontrollü (Hür vd., 2022), kesitsel ve tanımlayıcı (Nahcivan ve Seçginli, 2017) tipteki kritik değerlendirme kontrol listelerinin Türkçe uyarlaması ve psikometrik değerlendirmesinin yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada kohort ve vaka Kontrol çalışmalarının kalitesini değerlendirmek için Kohort ve Vaka Kontrol Listesi'nin Türkçe uyarlama çalışmasının yapılması hedeflenmiştir.

JBİ Kohort ve Vaka Kontrol Çalışmaları için Kritik Değerlendirme Kontrol Listeleri

Kritik değerlendirme kontrol listeleri Moola vd. (2020) tarafından geliştirilmiştir. Kohort Çalışmaları İçin olan Kontrol Listesinde 11, Vaka Kontrol Çalışmaları İçin Kontrol Listesinde 10 soru bulunmakta ve "Evet" = 1 puan, "Hayır-Belirsiz" ve "Uygulanamaz" = 0 puan olarak puanlanmaktadır. Yüksek toplam puan, yüksek kaliteli bir çalışma metodolojisini göstermektedir (Moola vd., 2020). Ayrıca değerlendiriciler için her bir maddenin açıklamaları yer almaktadır.

Makale Seçimi ve Makalelerin Değerlendirilmesi

Literatürde 0.05 güven aralığında ve %80 güç ile alınacak örneklemin minimum iki olması önerilmektedir (Pölkki, 2014). Araştırma kapsamında değerlendirmeye alınacak makaleler için 20 Haziran 2022 tarihinde yapılan tarama kriterleri; Web of Science veri tabanında yer alması, 2017-2022 yıllarında yayınlanması, yayın dili İngilizce olması ve hemşirelik bilim kategorisinde yer almasıdır. Ayrıca başlıkta, kohort çalışmaları için "cohort", "cohort study", "cohort research" kelimelerinin en az birinin yer alması, vaka kontrol çalışmaları için de "case control" kelimesinin yer alması kriter olarak belirlenmiştir. Bu tarama kriterlerini sağlayan toplam makale sayısı ilk etapta 629 olarak bulunmuş, makaleler 100'erli bloklara ayrılmıştır. Daha sonra son yazar tarafından rastgele sayılar tablosu kullanılarak 10 sayı belirlenmiş ve tarama snucundaki bu sayılardaki makaleler incelemeye alınmıştır. Rastgele seçim sonrası 10 makalenin "Kohort ve Vaka kontrol Çalışmalar için Kritik Değerlendirme Kontrol Listesi" ile kalite değerlendirmeleri yapılmıştır. Seçilen 10 makale yazarların içinde seçilen iki bağımsız araştırmacı tarafından çift kör olacak şekilde değerlendirilmiştir. Her iki araştırmacı da değerlendirmelerini aynı zaman dilimi içerisinde gerçekleştirmişlerdir. Makalelerin değerlendirmesi yaklaşık bir hafta sürmüştür.

Değerlendirici seçiminde;

- Hemşirelik alanında akademik tecrübesi olan,
- Sistematik derleme türünden çalışmaları olan (Hür vd., 2022; Zengin vd., 2023)
- Daha önce makalelerin kalite değerlendirmesi ile ilgili tecrübesinin olması dikkate alınmıştır.

Araştırmanın Etik Boyutu

Kohort ve Vaka Kontrol Çalışmaları için Kritik Değerlendirme Kontrol Listesi'nin Türkçe uyarlamasının yapılması adına JBI Editör Melanie Dankel'den elektronik posta yolu ile izin alınmıştır.

Pilot Uygulama

Literatürde farklı bir dile uyarlama çalışmalarında, öncelikle uyarlanmak istenilen aracın anlaşılabilirliğini değerlendirebilmek amacıyla örnekleme benzer küçük bir grupta pilot uygulama yapılması önerilmektedir (Akgül, 2005; Baş, 2006). Bu çalışmada, araştırmaya dahil edilebilecek benzer özellikte iki kohort ve vaka-kontrol çalışması, iki değerlendirici tarafından gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak kapsam geçerliği tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin değerlendirilmesinde IBM SPSS Statistics 25 paket programı kullanılmıştır. Uzmanların verdikleri puanların analizinde KGI ve KGO hesaplanmıştır.

Kohort ve vaka-kontrol değerlendirme araçlarında, değerlendiriciler arasındaki tutarlılığı belirlemek için Cohen Kappa analizi kullanılmıştır. Kappa katsayısı, iki gözlemci arasındaki uyum derecesini belirlemede kullanılan istatistik yöntemidir. Gözlemciler arasında şansa dayalı uyumu düzeltmeyi esas alan Kappa testi, yüzde-orantı olarak bulunan uyuma kıyasla güçlü bir sonuç olarak kabul edilir. Kappa (κ) -1 ile +1 arasında herhangi bir değer olabilir. Kappa değerinin +1 olması sonucu uyum mükemmel, -1 olması ile de çok yüksek uyumsuzluk kabul edilir. Fakat kappa değeri 0 ise, iki gözlemci arasında şansa bağlı olabilecek uyum dışında bir uyum olmadığını gösterir (Kılıç, 2015). Kappa değerinin yorumlanmasında Tablo 2'den yararlanılmıştır (Kılıç, 2015).

Tablo 2. Kappa Değeri ve Yorumları.

| K değeri | Yorum |
|----------|-----------------------------------|
| >.76 | Şansın ötesinde mükemmel bir uyum |
| .40-.75 | Şansın ötesinde iyi bir uyum |
| .00-.39 | Şansın ötesinde zayıf bir uyum |
| <.00 | Şansa bağlı uyum ya da uyum yok |

Tablo 3. Araştırmada Kullanılan İstatistiksel Yöntemler.

| Değerlendirilen Parametre | Kullanılan İstatistik Yöntemi |
|------------------------------------|-------------------------------|
| Dil ve İçerik Geçerliği | Kapsam Geçerlik İndeksi |
| Değerlendiriciler arası tutarlılık | Cohen Kappa katsayısı |
| Değerlendiriciler arası ilişki | Spearman's Korelasyon Analizi |



Gözlemciler arasındaki ilişki Spearman's korelasyon analizi ile incelenmiştir. Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi (p) 0.05 olarak kabul edilmiştir (■ Tablo 3).

Bulgular

Kohort ve Vaka Kontrol Çalışmaları İçin JBI Kritik Değerlendirme Kontrol Listesi'nin Türkçe uyarlama aşamalarında öncelikle dil, kapsam geçerlik analizleri; güvenilirliğinin belirlenmesinde ise Cohen Kappa katsayısından yararlanılmıştır.

Geçerlik

Dil Geçerliliği

Dil geçerliliği çalışması adına öncelikle elektronik posta yoluyla JBI'den izin alınmıştır. Ayrıca kalite değerlendirme araçlarının çevirisi yapılırken, maddelerin Türkçedeki karşılıklarının uygunluğuna dikkat edilmiştir. İlk aşamada Kohort ve vaka-kontrol çalışmaları için değerlendirme araçları, İngilizce ve Türkçe dillerine hâkim olan Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalında görevli iki öğretim üyesi ve profesyonel bir çevirmen tarafından bağımsız şekilde İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Sonraki aşamada araştırmacılar çevirileri değerlendirmiş ve Türkçe formu revize etmiştir. Formların son şekli her iki dil ve kültüre hakim olan bağımsız bir dil bilim uzmanı tarafından İngilizce çevirisi yapılmıştır. Gerekli düzeltmeler sonucunda, değerlendirme aracının Türk diline uyarlaması ve orijinali arasında eşdeğerliliğinin sağlanmasıyla çeviri süreci son bulmuştur.

Kapsam Geçerliliği

İngilizce'den Türk diline çevrilen değerlendirme aracı; kapsam geçerliliğini değerlendirmek amacıyla Kohort çalışması için sekiz, vaka-kontrol çalışması için yedi uzmanın (Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği ile Aile Hekimliği Anabilim Dalında görev yapan) görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan maddelerin uygunluk ve anlaşılabilirlik bakımından değerlendirilmesi istenmiştir. Bu amaçla her maddenin 1-4 puan aralığında sırasıyla "hiç uygun değil, çok düzeltilmesi gerekir, az düzeltme var, çok uygun" şeklinde puanlanması, maddeye ait öneri ve görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Maddeler uzmanların öneri ve görüşleri dikkate alınarak tekrar değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemelerle yenilenmiştir.

Maddelerin dil ve içerik geçerliliğini nicel olarak ortaya koymak ve uzman görüşlerini sağlıklı analiz edebilmek amacıyla Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI) kullanılmıştır. Davis tekniğine göre ölçekte yer alan maddelerin her biri "1 puan: hiç uygun değil, 2 puan: çok düzeltilmesi gerekir, 3 puan: az düzeltme var, 4 puan: çok uygun" şeklinde dörtlü yapıda değerlendirilir. Uygun" veya "Madde hafifçe gözden geçirilmeli" seçeneklerini belirten uzman sayısının, toplam

uzman sayısına bölünmesi ile her bir madde için KGI hesaplanmıştır. Maddelerin her biri için değerlendirmede ise;

$$KGO = \left[\frac{\text{uygun cevabı veren uzman sayısı}}{\frac{\text{toplam uzman sayısı}}{2}} - 1 \right]$$

formülü kullanılarak Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) belirlenmiştir (Alpar, 2014). ■ Tablo 4'de çalışmaya ait KGO ve KGI değerleri sunulmuştur.

■ Tablo 4. Kapsam Geçerliliği Sonuçları.

| Çalışma Türü | Uzman Sayısı | Ölçek Madde Sayısı | KGO | KGI |
|--------------|--------------|--------------------|-----------|-------|
| Kohort | 8 | 11 | 0.75-1.00 | 0.930 |
| Vaka-Kontrol | 7 | 10 | 0.71-1.00 | 0.942 |

*KGO: Kapsam Geçerlik Oranı **KGI: Kapsam Geçerlik İndeksi

Güvenirlilik

Yapılan bu çalışmada kappa değeri kohort çalışması için $\kappa=0.478$, vaka-kontrol çalışması için ise $\kappa=0.619$ olarak elde edilmiştir (■ Tablo 5). Korelasyon (ilişki) katsayıları, değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve kuvveti (derecesi) hakkında bilgi veren ölçülerdir. İlişki katsayıları -1 ile +1 arasında değişir. İşaretler ilişkinin yönünü belirler (Alpar, 2014).

■ Tablo 5. Değerlendiriciler Arası Uyum ve İlişkinin İncelenmesi.

| Çalışma Türü | İncelenen Makale Sayısı | Spearman Correlation | Kappa (κ) |
|----------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------|
| Kohort | 8 | 0.802 ($p=0.017$)* | 0.478 ($p=0.013$)* |
| Vaka - Kontrol | 8 | 0.753 ($p=0.031$)* | 0.619 ($p=0.006$)** |

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

■ Tablo 6. Korelasyon analizi yorumları.

| r değeri | Yorum |
|----------|--|
| .00-.19 | ilişkinin yok ya da önemsenecek düzeyde düşük ilişki |
| .20-.39 | Zayıf (düşük) ilişki |
| .40-.69 | Orta düzeyde ilişki |
| .70-.89 | Kuvvetli (yüksek) ilişki |
| .90-.00 | Çok kuvvetli ilişki |

r: Korelasyon katsayısı

■ Tablo 6’de korelasyon katsayılarının yorumu verilmiştir. Çalışmada, iki değerlendiricinin sonuçları arasındaki ilişki Spearman Korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan istatistik analiz sonucunda değerlendiriciler arasında kuvvetli ilişki (Kohort çalışması için $r=0.802$, vaka-kontrol çalışması için $r=0.753$) olduğu gösterilmiştir (■ Tablo 5).

Tartışma

Araştırma kalitesinin değerlendirilmesi, kanıta dayalı uygulama için en iyi kanıta ulaşma sürecinde en temel adımlardandır. Sistematik derlemelerde dahil edilen çalışmaların metodolojik kalitesinin değerlendirilmesi önemlidir. Kanıt piramidinin tepesinde yer alan sistematik derleme çalışmalarının ortaya koyduğu kanıtın gücü derlemeye dahil edilen araştırmaların metodolojik kalitesi ile ilişkilidir (Bown ve Sutton, 2010). Farklı disiplinlerde ve desenlerde yapılan araştırmalar için metodolojik kaliteyi değerlendirmeye yönelik birçok kritik kontrol listesi kullanılmaktadır (Ergin ve Akın, 2018; Hür vd., 2022; Moola vd., 2020).

Kritik Değerlendirme Kontrol Listeleri, araştırmalar hakkında yanlılığı (bias) değerlendirmeyi amaçlayan sorular içermektedir. Yanlılık (bias) örnekleri; seçim (selection bias), tahsis/ayırma (allocation bias), performans (performance bias), eksilme (attrition bias), belirleme (detection bias) ve raporlama (reporting bias) yanlılığıdır (Boland vd., 2017). Bu nedenle Cochrane, araçların metodolojik kaliteyi değerlendirmede öncelikle yanlılık riskine odaklanmasını önermektedir (Higgins ve Altman, 2011).

Bu çalışma ile JBI’ nin Kohort ve Vaka Kontrol Çalışmaları İçin Kritik Değerlendirme Kontrol Listeleri’nin Türkçe’ye uyarlaması yapılmıştır. Değerlendirme aracı maddelerinin Türk diline uygunluğunun belirlenmesi için uzman görüşü doğrultusunda kapsam geçerliği yapılmıştır. Kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin istenen davranışı veya özelliği ölçmede niceliksel ve niteliksel olarak yeterli olup olmadığını göstermekte ve uzman görüşü alınarak hesaplanabilmektedir (Alpar, 2014). Uzmanların değerlendirmeleri doğrultusunda her bir maddeye ait KGO hesaplanmıştır. Kohort çalışmaları kontrol listesi için KGO 0.75-1.00, Vaka Kontrol çalışmaları kontrol listesi için KGO 0.71-1.00 arasında bulunmuştur. KGİ, KGO oranlarının ortalaması hesaplanarak belirlenmiştir. Kohort Çalışmaları Kontrol Listesi için .930, Vaka Kontrol Çalışmaları Kontrol Listesi için .942 bulunmuştur. $KGİ>0.800$ olduğundan tüm ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir (Yurdugül, 2005). Çalışmanın sonuçları literatür ile benzerlik göstermektedir (Hür vd., 2022).

Kalite değerlendirme aracının güvenilirlik aşamasında, iki değerlendirici arasındaki uyumu değerlendiren Cohen Kappa katsayısından yararlanılmıştır. Yapılan bu çalışmada kappa değeri kohort çalışması için $\kappa=0.478$, vaka-kontrol çalışması için ise $\kappa=0.619$ olarak elde edilmiştir. Sonuç

olarak değerlendiriciler arasındaki uyum iyi düzeydedir (Kılıç, 2015). Ayrıca yapılan Spearman Korelasyon analizinde değerlendiriciler arasında kuvvetli ilişki (Kohort çalışması için $r=0.802$, vaka-kontrol çalışması için $r=0.753$) olduğu gösterilmiştir (Alpar, 2014). Benzer şekilde Hür vd. (2022)’nin Randomize Kontrollü Çalışmalar İçin Kullanılan Kritik Değerlendirme Kontrol Listesi’nin Türkçeye uyarlamasını yaptıkları çalışmalarında gözlemciler arasındaki uyum 1 ($\kappa= 1$) olarak belirtilmiştir. Literatürde benzer sonuçlu çalışmalar bulunmaktadırlar (Ergin ve Akın, 2018; Nahcivan ve İncirkus, 2015).

Türkçe’ye uyarlanan “Kohort ve Vaka Kontrol Çalışmaları İçin Kritik Değerlendirme Kontrol Listesi’nin kohort ve vaka kontrol çalışma tasarımına sahip çalışmaların kalitesini değerlendirmek amacıyla güvenli bir araç olarak kullanılabilmesi belirlenmiştir. Metodolojik değerlendirmenin en az iki kişi tarafından yapılması ve fikir birliğinin sağlanamadığı durumlarda üçüncü bir değerlendiriciden yardım alınması gerektiği önerilmektedir.

Yazar Katkıları: ÖKS: Tasarım, veri toplanması, veri analizi/ yorumlama, makalenin yazılması, içeriğin eleştirel değerlendirilmesi, son onay ve sorumluluk, TK: Tasarım, veri toplanması, veri analizi/ yorumlama, makalenin yazılması, içeriğin eleştirel değerlendirilmesi, son onay ve sorumluluk, GH: Veri toplanması, veri analizi/ yorumlama, makalenin yazılması, içeriğin eleştirel değerlendirilmesi, son onay ve sorumluluk, HZ: Veri toplanması, makalenin yazılması, içeriğin eleştirel değerlendirilmesi, son onay ve sorumluluk, AE: Veri toplanması, makalenin yazılması, içeriğin eleştirel değerlendirilmesi, son onay ve sorumluluk, EEÖ: Veri toplanması, makalenin yazılması, içeriğin eleştirel değerlendirilmesi, son onay ve sorumluluk, ST: Veri toplanması, makalenin yazılması, içeriğin eleştirel değerlendirilmesi, son onay ve sorumluluk, NÇ: Tasarım, veri toplanması, makalenin yazılması, içeriğin eleştirel değerlendirilmesi, son onay ve sorumluluk.

Fon Desteği

Fon desteği alınmamıştır.

Etik Standartlara Uygunluk

Kişisel Verilerin Korunması Kanunu’na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulmuştur. Çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Not: Bu kalite değerlendirme araçlarının Türkçe uyarlaması, akademik çalışmalarda yazarlardan izin alınmadan kullanılabilir.

Teşekkür

Çalışma boyunca tüm sorularımızı içtenlikle yanıtladığı için Sayın Dr. Edoardo Aromataris’e ve “Kohort ve Vaka Kontrol Çalışmaları İçin Joanna Briggs Enstitüsü (JBI) Kalite Değerlendirme Araçları” uzman görüşü aldığımız değerli hocalarımıza teşekkür ederiz.



Kaynaklar

- Akgül, A. (2005). *Tıbbi araştırmalarda istatistiksel analiz teknikleri- spss uygulamaları*. Emek Yayınları.
- Alpar, R. (2014). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik-spss'de çözümleme adımları ile birlikte*. Detay Yayıncılık.
- Aromataris, E., & Munn, Z. (Eds). (2020). *JBI manual for evidence synthesis*. JBI, <https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-01>.
- Barker, T.H., Stone, J. C., Sears, K., Klugar, M., Leonardi-Bee, J., Tufanaru, C., Aromataris, E., & Munn, Z. (2023). Revising the JBI quantitative critical appraisal tools to improve their applicability: an overview of methods and the development process. *JBI Evidence Synthesis*, 21(3), 478-493. <https://doi.org/10.11124/jbies-22-00125>.
- Baş, T. (2006). *Anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir*. Seçkin Yayıncılık.
- Boland, A., Cherry, M.G., Dickson, R. (2017). "Doing a systematic review: A student's guide 2013", SAGE.
- Boutron, I., Page, M.J., Higgins, J.P.T., Altman, D.G., Lundh, A., Hróbjartsson, A. (2021). Chapter 7: Considering bias and conflicts of interest among the included studies. In: Higgins JPT, Thomas J, Chandler J, Cumpston M, Li T, Page MJ, Welch VA (Eds). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions version 6.2 (updated February 2021)*. Cochrane.
- Bown, M.J., & Sutton, A.J. (2010). Quality control in systematic reviews and meta-analyses. *European Journal of Vascular and Endovascular Surgery*, 40(5),669-677. <https://doi.org/10.1016/j.ejvs.2010.07.011>
- Bucher, R.K., & Sharifi, C. (2017). Critical appraisal tools and reporting guidelines for evidence-based practice. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 14(6),463-472. <https://doi.org/10.1111/wvn.12258>
- Capili, B., & Anastasi, J. (2021). Cohort studies. *AJN, The American Journal of Nursing*, 121(12), 45-48. <https://doi.org/10.1097/01.naj.0000803196.49507.08>
- Dol, J., Hughes, B., Bonet, M., Dorey, R., Dorling, J., Grant, A., Langlois, E.V., Monaghan, J., Ollivier, R., Parker, R., Roos, N., Scott, H., Shin, H.D., & Curran, J. (2023). Timing of neonatal mortality and severe morbidity during the postnatal period: a systematic review. *JBI Evidence Synthesis*, 21(1), 98. <https://doi.org/10.11124/JBIES-21-00479>
- Ergin, E., & Akın, B. (2018). The Turkish adaptation of a quality assessment tool for quantitative studies: validity and reliability analyses. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 10(4),292-308.
- Farrah, K., Young, K., Tunis, M.C., Zhao, L.(2019). Risk of bias tools in systematic reviews of health interventions: an analysis of PROSPERO-registered protocols. *Systematic reviews*, 8(1), 280. <https://doi.org/10.1186/s13643-019-1172-8>
- Higgins, J., & Altman, D.G. (2011). Chapter 8: Assessing risk of bias in included studies. In: Higgins J, Green S, (Eds). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Inter-ventions Version 5.0. The Cochrane Collaboration*.
- Holopainen, A., & Hakulinen, T. (2019). New parents' experiences of postpartum depression: A systematic review of qualitative evidence. *JBI Evidence Synthesis*, 17(9), 1731-1769. <https://doi.org/10.11124/JBISIRIR-2017-003909>
- Hur, G., Cinar, N., Suzan, O.K. (2022). Impact of COVID-19 pandemic on nurses' burnout and related factors: A rapid systematic review. *Archives of Psychiatric Nursing*, 41, 248-263. <https://doi.org/10.26650/JARHS2022-1100929>
- Hür, G., Zengin, H., Karakaya Suzan, Ö., Kolukisa, T., Eroğlu, A., Çınar N. (2022). Joanna Briggs Enstitüsü (JBI) randomize kontrollü çalışmalar için kalite değerlendirme aracı'nın türkçe'ye uyarlanması. *Sağlık Bilimlerinde İleri Araştırmalar Dergisi*, 5,112-117. <https://doi.org/10.26650/JARHS2022-1100929>
- Jarde, A., Losilla, J.M., Vives, J., Rodrigo, M.F. (2013). Q-Coh: A tool to screen the methodological quality of cohort studies in systematic reviews and meta-analysis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(2),138-146. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70017-6](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70017-6)
- Jeffs, E., Ream, E., Taylor, C., Bick, D. (2018). Clinical effectiveness of decongestive treatments on excess arm volume and patient-centered outcomes in women with early breast cancer-related arm lymphedema: a systematic review. *JBI database of systematic reviews and implementation reports*, 16(2), 453. <https://doi.org/10.11124/JBISIRIR-2016-003185>
- The Joanna Briggs Institute (JBI). *Critical Appraisal Tools*. <https://jbi-global/critical-appraisal-tools> (15 Mayıs 2022)
- Katrak, P., Bialocerkowski, A.E., Massy-Westropp, N., Kumar, S., Grimmer, K.A.(2004). A systematic review of the content of critical appraisal tools. *BMC Medical Research Methodology*, (4),22. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-4-22>
- Keeler, C., & Curtis, A.C. (2022). Case-control studies. *The American Journal of Nursing*, 122(2),51-56. <https://doi.org/10.1097/01.NAJ.0000820584.29051.80>
- Kılıç, S. (2015). Kappa test. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 5(3), 142-144.
- Moola, S., Munn, Z., Tufanaru, C., Aromataris, E., Sears, K., Sfetcu, R., et al. (2020). Chapter 7: Systematicreviews of etiology and risk . In: Aromataris E, Munn Z (Editors). *JBI Manual for Evidence Synthesis*. JBI. <https://jbi-global-wiki.refined.site/space/MANUAL>
- Munn, Z., Moola, S., Riitano, D., Lisy, K. (2014). The development of a critical appraisal tool for use in systematic reviews addressing questions of prevalence. *Int J Health Policy Manag*, 3(3),123-128. <https://doi.org/10.15171/ijhpm.2014.71>
- Munn, Z., Stone, J. C., Aromataris, E., Klugar, M., Sears, K., Leonardi-Bee, J., & Barker, T. H. (2023). Assessing the risk of bias of quantitative analytical studies: introducing the vision for critical appraisal within JBI systematic reviews. *JBI Evidence Synthesis*, 21(3), 467-471. <https://doi.org/10.11124/JBIES-22-00224>
- Nahcivan, N., Seçginli, S. (2017). Sistematik derlemeye dahil edilen nicel araştırmaların metodolojik kalitesi nasıl değerlendirilir. *Türkiye Klinikleri Journal of Public Health Nursing-Special Topics*, (1), 10-19.


- Nahcivan, N.O., & İncirkus, K. (2015). *Reporting characteristics of systematic and literature reviews published in nursing journals in Turkey*. The 2nd International Clinical Nursing Research Congress, Abstract Book, 24-27 June, Istanbul.
- Pearce, N. (2016). Analysis of matched case-control studies. *BMJ*, 352. <https://doi.org/10.1136/bmj.i969>
- Pölkki, T., Kanste, O., Kääriäinen, M., Elo, S., Kyngäs, H. (2014). The methodological quality of systematic reviews published in highimpact nursing journals: a review of the literature. *J Clin Nurs*, 23(3-4),315-332.
- Quigley, J.M., Thompson, J.C., Halfpenny, N.J., Scott, D.A. (2019). Critical appraisal of nonrandomized studies-A review of recommended and commonly used tools. *Journal of Evaluation in Clinical Practice* 25(1), 44-52. <https://doi.org/10.1111/jep.12889>
- Sterne, J.A.C., Hernán, M.A., McAleenan, A., Reeves, B.C., Higgins, J.P.T. (2021). Chapter 25: Assessing risk of bias in a non-randomized study. In: Higgins JPT, Thomas J, Chandler J, Cumpston M, Li T, Page MJ, Welch VA (Eds). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions version 6.2 (updated February 2021)*.
- Townshend, K., Jordan, Z., Stephenson, M., & Tsey, K. (2016). The effectiveness of mindful parenting programs in promoting parents' and children's wellbeing: a systematic review. *JBI Evidence Synthesis*, 14(3).139-180. <https://doi.10.11124/JBISRIR-2016-2314>
- Ueki, S., Yamagami, Y., & Makimoto, K. (2019). Effectiveness of vibratory stimulation on needle-related procedural pain in children: a systematic review. *JBI Evidence Synthesis*, 17(7), 1428-1463. <https://doi.10.11124/JBISRIR-2017-003890>
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Eylül Denizli.
- Zengin, H., Suzan, O.K., Hur, G., Kolkusa, T., Eroglu, A., Cinar, N. (2023). The effects of kangaroo mother care on physiological parameters of premature neonates in neonatal intensive care unit: A systematic review. *Journal of Pediatric Nursing*, 71, 18-27.

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.*

Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Eğitiminin Siyasal İlgi ve Katılım Düzeyine Etkisi Üzerine Bir Araştırma

A Study on the Effect of Political Science and Public Administration Education on Political Interest and Participation Levels

Niran Cansever 

Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Isparta

Özet

İktidarın halka dayandırılması düşüncesinin yaygınlaşmasıyla bir siyasal sistemin ideolojik ve kurumsal yapısı ne olursa olsun, vatandaş/halk/yurttaş unsuru bu kurumsal yapının en temel dayanağını oluşturmuştur. Bu nedenle vatandaşların siyasal sisteme dâhil edilmesi, sistem içerisinde söz sahibi olması ve bunu mümkün kılacak araçlar, her zaman güncel tartışma konusu olmuştur. Özellikle değişen ve dönüşen dünyada son yıllarda gençlerin siyasete karşı ilgileri ya da siyasal katılma biçimlerinin nasıl değiştiği tartışılan konular arasındadır. Bu çalışma, Süleyman Demirel Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi (SBKY) bölümüne gelen öğrencilerin eğitime başlamadan önceki siyasal ilgi ve katılım düzeyleri ile SBKY bölümü eğitimi ve üniversitede geçirilen sürenin, söz konusu öğrencilerin siyasal ilgi ve katılım düzeylerine ne yönde etkisi olduğunu araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada, 2018 – 2019 eğitim öğretim yılının güz döneminde 1. sınıf öğrencilerine anket yapılmıştır. 2021 – 2022 yılının bahar döneminde 4. sınıfa gelen aynı öğrencilere aynı anket tekrar uygulanmıştır. Böylece üniversitede geçirilen süre, arkadaş ortamı, siyaset bilimi ve kamu yönetimi eğitimi gibi siyasal ilgi ve katılım düzeylerini etkilediği düşünülen faktörler karşılaştırmalı olarak SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Dört yıl boyunca araştırma kapsamında anket yapılan öğrencilerin ailelerinin siyasal ilgi ve katılma düzeyleri azalırken; öğrencilerin siyasal ilgi ve katılım düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. SBKY eğitiminin ve üniversitede geçirilen dört yıllık sürenin öğrencilerin siyasal ilgi ve katılım düzeylerine olumlu katkı yaptığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Siyasal İlgi ve Katılım, Siyasal Katılma Düzeyi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Eğitimi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Öğrencileri.

Abstract

With the spread of the idea of basing power on the people, whatever the ideological and institutional structure of a political system is, the element of citizen/people has formed the most fundamental basis of this institutional structure. For this reason, the inclusion of citizens in the political system, they have a say in the system, and the tools that will make this possible have always been the subject of current debate. Especially in the changing and transforming the world, young people's interest in politics or how their political participation styles have changed in recent years and are among the topics discussed recently. This study aimed to investigate the effects of the political interest and participation levels of the students who came to the Department of Political Science and Public Administration (PSPA) of Süleyman Demirel University before they started their education, and the effects of their education in the PSPA department and the time spent at the university on the political interest and participation levels of these students. In the study, the survey technique was used, and a survey was conducted with first-year students in the fall semester of 2018 – 2019 academic year. The same questionnaire was applied again to the same students who came to the 4th grade in the spring semester of 2021 – 2022. Thus, the factors that are thought to affect the level of political interest and participation, such as time spent at university, friend environment, political science, and public administration education, were analyzed comparatively through the SPSS program. During the university, it was observed that while the political interest and participation levels of the families of the students participating in the survey decreased, the political interest and participation levels of the students increased. It has been seen that the PSPA education and the four-year period spent at the university positively contribute to the political interest and participation levels of the students.

Keywords: Political Interest and Participation, Political Participation Level, Political Science and Public Administration Education, Political Science and Public Administration Students.

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Niran Cansever
Süleyman Demirel Üniversitesi,
İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset
Bilimi ve Kamu Yönetimi, Isparta
e-posta: nirancansever@sdu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(3), 367-380. © 2023 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ekim / October 16, 2022; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 20, 2023
Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Cansever, N. (2023). Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Eğitiminin
Siyasal İlgi ve Katılım Düzeyine Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(3), 367-380. doi: 10.53478/
yuksekogretim.1190042

ORCID: N. Cansever: 0000-0002-7067-8779

Aristo'nun insanların siyasal topluluklar halinde yaşamasının gerekliliğine dikkat çekmeye çalışan *insan politik bir canlıdır* (zoon politikon) sözü (Aristoteles, 2013) bir bakıma günümüz siyasal toplumlarında siyasal ilgi ve katılımın zorunluluğunu ifade ediyor denebilir. Siyasal ilgi ve katılım, vatandaşların toplum üyesi kişilerin siyasal sistem içinde tutum ve davranışlarını belirten her türlü eylem ve davranıştır. Bazen bir tutum bazen bir eylem olarak değerlendirilen siyasal ilgi ve katılım kavramı, hiyerarşik olarak basit bir meraktan, siyasetle hiç ilgilenmeyip sadece oy verme davranışında bulunanlardan yoğun bir siyasal eyleme kadar uzanan geniş tutum, ilgi ve faaliyetleri içinde barındırır. Vatandaşlar dilekçe, imza kampanyası, sosyal medyada düzenlenen faaliyetler, grev yapma ve gösteri düzenleme, yürüyüş yapma, dernek ve sendikalara üye olma, siyasi partilerin il-ilçe teşkilatlarında görev alma, kadın ve gençlik kollarına üye olma, referandumlar gibi siyasal katılım faaliyetlerinde bulunarak iktidarı ve iktidarın alacağı siyasal kararları etkileyebilirler. Siyasal ilgi ve katılım düzeyini etkileyen birçok faktör olduğu gibi, her vatandaşın siyasal ilgi ve katılım düzeyi de farklıdır. Yaş, cinsiyet, eğitim ve gelir düzeyi, etnisite, sosyal statü, yaşanan yerin köy ya da kent olması (kentlilik düzeyi), örgütlülük düzeyi gibi ekonomik, sosyal, psikolojik, toplumsal ve kültürel birçok faktörün bireylerin siyasal ilgi ve katılım düzeyine etki ettiği genel kabul görmektedir (Milbrath, 1965). Siyasal ilgi ve katılımı belirleyen bireylerin siyasal tutum ve davranışları, aile ve yaşadığı çevrede oluşmaya başlar, sosyal ve siyasal toplumsallaşma süreci boyunca devam eder, özellikle eğitim ile şekillenir ve bazen değişir (Duverger, 2007). Özellikle akademik olarak üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar, üniversitede geçirilen sürenin öğrencilerin siyasal toplumsallaşma sürecinde siyasal ilgi ve katılımı etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur (Erder, 1995; Eser, 2005; Kalaycıoğlu, 1983; Ozankaya, 1966). Yine yapılan birçok çalışmada (Dixon, 1996; Glanville, 1999; Torney-Purta ve Amadeo, 2003; Wilkins, 1999), siyasi katılımın önemli faktörlerinden birinin siyasi bilgi, dolayısıyla eğitim olduğu ortaya çıkmıştır. Birçok yazar, üniversitelerin kamu yararına hizmet etme ve öğrenciler arasında demokratik tutum ve beceriler geliştirme gibi bir misyona sahip olduğunu iddia etmektedir (Kovács vd., 2018). Bu noktada sosyal kurumlar arasında üniversiteler önemli sosyalleşme ve toplumsallaşma araçlarından biri olduğu için üniversite öğrencilerinin siyasal katılım düzeylerini analiz etmek önemlidir. Üniversiteler, demokrasinin ve siyasetin doğasını, temel teorisini öğretirken, öğrencilerin görüşlerine değer vererek ve onları kararlara katarak, farklı görüşlerin tartışılarak siyasal bilgi ve katılımın ilk örneğinin yaşandığı siyasal toplumsallaşmanın yaşandığı kurumlardır.

Araştırma, 3–5 Mayıs 2018 tarihinde Antalya'da düzenlenen 5. ASM International Congress of Social Science kongresinde sunulan bildiriye yapılan geri dönütlerden sonra ortaya çıkmıştır. 2018 yılında sunulan ve Akademia Sosyal Bilimler dergisinin özel sayısında yayınlanmış olan çalışmada; 2018 yılının Mart ayında SBKY bölümü 1. ve 4.

sınıf öğrencilerine eş zamanlı olarak anket yapılarak siyasal ilgi ve katılım düzeyleri ölçülmüştür. Kongrede sunulan çalışmada, anketin aynı öğrenciler üzerinde yapılmasının devamlılık esası ve diğer değişkenlerin sabit olması bağlamında daha sağlıklı sonuçlar vereceği eleştirilerinden hareketle 2018–2019 eğitim öğretim yılının güz döneminde 1. sınıf öğrencilerine yapılan anket 2021–2022 yılının bahar döneminde 4. sınıfa gelen aynı öğrencilere tekrar uygulanmıştır.

Çalışmada, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi (SBKY) bölümünün gerek uyguladığı müfredat, ders ve eğitim içerikleri gerek de güncel ulusal ve uluslararası tartışmaları içermesiyle öğrencilerin siyasal ilgi ve katılım düzeylerine olumlu katkı yapacağı varsayımından yola çıkılmıştır. SBKY bölümünde ders içerikleri genel olarak geçmişten günümüze kamu yönetimi ve siyaset bilimi alanlarındaki güncel soru ve sorunları çok yönlü bir bakış açısıyla ele almayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu bölümü tercih eden öğrencilerin genel olarak güncel ulusal ve uluslararası siyasetle ilgili, toplumsal olaylara duyarlı ve iletişim gücünün kuvvetli olması beklenir.

Kavramsal Arka Plan

Siyasal katılım, bireyin yönetim ağı içerisinde iktidarı ve politikalarını etkilemek amacıyla başvurduğu yolların hepsidir. Siyaset, hem daima devlete yönelik bir etkinlik alanı hem de içinde bulunduğu kurumsal çerçeveden bağımsız bir iktidar ilişkisi olarak anlaşılmaktadır. Bu nedenle siyasal katılım kavramı, hem devlet yönetimine katılım ile eş anlamlı görülmekte, hem de devlet yönetimine katılmaktan daha geniş anlamda bütün alanları kapsamaktadır. Devlet kavramının çok eski bir geçmişi olmasına rağmen siyasal katılım kavramı 17. yy'da İngiliz, 18. yy'da Amerikan ve Fransız devrimlerinden sonra bağımsızlık hareketleriyle ortaya çıkmış, II. Dünya Savaşı sonrası tartışılmıştır (Eroğul, 2018). Özellikle 19. yy'dan sonra sanayileşmenin ve beraberinde modernleşmenin gereklerini karşılamak için devlet öncülüğünde demokratik ilkelere göre örgütlenme ve katılım başlamış, bu noktada demokrasi-katılım ilişkisi pekişmiştir (Uysal, 1984). Demokrasinin ve siyasal çağdaşlaşmanın en önemli özelliği bütün toplumsal aktörlerin örgütlü ve kurumsal şekilde siyasal sistemin bir parçası olarak siyasal kararları etkileyebilmesidir. 1990'lı yıllarda ivme kazanan küreselleşme ile siyasal katılım kavramı üzerine tartışmalar yoğunlaşmış ve yaygınlaşmıştır. Günümüzde bütün çağdaş demokratik toplumların, yönetimin daha demokratik ve meşru olması için en önemli araç olarak gördükleri siyasal katılım üzerine pek çok tartışma, kuram ve tanım bulunmaktadır. Kapani (2013) ve Daver'e göre (1993) siyasal katılım, vatandaşların siyasal sistem karşısındaki durumunu, tutumunu ve davranışlarını gösteren her türlü duruma verilen addır. Hague ve Harrop'a (2016), ve Huntington ve Dominguez'e göre (1975) siyasal katılım, bireylerin yönetenleri ya da yönetenlerin aldıkları kararları etkilemek amacıyla gerçekleştirdikleri etkinliktir.



Verba vd.'ne göre (1978) ise siyasal katılım, siyasetin içinde yer almayan normal vatandaşın siyasetçileri ve onların kararlarını etkilemek için giriştikleri her türlü yasal davranışlardır. Siyasal ilgi ve katılım, tutum ve davranışlarda başlayan ve eyleme kadar uzanan geniş bir süreci kapsar. Siyasal katılım kavramı özünde siyasal ilgi ve tutumu da barındırır, ancak her siyasal ilgi ve tutum davranışı siyasal katılım davranışına, faaliyetine ya da eylemine dönüşmez.

Literatürdeki çeşitli siyasal ilgi ve katılım tanımlarının belirli ortak noktaları vardır. Uysal'a göre (1984), bu tanımlardaki ilk ortak nokta, katılımın *kararların alınmasına*, ya da *kararların alınmasında etkili olmaya* veya alınan *kararların uygulanmasına* ilişkindir. İkincisi, katılımın mutlaka bir *toplumsal grup içinde gerçekleşmesi* gereği, üçüncüsü ise ortada *bireyin katılma davranışının* olmasıdır. Eroğul'a göre (2018) ise, siyasal katılımın gerçekleşmesi için ilk koşul, *nesnenin* yani bağımsız bir devletin bulunmasıdır. Sonrasında ise sırasıyla, katılacakların (yönetilenlerin) *can güvenliğinin sağlanması* ve *eğitimi*, uygun bir *tüzel (yasal) çerçevenin* varlığı, katılmaya engel olmayan *ideolojik bir ortam* ve asgari bir *iletişim düzeyinin* varlığının zorunlu olmasıdır.

Literatürdeki genel kanı demokratik ve sosyoekonomik gelişme ile siyasal katılımın doğru orantılı olduğu yönündedir. Özellikle demokrasiler genel oy ve eşit oy ilkesi ile bağdaştırıldığından siyasal katılım düzeyi ile demokrasiler arasında sıkı bir ilişki kurulmuştur. Demokrasilerde vatandaş oy kullanarak temsilcilerini seçiyorsa, siyasal kurum, olgu ve olaylarla ilgilenmesi, seçtiği temsilcilerin kararlarını takip etmesi ve hatta kararlarını etkilemesi olağan görülmektedir. Huntington'a göre (1973), siyasal modernleşmenin temel özelliklerinden biri toplumdaki bütün sosyal grupların artan oranda siyasete katılımıdır. Inkeles'e göre (1969), modernleşme sonucunda ortaya çıkan en önemli toplumsal sonuç, siyasal katılımı zorunlu kılması ve teşvik etmesidir. Bu nedenle liberal ve gelişmiş toplumlarda kurumsal örgütlerin varlığı ve sivil toplum kültürünün yerleşmiş olmasından dolayı siyasal katılım oranlarının daha yüksek olması beklenir (Huntington ve Dominguez, 1975; Lipset, 1960). Ancak siyasal katılım sadece gelişmiş liberal demokrasilerde değil otoriter rejimlerde de görülür (Hague ve Harrop, 2016). Hem demokratik hem de komünist toplumlar için sosyoekonomik modernleşme, siyasal katılımı hem meşrulaştıran hem de kolaylaştıran bir bakış açısı ve siyasal kültür yaratır (Huntington ve Dominguez, 1975). Siyasal ilgi ve katılım, siyasal sistemlerin oluşma türü ve geleneğine göre varlık gösterir, demokratik bir sistemden otokratik bir sisteme doğru genellikle azalarak farklı düzeylerde kendini gösterir. Çeşitli siyasal sistemler arasındaki fark, siyasal ilgi ve katılımın olması ya da bunun düzeyiyle ilgili bir farktan kaynaklanmaz. Niteliği ne olursa olsun her siyasal sistem dayalı olduğu toplumsal ve siyasal ilişkileri ve bu ilişkileri meşrulaştıran değerleri korumak için bir şekilde bir siyasal katılım mekanizmasına dayanmak zorundadır (Uysal, 1984). Çeşitli siyasal sistemlerin varlığı ve bunlar arasında temel farklılıklar olması; sistemlerin meşruluk dayanaklarından,

alt sistemlerin sayısı ve birbirleriyle ilişkilerinden, iktidarın kararlarını etkileyen grubun büyüklüğünden ve toplumdaki siyasal kaynakların ve değerlerin (para, bilgi, arkadaşlık, siyasal deneyim, siyasal güç, iş, statü, oy verme vb.) dağılımındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır (Dahl, 1974). Kısacası her toplumun sosyoekonomik, kültürel ve siyasal koşulları bir bütün olarak bireylerin katılımını etkilemektedir.

Siyasal ilgi ve katılma, hem siyasal sistem değerleri ile toplumun bütünleşmesini sağlayan, hem de bireylerin siyasal sistemi etkilemesini sağlayan bir mekanizma, bir kanal ya da araçtır. Siyasal katılım, katılma ya da siyasal ilgi kavramları, devletler ve rejimler ve ona bağlı olarak yöneten ve yönetilenler ilişkisi var oldukça tartışılarak iyileştirilmeye çalışılan bir konu, aynı zamanda vatandaş içinde bir eğitim süreci olmaya devam edecektir. Çalışmada araştırma soruları bağlamında siyasal ilgi, bireylerin siyasal olayları, siyasal sistemin akışını, gündemi sürekli ve düzenli olarak takip etmesi olarak; siyasal katılım ise bu ilginin eyleme geçiş biçimi olarak ele alınmış, ancak siyasal ilgi ve katılım bir bütün olarak değerlendirilmiştir.

Siyasal İlgi ve Katılımın Düzeyleri

Toplumların yapısı, siyasal sistemlerinin özellikleri, siyasi kültürü ya da bu kültürde ve sistemde şekillenen bireylerin kişilik özelliklerinin farklılığı gibi faktörlerin etkisiyle vatandaşlar siyasete karşı farklı derecelerde ilgi gösterirler. Bu nedenle siyasal faaliyetlere katılma, değişik düzeylerde ve şekillerde kendini gösterebilir. Bu konuda çeşitli ölçütler çerçevesinde Lester W. Mibrath (1965), Verba ve Nie (1972), Robert Dahl (1963), Barnes ve Kaase (1979) gibi isimler siyasal katılma düzeylerine ilişkin farklı sınıflandırmalar yapmışlardır. Söz konusu bütün sınıflandırmalarda, siyasal ilgi ve katılma davranışını düzeyleri hiyerarşik şekilde azdan çoğa şeklinde artarak belirli bir yoğunluk bakımından yapılmıştır.

Dahl'a göre (1963), siyasal katılımın birbirinden bağımsız olmayan hatta birbiriyle ilgili dört boyutu vardır. Bunlar; siyasal olayları izlemeyi içeren *ilgi*, siyasal olaylara önem vermek anlamına gelen önemseme, olaylar hakkında bilgi sahibi olmak anlamına gelen *bilgi*, siyasal olaylara aktif olarak dâhil olmak olan *eylem*. Aynı şekilde Dahl (1963), *siyasal olmayan tabaka*, *siyasal tabaka*, *iktidar peşinde koşanlar* ve *iktidar sahipleri* olarak toplumu siyasal katılma açısından dört gruba ayırmıştır.

Milbrath'a göre (1965), siyasal katılma faaliyetleri farklı düzeylerde, aralarında bir yoğunluk farkı olacak şekilde belli bir hiyerarşide gerçekleşebilir. *En alt kademede* gazete, dergi, radyo ve televizyon yolu ile siyasal olayları *izleme*, dinleyici olarak mitinglere katılma, siyasi konularda tartışma gibi *seyirci/izleyici (spectator) faaliyetleri* yer alır. Günümüzde seyirci faaliyeti olarak sosyal medyada siyasileri ve siyasal olayları takip etmeyi de düşünebiliriz.

Geçiş faaliyetleri (transitional) olarak adlandırdığı *orta kademede*, siyasal olaylar karşısında bir duruş sergileyerek eyleme geçme söz konusudur. Örneğin, sosyal medyada siyasi paylaşım yapmak, gazetede/internet sitesinde yazı yazmak, mitinglerde ve eylemlerde konuşma yapmak ve siyasal liderlerle görüşme yapmak orta düzey katılma davranışı arasında sayılabilir. Bireyin *oyuncu (gladitorial)* olduğu *ileri kademe* ise; bir siyasal partiye aktif üye olmak, seçimlerde aday olmak ya da seçim kampanyasında fiilen çalışmak gibi siyasal olayların bizzat içinde bulunularak aktif rol alınan siyasal faaliyetleri kapsar. Benzer bir sınıflandırmayı Baykal (1970) yapmış ve bu tarz sınıflandırmalarının sistemler arası farklara göre değişebileceğini vurgulamıştır. Baykal'a göre (1970), bütün toplumlarda kabul edilebilecek siyasal katılma düzeyleri; *siyasal olayları izleme, siyasal olaylar hakkında tavır alma ve siyasal olayların içine karışma* şeklinde gerçekleşir. Kişinin amacının siyasal olayları ve gündemi takip etmek olan *ilk düzeyde*; birey siyasi ideolojisinin ağırlığı olmadan siyasal olayları ve olguları izler genelde kitle iletişim araçlarıyla takip eder. Bireyin izleme eyleminden daha yoğun bir siyasal faaliyet içine girdiği *ikinci düzeyde* birey, izlemenin ötesine geçerek kitle iletişim araçlarını kullanarak ya da özel temaslarla siyasal grupların yanında ya da karşısında net bir tutum alarak düşüncelerini açıklar, siyasi konularda tartışır ve siyasal olaylar hakkında tavır takınır. Siyasal katılmanın en üst seviyesi olan *üçüncü düzeyde* ise birey, siyasal partilere veya derneklere üye olur, bunlar içerisinde görev alır, yürüyüş ve mitinglere katılarak aktif görev alır ya da seçimlerde aday olarak siyasal olayların içine karışır.

Verba ve Nie'e göre (1972), siyasal katılım belirli düzeylerde altı şekilde gerçekleşir. Bunlar; siyasal katılım anlamında *biç aktif olmayanlar, tamamen aktif olanlar* (her türlü siyasal faaliyete katılanlar), *sadece oy verenler, sınırlı düzeyde aktif olanlar* (kişisel sınırlı katılımlar, sadece kendi hayatları söz konusu olduğunda aktif olanlar), *komünalistler* yani grup / topluluk olarak katılım gösterenler, *aktif siyasal kampanya faaliyetinde* (toplumsal faaliyet içinde yer almayan ancak seçim gibi siyasi kampanya dönemlerinde aktif olanlar, siyasal partilerde görev alanlar) bulunanlar şeklindedir.

Siyasal katılma faaliyetlerini Barnes ve Kaase (1979) de olağan siyasal katılma, protesto davranışı ve baskıcı eylem şeklinde sınıflandırmıştır. Aslında temelde bu sınıflandırma literatürde çoğu zaman *olağan ve olağandışı siyasal katılma* şeklinde incelenmektedir. Olağan siyasal katılma, siyasal rejim tarafından onaylanmış, sınırları belirlenmiş kural ve normlara uygun katılma faaliyetlerini içerirken; protesto ve baskı eylemlerini içeren *olağandışı siyasal katılma* ise, rejimin kural ve normlarının, meşru çerçevenin dışına çıkarak, yasaları çiğneyerek hatta bazen fiziksel kuvvete başvuru faaliyetleri kapsamaktadır (Barnes ve Kaase, 1979).

Siyasal Katılmayı Etkileyen Faktörler

Seçim sosyolojisi araştırmaları, siyasal katılımın temelini oluşturan siyasal tutum ve davranışların farklılaşmasında *yaş, cinsiyet, yerleşme biriminin özelliği yani kentleşme düzeyi, aile, yaşam ve eğitim düzeyi, meslek, arkadaş grubu* gibi demografik, ekonomik ve kültürel faktörlerin çok etkili olduğunu göstermiştir (Alkan, 1998; Almond ve Verba, 1965; Akgün, 2007; Baykal, 1970; Çarkoğlu, 2001; Duverger, 2007; Erdoğan, 2013; Lipset, 1960; Kalaycıoğlu, 1983; Kışlalı, 2005).

Gençlerin siyasal ilgi ve katılımını ölçen çalışmalarda *yaş ve cinsiyetin* önemli bir faktör olduğu görülmüş bu konuda hem yurt içinde (Çarkoğlu, 2001; Erdoğan, 2013, 2017; Gökçe vd., 2017; Tatar, 2003) hem de yurt dışında yapılan birçok araştırmada, genç nüfusun siyasal katılım düzeyinin düşük olduğu görülmüştür (Borre, 2000; Dixon, 1996; Dudley ve Gitelson, 2003; Flanagan, 2003; Soule, 2001; Torney-Purta ve Amadeo, 2003; Wilkins, 1999). Bu konuda yapılan çalışmalarda, gençlerin genellikle topluma daha az entegre oldukları, siyasi katılım konusunda daha az deneyime sahip oldukları (Brady vd., 1995) ve daha düşük sosyoekonomik kaynağa sahip oldukları düşünüldüğünden siyasal katılım düzeylerinin düşük olduğu varsayılmaktadır (Gallego, 2007; Kriesi, 2008; Loncle vd., 2012; Melo ve Stockemer, 2014). Türkiye'de gençlerin siyasal katılım düzeylerini ölçmek için 1999'da (Çarkoğlu, 2001) yapılan daha sonra 1999–2003 yılları arasında gençlerin katılım düzeyini karşılaştırmak için tekrar edilen araştırmalarda (Erdoğan, 2013), geleneksel siyasal katılım biçimi olan oy verme dışında bütün katılım türlerinde gençlerin katılımının düşük olduğu görülmüştür. İkinci araştırmada (Erdoğan, 2013), oy verme davranışında da kayda değer bir azalma olduğu görülmüş, bu genel azalmaya rağmen oy verme en yaygın siyasal katılım eylemi olmaya devam etmiştir. Aynı şekilde 2016 yılında 25 ilde gençlerin siyasal ilgi ve katılımını ölçen başka bir araştırmada da gençler arasında, oy verme davranışının en yaygın ve popüler siyasal katılım biçimi olmaya devam ettiği görülmüştür (Erdoğan, 2017).

İlerleyen *yaşla* birlikte bireylerin siyasal tercihlerinde kararlılık görülmekte ve siyasal ilgi ve katılım düzeyi ile eylemi daha düzenli hale gelmektedir. Bu nedenle yaş ilerledikçe siyasal katılımın artması beklenir (Kalaycıoğlu, 1983). Özellikle orta yaş olarak nitelenen (25–45) grupta bireyler bir meslek mensubu olarak toplumda bir yer edinmiş olduklarından siyasal ilgi ve katılım düzeyleri daha yüksektir (Kışlalı, 2005; Tatar, 2003). Milbrath'a göre (1965) siyasi katılım yaşla birlikte kademeli olarak artmaktadır, yazar siyasal katılım düzeyinin kırklı ve elli yaşlarda zirveye ulaştığını, altmış yaşından sonra kademeli olarak düştüğünü vurgulamaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalarda, genel olarak yaşlıların tutucu eğilimlerine karşı, gençlerin daha çok değişime ve yeniliğe açık oldukları siyasal tutumlarının siyasal ilgi ve katılım düzeylerinin daha kolay değiştiği ortaya çıkmıştır (Baykal, 1970; Kışlalı, 2005). Aynı şekilde



araştırmalarla ortaya konan ve genellenen bir diğer durum, kadınların erkeklere oranla siyasal ilgi ve katılımlarının düşük olduğu ve erkeklerin siyasal tutumlarında, kadınlara oranla daha tutucu olduğudur (Almond ve Verba, 1963; Çukurçayır, 2006; Eser ve Sarışahin, 2016; Kalaycıoğlu, 1983; Kışlalı, 2005; Tatar, 2003). Erkeklerin genel olarak sosyoekonomik olarak gelir düzeylerinin daha yüksek olması, siyasal parti ve örgütleriyle daha sıkı bağlar kurmaları nedeniyle kadınlardan daha fazla siyasal faaliyet içinde olmaları beklenir (Verba vd., 1971). Nitekim Verba vd.'nin (1978) yedi farklı ülkede yaptıkları araştırma sonucunda aynı eğitim düzeyinde olan kadın ve erkeklerin siyasal ilgi ve katılım düzeyinde farklılıklar görülmüş, erkeklerin aldıkları eğitimi daha fazla siyasal faaliyete dönüştürdükleri ortaya çıkmıştır.

Çocukluk kazanımları, yetişkin davranışını doğrudan etkilediğinden dolayı siyasallaşma sürecinde en önemli belirleyicisi, siyasallaşma sürecinin ilk basamağı çocuğun içine doğduğu *aile*dir (Easton ve Dennis, 1969; Duverger, 2007; Uysal, 1984). Bilinçli toplumsallaştırma sürecinde rol alan ailenin, bireylerin demokratik süreç ve değerlerle bütünleşmesinde büyük etkisi olur. Aile, toplumda geçerli olan norm ve değerleri aile üyelerine aktarırken aile içindeki somut ilişkilerle belli karar verme ve siyasal tutum ve katılma kalıplarını da aktarır. Bu nedenle çoğu zaman toplumsal bir değişiklik ailenin değerlerine uymuyorsa bireyin bu yeni değişikliği ve değerleri kabul etmesi, benimsemesi ve eyleme dönüştürmesi zordur (Uysal, 1984). Ancak eğitim olanakların iyileşmesi, teknolojik imkânların gelişmesi ve dijitalleşme ile bu etki ya azalmış ya da aileye ek olarak bireyin üyesi olduğu örgütler, okul ve arkadaş çevresi, kitle iletişim araçları, sosyal medya, eğitim kurumları ve toplumsal hareketlilik gibi diğer önemli faktörler devreye girmiştir. Özellikle yaş ilerledikçe söz konusu faktörler bireyler üzerinde aileden daha etkili olmaktadır.

Siyasal katılma eylemini gelişme ve modernleşmenin zorunlu bir boyutu olarak ele alan, kentlerin sağladığı olanakların siyasal ilgi ve katılmayı olumlu etkileyen kültürel ve siyasal bir çevre oluşturduğunu savunan birçok görüşe göre (Milbrath, 1965) *kentlerde*, kıra oranla siyasal ilgi ve katılım düzeyi yüksektir (Kalaycıoğlu, 1983). Bu görüşün temelinde kentte eğitim seviyesinin daha yüksek olması yatar. Lerner (1964), siyasal katılma ve kentleşme arasında neden-sonuç bazlı bir modelleme kurmuştur. Lerner'e göre (1964), kentleşme ve sanayileşme düzeyi arttıkça okuryazarlık artacak, eğitim düzeyi yükselecek bu durum kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasını ve takibini kolaylaştırarak temelde oy verme ve diğer siyasal katılım faaliyetlerinde artış olacaktır. Bir başka görüşe göre ise, yerleşim yeri büyüdükçe ve kentleşme düzeyi arttıkça, siyasal eylem alanı genişleyip karmaşık hale geldikçe siyasal katılım azalacaktır. Buna göre birçok araştırmada da kentleşme ile siyasal katılma arasında doğrudan ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır (Inkeles, 1969; Kalaycıoğlu, 1984). Hatta bazı araştırmalarda (Baykal, 1970; Özbudun,

1975; Tatar, 2003) toplumsal baskı ve kontrolün yüksek olduğu daha homojen olan kırdaki seçimlerde oy kullanma bazlı siyasal katılım düzeyinin kentten daha yüksek olduğu görülmüştür. *Kentte yaşama süresi* yani *kentleşme olgusu* ise siyasal ilgi ve katılım düzeyini doğrudan etkilemektedir (Özer, 1988), ancak kentleşme olgusu katılımı arttıran tek neden değildir. Kentleşme düzeyi; eğitim, gelir, meslek gibi diğer değişkenlerden bağımsız düşünülemez.

Siyasal katılma ile *yaş, gelir, eğitim, meslek ve sosyal statü* yönünden güçlü bir ilişki olduğu yapılan birçok araştırmada ortaya çıkmıştır. Yüksek gelir sahipleri, yüksek statülü ve eğitilmiş bireylerin siyasal ilgi ve katılım düzeyleri yüksektir. Özellikle yapılan araştırmalarda siyasal ilgi ve katılımı etkileyen faktörlerden en belirleyici olanın *eğitim* olduğu ortaya çıkmıştır (Almond ve Verba, 1963; Baykal, 1970; Dawson ve Prewitt, 1969; Emler ve Frazer, 1999; Eser ve Sarışahin, 2016; Huntington ve Dominguez, 1975; Verba vd., 1971; Verba vd., 1978; Kalaycıoğlu, 1983). Almond ve Verba'nın (1963), beş farklı ülke üzerinde yaptıkları araştırmada, siyasal kültür farklılıklarına rağmen eğitim seviyesi yüksek bireylerin, siyasal ilgi ve katılım düzeylerinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Emler ve Frazer (1999) eğitimin politik çıktıları üzerine yaptıkları bir araştırmada, düşük eğitimin antidemokratik tutumlarla ilişkili olduğunu, aynı zamanda eğitim süresinin artması ile siyasal ilgi ve katılım düzeyinin pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Siyasal ilgi ve katılım düzeyini ölçen hemen hemen her araştırmada, eğitim düzeyi yüksek olan bireylerin bir görev duygusu ve yurttaşlık bilinciyle siyasete karşı ilgi ve katılma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Baykal, 1970; Dawson ve Prewitt, 1969). Hatta bazı araştırmada sonuçlarında, eğitim düzeyi arttıkça siyasal yaşama katılımının daha yoğun olduğu, bireyin sahip olduğu eğitim ve beceri düzeyi arttıkça daha karmaşık katılma ilişkilerinde yer aldığı görülmüştür (Kalaycıoğlu, 1983; Verba vd., 1978). Çünkü eğitim bireye toplumsal kurum ve yapıları değiştirme konusunda bir inanç ve yetenek aşır, siyasal kaynakları kullanmayı ve iktidar ilişkilerini anlamayı öğretir (Dawson ve Prewitt, 1969). Aynı zamanda eğitim, çoğu zaman beraberinde bireyin siyasal ve ilgi ve katılım düzeyini artıracak ve bu ilgiyi eyleme dönüştürmesini kolaylaştıracak belirli bir gelir, meslek ve statü de sağlar. Aynı zamanda gelir, eğitim, meslek ve sosyal statü değişkenlerini yaştan bağımsız düşünemeyiz (Baykal, 1970; Kalaycıoğlu, 1983; Kalaycıoğlu, 1984). Birey yaş aldıkça toplumsallaşma ve siyasallaşma süreçlerinden geçerek birtakım ilişkiler ve arkadaşlıklar geliştirecek beraberinde belli bir eğitim ile statü, meslek ve gelir elde edecektir. Yüksek sosyoekonomik statüye sahip olan bir birey, sahip olduğu eğitim düzeyi ve meslek olanaklarıyla kitle iletişim araçlarını daha iyi kullanacak, toplumsal ve siyasal örgütlerde daha çok yer alabilecek ve sahip olduğu daha fazla bilgi, kaynak ve güdüyle siyasal ilgi ve katılım düzeyi daha yüksek olacaktır. Özellikle Kalaycıoğlu'nun (1983) Türkiye, Kenya ve Kore üzerinde yaptığı araştırmada, Türkiye'de sosyoekonomik statünün siyasal ilgi ve katılım düzeyinde çok belirleyici olduğu görülmüştür.

Aynı şekilde Verba vd.'nin (1978) yedi farklı ülke (Avusturya, Hindistan, Japonya, Hollanda, Nijerya, ABD, Yugoslavya) üzerinde yaptıkları araştırmada, sosyoekonomik kaynak düzeyi arttıkça siyasal ilgi ve katılımın hem hacim olarak hem de çeşitlilik olarak arttığı görülmüştür. Bireyin sosyoekonomik statüsü ne kadar yüksekse, toplumdaki konumu korumak ve sürdürmek isteğiyle siyasal olayları daha yakından takip eder ve siyasal sistemin işleyişinin içinde daha çok bulunarak iktidarı etkilemeyi daha çok amaçlar.

Siyasal toplumsallaşma sürecinde çevrenin *ve örgütsel bir grubun* rolünün de azımsanmayacak payı olduğundan, kişinin katıldığı bireysel tartışmalar ile arkadaş, iş ve aile çerçevesinden göreceği siyasal ilgi ve katılma yönündeki tutum ve davranışlar, bireylerin siyasal ilgi ve katılım düzeyini arttıracaktır (Lipset, 1960). Bu nedenle eğitim ve meslek gibi hatta ona bağımlı olarak gelişen bireylerin siyasal ilgi ve katılım düzeyini etkileyen bir diğer değişken *arkadaş gruplarıdır*. Birey, yakın çevresiyle ilişki kurma ve ortak hareket edebilme güdülerıyla birlikte olduğu arkadaş grubunun norm ve değerlerinden etkilenebilir, böylece siyasal yöneliminde bir değişiklik olabileceği gibi siyasal ilgi ve katılım düzeyinde de değişiklik olabilir (Kalaycıoğlu, 1983). Bireyin siyasete ilgisinin derecesi, kendisini etkin hissetmesi, çevresindeki insanlara güvenmesi gibi olgular da siyasal katılma davranışının oluşmasında belirleyicidir. Hatta tek başına siyasal ilgi ve katılım düzeyi gösterememiş bir birey için, bir grup ya da örgütle hareket edebilme yeteneği, siyasal kaynak yetersizliğini giderici ve daha eşitlikçi bir ortam yaratılmasına olanak sağlar (Verba vd., 1978). Bireyler genel olarak dâhil oldukları grup ya da örgüt içinde bir eğitim süreci gibi, bir takım davranış kalıplarına maruz kalabilir, bazı rollere uygun davranışlar edinmek için gerekli becerileri geliştirmek durumunda kalabilir. Siyasal ilgi ve katılımı etkileyen söz konusu değişkenlerin hepsi teker teker bireyin toplum içindeki yerini belirleme ve siyasal toplumsallaşması noktasında çok önemlidir. Ancak bireyin siyasal ilgi ve katılımını etkileyen bu değişkenlerin teker teker siyasal toplumsallaşma üzerindeki etkisi değil, değişkenlerin hepsinin bireye kazandırdığı toplumsal statüdür (Özer, 1988).

Bu çalışmada *eğitim* faktörü, hem cinsiyet rollerinden kaynaklı farklılıkları en aza indirdiğinden hem de bilinç, gelir, meslek ve sosyoekonomik statü konusunda belirleyici olacağından en önemli değişken olarak görülmüştür. Ayrıca üniversite ortamı; öğrencilerin yeni bir kimlik kazandıkları, toplumsal ve sosyal gruplarla tanışarak etkileşime girdikleri, siyasal ve toplumsal olarak sosyalleştikleri, siyasal olaylar hakkında bir bakış açısı kazandıkları mekânlardır. Bu nedenle çalışmada, diğer değişkenler de dikkate alınarak öğrencilerin üniversitede ağırlıklı olarak sosyal ve siyasal içerikli bir *eğitim* olarak geçirdikleri *sürenin* siyasal ilgi ve katılım düzeylerine olumlu katkı yapacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma, SBKY eğitiminin içerik olarak siyasal ilgi ve katılım düzeyini etkileyeceği varsayımından yola çıkarak dört yıllık eğitim sonunda öğrencilerinin siyasal katılma düzeylerinin nasıl değiştiğini incelemeyi amaçlamıştır. Amaç doğrultusunda SBKY öğrencilerinin siyasal ilgi ve katılım düzeylerini ölçmek için kullanılan anket, literatürden yararlanılarak ilgili konuyu etkileyen değişkenler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bu kapsamda anket; siyasal ilgi ve katılım düzeyine etki eden demografik değişkenleri, öğrencilerin ve ailelerinin siyasal ilgi ve katılım düzeyini, öğrencilerin üniversitede geçirdiği süre, ortam ve SBKY eğitimin etkisini ölçmeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Anket, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, SBKY bölümüne 2018–2019 eğitim öğretim döneminde yeni kayıt yaptıran 1. sınıf öğrencilerine 2018 yılının Ekim ayında yapılmıştır. Aynı öğrenciler 2021–2022 eğitim öğretim yılında 4. sınıfa geldiklerinde ankete üç yeni soru (SBKY eğitimi hakkında) eklenerek aynı anket 2022 yılının Mayıs ayında tekrar uygulanmıştır. Böylece araştırmada üniversiteye yeni başlamış olan öğrencilerin 4. sınıfa geldiklerinde; üniversitede geçirdikleri süre, üniversite ortamı ve SBKY bölümünde aldıkları dört yıllık eğitimin siyasal ilgi ve katılım düzeylerine nasıl bir etki yaptığı ölçülmek istenmiştir.

Araştırmanın evrenini, Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesinde 2018–2019 eğitim öğretim yılında kayıt yaptıran 1. sınıf SBKY öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada bir örneklem grubu belirlenmemiş olup evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. 2018 yılında SBKY bölümünün birinci öğretimine 117, ikinci öğretime ise 82 öğrenci olmak üzere toplam 199 öğrenci kayıt yapmıştır. Daha sonra söz konusu öğrencilerin 4. sınıf oldukları 2021–2022 eğitim öğretim döneminde, dikey geçiş sınavı ya da yatay geçişle gelen ve giden öğrenciler söz konusu olduğundan hâlihazırdaki 4. sınıf SBKY birinci öğretim öğrencilerin sayısı 122 kişi olmuş, ikinci öğretim öğrenci sayısı ise 82 olarak kalmış ve toplam mevcut 204 kişi olmuştur.

2018–2019 eğitim öğretim döneminde toplam 199 kişi olan 1. sınıf SBKY öğrencilerinden 175'ine ulaşılmıştır. 2021–2022 eğitim öğretim döneminde toplam 204 kişi olan 4. sınıf SBKY öğrencilerinden ise 122'sine ulaşılmıştır. *"Bu ankete daha önce 1. sınıftayken (Ekim 2018'de) katıldınız mı?"* şeklinde ankete eklenen soruya "evet" yanıtı veren 4. sınıf öğrencilerinden 117 kişi araştırma kapsamında değerlendirilirken; söz konusu soruya "hayır" yanıtı veren 5 kişi araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

4. sınıflara yapılan ankete eklenen üç soru şunlardır; *"4 yıllık SBKY eğitimi boyunca ideolojik bakış açımızda değişiklik oldu mu?"*, *"4 yıl önce bir (1. sınıftayken), siyasal ideolojimiz yoktu bugün var diyebiliyor musunuz?"*, *"4 yıllık SBKY eğitimi, siyasi olaylara bakış açımızı ve siyasi olayları yorumlama yeteneğinizi geliştirdi mi?"* Eklenen sorularla dört yıllık SBKY eğitiminin



ve üniversite ortamında geçirilen sürenin siyasal ilgi ve katılım düzeylerini nasıl ve ne yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 18.01.2022 tarihli ve 116/4 sayılı kararı ile uygun bulunmuş, anket uygulaması gönüllülük esası çerçevesinde yapılmıştır.

Anket formları aracılığıyla elde edilen veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 23.0) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Uygulanan ankette 5'li likert yöntemi kullanılmış ve toplanan puanların aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde hesaplamaları ile analiz edilmiştir. Veriler normallik testine tabi tutularak, her bir boyutun basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerleri bulunmuştur. Elde edilen Kurtosis değeri -0,104 ve Skewness değeri ise 0,279 elde edilmiş ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür.

İfadelerin demografik değişkenler ile karşılaştırmaları yapılırken parametrik testlerden faydalanılmıştır. İkili grupların karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan (t testi) ve ikiden daha fazla grubun karşılaştırılmasında ise parametrik testlerden olan varyans analizi (ANOVA) (F testi) kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farkın kaynağını tespit etmek üzere ileri analiz olarak "Tukey" testi kullanılmıştır. Araştırmanın sadece Süleyman Demirel Üniversitesi, SBKY

Bölümü 2018–2019 eğitim öğretim yılında kayıt yaptıran öğrencilere uygulanması araştırmanın ilk sınırlılığını oluşturmaktadır. Bunun yanında araştırmada ilk verilerin 2018 yılının Ekim ayında, ikinci verilerin ise 2022 yılının Mayıs ayında toplanmış olması yani araştırmanın uzun bir zamana yayılması nedeniyle oluşabilecek toplumsal, sosyal, ekonomik ve çevresel değişikliklerin oluşma riskini artırması araştırmanın ikinci sınırlılığını oluşturmaktadır. Nitekim bu süre zarfında dünyayı etkileyen Covid-19 pandemisi ortaya çıkmış ve toplumu birçok yönden etkilemiştir. Bu kapsamda pandeminin 4. sınıf öğrencilerinin cevaplarını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ve ankette yer alan sorulara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde hesaplamaları sunulmuştur. Ayrıca 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin karşılaştırmalarında kullanılan t testi ve varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur. İlk olarak araştırmaya katılan öğrencilerin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'de görüldüğü üzere 1. sınıf öğrencileri 18–24 yaş arasında dağılım göstermekte iken; 4. sınıf öğrenciler 22–28 yaş arasında dağılım göstermektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı.

| Değişken | 1. Sınıf | | 4. Sınıf | | | |
|----------------------|-------------------------|-----|---------------|-------------------------|------|------|
| | Kategori | n | % | Kategori | N | % |
| Yaş | 18 | 35 | 20 | 22 | 25 | 21,4 |
| | 19 | 68 | 38,9 | 23 | 48 | 41,0 |
| | 20 | 51 | 29,1 | 24 | 37 | 31,6 |
| | 21 | 11 | 6,3 | 25 | 2 | 1,7 |
| | 22 | 5 | 2,9 | 26 | 2 | 1,7 |
| | 23 | 3 | 1,7 | 27 | 2 | 1,7 |
| Cinsiyet | 24 | 2 | 1,1 | 28 | 1 | 0,9 |
| | Kadın | 94 | 53,7 | Kadın | 60 | 51,3 |
| Ailenin Yasadığı Yer | Erkek | 81 | 46,3 | Erkek | 57 | 48,7 |
| | Büyük Kent (Büyükşehir) | 80 | 45,7 | Büyük Kent (Büyükşehir) | 47 | 40,2 |
| | Kent | 32 | 18,3 | Kent | 18 | 15,4 |
| | İlçe | 47 | 26,9 | İlçe | 44 | 37,6 |
| Aile Gelir Durumu | Köy | 16 | 9,1 | Köy | 8 | 6,8 |
| | 1603 ve daha az | 18 | 10,3 | 4250 ve daha az | 26 | 22,2 |
| | 1604-2000 | 37 | 21,1 | 4251-5000 | 19 | 16,2 |
| | 2001-4000 | 85 | 48,6 | 5001-7000 | 24 | 20,5 |
| | 4000-5000 | 20 | 11,4 | 7001-9000 | 20 | 17,1 |
| 5001 ve üzeri | 15 | 8,6 | 9001 ve üzeri | 28 | 23,9 | |

| Eğitim Durumu | Okur-yazar değil | 9 | 5,1 | Eğitim Durumu | Okur-yazar değil | 1 | 0,9 |
|--------------------|--------------------|------------------|------------|--------------------|------------------|--------------------|------------------|
| | | | | | | | |
| Anne Eğitim Durumu | İlkokul Mezunu | 68 | 38,9 | Anne Eğitim Durumu | İlkokul Mezunu | 43 | 36,8 |
| | Ortaokul mezunu | 43 | 24,6 | | Ortaokul mezunu | 28 | 23,9 |
| | Lise mezunu | 37 | 21,1 | | Lise mezunu | 34 | 29,1 |
| | Önlisans Mezunu | 2 | 1,1 | | Önlisans Mezunu | 1 | 0,9 |
| | Lisans Mezunu | 8 | 4,6 | | Lisans Mezunu | 7 | 6,0 |
| | Lisansüstü | 3 | 1,7 | | Lisansüstü | 1 | 0,9 |
| | Baba Eğitim Durumu | Okur-yazar değil | 4 | | 2,3 | Baba Eğitim Durumu | Okur-yazar değil |
| Sadece okur-yazar | | 5 | 2,9 | Sadece okur-yazar | - | | - |
| İlkokul Mezunu | | 5 | 29,7 | İlkokul Mezunu | 32 | | 27,4 |
| Ortaokul mezunu | | 36 | 20,6 | Ortaokul mezunu | 25 | | 21,4 |
| Lise mezunu | | 45 | 25,7 | Lise mezunu | 39 | | 33,3 |
| Önlisans Mezunu | | 1 | 7,4 | Önlisans Mezunu | 4 | | 3,4 |
| Lisans Mezunu | | 17 | 9,7 | Lisans Mezunu | 16 | | 13,7 |
| Lisansüstü | 3 | 1,7 | Lisansüstü | - | - | | |
| Anne Meslek | Ev Hanımı | 138 | 78,85 | Anne Meslek | Ev Hanımı | 90 | 76,92 |
| | Memur | 7 | 4,0 | | Memur | 6 | 5,13 |
| | Esnaf | 6 | 3,43 | | Esnaf | 3 | 2,56 |
| | İşçi | 16 | 9,14 | | İşçi | 11 | 9,40 |
| | Çiftçi | 1 | 0,58 | | Çiftçi | 2 | 1,72 |
| | Diğer | 7 | 4,0 | | Diğer | 5 | 4,27 |
| Baba Meslek | İşsiz | 2 | 1,14 | Baba Meslek | İşsiz | 2 | 1,72 |
| | Memur | 44 | 25,14 | | Memur | 13 | 11,11 |
| | Esnaf | 34 | 19,43 | | Esnaf | 28 | 23,92 |
| | İşçi | 47 | 26,86 | | İşçi | 31 | 26,50 |
| | Çiftçi | 15 | 8,57 | | Çiftçi | 13 | 11,11 |
| Diğer | 33 | 18,86 | Diğer | 30 | 25,64 | | |

Her iki anket döneminde de kadın öğrenciler çoğunluktadır. Ankete katılan öğrencilerin çoğunluğu büyükşehirde yaşamaktadır ve dağılımlar her iki anket döneminde de benzerlik göstermektedir. Anketin 1. sınıflara yapıldığı Ekim 2018 döneminde asgari ücret net 1.603 TL iken; 4. sınıflara uygulandığı dönemde asgari ücret net 4.250 TL'dir. Her iki dönemde de en alt gelir seviyesi, asgari ücret ve altı şeklinde belirlenmiştir. 1. sınıfta okuyan öğrencilerin ailelerinin gelirleri 2.000 – 4.000 TL arasında (%48,6) orta seviyede yoğunlaşırken; öğrenciler 4. sınıfa geldiklerinde ailelerinin gelirleri daha dağınık bir görünüm sergileyerek 4250 ve daha az (%22,2) ile 9001 ve üzeri (%23,9) gelir seviyesinde yoğunlaşmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin ailelerinin gelir seviyelerinin en alt ve en üst kategoride yoğunlaşarak iki zıt kutbun oluşması önemli bir veri olarak durmaktadır. Ankete katılım sağlayan öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ağırlıklı olarak ilk, orta ve lise mezunu iken; babalarının eğitim seviyesi ortaokul, lise ve lisans mezunu

olacak şekilde daha yüksek düzeydedir. Katılım sağlayan öğrencilerin anneleri ağırlıklı olarak ev hanımı iken; baba mesleklerinde memur, esnaf ve çiftçi ön plandadır. ■ Tablo 2'de öğrencilerin ankette yer alan ifadelerle vermiş oldukları yanıtların ortalamaları ve standart sapmalarına yer verilmiştir.

■ Tablo 2'de görüldüğü üzere ankete katılım sağlayan öğrencilerin anne ve babalarının siyaseti ve gündemi takip etme durumları ve özellikle sosyal medyadan ve internetten takip etme durumları geçen dört yıllık sürede bir artış göstermiştir. Aile üyelerinin seçimlerde düzenli oy kullanma durumlarında önemli bir fark bulunmamıştır. Buna karşın aile üyelerinin siyasal ilgi ve katılma düzeylerinin genel olarak azaldığı görülmektedir.

Ev içinde siyasi konuların konuşulması ve siyasi gündem konularındaki tartışma, aile üyelerinin arkadaş ve akraba



Tablo 2. Ankette Yer Alan İfadelerin Ortalamaları ve Standart Sapmaları

| İfade | 1. Sınıf | | 4. Sınıf | |
|---|-----------|---------|-----------|---------|
| | \bar{x} | SS | \bar{x} | SS |
| Babam, ulusal siyaseti ve gündemi takip eder. | 4,1257 | ,99780 | 4,2564 | ,89205 |
| Annem, ulusal siyaseti ve gündemi takip eder. | 2,8457 | 1,09028 | 2,9402 | 1,15438 |
| Aile üyeleri güncel siyaseti sosyal medyadan, internetten takip eder. | 3,1600 | 1,22127 | 3,4786 | 1,17882 |
| Ev içinde siyasi konularda ve güncel siyasi gündem hakkında tartışma ortamı olur. | 3,4286 | 1,31930 | 3,2991 | 1,22661 |
| Aile üyeleri seçimlerde düzenli oy kullanır. | 4,8343 | ,54769 | 4,8120 | ,62879 |
| Aile üyeleri siyasi partilerin İl-İlçe teşkilatı, kadın ve gençlik kolları gibi birimlerinde görev almıştır. | 1,9143 | 1,36397 | 1,8547 | 1,28160 |
| Aile üyeleri, seçim mitinglerine katılır. | 2,2586 | 1,35442 | 1,6838 | 1,06390 |
| Aile üyeleri, siyasi parti çalışmalarına katılır. | 1,7143 | 1,14399 | 1,5128 | ,92490 |
| Aile üyelerinden, seçimlerde adaylığını koyan vardır. | 1,3314 | ,88661 | 1,3504 | ,89362 |
| Aile üyeleri içinde aktif siyasette olan (vekil, partide, il-ilçe teşkilatında görev alan) vardır. | 1,5886 | 1,21858 | 1,3932 | ,97342 |
| Aile üyeleri, yerelde yapılan siyasi faaliyetlere daha fazla ilgi gösterir. | 2,6571 | 1,32055 | 2,3675 | 1,22191 |
| Aile üyeleri arkadaş ve akraba ortamlarında siyasi konularda, güncel siyasi gündem hakkında tartışır. | 3,5200 | 1,25414 | 3,3333 | 1,38340 |
| Aile üyeleri, sosyal medyadan siyasi paylaşım yapar. | 1,9429 | 1,32055 | 1,7094 | 1,21811 |
| Aile üyeleri, herhangi bir konuda imza kampanyasına katılır. | 1,9143 | 1,15399 | 1,5128 | ,97923 |
| Aile üyelerinin sendika üyeliği vardır. | 1,8000 | 1,36036 | 1,5128 | 1,14933 |
| Kendime yakın gördüğüm siyasi partinin (il-ilçe teşkilatına gençlik kolları-kadın kolları) çalışmalarına katılırım. | 1,9310 | 1,31063 | 1,7436 | 1,26050 |
| Seçimlerde oy kullanırım. | 4,4971 | 1,23584 | 4,7778 | ,65799 |
| Siyasi mitinglere vb. katılırım. | 2,6171 | 1,44904 | 2,0000 | 1,26627 |
| Basında güncel siyasetle ilgili çıkan haberleri izlerim. | 4,1040 | 1,04026 | 4,3162 | 1,03931 |
| Gazete okurum (basılı ya da internet üzerinden). | 3,6800 | 1,15987 | 3,6897 | 1,34108 |
| Güncel siyaseti sosyal medyadan, internetten takip ederim. | 4,0343 | 1,11364 | 4,4701 | ,80486 |
| Sosyal medyadaki siyasi paylaşımları beğenirim. | 2,7829 | 1,53830 | 2,7009 | 1,48129 |
| Sosyal medyadaki siyasi paylaşımlara yorum yaparım. | 2,0057 | 1,32395 | 1,7265 | 1,23612 |
| Sosyal medyada siyasi paylaşım yaparım. | 2,0460 | 1,57955 | 1,8034 | 1,24041 |
| Arkadaşlarla siyasi konularda ve güncel siyasi gündem hakkında tartışırız. | 3,4743 | 1,31664 | 3,8462 | 1,17895 |
| Arkadaş çevrem, siyasete katılımımı etkiler. | 2,1771 | 1,35932 | 2,2906 | 1,42066 |
| Eğitim gördüğüm alan siyasete katılımımı etkiler. | 3,2398 | 1,52849 | 3,3248 | 1,43737 |
| Siyasal ilgi ve katılımı vatandaşlığın gereği olarak görürüm. | 4,0575 | 1,20554 | 4,0085 | 1,23523 |
| Isparta'daki yerel gazeteleri, yerel haber internet sitelerini, yerel TV programlarını takip ederim. | 2,1371 | 1,37863 | 2,5470 | 1,27642 |
| Yeni dijital olanaklar (cep telefonu, internet, sosyal medya, elektronik gazeteler, haber siteleri) siyasete katılımımı olumlu etkiler. | 3,8057 | 1,30735 | 3,7949 | 1,26993 |

ortamlarında siyasi konularda tartışması, aile üyelerinin sosyal medyada siyasi paylaşım yapma ve herhangi bir konuda imza kampanyasına katılma durumlarında azalma olduğu görülmüştür. Aynı şekilde aile üyelerinin seçim mitinglerine, parti çalışmalarına katılma ve siyasi partilerin çeşitli kademelerinde görev alma durumlarında azalma olduğu ve yerelde yapılan siyasete olan ilginin düştüğü görülmüştür.

Ankette yer alan ifadeler ile demografik özellikler, t test ve varyans analizlerine tabi tutulmuş ve sadece anlamlı değişiklik bulunan ifadelere yer verilmiştir. Bu kapsamda ankete katılım sağlayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Ev içinde siyasi konularda ve güncel siyasi gündem hakkında tartışma ortamı olur” (t=2,301, p=0,011) ve “Aile üyeleri arkadaş ve akraba ortamlarında siyasi konularda, güncel siyasi gündem hakkında tartışır” (t=1,748, p=0,041) ifadelerinde anlamlı değişiklik bulunmuştur. Yani kadın öğrenciler aile içinde siyasi konuların daha çok konuşulduğunu ve tartışıldığını belirtmişlerdir. Bunun yanında “Kendime yakın gördüğüm siyasi partinin (İl-İlçe teşkilatına gençlik kolları-kadın kolları) çalışmalarına katılırım” (t=3,444, p=0,001) ifadesinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu ifadeye ise farklılık, kadınların üye olduğu siyasal partideki siyasal faaliyetlere daha fazla katılım sağladığını beyan etmesinden kaynaklanmıştır. Aynı şekilde “Siyasi mitinglere vb. katılırım” (t=3,098, p=0,001), “Sosyal medyadaki siyasi paylaşımlara yorum yaparım” (t=2,714, p=0,004) ve “Arkadaşlarla siyasi konularda ve güncel siyasi gündem hakkında tartışırız” (t=3,196, p=0,001) ifadelerinde de anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradaki farklılık erkek öğrencilerin daha fazla siyasi mitinglere katılım sağladığını, sosyal medyada siyasi paylaşımlara yorum yaptığını, arkadaş ortamında daha aktif siyaset konuştuğunu beyan etmesinden kaynaklanmıştır. Verilerden hareketle kadınların daha çok ev içinde siyasal tartışmalara ve parti çalışmalarına kadın kolları üzerinden katıldığı görülürken; erkeklerin miting ve sosyal medyada yorum yapmak biçiminde siyasal çalışmalara katıldığını ve daha görünür şekilde siyasetle ilgilendiğini söylemek mümkündür.

Ankete katılan 1. sınıf ile 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklara bakıldığında; “Aile üyeleri güncel siyaseti sosyal medyadan, internetten takip eder” (t=2,231, p=0,013) ifadesinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Dört yıllık sürede özellikle pandemi sürecinin de etkisiyle sosyal medyanın ve internet kullanımının yaygınlaşmasıyla aile üyelerinin de (anne ve baba) sosyal medya mecralarına ilgilerinin arttığını ve güncel siyaseti ve gündemi takip etmek için daha fazla bu mecraları ve interneti kullandıklarını göstermektedir. “Aile üyeleri, seçim mitinglerine katılır.” (t=3,859, p=0,001), “Aile üyeleri, siyasi parti çalışmalarına katılır.” (t=1,657, p=0,049), “Aile üyeleri içinde aktif siyasette olan (vekil, partide, il-ilçe teşkilatında görev alan) vardır.” (t=1,452, p=0,042), “Aile üyeleri, yerelde yapılan siyasi faaliyetlere daha fazla ilgi gösterir.” (t=1,892, p=0,03), “Aile üyeleri, herhangi bir konuda imza kampanyasına katılır.” (t=3,193, p=0,001), “Aile üyelerinin sendika üyeliği vardır.” (t=1,942, p=0,027) ifadelerinde anlamlı değişiklik bulunmaktadır. Bu sonuçlar araştırmaya

katılan öğrencilerin aile üyelerinin dört yıllık süre içinde siyasete ilgi ve katılım düzeylerinde azalış olduğunu ortaya koymaktadır.

Geçen 4 yıllık sürede öğrencilerin; “Seçimlerde oy kullanırım.” (t=2,251, p=0,013), ifadesinde anlamlı farklılık bulunmuş, öğrencilerin oy verme eğilimlerinde artış olduğu görülmüştür. Hem yaşın hem de eğitim sürecinin bu eğilime olumlu katkı yaptığı söylenebilir. “Siyasi mitinglere vb. katılırım.” (t=3,849, p=0,001), ifadesinde anlamlı farklılık bulunmuş, öğrencilerin geçen dört yıllık sürede siyasal mitinglere katılma eğilimleri azalma göstermiştir. “Güncel siyaseti sosyal medyadan, internetten takip ederim.” (t=3,879, p=0,001), “Arkadaşlarla siyasi konularda ve güncel siyasi gündem hakkında tartışırız.” (t=2,519, p=0,006), “Isparta’daki yerel gazeteleri, yerel haber internet sitelerini, yerel TV programlarını takip ederim.” (t=2,514, p=0,011) ifadelerinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğrencilerin aldıkları eğitim ve üniversitede geçirdikleri süre boyunca siyasal ilgileri artmış, geçen dört yıl içerisinde siyaseti takip etme ve arkadaş ortamında tartışmalara katılma düzeyleri artmıştır. Bunun yanında öğrenciler, öğrenim gördükleri ilin yerel basınına da yakından takip etme eğilimi göstermişlerdir. Bu eğilimlerin artmasında arkadaş ortamı, aldıkları eğitim ve üniversite de geçirilen sürenin etkisi olduğu söylenebilir.

Üç ve üzeri grup bulunan demografik özellikler ile ankette yer alan ifadelerin karşılaştırılmasında varyans analizi (ANOVA) (F testi) kullanılmıştır. Buna göre ilk olarak ailenin yaşadığı yer ile annelerin ulusal siyaseti takip etme durumu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (F=4,109, p=0,007). Yapılan ileri analizde köyde yaşayan öğrencilerin annelerinin; ilçe, kent ve büyük kentteki annelere göre ulusal siyaseti takip etme durumu daha az ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Buradaki sonuç, eğitim seviyesi daha yüksek olacağı varsayımıyla kentte yaşayan bireylerin siyasete ilgisi daha yüksek olur şeklindeki literatürü destekler şekilde çıkmıştır. Ailelerin gelir düzeyleri ile yapılan karşılaştırmada; “Aile üyeleri, seçim mitinglerine katılır.” (F=3,600, p=0,007) ifadesinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan ileri analizde düşük gelir grubundaki ailelerin daha fazla seçim mitingine katıldığı görülmüştür. “Aile üyelerinin sendika üyeliği vardır.” (F=3,495, p=0,008) ifadesinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan ileri analizde orta gelir grubunda yer alan aile üyelerinin daha fazla şekilde sendikaya üye olduğu görülmüştür. Bu veriyi destekler şekilde babaların meslekleriyle yapılan ileri analizde “Aile üyelerinin sendika üyeliği vardır.” ifadesinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F=4,923, p=0,001). Öğrencilerin babasının mesleği memur olanların, diğer tüm meslek gruplarından daha fazla şekilde sendika üyeliği olduğu görülmüştür.

Babaların eğitim durumu ile yapılan ileri analizlerde; “Babam, ulusal siyaseti ve gündemi takip eder.” (F=2,156, p=0,038) ve “Aile üyeleri güncel siyaseti sosyal medyadan, internetten takip eder.” (F=5,940, p=0,001) ifadelerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradaki farklılık için yapılan



ileri analizde babaların eğitim seviyesi arttıkça ulusal siyaseti ve güncel siyaseti takip etme durumunda net bir artış olduğu görülmüştür. Bunun yanında babanın eğitimi ile sendika üyeliği (“*Aile üyelerinin sendika üyeliği vardır.*”) ilişkisini ölçmek için yapılan analizde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=2,099$, $p=0,044$). Yapılan ileri analizde lisans mezunu babalar ile ilkökul mezunu babalar arasında farklılık olduğu ve lisans mezunu babaların daha fazla sendika üyesi olduğu görülmüştür. Bu durum lisans mezunu babaların çoğunluğunun memur olması ve genellikle sendika üyeliğine daha açık meslek grubunda çalışmaları ile açıklanabilir.

Annelerin eğitim durumu ile yapılan analizlerde, baba eğitimi ve siyasal ilgi katılım düzeyi sonuçları ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan ileri analizlerde; “*Annem, ulusal siyaseti ve gündemi takip eder.*” ($F=2,721$, $p=0,010$) ve “*Aile üyeleri güncel siyaseti sosyal medyadan, internetten takip eder.*” ($F=3,400$, $p=0,002$) ifadelerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradaki farklılığı ölçmek için yapılan ileri analizde, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe ulusal siyaseti ve güncel siyaseti takip etme durumunda artış görülmüştür. Bunun yanında anne eğitimi ile sendika üyeliği (“*Aile üyelerinin sendika üyeliği vardır.*”) ilişkisini ölçmek için yapılan ileri analizde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=2,099$, $p=0,044$). Lisans mezunu anneler ile ilkökul mezunu anneler arasında farklılık olduğu ve lisans mezunu annelerin daha fazla sendika üyeliğinin olduğu görülmüştür. Bu durum lisans mezunu annelerin bir meslek grubuna dâhil olarak aktif iş yaşamında olması ve büyük çoğunluğunun da memur olmasından kaynaklanmaktadır.

Ankete katılan öğrenciler *SBKY Bölümünü siyasete ve yönetime ilgi duyduğunuz için mi tercih ettiniz?* sorusuna %66,8 ile evet yanıtı vermiş, 1. ve 4. sınıf arasında önemli bir fark olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin *bir siyasi partiye üye olma* durumunda genelde ortalamanın oldukça düşük olduğu görülmüş (%11,6), ancak 1. sınıf (%13,14) ve 4. sınıf (%9,40) arasında az da olsa azalma yaşandığı görülmüştür. Öğrencilerin üniversitedeki *bölüm temsilcisi/öğrenci konseyi seçimlerine aday olma* durumlarında 1. sınıfta hiç aday yokken; 4. sınıfta 6 kişi (%5,12) aday olduğunu belirtmiştir. Ancak *bölüm temsilcisi/öğrenci konseyi seçimlerinde oy kullanma* durumları ise 1. sınıfa (%9,71) göre 4. sınıfta (%33,33) artış göstermiştir. Son olarak *kendi ideolojinize yakın gördüğünüz siyasi parti ile ailenizin desteklediği siyasi parti aynı mı?* sorusuna evet yanıtı veren öğrencilerin oranı 1. (%64,94) ve 4. sınıfta (%64,10) neredeyse değişmemiş ve dört yıllık eğitim süresince öğrencilerin siyasal ideolojisi ailelerinden farklılaşmamıştır. Bu sorunun devamında öğrencilere açık uçlu olarak bunun nedeni sorulmuş, öğrenciler ile ailelerinin desteklediği siyasal parti aynı olsa dahi, öğrenciler siyasal olaylara bakış açılarının ve olayları değerlendirme biçimlerinin ailelerinden farklı olduğunu vurgulamıştır. SBKY eğitiminin öğrencilerin siyasal ilgi ve katılımını ölçmek

için ankete eklenen sorular incelendiğinde; ankete katılım sağlayan öğrencilerin önemli bir kısmı (%59,8) *dört yıllık eğitimin ideolojik bakış açısında değişikliğe neden olduğunu* belirtirmiş ve benzer şekilde önemli bir çoğunluk (%53,8) *4 yıllık eğitimin kendilerinde bir siyasi ideoloji oluşmasında etkili olduğunu* belirtmişlerdir. Öğrencilerin %85'i *4 yıllık SBKY eğitiminin siyasi olaylara bakış açılarını ve siyasi olayları yorumlama yeteneklerini geliştirdiğini* belirtmiştir. Bu soruya ek olarak katılımcı öğrencilere bunun *nedeni* açık uçlu olarak sorulmuştur. Soruya “evet” yanıtı veren öğrencilerin cevapları; siyasetin nasıl bir mecra olduğunu ve sebep – sonuç ilişkisi kurmayı, birçok olgu ve kurum derslerden öğrendikleri, bu nedenle sorgulama ve araştırma yeteneklerinin, bilgi ve donanımlarının arttığı, daha derin değerlendirme yapma yeteneklerinin geliştiği, olaylara karşı bakış açılarının değiştiği, olaylara objektif ve eleştirel bakmayı öğrendikleri yönünde olmuştur.

Ankete katılım sağlayan öğrencilerin *oy kullanma* durumları artış göstermiştir. Ancak *siyasi mitinglere katılma* durumlarında önemli düşüş yaşandığı görülmüştür. Öğrencilerin *siyaset haberlerini ve güncel siyaseti takip etme* durumu önemli derecede artış gösterirken; *sosyal medyadaki siyasi paylaşımları beğenme, siyasi paylaşımlara yorum yapma ve siyasi paylaşım yapma* durumlarında önemli derecede azalma görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin *Isparta'daki yerel gazeteleri, yerel haber internet sitelerini, yerel TV programlarını takip etme* durumları da geçen 4 yıllık sürede artış göstermiştir. Öğrencilerin *arkadaş arasında siyasi konularda ve güncel siyaseti tartışma* durumu artış göstermiştir. Öğrenciler arkadaş çevresi ve aldıkları eğitimin siyasete katılım durumlarında etkili olma durumu artış gösterirken; siyasal ilgi ve katılımı vatandaşlığın gereği olarak görme durumu azalma göstermiştir.

Tartışma ve Sonuç

Siyasal ilgi ve katılım, kavram ve içerik olarak siyaset bilimi literatüründe çokça tartışılan bir olgu olmuştur. Kavramın tanımı ve içeriği, kapsamının ne olduğu, katılımın vatandaşlığın mı yoksa demokratik bir rejim olmanın gereği mi olduğu, siyasal ilgi ve katılımın varlığının ölçümü, ilgi ve katılım varsa bunun düzeyi ve bu düzeyi etkileyen demografik, sosyoekonomik, kültürel faktörler tartışılmış ve bu konuda pek çok çalışma yapılmıştır. Literatürde yapılan çoğu çalışmada aile, cinsiyet, gelir, yaşanılan yer ve eğitimin siyasal ilgi ve katılım düzeyini etkileyen ve birbirlerine bağlı olan önemli faktörler olduğu görülmüştür. Bu araştırma ise, siyaset bilimi açısından uygulama ve teorik yönden zengin olan bir bölümde eğitim gören üniversite öğrencilerinin siyasal ilgi ve katılımı düzeylerinin dört yılda ne yönde değiştiğini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu nedenle Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, SBKY öğrencilerine 1. sınıfta anket uygulaması yapılmış ve öğrenciler 4. sınıfa geldiklerinde aynı anket aynı katılımcılara tekrar uygulanmıştır.

Üniversitede eğitim aldıkları dört yılda araştırmaya katılan SBKY öğrencilerin ailelerinin siyasal ilgi ve katılma düzeyinde Milbrath'ın (1965), Dahl'ın (1963) ve Baykal'ın (1970) yaptığı hiyerarşik sınıflandırmaya göre bir azalış olduğu görülmüştür. Yapılan bu araştırmada; geçen dört yıllık sürede öğrencilerin ailelerinde; *ev içinde siyasi konuların konuşulması ve siyasi gündem konularındaki tartışma*, aile üyelerinin *arkadaş ve akraba ortamlarında siyasi konularda tartışma*, aile üyelerinin *sosyal medyada siyasi paylaşım yapma ve herhangi bir konuda imza kampanyasına katılma*, aile üyelerinin *seçim mitinglerine, parti çalışmalarına katılma ve siyasi partilerin çeşitli kademelerinde görev alma* anlamında hem *seyirci* hem *geçiş* hem de *oyuncu* (Milbrath, 1965) oldukları siyasal ilgi ve katılma düzeylerinde düşüş olduğu görülmüştür. Benzer şekilde araştırmada, aile üyelerinin yerelde yapılan siyasete olan ilgileri de düşmüştür. Ancak, özellikle dijitalleşme ile akıllı telefon kullanımının her yaşta bireyin ihtiyacı haline gelmesi ve kullanımının yaygınlaşmasının bir sonucu olarak, öğrencilerin anne ve babalarının *sosyal medyadan ve internetten siyaseti ve gündemi takip etme* durumları geçen dört yıllık sürede bir artış göstermiştir.

Araştırmaya katılan SBKY öğrencilerinin ailelerinin, dört yıllık sürede *seçimlerde düzenli oy kullanma* eğilimlerinin arttığı görülmüştür. Köyde yaşayan öğrencilerin annelerinin, ilçe, kent ve büyük kentteki annelere göre *ulusal siyaseti takip etme* durumunun daha az olduğu görülmüştür. Buradaki sonuç, Lerner'in (1964) siyasal katılma ve kentleşme arasında neden – sonuç bazlı kurduğu modellemeyi doğrular niteliktedir. Anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe *ulusal siyaseti ve güncel siyaseti takip etme* durumunda net bir artış olduğu görülmüştür. Ayrıca lisans mezunu anne ve babaların daha fazla *sendika üyesi* olduğu görülmüştür. Bu durum lisans mezunu annelerin bir meslek grubuna dâhil olarak aktif iş yaşamında olması ve anne ve babaların büyük çoğunluğunun da memur olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca orta gelir grubunda yer alan aile üyelerinin daha fazla şekilde *sendikaya üye* olduğu görülmüştür. Düşük gelir grubundaki ailelerin ise daha fazla *seçim mitingine* katıldığı görülmüştür.

Araştırmadaki kadın ve erkek SBKY öğrencilerinin siyasal ilgi ve katılım düzeylerinde farklılıklar görülmüştür. Erkek öğrenciler, *siyasi mitinglere ve faaliyetlere katılma*, *sosyal medyadaki siyasi paylaşımlara yorum yapma* ve *arkadaşlarla siyasi konularda ve güncel siyasi gündem hakkında tartışma* noktasında kadın öğrencilerden daha fazla ön plandayken; kadın öğrenciler sadece kendilerine yakın gördükleri *siyasal partinin (İl-İlçe teşkilatına gençlik kolları-kadın kolları) faaliyetlerine* katılım noktasında erkek öğrencilerden daha fazla ön planda olmuşlardır. Ayrıca kadın öğrenciler, *aile içinde siyasi konularda ve güncel siyasi gündem hakkında tartıştıklarını*, erkek öğrencilerden daha fazla beyan etmişlerdir. Buradan hareketle kadın öğrencilerin daha çok kendilerini güvende hissettikleri ortamlarda siyasal tartışmalara girdikleri ve eylem noktasında parti çalışmalarına kadın ve gençlik kolları üzerinden katıldığı görülürken; erkeklerin siyasal mitinglere

katılım ve sosyal medyada yorum yapmak biçimde daha görünür şekilde siyasal çalışmalara katıldığını ve siyasetle ilgilendiğini söylemek mümkündür. Araştırmadaki bu bulgular Verba vd.'nin (1978) araştırma sonuçları ile uyum göstermiş, erkeklerin aldıkları eğitimi daha fazla siyasal faaliyete dönüştürdükleri olgusunu SBKY öğrencileri özelinde doğrulamıştır.

4 yıllık SBKY eğitimi süresince hem yaş hem de eğitimin etkisiyle araştırmadaki öğrencilerin *seçimlerde oy verme* eğilimlerinde artış olduğu görülmüştür. Bu sonuç literatürdeki diğer çalışmalarla (Çarkoğlu, 2001; Erdoğan, 2013; Erdoğan, 2017; Gökçe vd., 2017) benzer şekilde, gençler arasında en yaygın siyasal katılma eyleminin *oy verme* davranışı olduğunu doğrular niteliktedir. Aynı zamanda katılımcıların güncel siyaseti sosyal medyadan, internetten takip etme, *arkadaşlarla siyasi konularda ve güncel siyasi gündem hakkında tartışma*, *Isparta'daki yerel gazeteleri, yerel haber internet sitelerini, yerel TV programlarını takip etme* eğilimleri artmıştır. Dört yıllık süre içinde öğrencilerin *bölüm temsilcisi/öğrenci konseyi seçimlerine aday olma* ve söz konusu seçimlerde *oy kullanma* durumları artış göstermiştir. Ancak *bir siyasi partiye üye olma* durumunda 4. sınıfta az da olsa bir düşüş yaşanmıştır. Aynı şekilde öğrencilerin *siyasi mitinglere vb.* eylemlere katılma eğilimleri azalma göstermiştir.

Araştırmadaki öğrencilerin aileden bağımsızlaşarak eğitimin etkisiyle siyasal toplumsallaşmasının en önemli göstergesi sayılabilecek olgu *ailenden bağımsız bir siyasal ideolojiye* sahip olması ya da dört yıllık eğitim sonunda *siyasal ideolojisinin farklılaşmasıdır*. Ancak 4. sınıfa gelen öğrencilerin siyasal ideolojileri ailelerinden farklılaşmamıştır. Buna rağmen öğrenciler ile ailelerinin desteklediği siyasal parti aynı olsa dahi, öğrenciler siyasal olaylara bakış açılarının ve olayları değerlendirme biçimlerinin ailelerinden farklı olduğunu vurgulamıştır. Aynı zamanda öğrencilerin yarısından fazlası *4 yıllık SBKY eğitiminin kendilerinde bir siyasi ideoloji oluşmasına* ve var olan *ideolojik bakış açılarında bir değişikliğe neden olduğunu* belirtmişlerdir. Aynı öğrencilerin büyük çoğunluğu *4 yıllık SBKY eğitiminin siyasi olaylara bakış açılarını ve siyasi olayları yorumlama yeteneklerini geliştirdiğini* belirtmişlerdir. 4 yıllık SBKY eğitiminin içeriği kapsamında siyaset, politika ve yönetim derslerinin öğrencilerin siyasal ilgi ve katılım düzeyine olumlu etki ettiği söylenebilir. İncelenen literatürde daha önce yapılan temel çalışmalarda da siyasal ilgi ve katılımı en çok etkileyen faktörün *eğitim* olduğu görülmüştür (Huntington ve Dominguez, 1975; Almond, Verba, 1963; Verba vd., 1971; 1978; Dawson ve Prewitt, 1969; Baykal, 1970; Kalaycıoğlu, 1983; Emler ve Frazer, 1999; Eser ve Sarışahin, 2016).

Ailelerindeki eğilime benzer şekilde genel olarak öğrencilerin vatandaşlık görevi olarak gördükleri *seçimlerde düzenli oy kullanma* eğilimlerinin arttığını; ancak *siyasal mitinglere katılma* ve *siyasal partilere üye olma* anlamında siyasal katılımlarının azaldığı görülmüştür. Siyasal ilgi ve katılım düzeyinde *izleyici faaliyetlerde* hem ailede hem



öğrencilerde bir artış varken; *oyuncu* oldukları eylem ve faaliyetlerde bir azalma görülmüştür. Araştırmaya katılan SBKY öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu bilinçli bir şekilde yönetime ve siyasete ilgi duyduğu için bu bölüme geldiğini belirtmiştir. Öğrencilerin aldıkları eğitim ve üniversitede geçirdikleri süre boyunca siyasal ilgileri genel olarak artmış, geçen dört yıl içerisinde siyaseti takip etme ve arkadaş ortamında tartışmalara katılma düzeyleri artmıştır. Bu eğilimlerin artmasında aldıkları eğitimin yanında arkadaş ortamı ve üniversitede geçirilen sürenin de etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın devamlılık ve aynı katılımcıları içermesi bakımından literatürdeki yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Süleyman Demirel Üniversitesi, SBKY Bölümü 2018–2019 eğitim öğretim yılında kayıt yaptıran öğrencilere uygulanan söz konusu araştırmanın sonuçlarının Türkiye’deki tüm SBKY bölümlerinde eğitim alan öğrencilere genellemesi elbette ki mümkün değildir. Araştırmada yer alan sorular daha büyük katılımcıları içerecek şekilde birden fazla SBKY bölümü üzerinde yürütülmesi araştırmanın sonuçlarını hem etkileyecek hem de daha genellenebilir hale getirecektir. Ancak Türkiye’deki SBKY bölümlerinin ders içeriklerinin benzerlikleri göz önünde bulundurulduğunda sonuçların benzer ve/veya yakın çıkacağı 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: Kişisel verilerin Korunması kanuna ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulmuştur. / *Law on the Protection of Personal Data and applicable to intellectual and artistic works copyright regulations have been complied with.*

Etik Kurulu Onayı / Ethics Committee Approved: Araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’nun 18.01.2022 tarihli ve 116/4 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur. / *The research was approved by the decision of Süleyman Demirel University Social and Human Sciences Ethics Committee dated 18.01.2022 and numbered 116/4.*

Kaynakça

- Alkan, T. (1998). *Siyasal bilinç ve toplumsal değişim*. Gündoğan Yayınları.
- Almond, G. A., & Verba, S. (1963). *The civic culture, political attitudes and democracy in five nations*. Princeton University Press.
- Aristoteles. (2013). *Politika* (F. Akderin, Çev.). Say Yayınları.
- Barnes, S. H., & Kaase, M. (1979). *Political action: Mass participation in five western democracies*. Sage Publications.
- Baykal, D. (1970). *Siyasal katılma: bir davranış incelemesi*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, No:302, Sevinç Matbaası.
- Borre, O. (2000). Critical issues and political alienation in Denmark. *Scandinavian Political Studies*, 23(4), 285-309.
- Brady, H. E., Verba, S., & Schlozman, K. L. (1995). Beyond SES: A resource model of political participation. *The American Political Science Review*, 89(2), 271–294, <https://doi.org/10.2307/2082425>
- Çarkoğlu, A. (2001). *Türk gençliği ve siyasal katılım*. ARI Düşünce ve Toplumsal Gelişim Derneği Yayınları.
- Çukurçayır, M. A. (2006). *Siyasal katılma ve yerel demokrasi*. Çizgi Yayınevi.
- Dahl, R. A. (1963). *Modern political analysis*. Prentice-Hall.
- Dahl, R. A. (1974). *Who governs? Democracy and power in an American city*. Yale University Press.
- Daver, B. (1993). *Siyaset bilimine giriş*. Siyasal Kitapevi.
- Dawson, R. E., & Prewitt, K. (1969). *Political socialization*. Little Brown Co.
- Dixon, D. (1996). Teaching democracy as a practical science: Reorganizing the curriculum at institutions of higher education for active citizenship (Conference Papers). *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York, ERIC No: ED 394 431. <https://eric.ed.gov/?id=ED394431>
- Dudley, R. L., & Gitelson, A. R. (2003). Civic education, civic engagement and youth civic development. *Political Science and Politics*, 36(2), 263-267.
- Duverger, M. (2007). *Siyaset sosyolojisi* (5. Basım). (Ş.Tekeli, Çev.). Varlık Yayınları.
- Emler, N., & Frazer, E. (1999). Politics: The education effect. *Oxford Review of Education*, 25(1- 2), 251-275.
- Erder, N., Tüzün, S., Kardam, A., & Kardam, F. (1995). *Türkiye’de siyasi partilerin seçmenleri ve Sosyal demokrasinin toplumsal tabanı*. TÜSE Yayınları.
- Erdoğan E. (2017). İnternet ve siyasal katılım: Türkiye gençliği üzerinden bir değerlendirme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 5(13), 5-30.
- Erdoğan, E. (2013). *Türkiye’de gençlerin sivil ve siyasal katılımı*. SAGE Yayınları.
- Eroğul C. (2018). Siyasal katılma. G. Atılğan & A. Aytekin (Ed.), *Siyaset bilimi kavramlar ideolojiler disiplinler arası ilişkiler içinde* (s.195-205). Yordam Kitap.
- Eser, B. (2005). Üniversite eğitiminin siyasal tutumlar üzerindeki etkisi: Süleyman Demirel üniversitesi örnek olayı, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 9-34.
- Eser, B. (2016). Cinsiyet-siyasal katılım ilişkisi: SDÜ örnek olayı, *Vizyoner Dergisi*, 7(15), 38-58.
- Flanagan, C. (2003). Developmental roots of political engagement. *Political Science & Politics*, 36(2), 257-261.

- Gallego, A. (2007). Unequal political participation in Europe. *International Journal of Sociology*, 37(4), 10–25, <https://doi.org/10.2753/IJS0020-7659370401>
- Glanville, J. L. (1999). *Political socialization or selection? Adolescent extra curricular participation and political activity in early adulthood. Social Science Quarterly*, 80(2), 279–293.
- Gökçe, A., Özdemirci, İ., & Ceylan, İ. H. (2017). Üniversite öğrencilerinin siyasal katılım seviyesi: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(2), 239–319.
- Hague, R., & Harrop, M. (2016). *Siyaset bilimi karşılaştırmalı bir giriş* (İ. Yıldız, S. Torlak & İ. Çetin, Çev.). Dipnot Yayınları.
- Huntington, S. P., & Dominguez, J. J. (1975). *Siyasal gelişme* (E. Özbudun, Çev.). Siyasal İlimler Derneği Yayınları.
- Huntington, S. P. (1973). *Political order in changing societies* (7nd ed.). Yale University Press.
- Inkeles, A. (1969). Participant citizenship in six developing countries. *The American Political Science Review*, 63(4), 1120–1141, <https://doi.org/10.2307/1955075>
- Kalaycıoğlu, E. (1983). *Karşılaştırmalı siyasal katılım, siyasal eylemlerin kökenleri üzerine bir inceleme*. Güray Matbaası, İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Kalaycıoğlu, E. (1984). *Çağdaş siyasal bilim, teori, olgu ve süreçler*. Osman Aytac Matbaası, Beta Basım Yayın.
- Kapani, M. (2013). *Politika bilimine giriş* (32. Basım). Bilgi Yayınevi.
- Kışlalı, A. T. (2005). *Siyaset bilimi* (11. Basım). İmge Yayınevi.
- Kovács, T., Oross, D., & Szabó, A. (2018). University students' democratic values and attitudes toward democracy in Hungary. *European Quarterly of Political Attitudes and Mentalities*, 7(1), 15–31.
- Kriesi, H. (2008). Political mobilization, political participation and the power of the vote. *West European Politics*, 31(1), 147–168. <https://doi.org/10.1080/01402380701834762>
- Lerner, D. (1964). *The passing of traditional society: Modernizing the middle east*. Macmillan Limited.
- Lipset, S. M. (1960). *Political man the social bases of politics*. Doubleday & Company.
- Loncle, P., Cuconato, M., Muniglia, V., & Walther, A. (Eds.). (2012). *Youth participation in Europe: Beyond discourses, practices and realities*. Policy Press, University of Bristol.
- Melo, D. F., & Stockemer, D. (2014). Age and political participation in Germany, France and the UK: A comparative analysis. *Comparative European Politics*, 12(1), 33–53, <https://doi.org/10.1057/cep.2012.31>
- Milbrath, L. W. (1965). *Political participation: How and why do people get involved in politics?*. Rand McNally and Co.
- Ozankaya, Ö. (1966). Üniversite öğrencilerinin siyasal yönelimleri. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Özbudun, E. (1975). *Türkiye’de sosyal değişim ve siyasal katılım*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Özer, İ. (1988). Toplumsallaşma sürecinin siyasal boyutu siyasal katılım ve kentleşme. *Hacettepe Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 6(2), 153–169.
- Soule, S. (2001). Will they engage? Political knowledge, participation and attitudes of generation X and Y. German and American Conference, Active Participation or a Retreat to Privacy (Meeting Papers). No: ED 457 122. <https://eric.ed.gov/?id=ED457122>
- Tatar, T. (2003). Malatya’da siyasi katılım: Karşılaştırmalı bir analiz. *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 331–350.
- Torney-Purta, J., & Amadeo, J. (2003). A cross-national analysis of political and civic involvement among adolescents. *Political Science and Politics*, 36, 269–274.
- Uysal, B. (1984). *Siyasal katılım ve katılım davranışına ailenin etkisi* (No: 209). TODAİE Yayınları.
- Verba, S., & Nie, N. H. (1972). *Participation in America: Political democracy and social equality*. Harper and Row Publisher.
- Verba, S., Nie, N. H., & Kim, J. (1971). *The modes of democratic participation: A cross-national comparison*, Sage Publications.
- Verba, S., Nie, N. H., & Kim, J. (1978). *Participation and political equality: A seven-nation comparison*. Cambridge University Press.
- Wilkins, G. (1999). Making good citizens: The social and political attitudes of PGCE students. *Oxford Review of Education*, 25(1–2), 217– 231.

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 (gevirmiş 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.*

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Etkileşim Deneyimlerinin İncelenmesi

An Investigation of Distance Education Students' Interaction Experiences

Esma Yıldız¹ , Hakan Tüzün¹ 

¹ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara

Özet

Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitim öğrencilerinin etkileşim deneyimlerini, etkileşim türleri çerçevesinde araştırmaktır. Fenomenoloji yöntemi kullanılan çalışmada, 10 lisans öğrencisinin uzaktan eğitimde üç farklı tür etkileşim deneyimi incelenmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve yedi aşamalı fenomenolojik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitimde etkileşimi nasıl anlamlandırdıkları ve deneyimledikleri anlaşılmasına çalışılmıştır. Çalışmada etkileşimin tanımına ilişkin bulgular; nesnel arasılık, zamanlama, samimiyet ve yakınlık, hazırbulunuşluk olmak üzere dört tema olarak raporlanmıştır. Çalışmada Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı tezleri, katılımcı görüşleriyle ele alınmıştır. Bu noktada araştırma bulguları; etkileşim türlerinden öğrenci-içerik veya öğrenci-öğretici etkileşiminin yüksek seviyede olması halinde kalan iki etkileşim türünün gözardı edilebileceği şeklindedir. Bulgulara göre, uzaktan eğitimde etkileşim türleri için bir önem sırası yapılacak olursa ilk olarak öğrenci-içerik etkileşimi, ardından öğrenci-öğretici etkileşimi son olarak ise öğrenci-öğretici etkileşimi gelmektedir. Tüm katılımcıların ortak fikri ise uzaktan eğitimde en önemli etkileşim türünün öğrenci- içerik etkileşimi olduğu yönündedir. Bulgular, uzaktan eğitim öğrencilerinin etkileşim deneyimlerini anlayarak paydaşların farkındalığını artırabilir. Sonuçta proaktif olarak potansiyel etkileşim deneyimlerini arttırmaya yardımcı olabilir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan Eğitim, Etkileşim, Deneyim.

Çevrimiçi ortamlarda; öğrencinin deneyimleri öğrenme ortamı ile olan etkileşimlerinden meydana geldiğinden, öğrencilerin öğrenmesinde etkileşim çok önemli olup (Soo ve Bonk, 1998; Zimmerman, 2012) bu ortamlar tasarlanırken etkileşim başlıca önemsenen konu olmalıdır (Chou, 2003). Etkileşim, öğrenme çıktılarının iyileştirilmesine ve dersin öğrenci tarafından tamamlanmasına katkıda bulunabilir (Zimmerman, 2012). Wagner'a (1994) göre etkileşim; en az iki nesne ve iki eylem gerektiren olaylar, birbirlerini çift yönlü olarak etkilediğinde ortaya çıkar. Etkileşimin amacı ise ders içeriğinin anlaşılması ve tanımlanan hedeflerin gerçekleştirilebilmesidir.

Abstract

The purpose of the study is to investigate the interaction experiences of distance education students within the framework of interaction types. The interaction experiences of 10 undergraduate distance education students were examined in the study using the phenomenological method. Research data were collected using a semi-structured interview form and analyzed using a seven-step phenomenological analysis method. How students make sense of interaction in distance education was defined by four themes: interobjectivity, timing, intimacy and immediacy, and readiness. The study discussed the propositions of interaction equivalence theory in light of the participants' views. The results suggest that other types of interaction can be ignored when student-content or student-instructor interaction is at a high level. The results also show that student-content, student-instructor, and student-student interaction are important in distance education, ranked from most important to least important. The common opinion of all participants is that the most important type of interaction in distance education is student-content interaction. The findings obtained by this study can raise awareness among stakeholders by understanding the interaction experiences of distance education students, and help proactively increase their potential interaction experiences.

Keywords: Distance Education, Interaction, Experience.

Etkileşim insan faktörüne ek olarak makineleri ve dijital yapıları da kapsayacak şekilde genişleyen bir kavramdır (Anderson, 2003). Çevrimiçi ortamlarda etkileşimli video, telekonferans, ses, metin ve video ile bilgilerin iki yönlü aktarımı gerçekleştirilebilir. Bu sayede iki yönlü etkileşim sağlanır (Wagner, 1994).

Uzaktan eğitimde öğrencilerin deneyimi, araştırılması gereken önemli bir konudur (Becker ve Schad, 2022). Uzaktan eğitim ortamlarında öğrencinin deneyimleri öğrenme ortamı ile olan etkileşimden meydana gelir (Zimmerman, 2012).

İletişim / Correspondence:

Arş. Gör, Esma Yıldız
Hacettepe Üniversitesi/ Eğitim
Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim
Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara
e-posta: eesmayldz@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(3), 381-392. © 2023 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Kasım / November 5, 2022; Kabul tarihi / Accepted: Kasım / November 3, 2023
Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Yıldız, E. & Tüzün, H. (2023). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin
Etkileşim Deneyimlerinin İncelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(3), 381-392. doi: 10.53478/yuksekogretim.1199744

ORCID: E. Yıldız: 0000-0002-0916-9924; H. Tüzün: 0000-0003-1153-5556

Bu nedenle araştırmada öğrenci deneyimleri etkileşim türleri çerçevesinde ele alınmıştır. Uzaktan eğitimde yaygın olarak üç tür etkileşimden bahsedilir. Bunlar öğrenci-içerik, öğrenci-öğretici ve öğrenci-öğrenci etkileşimleridir (Moore, 1989). Hillman, Willis ve Gunawardena (1994), Moore'un çerçevesinde yer alan üç farklı etkileşime, öğrenci-arayüz etkileşimini de eklemiştir. Anderson ve Garrison (1998) ise bu çerçeveyi daha da genişleterek; öğretici-öğretici, öğretici-içerik, içerik-içerik etkileşimlerini de dahil etmiştir. Uzaktan eğitimde farklı etkileşim sınıflandırmaları ortaya çıksa da Moore'un sınıflandırması en yaygın kabul gören çerçeve olmaya devam etmektedir (Xiao, 2017).

Bu çalışmada odaklanılan öğrenci-içerik etkileşimi pedagojik etkileşimden bahsetmektedir (Anderson ve Garrison, 1998; Hillman vd., 1994). Uzaktan eğitimde öğrenci-öğretici etkileşimi, öğretici ve öğrencilerin kendi rollerini oynadıkları, İnternet araçlarını kullandıkları, çevrimiçi öğretim bağlamında öğretme ve öğrenmeye katkı sağladıkları süreç olarak ele alınmıştır (Sun vd., 2022). Öğrenciler arasında işbirliğini ve fikir paylaşımını içeren etkinlikleri kullanmaları ise öğrenci-öğrenci etkileşimi olarak ele alınmıştır. Bu etkinlikler daha derin öğrenmelere teşvik eder ve öğrenci için anlam yaratır (Conrad ve Donaldson, 2011).

Uzaktan eğitimde, etkili öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi için üç temel etkileşim türünü içeren ders özelliklerinin seçilmesi gerekmektedir (Banna, Stewart ve Fialkowski, 2015; Bernard vd., 2009). Öğrenci-içerik etkileşimi; öğretim videolarının izlenmesi, çoklu ortam ile etkileşimin yanı sıra bilgi arama dahil olmak üzere çeşitli biçimlerde olabilir (Abrami vd., 2011). Öğrenci-öğretici etkileşimi için öğreticinin sosyal varlığı, başarılı bir çevrimiçi ortamın ayrılmaz bir bileşenidir. Bu nedenle öğretici etkileşimi "gerçek" bir kişi izlenimi oluşturan etkinlikler ile gerçekleştirilmelidir (Dixon, 2010). Öğreticiler, öğrencilerle etkileşim kurmak için hem telefon yazışmaları gibi eşzamanlı etkinlikleri hem de e-posta mesajları gibi eşzamanlı etkinlikleri kullanabilirler (Abrami vd., 2011). Etkileşim türleri üzerine yapılan araştırmalar, her birinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Bernard vd., 2009).

Uzaktan eğitim ortamlarında öğrenci-öğretici ve öğrenci-öğrenci etkileşimi çoğu zaman sınırlı olarak gerçekleştiğinden öğrenci-içerik etkileşimi öğrenme hedeflerine ulaşma açısından kritik öneme sahiptir (Xiao, 2017). Bu durumun dikkate alınmasıyla, Anderson'un (2003) Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı bu araştırma sürecine yön vermiştir. Anderson'a göre, Moore (1989) tarafından bahsedilen üç etkileşim türünden birinin yüksek seviyede olması halinde kalan iki etkileşim türü devre dışı bırakılabilir veya düşük düzeyde tutulabilir. Üç etkileşim türünün yüksek seviyede tutulması en etkili olandır; ancak bu durumda maliyet ve zaman açısından sınırlılıklar ortaya çıkar (Anderson, 2003). Miyazoe ve Anderson (2010), etkileşim eşdeğerliğine yönelik yaptıkları çalışmada bu kuramın

tezlerine öğretim etkinliğini de dahil etmiştir. Buna göre üç etkileşim türünden biri yüksek olursa derin ve anlamlı öğrenme gerçekleşebilir. Bu durumda kalan iki etkileşim türü düşük seviyede tutulabilir veya göz ardı edilebilir.

Çeşitli etkileşim türleri ve farklı öğrenci tercihleri, bazı etkileşimlerin nasıl daha etkili çalıştığına dair bir sistem geliştirmeyi ve öğrenme ortamlarında ne tür bir etkileşimin yer alması gerektiğini anlamayı zorlaştırmaktadır (Miyazoe ve Anderson, 2010). Anderson (2003) tarafından önerilen Etkileşim Eşdeğerlik Kuramı; etkileşim, etkileşim türleri ve öğrenci tercihleri hakkındaki bu zorluğu en aza indirecek bir adım işlevi görmektedir (Özsarı ve Aydın, 2021). Ancak etkileşim konusunda yapılan araştırmalar daha çok iş birliğine odaklanırken, Etkileşim Eşdeğerliği Kuramını temele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Saykılı, 2019).

Anderson'un ifadelerinin özünde; verimli, memnun edici, zaman-maliyet açısından fazla külfetli olmayan bir uzaktan eğitim sürecinin mümkün olabileceği fikri vardır. Öğrenci-öğrenci etkileşimi ve öğrenci-öğretici etkileşimi uzaktan eğitim süreçlerinde memnuniyeti artırabilirken, zaman- maliyet açısından sınırlı olabilmektedir. Gerçekleştirilebilirliğin yanı sıra düşük maliyetli, zaman açısından sınırlı olmayan çevrimiçi içerik sağlanması halinde ise uzaktan eğitimin kalitesinin artacağı ifade edilmektedir (Sales, 2010).

Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı, farklı öğrenme ortamlarında öğrenciler tarafından tercih edilen en değerli etkileşim türünü ve öğrenciler tarafından sıralanan çeşitli etkileşim türlerinin, öncelik sırasını belirlemeye yardımcı olan bir kuramdır (Özsarı ve Aydın, 2021). Bundan dolayı, diğer etkileşim türlerinin yerine geçen veya onlara eşdeğer olan etkileşim türünü benimsemek için bir bakış açısı sunmaktadır.

Uzaktan eğitimde tercih edilen ve değer verilen etkileşim türlerinin çeşitli bağlamlarda, öğrenciden öğrenciye göre değiştiği görülmektedir (Ke, 2013; Kelsey ve D'souza, 2004; Li vd., 2022; Miyazoe ve Anderson, 2010; Özsarı ve Aydın, 2021; Reisetter ve Boris, 2004; Rhode, 2009; Padilla Rodriguez ve Armellini, 2015; Sabry ve Baldwin, 2003). Bu çalışmada, tercih edilen ve değer verilen etkileşim türleri katılımcıların bakış açısıyla ele alınmış ve tartışılmıştır. Etkileşim tercihinin öğrenciden öğrenciye göre değişmesinin nedeni, onların deneyimlerinden yola çıkarak anlaşılmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Anderson'a (2003) göre, öğrenci-içerik, öğrenci-öğretici, öğrenci-öğrenci etkileşim türlerinden birinin yüksek seviyede olması halinde kalan iki etkileşim türü gözardı edilebilir veya düşük düzeyde tutulabilir. Peki bu konuda, tüm etkileşim türleri için ortak olan taraf, "öğrenciler" ne düşünüyor ve etkileşimi nasıl algılıyor?



Bu çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimdeki etkileşim deneyimleri incelenmiş ve çeşitli boyutlarıyla ele alınmıştır. Çalışmanın bağlamını Matematik programındaki lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim deneyimleri oluşturmaktadır. Bu programda dersler, pandemi nedeniyle 2020- 2021 eğitim-öğretim yılı boyunca uzaktan eğitim sistemleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma ise derslerin uzaktan eğitimle yapıldığı bu dönemde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Soruları

1. Öğrenciler çevrimiçi öğrenme ortamında etkileşim kavramını nasıl tanımlar ve/veya anlamlandırır?
2. Öğrencilere göre öğrenme sürecinde etkileşim nasıldır?
3. Öğrencilere göre etkileşim türlerinden birinin yüksek seviyede olması halinde kalan iki etkileşim türü gözardı edilebilir veya düşük düzeyde tutulabilir mi?

Yöntem

Araştırma, betimsel fenomenoloji ile desenlenmiştir. Fenomenoloji, deneyimin özünü ve anlamını incelemek için özel olarak tasarlanmıştır (Cilesiz, 2011). Teknoloji ile deneyim arabuluculuğunun önemi (Jonassen, 1984) ve eğitimde deneyim (Dewey, 1986) dikkate alındığında, çevrimiçi bir öğrenme ortamında katılımcıların etkileşim deneyimlerini incelemek için fenomenoloji uygun bir yöntemdir.

Betimsel fenomenoloji çalışması, araştırmaya katılanların yaşanmış deneyimleri aracılığıyla bir olgunun özünü ortaya çıkarır. Fenomenoloji, katılımcıların deneyimlediği bir fenomenin derinlemesine anlaşılmasını sağlar (Husserl, 2012). Ortak deneyimleri anlamak, çalışmanın yürütüldüğü çalışma alanı olan uzaktan eğitimde faydalı olabilir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, yüz yüze eğitime devam eden ve belirlenen derse ilişkin çevrimiçi ortama dahil olan öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların tamamı pandemi nedeniyle öğrenimlerini 2020-2021 öğretim yılı boyunca uzaktan eğitimle gerçekleştirmiştir. Ayrıca çalışma için geliştirilen içeriği ÖYS'ye giriş sağlayıp tamamlamışlardır. Hatırlatıcı uzaktan eğitim uygulamasının ardından, katılımcılarla fenomenolojik görüşmeler yapılmıştır.

Örnekleme büyüklüğünü tahmin etmede; nitel araştırma deseninin türü ve katılımcı sayısının, veri toplanmada ve tutarlı veri doygunluğuna ulaşmada belirleyici olduğu belirtilmektedir (Marshall vd., 2013). Araştırmaya, gönüllü katılan 9 öğrenci ile başlanması, beklenen veri doygunluğuna ulaşılmaması halinde katılımcı sayısının artırılması (Cresswell, 2014) planlanmıştır. Beklenen veri doygunluğuna ulaşılmadığı düşünülerek bir katılımcıyla daha fenomenolojik görüşme yapılmış ve toplam 10 katılımcı ile fenomenolojik görüşmeler tamamlanmıştır.

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği (McMillan ve Schumacher, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2013) kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleminin kriterlerini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında uzaktan eğitime katılmış olmak oluşturmaktadır. Ek olarak katılımcılar belirlenirken çevrimiçi ortamdaki etkinlik puanına göre heterojen bir grup oluşturulması hedeflenmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'de, geçerlik ve güvenilirlik tedbirleri nedeniyle katılımcı bilgileri gizli tutulmuş ve katılımcılara takma isimler verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler.

| Cinsiyet | Başarı Algısı | Katılım Algısı | Çevrimiçi Uygulama Puanı | |
|----------|---------------|----------------|--------------------------|-------|
| Erkek | Ahmet | Orta | Yüksek | 58.33 |
| Erkek | Eren | Düşük | Orta | 41.67 |
| Erkek | Mete | Orta | Yüksek | 91.67 |
| Erkek | Orkun | Düşük | Orta | 8.33 |
| Kadın | Ayla | Yüksek | Yüksek | 91.67 |
| Erkek | Ökten | Orta | Yüksek | 83.33 |
| Kadın | Rena | Orta | Yüksek | 66 |
| Kadın | Hale | Düşük | Orta | 100 |
| Kadın | Melek | Yüksek | Orta | 100 |
| Kadın | İlke | Orta | Yüksek | 75 |

Çevrimiçi etkinlik puanı, kullanılan ÖYS'de, sistem algoritması tarafından verilen bir puandır. Bu puan, öğrencinin sistemdeki derse katılımı ve içerik takibine göre verilmektedir. Puanlama; 100 puan üzerinden, etkileşim yoğunluğuna göre sistem tarafından gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, Matematik programına kayıtlı 5 erkek ve 5 kadın olmak üzere 10 lisans öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu nitel betimsel fenomenoloji çalışmasında araştırmacı birincil araçtır. Araştırmacı, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine anlamaktan sorumludur (Chenail, 2011). Betimsel fenomenoloji çalışmalarında veri toplanmanın en yaygın yollarından biri katılımcılar ile yapılan görüşmeler sırasında açık uçlu sorular kullanmaktır (Kallio vd., 2016; Moustakas, 1994). Bu nedenle çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form, katılımcıların duygu ve düşüncelerini ayrıntılarıyla sunmasına imkân vermek amacıyla açık uçlu sorulardan ve gerekli durumlarda daha ayrıntılı veriler elde etmek için ek sorulardan oluşmaktadır. Formun amacı, öğrencilerin deneyim ve düşüncelerine dayalı olarak çevrimiçi ortamlarda etkileşim hakkında ayrıntılı bilgi toplamaktır. Bu görüşme formundaki sorular, çalışmayı yürüten iki araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Geliştirilen sorular daha sonra ilgili alanda uzman iki kişi tarafından gözden geçirilmiştir. Bunu takiben; araştırmacılar, uzmanların ekleme/düzeltilme talep ettiği konuları belirlemişler ve düzeltmeler yapmışlardır. Hazırlanan açık uçlu sorulara ek olarak, katılımcıların ifadelerini derinlemesine araştırmak için görüşmeler sırasında gerekli durumlarda ihtiyaca göre sonda sorular sorulmuştur. Ayrıca öğrencilerin demografik bilgilerinin elde edilmesi için araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu geliştirilmiştir.

Görüşmeler 20 ile 45 dakika arasında sürmüştür. Katılımcılar ses kaydı için onay vermiş ve görüşmelerin tamamı kaydedilmiştir. Görüşmeler sırasında dikkat çeken noktalar not alınmıştır. Bununla birlikte problemle ilgili olmadığı düşünülen görüşler çıkarılarak fenomenolojik azaltma yapılmıştır.

Bu çalışmada araştırmacı, birincil araç olduğundan yanlılık oluşturabilecek düşünceler, önyargılı kavram ve bilgilerin süzülmesine dikkat edilmiştir (Kallio vd., 2016). Bu nedenle araştırmacı veri toplama sürecinin başından itibaren seyir defteri tutmuştur. Burada araştırmacının deneyiminden kaynaklanabilecek bakış açıları ve sorular not alınmıştır (Moustakas, 1994). Araştırmacı deneyimi ve alınan notlar araştırma boyunca göz önünde bulundurulmuş ve yanlılığın önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Veri Analizi

Bu aşamada yarı yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin veriler, Nvivo 12 programı aracılığıyla içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma verilerini analiz etmek için Colaizzi'nin (1978) yedi aşamalı veri analiz süreci izlenmiş ve tümevarımsal bir bakış açısıyla veriler anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Colaizzi'nin yedi aşamalı veri analizindeki adımlar aşağıdaki gibidir:

1. Görüşme verilerine aşinalık; bu adım için araştırmacı verileri tekrar okumuştur.
2. Önemli ifadeleri tanımlamak; bu adımda Nvivo yazılımı aracılığıyla olguyla doğrudan bağlantılı ifadeler belirlenmiştir.
3. Anlamı formüle etmek; bu adım araştırmacının tanımlanan önemli ifadelerden anlam formüle etmesini içerir. Bu nedenle araştırmacı, katılımcıların tekrarladığı kalıpları ve anahtar kelimeleri belirlemiştir.
4. Küme temaları oluşturmak; bu adım kalıpların ve anahtar kelimelerin belirlenmesinden oluşturulan temaların belirlenmesini ve kümelenmesini içermektedir.

5. Derinlemesine bir açıklama geliştirmek; belirlenen temaların anlaşılması ve olgunun kapsamlı tanımının özetlemesini içermektedir.
6. Temel yapıyı üretmek; olgunun tanımındaki bilgilendirici ifadelerle yoğunlaşmıştır.
7. Temel yapının doğrulanmasını istemek (Colaizzi, 1978); bu adımda bulguların güvenilirliğinin sağlanması için analizlerin başka bir araştırmacı tarafından incelenmesi ile gerçekleştirilmiştir.

Veri analiz sürecinde, analiz için kaydedilen tüm veriler transkript edilmiştir. Dijital ortama aktarılan veriler araştırmacı tarafından analiz edilerek kodlanmıştır. Ardından alan yazın dikkate alınarak, kodlanan verilerden temalar elde edilmiştir. Analiz sırasında temaların kendi içlerinde anlamlı bir bütün oluşturmasına ve kendi aralarında birlik sağlamasına dikkat edilmiştir. Temalara ilişkin elde edilen bulgular araştırmacı tarafından raporlanmış ve gerektiğinde katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik; araştırma sonuçlarının doğrulanabilirliği olarak tanımlanırken, güvenilirlik; farklı araştırmalarda, çalışma tasarımının tutarlılığı olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla iç geçerlik için inandırıcılık, dış geçerlik için aktarılabilirlik, iç güvenilirlik için tutarlılık ve dış güvenilirlik için teyit edilebilirlik ölçütleri kullanılmıştır (Creswell ve Miller, 2000; Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacılar, iç geçerliği sağlayan inandırıcılık için katılımcıların ifadelerini alırken tarafsızlıklarını korumuşlardır. Görüşmeler sırasında yanlış anlaşılmalara mahal vermemek için gerektiğinde katılımcı teyidi istenmiştir. Dış geçerliği sağlayan aktarılabilirlik için detaylı raporlama uygulanmıştır. Ayrıca amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubu ayrıntılı olarak tanıtılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacılar, iç güvenilirliği sağlayan tutarlılık için her katılımcıya benzer yaklaşımla sorular sormuş ve notlar almışlardır. Bulgular sunulurken ilgili yerlerde katılımcıların doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca dış güvenilirlik için çalışma bulguları alan yazındaki araştırmalarla karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Araştırmacılar, güvenilirliği sağlamak ve iç geçerliği korumak için katılımcıların ifadelerini kaydederken objektif kalmak adına ellerinden geleni yapmışlardır.

Bulgular

Bu çalışma, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin, uzaktan eğitimde etkileşim konusundaki deneyim ve düşüncelerine yönelik anlayış edinmek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde çalışma grubuyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur.



Uzaktan Eğitimde Etkileşim Kavramı Nasıl Tanımlanır ve Anlamlandırılır?

Çalışmada, araştırılan ilk soru “Öğrenciler çevrimiçi öğrenme ortamında etkileşim kavramını nasıl tanımlar ve/veya anlamlandırır?” sorusudur. Bu doğrultuda katılımcılarla görüşmeler yapılmış ve etkileşim kavramına ilişkin katılımcıların tanımları incelenmiştir. Bu noktada etkileşim kavramına yönelik çeşitli anahtar kelimeler ön plana çıkmıştır.

Katılımcılar etkileşimi “en az iki kişi veya iki şey arasında olandır.” şeklinde anlamlandırmaktadır. Bu bağlamda yapılan çeşitli tanımlamalar aşağıdaki gibidir:

“Bence içerikle ve dersle ilgili bir şey yapıyorsam, o derse çalışıyorsam ben o dersle etkileşimdeyimdir. Ben dersti düzenli takip ettiğim için etkileşimim yüksekti.” (İlke).

“Somut bir şey yapmasam da o dersle kafam meşgulse ben etkileşimdeyimdir.” (Rena).

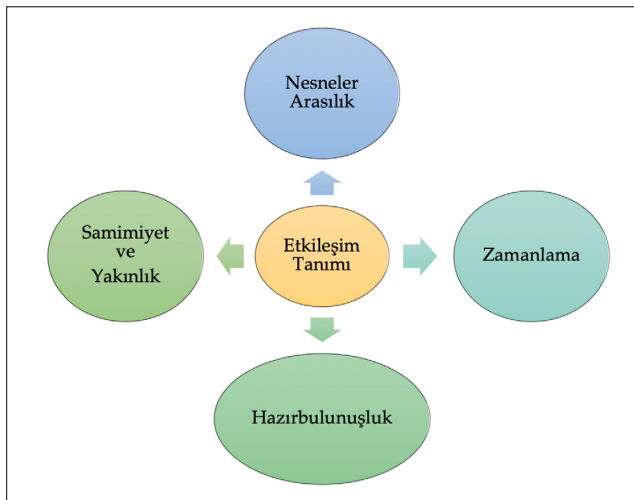
“Etkileşim karşılık almak ve geri bildirimdir.” (Hale).

“Etkileşim bilgi alışverişidir.” (Melek).

Bu tanımlamalarda ve görüşmelerin tamamında geçen ifadelerdeki anahtar kelimelere bakılırsa en çok tekrarlananlar “karşılıklılık, anımdalık, geri bildirim, hazırbulunuşluk, ulaşılabilir olmak, yakınlık, paylaşım, tanışıklık” kavramlarıdır. Bu kavramlar ışığında öğrencilerin etkileşimi nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin temalar; nesnelere arasılık, zamanlama, samimiyet ve yakınlık, hazırbulunuşluk olarak ifade edilmiştir (Bkz. ■ Şekil 1).

Katılımcıların uzaktan eğitimde etkileşimi tanımlarken kullandıkları “en az iki kişi veya iki şey arasında olandır” ifadesinden yola çıkılarak nesnelere arasılık teması tanımlanmıştır.

■ **Şekil 1.** Katılımcıların Uzaktan Eğitimde Etkileşimi Nasıl Anlamlandırdıklarına İlişkin Elde Edilen Temalar.



Öğrenci ve etkileşimde bulunduğu diğer taraf arasında samimi bir diyalog veya kolay kullanılan bir yapı olması ise samimiyet ve yakınlık temasıyla ifade edilmiştir. Etkileşimde taraflar arasında karşılıklı iletişimde zamanlamanın makul ölçüde olmasına vurgu yapılmıştır. Katılımcılara göre karşılığı gecikmiş bir etkileşim, etkileşimin devamını engellemektedir. Katılımcıların etkileşimi nasıl anlamlandırdıkları konusunda, kişilerin uzaktan eğitim sistemlerinde iletişimi kurmaya aşina olması ve hazır olması vurgulanan bir diğer husus olmuştur.

Uzaktan Eğitimde Etkileşim Nasıldır?

Çalışmada araştırılan ikinci soru “Öğrencilere göre öğrenme sürecinde etkileşim nasıldır?” sorusuydu. Bu soru Etkileşimin Eşdeğerliği Kuramı’ndan yola çıkılarak öğrenci- içerik, öğrenci- öğretici, öğrenci- öğrenci etkileşimi üzerine genişletilmiştir. Çalışma grubunun öne çıkan özelliği uzaktan eğitim konusunda deneyimli olmalarıydı. Bu deneyimin yanı sıra araştırmada katılımcılara farklı etkileşim formlarını içeren bir içerik sunulmuş ve ardından yapılan uygulama üzerine katılımcı görüşleri alınmıştır.

Çalışmada öğrenci- içerik, öğrenci- öğretici, öğrenci- öğrenci etkileşimine odaklanılmıştır. Bu nedenle araştırma bulguları üç etkileşim türünü içerir şekilde ve ilgili başlıklar altında raporlanmıştır. İlk olarak öğrenci- içerik etkileşimine yoğunlaşmıştır.

Öğrenci - içerik etkileşimi nasıldır?

Araştırmaya sürecinde etkileşimli etkinliklerden oluşan içerik katılımcılara uygulanmıştır. Uygulama sonrasında öğrenci- içerik etkileşimine yönelik görüşler, katılımcıların sunulan içeriğe yönelik görüşlerini içermektedir. Katılımcılar uygulamayla ilgili algılarını ifade ederken sık sık ilk uzaktan eğitim deneyimleriyle karşılaştırma yapmışlardır. Onlara göre önceki uzaktan eğitim deneyimlerinde ağırlıklı olarak metin tabanlı içerikler kullanılmaktadır. Ancak yapılan uygulamada quizler, alıştırmalar ve bunlara yönelik geri bildirimler, sözlük uygulaması gibi etkinlikler bulunmaktadır. Öğrencilerin deneyimledikleri içerik ve quizler; gerçek hayattan örnekler, boşluk doldurma soruları, sürükle bırak etkinlikleri ve çoktan seçmeli sorular içermektedir. Bunlar ise onların dikkatini çekmiş ve etkileşimlerini arttırmıştır. Bu doğrultuda katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Benim odaklanma sorunum var. Online da odaklanamıyorum. Konunun ilgi çekici olması ve soyut olmaması lazım. Mesela uygulamada çizge kuramını gerçek hayattan bir köprü örneğiyle vermişsiniz. O benim ilgimi çekti. Gerçek hayatla ilişkilendirince iyi oluyor.” (Mete).

“Kısa ödev ve quizler bilgiyi canlı tutmak açısından güzel. Bu sistemlerde bence ödevler öğrenciyi tutmada çok önemli. Bu uygulamadaki quiz yetersiz konularımı gösterdi bana.” (Eren).

Burada katılımcılar deneyimlerini ağırlıklı olarak odaklanma, dikkat çekme ve geri bildirim alma kavramları üzerinden tanımlamışlardır. Bunun yanı sıra önceki uzaktan eğitim deneyimlerdeki içerikle karşılaştırmalar yapmışlardır. Bu karşılaştırma sonucunda öğrenci- içerik etkileşimine yönelik farklı vurgular ifade edilmiştir. Bu ifadelerin bazıları aşağıdaki gibidir:

“Uygulama çok faydalıydı. Bir pdf’ye göre çok daha etkili. Alışık olmadığım bir formattaydı. Merak uyandırıyor. Hocaya gerek kalmadan çözdüğün soruya geri bildirim alıyorsun ve sıkılmıyorsun.” (Melek).

“Zaman açısından esnekti. Kolay ulaşabilmem etkileşim kurmamı sağlıyor. Konu hakkında kısa bilgi verip ardından sorular çözdük ve ben soruları çözebildim.” (Hale).

“Sizin yaptığımız etkinlikte anımsalılık vardı. Bu konuda eksikmişim buna çalışayım diye notlar aldım mesela. Öğrenci bu etkinliklere katılınca değerlendirmeye alışmalı, puana yansımali.” (Melek).

“Şu yönden daha etkili sizin hazırladığınız içerikteki tasarım ve sayfa düzeni Pdf’de ki gibi siyah beyaz değil. Ayrıca her konunun ardından sorular geliyor öğrencinin kendisini görmesine değerlendirme yapmasına imkan tanıyor. Geri bildirim veriyor.” (Orkun).

Uygulama sonrasında katılımcıların öğrenci-içerik etkileşimine yönelik etkileşim algıları incelendiğinde; geri bildirim, öz değerlendirmeye imkan sunma, kullanılabilir tasarım- ulaşılabilir olma, somutlaştırma, kısa ve öz olma, ilgi çekicilik, esneklik kavramları ön plana çıkmıştır. Bu kavramlar bir yönüyle katılımcıların öğrenci- içerik etkileşiminden beklentilerini de ifade etmektedir. Katılımcıların öğrenci-içerik etkileşimi deneyimleri ve ifadelerinden yola çıkılarak ilişkin “tasarım, Geri bildirim ve öz değerlendirme, ulaşılabilir içerik” temaları oluşturulmuştur.

Öğrenci- öğrenci etkileşimi nasıldır?

Katılımcıların etkileşim deneyimlerine ilişkin ele alınan ikinci boyut öğrenci- öğrenci etkileşimi olmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşiminin ağırlıklı olarak sosyal medya grupları üzerinden gerçekleştiği paylaşılmıştır. Katılımcılar, bu grupların çeşitli yararlarını ve dezavantajlarını ifade etmişlerdir. Grupların, hatırlatıcı ve motive edici etkisinin yanı sıra sorumluluk almaya itici etkiye de sahip olduğu anlaşılmıştır. Ancak bu gruplar bir çeşit dezavantaja da sahiptir. Örneğin katılımcı ifadelerine bakıldığında, iyi niyetli olmayan kişiler bu gruplara dahil olabildiği ve kişisel verilerin güvenliğinin zayıf kaldığı vurgulanmıştır.

“Onlarla (sınıftaki diğer öğrencilerle) sosyal medya gruplarım vardı. Grupça ders çalışıyorduk. Daha çok dersin zaman çizelgesi, sınavların zorluğu üzerine iletişime geçtim.” (Rana).

“Bazıları kendi sorularını çözdürmek için bizi kullandı . Bir LYS öğrencisi gruba sızmış ve bize sorularını soruyordu. Sonradan farkettik. Yani gruplarla etkileşimlerde güvenlik sorunu olabiliyor. Bir de karşındakinde yüzyüze konuşmasının verdiği hissiyat yok, güvenli bağ kuramıyorsun. Yazı dilinde bazen yanlış anlaşılabilirsin.” (Melek).

“Grup çalışmaları sorumluluk kazandırır. Sınava çalışalım beraber deyince bile bir motivasyon oluşur.” (Eren).

Öğrenci-öğrenci etkileşiminin sağlandığı sosyal medya grupları üzerinde öğrenciler ağırlıklı olarak ders izlenesi, sınav hakkında (dahil olan konular, hocanın hangi konuları vurguladığı gibi), sınav sonrası ise öz değerlendirme ve genel durumu anlama üzerine iletişim kurmaktadır. Öğrenci- öğrenci etkileşiminde grup dışı etkileşimler de söz konusudur. Bu konuda ise katılımcı deneyimleri farklılık gösterebilmektedir. Örneğin:

“Sınıf arkadaşlarımla etkileşimim yok. Etkileşim kurmama nedenim, iletişim tek yönlüydü. İnsanlar sadece soru sorup cevap alma odaklıydı. Bir kaynaşma sohbetimiz olmadı.” (Eren).

“Sosyal olarak beni çevrimiçi ortam kötü etkiliyor. Çünkü online platformlardan samimiyet kuramıyorum. Sadece ders için iletişim kuruyoruz. Ama ben sosyal bağlarda kurmak isterdim. Arkadaşlarla iletişim kurabilmek başka açılardan bakmayı sağlıyor.” (Orkun).

“Arada soru sorduk ama bence bu etkileşimin öğrenme sürecine bir katkısı yok. Kimse birbirini tanımadan iletişim kurunca arkadaş olamadık, sıcak bir ilişki kuramadık.” (Ahmet).

Grupla etkileşimler dışında öğrenci- öğrenci etkileşimi birebir de gerçekleşmektedir. Birey bazlı bakıldığında öğrenci-öğrenci etkileşiminin çekingen ve motive edici iki yönü görülmüştür. Çekingen yönünde yüz yüze iletişim hissiyatını edinemediği için gruplara dahil olmayan katılımcılar olduğu anlaşılmıştır. Motive edici yönünde ise yüz yüze iletişimde çekingen olan kişilerin uzaktan iletişimle kendilerini daha iyi ifade ettikleri görülmüştür.

Bu kavramlar ışığında katılımcıların öğrenci- öğrenci etkileşimi paylaşımlarına ilişkin deneyimleri ve ifadeleri iki başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar ışığında ise temalar ve alt kavramlar tanımlanmıştır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

- Etkileşimin hangi platformlar aracılığıyla gerçekleştiği:
 - Bu platformlar üzerinde gerçekleşen etkileşimin avantajlarına ilişkin algıları
 - Bu platformlar üzerinde gerçekleşen etkileşimin dezavantajları ilişkin algıları
- Öğrenci- öğrenci etkileşiminde bireylerin durumu:
 - Hangi konularda etkileşime geçildiği
 - Çekingen bireylerin algıları
 - Motive bireylerin algıları



Öğrenci- öğretici etkileşimi nasıldır?

Uzaktan eğitim öğrencilerinin etkileşim deneyimlerini anlamak için araştırılan son boyut öğrenci- öğretici etkileşimi olmuştur. Bu doğrultuda yapılan görüşmelerde uzaktan eğitimde öğrenci- öğretici etkileşimine yön veren temel konular ön plana çıkmıştır. Katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Hoca soğuk ve mesafeli durunca derse katılım ve soru sormaya çekiniyorum. Hocanın daha sıcak kanlı olmasını isterdim. Cevap alamayınca dersten kopuyor ve soğuyorum.” (Eren).

“Hocaya mail attığımda çok cevap alamıyordum veya çok geç cevap veriyordu. Mesela sınav için soru sorup sınavdan sonra cevap aldığımdı oldu.” (İlke).

“Online da hocayla iletişime geçmedim çünkü çekindim.” (Ayla).

“Bir konuyu anlamadığımda daha çok hocayla etkileşime geçtim. Hoca cevap vermeyince daha sonra hoca zaten cevap vermez diye etkileşimi azalttım.” (Ahmet).

Bu ifadelerde öğrencilerin etkileşim kurmakta “çekimser” davranması ve etkileşim kurduğunda “geri bildirim” alamaması dikkat çekmektedir. Katılımcılar etkileşime geçerken temelde dönüt alabilmek istemektedirler. Bu sağlanmayınca ise etkileşim kurmaktan çekinme ve etkileşimin azalması söz konusudur. Öğrenci- öğretici etkileşimine ilişkin diğer katılımcı ifadelerinde ise öğreticinin bilgi ve becerisine vurgu yapılmıştır.

“Burada öğreticinin bilgisayar bilgisi çok önemli . Bence uzaktan eğitimden ders verecek hoca kesinlikle deneyimli olmalı. Bu olmuyorsa da kesinlikle dönem başında hocalara birkaç aylık eğitim verilmeli.” (Melek).

“Öğretici oryantasyon almalı ve sistemi kullanmayı bilmeli. Teknoloji açısından hoca birşeyler bilirse etkileşimim artar.” (Melek).

Burada etkileşime yön veren unsurlar öğrenci ve öğretici ile ilgili olanlar şeklinde ikiye ayrılmıştır. Öğretici ile ilgili olanlar; öğreticinin bilgisayar okuryazarlığı ve sistem bilgisi, geri bildirim vermesi ve bunun zamanlaması, öğreticinin sıcaklığı ve yakınlığıdır. Öğrenci ile ilgili olanlar, öğrencinin kendini ifade etmede çekingen olup olmamasıdır. Bu anlayış ışığında katılımcıların öğrenci- öğretici etkileşimi paylaşımlarına ilişkin temalar öğretici ve öğrenciyle ilgili olması nedeniyle iki şekilde sınıflandırılmıştır:

- Öğreticiyle ilgili olanlar:
 - Geri bildirim
 - Zamanlama
 - Yakınlık
 - Sistem okuryazarlığı

- Öğrenciyle ilgili olanlar:

- Motivation
- Aşırı çekingenlik ve sosyal fobi şeklinde ifade edilmiştir.

Uzaktan Eğitimde Etkileşim Türlerinden Birinin Yüksek Seviyede Olması Halinde Kalan Etkileşim Türleri Gözardı Edilebilir mi?

Çalışmada araştırılan son konu ise “Öğrencilere göre etkileşim türlerinden birinin yüksek seviyede olması halinde kalan iki etkileşim türü gözardı edilebilir veya düşük düzeyde tutulabilir mi?” sorusudur. Bu sorunun temelini Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı tezleri oluşturmaktadır.

Farklı etkileşim türlerini deneyimleyen katılımcılarla yapılan görüşmelerde öğrenci- öğrenci, öğrenci- içerik, öğrenci-öğretici olmak üzere üç etkileşim türü üzerine yoğunlaşmıştır. Katılımcı deneyimlerinden bu üç etkileşim türüne yönelik algıları anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu algılar katılımcıların en çok hangi etkileşim türüne yatkın oldukları ve hangi türü tercih ettiklerine ilişkin ipuçları sunmuştur. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Uzaktan eğitimde en önemli olan sırasıyla içerik, hoca ve en son sınıf. Sadece kaliteli bir içerikle tüm amaca ulaşılabilir bence. En önemlisi ve olmazsa olmaz içerikle etkileşim.” (Eren).

“Bence online ortamlarda sırasıyla önemli olan içerik, öğretici ve en son sınıf arkadaşlarım. Sınıf arkadaşlarımın çok katkısı olmayadabilir ama en önemlisi içerik.” (Ökten).

“Sıralama yaparsam en çok içerik, hoca, sınıf... Tercih edecek olsaydım ilk sırada hoca olmasını isterdim.” (Orkun).

“Sınıf arkadaşları olmasa da olur ama birini seçecek olsam online da içerik ilk sırada tek başına yeterken yüz yüze hoca ilk sırada ve tek başına yetebilir.” (Ayla).

Bu görüşlerde dikkat çeken konu katılımcıların ağırlıklı olarak öğrenci- öğrenci etkileşiminin gözardı edilebileceği, hatta bu etkileşimin öğrenmeye ciddi bir katkısının olmadığı yönündedir. Öğrenci- içerik ve öğrenci-öğretici etkileşiminin ise gözardı edilmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Etkileşim türlerinden öğrenci- içerik veya öğrenci- öğretici etkileşiminin yüksek seviyede olması halinde kalan iki etkileşim türü devre dışı bırakılabilir.

Tüm katılımcıların ortak fikri ise uzaktan eğitimde en önemli etkileşim türünün öğrenci- içerik etkileşimi olduğu yönündedir. Bir önem sırası yapılacak olursa öğrenci- içerik etkileşimi, ardından öğrenci- öğretici etkileşimi son olarak ise öğrenci- öğrenci etkileşimi gelmektedir.

Tartışma

Uzaktan eğitimde etkileşim, öğrenme süreçlerinde sahip olduğu kritik önem nedeniyle odaklanılan bir kavramdır. Bu çalışmada ise etkileşime yönelik öğrencilerin algısı fenomenolojik olarak incelenmiştir. Uzaktan eğitim öğrencilerinin etkileşimi nasıl içselleştirdiğine hangi etkileşim türünün ne gibi katkıları olduğuna ve ön plana çıktığına yoğunlaşmıştır.

Uzaktan eğitimde öğrencilerin etkileşim algılarına yönelik araştırma bulgularına bakıldığında; nesnelere arasındalık, zamanlama, samimiyet ve hazırbulunuşluk kavramları ön plana çıkmıştır. Nesnelere arasındalık temasında geçen “nesne” öğretici, içerik, diğer öğrenciler, arayüz gibi öğeleri kapsamaktadır. Nitekim alanyazına bakıldığında etkileşim; en az iki nesne ve iki eylem gerektiren olaylar, birbirlerini çift yönlü olarak etkilediğinde ortaya çıkar (Wagner, 1994).

Çalışmada etkileşim konusunda ön plana çıkan ikinci tema ise zamanlamadır. Zamanlama, kabul edilebilir bir sürede geri bildirim almayı ifade eder. Uzaktan eğitim ortamlarında etkileşimin zamanlaması kritik öneme sahiptir. Araştırmada etkileşim deneyiminde zamanlama, kısa bir zaman sonra geri bildirim alma ve geri bildirim gecikmemesiyle ilgilidir. Geri bildirim konuyla ilgili, sonuç bilgisi veya hata düzeltilmeden oluşan iki yönlü bir süreçtir (Gibbs ve Simpson, 2004). Geri bildirim öğrenmeye katkısı üzerine birçok çalışma vardır (Balat vd., 2020; Black ve Wiliam, 1998; Carless vd., 2011; Hattie, 1987; Laurillard, 2002). Bu çalışmada ise geri bildirim zamanlamasının önemi ön plana çıkmıştır. Uzaktan eğitimde öğrencinin kendi öğrenmesini değerlendirmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir. Etkili öğrenme çıktıları ve etkileşim süreçlerinde geri bildirim etkili olabilmesi için öğrencinin öz değerlendirme yapmasına imkân sağlanmalıdır (Gibbs ve Simpson, 2004).

Yüz yüze etkileşim bağlamında yakınlık, tipik olarak konuşma konuları, göz teması ve gülümseme aracılığıyla yönetilen, bireylerin iletişim partnerleriyle hissettikleri duygusal durumu ifade eder (Argyle ve Dean, 1965). Uzaktan eğitimde ise yakınlık; yazılı iletişimde samimi ifadeler ve emojiler kullanmak, isimle hitap etmek, görüntülü iletişimde jest ve mimikleri kullanmayı ifade etmektedir. Bireylerin iletişimde hissettikleri bu samimiyet ve yakınlık, etkileşimi etkiler (Han, Min ve Lee, 2015). Samimiyet ve yakınlığın kurulabilmesi için bireylerin çabasının yanı sıra öğretim tasarımı da oldukça önemlidir. Ke (2013) üç etkileşim türünü birden ve dengeli olarak işe koşan öğretim tasarımı, sadece bir etkileşim türüne ağırlık veren öğretim tasarımıyla karşılaştırıldığında, öğrenmeyi daha fazla desteklediğini ifade etmektedir. Öğretim tasarımı, etkileşim türü tercihiinde etkili olmaktadır (Kuo vd., 2014).

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğretim tasarımı ideal olsa bile bireylerin etkileşim kurmakta çekingen davranabildiğidir. Dışa dönük bir kişiliğe sahip öğrencilerin daha yüksek seviyelerde etkileşime geçtiği görülmektedir (Kuo vd., 2014.) Öğrencilerin aşırı çekingenlik ve sosyal fobiye sahip olması etkileşim kurmalarının önüne geçebilmektedir. Öğrencilerin kişilik özelliklerinin yanı sıra demografik özellikleri de öğrencilerin etkileşim türü tercihlerinde etkili olabilir (Özsarı, 2019).

Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı'na göre etkileşim türlerinden herhangi birini yüksek olduğu bir öğretim tasarımı etkili bir öğrenme için yeterli olabilir. Anderson'a (2003) göre öğrenci-içerik etkileşimini yüksek düzeylerde sağlayan bir tasarımda öğrenci-öğretici ve öğrenci-öğrenci etkileşimi düşük seviyelerde tutulabilir veya tamamen devreden çıkarılabilir.

Çeşitli çalışmalarda Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı'ndan yola çıkılarak, etkileşim türlerinden hangisinin ön plana çıktığı araştırılmıştır. Etkileşim türleri arasında yapılan önem sıralamaları çalışmalarda farklılık göstermektedir. Örneğin Kelsey ve D'souza (2004) çalışmasında öğrenci-öğretici etkileşiminin en önemli etkileşim türü olarak algılandığını, öğrenci-öğrenci etkileşiminin ise en az önemli etkileşim türü olarak algılandığını ifade etmişlerdir. Başka bir çalışmada ise öğrenci- içerik etkileşiminin en önemli etkileşim türü olarak algılandığı arımdan öğrenci-öğrenci etkileşiminin geldiği ve ilginç bir şekilde öğrenci-öğretici etkileşiminin ise en az önemli etkileşim türü olarak algılandığı görülmüştür (Sabry ve Baldwin, 2003). Bu iki çalışma, öğrencilerin en önemli olarak algıladıkları etkileşim türünün bağlama göre değiştiğini göstermiştir. Reisetter ve Boris (2004) ise Kelsey ve D'Souza'nın (2004) bulgularına benzer şekilde, öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrenciler için öğrenci-içerik ve öğrenci-öğretici etkileşimiyle eşit derecede önemli olduğunu ve bunların minimum öneme sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Rhode'e (2009) göre en çok değer verilen etkileşim türleri öğrenci-içerik ve öğrenci-öğretici etkileşimidir. Aynı zamanda öğrencilerin, içerik ve öğreten etkileşimine eşit derecede önem verdiklerini saptamıştır. Miyazoe (2009) yüz yüze derslerde öğretici etkileşimine, çevrimiçi derslerde ise içeriğe daha fazla önem verildiğini raporlamıştır. Bu bulgu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Ke (2013), üç farklı etkileşim türüne verilen ağırlığın, öğrencilerin çevrimiçi ortamlardaki etkileşimlerini etkilediğini raporlamıştır. Örneğin öğrenci-öğrenci etkileşiminin ön plana çıktığı öğretim arayüzlerinde (forumlar gibi) öğrencilerin, birbirlerine cevaplar yazdıkları ve dolayısıyla öğrenci- öğrenci etkileşimini daha yüksek tuttıkları görülmüştür. Uzaktan eğitimde etkileşimin yüksek olması öğrencilerin okudukları bölümlere göre de farklılık gösterebilmektedir. Örneğin hemşirelik ve mühendislik gibi branşlarda öğrenci- öğrenci etkileşimi daha fazladır. Padilla Rodriguez ve Armellini (2015) ise her üç etkileşim türünün de öğrenme süreçlerine entegre edilmesini tavsiye etmektedir.



Özsarı ve Aydın (2021) açık ve uzaktan eğitimde öğrenenlerin etkileşim tercihlerini ve bu tercihler ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı temel alınarak geliştirilmiş ve 696 uzaktan eğitim öğrencisinin katılımıyla tamamlanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin çoğunlukla uzaktan derslerde içerikle daha fazla etkileşim kurmayı tercih ettiklerini, yüz yüze derslerde ise öğretmenlerle daha fazla etkileşim kurmayı istediklerini ortaya koymuştur. Mevcut araştırmada da bazı katılımcılar uzaktan eğitimde içerik ile etkileşime önem verdiklerini ancak yüz yüze eğitimde öğretici ile etkileşime önem verdiklerini paylaşmışlardır.

Li vd. (2022) Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı'na dayalı olarak yürüttükleri deneysel çalışmada, öğretimsel etkileşimlerin bireylerin öğrenme çıktuları üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Bu çalışma sonuçları, üç tür etkileşimin hepsinin öğrenme memnuniyetini önemli ölçüde yordayamayacağını göstermiştir. Örneğin öğrenci-öğretici etkileşimi öğrenme memnuniyetini önemli ölçüde etkilememiştir. Öğrenci- içerik etkileşimi ise hem öğrenme memnuniyetini doğrudan etkilemiş hem de öz düzenlemeli öğrenmeye doğrudan aracılık etmiştir.

Araştırmada, uzaktan eğitimde en önemli etkileşim türünün öğrenci- içerik etkileşiminin olduğu görülmüştür. Bir önem sırası yapılacak olursa öğrenci- içerik etkileşimi, ardından öğrenci- öğretici etkileşimi son olarak ise öğrenci- öğrenci etkileşimi gelmektedir. Burada öğrenci- içerik etkileşimi ön plana çıkmıştır. Nitekim iyi tasarlanmış, pedagojik açıdan doğru ilkelerin kullanıldığı çevrimiçi içerik, öğrenci beklentilerini karşılayan etkileşim üretme yeteneğine sahip ve yüz yüze eğitime kıyasla öğrenciler için eşit derecede memnun edici bir öğrenme deneyimi sağlar (Driscoll vd., 2012). Öğrenci- öğretici etkileşiminin ikinci planda kalmasının bir nedeni, bu etkileşim türü deneyiminin yetersiz olması olabilir. Çünkü öğretim görevlileri ÖYS'deki etkileşim potansiyelini tam olarak kullanmamaktadır. Nitekim öğrencilerin yüz yüze öğrenmenin üstün olduğuna dair algısı, bu öğretim görevlilerini yüz yüze öğretime odaklanmaya teşvik etmekte ve yüz yüze öğretimin üstün olduğu algısını pekiştirerek, ÖYS'i kendi amaçları için tüm potansiyeliyle kullanmalarına yol açmaktadır (Kite vd., 2020).

Uzaktan eğitim öğrencilerine göre etkileşim türlerinden öğrenci- içerik etkileşimi veya öğrenci- öğretici etkileşiminin yüksek seviyede olması halinde kalan iki etkileşim türü gözardı edilebilir. Bu durumu etkileşim türlerinin algılanan değeri olarak yorumlanmıştır. Uzaktan eğitimde öğrenme için etkileşimin algılanan değeri, bu ortamlara katılımı etkileyeceği düşünülmektedir (Kite vd., 2020). Bu araştırmada Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı tezlerinin desteklendiği görülmüştür.

Sonuç

Uzaktan eğitimde etkileşim önemli bir kavramdır. Öğrenciler çeşitli nedenlerle ortamdaki diğer unsurlarla etkileşim kurarlar. Ancak etkileşimin az olduğu çok fazla uzaktan eğitim örneği bulunmaktadır. Bu noktada uzaktan eğitimde öğrencilerin etkileşim algılarını keşfetmek ilgi çekmektedir.

Bu çalışmada amaç, uzaktan eğitim öğrencilerinin etkileşim deneyimlerini farklı etkileşim türleri çerçevesinde ele almaktır. Bu doğrultuda öncelikle uzaktan eğitim öğrencilerinin etkileşim tanımları ve etkileşimi nasıl algıladıkları anlaşılmalı çalışılmıştır. Araştırma Anderson'un (2003) Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı tezlerine göre temellendirilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin farklı etkileşim türlerine ilişkin algıları incelenirken üç tür etkileşime odaklanılmıştır. Bunlar öğrenci- öğrenci, öğrenci- öğretici ve öğrenci- içerik etkileşimleridir. Araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitimde etkileşim deneyimlerini anlamının yanı sıra onlara göre "Etkileşim türlerinden birinin yüksek seviyede olması halinde kalan iki etkileşim türü gözardı edilebilir veya düşük düzeyde tutulabilir mi?" sorusuna ilişkin bir anlayış kazanılması amaçlanmıştır.

Betimsel fenomenoloji yöntemi kullanılan çalışmada, öğrencilerin etkileşim deneyimleri fenomenolojik olarak incelenmiştir. Çalışma grubunu, araştırmaya gönüllü olarak katılan 10 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun öne çıkan özelliği uzaktan eğitim konusunda deneyimli olmalarıydı. Çalışmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve Colaizzi'nin (1978) yedi aşamalı fenomenolojik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada katılımcılara farklı etkileşim formlarını içeren bir içerik sunulmuş ve ardından yapılan uygulama üzerine katılımcı görüşleri alınmıştır. Bu uygulama, araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve etkileşimli etkinlikleri bulunan içerikten oluşmaktadır. Burada amaç katılımcıların bir şekilde etkileşimi deneyimlediğinden emin olmaktır. Gerçekleştirilen uygulamanın ardından araştırmanın ilk sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcı ifadelerinde çıkarılan özler ışığında öğrencilerin etkileşimi nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin temalar; nesnelere arasındalık, zamanlama, samimiyet ve yakınlık, hazırbulunmuşluk şeklindedir.

Araştırmanın bir diğer amacı, öğrencilerin etkileşim deneyimlerinin nasıl olduğunu anlamaktır. Katılımcılar uzaktan eğitimde etkileşimlerinin nasıl olduğunu ilk olarak öğrenci- içerik etkileşimi üzerinden paylaşmıştır. Bu duruma yapılan uygulamanın etkili olduğu düşünülmektedir. Katılımcı ifadeleri ışığında öğrenci- içerik etkileşimine ilişkin temalar; tasarım, geri bildirim ve öz değerlendirme, ulaşılabilirlik şeklinde ele alınmıştır. Katılımcıların uzaktan eğitimde etkileşim deneyimlerinin diğer unsuru öğrenci- öğrenci etkileşimidir. Uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşimi sosyal medya grupları üzerinden gerçekleşmektedir.

Bu gruplardan ön plana çıkan ise whatsapp gruplarıdır. Katılımcılar bu grupların çeşitli yararları olduğunu paylaşmışlardır. Gruplar hem hatırlatıcı, motive edici hem de sorumluluk almaya itici etkiye sahiptir. Bunun yanı sıra; iyi niyetli olmayan kişilerin bu gruplara dahil olması ve kişisel verilerin güvenliğinin zayıf kalması gibi birtakım sorunları içermektedir. Birey bazlı bakıldığında ise öğrenci- öğrenci etkileşiminin çekingen ve motive edici iki yönü görülmüştür. Genel olarak ele alınacak olursa katılımcılar, öğrenci- öğrenci etkileşiminin öğrenmeye ciddi bir katkısının olmadığını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim süreçlerinde öğrenci- öğrenci etkileşimi gerçekleşmiş olmasına rağmen bunun öğrenme sürecine önemli bir etkisinin olmadığı vurgulanmıştır. Katılımcıların öğrenci- öğrenci etkileşimi paylaşımlarına ilişkin ifadelerinden, bireylerin çekingen veya motive bireyler olmasının öğrenci- öğrenci etkileşiminde anahtar role sahip olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların uzaktan eğitimde etkileşim deneyimlerinin son unsuru ise öğrenci- öğretici etkileşimidir. Uzaktan eğitimde öğrenci-öğretici etkileşimi genellikle canlı dersler ve e-posta yoluyla gerçekleşmektedir. Burada etkileşime yön veren temel konulardan öğretim elamanıyla ilgili olanlar; öğreticinin bilgisayar okuryazarlığı ve sistem bilgisi, geri bildirim vermesi ve bunun zamanlaması, öğreticinin sıcaklığı ve yakınlığıdır. Öğrenci ile ilgili olan ise, öğrencinin kendini ifade etmede çekingen olup olmamasıdır.

Araştırmada son olarak Anderson'un (2003) Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı tezleri katılımcı görüşleriyle ele alınmıştır. Bu görüşlerde dikkat çeken konu katılımcıların ağırlıklı olarak öğrenci- öğrenci etkileşiminin devre dışı bırakılmasının uygun olduğu hatta bu etkileşimin öğrenmeye ciddi bir katkısının olmadığı yönünde olmadığı şeklindedir. Uzaktan eğitim ortamlarında öğrenci-öğrenci etkileşiminin etkinliğini doğrulamak basit bir süreç değildir. Mevcut araştırmalar, uzaktan eğitimde öğrenciler için hangi tür etkileşimin en değerli veya gerekli olduğunu belirlemede farklılık gösterse de etkileşimin uzaktan eğitimin kalitesi üzerindeki etkisi göz ardı edilemez.

Araştırma sonuçları uzaktan eğitim öğrencilerinin etkileşim deneyimlerine yönelik anlayış kazandırmaktadır. Öğrenmede etkileşimin hem değerli hem de önemli olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, yüksek öğretim ortamlarında çevrimiçi ortamlarda meydana gelen etkileşimin türünü ve doğasını geliştirmeye odaklanmak önemli görülmüştür. Bu perspektifin katkısıyla; uzaktan eğitimde katılımcıların ve paydaşların potansiyel etkileşim deneyimlerini arttırmaya yardımcı olunabilir.

Kaynakça

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Bures, E. M., Borokhovski, E., & Tamim, R. M. (2011). Interaction in distance education and online learning: Using evidence and theory to improve practice. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2-3), 82-103.
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149>
- Anderson, T., & Garrison, D. R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. In C. Gibson (Ed.), *Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes*. Atwood Publishing.
- Argyle, M., & Dean, J. (1965). Eye-contact, distance and affiliation. *Sociometry*, 28(3), 289-304.
- Balat, Ş., Kayalı, B., Karaman, S., & Kurşun, E. (2020). Çevrimiçi ortamlarda motivasyonel geri bildirim öğrencilerin öz-düzenleme, öz-yeterlilik, kaygı ve başarı puanlarına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 19-36.
- Banna, J., Lin, M. F. G., Stewart, M., & Fialkowski, M. K. (2015). Interaction matters: Strategies to promote engaged learning in an online introductory nutrition course. *Journal of Online Learning and Teaching/MERLOT*, 11(2), 249-261.
- Becker, J. D., & Schad, M. (2022). Understanding the lived experience of online learners: Towards a framework for phenomenological research on distance education. *Online Learning*, 26(2), 296-322.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., & Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243-1289.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050106>
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Chenail, R. J. (2011). Interviewing the investigator: Strategies for addressing instrumentation and researcher bias concerns in qualitative research. *Qualitative Report*, 16(1), 255-262.
- Chou, C. (2003). Interactivity and interactive functions in web-based learning systems: A technical framework for designers. *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 265-279.
- Cilesiz, S. (2011). A phenomenological approach to experiences with technology: Current state, promise, and future directions for research. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 487-510.
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist's views it. In Valle, R. S. & King, M. (Eds.), *Existential phenomenological alternatives for psychology* (48-71). New York: Oxford University Press.
- Conrad, R. M., & Donaldson, J. A. (2011). *Engaging the online learner: Activities and resources for creative instruction* (1th ed.). John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE



- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Dictionary, A. H. C. (2020). The American Heritage® Dictionary of the English Language. <https://www.ahdictionary.com/word/search.html?q=experience>
- Dixon, M. D. (2010). Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging?. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2) 1-13.
- Driscoll, A., Jicha, K., Hunt, A. N., Tichavsky, L., & Thompson, G. (2012). Can online courses deliver in-class results? A comparison of student performance and satisfaction in an online versus a face-to-face introductory sociology course. *Teaching Sociology*, 40(4), 312-331.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, (1), 3-31. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.512631>
- Hattie, J. A. (1987). Identifying the salient facets of a model of student learning: A synthesis of meta analyses. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 187-212.
- Han, S., Min, J., & Lee, H. (2015). Antecedents of social presence and gratification of social connection needs in SNS: A study of Twitter users and their mobile and non-mobile usage. *International Journal of Information Management*, 35(4), 459-471.
- Hillman, D. C., Willis, D. J., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42.
- Husserl, E. (2012). *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. Routledge.
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954-2965.
- Ke, F. (2013). Online interaction arrangements on quality of online interactions performed by diverse learners across disciplines. *The Internet and Higher Education*, 16, 14-22.
- Kelsey, K. D., & D'souza, A. (2004). Student motivation for learning at a distance: Does interaction matter. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 7(2), 1-10.
- Kite, J., Schlub, T. E., Zhang, Y., Choi, S., Craske, S., & Dickson, M. (2020). Exploring lecturer and student perceptions and use of a learning management system in a postgraduate public health environment. *E-Learning and Digital Media*, 17(3), 183-198.
- Kuo, C. Belland, B. R., Schroder, K.E. E., & Walker, A. E. (2014). K-12 teachers' perceptions of and their satisfaction with interaction type in blended learning environments. *Distance Education*, 35(3), 360-381. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.955265>
- Laurillard, D. (2002). *Retinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*. Routledge.
- Li, X., Lin, X., Zhang, F., & Tian, Y. (2022). What matters in online education: Exploring the impacts of instructional interactions on learning outcomes. *Frontiers in Psychology*, 12, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.792464>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Jonassen, D. H. (1984). The mediation of experience and educational technology: A philosophical analysis. *ECTJ*, 32(3), 153-167.
- Marshall, B., Cardon, P., Poddar, A., & Fontenot, R. (2013). Does sample size matter in qualitative research?: A review of qualitative interviews in is research. *Journal of Computer Information Systems*, 54(1), 11-22. <https://doi.org/10.1080/08874417.2013.11645667>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Moustakas, C. (1994). *Transcendental phenomenology: Conceptual framework*. SAGE.
- Miyazoe, T. (2009). *LMS-based EFL blended instructional design: Empirical research on the sense of class community, learning styles, and online written interaction* [Doctoral dissertation, Tokyo International Christian University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Miyazoe, T. ve Anderson, T. (2010). The interaction equivalency theorem. *Journal of Interactive Online Learning*, 9, 94-104.
- Özsarı, G. (2019). *Anadolu Üniversitesi açıköğretim sistemindeki öğrenenlerin etkileşim türü tercihlerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özsarı, G., & Aydın, C. H. (2021). Interaction preferences of distance learners in Turkey. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/02680513.2021.1981279>
- Padilla Rodriguez, B. C., & Armellini, A. (2015). Expanding the interaction equivalency theorem. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 298-317.
- Reisetter, M., & Boris, G. (2004). What works: Student perceptions of effective elements in online learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 5(4), 277-291.
- Rhode, J. (2009). Interaction equivalency in self-paced online learning environments: An exploration of learner preferences. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(1), 1-23. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i1.603>
- Sabry, K., & Baldwin, L. (2003). Web-based learning interaction and learning styles. *British Journal of Educational Technology*, 34(4), 443-454.
- Sales, G. C. (2010). Can modern e-learning development follow a process that ensures quality? *Contemporary Educational Technology*, 1(1), 93-94.
- Saykılı, A. (2019). Etkileşim eşdeğerliği kuramı: Alanyazındaki araştırmalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 92-104.
- Soo, K. S., & Bonk, C. J. (1998). Interaction: What does it mean in online distance education?. *ERIC*.
- Sun, H. L., Sun, T., Sha, F. Y., Gu, X. Y., Hou, X. R., Zhu, F. Y., & Fang, P. T. (2022). The influence of teacher-student interaction on the effects of online learning: Based on a serial mediating model. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.779217>
- Wagner, E. D. (1994). In support of a functional definition of interaction. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 6-29.




- Xiao, J. (2017). Learner-content interaction in distance education: The weakest link in interaction research. *Distance Education*, 38(1), 123-135.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, T. D. (2012). Exploring learner to content interaction as a success factor in online courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 152-165.

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.*

Investigation of the Perceptions Regarding Distance Education with the Information Systems Success Model in the COVID-19 Pandemic

COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Eğitim Sistemine Yönelik Algıların Bilgi Sistemleri Başarı Modeli ile İncelenmesi

Özdal Koyuncuoğlu¹ , A. Aslan Şendoğdu² , Deniz Koyuncuoğlu³ 

¹ Necmettin Erbakan University, Faculty of Applied Sciences, Department of Finance and Banking, Konya, Türkiye

² Necmettin Erbakan University, Faculty of Applied Sciences, Department of Finance and Banking, Konya, Türkiye

³ Kırklareli University, Vocational Higher School of Health Services, Department of Medical Services and Techniques, Kırklareli, Türkiye

Özet

COVID-19 pandemisi sürecinde, eğitim etkinliklerinde kilit bir role sahip olan uzaktan eğitim teknolojilerinin değerlendirilmesi ve kullanım seviyesinin incelenmesi, üniversiteler için giderek daha önemli hale gelmektedir. Bu çalışma, COVID-19 pandemisi boyunca Bilgi Sistemleri Başarı Modeli'ni kullanarak uzaktan eğitim sistemlerinin öğrenci üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, algılanan eğitim kalitesi, teknik hizmet kalitesi, bilgi kalitesi ve COVID-19 korkusunu da içeren genişletilmiş bir Bilgi Sistemleri Başarı Modeli kullanılmıştır. Bu amaçla, Türkiye'de Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde öğrenim gören 1011 lisans öğrencisine uzaktan eğitim sistemini kullanmayı etkileyen faktörler hakkında anket yapılmış ve elde edilen veriler Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler, COVID-19 korkusunun uzaktan eğitim sistemiyle ilgili kalite algısını olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Teknik hizmet, eğitim ve bilgi kalitesinin uzaktan eğitimle ilişkili olarak memnuniyet ve kullanım niyeti üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca, çalışma sonuçları, memnuniyet ve kullanım niyetinin gerçek kullanım davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilgi Sistemleri Başarı Modeli, COVID-19 Pandemisi, Türkiye, Uzaktan Eğitim, Yükseköğretim

Abstract

During the COVID-19 pandemic, the evaluation and analysis of the usage level of distance education technologies, which play a key role in education activities, has become increasingly important for universities. This study aims to investigate the impact of distance education systems on students during the COVID-19 pandemic using the Information Systems Success Model. In this context, an expanded Information Systems Success Model, including perceived education quality, technical service quality, information quality, and fear of COVID-19, was used. For this purpose, a survey was conducted on 1011 undergraduate students studying at Necmettin Erbakan University in Türkiye about factors affecting the use of the distance education system, and the data obtained were analyzed using Structural Equation Modeling (SEM). The analyses revealed that fear of COVID-19 positively influenced the quality perception associated with the distance education system. It was found that technical service, education, and information quality related to distance education had a significant impact on satisfaction and intention to use. Furthermore, the study results showed that satisfaction and intention to use had a positive effect on actual usage behavior.

Keywords: COVID-19 Pandemic, Distance Education, Higher Education, Information Systems Success Model, Türkiye

The novel coronavirus epidemic (SARS-CoV-2), recently declared a pandemic by the World Health Organization, has spread across over 140 countries globally (World of Health Organization, 2020). The first case of this COVID-19 pandemic, initially identified on January 13, 2020, was reported in Türkiye on March 11, 2020. Since then, the continuing threat of the COVID-19 pandemic has necessitated prompt and protective action by governments

worldwide, with “curfew” and “social isolation” being the key measures implemented. As of April 24, 2021, COVID-19 has affected over 147 million individuals globally, leading to more than 3 million deaths (Worldometers, 2021). When this study conducted, Türkiye reported over 4.5 million COVID-19 cases and more than 38,000 fatalities (Republic of Türkiye Ministry of Health, 2021).

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Deniz Koyuncuoğlu
Kırklareli Üniversitesi, Sağlık
Hizmetleri Meslek Yüksekokulu,
Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü,
Kırklareli
e-posta: deniz.bas@klu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(3), 393-408. © 2023 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Kasım / November 5, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Ağustos / August 3, 2023
Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Koyuncuoğlu, Ö., Şendoğdu, A. A., Koyuncuoğlu, D. (2023).
Investigation of the Perceptions Regarding the Distance Education System with the Information Systems Success
Model in the COVID-19 Pandemic. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(3), 393-408. doi: 10.53478/yuksekogretim.1199841

ORCID: Ö. Koyuncuoğlu: 0000-0002-0740-2702; A. A. Şendoğdu: 0000-0002-9860-320X; D. Koyuncuoğlu: 0000-0002-4068-8386

Besides all the basic measures and regulations like masks, social distancing and hygiene to prevent the spread of the COVID-19 virus, all the experts and administrators decided that the best practice that could do this in the field of education is distance learning (Terzi et al., 2021). Thus, distance learning was put into practice at all levels of education (Telli Yamamoto & Altun, 2020). The question of how to keep the basic academic and communication skills and the basic elements of many areas in universities was important for Türkiye as well as for many other countries. All of these brought educational technologies in general and distance learning applications in particular to the fore at all levels from pre-school to higher education.

In the COVID-19 crisis, a lot was demanded of the students. The hygiene rules were constantly changing; usual routines could not take place, and new tasks had to be mastered. With the increasing number of new infections, every day was accompanied by uncertainty about how things would continue. And the concern of getting infected was also growing. Some students had worries and fears about the pandemic that had not been adequately discussed with them. Many students worried that friends and family might get sick. They also had less social support because they were isolated at home.

The concept of fear is a type of psychological phenomenon that occurs when a negative stimulus triggers a person's cognitive and affective effects. Similar to diseases, epidemics can make people feel anxious. There were many unknown factors related to COVID-19 and this created fear among the people. It has been reported that the negative effects of COVID-19 on people are often triggered by the changes in daily life. According to a study by Shigemura et al. (2020), the impact of the pandemic on people's mental health is severe. Even if a person does not have any mental health problems, the stress felt as the pandemic progresses can exacerbate the symptoms. Anxiety disorder is a condition that can affect physical health quality. It can manifest itself in various chronic and acute conditions such as blood pressure and anxiety. Multiple factors can influence the emergence and maintenance of anxiety during the pandemic. In addition to cultural factors, other factors such as being infected with COVID-19 (Egunjobi, 2020), the lack of information about the disease and the alarming death toll (Banerjee, 2020) also raise concerns.

This study aims to answer the question, "Which factors are effective in using the distance education system during the COVID-19 pandemic process" in the context of the Extended Information Systems Model. Although there are studies on the subject in the literature, it can be said that studies examining the effects of variables other than information system success variables in the actual use are limited. Adding the fear of COVID-19 to the model as a variable makes the current study different from other studies. It is believed the original value of the research will

make up for this deficiency in the literature and the results of the study will make significant contributions to the field of higher education.

COVID-19 Pandemic and Distance Education

Before the COVID-19 pandemic, cases of pneumonia were first observed in Wuhan, central China. In March 2020, the World Health Organization (WHO) declared a global coronavirus pandemic. The epidemic, which quickly spread to Europe, America and Asia, led to the implementation of measures such as social distancing and curfews and has been determining the lives of people in many countries around the world for months. In addition to health, economy and social life, the pandemic has severely affected higher education. During the COVID-19 pandemic, many universities around the world canceled face-to-face classes and decided to switch to online distance learning to prevent the spread of the COVID-19 virus and not disrupt classes (Garrote et al., 2021; Grynyuk et al., 2022; Keskin & Özer Kaya, 2020; Koyuncuoğlu, 2020; Koyuncuoğlu, 2021a; Masalimova et al., 2022; Sennheiser, 2021). The Turkish Ministry of Health announced the first COVID-19 case on March 11, 2020. With this announcement, educational institutions were temporarily closed on March 25, 2020 (YÖK, 2020).

The pandemic has brought about unprecedented changes in the way education is conducted globally. Its impact on employment and the development of new strategies is also unprecedented. The rapid emergence and evolution of virtual and distance learning have allowed schools to address the challenges they face while minimizing the impact of closures of education institutes (Godoy et al., 2021; Hsu, 2022; Iflahen & Benkhallouq, 2022; Kantipudi et al., 2021; Linnes et al., 2022).

Through the use of technology, universities and lecturers have been able to create a variety of effective teaching methods that are designed to meet the needs of their students. These include online learning platforms, video conferencing, and in-school networks. In some countries, learning materials and lessons are broadcast on state television and radio programs (Furrer et al., 2023; Resch et al., 2022).

Despite the rapid development of effective pandemic response strategies, some regions and universities still need to be equipped to handle the challenges that arise due to the situation. This is because they have the necessary resources and technological infrastructure to address their students' needs effectively. The increasing popularity of virtual learning has raised concerns about its potential to widen the inequalities in the education system. In developing countries, for instance, it can be difficult for students with low family incomes or disabilities to access distance learning programs (Morgan, 2020; UNESCO, 2021). Unfortunately, distance learning can prevent universities and lectures from meeting



their social responsibilities. They can also not provide the necessary services to their students.

Before the outbreak of the COVID-19 disease, the implementation of distance learning and virtual learning programs had been hindered by the lack of proper training for teachers and the necessary equipment. During the crisis, the main focus was providing the required technology to schools. Due to the increasing popularity of virtual learning, it is important to take a closer look at how technology and learning can be integrated effectively. During this process one should take into account the central role of teachers and the competencies that students need for self-regulated learning (Internationale Arbeitsorganisation, 2020).

With the suspension of face-to-face education, many studies have been conducted on universities, which platforms to use, how to help faculty and students technically, how to reach those with limited online opportunities, how to monitor and evaluate students' learning outcomes and how patience tendencies evolve during virus epidemic. (Dikmen & Bahçeci, 2020; Doğan & İmamoğlu, 2020; Koyuncuoğlu, 2020).

A study evaluating students' reactions to distance learning during the pandemic period (Uçkaç, 2020), found that students' fears and unease caused by the virus infection and death exceed concerns about their careers and future. In a study by Keskin and Özer Kaya (2020) conducted in the first months of the pandemic, the contribution of internet-based distance learning to the level of theoretical knowledge was determined as 4.07 ± 2.42 (out of 10). The contribution to general culture was determined as 3.46 ± 2.38 and the contribution to skills in professional practice as 2.48 ± 1.98 . In the same study, 84.4% of students claimed that face-to-face classes are not as effective as online learning, while 45.7% stated that distance learning is an alternative. According to the study, distance learning can be inconvenient for students as it can prevent them from communicating with their teachers (49.9%). It also allows them to study at their own pace (60.7%), but they quickly forget what they learned (74.6%). According to the study, some students experienced systemic technical issues (53.9%) during distance learning. Several studies examine how students respond to the distance education system during the pandemic (Keskin & Özer Kaya, 2020; Uçkaç, 2020) and which factors affect and to what extent limited.

Information Systems Success Model and Distance Education System

Studies have shown that implementing information systems in learning and teaching can improve organizational efficiency and effectiveness (Rokhman et al., 2022). Therefore, the evaluation of the distance learning system of educational institutions must be carried out. Due to the

importance of evaluating the information system, different models have been developed to support the stakeholders in the development of the system. Some of these include the Technology Acceptance Model developed by Davis et al. (1989), the ISS model developed by DeLone and McLean (1992), the Extended Technology Acceptance Model developed by Dishaw and Stromg (1999), and the Updated ISS model developed by DeLone and McLean (2003). These models were developed in response to the needs of the information system stakeholders. Studies have shown that the success of an information system can be measured using the above models (Ouajdouni et al., 2021; Safsouf et al., 2020; Yakubu & Dasuki, 2018). These models were developed to support the stakeholders in the development of the system.

Assessing the usage and perspectives of distance education by university students has become more important due to the emergence of COVID-19. The Information Systems Success (ISS) Model was developed by DeLone and McLean (1992) to evaluate information systems and draw attention to the problems encountered and proposed as an evaluation model (Petter et al., 2012). The ISS Model is among the most effective theories in explaining and predicting user satisfaction, system usage and system success (Guimaraes et al., 2009). DeLone and McLean (2003) updated the model by taking into account the criticisms and comments received later. The updated model has six components: System quality, information quality, service quality, user satisfaction, system usage, and net system benefit. The aim of this study is to analyze the effectiveness of distance education system using the Information Systems Success Model. This research uses this method because the technology used in the development of distance learning is information-based.

Wang et al. (2007) proved the validity of six factors in the ISS Model they developed to evaluate distance education systems in modern businesses. These factors include system quality, service quality, satisfaction, perceived usefulness, information quality and system usage. Cheng (2012) supported the ISS Model empirically and stated that the quality components that affect the use of distance education system, information, service and technical service quality, as well as the quality of education, play an important role in the perceptions of the education system. In the study of Efiloğlu-Kurt (2015) in which Technology Acceptance and ISS Models were used together, it was that the quality of information affects the perceived usefulness positively. It has been reported that quality of education and perceived usefulness are the main factors affecting satisfaction, and satisfaction also has a significant effect on use. Freeze, Alshare, Lane, and Wen (2010) used the ISS model to study the success of distance education systems. The results showed that system and information quality had significant positive effects on user satisfaction and system usage.

The study was conducted using a structural equation model to test the effects of information quality and user satisfaction on the success of distance education systems. The results indicated that system and information quality had a positive impact on the system usage and user satisfaction. In addition, the study revealed that the user's satisfaction had a stronger influence on the system's success than the usage. Ouajdouni et al. (2021) examined the success of distance learning using the ISS model in their study conducted in Morocco. They found that the success of the distance learning system depends on user perception, system effectiveness and student satisfaction. Cidral et al. (2020) add the variable "learning orientation of students". They find that the success of distance learning depends on student satisfaction and system usage.

In the current study, in addition to variables such as perceived education quality, technical service quality, information quality, user satisfaction, intention to use, and usage behavior, the fear of COVID-19 was included. This study aims to reveal the effects of distance learning and learning on perceived intention to use, satisfaction and behavior of use. In this context, the scope of the subject covered in the research was determined as higher education students and the limit was determined as Necmettin Erbakan University students.

Method

Research Model and Hypotheses

The aim of this study is to analyze the factors influencing students' distance learning system usage behavior so that universities can organize their distance learning activities more effectively. The study was conducted using the Information Systems Success Model. The research model was formed from the variables education quality, technical service quality, information quality, intention to use, user satisfaction, and actual use. Fear of COVID-19 was included as an exogenous variable.

The education quality variable included in the Information System Success Model by Hassanzadeh, Kanaani, and Elahi (2012) refers to the quality of the system in terms of the characteristics and qualities it can offer to facilitate learning. Hassanzadeh et al. (2012) and Kim et al. (2012) found that the quality of education has a significantly positive effect on user satisfaction. For this reason, it is assumed that the quality of education has a positive effect on the satisfaction and consumption intention of individuals. The variable technical service quality refers to the perceived support quality (system usage training, helpdesk, etc.) by the users within the framework of the distance education system. Although the variable of technical service quality can be considered under the quality of education, some researchers think that it would be more appropriate to consider this variable as an independent variable due to the development of distance education systems in recent years (Wang & Liao, 2008). In the studies conducted, the perceived technical service quality in

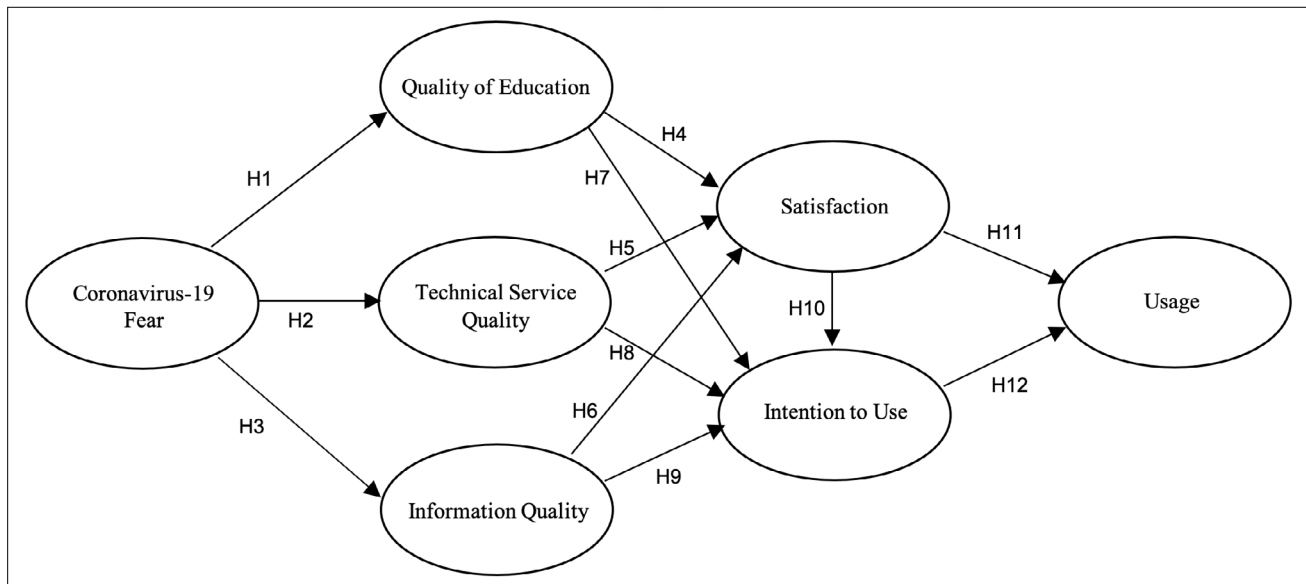
the context of the distance education system lies in satisfaction (Poulova & Simonova, 2014; Tajuddin vd., 2013; Wang & Chiu, 2011) and intention to use the distance education system (Cheng, 2012; Hassanzadeh et al., 2012; Wang & Chiu, 2011) are significant. In this study, the quality of technical service positively affects both satisfaction and intention to use.

Another variable of the ISS model is the information quality. *Information quality* represents the desirable characteristics of the educational system's output (Petter & McLean, 2009; Freeze et al., 2010). In other words, information quality is measured based on various factors such as quality of information, its usefulness to the user, content requirements, reliability and timely delivery of information (Efiloğlu-Kurt, 2016; Freeze et al., 2010; Mohammadi, 2015). Information quality captures issues with distance learning content. The basic goal of distance learning is to provide students with learning information (Bhatti et al., 2000). Therefore, the decision as to which content should be made available as learning material is extremely important. Studies have shown that information quality has positive effects on user satisfaction (DeLone & McLean, 1992; Eom et al., 2006; Roky & Meriouh, 2015; Saba, 2013; Hassanzadeh et al., 2012; Wang & Chiu, 2011) and the intention to use (Cheng, 2012; Roky & Meriouh, 2015; Wang & Chiu, 2011). Therefore, in the current study, it is assumed that the information quality has a positive effect on both user satisfaction and the intention to use the distance learning system. *User satisfaction* is defined as users' perception or level of belief that their needs, desires, and goals are being fully met (Bharati, 2002; DeLone & McLean, 1992; Sanchez-Franco, 2009). Hassanzadeh et al. (2012) found that satisfaction has a positive effect on the actual use of the distance education system. Some studies have observed that satisfaction has a significantly positive effect on intent to use distance education services (Hassanzadeh et al., 2012; Levy, 2007; Petter et al., 2008). In this study, satisfaction was assumed to have a positive effect on both actual use and intention to use. *Intent to use* is defined as the attitude of the user. (DeLone & McLean, 2003). Davis (1989) found that intention to use plays an important role using a new technology. Vebyatesh et al. (2003) found that there is a positive correlation between intention to use and actual use. Similar results have been obtained in other studies examining the relationship between intention and actual use (Alkhalaf et al., 2012; Chow et al., 2012). It is therefore assumed in this study that the intention to use has a positive effect on actual use. *The system usage* variable is an important component for measuring the success of information systems (Efiloğlu-Kurt, 2016). System usage relates to frequency of use, extent of use and purpose of use, and system usage is used to measure likelihood and tendency of use (DeLone & McLean, 2003). Adding the fear of COVID-19 to the model as an exogenous variable makes the research different from other studies.

In light of the theoretical background and previous studies, 12 hypotheses were developed. The hypotheses put forward in the study are listed below (■ Figure 1).



■ **Figure 1.** Research Model.



Hypotheses

H1: The fear of COVID-19 affects the quality of education positively.

H2: The fear of COVID-19 affects the technical service quality positively.

H3: Fear of COVID-19 affects the quality of information positively.

H4: Education quality affects satisfaction positively.

H5: Technical service quality affects satisfaction positively.

H6: Information quality affects satisfaction positively.

H7: The quality of education positively affects the intention to use it.

H8: Technical service quality positively affects the intention to use it.

H9: Information quality positively affects the intention to use it.

H10: Satisfaction positively affects the intention to use.

H11: Satisfaction positively affects actual usage.

H12: The intention to use affects the actual use positively.

Population and Sample Selection

The population of the research is undergraduate students studying at universities in Türkiye. Since reaching all students requires serious time, effort and budget, the sample of the research was determined as students studying at the Faculty of Applied Sciences of Necmettin Erbakan University in the 2020-2021 academic year. According to the Information Management System of the Council of Higher Education in Türkiye, the Faculty of Applied Sciences had around 1800 students in the fall semester.

When the sample determination formula is applied, taking into account the 95% confidence interval and the 5% margin of error, it is sufficient to select the sample

size as 306 (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2011). Before starting the study, ethics committee approval was obtained for the research from the Social Sciences Ethics Committee of Necmettin Erbakan University on 20.10.2020 and on 18.06.2021 (No: 2020/37 and No: 2021/382). University students who attended classes through the distance education system and volunteered to participate in the study were included in the research. This cross-sectional study was conducted between November 2020 and December 2020. The “Google Forms” application was used on the internet and the link of the structured questionnaire form was sent to the students who volunteered to participate in the study. The purpose of the study was briefly explained in the questionnaire form, and participants were asked to participate voluntarily. As a result, 1011 students participated in the research and the required sample size was more than met. 49.3% of the students included in the study are male and 50.7% are female. 25.3% of the students are first, 27.7% are second, 23.6% are third and 23.4% are fourth year students. The average age of the students was calculated as 20.83 (Sd=2.28). It was determined that 4.8% of the students have low, 79.7% medium and 15.5% high perceived academic success levels. 10.3% of the students stated that they were in low socio-economic status, 84.4% in medium and 5.3% in high socio-economic status. A large number of students indicated that they use their laptops (47.8%) and mobile phones (30.4%) when participating in distance learning. 33.8% of the students studied finance and banking, 13.3% studied transportation and logistics management, 20.4% studied accounting and finance management, 20.3% were international trade, and 12.2% were management informatics. The characteristics of the students included in the study are presented below (■ Table 1).

Table 1. Distribution of Students to Demographic Characteristics.

| | | f | % |
|---------------------------------------|---------------------------------------|-----|------|
| Gender | Male | 498 | 49,3 |
| | Female | 513 | 50,7 |
| Class | 1 | 255 | 25,3 |
| | 2 | 280 | 27,7 |
| | 3 | 239 | 23,6 |
| | 4 | 237 | 23,4 |
| Perceived academic success | Low | 48 | 4,8 |
| | Middle | 806 | 79,7 |
| | High school | 157 | 15,5 |
| Socio-economic status | Low | 104 | 10,3 |
| | Middle | 853 | 84,4 |
| | High school | 54 | 5,3 |
| How do you access distance education? | Mobile phone-tablet-computer together | 114 | 11,2 |
| | Mobile phone | 307 | 30,4 |
| | Laptop | 483 | 47,8 |
| | Desktop computer | 98 | 9,7 |
| | Tablet | 9 | 0,9 |
| Department of study | Finance and banking | 343 | 33,8 |
| | Transport and logistics management | 134 | 13,3 |
| | Accounting and finance management | 206 | 20,4 |
| | International trade | 205 | 20,3 |
| | Management information systems | 123 | 12,2 |

n=1011

Data Collection Tool

To obtain data, the questionnaire method was used. The questionnaire contains seven scales. Literature studies were used to determine the scale items. The items expressing the intention to use the distance education system were adapted from Lin (2011)'s study, the items related to the quality of information and technical service were from Wang et al.'s (2007) study, the items related to satisfaction and using were from DeLone and McLean (2003). Items related to the quality of education were adapted from the study of Hassanzadeh et al. (2012) and the articles related to the fear of Coronavirus-19 are in Ahorsu et al. (2007). The measurement tool used is a 5-point Likert type (1 – “strongly disagree” to 5 – “strongly agree”).

“Distance education enables students to participate in the lesson”, “The distance education system is aesthetically pleasing”, “The distance education system provides information suitable for my needs”, “I tend to use the distance education system”, “I am satisfied with the distance education system”, “The distance education system is

daily I use it” and “I feel uncomfortable when thinking about COVID-19” are some examples of the items in the questionnaire. The questionnaire also asked about the students' socio-demographic characteristics.

Statistical Analysis of Data

The two-stage approach proposed by Anderson and Ginberg (1988) was used as the basis for the analyses to be carried out in this study. The first stage is called the measurement model. At this stage, the construct validity of the measurement model is tested. In addition, validity and reliability analyses were carried out using items and factors. The construct validity of the measurement model was tested using confirmatory factor analysis. Cronbach alpha coefficients were calculated to determine the confidence levels of the factors. However, CR (composite reliability), AVE (average variance extracted), MSV (maximum shared variance), MaxR(H) (maximum reliability) values were calculated for convergent and discriminant validity calculations. In addition, discriminant validity was examined using the HTMT (heterotrait-monotrait ratio of correlations) method (Henseler et al.,



2015). The second stage is called the structural model. At this stage, a structural equation model analysis was applied and the fit values of the tested model were reported. The research hypotheses were evaluated by examining the relationships between the variables in the model.

Before carrying out the structural equation model analysis, the existence of extreme values that can complicate the distribution in the data set was examined. Cook distance values were calculated to show the presence of these extremes. Cook distance values greater than one indicate the presence of extreme values (Stevens, 2002). It was determined that the data set does not have an extreme value. The next step was to check the normal distribution assumption by considering the kurtosis and skewness coefficients. The skewness and kurtosis coefficients in the range of ± 1 , indicate that the distribution conforms to the normal assumption (Tabachnick & Fidell, 2007). The coefficients calculated for the scale total scores were within the specified range ($-0.77 \leq \text{skewness} \leq 0.32$; $-0.85 \leq \text{kurtosis} \leq -0.22$). The obtained results showed that it met the normal distribution assumption. The next step of the study examined whether there is a multicollinearity problem between the factors. The correlation coefficients were calculated for this. High-level relationships ($r > 0.90$) indicate a multicollinearity problem (O'Brien, 2007). After the analysis, it was concluded that there is no multicollinearity problem between the factors. As a result, the scale scores were suitable for multivariate analysis. The analyses were performed using the AMOS 24.0 and SPSS 25.0 software.

Findings

Validity and Reliability

Confirmatory factor analysis (CFA) was applied to test the measurement model according to the data obtained from the measurement tools. Calculated goodness of fit values ($\chi^2=2252.06$, $\chi^2/df = 3.26$, GFI = 0.89; AGFI= 0.87, TLI= 0.95, CFI= 0.96, IFI= 0.96, RMSEA = 0.05) showed that the data were in good agreement with the model tested (Browne & Cudeck, 1993; Jöreskog & Sörbom, 1998; McDonald & Marsh, 1990). In the tested model, the factor loads of the items varied from 0.67 to 0.91. The significance of the calculated factor loads was found to be at the 0.001 level (Table 2).

Cronbach Alpha coefficients were calculated to determine the reliability levels of the factors in the model. The alpha coefficient should be 0.70 and higher (Cortina, 1993). The alpha coefficients calculated for the factors took values between 0.89 and 0.95. The coefficients obtained indicated that the reliability of the items in the factors was high due to internal consistency. CR, AVE, MSV, MaxR(H) values were calculated for convergence and segregation validity calculations. In addition, the HTMT method was used to calculate discriminant validity. The scale items, factor loadings, convergent and discriminant validity results are presented in Table 2.

Table 2. Validity and Reliability Analysis Results.

| Factors | Factor load | α | CR | MSV | AVE | MaxR (H) |
|--|-------------|----------|------|------|------|----------|
| Education quality | | | | | | |
| Distance education enables students to participate in the lesson. | 0,75 | 0,90 | 0,89 | 0,75 | 0,59 | 0,90 |
| Distance education enables collaborative learning | 0,78 | | | | | |
| Distance education provides necessary facilities such as chat and forum. | 0,71 | | | | | |
| The distance education system provides the opportunity to communicate with other students. | 0,69 | | | | | |
| The distance education system provides learning and evaluation opportunities. | 0,86 | | | | | |
| The distance education system is suitable for my learning style. | 0,80 | | | | | |
| Technical service quality | | | | | | |
| The distance education system is aesthetically pleasing. | 0,82 | 0,94 | 0,94 | 0,85 | 0,61 | 0,95 |
| The distance education system works fast enough. | 0,77 | | | | | |
| The distance education system is user friendly. | 0,84 | | | | | |
| The distance education system provides interactive features between users and the system. | 0,83 | | | | | |
| The distance education system has a regular design. | 0,77 | | | | | |
| The distance education system has flexible features. | 0,74 | | | | | |
| E-learning has attractive features. | 0,80 | | | | | |
| The distance education system is reliable (it can fulfill a purpose perfectly). | 0,78 | | | | | |
| Distance education system is secure (data security). | 0,69 | | | | | |

| Information quality | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|
| Provides information suitable for my distance education needs. | 0,88 | | | | | |
| Distance education provides comprehensive knowledge. | 0,85 | | | | | |
| The distance education system provides exactly the information I want. | 0,86 | 0,95 | 0,93 | 0,85 | 0,73 | 0,94 |
| Distance education provides me with organized content and information. | 0,86 | | | | | |
| Distance education provides up-to-date content and information. | 0,82 | | | | | |
| The distance education system provides the necessary content and information. | 0,85 | | | | | |
| Intention to use | | | | | | |
| I tend to use the distance education system. | 0,88 | | | | | |
| I believe that the distance education system is available. | 0,86 | 0,89 | 0,89 | 0,61 | 0,74 | 0,90 |
| There is a possibility that I will use the e-learning system in the near future. | 0,84 | | | | | |
| Satisfaction | | | | | | |
| Distance education is fun. | 0,87 | | | | | |
| I am satisfied enough with the distance education system. | 0,91 | | | | | |
| The distance education system meets my educational needs. | 0,88 | 0,95 | 0,94 | 0,73 | 0,76 | 0,95 |
| I am satisfied with the performance of the distance education system. | 0,87 | | | | | |
| Distance education is enjoyable for me. | 0,87 | | | | | |
| Distance education gives me self-confidence. | 0,84 | | | | | |
| Usage | | | | | | |
| I use the distance education system every day. | 0,89 | | | | | |
| I use the distance education system regularly (at the same intervals). | 0,90 | 0,92 | 0,92 | 0,42 | 0,80 | 0,93 |
| I log in to the distance education system frequently. | 0,89 | | | | | |
| Fear of Coronavirus-19 | | | | | | |
| I am most afraid of COVID-19. | 0,69 | | | | | |
| I get uncomfortable when I think about the COVID-19. | 0,75 | | | | | |
| When I think of COVID-19, my hands start to sweat. | 0,74 | | | | | |
| I am afraid of losing my life because of the COVID-19. | 0,80 | 0,92 | 0,90 | 0,10 | 0,57 | 0,91 |
| I get nervous watching news about COVID-19 on social media. | 0,86 | | | | | |
| I can't sleep because I'm worried about getting COVID-19. | 0,67 | | | | | |
| My heart beats fast when I think about catching COVID-19. | 0,76 | | | | | |

When the table was examined, it was observed that the internal reliability criteria $CR > 0.70$, and $AVE > 0.50$ conditions were met. The concordance validity condition ($CR > AVE$) was also fully met. This indicated that convergent validity was achieved (Malhotra & Dash, 2011). Regarding discriminant validity, it was observed that the $MSV < AVE$ condition was mainly met. The values calculated by the HTMT method ($0.17 < HTMT < 0.89$) did not exceed 0.90, which indicated that discriminant validity was achieved (Henseler et al., 2015). In addition, the fact that the MaxR (H) reliability value is larger than the CR values supports that discriminant validity is achieved (Hu & Bentler, 1999). The reliability and validity analysis of the measurement tool revealed that its seven-factor structure was confirmed. The reliability level of the scale factors due to internal consistency is high. It was determined that divergent and convergent validity between the scale factors was achieved to a great extent.

Correlation Analysis Results

The relations between the variables in the model were examined without performing the structural equation model analysis. Pearson correlation coefficients were calculated to examine the relationships between the variables. The coefficients obtained are given in Table 3.

When the table is examined, it is understood that there are low, medium and high-level significant relationships between the usage behavior scores and quality of education ($r=0.50$; $p < 0.01$), technical service quality ($r=0.55$; $p < 0.01$), information quality ($r=0.55$; $p < 0.01$), intention to use ($r=0.60$; $p < 0.01$), satisfaction ($r=0.47$; $p < 0.01$), Fear of COVID-19 ($r=0.28$; $p < 0.01$), and It was observed that the tendency to use the distance education system increased as the quality of education, technical service quality, information quality, intention to use, perception of satisfaction and fear of COVID-19 related to distance education increased.



Structural Equation Model Analysis Results

In the tested structural equation model, fear of COVID-19 was included as an exogenous variable. Education quality, technical service quality, user satisfaction, information quality, intention to use, and usage were included as endogenous variables in the model (Figure 2).

The quality of education ($\beta=0.31$, $p<0.001$), technical service quality ($\beta=0.43$, $p<0.001$) and information quality ($\beta=0.33$, $p<0.001$) have a positive effect on satisfaction. Technical service quality ($\beta=0.55$, $p<0.001$) and information quality ($\beta=0.32$, $p<0.001$) have a positive effect on intention to use. On the other hand, satisfaction ($\beta=0.12$, $p<0.01$) and intention to use ($\beta=0.56$, $p<0.001$) have a positive effect on usage.

Table 3. Pearson Correlation Coefficients of the Relationships Between Factors.

| Variables | Avr | Sd | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. |
|------------------------------|------|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----|
| 1. Quality of education | 2,99 | 1,00 | 1 | | | | | | |
| 2. Technical service quality | 2,95 | 0,98 | 0,76** | 1 | | | | | |
| 3. Information quality | 2,98 | 1,06 | 0,76** | 0,85** | 1 | | | | |
| 4. Intention to use | 3,45 | 1,15 | 0,58** | 0,73** | 0,72** | 1 | | | |
| 5. Satisfaction | 2,60 | 1,16 | 0,74** | 0,77** | 0,78** | 0,59** | 1 | | |
| 6. Usage behavior | 3,64 | 1,16 | 0,50** | 0,55** | 0,55** | 0,60** | 0,47** | 1 | |
| 7. Covid-19 Fear | 2,69 | 1,06 | 0,28** | 0,24** | 0,26** | 0,12** | 0,31** | 0,16** | 1 |

** $p<0,01$; $n=1011$

Goodness of fit values obtained as a result of the analysis ($\chi^2=3570.05$; $\chi^2/df = 4.62$; GFI= 0.87; AGFI= 0.85; TLI= 0.92; CFI= 0.93; IFI= 0, 93; RMSEA = 0.60) showed that the data were agreeable with the model tested (Browne & Cudeck, 1993; Jöreskog & Sörbom, 1998; McDonald & Marsh, 1990).

In the model, the rate of disclosure of satisfaction with the distance education system is 70%, the rate of disclosure of the intention to use the distance education system is 72%, and the rate of disclosure of the behavior of using the distance education system is 41% (Figure 2). The critical values (t) and significance levels (p) of the path coefficients in the tested model are shown in Table 4.

When the statistically significant relationships in the tested model are examined, it is seen that the fear of COVID-19 was found to have a positive effect the education quality ($\beta=0.36$, $p<0.001$), technical service quality ($\beta=0.31$, $p<0.001$) and information quality ($\beta=0.33$, $p<0.001$).

Figure 2. Tested Structural Equation Model, $\chi^2=3570,05$; Sd= 773; $p<0.001$.

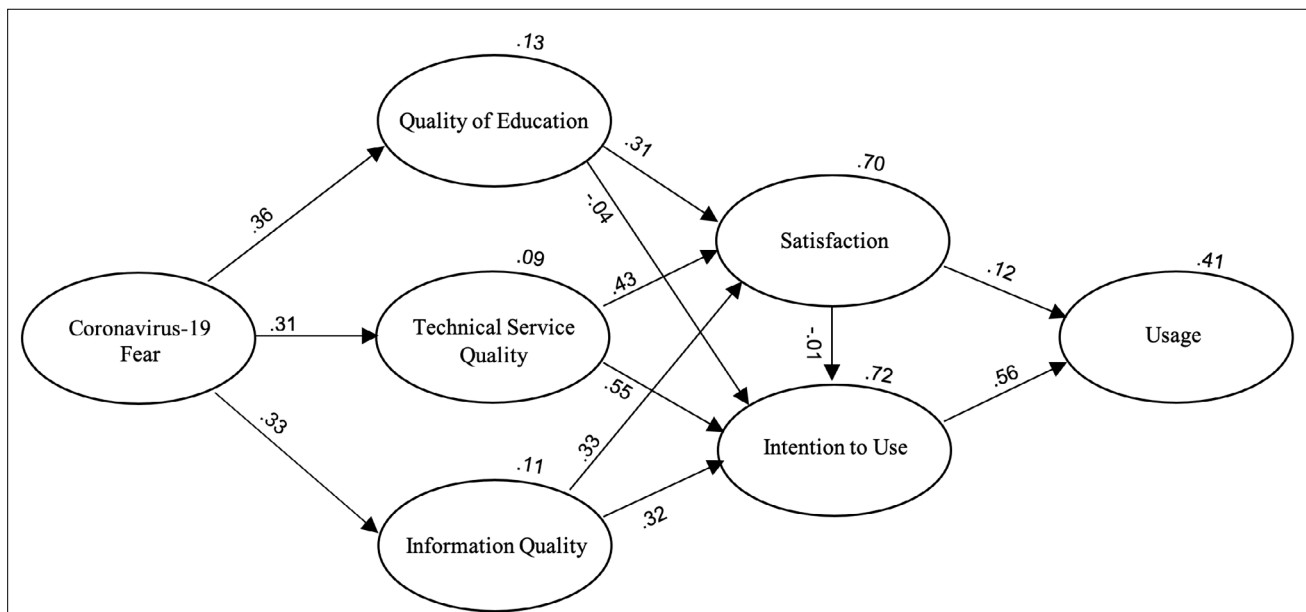


Table 4. Relationships Between Variables in the Tested Model.

| | Method | β | t | Hypothesis |
|-----|---|---------|----------|------------|
| H1 | Fear of COVID-19 ---> Quality of education | 0,36 | 9,63*** | Accepted |
| H2 | Fear of COVID-19 ---> Technical service quality | 0,31 | 8,56*** | Accepted |
| H3 | Fear of COVID-19 ---> Quality of information | 0,33 | 9,24*** | Accepted |
| H4 | Education quality ---> Satisfaction | 0,31 | 12,79*** | Accepted |
| H5 | Technical service quality ---> Satisfaction | 0,43 | 5,58*** | Accepted |
| H6 | Information quality ---> Satisfaction | 0,33 | 4,35*** | Accepted |
| H7 | Education quality ---> Intention to use | -0,04 | -1,64 ad | Refused |
| H8 | Technical service quality ---> Intention to use | 0,55 | 7,62*** | Accepted |
| H9 | Information quality ---> Intention to use | 0,32 | 4,61*** | Accepted |
| H10 | Satisfaction ---> Intention to use | -0,01 | -0,29 ad | Refused |
| H11 | Satisfaction ---> Usage | 0,12 | 3,27** | Accepted |
| H12 | Intention to use ---> Usage | 0,56 | 14,85*** | Accepted |

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; ad Not meaningful

Discussion, Conclusion and Recommendations

This study investigated students at the Faculty of Applied Sciences of Necmettin Erbakan University, who were studying through in distance learning. The research focused on the factors influencing these students' actual use of the distance education system during the pandemic, employing the Information Systems Success (ISS) Model as a framework. Relationships between variables within the model were evaluated using Structural Equation Modeling. The findings revealed that fear of COVID-19 positively influences the quality perceptions associated with the distance learning system. The quality of technical service, education, and information related to distance learning significantly impacted both usage intention and satisfaction. Additionally, the study determined that both usage intention and satisfaction substantially influence actual usage behavior.

The fear of COVID-19, according to the results obtained, has a positive impact on the quality of the technical service, the quality of education and the quality of information related to distance learning. During the pandemic, students had to meet their basic education needs through the distance education system. Research conducted in this period revealed that individuals' tendency to use technology increased and technological tools were used more frequently (Statista, 2020). It is also noted that the pandemic acted as a catalyst for more effective use of digital devices, e-learning activities, and social media technologies (Mulenga & Marbán, 2020). The fear of COVID-19 may have led students to understand, evaluate and use the distance education system.

The findings also indicate that, the quality of education does not have a significant effect on the intention to use it. One of the possible reasons for this may be that the quality of technical service and the quality of information have a stronger effect on the intention to use than the quality of education. On the other hand, it was determined that the quality of education has a positive effect on the satisfaction from distance education. The quality of the distance education system is directly related to the level of enabling the interaction of the environment provided to the users. Quality distance education systems allow the creation of a collaborative learning environment, ensure the continuation of communication inside and outside the classroom with applications such as chat and form, are suitable for the learning styles of the users and offer the opportunity to evaluate what has been learned (Hassanzadeh et al., 2012). In this respect, it is expected that as students' quality perceptions of distance education increase, their satisfaction with the distance education system will increase. The findings obtained in this study are consistent with the results of studies in the literature (Hassanzadeh et al., 2012; Kim et al., 2012).

The findings revealed that the technical service quality positively affects satisfaction and intention to use. Technical service quality determines the accuracy and efficiency of communication systems (DeLone & McLean, 2003). Distance education systems with high technical service quality work fast enough, satisfy users in terms of aesthetics, offer flexible features, are reliable in terms of data storage and protection, and are completely user-friendly (Wang et al., 2007). In this respect, it is expected that as students' perceptions of technical service quality related to distance education increase, their satisfaction with distance education



and their intention to use it increase as well. The findings of this study corroborate previous research suggesting that satisfaction with technical service quality (Alsabawy et al., 2013; Hassanzadeh et al., 2012; Tajuddin et al., 2013; Kim et al., 2012; Wang & Chiu, 2011) and intention to use (Cheng, 2012; Hassanzadeh et al., 2012; Li et al., 2012; Ramayah et al., 2010) significantly influence outcomes in the context of distance education systems.

It was also determined that the quality of information positively affects satisfaction and intention to use it. Information quality is extremely important in order to meet the needs and expectations of users in distance education systems (Petter & McLean, 2009). Distance education systems with high information quality offer comprehensive content and information suitable for users' needs (Wang et al., 2007). It is expected that the students who reach the content and information suitable for their needs and expectations will be satisfied and their intention to use will increase. The findings of this study align with prior research demonstrating a positive impact of information quality on satisfaction (Freeze et al., 2010; Roca et al., 2006; Saba, 2013; Wang & Chiu, 2011) and intention to use (Cheng, 2012; Freeze et al., 2010; Wang & Chiu, 2011; Ramayah et al., 2010) in the context of distance education systems.

The findings of this study revealed that usage intent and satisfaction have a positive impact on user behavior. From the point of view of system designers and vendors, it is nowadays more important to meet user needs and to achieve a satisfactory level of performance, thereby increasing users' intent to use, than to achieve high sales figures only in terms of classical marketing approaches because increasing satisfaction and intention to use leads to product or service sales (Dominici & Palumbo, 2013). The fact that the distance education system meets the needs, has sufficient performance, gives self-confidence and is fun increases the users' satisfaction (DeLone & McLean, 2003). Intention is a critical factor in using a new product. In the distance education system, the individual's intention to use affects the probability of participating in the system and is an important determinant on the actual use (Mohammadi, 2015). The results obtained in this study are consistent with these explanations. Furthermore, the results are consistent with previous research suggesting that both satisfaction (Hassanzadeh et al., 2012; Hsieh & Cho, 2011; Mohammadi, 2015) and intention to use (Mohammadi, 2015; Venkatesh et al., 2003) positively influence actual usage behavior.

This study carried out during the pandemic, determined that the fear of COVID-19 positively affects the quality of technical service, education, and information related to distance education. The fear of COVID-19 positively affects the tendency to use educational technologies and the quality of technical service, education quality and information quality associated with distance education have a significant effect on satisfaction and intention to use. Satisfaction and intention

to use were found to have a significant effect on the actual use behavior. During the pandemic, the ISS Model related to the distance education system was largely confirmed. It was observed that the fear of COVID-19 indirectly directs students to use the distance education system.

A study on distance education by Neuenschwander (2021) shows that the lack of social interaction between students, teachers and parents is a major challenge. The fact that students had to work alone at home made it difficult for teachers to compensate for the disadvantages of individual students. Specifically, the research shows that the social class community not only has a synergy effect (saving of financial resources), but also has a motivating and socializing function with the aim of integrating students into society. These important functions cannot be fulfilled in distance learning, so distance learning cannot be equated with face-to-face learning (Neuenschwander, 2021). Distance learning should, therefore, take place with intensive support from the lecturers. The focus should not be on the use of digital learning materials, but rather on achieving the characteristic personal atmosphere of the students in distance education. On the other hand, Güneş (2020) recognized that students improved their research skills in educational activities conducted during the pandemic. According to Güneş, distance learning can help students develop soft skills like critical thinking, creativity, communication and emotional intelligence. Likewise, the positive effects of students staying at home are also reflected in education. For example, distance learning activities conducted during the COVID-19 epidemic increased individual learning efforts, the use of different learning strategies, and the effectiveness of these strategies (Gonzalez et al., 2020).

Lang (2020) predicts three scenarios for the COVID-19 pandemic: (1) The formation of peaks and plateaus for one to two years. (2) Big waves in autumn and winter. (3) The disappearance of the virus over time. This uncertainty will only fuel the rapid digital transformation in education. The creation of distance learning technologies will also facilitate innovation in the education industry. Many universities struggled with distance learning and digital technologies, especially as they had to be implemented in a short amount of time. Some online courses are interrupted from time to time and there are problems with access. Due to the sudden increase in online access, some of the university servers were also inadequate. All these negativities will not prevent the digital transformation in the universities (Koyuncuoğlu, 2021a).

With the outbreak of the pandemic, traditional teaching and learning methods have taken a back seat and smartphones, tablets and laptops have suddenly become the main communication and information transmission tools. It remains to be seen whether this "sudden digitization" (Döbeli Honegger & Stajic, 2020) will have a lasting impact on the education system (Tengler 2020).

Digital and traditional learning have strengths and weaknesses. In the future, distance learning can offer students more options than the traditional learning model. On the one hand there is the uncertainty of new outbreaks of pandemics, on the other hand distance learning should be a topic of interest both locally and globally to make the concept of lifelong learning accessible to all. During COVID-19, it was important to determine the competencies, skills and attitudes of distance learning students towards this practice and the factors influencing them, and to take the necessary precautions to improve students' competencies.

During the pandemic in Türkiye, distance learning became the new normal in higher education. Some universities introduced some degree of distance learning for students before to the COVID-19 pandemic. Therefore, exemplary teaching models were derived from previous experiences. In this regard, the introduction of distance learning in universities was smoother than expected compared to primary and secondary education (Koyuncuoğlu, 2021a).

Although distance education is widely used in higher education, it should not be seen as a single method, but as a different type of method that completes the education process. It should be used to support formal education and create equal opportunities. In addition to the latest technology, it is also important that distance learning institutions employ a culture and management system that encourages the use of e-learning. Online learning can be very cost effective but should still be carefully considered to ensure the quality of education is not compromised.

According to Armstrong-Mensah et al. (2020), teachers should be more collaborative and supportive to provide more options and accountability for their students' learning. They should also be able to innovate their teaching materials and approaches to achieve the goals of their courses. One of the most important factors that can help students embrace e-learning is innovation. In order to implement distance education systems, various technologies are needed, such as the internet, smartphones and applications. When it comes to making higher education more accessible, the availability of accessible technology is extremely important. This can be done through the use of various forms of assistive technology. In addition, other factors such as the accessibility of learning materials and the principle of hearing and seeing should also be considered to provide the best possible experience for the students. For example, image-formatted audio text can be used to ensure that students with visual impairments can access the information they need. In foreign language learning, video clips can also be used to help students understand the lesson.

In order to ensure the accessibility of their online courses, universities should set up media and didactic centers. These facilities should be equipped with the necessary equipment and resources to support the needs of the students. For most students, distance learning is the best choice when

it comes to fulfilling their mandatory requirements. This type of teaching offers them more advantages than disadvantages and allows them to work from anywhere. It can also be beneficial for students from other cities who wish to study at major universities. Through this method, they can easily connect to online courses and follow their schedule at their own pace.

The digitization of universities has the potential to further advance the internationalization of educational institutions. According to Koyuncuoğlu (2020), online exams and distance learning courses can help increase the number of students from other countries. In addition, universities can further develop course content and subject areas together with their international partners. Digitization has the potential to change the way universities approach internationalization. In order to use this potential optimally, the university management should consider both topics in their strategic plans. In addition to the technical infrastructure and the quality of the content, the digitization of universities also requires the establishment of effective change processes. This can be done through the development of strategic plans and procedures. In addition, other factors such as the establishment of an organizational culture and the development of a personnel structure are taken into account in order to ensure the success of the institute's operations. The various departments and university management should work together to implement the necessary changes. In this way, they can make the most of the digitization process.

Issues such as fear, anxiety, helplessness and burnout are important in higher education because these feelings can significantly affect the quality of education and the interaction between students. The COVID-19 pandemic has caused feelings of fear, anxiety, and burnout (Koyuncuoğlu, 2021b). The lack of effective treatments and uncertainty about the effectiveness of the vaccine have caused fear and anxiety among people. The pandemic makes it necessary to look for ways to cope with emotions such as fear and burnout, along with the working methods that faculty members and students need to adapt to. As such, higher education institutions should be aware of psychological effects such as fear and burnout and should directly support their staff and students with structural arrangements and various assistance opportunities. More research is needed on emotions such as fear and burnout. Research results can be compared between regions and countries, and best practices can be applied by adapting them to country's conditions. Researchers are recommended to address the negative effects of fear and the COVID-19 virus on a scientific basis and develop strategies and models to reduce organizational stressors.

In this research, the factors influencing the actual use of the distance education system by students were examined based on the ISS Model. Apart from the variables included in the Information Systems Success Model, adding the fear of COVID-19 as a variable constitutes the original aspect of the



study. It was observed that the fear of COVID 19 positively affects the quality of technical service, quality of education, quality of information and the tendency to use related to distance education. The fact that the study's sample consists of students studying at the Faculty of Applied Sciences of Necmettin Erbakan University limits the generalizability of the results to university students across the country. Further research can examine the factors affecting the actual use of the distance education system based on various models. Conducting similar studies to cover different universities and faculties may be recommended. Research into teachers' competencies and experiences can also contribute to optimizing distance education. Even if the qualitative approach does not draw a representative picture for all universities and provides arguments, concepts and examples for experience-based, gender-oriented distance learning, the results should be combined with qualitative studies and further quantitative research. This will provide a more comprehensive picture of the state of distance education.

Yazar Katkıları / Author Contributions: ÖK: Fikir, tasarım, kaynak taraması, verinin toplanması, bulguların yorumlanması, makalenin yazılması; AAŞ: Fikir, tasarım, bulguların yorumlanması, eleştirel inceleme, danışmanlık ve denetleme; DK: Verinin toplanması, bulguların yorumlanması, makalenin yazılması, eleştirel inceleme/ ÖK: *Project idea, conceiving and designing research, literature search, data collection, interpreting the results, writing the manuscript*; AAŞ: *Project idea, conceiving and designing the study, interpreting the results, critical reading and final check of the manuscript, study monitoring*; DK: *Data collection, interpreting the results, writing the manuscript, critical reading and final check of the manuscript.*

References

- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The fear of COVID-19 scale: Development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20, 1537-1545. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>
- Alkhalaf, S., Drew, S., AlGhamdi, R., & Alfarraj, O. (2012). E-learning system on higher education institutions in KSA: Attitudes and perceptions of faculty members. *Procedia - Social Behavioral Sciences*, 47, 1199-1205.
- Alsabawy, A. Y., Cater-Steel, A., & Soar, J. (2013). IT infrastructure services as a requirement for e-learning system success. *Computers & Education*, 69, 431-451.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Armstrong-Mensah, E., Ramsey-White, K., Yankey, B., & Self-Brown, S. (2020). COVID-19 and distance learning: Effects on Georgia State University School of Public Health Students. *Front. Public Health*, 8, 576227. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.576227>
- Banerjee, D. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on elderly mental health. *International Journal of Geriatric Psychiatry* 35(12), 1466-1467. <https://doi.org/10.1002/gps.5320>
- Bharati, P. (2002). People and information matter: Task support satisfaction from the other side. *The Journal of Computer Information Systems*, 43(2), 93-102.
- Bhatti, N., Bouch, A., & Kuchinsky, A. (2000). Integrating user perceived quality into web server design. *Computer Networks Journal*, 33(1-6), 1-16.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). Sage.
- Cheng, Y. (2012). Effects of quality antecedents on e-learning acceptance. *Internet Research*, 22(3), 361-390.
- Chow, M. K., Herold, D., Choo, T. M., & Chan, K. (2012). Extending the technology acceptance model to explore the intention to use second life enhancing healthcare education. *Computers & Education*, 59, 1136-1144.
- Cidral, W., Aparicio, M., & Oliveira, T. (2020). Students' long-term orientation role in e-learning success: A Brazilian study. *Heliyon*, 6(12), article e05735. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05735>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, 78(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use and user acceptance of technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982-1003. <https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982>
- DeLone, W. H., & McLean, E. R. (1992). Information systems success: The quest for the dependent variable. *Information Systems Research*, 3(1), 60-95. <https://doi.org/10.1287/isre.3.1.60>
- Delone, W. H., & McLean, E. R. (2003). The DeLone and McLean model of information systems success: A ten-year update. *Journal of management information systems*, 19(4), 9-30.
- Dikmen, S., & Bahçeci, F. (2020). Strategies of higher education institutions towards distance education during the COVID-19 pandemic: Firat University sample. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98.
- Dishaw, M. T., & Strong, D. M. (1999). Extending the technology acceptance model with task - technology fit constructs. *Information & Management*, 36(1), 9-21. [https://doi.org/10.1016/S0378-7206\(98\)00101-3](https://doi.org/10.1016/S0378-7206(98)00101-3)
- Doğan, E., & İmamoğlu, O. (2020). Investigation of patience trends in the corona virus outbreak process of university students. *Turkish Studies*, 15(4), 315-324. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44382>
- Dominici, G., & Palumbo, F. (2013). How to build an e-learning product: Factors for student/customer satisfaction. *Business Horizons*, 56(1), 87-96.
- Dobeli Honegger, B., & Stajic, O. (2020). *Frau avatar statt frau fessa? Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/2000117356265/frau-avator-statt-frau-fessa>
- Efiloğlu-Kurt, Ö. (2015). Determining university students' perspectives on distance education with the integration of technology acceptance model and information systems success model. *International Journal of Alanya Business Faculty*, 7(3), 224-229.
- Efiloğlu-Kurt, Ö. (2016). An e-learning system evaluation with the information systems success model. *Journal of Management Information Systems*, 1(3), 140-149.
- Egunjobi, J. P. (2020). *The perception of COVID-19 as a fear factor in the preparation for the pandemic aftermath*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14933.17125>

- Eom, S., Wen, J., & Ashil, N. (2006). An empirical investigation the determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4, 215-235.
- Freeze, R. D., Alshare, K. A., Lane, P. L., & Wen, H. J. (2010). IS Success Model in E-Learning Context Based on Students' Perceptions. *Journal of Information Systems Education*, 21(2), 173-184.
- Furrer, F., Bühler, W., Wyss, C., Degonda, A., & Hiss, J. A. (2023). Lernen mit Augmented Reality Technologie in der Hochschullehre. Erkenntnisse einer Videostudie mit angehenden Sekundarlehrpersonen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 51, 87-113. <https://doi.org/10.21240/mpaed/51/2023.01.13.X>
- Garrote, A., Neuenschwander, M. P., Hofmann, J., Mayland, C., Niederbacher, E., Prieth, V., & Rosti, I. (2021). *Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie. Analyse von Herausforderungen und Gelingensbedingungen*. Fachhochschule Nordwestschweiz. https://www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/institut-forschung-und-entwicklung/zentrumlernen-und-sozialisation/fernunterricht-2020-lernen-waehrendder-coronavirus-pandemie/short_fernunterricht_garrote_et_al_2021.pdf
- Godoy, L. D., Falcowski, R. M., Incrocci, R. M., Versuti, F. M., & Padovan-Neto, F. E. (2021). The psychological impact of the COVID-19 Pandemic in remote learning in higher education. *Education Sciences*, 11, 473. <https://doi.org/10.3390/educsci11090473>
- Gonzalez, T., De La Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLoS One*, 15(10), e0239490.
- Grynyuk, S., Kovtun, O., Sultanova, L., Zheludenko, M., Zasluzhena, A., & Zaytseva, I. (2022). Distance learning during the COVID-19 Pandemic: The experience of Ukraine's Higher Education System. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(3), 242-256. <https://doi.org/10.34190/ejel.20.3.2198>
- Guimaraes, T., Armstrong, C. P., & Jones, B. M. (2009). A new approach to measuring information systems quality. *The Quality Management Journal*, 16(1), 42-51.
- Güneş, A. (2020). *Pandemic could be an opportunity for Turkish higher education*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200506061559172>
- Hassanzadeh, A., Kanaani, F., & Elahi, S. (2012). A model for measuring e-learning systems success in universities. *Expert Systems with Applications: An International Journal*, 39(12), 10959-10966.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135.
- Hsieh, P. A. J., & Cho, V. (2011). Comparing e-Learning tools' success: The case of instructor-student interactive vs. self-paced tools. *Computers & Education*, 57(3), 2025-2038.
- Hsu, Y. (2022). Impact of emergency remote education in the 2021 COVID-19 Pandemic: A case of higher education students in the department of mechanical engineering. *Higher Education Studies*, 12(2), 71-83.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Iflahen, F., & Benkhallouq, F. (2022). *The impact of remote education on university students at Cadi Ayyad University in Morocco: Situation and perceptions*. Environment-Behaviour Proceedings Journal. 10th AMER International Conference on Quality of Life Shangri-la Rasa Sayang, Malaysia, 16-17 Mar 2022. <https://doi.org/10.21834/ebpj.v7i19.3195>
- Internationale Arbeitsorganisation (2020). *COVID-19 und der Bildungssektor*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/briefingnote/wcms_749063.pdf
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1998). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Scientific Software International, Inc.
- Kantipudi, P., Moses, C. J., Aluvalu, D., & Goud, G. T. (2021). Impact of COVID-19 on Indian Higher Education. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 4991. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/4991>
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). Evaluation of students' feedback on web-based distance education during the COVID-19 process. *Journal of Izmir Katip Celebi University Faculty of Health Sciences*, 5(2), 59-67.
- Kim, K., Trimi, S., Park, H., & Rhee, S. (2012). The impact of CMS quality on the outcomes of e-learning systems in higher education: An empirical study. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 10(4), 575-587.
- Koyuncuoğlu, Ö. (2020). Yükseköğretimde yeni normalleşme senaryoları ve önerileri. *Turkish Studies*, 15(6), 635-662. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44686>
- Koyuncuoğlu, D. (2021a). Pandemi sürecinde yükseköğretimde dijital teknoloji kullanımı ve uzaktan eğitim modelleri. In A. Çatalcalı-Ceylan (Ed.), *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimlerde Yeni Arayışlar ve Çalışmalar* (pp. 77-104). Serüven Publishing.
- Koyuncuoğlu, Ö. (2021b). COVID-19 Pandemi sürecinde yükseköğretim kurumlarında tükenmişlik. In A. Çatalcalı-Ceylan (Ed.), *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimlerde Yeni Arayışlar ve Çalışmalar* (pp. 14-42). Serüven Publishing.
- Lang, C. (2020). *Pandemi-Prognose. Drei Szenarien zum weiteren Verlauf. Pharmazeutische Zeitung*. <https://www.pharmazeutische-zeitung.de/drei-szenarien-zumweiterenverlauf-117609/>
- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers and Education*, 48(2), 185-204. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.12.004>
- Li, Y., Duan, Y., Fu, Z., & Alford, P. (2012). An empirical study on behavioural intention to reuse e-learning systems in rural China. *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 933-948.
- Lin, K. (2011). E-learning continuance intention: Moderating effects of user e-learning experience. *Computer & Education*, 56(2), 515-526.
- Linnes, C., Ronzoni, G., Agrusa, J., & Lema, J. (2022). Emergency remote education and its impact on higher education: A temporary or permanent shift in instruction? *Education Sciences*, 12(10), 721. <https://doi.org/10.3390/educsci12100721>
- Malhotra, N. K., & Dash, S. (2011). *Marketing research: An applied orientation*. Pearson
- Masalimova, A. R., Khvatova, M. A., Chikileva, L. S., Zvyagintseva, E. P., Stepanova, V. V., & Melnik, M. V. (2022). Distance learning in higher education during COVID-19. *Frontiers in Education*, 7, 1-6. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.822958>
- McDonald, R. P., & Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107(2), 247-255.



- Mohammadi, H. (2015). Factors affecting the e-learning outcomes: An integration of TAM and IS success model. *Telematics and Informatics*, 32, 701-719.
- Morgan, B. (2020). *Commentary: Many students in developing countries cannot access education remotely*. The University of Chicago. Harris School of Public Policy. <https://harris.uchicago.edu/news-events/news/commentary-many-students-developing-countries-cannot-access-education-remotely>
- Mulenga, E. M., & Marbán, J. M. (2020). Is COVID-19 the gateway for digital learning in mathematics education? *Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep269. <https://doi.org/10.30935/cedtech/7949>
- Neuenschwander, M. P. (2021). *Cbancengleichheit im Fernunterricht während Corona-Pandemie: Einschätzungen von schulischen Akteuren*. Institut Forschung und Entwicklung Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/32488/Schlussbericht_R2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- O'brien, R. M. (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors. *Quality & quantity*, 41(5), 673-690.
- Ouajdouni, A., Chafik, K., & Boubker, O. (2021). Measuring e-learning systems success: Data from students of higher education institutions in Morocco. *Data in Brief*, 35. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2021.106807>
- Petter, S., DeLone, W., & McLean, E. (2008). Measuring information systems success: Models, dimensions, measures, and interrelationships. *European Journal of Information Systems*, 17, 236-263.
- Petter, S., DeLone, W., & McLean, E. (2012). The past, present and future of "IS Success". *Journal of the Association for Information Systems*, 13(5), 341-362.
- Petter, S., & McLean, E. R. (2009). A meta-analytic assessment of the DeLone and McLean IS success model: An examination of IS success at the individual level. *Information & Management*, 46(3), 159-166.
- Poulova, P., & Simonova, I. (2014). E-learning Reflected in Research Studies in Czech Republic: Comparative Analyses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1298-1304. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.386>
- Ramayah, T., Ahmad N., H., & Lo, M. C. (2010). The role of quality factors in intention to continue using an e-learning system in Malaysia. *Procedia-Social Behavioral Sciences*, 2(2), 5422-5426.
- Republic of Türkiye Ministry of Health (2021). *Ministry of Health COVID-19 Patient Table*. https://covid19.saglik.gov.tr/?clid=CjwKCcAiAirb_BRBNEiwALHnD57UJ2X-hwUKmAsUqRa0jbcBc4uRwZjbQMpG1q7WgsildQ_OZVxgqBoC6p8QAvD_BwE
- Resch, K., Alnahdi, G., & Schwab, S. (2022). Exploring the effects of the COVID-19 emergency remote education on students' social and academic integration in higher education in Austria. *Higher Education Research & Development*, 42(1), 215-229. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2040446>
- Roca, J., Chiu, C. M., & Martinez, F. J. (2006). Understanding e-learning continuance intention: An extension of the technology acceptance model. *International Journal of Human - Computer Studies*, 64(8), 683-696.
- Rokhman, F., Mukhibad, H., Hapsoro, B. B., & Nurkhin, A. (2022). E-learning evaluation during the COVID-19 pandemic era based on the updated of Delone and McLean information systems success model. *Cogent Education*, 9(1), 2093490, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2093490>
- Roky, H., & Meriouh, Y. A. (2015). Evaluation by users of an industrial information system (XPPS) based on the DeLone and McLean model for IS success. *Procedia Economics and Finance*, 26, 903-913. [https://doi.org/10.1016/s2212-5671\(15\)00903-x](https://doi.org/10.1016/s2212-5671(15)00903-x)
- Saba, T. (2013). Implications of e-learning systems and self-efficiency on students' outcomes: A model approach. *Human-Centric Computing and Information Sciences*, 2, 6(2012). <https://doi.org/10.1186/2192-1962-2-6>
- Safsouf, Y., Mansouri, K., & Poirier, F. (2020). An analysis to understand the online learners' success in public higher education in Morocco. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19(March), 087-112. <https://doi.org/10.28945/4518>
- Sanchez-Franco, M. J. (2009). The moderating effects of involvement on the relationships between satisfaction, trust and commitment in e-banking. *Journal of Interactive Marketing*, 23(3), 247-258.
- Sennheiser (2021). *World Report: Leitfaden für virtuelle Meetings und Fernunterricht nach COVID-19*. Sennheiser. https://assets.sennheiser.com/global-downloads/file/17027/Sennheiser_World_Report_eBook_German.pdf
- Shigemura, J., Ursano, R. J., Morganstein, J. C., Kurosawa, M., & Benedek, D. M. (2020). Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target populations. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 74(4), 281. <https://doi.org/10.1111/pcn.12988>
- Statista (2020). *Coronavirus impact: Global in-home media consumption by country 2020*. <https://www.statista.com/statistics/1106498/home-media-consumption-coronavirus-worldwide-by-country/>
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Lawrence Erlbaum.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Tajuddin, R. A., Baharudin, M., & Hoon, T. S. (2013). System quality and its influence on students' learning satisfaction in UiTM Shah Alam. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 677-685. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.140>
- Tengler, K., Schrammel, N., & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*, 58(02). [https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3637\(22.08.2022\)](https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3637(22.08.2022)).
- Terzi, B., Azizoglu, F., & Ozhan, F. (2021). Factors affecting attitudes of nursing students towards distance education during the COVID-19 pandemic: A web-based cross-sectional survey. *Perspectives in Psychiatric Care*, 1(9). <https://doi.org/10.1111/ppc.12747>
- Telli Yamamoto, G., & Altun, D. (2020). Coronavirus ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Uçkaç, K. (2020). The effects of distance education related to the COVID-19 pandemic process on student emotions and behaviors in health vocational high school students. *Journal of Education in Health Sciences*, 3(1), 34-44.
- UNESCO (2021). *Report on blended education and educational poverty*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380190>
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478.
- Wang, H. C., & Chiu, Y. F. (2011). Assessing e-learning 2.0 system success. *Computers & Education*, 57(2), 1790-1800.

- Wang, Y. S., & Liao, Y. W. (2008). Assessing e-government systems success: A validation of the Delone and Mclean model of information systems success. *Government Information Quarterly*, 25(4), 717-733.
- Wang, Y. S., Wang, H. Y., & Shee, D. Y. (2007). Measuring e-learning systems success in an organizational context: Scale development and validation. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1792-1808.
- World of Health Organization (2020). *Director-General's remarks at the media briefing on 2019 nCoV on 11 February 2020*. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-directorgeneral-s-remarks-at-the-media-briefing-on-2019ncov-on-11-february-2020>
- Worldometers. (2020). *COVID-19 Coronavirus Pandemic, Worldometer*. <https://www.worldometers.info/coronavirus/>
- Yakubu, M. N., & Dasuki, S. I. (2018). Assessing eLearning systems success in Nigeria: An application of the Delone and McLean information systems success model. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 183-203. <https://doi.org/10.28945/4077>
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdogan, S. (2011). *SPSS applied scientific research methods* (3. Baskı). Detay Detail Publishing.
- YÖK (2020). Press briefing. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitimeiliskin-aciklama.aspx>

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.*

Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Kültürel Zekâlarının Öz Yeterlilik ve Girişimcilik Üzerine Etkisi

The Effect of Cultural Intelligence of International University Students on Self-Efficacy and Entrepreneurship

Mihriban Cindiloğlu Demirel¹ , Gamze Ebru Çiftçi² , Yavuz Kağan Yasım³ 

¹ Hitit Üniversitesi, İktisadi ve İdari Birimler Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü, Çorum

² Hitit Üniversitesi, Sungurlu MYO, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Çorum

³ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, Ankara

Özet

Yükseköğretim Kurulu'nun uluslararasılaşma politikaları doğrultusunda Türkiye'de pek çok yabancı öğrenci eğitim almaya başlamıştır. Bu öğrencilerin mezuniyetleri sonrası kendi ülkeleriyle birlikte eğitim aldıkları ülkeye de katkı sağlamaları beklenmektedir. Bu katkının düzeyini belirleyen etkenlerden birisi kültürel zekâlarıdır. Ayrıca öz yeterlilikleri ve girişimcilik niyetleri gelecekte beklenen düzeyde bir başarıya ulaşmaları için önemli kriterlerdendir. Yabancı uyruklu öğrencilerin içindeki o girişimci ruhların ortaya çıkarılması için öncelikle kültürel sürecin uyumlaştırılması gerekebilir. Aynı zamanda öğrencilerin kendi kültürlerinden uzak ülkelerde üstlendikleri görevleri başarabilme konusunda inançlarının olup olmadığını da bilmek gerekir. Bu üç kavram, kültürel zekâ, öz yeterlilik ve girişimcilik, Türkiye'de eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin yaşamında önemli olmakla birlikte önemli toplumsal etkiler de ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada; kültürel zekânın, öz-yeterlilik ve girişimciliğe etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda kültürel zekâ, girişimcilik ve öz-yeterlilik kavramları kuramsal çerçevede incelenmiş ve literatür desteği ile araştırma hipotezleri oluşturulmuştur. Araştırmada veri elde etmek için anket form yöntemi kullanılmış ve farklı kültürleri yansıması açısından Türkiye'de TR83 bölgesinde (Samsun, Çorum, Tokat, Amasya) devlet üniversitelerinde okuyan 405 yabancı uyruklu üniversite öğrencisine kolayda örneklem yoluyla ulaşılmıştır. Elde edilen veriler AMOS ve SPSS programlarında analiz edilmiş ve katılımcı öğrencilerin kültürel zekâları, girişimcilik düzeyleri ve öz-yeterlilikleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda kültürel zekânın girişimciliği ve öz-yeterliliği anlamlı ve pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Öz-yeterliliğin ise aynı şekilde girişimciliği anlamlı ve pozitif yönde etkilediği bulgularına ulaşılmıştır.

Abstract

In line with the internationalization policies of the Council of Higher Education, many foreign students have started to receive education in Turkey. These students are expected to contribute not only to their home country but also to the country, in which they studied, after graduation. One of the factors that determine the level of this contribution is their cultural intelligence. In addition, self-efficacy and entrepreneurial intentions are important criteria for achieving an expected level of success in the future. In order to bring out the entrepreneurial spirit in foreign students, the cultural process may first need to be harmonized. At the same time, it is necessary to know whether students have the confidence to succeed in the tasks they undertake in countries far from their own culture. While these three concepts -cultural intelligence, entrepreneurship, and self-efficacy- are important in the lives of foreign university students in Turkey, they also create important social effects. In this study, the impact of cultural intelligence on self-efficacy and entrepreneurship is examined. For this purpose, the concepts of cultural intelligence, entrepreneurship and self-efficacy were examined within the theoretical framework and research hypotheses were created with the support of the literature. The survey form method was used to obtain data in the research, and 405 foreign university students studying at state universities in the TR83 region (Samsun, Çorum, Tokat, Amasya) in Turkey were reached through convenience sampling in order to reflect different cultures. The data obtained were analyzed by employing AMOS and SPSS programs, and it was determined that there were significant relationships between e cultural intelligence, entrepreneurship levels and self-efficacy of the participating students. As a result of the regression analysis, it was determined that cultural intelligence significantly and positively affected entrepreneurship and self-efficacy. Self-efficacy was found to affect entrepreneurship significantly and positively.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Zekâ, Girişimcilik, Öz-Yeterlilik, Yabancı Uyruklu Öğrenciler, Yükseköğretim

Keywords: Cultural Intelligence, Entrepreneurship, Self-Efficacy, Foreign Students, Higher Education

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Yavuz Kağan Yasım
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi,
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi,
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri
İlişkileri Bölümü
Yenimahalle / Ankara
e-posta: ykyasim@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(3), 409-420. © 2023 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Kasım / November 8, 2022; Kabul tarihi / Accepted: Kasım / November 17, 2023

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Cindiloğlu Demirel, M., Çiftçi, G. E., Yasım Y. K. (2023). Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Kültürel Zekâlarının Öz Yeterlilik ve Girişimcilik Üzerine Etkisi. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(3), 409-420. doi: 10.53478/yuksekogretim.1201019

ORCID: M. Cindiloğlu Demirel: 0000-0002-3530-2215; G. E. Çiftçi: 0000-0001-5335-103X; Y. K. Yasım: 0000-0002-3542-5493

Yükseköğretim Kurulu'nun Hedef Odaklı Uluslararasılaşma politikaları doğrultusunda ülkemizde pek çok uluslararası öğrenci eğitime almaya başlamıştır. Türk yükseköğretim sisteminde uluslararasılaşmanın teşvik edilmesi ile yabancı öğrencilerin Türk üniversitelerindeki sayıları hızla artmaktadır. Bu öğrenciler mezun olduktan sonra Türkiye'deki işletmelerde çalışabileceği gibi, başka ülkelerde çalışıp bir kültür elçisi görevi de görebileceklerdir. Böylece eğitim gördükleri ülkelerin ekonomisine katkı sağlamaya devam edeceklerdir. Bu görevlerdeki başarı düzeyi, onların kültürel uyum becerilerine bağlıdır. Bu açıdan yabancı öğrencilerin kültürel uyum düzeylerinin tespiti önem taşımaktadır.

Ülkelerin kalkınmasında önemli bir yer tutan kavramlardan bir diğeri de girişimcilik kültürüdür. 11. Kalkınma Planında girişimcilik kültürünün geliştirilmesi, ülkelerin dış pazarlara erişim imkanlarının desteklenmesi şeklinde amaçlar belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı TR83 bölgesinde bulunan Çorum' un İl Strateji Planında (2018-2023) ilin işletmelerinin yaşadığı önemli sorunlardan birinin uluslararası pazarlara açılmak ve ürünlerinin pazarlanması konusunda yaşadıkları sorunlar olduğu yapılan istişare toplantılarında tespit edilmiştir. Samsun İli Sektörel Eylem Planlarında (2018-2023) bazı sektörler ve o sektörlerin tamamlayıcı sektörleri için uluslararası pazarlarda rekabet gücünün artırılması gerektiğine yönelik eylem planı olduğu belirtilmiştir. Hem Amasya hem de Tokat İli Sektörel Eylem Planlarında (2018-2023) yine uluslararasılaşma düzeyinde rekabet güçlerinin artırılması konusuna atıf yapılmıştır.

Yükseköğretim sisteminin hedefleri illerin eylem planları ile birlikte değerlendirildiğinde, yabancı uyruklu öğrenciler işletmelerin dış pazarlara açılması için birer dış ticaret elçisi görevi üstlenebilirler. Bu açıdan öğrencilerin kültürel uyum sürecinde bireysel özellikleri ve becerileri arasında girişimcilik ruhu önem taşımaktadır. Ayrıca öğrencilerin üstlendikleri görevleri başarabilecekleri konusunda inançlarının olup olmadığı öz-yeterlilik kavramını öne çıkarmaktadır. Nitekim bu çalışmada, Türkiye' de eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin bireysel özellikleri ve becerileri dikkate alınarak kültürel zeka, girişimcilik eğilimi ve öz-yeterlilikleri araştırılmaktadır.

Bu çalışmada öncelikle kültürel zekâ, girişimcilik ve öz-yeterlilik kavramları kuramsal olarak açıklanmış daha sonra literatür katkısı ile araştırma hipotezleri kurulmuştur. Kurulan hipotezlerin ardından kültürel zekâ, öz-yeterlilik ve girişimcilik kavramları arasındaki ilişkinin varlığı incelenmiştir. Sonuç olarak araştırmada elde edilen bulguların kültürel zekânın öz-yeterlilik ve girişimcilik üzerindeki etkinin ortaya konulması ile kültürel zekânın öneminin vurgulanması açısından literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Kültürel Zekâ

Kültürel zekâ, birbirinin tamamlayıcısı olarak görülebilecek çeşitli anlamlara sahiptir. Bir yandan, belirli kültürlerdeki bireylerin zekice kabul edilen davranışlarını ifade ederken diğer yandan bazı kültürlerde önceden öğrenilen bilgilerin hızlı bir şekilde uygulanmasını, diğer kültürlerdeki bireylerle iyi geçinmesini ve diğer kültürlerdeki alternatif eylem yollarının değerlendirilmesini içermektedir. Yine, kültürel zekâ, bireylerin sosyalleştikleri kültürler dışındaki kültürlerle yoğun bir şekilde etkileşime girildiğinde, minimum stresle hızlıca uyum gösterebilen bireysel özelliklerini ve becerilerini açıklamaktadır. Aslında kültürel zekânın burada iki farklı kullanımı mevcuttur. Birinci kullanımda kişi farklı kültürlerdeki bireylerin davranışlarını kavrayabilme ve anlamlandırabilme yetisi gösterirken, diğerinde bu farklı kültürlerle uyum sağlamaya yönelik kendi davranışlarında ayarlamalar yapabilme yeteneği olarak kullanılmaktadır (Brislin vd., 2006). Neticede birey, kültürlerarası karşılaşmalarla başa çıkma konusunda bir öz-yeterlilik sergilerken, farklı kültürlerle olan diyalogunu da sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmektedir. Nitekim kültürel zekâ kavramını ilk olarak ortaya atan Earley ve Ang'a (2003) göre kültürel zekâ kavramı "bir bireyin yeni kültürel ortamlara, yani kültürel bağlama atfedilebilen alışılmadık ortamlara başarılı bir şekilde uyum sağlama becerisini" ifade etmektedir (Akt. Deng ve Gibson, 2008). Yine Earley ve Ang'a (2003) göre kültürel zekâ, bir bireyin kültürel çeşitlilik ile karakterize edilen durumlarda kültürel ipuçlarını uygun şekilde algılama, özümseme, akıl yürütme ve bunlara göre hareket etme yeteneğini ifade etmektedir. Ayrıca, bu yeteneğin çok kültürlü ortamlar ve küresel bağlarla özel bir ilgisi bulunduğunu da ifade etmek gerekir (Van Dyne vd., 2012, aktaran Van Dyne vd., 2008).

Kültürel zekâ, yabancı bir kimsenin alışılmadık ve belirsiz hareketlerini o kişinin yurttaşlarının yapacağı gibi yorumlayabilme yeteneği temsil etmektedir (Thomas vd., 2008). Bu açıdan kültürel zekânın yalnızca kişinin düşüncelerine, niyetlerine veya isteklerine değil; yeni bir kültüre etkili davranışsal uyum gerektirdiği söylenebilir (Deng ve Gibson, 2008). Öyle ki, bu uyum yeteneğine sahip kültürel zekâsı yüksek olan bireyler, kültürden etkilenen davranışları tanımlama oldukça kabiliyetli olabilmektedir (Brislin vd., 2006; Jyoti ve Kour, 2017). Özellikle, kendi kültürlerinden biraz bağımsız olan ve objektif olabilen bireyler, tanımadıkları bir ev sahibinin adetlerini, hatta beden dilini daha kolay benimseyebildiğini belirtmek gerekir (Earley ve Mosakowski, 2004).

Sonuç olarak, günümüz dünyasına ve küresel piyasa hareketliliğine bakıldığında, özellikle ekonomiye yön veren çokuluslu işletmeler açısından, dünyadaki değişime paralel



olarak insan zekâsından beklentiler de değişmiş, daha farklı kültürlerle çabuk adapte olabilen zekâ türlerine olan ihtiyaç artmıştır. Bu anlamda Crowne'nin (2008) değindiği gibi özellikle çokuluslu işletmelerin yöneticileri için; işe almada, terfi ettirmede, eğitimde ve uluslararası görevlendirmelerde çalışanların kültürel zekâ becerileri kritik öneme sahip olmuştur. Earley ve Ang (2003) kültürel zekâyı "üstbilişsel, motivasyonel, davranışsal ve bilişsel" olmak üzere dört boyutta kavramsallaştırmıştır (Akt. Ang vd., 2006):

Üstbilişsel Kültürel Zekâ: Bireylerin kültürel bilgiyi elde etmek ve anlamak için kullandıkları süreçleri yansıtmaktadır. Bilişsel kültürel zekâ, kültür hakkında genel bilgi ve bilgi yapılarıdır (Ang vd., 2006). Bu zekâ türü bireyin kültürel bilgiyi edinme ve kullanma süreci ile ilgilidir.

Üstbilişin bir örneği, yeni kültürel ortamlarda çalışırken kültürel varsayımları sorgulamayı, uygulamalı öz-farkındalığı içerir (MacNab, 2012).

Motivasyonel Kültürel Zekâ: Bu boyut, bireyin enerji ve ilgisinin onu nasıl yönlendirebildiğini açıklamaktadır. Motivasyonel kültürel zekâ, bireyin kültürlerarası durumlarla ilgili bilgi edinmesi ve çaba göstermesine yönelik güdünün kaynağıdır. Bu güdü bireyin yeni kültürel ortamlarda işlevsel olma yönlü çaba ve enerjisini hızlandırır (Dinç, 2020).

Davranışsal Kültürel Zekâ: Bireylerin ne düşündüklerinden veya hissettiklerinden (yani düşünceler ve duygular) çok ne yaptıklarına (yani açık eylemlerine) odaklanır. Davranışsal kültürel zekâ, farklı kültürlerden bireylerle etkileşim halindeyken uygun sözlü ve sözsüz eylemler sergileme yeteneğidir. Davranışsal kültürel zekâ, aynı zamanda, tanıdık olmayan bir kültürdeki bireylerle ve durumlarla etkileşimde bulunurken uygun şekilde hareket etmeyi anlatmaktadır (Groves vd., 2015).

Bilişsel Kültürel Zekâ: Bu zekâ boyutu farklı kültürlerde bir bireyin belli normlara, geleneklere ve uygulamalara yönelik bilgisini yansıtmaktadır. Dünyada çok çeşitli kültürler olduğu düşünülürse bilişsel kültürel zekâ hem kültürel farklılıkların farkında olmayı hem de kültürel evrensel gerçekliğin bilgisini göstermektedir (Dinç, 2020).

Bazı araştırma bulguları diğer kültürlerle belirli türden maruz kalmanın (yurtdışında eğitim ve yurtdışında çalışma gibi) ve bu deneyimlerden etkilenme düzeyinin kültürel zekâyı artırdığını göstermektedir (Crowne, 2008). Bu coğrafi olarak uzak (algılayandan) bölgelerden insanlarla etkileşime dayalı bir referans çerçevesi, merak, çeşitlilik farkındalığı ve karmaşıklığın ve belirsizliğin kabulü unsurlarını içerdiğini ortaya koymaktadır (Earley vd., 2007). Eğitimin küreselleştiği göz önünde bulundurulursa kültürlerarası eğitim sürecinin kültürel zekânın gelişmesinde önemli bir başlangıç noktası olduğu söylenebilir. Araştırmanın diğer değişkeni kültürel zeka ile etkisi olup olmadığı merak edilen girişimcilik kavramıdır.

Girişimcilik

Girişimcilik kavramı risk, yenilikçilik, yaratıcı düşünme ile ilgili iken girişimci riskleri ve başarısızlıkları kabul ederek algılanan fırsatlar etrafında tanınan bir şey yaratan ve yenileyen kişidir (Eroğlu ve Piçak, 2011). Girişimcilik, yeni ihtiyaçları karşılayan mal ve hizmetleri tedarik etme kapasitesine sahip, ticari organizasyonlar kurmak becerisine sahip olmakla da ilgilidir. Nitekim başkaları için kaos, çelişki ve karışıklık gibi görünen birçok durumlarda bile girişimci bu karmaşadan fırsatları görebilme, algılayabilme yetisine sahip olup, belirli riskleri alarak kaynakları bulma, düzenleme ve kontrol etme beceri ve yeteneklerini kullanabilir (Cromie, 2000). Fayoll ve Basso (2010) ise girişimciyi; inisiyatif alma, yeni bir şey yaratma yeteneği ve bireyin inisiyatiflerindeki geri dönüş umudunun belirsizliğine karşı risk almak için belirli bir karakter profiline sahip olma yeteneği olarak açıklamaktadır.

Son yıllarda ekonomik kalkınma için girişimcilik faaliyetlerinin önemine dair artan farkındalığın, girişimciliğin temelleri üzerine yapılan araştırmaları tetiklediği görülmektedir (Cromie, 2000; Freytag ve Thurik, 2010; Klapper, 2004; Morrison, 2000; Suddle vd., 2007). Girişimcilik faaliyeti (yeni girişim oluşumu), aynı zamanda, ekonomiyi canlandırmanın bir aracı ve işsizlik sorunlarıyla baş etmenin bir yoludur. Ayrıca, teknolojik ilerleme, ürün ve pazar yeniliği için potansiyel bir katalizör ve kuluçka makinesi olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, girişimcilik ekonomik ilerlemenin, istihdam yaratmanın ve sosyal uyumun bir motoru olarak görüldüğünden, gelişmekte olan ülke ekonomileri için daha kritik role sahiptir. Bu nedenle, küçük işletmelerin büyümesi/yeni işletme oluşumu, ekonomik büyümeyi ve servet yaratmayı desteklemek için ulusal ekonomik politikalar tarafından yaygın olarak teşvik edilmektedir (Yusof vd., 2007).

Bir ülkede girişimciliği teşvik etmek için yapılması gereken bazı eylemler söz konusudur. Öncelikle eğitim sistemini bireyin girişimcilik ruhunu ve/veya potansiyelini ortaya çıkaracak şekilde formüle etmek gerekmektedir. Bu bilinci ilk ve temel eğitim seviyelerinden başlayarak vermek belki de en etkin yollardan biridir. Günümüzde birçok üniversitede özellikle "girişimcilik" derslerinin gerek seçmeli gerek zorunlu şekilde müfredatlara eklenmesi, bu konuya verilen önemin ve bu konudaki çabaların birer göstergesidir. Araştırmanın son değişkeni hem girişimcilik hem de kültürel zeka kavramı ile etkisi olup olmadığı merak edilen öz-yeterlilik kavramıdır.

Öz-Yeterlilik

Öz-yeterlilik araştırmacıları, öz-yeterlilik inançlarının hedef performansına ve ilgi alanlarına karşılık gelecek şekilde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Joo vd., 2000). Bu nedenle öz-yeterlilik öncelikle duruma özgü bir inanç olarak kavramsallaştırılmıştır (Sherer vd., 1982). Kavramın temeli ise Sosyal Bilişsel Teori'ye (Bandura, 1986) dayanmaktadır (Polatçı, 2017).

Bandura'ya (1977) göre öz-yeterlilik, bireylerin belirli eylemleri gerçekleştirme veya belirli sonuçlara ulaşma yeteneklerine sahip oldukları güven seviyeleridir. Kişisel yeterlik beklentileri dört temel bilgi kaynağından türetilmiştir: Performans başarıları, dolaylı deneyim, sözlü ikna ve fizyolojik durumlarıdır. Deneyimsel kaynaklar ne kadar güvenilir olursa, algılanan öz-yeterlilikteki değişiklikler de o kadar büyük olur (Bandura, 1977). Öz-yeterlilik, aynı zamanda, bireyin önemli etkiler üretme kapasitesini ifade etmektedir ve bu açıdan, fark yaratabileceğinin bilincinde olan bireyler kendilerini iyi hisseder, bu nedenle inisiyatif alırlar; kendilerini çaresiz algılayan bireyler ise mutsuzdur ve eylemler için motive olmazlar (Flammer, 2015). Diğer taraftan algılanan öz-yeterlilik, bireyin zor veya yeni görevlerin üstesinden gelme ve belirli zorlu durumlarda zorluklarla başa çıkma konusundaki yeterliliğine olan inancını yansıtmaktadır (Luszczynska vd., 2005).

Öz-yeterlilik düzeyi yüksek bireyleri diğer bireylerden ayıran özellikler hakkındaki bir görüşte Luszczynska ve diğerleri (2005) tarafından ileri sürülmüştür ve öz-yeterliliği yüksek bireylerin özellikleri şu şekilde açıklanmıştır: Yüksek öz-yeterliliğe sahip bireyler daha zorlu görevleri yerine getirmeyi seçerler, kendilerine daha yüksek hedefler koyarlar ve onlara bağlı kalırlar. Yüksek düzeyde öz-yeterliliği olan bireyler, bir kez bir eylem yapıldığında daha fazla çaba harcarlar ve daha uzun süre bu çabaya dayanırlar, çünkü yapılacaklar düşüncede önceden şekillendirilmiş durumdadır. Yüksek öz-yeterlilik, aynı zamanda, bireylerin zorlu ortamları seçmelerine ve çevrelerini keşfetmelerine veya yenilerini yaratmalarına olanak tanımaktadır. Bu nedenle, bireyin her türlü taleple başa çıkma konusundaki yetkinliğine olan inancını temsil etmektedir. Buraya kadar araştırmanın değişkenlerini içeren literatüre yönelik teorik bilgiler verilmiştir. Bir sonraki aşamada değişkenlerin bir biri ile ilişki ve etkisini inceleyen literatürde yapılmış çalışmalara yer verilecektir.

Kültürel Zeka, Girişimcilik ve Öz-yeterlilik İlişkisi

Literatür incelendiğinde kültürel zeka, girişimcilik ve öz-yeterlilik değişkenlerinin birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna karşın değişkenler birçok araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Literatür incelendiğinde Gürer ve Çiftçi'nin (2018) 421 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışma, kültürel zekânın girişimcilik eğilimini önemli derecede etkilediğini ortaya koymaktadır. Yine, Şahin ve Gürbüz'ün (2012) kültürel farklılıkların yoğun yaşandığı çok uluslu örgütlerde yaptıkları çalışmada kültürel zekâ ve öz-yeterliliğin çalışanların performansını olumlu yönde etkilemesi, bu değişkenlerin birbirleri arasındaki bağlantının kuvvetini artırmaktadır. Yıldırım ve Köroğlu'nun (2019) turizm sektöründe yaptığı başka bir çalışmada da kültürel zekâ ile öz-yeterlilik arasında anlamlı etkiler ve ilişkiler olduğunu ortaya koyan çalışmalar arasındadır. Bu araştırma sonuçları ile araştırmanın diğer değişkeni olan öz-yeterlilik ile girişimcilik arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koyan çalışmalara rastlamak mümkündür (Çetin, 2011; Çolakoğlu ve Çolakoğlu, 2016; Işık

ve Çiçek, 2020; Laguna, 2013; Özler vd., 2017). Literatürdeki bazı çalışmalar ve sonuçları Tablo 1' de gösterilmektedir.

Çalışma sonuçları incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Hipotezler

Bu çalışmanın amacı, TR83 bölgesinde (Samsun, Çorum, Tokat, Amasya) üniversitelerde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel zekâları ile öz-yeterlilik ve girişimcilik niyetleri arasındaki ilişkisinin belirlenmesidir. Literatür taramasında elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın hipotezleri aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

H1: Kültürel zekâ öz-yeterliliği anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir.

H1a: Üstbilişsel kültürel zekâ öz-yeterliliği anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir. H1b: Bilişsel kültürel zekâ öz-yeterliliği anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir.

H1c: Motivasyonel kültürel zekâ öz-yeterliliği anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir. H1d: Davranışsal kültürel zekâ öz-yeterliliği anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir.

H2: Kültürel zekâ girişimciliği anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir.

H2a: Üstbilişsel kültürel zekâ girişimciliği anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir. H2b: Bilişsel kültürel zekâ girişimciliği anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir.

H2c: Motivasyonel kültürel zekâ girişimciliği anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir. H2d: Davranışsal kültürel zekâ girişimciliği anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir.

H3: Öz-yeterlilik girişimciliği anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Açıklanan literatür ışığında geliştirilmiş olan araştırma modeli aşağıdaki gibidir:

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini TR83 bölgesinde (Samsun, Çorum, Tokat, Amasya) devlet üniversitelerinde eğitim-öğretim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada örnekleme metodu için literatürde sıklıkla kullanılan kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü hesaplanırken ana kütle hacmi dikkate alınmıştır.

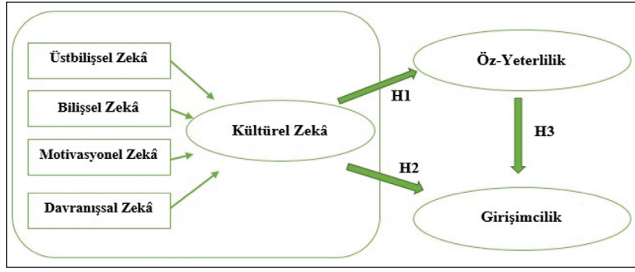


Tablo 1. Değişkenlerle İlgili Yapılmış Çalışmalar

| Makale Adı | Değişkenler | Yöntem | Sonuç |
|---|---|--|---|
| Koyuncu, Ü. & Akdöl, B. (2019). | Kültürel zeka / Girişimcilik | Laleli pazarındaki mikro ölçekli işletmelerden anket yöntemi ile veri toplanmıştır. Hipotezler Smart-PLS 2.0 ile test edilmiştir | Üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal kültürel zekanın girişimcilik yöneliminin risk alma, yenilikçilik ve proaktiflik boyutlarından bazıları ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. |
| Yılmazçetin, S. (2021). | Duygusal zeka, sosyal zeka ve kültürel zeka / Girişimcilik eğilimi | Üniversiteleri öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Keşfedici faktör analizi, Cronbach güvenilirlik testi, Pearson korelasyon analizi, Regresyon analizi, t-test ve ANOVA testleri kullanılmıştır. | Girişimcilik niyeti üzerinde duygusal zekâ ve kültürel zekânın istatistiki olarak etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca zekâ alt boyutlarında kültürel tanıma, duygusal değerlendirme kullanma ve duygusal pozitif olmanın da girişimcilik niyeti üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. |
| Karataş, G. (2017). | Kültürel zeka / Kurumsal girişimcilik | Kantitatif bir anket yöntemi uygulanmıştır. Türkiye’de çeşitli küçük ve orta ölçekli işletmelerde çalışan KOBİ’lerin sahibi yöneticilerden toplanmıştır. Veriler, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için IBM SPSS 21.0 ve AMOS 20.0 kullanılarak analiz edilmiştir. | Kültürel zekânın (meta-bilişsel, bilişsel ve davranışsal kültürel zeka) KOBİ’lerin girişimci yönelimini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. |
| Üzümcü, B. (2017). | Kültürel uyum yeteneği / Girişimcilik niyetleri | Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki 5 devlet üniversitesinden anket yoluyla veriler toplanmıştır. Regresyon analizi, faktör analizi, t-testi, ANOVA testi Levene testi, Kruskal Wallis-H Testi, Turkey HSD ve Tamhane’s T2 testi uygulanmıştır. | Kültürel uyum yeteneklerinin öğrencilerin girişimcilik niyetleri üzerinde %29.8 oranında etkili olduğu görülmektedir. |
| Şişman, G. & Pekkan, N. Ü. (2022). | Öz - Yeterlilik / Girişimcilik niyeti | Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi uygulanmıştır. | Öz-yeterlilik ve girişimcilik niyeti arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. |
| Celikağırman, Ü., & Naktiyok, A. (2018). | Öz yeterlilik / Duygusal zeka / Girişimcilik | Veriler Atatürk Üniversitesi İşletme bölümünde eğitim gören 238 öğrenciden anket yoluyla elde edilmiştir. SPSS ve AMOS programları yardımıyla araştırmaya ilişkin yapısal model test edilerek modele ait değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler tespit edilmiştir. | Öz yeterlilik ile girişimcilik arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. |
| Colakoğlu, H., & Colakoğlu, T. (2016). | Girişimcilik eğitimi / Öz yeterlilik algısı/ Girişimcilik potansiyeli | Bir devlet üniversitesinde öğrenim gören İşletme Bölümü öğrencilerinden anket yolu ile veri toplanmıştır. | Öz-yeterlilik algısı girişimcilik potansiyelini olumlu yönde etkilemektedir. |
| Baltacı, A. (2017). | Önyargı/ Kültürel zeka / Girişimcilik düzeyi | Bu çalışmanın evrenini 642 okul müdürü oluşturmuştur. Çalışmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler korelasyon ve hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmiştir. | Araştırmada girişimcilik düzeyinin kültürel zekâyla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. |
| Kromidha, E., Altınay, L., Kinali Madanoğlu, G., Nurmaganbetova, A. & Madanoğlu, M. (2022), | Kültürel zeka / Girişimcilik niyeti/ Kurumsal ortam | Bir iş planı yarışmasına katılan 224 genç potansiyel girişimci analiz edilerek niceliksel olarak incelenmiştir. Bu çalışma, herhangi bir ortak yöntem yanlılığını kontrol etmek için orijinal bir tam eşdoğrusallık değerlendirme yaklaşımı geliştirerek kesitsel verileri kullanmıştır. | Bu çalışma kültürel zeka ile girişimcilik niyetleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. |
| Helms, M. M., Rutti, R. M., Lorenz, M., Ramsey, J., & Armstrong, C. E. (2014). | Kültürel zeka / Girişimcilik eğitimi | Bir girişimcilik dersine kayıtlı öğrencilerden oluşan uygun bir örnek kullanarak, uluslararası deneyim, kültürel zeka ve girişimcilik eğitimine bağlılık arasındaki ilişkileri araştırmıştır. | Sonuçlar, genişleyen küresel ekonomide girişimcilik bağlamında kültürel zekanın kullanılabilirliğini göstermektedir. |
| Zhao, H., Seibert, S. E., & Hills, G. E. (2005). | Girişimcilik niyeti / Öz - yeterlilik | Araştırmacılar, hipotezlerini test etmek için 5 üniversitedeki 265 işletme yüksek lisans öğrencisinden oluşan bir örnekleme yapısal eşitlik modellemesini kullanmışlardır. | Sonuçlar, girişimcilikle ilgili derslerden algılanan öğrenmenin, önceki girişimcilik deneyiminin ve risk eğiliminin girişimci niyetler üzerindeki etkilerinin tamamen girişimci öz yeterliliği tarafından aracılık ettiğini göstermiştir. |

Kaynak: Yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

■ **Sekil 1.** Araştırma Modeli.



Araştırmanın evren büyüklüğünün belirlenmesinde YÖK'ün sayfasında "İstatistik" başlığı altında yer alan güncel bilgilerden yararlanılmıştır (<https://istatistik.yok.gov.tr/>). Araştırmada evren sayısı yaklaşık 6000 öğrencidir. Üniversitelerin ilgili birimleri ile yapılan görüşmelerde 6000 öğrencinin tamamının kayıt yaptırmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Sonuç olarak kayıt yaptıran aktif öğrenciler üzerinden veriler toplanmıştır. Araştırma öncesi örneklem büyüklüğünü belirlemek için güç analizi yapılmış ve anket araştırmasına öğrencilerin tamamının gelmediği ve kayıt yaptırmadığı göz önünde bulundurularak maksimum 362 gönüllünün dâhil edilmesine karar verilmiştir.

n: Örneklem büyüklüğü

N: Evren birim sayısı = 6000

P: Evrendeki X'in gözlenme oranı = 0.5Q (1-P): X'in gözlenmeme oranı = 0.5

Za : $\alpha=0.05$ için kritik tablo değeri = 1.96 d= Örneklem hatası = 0.05 $n=(P.Q.Z^2)/d^2$

$n=(0,5*0,5*(1,96)^2)/[0,05]^2 =362$

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan anketler dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kültürel zekâ, ikinci bölümde öz-yeterlilik, üçüncü bölümde girişimcilik düzeyini ölçen ifadeler yer verilmiştir. Dördüncü bölümde ise katılımcıların sosyo- demografik özelliklerine yönelik ifadeler yer almaktadır.

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formunda, üç araştırma değişkenini ölçmek için literatürde yaygın olarak kullanılan ve güvenilirlikleri test edilmiş ölçekler kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin tamamında 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme "kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum ve (4) kesinlikle katılıyorum (5)" şeklinde yapılmıştır. Araştırmanın dördüncü bölümünde yaş, cinsiyet, hangi ülkeden geldiniz, eğitim gördüğünüz alan vs. şeklinde sorulara yer verilmiştir.

Çalışmanın veri toplanmasına ilişkin etik kurul onayı, 07.06.2021 tarih ve 2021-147 sayılı T.C. Hitit Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu tarafından verilmiştir.

Çalışmada değişkenler ile ilgili kullanılan ölçekler şunlardır:

Kültürel Zekâ Ölçeği: Araştırmada kullanılan ölçeklerden biri, Ang vd. (2007) tarafından bireylerin kültürel zekâlarını ölçmek amacıyla gerçekleştirdiği ve Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması İlhan ve Çetin (2014) tarafından yapılmış ölçektir. Ölçek 20 madde ve dört boyutlu olup ölçeğin orijinalinde Cronbach Alpha katsayıları; biliş boyutu .86, üst biliş boyutu .72, motivasyon boyutu .76 ve davranış boyutu için .83'tür (İlhan ve Çetin, 2014). Bu çalışmada bütün ölçeklerin güvenilirlikleri korelasyon tablosunda verilmiştir. Örnek ölçek maddeleri "Başka kültürlerden insanlarla bir arada olmaktan hoşlanırım" ve "Başka kültürlerin yasal ve ekonomik sistemleri hakkında bilgi sahibiyim" şeklindedir. Araştırmada kullanılan bütün ölçeklerin AMOS programında yapılan doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) ■ Tablo 2'de toplu olarak verilmiştir (İyi Uyum: İyi uyum: $\chi^2/df<4.5$, RMSEA<0.08, GFI>0.90, AGFI>0.85, NFI>0.90, IFI>0.90, CFI>0.90 (Çokluk vd., 2014).

Öz-yeterlilik Ölçeği: Katılımcıların öz-yeterlilik algılarını ölçmek için Schwarzer ve Jerusalem (1995), tarafından geliştirilen 10 maddelik "Genel Öz-yeterlilik Ölçeği (GÖYÖ)" kullanılmıştır.

Örnek ölçek maddeleri "Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim" ve "Planlarımı gerçekleştirmek ve hedeflerime ulaşmak bana zor gelmez" şeklindedir. Ölçek Türkiye'de yapılan araştırmalarda kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik katsayılarının .70'den yüksek olduğu görülmüştür (Biçer vd., 2018).

■ **Tablo 2.** Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.

| Ölçekler | χ^2 | df | χ^2 / df | RMSEA | GFI | AGFI | NFI | IFI | CFI | Faktör Yükleri Aralığı |
|----------------|----------|-----|---------------|-------|------|------|------|------|------|------------------------|
| Kültürel Zekâ | 436.617 | 164 | 2.662 | .064 | .901 | .873 | .914 | .945 | .944 | 0,69-0,82 |
| Öz- Yeterlilik | 63.227 | 33 | 1.916 | .048 | .970 | .950 | .974 | .988 | .988 | 0,65-0,84 |
| Girişimcilik | 8.930 | 5 | 1.786 | .044 | .993 | .969 | .996 | .998 | .998 | 0,70-0,90 |



Tablo 3. Katılımcıların Demografik Özellikleri.

| | Sayı | % | Girişimcilik dersi aldınız mı? | Sayı | % |
|--|------|------|--|-------|------|
| Erkek | 296 | 73,1 | Evet Aldım | 108 | 26,7 |
| Kadın | 109 | 26,9 | Hayır Almadım | 297 | 73,3 |
| Geldiğiniz Ülke | | | Eğitim Gördüğünüz Alan | | |
| Afganistan | 21 | 5,2 | Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler | 206 | 50,9 |
| Azerbaycan | 97 | 24,0 | Mühendislik | 159 | 39,3 |
| Irak | 33 | 8,1 | Sağlık | 19 | 4,7 |
| İran | 8 | 2,0 | Spor | 4 | 1,0 |
| Somali | 24 | 5,9 | İlahiyat | 7 | 1,7 |
| Suriye | 68 | 16,8 | Eğitim, Fen ve Matematik | 5 | 1,2 |
| Türkmenistan | 17 | 4,2 | Filoloji ve Güzel Sanatlar, Hukuk ve Mimarlık | 4 | 0,9 |
| Diğer (Nigeria, Çad, Cibuti vs.) | 137 | 33,8 | Ziraat | 1 | 0,2 |
| Mesleki Deneyim | | | Girişimcilikle ilgili webinarlara katıldınız mı? | | |
| Var | 146 | 36,0 | Evet Katıldım | 119 | 29,4 |
| Yok | 259 | 64,0 | Hayır Katılmadım | 286 | 70,6 |
| Eğitim Gördüğünüz Düzey | | | Yaşadığınız Ülkeye Göre Ailenizin Geliri | | |
| Doktora | 9 | 2,2 | Çok İyi | 44 | 10,9 |
| Yüksekisans | 21 | 5,2 | İyi | 116 | 28,6 |
| Lisans | 356 | 87,9 | Orta | 182 | 44,9 |
| Önlisans | 19 | 4,7 | Düşük | 63 | 15,6 |
| Anninizin Mesleği | | | Babanızın Mesleği | | |
| Kamu Çalışanı | 43 | 10,6 | Kamu Çalışanı | 62 | 15,3 |
| Özel Sektör Çalışanı | 34 | 8,4 | Özel Sektör Çalışanı | 106 | 26,2 |
| Kendi İş | 62 | 15,3 | Kendi İş | 144 | 35,9 |
| Çalışmıyor | 259 | 64,0 | Çalışmıyor | 81 | 20,0 |
| Bilgi Veriniz (Vefat vs.) | 7 | 1,7 | Bilgi Veriniz | 12 | 3,0 |
| Üniversite (5) | | | Herhangi bir öğrenci topluluğuna üye misiniz? | | |
| Hitit Üniversitesi | 259 | 64,0 | Evet | 127 | 31,4 |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi | 85 | 21,0 | Hayır | 278 | 68,6 |
| Samsun Üniversitesi | 5 | 1,2 | | | |
| Amasya Üniversitesi | 12 | 3,0 | Yaş | | |
| Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi | 44 | 10,9 | Yaş Ortalaması | 21,12 | - |
| Sınıf | | | Üniversitenizin girişimcilik kültürünün yaygınlaştırılması için beklentileriniz nelerdir? | | |
| 1.Sınıf | 179 | 44,2 | 1.Öğrencilerin girişimciliğe yaklaşmasını teşvik etmek | 4 | 1,0 |
| 2.Sınıf | 139 | 34,3 | 2.Konferans, seminer düzenlemek | 13 | 3,2 |
| 3.Sınıf | 41 | 10,1 | 3. Cevap yok | 376 | 92,8 |
| 4.Sınıf | 37 | 9,1 | 4.Tanıtım yapılarak haber verilmeli | 1 | 0,2 |
| 4 + Sınıf | 9 | 2,1 | 5. Fikrim yok | 6 | 1,5 |
| - | - | - | 6. Öğrenci kulübü | 1 | 0,2 |
| - | - | - | 7. Derslerin artırılması | 4 | 1,0 |
| Üniversitenizin girişimcilik kültürü için faaliyetlerini yeterli buluyor musunuz? | | | | | |
| Evet | 193 | 47,7 | | | |
| Hayır | 212 | 52,3 | | | |

Girişimcilik Ölçeği: Girişimcilik eğilimini ölçmek için Linan ve Chen (2009) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek maddeleri 6 ifadeden oluşmaktadır. Örnek ölçek maddeleri “Profesyonel olarak hedefim bir girişimci olmaktır” ve “Gelecekte iş kurma konusunda kararlıyım” şeklindedir. Yapılan araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik katsayılarının .70’den yüksek olduğu görülmüştür (Polatçı ve Cindiloğlu Demirer, 2018).

Veri Toplama Süresi

Araştırma verileri 22.10.2021-14.06.2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Katılımcılara ulaşmak için örnekleme belirtilen üniversitelere izin yazısı gönderilmiş, gelen izinler doğrultusunda ilgili veriler hem çevrimiçi hem de yüz yüze olarak toplanmıştır. Çevrimiçi şekilde veri toplamak için araştırmada kullanılan anket formu Google Formlar yardımıyla çevrimiçi ortama aktarılmıştır.

Sonrasında ankete ulaşmak için gerekli olan bağlantı (URL) katılımcılara gönderilmiştir. Katılımcıların sorularını sorması için iletişim adresleri belirtilmiştir. Geri dönüşü olan anket formlarından eksik formlar çıkarılmış ve geriye kalan 405 veri ile analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma Hitit Üniversitesi Etik Komisyonunun 03.06.2021 tarihli ve 2021-147 sayılı toplantısında değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur. Belirlenen evrene göre, elde edilen örneklem büyüklüğünün evreni temsil yeteneği vardır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde yapılan analizlerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Öncelikle ■ Tablo 3’ te katılımcıların demografik özellikleri, değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma ve korelasyon katsayıları ve regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Araştırma örnekleminin %73,1’i (296) erkek, %26,9’u (109) kadın, geldikleri ülkelere bakıldığında en çok %33,8 (137) ile diğer ülkeler (Nigeria, Çad, Cibuti vs.) ve onu takip eden

%24,0 (97) ile Azerbaycan ve ardından %16,8 (68) ile Suriye olduğunu görülmektedir. Mesleki deneyimleri %64,0 (259) ile genellikle bulunmamaktadır, eğitim gördükleri düzey en fazla %87,9 (356) ile lisans seviyesidir. Annelerinin mesleği için çoğunlukla %64,0’ü (259) çalışmıyor, babalarının mesleğine en çok %35,9 (144) ile kendi işi yanıtını vermişlerdir.

Katılımcılara kaçınıcı sınıfta okudukları sorulduğunda %44,2’si (179) birinci sınıfta olduklarını belirtmişlerdir. %52,3’ü (212) okudukları üniversitenin girişimcilik faaliyetlerini yetersiz bulmaktadırlar, %73,3’ü (297) girişimcilik dersi almamıştır. Eğitim gördükleri alan çoğunlukla %50,9 ile (206) sosyal, beşeri ve idari bilimlerdir. Girişimcilik ile ilgili yapılan webinarlara (web tabanlı seminer, web konferans vb.) katılımlarının %70,6 (286) ile düşük olduğu söylenebilir. Yaşadıkları ülkeye göre aile gelirleri %44,9 ile (182) orta seviyededir. Katılımcılar %68,6 (278) ile herhangi bir öğrenci topluluğuna (kulüp vs.) üye olmadıklarını belirtmişlerdir. Yaş ortalamaları 21.12’dir. Okuduğunuz üniversiteden girişimcilik kültürünün yaygınlaştırılması için beklentileriniz nelerdir, açık uçlu sorusuna %92,8’i cevap vermemiş olsa da onu takip eden %3,2 (13) ile girişimciliğe yönelik konferans, seminer gibi etkinliklerin daha çok düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Analiz sonucunda elde edilen ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri ■ Tablo 4’te görülmektedir.

■ Tablo 4’de görüldüğü gibi kültürel zekâ ve alt boyutlarının öz-yeterlilik ve girişimcilik ile ilişkisi pozitif yönlü ve anlamlıdır. Öz-yeterlilik ve girişimcilik ilişkisi de pozitif yönlü ve anlamlıdır.

Kültürel zekâ ve alt boyutlarının öz-yeterlilik ile girişimciliği etkileyip etkilemediğini ve öz-yeterliliğin girişimciliği etkileyip etkilemediğini belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan bütün analizler ve araştırma sonuçları ■ Tablo 5’te verilmektedir.

■ **Tablo 4.** Değişkenlere İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Katsayıları

| Değişkenler | Ort. | S.S. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|----------------------------|------|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Kültürel Zekâ (toplam) | 3,60 | ,74 | (.948) | | | | | | |
| Üstbilişsel Kültürel Zekâ | 3,70 | ,86 | ,852** | (.868) | | | | | |
| Bilişsel Kültürel Zekâ | 3,48 | ,84 | ,887** | ,652** | (.875) | | | | |
| Motivasyonel Kültürel Zekâ | 3,72 | ,83 | ,874** | ,712** | ,689** | (.866) | | | |
| Davranışsal Kültürel Zekâ | 3,56 | ,88 | ,873** | ,680** | ,692** | ,665** | (.884) | | |
| Öz-yeterlilik | 3,79 | ,88 | ,709** | ,618** | ,562** | ,686** | ,624** | (.829) | |
| Girişimcilik | 3,64 | 1,05 | ,536** | ,644** | ,370** | ,471** | ,439** | ,500** | (.935) |

* $p < .05$, ** $p < .01$, () Güvenilirlik



Araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla basit ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Regresyon analizi sonucuna göre, kültürel zekâ öz-yeterliliği anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir. Bu sonuca göre H1 hipotezi kabul edilmiştir. H1 hipotezinin alt boyutları incelendiğinde H1a, H1c, H1d kabul edilmiş, H1b reddedilmiştir. H2 hipotezi incelendiğinde kültürel zekâ girişimciliği anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir. Bu sonuca göre H2 hipotezi kabul edilmiştir. H2 hipotezinin alt boyutları incelendiğinde H2a kabul edilmiştir.

H2b anlamlıdır ancak etkinin yönü negatif olduğu için hipotez reddedilmiştir. H2c ve H2d hipotezleri de reddedilmiştir. Öz-yeterliliğin girişimciliği anlamlı ve pozitif yönde etkilediğine dair kurulan H3 hipotezi kabul edilmiştir. Bağımsız değişkenler arasında çoklu eş doğrusallık (multicollinearity) sorunu olup olmadığını tespit etmek amacıyla tolerans ve VIF değerlerine bakılmıştır. Bu değerler modelde çoklu eş doğrusallık problemi olmadığını (Tolerans>.2; VIF<10) göstermiştir.

Sonuç

Bu çalışmada kültürel zekânın öz-yeterlilik ve girişimcilik üzerindeki etkisi ve değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Değişkenler arasındaki etki ve ilişkiler kültürel zekânın alt boyutları içinde ele alınmış ve ilgili analizler yapılmıştır. Bu amaçla TR83 bölgesinde yer alan yükseköğretim kurumlarında okuyan yabancı uyruklu öğrenciler üzerinden ilgili izinler alındıktan sonra veri

toplanmış ve bu veriler ışığında araştırmacılar tarafından geliştirilen model test edilmiştir.

Analizler incelendiğinde korelasyon tablosunda yer alan verilere göre değişkenler arasında doğru yönde ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Değişkenler arasında görülen bu ilişkinin korelasyon katsayısına bakıldığında genellikle orta ve kuvvetli düzeyde olduğu gözlemlenir. Buna göre yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri arttıkça öz-yeterlilikleri ve girişimcilik eğilimleri de artmaktadır. Aynı durum kültürel zekânın alt boyutları içinde geçerlidir. Yabancı uyruklu öğrencilerin öz-yeterlilikleri arttıkça girişimcilik eğilimleri de artmaktadır, denilebilir.

Yapılan regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, kültürel zekânın öz-yeterliliği anlamlı pozitif yönde etkilediği doğrultusunda kurulan H1 hipotezinin kabul edildiği görülmektedir. Bu sonuca göre kültürel zekânın yabancı uyruklu öğrencilerin öz-yeterlilikleri üzerinde anlamlı katkısı vardır.

Özellikle son yıllarda kültürlerarası etkileşimin gerek eğitim gerek seyahat amaçlı yoğun olduğu düşünülürse bu kişilerin öz-yeterliliklerini artırmaları için kültürel zekâ, kültürel zenginlikler, kültürel konulara ağırlık vermeleri önerilebilir. H1 hipotezinin alt hipotezleri incelendiğinde H1a, H1c ve H1d'nin kabul edildiği, H1b'nin reddedildiği görülmektedir. H1a üstbilişsel kültürel zekâ öz-yeterliliği anlamlı ve pozitif yönde etkilediğini ifade eden hipotezdir.

■ **Tablo 5.** Regresyon Analizi Sonuçları (N = 405).

| Değişkenler | B | Std. Hata | β | p | H | K/R |
|---|-------|-----------|---------|------|-----|-----|
| Kültürel Zekâ | ,840 | ,042 | ,709** | ,000 | H1 | K |
| Öz-yeterlilik, F=408,423, R2=,503, p=,000 | | | | | | |
| Üstbilişsel Zekâ | ,163 | ,055 | ,159** | ,003 | H1a | K |
| Bilişsel Zekâ | ,017 | ,056 | ,016 | ,758 | H1b | R |
| Motivasyonel Zekâ | ,430 | ,058 | ,406** | ,000 | H1c | K |
| Davranışsal Zekâ | ,235 | ,053 | ,234** | ,000 | H1d | K |
| Öz-yeterlilik, F= 113,737, R2=,532, p=,000 | | | | | | |
| Değişkenler | B | Std. Hata | β | p | H | K/R |
| Kültürel Zekâ | ,757 | ,059 | ,536** | ,000 | H2 | K |
| Girişimcilik, F=162,212, R2=,287, p=,000 | | | | | | |
| Üstbilişsel Zekâ | ,799 | ,073 | ,652** | ,000 | H2a | K |
| Bilişsel Zekâ | -,163 | ,074 | -,131** | ,028 | H2b | R |
| Motivasyonel Zekâ | ,089 | ,077 | ,070 | ,249 | H2c | R |
| Davranışsal Zekâ | ,047 | ,071 | ,039 | ,509 | H2d | R |
| Girişimcilik, F=73,026; R2=,422, p=,000 | | | | | | |
| Değişkenler | B | Std. Hata | β | p | H | K/R |
| Öz-yeterlilik | ,419 | ,036 | ,500** | ,000 | H3 | K |
| Girişimcilik, F= 134,213, R2=,250, p=,000 | | | | | | |
| H: Hipotezler, K=Hipotez Kabul, R=Hipotez Red | | | | | | |

Elde edilen sonuca göre yabancı uyruklu öğrencinin etkileşimde bulunduğu kültüre yönelik farkındalık düzeyi ne kadar yüksekse öz-yeterliliği de o kadar yüksek olmaktadır. H1b bilişsel kültürel zekâ öz-yeterliliği anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir, şeklindedir. Hipotez sonucuna göre, kültürel farklılıklarda var olan normlar, gelenekler gibi konularda bilgi sahibi olan yabancı uyruklu öğrencilerin öz-yeterlilikleri de o ölçüde artmamaktadır. Bu hipotez reddedilmiştir. Sonuç itibarıyla bu normları, gelenekleri çok iyi bilmek davranışa dönüştürülemediği için yabancı uyruklu öğrencilerde öz-yeterliliği etkilememektedir, denilebilir. H1c motivasyonel kültürel zekâ öz-yeterliliği anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir, şeklinde kurulmuştur. Kabul edilen hipotez sonucunda göre kültürel farklılıklara yönelik ilgi ve enerjisi olan ve bunu yeteneğe dönüştürebilen bir yabancı uyruklu öğrencinin öz-yeterliliği de o yönde artmaktadır. Motivasyonel kültürel zekâ, bireyi davranışa yönlendiren önemli bir güdü kaynağıdır.

H1d davranışsal kültürel zekâ öz-yeterliliği anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir, şeklinde ifade edilmiştir. Bu ifade için çıkan sonuca göre, farklı kültürlerle bilinçli bir şekilde iletişim kuran yabancı uyruklu öğrenci bunu yaparken davranışlarını da kullanabilme yeteneğine de sahiptir denilebilir. Karşı kültüre karşı uygun davranış sergileyebilme yeteneğine sahip olan yabancı uyruklu öğrenci için öz-yeterlilikte bir o kadar artan düzeyde kendini göstermektedir.

Kültürel zekânın girişimciliği anlamlı ve pozitif yönde etkileyip etkilemediğini belirlemek için kurulan H2 hipotezine yönelik yapılan regresyon analizi incelendiğinde, H2 hipotezinin kabul edildiği görülmektedir. Elde edilen sonuca göre, kültürel zekânın yabancı uyruklu öğrencilerin girişimcilik eğilimleri üzerinde anlamlı katkısı vardır. Özellikle son yıllarda önemini artıran küreselleşme olgusu, ithalat ve ihracat oranlarındaki artış, girişimcilerin dış ticaret yapma istekleri gibi konular girişimciliğin önemini her geçen gün daha da artırmaktadır. Farklı kültürlerde uzun yıllar eğitim almak için bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin ülkelerine döndüklerinde öğrencilik dönemlerinde aldıkları eğitim, yabancı dil öğrenimi ve öğrendikleri ülke bilgilerini birleştirdiklerinde girişimcilik adına önemli etkileşimler gerçekleştirebilecekleri söylenebilir. Bu açıdan çıkan sonucun önemine vurgu yapmak gerekmektedir. H2 hipotezinin alt hipotezleri incelendiğinde H2a'nın kabul edildiği, H2b, H2c ve H2d'nin reddedildiği görülmektedir. H2a üstbilişsel kültürel zekânın girişimciliği anlamlı ve pozitif yönde etkileyip etkilemediğini ölçmek için kurulmuştur. Bu sonuca göre, planlama, kontrol etme ve farkındalığı içine alan üstbilişsel kültürel zekâ, kültürel bilgiyi nasıl kullanacağını bilmeyi de içermektedir. Bilgiyi anlayan, kontrol etme gücüne sahip olan ve nasıl kullanacağını bilen yabancı uyruklu öğrencilerin girişimcilik eğilimi gösterecekleri ifade edilebilir. H2b bilişsel kültürel zekânın girişimciliği anlamlı ve pozitif yönde etkilediğini ifade eden hipotezdir. Çıkan sonuca göre bu zekâ boyutu girişimciliği anlamlı olarak etkilemekte ancak negatif düzeyde etkilemektedir.

Özellikle kültürlere yönelik olan normları, gelenekleri bilmek, o kültüre dair neyi bilip bilmediğini ve bilgiyi elde edebilme yetkinliğini bilmek girişimcilik eğilimini negatif yönde etkilemektedir. H2c motivasyonel kültürel zekâ girişimciliği anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir, hipotezi için yapılan analiz sonucuna göre bu hipotez reddedilmiştir. Kültürel zekâ açısından yabancı uyruklu öğrencileri davranışa yönlendiren her güdü girişimcilik eğilimini ortaya çıkarmamaktadır.

H2d davranışsal kültürel zekâ girişimciliği anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir, şeklindedir. Elde edilen sonuca göre farklı kültürlerle etkileşim kurmak girişimcilik eğilimini ortaya çıkarmamaktadır, buna göre bu hipotez reddedilmiştir.

Öz-yeterliliğin girişimciliği anlamlı ve pozitif yönde etkilediğine dair kurulan H3 hipotezi kabul edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin belirledikleri eylemleri gerçekleştirebileceklerini düşünmeleri, diğerlerine göre fark yaratabileceklerini düşünmeleri, üretme ve başarıma istekleri gibi onları öne çıkaran öz-yeterliliklerinin girişimcilik eğilimi üzerinde önemli bir öncül olduğu söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar, özellikle son yıllarda gerek ülkemize gelen gerekse farklı ülkelere okumaya giden yabancı uyruklu öğrencilerin sayısındaki artışa dikkat edilirse, kültürel zekâ kavramının gerek yöneticiler gerek çalışanlar gerekse araştırmacılar tarafından üzerinde durulması gereken önemli bir konu olduğunu göstermektedir. Yine bu süreç iş dünyasında kültürel sınırların aşılması, farklı kültürdeki bireylerle iletişim kurma zorunluluğu ve yeteneği, hatta o kültürlere uyum sağlama gibi pek çok konuyu da gün yüzüne çıkarmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kültürel zekâ, öz-yeterlilik ve girişimcilik eğilimini artırmaktadır.

Araştırmanın kısıtları verilerin TR83 bölgesindeki devlet üniversitelerinde okuyan öğrenciler ile kısıtlı kalmasıdır. Farklı bölgelerden farklı illerden toplanacak verilerle farklı sonuçların elde edilmesi mümkündür. Aynı zamanda, kurulan modelin daha çok veri ile tekrarlanması, belki başka öncüllerin ya da sonuçlarında eklenmesi daha genellenebilir sonuçlara ulaşmayı mümkün kılabilir. Son olarak demografik ifadeler ile araştırma değişkenleri arasında yapılacak fark analizleri de ileride yapılacak çalışmalar için bir öneri olarak ifade edilebilir.

Kaynakça

- Amasya İli Sektörel Eylem Planları (2018-2023). <https://investamasya.com/Documents/amasya-ili-sanayi-sektorel-eylem-plani-78.pdf> (11.10.2023).
- Ang, S., Dyne, L. V., & Koh, C. (2006). Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Group & Organization Management, 31*(1), 100-123. <https://doi.org/10.1177/1059601105275267>
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K.Y., Templer, K.J., Tay, C., & N. A. Chandrasekar (2007). Cultural intelligence: Its



- measurement and effects on cultural judgement and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3, 335-371. <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x>
- Baltacı, A. (2017). Relations between prejudice, cultural intelligence and level of entrepreneurship: A Study of School Principals. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(3), 645-666. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134208.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Biçer, E. B., İlman, E., & Ekiz, T. (2018). Sağlık yönetimi mezunlarının öz-yeterliliklerinin istihdam durumuna etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(68), 1619-1635. <https://doi.org/10.17755/esosder.397231>
- Brislin, R., Worthley, R., & Macnab, B. (2006). Cultural intelligence understanding behaviors, That Serve People's Goals. *Group & Organization Management*, 31(1), 40-55. <https://doi.org/10.1177/1059601105275262>
- Cromie, S. (2000). Assessing entrepreneurial inclinations: Some approaches and empirical evidence. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(1), 7-30. <https://doi.org/10.1080/135943200398030>
- Crowne, K. A. (2008). What leads to cultural intelligence?, *Business Horizons*, 51, 391-399. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2008.03.010>
- Çelikağırman, Ü., & Naktiyok, A. (2018). Öz yeterlilik algısı bağlamında duygusal zeka özellikleri ve girişimcilik niyeti. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*. <https://doi.org/10.26450/jshsr.731>
- Çetin, F. (2011). Örgüt içi girişimcilikte öz-yeterlilik algısı ve kontrol odağının rolü. *Business and Economics Research Journal*, 2(3), 69-85. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873767.pdf>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Çolakoğlu, H., & Çolakoğlu, T. (2016). Üniversitelerdeki girişimcilik eğitimi ile öz-yeterlilik algısı ve girişimcilik potansiyeli ilişkisi üzerine bir saha araştırması. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 70-84. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/453642>
- Çorum İl Strateji Planı (2018-2023). *İl stratejik planlama raporu*. (2023, Ekim 12). <https://oka.ka.gov.tr/assets/upload/dosyalar/corum-il-stratejikplani-2-58.pdf>
- Deng, L., & Gibson, P. (2008). A Qualitative evaluation on the role of cultural intelligence in cross-cultural leadership effectiveness. *International Journal of Leadership Studies*, 3(2), 181-197. www.regent.edu/ijls
- Dinç, M. (2020). Kültürel zekâ, S. Polatçı (Ed.). *Kuramsal temelleriyle örgütsel davranış ölçekleri rehberi*, (s. 381-395). Nobel Yayıncılık.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- Earley, P. C., & Mosakowski, E. (2004). *Cultural intelligence*, Harvard Business Review, (2021, Aralık 20). R0410J_bound.fm (boyden.com).
- Earley, P. C., Murnieks, C., & Mosakowski, E. (2007). Cultural intelligence and the globalmindset, Advances. *International Management*, 19, 75-109. [https://doi.org/10.1016/S1571-5027\(07\)19004-5](https://doi.org/10.1016/S1571-5027(07)19004-5)
- Eroğlu, O., & Piçak, M. (2011). Entrepreneurship, national culture and Turkey. *International Journal of Business and Social Science*, 2(16), 146-151.
- Fayolle, A., & Basso, O. (2010). Entrepreneurial spirit and corporate entrepreneurship in argocompanies. *Entrepreneurship and Small Business*, 10(3), 307-323. <https://doi.org/10.1504/IJESB.2010.03357>
- Flammer, A. (2015). *Self-efficacy*, *International encyclopedia of the social & Behavioral sciences*, In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Ed), (s.13812-13815), Elsevier Science. <http://10.1016/B978-0-08-097086-8.25033-2>
- Freytag, A., & Thurik, R. (2010). *Introducing entrepreneurship and culture*. Springer-Verlag.
- Groves, K. S., Feyerherm, A., & Gu, M. (2015). Examining cultural intelligence and cross-cultural negotiation effectiveness. *Journal of Management Education*, 39(2), 209-243. <https://doi.org/10.1177/1052562914543273>
- Gürer, A., & Çiftçi, G. E. (2018). Kültürel zekânın bireysel girişimcilik yönelimi üzerine etkisi. *Al-Farabi 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi*, (s. 490-508), Gaziantep.
- Helms, M. M., Rutti, R. M., Lorenz, M., Ramsey, J., & Armstrong, C. E. (2014). A quest for global entrepreneurs: The importance of cultural intelligence on commitment to entrepreneurial education. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 23(3), 385-404. <https://doi.org/10.1504/IJESB.2014.065528>
- İşık, M., & Çiçek, B. (2020). Planlı davranış teorisi perspektifinden girişimcilik niyeti üzerinde sosyal sermaye öz-yeterlilik ve öz saygının rolü. *Turkish Studies - Economy*, 15(1), 185-206. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39894>
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). Kültürel zekâ ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 94-114. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/82-published.pdf>
- Joo, Y.J., Bong, M., & Choi, H.J. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and Internet self-efficacy in web-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 48(2), 5-18. <https://doi.org/10.1007/BF02313398>
- Jyoti, J., & Kour, S. (2017). Factors affecting cultural intelligence and its impact on job performance. *Personnel Review*, 46(4), 767-791. <https://doi.org/10.1108/PR-12-2015-0313>
- Karataş, G. (2017). *KOBİ'lerde kültürel zekânın kurumsal girişimcilik üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi], Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Klapper, R. (2004). Government goals and entrepreneurship education – an investigation at Grande Ecole in France. *Education and Training*, 46(3), 127-137. <https://doi.org/10.1108/00400910410531787>
- Koyuncu, Ü., & Akdöl, B. (2019). Kültürel zekânın girişimcilik yönelimine etkisi: Laleli pazarındaki mikro ölçekli işletmelerde bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 26(3), 955-968. <http://doi.org/10.18657/yonveek.458977>
- Kromidha, E., Altınay, L., Kinalı Madanoğlu, G., Nurmagambetova, A., & Madanoğlu, M. (2022). Cultural intelligence, entrepreneurial intentions and the moderating role of the institutional environment. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 28(6), 1581-1608. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-02-2022-0109>
- Laguna, M. (2013). Self-efficacy, self-esteem, and entrepreneurship among the unemployed. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 253-262. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00994.x>

- Liñán, F., & Chen, Y. W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3), 593-617. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x>
- Luszczynska, A., Gutie´rrez-Don˜a, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89. <https://doi.org/10.1080/00207590444000041>
- MacNab, B. R. (2012). An experiential approach to cultural intelligence education. *Journal of Management Education*, 36(1), 66-94. <https://doi.org/10.1177/1052562911412587>
- Morrison, A. (2000). Entrepreneurship: what triggers it? *International Journal of Entrepreneurship Behavior & Research*, 6(2), 59-71. <https://doi.org/10.1108/13552550010335976>
- On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). *On birinci Kalkınma planı raporu*. (2023, Ekim 11). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf
- Özler, N. E., Giderler, C., & Baran, H. (2017). Öz-yeterlilik ve kontrol odağının bireylerin girişimcilik niyeti üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 736-747. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1124099>
- Polatçı, S. (2017). Psikolojik sermayenin görev ve bağlamsal performans üzerindeki etkileri: politeşkilatında bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 14(1), 115-124. <https://doi.org/10.21121/eab.2014118072>
- Polatçı, S., & Cindiloğlu, Demirer, M. (2018). *How does entrepreneurship education affect the entrepreneurial tendencies of university students?* Joint Conference: 14th ISMC and 8th ICLTIBM, 12-14 Temmuz, Prag, Çek Cumhuriyeti, 700-710.
- Samsun İli Sektörel Eylem Planları (2018-2023). *İl sektörel eylem planlama raporu*. (2023, Kasım, 01). <https://oka.ka.gov.tr/yayinlar-ve-belgeler/yayinlarve-raporlar/samsun-ili-sektorel-eylem-planlari-2018-2023>
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671. <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663>
- Srinivas, K. M. (1995). Globalization of business and the third world challenge of expanding the mindsets. *Journal of Management Development*, 14(3) 1995, 26-49. <https://doi.org/10.1108/02621719510078957>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale (GSES), *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs*, J. Weinman, S. Wright, M. Johnston (Ed), Windsor England. NFERNELSON, 35-37.
- Suddle, K., Beugelsdijk, S., & Wennekers, S. (2007). Entrepreneurial culture and its effect on the rate of nascent entrepreneurship. *SCALES paper EIM Zoetermeer, Springer Link*, 3-19. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-87910-7_11
- Şahin, F., & Gürbüz, S. (2012). Kültürel zekâ ve öz-yeterliliğin görev performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkisi: Çokuluslu örgüt üzerinde bir uygulama. *İŞ GÜÇ Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(2), 123-140.
- Şişman, G. & Pekkan, N. Ü. (2022). Öz-yeterlilik ve girişimcilik niyeti arasındaki ilişkiyi cinsiyet bağlamında açıklamak mümkün mü? *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2) , 631-641 . <http://doi.org/10.33206/mjss.1007886>.
- Thomas, D. C., Elron, E., Stahl, G., Ekelund, B. Z., Ravlin, E. C., Cerdin, J. L., ... & Lazarova, M. B. (2008). Cultural intelligence: Domain and assessment. *International journal of cross cultural management*, 8(2), 123-143. (2008). Cultural intelligence: Domain and assessment. *International Journal of Cross Cultural Management*, 8(2), 123-143. <https://doi.org/10.1177/1470595808091787>
- Tokat İli Sektörel Eylem Planları (2018-2023). *İl sektörel eylem planlama raporu*. (2023, Kasım 11). <https://oka.ka.gov.tr/assets/upload/dosyalar/25tokatsektorel-eylem-planı.pdf>
- Üzümcü, B. (2017). *Küreselleşme algısı ve kültürel uyum yeteneğinin girişimcilik niyetleri üzerindeki etkisi: Kamu üniversitelerinde bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi], Türk Hava Kurumu Üniversitesi.
- Van Dyne, L., Ang, S. & Koh, C. (2008). *Development and validation of the CQS: The cultural intelligence scale*. Handbook on Cultural Intelligence: Theory, Measurement and Applications, In S. Ang, & L. Van Dyne (Ed), 16-38, M. E. Sharpe.
- Van Dyne, L., Ang, S., Ng, K. Y., Rockstuhl, T., Tan, M. L., & Koh, C. (2012). Sub-dimensions of the four factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence. *Social and personality psychology compass*, 6(4), 295- <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00429.x>
- Yıldırım, Ulusoy, H., & Köroğlu, Ö. (2019). Turist rehberlerinin kültürel zekâ düzeyi ve öz- yeterlilik inançlarının hizmet sunumuna etkisi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 18(1), 328-347. <https://doi.org/10.21547/jss.1269272>
- Yılmaz, Çetin, Ş. (2021). *Duygusal zeka ve kültürel zeka ile girişimcilik eğilimi etkileşimi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- YÖK. (2023). *Yüksek öğretim istatistikleri*. (2023, Şubat 01). <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yusuf, M., Sandhu, M. S., & Jain, K. K. (2007). Relationship between psychological characteristics and entrepreneurial inclination: A case study of students at university tun abdul razak (unitar). *Journal of Asia Entrepreneurship and Sustainability*, 3(2), 1-15. <http://www.asiaentrepreneurshipjournal.com/AJESIII2Yusof.pdf>
- Zhao, H., Seibert, S. E., & Hills, G. E. (2005). The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1265-1272. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1265rg/10.1108/00400910410531787>

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. Yayıncı 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.*

Kapıları Aralamak: Yükseköğretimdeki Göçmen ve Yerel Gençlerin Sosyal Uyum Sürecinde Erasmus+ Gençlik Değişimlerinin Rolü

Opening Doors: The Role of Erasmus+ Youth Exchanges in the Social Cohesion Process of Migrant and Local Youth in Higher Education

Hakan Gülerce¹ , F. Güzin AĞCA VAROĞLU² , Rukiye Gülerce³ 

¹ Harran Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Şanlıurfa

² Türk-Alman Üniversitesi, Kültür ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Sosyoloji, İstanbul

³ Dicle Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Diyarbakır

Özet

Erasmus+ Gençlik Değişimleri (E+GD) projeleri Avrupa Birliği tarafından gençlerin sosyal katılımının güçlendirilmesi ve çeşitli anahtar yeterlilikler geliştirebilmeleri amacıyla desteklenmektedir. Her yıl Türkiye'den binlerce genç hem yurt içinde hem de yurt dışında E+GD projelerine katılmaktadır. Özellikle son yıllarda hızlı bir artış gösteren göçmen öğrenci nüfusuyla birlikte farklı kültürlerden gençlerin sosyal uyum süreçleri odak konusu olmuştur. Araştırmanın amacı, Harran Üniversitesinde gerçekleşen E+GD projelerinin kazanımlarının imkânı kısıtlı göçmen ve yerel gençlerin sosyal uyum süreçlerine etkisinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu bağlamda gençlerin imkân kısıtlılık algıları, projelere katılma motivasyonları, proje sonrası kazanımları ve gelişimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada projelere katılan 16 genç ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal hayata dâhil olma ve kişisel yeterliliklerini geliştirme noktasında projelerin gençlerin hayatlarında önemli değişimlere yol açtığı ve onlara yeni ufuklar açtığı görülmüştür. Öte yandan projelere katılma motivasyonları ve kazanımları açısından gençlerin deneyimlerinin farklı katmanlarda kesişimsel olduğu çalışmanın önemli bulgularından biridir. Bununla birlikte bu çalışma E+GD projelerinin göçmen ve yerel gençlerin sosyal uyumunun güçlendirilmesi ve birlikte yaşama kültürünün inşasındaki önemini ortaya koymaktadır.

Abstract

Erasmus+ Youth Exchanges (E+YE) projects are supported by the European Union with the aim of strengthening the social participation of young people and enabling them to develop various key competencies. Every year, thousands of young people from Türkiye participate in both national and international E+YE projects. Especially in recent years, with the rapid increase in the population of migrant students, the social cohesion processes experienced by young people from different cultures have become a focal point. The aim of the study is to reveal the impact of E+YE projects held at Harran University on the social cohesion processes of migrant and local young people with limited opportunities. As such, an attempt was made to determine the perception of limited opportunities among young people, their motivations for participating in projects, as well as their individual gains and personal growth thanks to their completion of the projects. Using a qualitative method, interviews were conducted with 16 young people participating in these projects. The data obtained from the interviews were subjected to descriptive analysis. The findings indicate that E+YE projects lead to significant changes in the lives of young people in terms of social inclusion and personal skills development, and open up new horizons for them. Another important finding of the study is that the experiences of young people intersect at various levels in terms of their motivations for participating in projects and the gains they obtain. Additionally, this study highlights the importance of E+YE projects in strengthening the social cohesion of migrant and local young people and in fostering a culture of living together.

Anahtar Sözcükler: Anahtar Yeterlilikler, Gençlik Değişimleri, Göç, İmkânı Kısıtlılık, Sosyal Uyum.

Keywords: Key Competencies, Youth Exchanges, Migration, Fewer Opportunities, Social Cohesion.

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Hakan Gülerce
Harran Üniversitesi, Fen Edebiyat
Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Şanlıurfa
e-posta: hakangulerce@harran.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(3), 421-434. © 2023 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Aralık / December 5, 2022; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 11, 2023
Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Gülerce, H., Ağca Varoğlu, F. G. & Gülerce, R. (2023). Kapıları Aralamak: Yükseköğretimdeki Göçmen ve Yerel Gençlerin Sosyal Uyum Sürecinde Erasmus+ Gençlik Değişimlerinin Rolü. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(3), 421-434. doi: 10.53478/yuksekogretim.1214564

ORCID: H. Gülerce: 0000-0003-3601-5725; F. G. Ağca Varoğlu: 0000-0003-3770-1268; R. Gülerce: 0000-0001-9503-3451

Hayat boyu öğrenme, hareketliliğin, kalite ve verimliliğin artırılması, eşitlik, sosyal dayanışma ve aktif vatandaşlığın sağlanması, eğitim ve öğretimde girişimcilik ve yenilikçiliğin teşvik edilmesi Avrupa Birliği 2020 yılı eğitim ve öğretim hedefleri arasındadır. Bütün bu sıralananlar çocuk, genç ve yetişkinlerin eğitime erişiminde eşitliğin sağlanması amacı ile bağlantılıdır (Türkiye Cumhuriyeti Avrupa Birliği Bakanlığı, 2014, s. 1-4). Türkiye Ulusal Ajansı tarafından yürütülen Erasmus+ bu hedeflere ulaşılabilmesi yönünde yıllardır devam eden bir hibe programıdır. Eğitim, gençlik ve spor alanında birçok kategorisi olan Erasmus+ projelerinin en yaygın olanı gençlik değişimleridir (Türkiye Ulusal Ajansı, 2017, s. 7). Erasmus+ Gençlik Değişim (E+GD) projeleriyle 13-30 yaş aralığındaki gençler farklı ülkeler görme, dil bariyerini aşma, farklı toplumların üyeleriyle etkileşime girme, yeni bilgi ve deneyimler kazanma imkânı bulmakta (Türkiye Ulusal Ajansı, 2022) ve kendilerini gerçekleştirme yolculuklarında güçlenmektedirler.

Üniversite öğrencileri için Erasmus deneyimi bir fırsat, bireysel ve toplumsal gelişime hizmet etme potansiyeline sahip bir program olarak belirginleşmektedir (Aksay Aksezer vd., 2021, s. 71). Bununla birlikte daha kısa süreli hareketlilikleri de içeren Erasmus+ projelerinde etkin olan gençlerin özellikle de imkânı kısıtlı katılımcıların farklı alanlarda da becerilerinin geliştiği görülmektedir (Ok ve Gülerce, 2021) ki bunda projeler kapsamında farklı eğitim ve öğrenme tekniklerinin kullanılması oldukça belirleyicidir. Örgün (*formal*), yaygın (*non-formal*), sargın (*informal*) “öğrenme eksenleri”nin birbirini tamamlayıcı şekilde kullanılmasının önemi gerek yapılan araştırmalarda gerekse gençlik çalışmacılarınca vurgulanmaktadır (Coombs ve Ahmed, 1980; Petersen, 2017; Şenyuva, 2020; Şenyuva ve Göksel, 2022). Örgün öğrenmeye bir eleştiri niteliği taşıyan yaygın öğrenme 1970’lerden itibaren tartışılmaya başlanmıştır (Coombs ve Ahmed, 1980). Yaygın öğrenme, tasarlanmış okul ve sınıf ortamının dışında yapılan ve isteğe bağlılığın esas olduğu, yapılandırılmış/planlı öğrenme etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Lafraya, 2011). E+GD projelerinde de gençler yaygın öğrenmenin merkezde olduğu ve deneyimsel öğrenme metotlarının kullanıldığı bir öğrenme ortamında hayatları boyunca faydalı olabilecek bazı ‘anahtar yeterlilikler’ kazanmaktadır.

Katılımcı gençlerin kendilerine benzemeyenlerle ortak bir paydada buluşabilmelerinin önünü açan da programın çeşitlilik vurgusu ve aktif katılımı destekleyen öğrenme çevreleriyle gençleri merkeze alan yaklaşımıdır. Bu sosyal etkileşim alanı farklı bakış açılarını görebilme, çeşitliliği anlayabilme yeteneklerini güçlendirmekte ve haklarında kimi olumsuz yargılara sahip oldukları topluluklara karşı önyargılarında dönüşüme destek olmaktadır (Özmen, 2019). Dolayısıyla katılımcıların farklılıkları benimsemeseler dahi saygı duyma yetileri, demokrasi bilinçleri ve çeşitlilikle bir arada uyum içinde yaşama eğilimleri kuvvetlenmektedir. Bu durum, Erasmus+’ın stratejik hedefleri doğrultusunda

çıktılarının olduğunu, yani kapıları aralayan, hayatları dönüştüren bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan birçok çalışma da örneğin Erasmus üniversite öğrenci değişimleri kapsamında Avrupa’ya giden gençlerin bu deneyimlerinin onlar üzerinde olumlu ve kalıcı izler bıraktığını ortaya koymuştur. Adanır ve Susam’ın (2019) yükseköğretim öğrencilerinin Erasmus+ Programı hakkındaki görüşlerine dair yaptıkları çalışmada da öğrencilerin çoğunluğu kültürel etkileşim ve yabancı dil kazanımını öncüleyen ifadelerde bulunmuşlardır. Aynı zamanda öğrenciler özgüvenlerinin arttığını, önyargılarından arındıklarını ve yeni arkadaşlıklar kurma gibi çeşitli yeterlilikler kazandıklarını belirtmişlerdir.

Avrupa Birliği Gençlik Stratejisi, ilişki kur (*engage*), temasa geç (*connect*) ve güçlendir (*empower*) olmak üzere üç temel esası benimsemiştir (European Youth Portal, 2023). AB, çeşitli proje kategorisiyle bu üç esası hayata geçirmeyi hedeflemektedir. Örneğin E+GD projeleriyle farklı kültürlerle temas gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla E+GD projelerinin imkânı kısıtlı katılımcılar üzerindeki etkilerine ve kapsayıcılığın önemli bir göstergesi de hareketliliği desteklemesidir. Ray Mon araştırması verilerine göre “projeden önce yurtdışına çıkmadım” diyen gençlerin oranı 2018 yılında %34.5’tir (Şenyuva, 2018, s. 33). Bu oranın son dönem pandemi ve beraberinde gelen ekonomik dalgalanmalarla daha da yükseldiği tahmin edilebilir. Gençler, normal şartlarda imkânı kısıtlı bir gencin erişiminin çok zor olacağı deneyimleri bu program sayesinde edinebilmektedirler (Kaya ve Dönmez, 2022). Ayrıca katılımcı gençler toplumsal sorunlara duyarsız kalmayarak gençlik katılımının ve iş birliğinin teşvik edildiği bir ortamda buluşmaktadırlar (Özmen, 2019, s. 65). Zorunlu göç, iklim krizi, girişimcilik, toplumsal cinsiyet, bağımlılıkla mücadele gibi güncel konularda farkındalık ve sosyal uyumun sağlanması, gençler ile karar alıcılar arasında köprüler kurma gibi kazanımların önünü açan, sosyal sorunlara işaret eden ve çözüm arayan tematik projelerde yer alan katılımcılar, bir yandan topluma katkı sağlarken bir yandan da alternatif öğrenme metotlarıyla bilgi dağarcıklarını çeşitlendirme imkânı elde etmektedirler.

Desteklenen projelerin en önemli özelliği farklı toplumsal gruplardan imkânı kısıtlı gençlerin programlara dâhil edilmesini sağlayacak kapsayıcılıkta olmasıdır. İmkânı kısıtlılığın çerçevesi Erasmus+ bağlamında 1- Engellilikler (*disabilities*), 2- Sağlık sorunları (*health problems*), 3- Eğitim ve öğretime ulaşmadaki engeller (*barriers linked to education and training systems*), 4- Kültürel farklılıklar (*cultural differences*), 5- Sosyal engeller (*social barriers*), 6- Ekonomik engeller (*economic barriers*), 7- Ayrımcılığa yönelik engeller (*barriers linked to discrimination*) 8- Coğrafi engeller (*geographical barriers*) olarak çizilmiştir (European Commission, 2021b, s. 7-8). Toplumun imkânı kısıtlı parçalarını oluşturan kırılğan gruplar bir ülkedeki sosyal hizmetlere ulaşmada zorluk yaşayan, insani yardım ihtiyacında olan yüksek risk altındaki nüfusu ifade etmektedir (Marin-Ferrer vd., 2017,



s.34). Göçmenler, azınlıklar ve diğer imkânı kısıtlı bireylerin projelerde kendilerine yer bulmaları yoluyla kültürlerarası uzlaşma temelli etkileşime ve bireylerin topluma bağlılık duygusunun güçlendirilmesine çalışılmaktadır (European Commission, 2021b, s. 4). Katılımcı gençler içinde yaşadıkları çevrelerini de etkileyen önemli değişimler geçirmektedirler. Buradan yola çıkılarak projelerin gençlerin farklılıklarla yaşamlarının inşasında ve sosyal uyum süreçlerinde katkı sahibi olduğu iddia edilebilir. Bu çalışmanın odağı Harran Üniversitesinde gerçekleştirilen E+GD projelerinin katılımcı yerel ve göçmen gençlerin sosyal uyum süreçleri üzerindeki etkilerini tespit etmektir.

Türkiye, 2011 yılından bu yana dikkate değer bir zorunlu göç tecrübesi yaşamaktadır. Suriye’de yerlerinden edilen milyonlarca insan yeni yaşamlarını Türkiye’de kurmaya çalışmaktadır. Göç İdaresi Başkanlığı (2022) verilerine göre geçici koruma altında bulunan 3.652.234 Suriyeli göçmen Türkiye’nin çeşitli illerine, özellikle de Güneydoğu sınır illerine yerleşmiştir. Şanlıurfa ise bu iller arasında 380.790 geçici koruma altında bulunan göçmenle ön sıralardadır. Göç sürecinde olan yerel ve göçmen toplumların kaçınılmaz karşılaşmasıyla sınır çizme pratikleri işleme konulmakta, uyum ve çatışma alanları ortaya çıkmaktadır. Gündelik hayata nüfuz eden birçok deneyim sonraki kuşaklara aktarılmaktadır. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde yönetilebilmesi harmonik bir toplumun olmazsa olmaz parçasıdır. Uyum süreci hem göçmen hem de yerel toplumların sorumluluklarının olduğu hak temelli ve çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirilmelidir.

Sosyal uyum “çift yönlü dinamik bir süreç” olarak ev sahibi ve göçmen toplumların karşılıklı etkileşim ve aktarım içinde yaşamları olarak ifade edilebilir (Adıgüzel, 2020, s. 171). Bostan (2018, s. 52-53), Türkiye’nin çok kültürlü yapısı içinde göçmenlerin kendi kültürlerini muhafaza ederek ev sahibi toplumla birlikte yaşamlarının sosyal uyum anlamına geleceğini ifade etmektedir. Göçmen ve yerel toplumlar arasındaki sosyal uyumun gerçekleşebilmesi için sosyal dâhil olma/etme sürecinin iki taraf için de geçerli olması ve deneyimlenmesi gerekmektedir.

Sosyal uyumu etkileyen birçok faktörün içinde eğitim, kültürlerarası pozitif iletişim, bir arada yaşam anlayışı ve ekonomik katılım ön plana çıkmaktadır. Dedeoğlu ve Ekiz Gökmen’in (2020, s. 31) ifadesiyle, “kaynaklara erişim, katılım ve aidiyet” AB’nin entegrasyon politikasının ana hatlarını oluşturmaktadır ki istihdam ve hizmetlere erişimin yanı sıra, göç alan ülke kurumları ve vatandaşlarıyla etkileşim, kültürlerarası iletişim bütünleşmenin önemli boyutları olarak değerlendirilmektedir. Göçmen toplulukların yaşadıkları bölgelerde eğitim kurumuna dâhil olmalarının uyum sürecini önemli ölçüde güçlendirdiği tespit edilmiştir. Örneğin; Şanlıurfa Harran Üniversitesinde okuyan Suriyeli öğrencilerle yaptıkları çalışmada Kaya ve Şahin (2021, s. 41-45), sosyal uyumun eğitim ile ilişkisinin altını çizerek eğitimin bir aradalık ve etkileşimdeki başat rolünü belirtmişlerdir. Bunun yanında yine aynı üniversitede yürüttükleri çalışmada

Gülerce ve Çorlu (2021), iletişim kurma istekliliği ve sağlıklı iletişim tecrübesinin gençlerin uyum süreçlerini güçlendirdiği ifade etmektedir. Sezgin Büyükalaca ve Yolcu (2016) da iletişimin anlamının öne çıktığı araştırmalarında, diğer çalışmalarla örtüşür şekilde, sosyal aktivitelere katılarak akranlarıyla etkileşime girmelerinin Osmaniye Korkut Ata Üniversitesindeki Suriyeli öğrencilerin sosyal uyumundaki önemini ortaya koymaktadır. Eğitim ve iletişim faktörlerinin yanında her iki toplum açısından istihdam süreçleri de uyum sürecinin olmazsa olmazı kabul edilmektedir. Konya’daki Suriyeli girişimciler üzerine yürüttüğü çalışmada Koyuncu (2020) göçmenlerin ekonomik faaliyetlerinin toplumsal kabul ve uyumu kolaylaştırdığını tespit etmiştir. Uyumda ekonomik boyutun altı sıklıkla çizilse de yapılan çalışmalar sosyal boyutu vurgulamaktadır. Bu bağlamda sosyal boyutun içi çoğunluk toplumunun diline hakimiyet (ki bu eğitime dahil olmak ile de ilişkilidir), yerel halkla bir araya gelmeyi gerektirecek -okul çağında çocuğun olması gibi- durumları deneyimlemek, dahil olunan ülkenin medya organlarını takip etmek, sosyal hayatına katılmak vb. maddelerle doldurulabilir (Hannafi ve Marouani, 2022). Çünkü sosyal uyum, göçmenler ile yerel toplum arasındaki ortaklıkları keşfetmeyi teşvik ederek grupların karşılaşmalarından kaynaklı ortaya çıkan sorunlara çözüm sunan bir olgudur.

Uyumun sağlanabilmesi, kaynaşmanın gerçekleştirilmesi ve uygun zeminin hazırlanabilmesi için kimi aracı kurumlara da ihtiyaç duyulmaktadır (Adıgüzel, 2016, s. 174). Özellikle STK’ların 2011 sonrası süreçte aktif görev aldığı giyim, gıda, barınma vb. ihtiyaçların karşılanması çabası aciliyeti olan ancak uyuma yönelik yeterli olmayan girişimlerdir. Bu noktada örneğin Barın (2021) Suriyelilerin entegrasyonunda STK’ların rolünü araştırdığı çalışmasında göçmen ve yerel halkın tanışmasını, kültürel olarak kaynaşmasını sağlayan kimi projelerde sivil toplumun devlet kurumlarınca desteklenmesinin, ortak bilgi üretiminin önemine değinmektedir (s. 298-301). Benzer şekilde Kaya ve Şahin (2021) üniversite topluluklarını “her iki toplumdan öğrencilerin birlikte belirli bir amaç etrafında toplandığı, dayanışma ve yardımlaşma faaliyetlerinin olduğu etkileşim alanları” olarak tanımlamış (s. 56) ve öğrencilerin sosyal uyumuna yönelik en büyük bariyerlerden olan ayrımcılık deneyiminin, dil ve istihdam sorunlarının önüne geçmek için gerek öğrenci kulüplerinin gerekse de istihdama yönelik kuruluşların bilgilendirme ve kaynaştırma faaliyetlerini artırması gereğini belirtmişlerdir (s. 72-73). İki toplumun karşılaşmasına zemin oluşturacak çalışmalar sosyal uyum için atılan anlamlı adımlardır. Çünkü bu karşılaşmalar farklılık ve benzerliklerin tespitinde rol oynar, gruplar arası etkileşim bu şekilde olur. Ağırlıklı olarak sivil toplum kuruluşları ve informel gençlik grupları tarafından yürütülen E+GD projeleri bağlantılı olarak gençlerin sosyal, kültürel ve ekonomik sermayelerini güçlendirmelerini sağlar ve ortak yaşam kültürünü inşa edebildikleri bir mekânda sosyal uyumlarını da mümkün kılarak çalışmalarda bahsedilen sivil toplum ve devlet kurumlarının birlikteliğine de zemin oluşturur.

Göçmenlik deneyimi ve göçmenlerle yerel halkın ilişkisine dair çalışmalara oranla AB projelerinin göç bağlamında değerlendirilmesine dair çalışmaların azlığı dikkat çekicidir. Oysa bir arada yaşamının ve çeşitliliğin kabulünün temelini atıldığı bu projeler çeşitli sebeplerle bir araya gelmiş toplumların kaynaşmasına da etki edebilir. Bu etkinin boyutlarının anlaşılması projelerin ülkemiz gençlik çalışma alanı için önemini ortaya koyacağı gibi, göçmenlere yönelik birçok olası düzenlemenin ve proje girişiminin alt yapısını da oluşturabilir. Özellikle Şanlıurfa gibi yoğun göç alan bir sınır kentinde gündelik karşılaşmaların, gruplar arası etkileşimlerin katmanlılığı grupların bu gibi ortak faaliyetlere katılmalarını oldukça gerekli kılmaktadır. Erdoğan (2018) “Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum” araştırması bulgularından yola çıkarak, Şanlıurfa gibi illerde yerel halkın, hizmet ve kaynakların paylaşımı, kiralardaki artışlar, işgücü piyasasındaki rekabet vb. gerekçelerle Suriyelilere karşı tutumunun yabancı düşmanlığına varabilecek noktaya gelmemesi, sosyal uyumun sağlanabilmesi için devlet kurumları ve STK’ların özel bir çaba içinde olmaları gerektiğinin altını çizmektedir (s. 210-220). Özellikle genç grupları bir araya getiren E+GD projelerinin de bu çabanın önemli bir boyutunu oluşturduğunu ifade etmek yanlış olmaz. Çünkü kazanımları doğrultusunda kendi topluluklarıyla da bir arada yaşadıkları diğer gruplarla da aktif yapıcı ilişki kurabilecek olan bu gençlerin, imkân kısıtlılıkları içinde bir fırsat olarak gördükleri projelere katılmaları kilit öneme sahiptir. Aynı zamanda göçmen deneyiminin, gruplar arası etkileşimin kültürlerarası yaygın ve sargın öğrenme ortamlarında gerçekleşmesi göç çalışmaları açısından da ilgi çekicidir. Bu doğrultuda araştırmanın ana soruları şu şekildedir:

- Şanlıurfa’da gerçekleşen Erasmus+ Gençlik Değişimleri (E+GD) projeleri ve bu projelerin olası kazanımları kabul edilen “anahtar yeterlilikler” katılımcı yerel ve göçmen gençler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
- Gençlerin projelere katılım motivasyonları ile imkân kısıtlılıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Projelere katılmalarının farklı sosyalizasyon koşul ve örüntülerinden gelen imkân kısıtlı yerel ve göçmen gençlerin sosyal uyumuna etkisi nasıldır?

Yöntem

Araştırmada, gençlerin E+GD projelerine katılmalarıyla edindikleri deneyimlerini nasıl değerlendirdiklerini, proje sonrası kazanımlarının boyutlarını, projelerin onların sosyal uyumuyla ilişkisini araştırmak amacıyla nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Kümbetoğlu’na göre nitel araştırma katılımcılara kendilerini ifade etmeleri için alan açar ve insanların içinde yer aldıkları süreçleri, faaliyetleri, konu ile ilgili algılarını, etkileşimlerini, hislerini, tutumlarını ve deneyim odaklı dışavurumlarını araştırmacının veri dağarcığına kazandırır (2020, s. 32). Kısacası görünür olmayı ortaya çıkarma ve analiz etme imkânı verir.

Araştırmanın problemine yönelik olarak zengin veri kaynağı oluşturabilecek şekilde katılımcıları seçme imkânı tanıması sebebiyle çalışmada amaçsal örneklem tekniği kullanılmıştır (Kümbetoğlu, 2019, s. 99). Bu şekilde benzerlik gösteren durumlar arasında ortak yahut farklılaşmış olguların bulunup bulunmadığı araştırılabilmiştir. Araştırma grubunu ‘X ve Y’nin Eşitliği’, ‘Hoş Geldin Demekten Korkma’, ‘Birlik Kuvvettir’ isimli E+GD projelerine¹ aktif katılım sağlamış Harran Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören 20-28 yaş aralığındaki göçmen (Suriyeli) ve yerel öğrenciler oluşturmaktadır. Yaygın ve sargın öğrenme metotları kullanılarak çeşitli aktiviteler yapılan, saha ziyaretleri ve kültürel gezilere yer verilen her üç projenin de uygulama etkinlikleri birer hafta sürmüştür. Etkinliklere Almanya, İtalya, Litvanya, Portekiz, Moldova ve Ukrayna gibi ülkelerden gençler katılmış, Şanlıurfa’da yaşayan yerel ve göçmen gençler ise bu projelerde hem katılımcı hem de ev sahibi konumunda yer almışlardır. Göçmen katılımcılar arasında hukuki olarak geçici koruma altında bulunan Suriyeli gençlerin yanı sıra Türk vatandaşlığına hak kazanmış olanlar da bulunmaktadır. Bu nedenle makalede her iki grubu da temsil edebilmesi açısından göçmen kavramı kullanılmaktadır. Yanı sıra araştırma grubunun çoğunluğunu kadınların oluşturmasının en önemli nedeni projelere kadın öğrencilerin daha çok rağbet göstermesidir. Gerek genç kadınların üzerlerindeki ev içi sorumluluklar gerekse sosyal katılımlarına engel teşkil eden toplumsal cinsiyet eşitsizliği temelli geleneksel bariyerler sebebiyle kadınlar kampüs bazı gerçekleştirilen etkinliklere dahil oluşlarının yakın çevreleri tarafından ‘eğitiminin bir parçası olarak algılanabilmesinin’ avantajından yararlanabilmektedirler. Bu durum kadın öğrencilerin projelere katılım motivasyonlarını arttırmaktadır ve araştırma grubunun profiline de yansımıştır.

Anahtar yeterlilikler olarak sıralanan kazanımların bu gençlerin hayatlarına hem sosyal uyum hem de kendilerini gerçekleştirmeleri bağlamındaki katkılarının anlaşılması araştırmanın ana çabasıdır. Bu doğrultuda nitel araştırmalarda örneklemin niceliğinden niteliğinin çalışmanın doygunluğunda önemli olmasından hareketle (Baltacı, 2018), 6 göçmen ve 10 yerel olmak üzere toplam 16 genç ile yarı-yapılandırılmış derinlemesine görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin avantajı araştırmacıların daha önceden hazırladıkları mülakat sorularına aldıkları cevapların yanı sıra mülakatın gidişatı doğrultusunda konu ile ilgili detaylara girilebilmesi, ayrıntılı bilgi alabilmek için ilave sorular sorma imkânı vermesidir. Araştırma sorularının çerçevesi AB gençlik politikaları doğrultusunda çizilen anahtar yeterlilikler baz alınarak hazırlanmıştır. Mülakatlarda katılımcılardan öncelikle imkân kısıtlılık hakkındaki düşünceleri ve sonra da Şanlıurfa’yı bu bağlamda değerlendirmelerini paylaşmaları istenmiştir.

1 Proje amaç, kapsam ve çıktılarına dair ayrıntılı bilgiye ulaşmak için Harran Üniversitesi Göç Politikaları Uygulama ve Araştırmaları Merkezi (HÜGÖÇ) resmi sayfası bkz. <http://web.harran.edu.tr/hugoc>



Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri.

| Kod | Projeye Katıldığı Yaş | Cinsiyet | Durum |
|-----|-----------------------|----------|--------|
| G1 | 24 | Kadın | Yerel |
| G2 | 26 | Erkek | Göçmen |
| G3 | 26 | Kadın | Göçmen |
| G4 | 24 | Erkek | Yerel |
| G5 | 25 | Kadın | Yerel |
| G6 | 23 | Kadın | Yerel |
| G7 | 23 | Kadın | Yerel |
| G8 | 24 | Kadın | Yerel |
| G9 | 23 | Kadın | Yerel |
| G10 | 25 | Kadın | Yerel |
| G11 | 24 | Kadın | Yerel |
| G12 | 28 | Erkek | Yerel |
| G13 | 23 | Kadın | Göçmen |
| G14 | 23 | Kadın | Göçmen |
| G15 | 27 | Kadın | Göçmen |
| G16 | 20 | Erkek | Göçmen |

Daha sonra da projeye katılımlarına dair açık uçlu sorular yöneltilerek kazanımlarına dair görüşleri alınmıştır. Böylelikle projelerin imkânı kısıtlı bölge² gençleri üzerindeki etkileri, proje katılımı ve sosyal uyum ilişkisi anlaşılmasına çalışılmıştır. Şanlıurfa'da hayata geçirilen bu E+GD projelerinin katılımı yerel ve göçmen gençlere kazandırdıkları, sosyal uyumları ile proje kazanımları olan 'anahtar yeterlilikler'in ilişkisi üzerine yapılan bu araştırma üç ana tema üzerine kurulmuştur. Bunlar, projelere katılım gerekçeleri ve koşulları, proje sonrası edindikleri anahtar yeterliliklere yönelik değerlendirmeleri ve sosyal uyum bağlamında geçirdikleri değişimlerdir.

Tablo 2. Temalar ve Analitik Kategoriler.

| Temalar | Kategoriler |
|-----------------------|---|
| Projelere Katılım | - İmkânı Kısıtlılık - Motivasyon |
| Anahtar Yeterlilikler | - Yabancı Dilde İletişim - Dijital ve Teknolojik Yeterlilikler - Öğrenmeyi öğrenme - Sosyal Yeterlilikler ve İnisiyatif Alma - Kültürel Farkındalık ve Kendi Kültürünü İfade Edebilme |
| Değişim | - Sosyal Dahil Olma ve Uyum |

2 Bölgeden kasıt TRC2 (Şanlıurfa, Diyarbakır) ve TRC3 (Mardin, Batman, Şırnak, Siirt) bölgeleridir.

Veri analizinde ise araştırma sorularıyla da bağdaşır şekilde betimsel analize başvurulmuştur. Araştırma verileri yukarıda belirtilen üç tema esas alınarak analiz edilmiştir. Bu temalar araştırmanın hem veri toplama aşamasında hem de betimsel analiz sürecinde kategorilerin düzenlenmesine temel oluşturmuştur. Betimsel analizde veriler tematik olarak ayrıştırılarak, düzenlenir ve ortaya çıkan betimlemeler neden-sonuç ilişkisi, ortaklık-farklılıklar, yani "tekrar eden düzenlilikler" (Kümbetoğlu, 2020, s. 77) dikkate alınarak yorumlanır. Betimsel analiz yönteminde katılımcıların ifadelerinde dikkat çekici yanların alıntılanması oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 224-225). Bu sebeple katılımcı mülakatlarında tekrarlanan yahut altı çizilen betimlemeler analitik kategoriler altında birleştirilerek sıklıkla alıntılarda yer bulur.

Araştırmacıların projelerde aktif olmalarının, proje ortamında gençlerle çalışmaya aşina olmalarının bu çalışma için avantaj ve dezavantajları vardır. Dezavantajların başında mülakatlara katılan gençlerle projelerde yan yana gelmiş olunmasının alan ile yakınlık-uzaklık ilişkisi kurmada zorluğa sebebiyet verme ihtimali gelmektedir. Öte yandan bu durum örneğin göçmen gençler ile yapılan mülakatlarda avantaja dönüşmüştür. Gençlerin, özellikle de yerel kadın öğrenciler ve iletişimde özgüven zorlukları yaşayan kimi göçmen öğrencilerin tanıdıkları kimselerle görüşmelerinin kendilerini ifade edişlerinde rahatlatıcı etkisi gözlemlenmiştir. Bazı göçmen gençler, projelere katılımlarıyla dil bariyerini aşma deneyimlerini aşına oldukları araştırmacılarla olumlu bir şekilde tekrar deneyimlediklerini, anlaşılma kaygısı duymadıklarını belirtmişlerdir. Araştıran-araştırılan ilişkisindeki güç dengeleri yerelden gelen araştırmacı ve araştırılan göçmen arasında göçmen aleyhine inşa edilebilecekken E+GD proje ortamının imkânı kısıtlı gençleri kapsayıcılığıyla bu hiyerarşi üretiminin büyük oranda aşıldığı düşünülebilir. Bir diğer olası güç ilişkisi genç araştırılan- araştırmacı ikilisi arasındadır. Bu durum da gençlik ile özdeş iletişim dilini konuşabilmenin ve yaygın eğitimin ön planda olduğu etkinlik katılımcılarının proje ortamında halihazırda aşttıkları bir boyuttur.

Çalışma alanyazına Şanlıurfa gibi yoğun göç alan bölgelerde mekânsal ayrışma ve ortaya çıkan paralel toplumlar sebebiyle bir araya gelişleri her zaman mümkün olmayan iki genç grubuyla gerçekleştirilen ortak etkinlikler üzerine yapılması ve E+GD projeleri ve göç ilişkisini kurmasıyla katkı sunmaktadır. Araştırmanın en önemli boyutu katılımcı gençlerin projelerle ilgili görüşlerini kendilerini rahat ifade edebildikleri bir ortamda paylaşabilmiş olmaları ve bu projelerin imkânı kısıtlı gördükleri yanlarına etkilerini değerlendirmiş olmalarıdır. Bu bağlamda çalışma çeşitliliğin ve imkânı kısıtlı grupların desteklenmesini değersel olarak benimsemiş AB gençlik politikaları açısından projelerin işlevini yerine getirip getirmediğinin Şanlıurfa örneği üzerinden bir sağlaması niteliğindedir.

Araştırmanın saha kısmında insanlardan veri toplama yöntemi kullanıldığından dolayı “Göçmen ve Yerel Gençlerin Sosyal Uyum Sürecinde Erasmus + Gençlik Değişimi Projelerinin Rolü; Şanlıurfa Örneği başlıklı bireysel araştırma projesi için Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 08.02.2022 tarih ve 2022/27 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Araştırma kapsamında E+GD projelerine katılan gençlerin kendilerini çeşitli alanlarda imkânı kısıtlı hissettikleri ve projelere katılımlarıyla bu kısıtlılıkların daha fazla farkına vardıkları ortaya çıkmıştır. Böylelikle oluşan farkındalıkla birlikte kendilerini olumlu yönde daha fazla geliştirmeye çalışmışlardır. Projelere katılan gençler farklı kültürleri tanıyarak yeni arkadaşlıklar kurmuş ve çeşitli ön yargılarını kırmışlardır. Bununla birlikte gençler, anahtar yeterliliklerinde önemli gelişmeler olduğunu ifade ederek gelecekte bu tür projelere tekrar katılmak istediklerini beyan etmişlerdir. E+GD göçmen ve yerel gençlerin sosyal uyum sürecine olumlu yönde katkı sağlamıştır. Araştırma bulguları sosyal uyumla ilişkisellik içinde imkânı kısıtlılık, proje katılım motivasyonu, anahtar yeterlilikler olmak üzere üç alt başlık altında toplanabilir.

İmkânı Kısıtlılık

Gençlerde imkânı kısıtlılık (*fewer opportunity*) Erasmus+ programı tarafından “belirli gençlerin yaşitlarından daha az olanaklara sahip olması” şeklinde tanımlanmaktadır. İmkânı kısıtlılık sosyal, ekonomik, fiziksel, eğitim, kültür, sağlık ve coğrafi alanlarda gerçekleşebilir (European Commission, 2021a, s. 9). Katılımcılara imkânı kısıtlılık algıları ve kendilerini imkânı kısıtlı hissedip hissetmedikleri yönünde sorular sorulduğunda farklı yaklaşımlar göstermişlerdir. Kentin ekonomik, özellikle eğitimleri ile birlikte yürütebilecekleri iş bulma ya da burs imkânları açısından kısıtlılıkları olduğu yönündeki açıklamaları imkânı kısıtlılık konusunun sınıfsal konum ile ilişkisini ortaya koymaktadır.

Hangi gencin hangisine kıyasla daha çok imkânı kısıtlı olduğunun tespiti oldukça da zordur (Devlin vd., 2017). Göçmenlik gibi özel deneyimlere dikkat kesilmek bu zorluğu aşmayı kolaylaştırabilir. Bu anlamda ekonomik sıkıntılarda kimi ortaklıkları olsa bile dil bariyeriyle karşılaşmada dolayısıyla da istihdam edilebilirlik, eğitime erişim ve sosyalleşme gibi konularda yerel ve göçmen gençlerin imkânı kısıtlılığı deneyimleyişleri aynı değildir. Örneğin yerel gençler Şanlıurfa'daki istihdam zorluklarından bahsetseler de yerel öğrencilerin sosyal imkânlarla ilgili yoksunluklarını göçmen öğrencilerden daha fazla vurguladıkları görülmektedir. Özellikle kadınların sosyal katılım zorlukları ifadelerinin arka planını oluşturmaktadır.

“[...] yabancı dil konusunda [İngilizce] kendimi imkânı kısıtlı hissediyorum. Yaşadığım şehirde [Şanlıurfa]

kendimi geliştirecek aktiviteler olmadığı için kendimi geliştiremiyorum. Mesela bu sebepten dolayı sanatsal yönüm yok bundan eminim. Bu da bende büyük bir eksikliğin olmasına neden oluyor.” (G1, 24, K, Yerel)

“Ekonomik, sosyal, kültürel açıdan kısıtlılıklar yaşıyorum. Örneğin ekonomik açıdan iş imkânları konusunda kısıtlı alanlarımız var. Kültürel olarak da bulunduğum ilçe kütüphane açısından çok kısıtlı bir yer. Bir kitap alırken bile sorun yaşıyoruz çünkü her kırtasiyede bulunmuyor. Sosyal olarak da yapabileceğim bir aktivite yok.” (G6, 23, K, Yerel)

“Üniversiteye başladığım ilk yıl en çok sosyal konuda imkânı kısıtlılık yaşadım. Ulaşımında çok büyük sıkıntılar yaşıyorduk ki hala çözülmüş değil bence. Üniversitede yapabileceğim hiçbir etkinlik yoktu. Sadece kafeteryada vakit geçirebiliyorduk. Daha sonradan yaşam merkezi açıldı ama o bile çok azdı.” (G5, 25, K, Yerel)

Şanlıurfa'dan başka bir kent görmediğini ve birçok sıkıntısının ekonomik imkânsızlıktan ortaya çıktığını ifade eden göçmen bir katılımcının (G13) ifadesi imkân kısıtlılığının sınıfsal karakterinin altını çizmektedir. Gelir düzeyi yüksek olsa bile bir toplumda azınlığa mensubiyetleriyle halihazırda kimi kısıtlılıklar yaşayabilecek olan göçmen katılımcılar ekonomik zorluklarını sıklıkla ifade etmişlerdir. Yanı sıra ataerkil normlarla çerçevesi çizilen bariyerler yerel ve göçmen kadınların şehir dışına seyahat edebilmelerini, hatta kampüs dışı sosyalleşmelerini güçleştirmektedir. Benzer bir şekilde, Körükmez vd. (2020) de Mersin, Gaziantep ve İzmir'deki göçmen kadınlarla yaptıkları araştırmada, üniversite öğrencisi olan ya da yeni bitirmiş kadınların eğitimi güçlenme için bir fırsat olarak gördüklerini ve yakın çevrelerindeki geleneksel toplumsal cinsiyet kodlarının hayatlarındaki olumsuz etkisini ortaya koymaktadır. Nitekim Özgür Baklacioğlu (2017) uluslararası sınırların kadınlar için güvenli olmadığını, kadınların göç sonrası süreçte de kayıt dışılığın ve yoksulluğun kadınlaştırılması yahut eğitimin kadınsızlaştırılması gibi bağlamlarda toplumsal cinsiyete dayalı şiddetle karşı karşıya kalmaya devam ettiklerini ifade etmektedir. Bu da imkânı kısıtlılığın örneğin göçmenlik ve kadınlık deneyimi dikkate alınırsa kesişimsel birçok katmanda değerlendirilebilecek bir olgu olduğunu göstermektedir. Yerel gençlerin imkânı kısıtlılığa verdikleri öncelikli örnekler sosyal katılım, İngilizce dil eğitimi ve eğitim sonrası bölgesel istihdam zorluklarıyla ilgilidir. Araştırma bulgularına göre göçmenlerin vurgusu ise Türkiye'de yaşamlarını rahat sürdüremelerine, eğitimlerini başarı ile tamamlamalarına ve iş bulmalarına imkân sağlayacak Türkçe dil eğitimi, teknik ekipman eksikliği ve hayatlarını idame ettirebilmek için eğitimleri esnasında ailelerine de destek olabilecekleri düzenli bir gelir sahibi olmak üzerinedir.

“Şanlıurfa'da iş imkânı yok. Ben kendimi burada hayal edemiyorum. Gerçekten çok kısıtlı imkânlarla sahip bir şehir. İstihdam anlamında burada yaşamak zor.” (G16, 20, E, Göçmen)



“Sığınmacılar özelinde bize her şey kısıtlı. Nerden bakıyorsak her şey dar oluyor yani uzağa bakamıyoruz. Örneğin uzaktan eğitim konusunda ben görüşme yapmak istediğim zaman eniştemden bilgisayarını ödünç alıyorum. Bilgisayar benim değil.” (G2, 26, E, Göçmen)

Kimi göçmen katılımcılar dillerini yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir ki bu durum Harran Üniversitesindeki Suriyeli öğrencilerle yaptıkları araştırmanın nicel verilerinde Kaya ve Şahin (2021, s. 71) tarafından da %33.8 oranıyla tespit edilmiştir. Bu çalışmada göçmen gençlerin bu yetersizlik durumunu çoğunluk toplumuyla sosyalleşme eksikliğine değil ekonomik yoksunluğa bağlamaları dikkat çekicidir. Göçmenliğin beraberinde getirdiği sıkıntılar gündelik yaşam pratiklerine yansımaktadır. Bu sıkıntıların başında ise geleceğe dair belirsizlik gelmektedir. Zorunlu göç dil, ekonomi ve sosyal anlamda çeşitli kısıtlılıkları da beraberinde getirmektedir. Sınıfsal eşitsizliklerden her iki genç grubu da etkilenmektedir. Yükseköğretimin her ne kadar kimi zorluklar yaşasalar da gençlere, özellikle göçmenlere umut verdiği ve ekonomik yoksunluklarını gidermede yani sınıfsal mobilizasyonu sağlamada eğitimin araçsallaştırıldığı görülmektedir.

Projelere Katılım Motivasyonu

E+GD projeleri AB tarafından çeşitliliğin vurgulandığı, farklılıkların bir araya gelerek bir çatı altında buluşabildiği bir zemin olması yönünde desteklenir. Bu aslında bir arada yaşamın mümkün olduğu, farklılıkların zenginlik olduğu görüşünün hayata geçirilme pratiği olarak gençler için oldukça önemli bir deneyimdir.

Yapılan çalışmalarda gençlerin programa dahil olurken anahtar yeterliliklerin farkında oldukları ve dil becerisini geliştirme, farklı kültürleri tanıma, gezme, yeni deneyim, arkadaşlıklar ve bakış açıları kazanma gibi arzulara sahip oldukları görülmektedir (Bağcı vd., 2018, s. 66). Ray Mon Raporunda (2018) da bununla paralellik gösterir şekilde gençlik projelerine katılım motivasyonuna dair sorulara verilen yanıtlarda “yeni” sözcüğünün ön plana çıktığı ifade edilmiştir. Bu doğrultuda sırasıyla yeni deneyimler elde etmek, kişisel gelişim, yeni bir şeyler öğrenmek, farklı kültürlerden insanlarla temas kurmak, yabancı dili geliştirmek projelere dahil olmada en popüler beş motivasyon kaynağı olarak belirtilmiştir (Şenyuva, 2018, s. 39). Erasmus+ programları Türkiye’de yaygın ve sargın yöntemlerle kültürlerarası öğrenme ve sosyal uyumun rahat zeminini hazırlayan gençlik kuruluşları (Göksel, 2022) yardımıyla çeşitli ülkelerden farklı sosyalizasyonlara sahip insanları bir araya getirip gruplar arası etkileşimi arttırmaktadır. Bu doğrultuda en son Ray Mon 2020 yılı raporunda sıralamanın değişerek farklı kültürel kökenlerden insanlarla temas kurma motivasyonunun ikinci sıraya yükseldiği görülmektedir (Şenyuva, 2020, s. 30). Bu çalışmanın bulguları da benzer motivasyonları göstermektedir. Araştırmaya katılan gençlerin ifadelerinden ortaya çıkan sözcük ise “farklı”dır.

“Farklı kültürlerden, dillerden, dinlerden insanlarla tanışmak çok güzel çok heyecanlı ve çok merak ediyordum. Bu yüzden katıldım.” (G3, 26, K, Göçmen)

“Farklı kişiler, farklı karakterler, farklı medeniyetler, kültürler tanımak ve kendi kültür ve medeniyetimizi farklı insanlara tanıtmak için bu projeye katıldım.” (G5, 25, K, Yerel)

“Hem projenin İngilizce olması dil gelişimi açısından önemliydi hem de ben hiç farklı kültürden insan tanımadım. Şimdiye kadar yurt dışından hiç arkadaşım olmadı. Hiç tanımadım. Farklı kültürleri de çok merak ediyordum. Çeşitli ülkelerden insanların gelmesi de çok güzeldi. Urfa’da her zaman gezdiğimiz yerleri başka insanlarla gezmek ve verdikleri tepkileri görmek hoşuma gidiyordu. Bunları deneyimlemek için proje katıldım.” (G1, 24, K, Yerel)

Aşına olunmayanla tanışmak, öteki olan ile kaynaşmak için bir fırsat olarak görülebilir ki gençlerin de proje katılım motivasyonlarına yönelik sorulara bu minvalde cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu da beraberinde gençlerin farklılıkların farkında olmasını getirmektedir. Böylelikle farklılıklarla birlikte yaşama bilinci gençler arasında güçlenmektedir. Projelere katılmak İstanbul, Ankara, İzmir vb. ‘merkez’ kentlere nazaran Şanlıurfa gibi çeperde ve içe dönük kentlerin gençleri için dünyaya açılmanın imkânıdır. Bu doğrultuda dikkat çekici olan proje katılımlarını yabancı dil (İngilizce) geliştirmeye yönelik atılan önemli bir adım olarak görmeleridir. Gençler için içinde buldukları toplumların dışındakilerle iletişim kurmanın, değerlerini ve kentlerinin sahip olduğu maddi kültür varlıklarını farklı ülkelerden gelen proje katılımcısı gençlerle paylaşmanın ilgi çekici bir tarafı olduğu görülmektedir.

Anahtar Yeterlilikler

Gençlerin E+GD projelerine katılımlarından beklentileri yabancı dillerini geliştirmek, farklı kültürleri tanımak, yeni arkadaşlar edinmek ve kişisel gelişim sağlamaktır. Katılımcı gençler proje öncesi ve sonrasına dair değerlendirmelerinde olumlu gelişim gösterdikleri ve kimi anahtar yeterlilikleri elde ettikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Avrupa Birliği tarafından 2006 yılında hayat boyu öğrenme anlayışı kapsamında tüm üye ülke vatandaşlarının sahip olmaları önerilen yeterlilikler ‘anahtar yeterlilikler’ olarak ifade edilmiştir (European Commission, 2018, s. 7). Avrupa Komisyonu tarafından yeterlilik kavramı “beceri, bilgi ve tutumların birleşimi” olarak tanımlanmaktadır. Projeler, Youthpass sertifikasının da temelini oluşturan bu yeterlilikler ve bu yeterlilikleri geliştirmeye yönelik yaygın öğrenme aktivitelerini içerecek şekilde tasarlanır. Böylelikle özellikle imkânı kısıtlı gençlerin hem iş piyasasında hem de gündelik hayatta güçlendirilmesi sağlanmış olmaktadır.

Avrupa Birliği 2020 hedeflerinde de vurgulandığı gibi çağımızda insan kaynaklarının gelişimine yatırım yapılması

oldukça önemlidir. Küresel rekabetin oldukça hız kazandığı günümüz dünyasında insan kaynaklarının belirli ortak yeterlik ve yetkinliklere sahip olması halinde sürdürülebilir olduğu belirtilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Avrupa Birliği Bakanlığı, 2014). Bu bağlamda E+GD projelerine katılan gençlere bu yeterliliklerini hangi ölçüde güçlendirdiklerinin de bir ifadesi olan Youthpass isimli sertifika verilmektedir. Gençlerin hemen hepsi sertifikayı faydalı bulduklarını, çeşitli iş başvurularında kullanabileceklerini, sertifikanın özgeçmişlerini güçlendirdiğini ifade etmişlerdir.

“Projede Youthpass sertifikası almamız çok iyiydi. Gaziantep’te belediyeler projeler gerçekleştiriyor. Bunun içinde sosyolog alımları oluyor ve belli bir süre sonra bu sosyologlara kadro veriliyor. Ve bu sosyologların da daha önce bir proje yapmış olmaları şartı var. Şimdi de o projeden sonuç bekliyorum kabul edilirse işe başlamış olacağım.” (G5, 25, K, Yerel)

“Aldığım sertifikayı CV’me ekledim. Bir iş başvurusu yaptığımda katkısı olacağını düşünüyorum.” (G14, 23, K, Göçmen)

“İstanbul Üniversitesinin başlatmış olduğu bir gönüllülük projesi var. Ben de bu sertifika sayesinde o projede gönüllü eğitmen olarak çalışıyorum. Bazı üniversiteler yüksek lisans alımlarında avantaj sağlıyor ve bende de lisansım bittikten sonra yüksek lisans yapma düşüncesi uyandırdı.” (G12, 28, E, Yerel)

Genç işsizliği, Türkiye’de ve dünyada çözüm bekleyen önemli bir sorundur. Suriye’den zorunlu göç dalgalarıyla birlikte genç işsizliği Türkiye ölçeğinde daha da ciddi bir sosyal sorun haline almıştır. Göçmenlerin işsizliğinin bir sebebi de eğitime erişimdeki eşitsizlik temelli sıkıntılardır (Bayırbağ vd., 2018, s. 403-407). Yerel olsun göçmen olsun birçok genç özellikle COVID-19 salgını ve beraberinde yaşanan ekonomik zorluklarla birlikte iş bulma konusunda rekabet içerisinde. Dolayısıyla günümüzde işsiz gençlerin içinde yükseköğretim diplomalıların oranı azımsanmayacak boyuttadır (2018, s. 405). Bu durum da özellikle işgücüne katılma oranı en düşük olan bölgede³ yaşayan gençlerin özgeçmişlerinde görünecek farklı donanımlar kazanma çabasında olmalarını ve kendilerini geliştirmelerini gerektirmektedir. Diğer taraftan yükseköğretim ve istihdam bağlamında üniversitelerin ülke ekonomisine sağlayacağı katkı artık YÖK tarafından bir parametre olarak kabul edilmektedir. Yükseköğretim kurumlarının istihdamı öncelikli bir konu olarak ele almaları beklenirken, Türkiye’de işgücü piyasası ve üniversitelerin mezunlarının istihdam durumları önem arz etmektedir (YÖK, 2021). Bu bağlamda, Youthpass, E+GD projelerine aktif katılım ile sahip olunan anahtar yeterlilikleri belgeleyen ve uluslararası

geçerliliği olan bir sertifika olması nedeniyle gençleri bir işe sahip olma konusunda bir adım öne çıkarmakta, mesleki ve kişisel gelişimleri için çabalarının somut bir karşılığı olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamında imkânı kısıtlı gençlerin E+GD projelerine katılımlarının onlara neler kazandırdığına dair betimlemelerinden ortaya çıkan çerçeve, Avrupa Komisyonunun anahtar yeterlilikler (Youthpass, 2022) olarak kabul ettiği kazanımların izini sürmeye olanak tanımıştır. Gençlerin ifadelerinden ön plana çıkan yeterlilikler yabancı dil, dijital ve teknolojik yeterlilikler, sosyal yeterlilikler, öğrenmeyi öğrenme, girişimcilik, kültürel farkındalık ve kendi kültürünü ifade etme olarak sıralanabilir.

Yabancı Dil

Sosyal dâhil olma ve uyum süreçlerini etkileyen en önemli faktörlerden birisi de göçmenlerin ve yerel halkın birbiriyle iletişim kurabilmesidir. İletişimin sağlanabilmesi her iki tarafın da ortak bir dili konuşarak anlaşabilmesiyle gerçekleşebilmektedir. Genellikle göçmenlerin göç ettikleri ülkenin hâkim dilini konuşmalarının uyum süreçleri ve hayatlarını idame ettirmelerini kolaylaştırdığı bilinmektedir. Projelerde bu bir tür karşılıklı ilişki içinde gerçekleşmiştir. İki gruptan gençlerin proje ortamının gerektirdiği sosyal etkileşimler sebebiyle kendi dillerini ve kültürlerini diğer katılımcılarla paylaşma eğilimlerinin artması dillerinin incelikleri üzerine kafa yormalarını sağlamış ve dağarcıklarını da geliştirmiştir. Farklı dillerden kelime ve cümleleri öğrenirken kendi dillerinin zenginliğini anlamakta ve diğer dilleri konuşan akranlarına kendi dillerini öğretmeye çalışmaktadırlar. Bu süreçte bir taraftan da öğrenme sürecini deneyimlemektedirler. Örneğin katılımcılardan bazıları şu ifadelere yer vermişlerdir:

“Projeyi yazarken kelimelerimize ve cümlelerimize dikkat ettik. Seçip seçip yazdığımız için daha geliştiğini hissettim.” (G10, 25, K, Yerel)

“Cezayir’den gelen arkadaşımız Selman ile Arapça ortak kelimeler kullandık. Cezayir Suriye’den çok uzak ben bu kelimelerin sadece Suriye’de olduğunu düşünüyordum ama öyle değilmiş Cezayir’de de kullanılıyormuş.” (G2, 27, E, Göçmen)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi hem göçmen hem de yerel gençler, sadece proje uygulama sürecinde değil yazım sürecinde de karşılıklı öğrenme/öğretme çabası içinde kendi dillerindeki yeterliliklerin geliştiğini vurgulamaktadırlar. Akranlarıyla paylaştıkları üretme ve öğrenme süreci özellikle göçmen katılımcıların Türkçe bilgilerine katkı sağlayarak onları cesaretlendirmiştir. Bunun yanında yurtdışından gelen katılımcılarla iletişim dili olması sebebiyle İngilizce öğrenme istekliliklerinin de arttığı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu durum her iki grup için de geçerlidir:

3 TÜİK 2021 verilerine göre TRC2 (Şanlıurfa, Diyarbakır) bölgesi %46.2 ile Türkiye’de işgücüne katılma oranı en düşük bölge iken istihdam oranı en düşük bölgelerden biridir. (bkz. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-2021-45645>)



“İngilizce konusunda hiçbir fikrim yoktu. İlk defa İngilizce diline maruz kaldım. İngilizce öğrenmek istedim. Yabancı dilde beş kelime ezberledim.” (G13, 23, K, Göçmen)

“Biz hep hayatın peşinden koşuyoruz ve bazı şeyleri unuttuk. İngilizcede o kadar unuttuğum şeyler vardı ki projeye bunları fark ettim.” (G3, 25, K, Göçmen)

“İngilizce konusunda ortamım olmamıştı. Çok iyi oldu. Türkçeyi bilsem de her gün yeni yeni şeyler öğrendim. Çekingem davranmadık, proje ile daha girişken olduk.” (G14, 23, K, Göçmen)

[...] Telaffuzum kötü, anlaşılmayacağım diye konuşmaktan çok korkuyordum. Ama projede konuşmaya başladım. Projeye korkumu yendim ve pratik yapmak çok önemliymiş onu anladım [...]” (G1, 24, K, Yerel)

“Artık İngilizce benim için yabancı dil değil diyebiliyorum.” (G4, 24, E, Yerel)

Cantez ve Atar (2021, s. 272) çalışmasında E+GD projelerine katılan gençlerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarının arttığını ve İngilizce konuşma becerilerinin oldukça geliştiğini ortaya koymuştur. Aynı şekilde bu çalışmada da İngilizcenin yanı sıra farklı dilleri öğrenme arzularının güçlendiği, farkındalıklarının geliştiği görülmektedir.

“Türkçe ve İngilizce öğrenmeye ara vermiştim. Ama proje ile birlikte hem Türkçe hem de İngilizce öğrenmeye tekrardan başladım.” (G3, 26, K, Göçmen)

“Ben Arapça biliyorum Türkçe biliyorum ve projeden sonra başka bir dil daha öğrenmek istedim. Çünkü benim hayalim insanlara ve benim gibi mülteci olanlara yardım etmek istiyorum. [...] İspanyolca öğrenmeye başladım ve şimdi A1 seviyesinin yarısına kadar geldim.” (G2, 26, E, Göçmen)

Farklı dillerde iletişim sağlama becerisinin geliştirilmesi aynı zamanda sosyal uyum sürecine de olumlu etkide bulunmaktadır. Katılımcı gençler yeni kelimeler öğrenmiş, başka ülkelerden gelen katılımcılarla daha yakından iletişim kurmaya başlamış dil öğrenme konusunda farkındalık sahibi olmuş ve kendilerini sosyal dâhil olma sürecinin içerisinde bulmuşlardır. Bu durum onları özellikle sosyal etkileşimlerinde güçlendirmiş dil motivasyonu ile projede kurdukları bağ pekişmiş, bazıları bu ilişkileri sonraki sürece de taşımışlardır.

“Projeden sonra Portekiz’den bir arkadaşla İnternet üzerinden İngilizce konuşmaya başladık.” (G7, 23, K, Yerel).

“Hazırlıkları yaparken arkadaşlarla [yerel] bir araya geldim. Ben Türkçeyi kitaptan öğrendim sokaklardan değil. Ama dil sokaklarda öğrenilir. Bu proje sayesinde Türkçem çok gelişti.” (G2, 27, E, Göçmen)

İngilizce ve Türkçe dil yeterliliğini geliştirebilmenin belirli bir ekonomik sermayeye sahip olmayı gerektirdiğinden yakınan gençler için proje ortamının fırsat eşitliği sağladığı düşünülebilir. Bunun yanı sıra uluslararasılaşmanın bir boyutu olan yabancı dilde iletişim kurma becerisi gençlere dolaylı olarak özgüven kazandırmıştır. Bu da yerelde yapılan bir projenin onlar için dünyaya açılan bir kapı olmasına örnek teşkil etmektedir.

Dijital ve Teknolojik Yeterlilikler

Dijital yeterlilikler genç istihdamında önemli bir yere sahiptir. Ancak bu yeterliliklerin gelişmesi bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim imkânının olması ile bağlantılıdır. Dijital uçurum, sosyal eşitsizliğin dijital teknolojilere erişim üzerinden değerlendirilmesi, yani gerekli teknolojilere ulaşmada imkânı kısıtlılığın toplumda sosyal eşitsizlik hattını takiben derinleşmesidir. Sonucu olarak ortaya çıkan bilgi yoksulluğu gençler arasında telafisi güç dezavantajlıklara sebebiyet vermektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi bu kısıtlılığı en yoğun yaşayan bölgelerden biridir (Toso vd., 2015). Yerel halkın yanı sıra göçmenlerin ve mevsimlik tarım işçisi çocukların da bu teknolojilere erişimindeki zorluklar COVID-19 salgınının getirdiği uzaktan eğitim deneyimiyle yoğun olarak tartışılmış (Sezgin ve Fırat, 2020), dijital uçurum ve bilgi yoksulluğu ilişkisi salgında çevrim içi iletişim gerekliliğinin ortaya çıkmasıyla daha da görünür olmuştur.

Dijital Yeterlilik, geniş anlamda istihdam, öğrenme, sosyal dâhil olmayla ilgili hedeflere ulaşmak için bilgi iletişim teknolojilerinin yerinde kullanımınıdır (Ferrari, 2012, s. 1). Çalışmada projelere katılan gençlerin dijital dağarcıklarının proje aktivitelerinde kullanılan imkânlar doğrultusunda geliştiği görülmektedir. Bu gelişim yalnızca gençlerde değil gençlik kuruluşlarında da görülmüştür. Ray Cor 2021 raporuna göre gençlik kuruluşları pandemi ile gençlerin gereksinimlerini gözeterek dijital yeterliliklerini güçlendirmiş ve onlara çevrim içi etkinlikler düzenlemiştir (Göksel, 2021). Bu durum krizin dijitalleşme ile aşılması için geliştirilmiş bir strateji olarak değerlendirilebileceği gibi, dijital adaletin sağlanması gerekliliğini de tartışmaya açmaktadır.

Katılımcıların ifadelerinde görüldüğü gibi projelerle pek çok dijital yeterlilik kazanmaktadırlar. Proje öncesi tasarım sürecinde ve proje esnasında katıldıkları aktivitelerle gündelik hayatlarında imkân bulamadıkları dijital keşiflerde buldukları ifadelerinden anlaşılmaktadır.

“Projeden önce projenin planını bilgisayardan yaptık. Böylelikle bilgisayar kullanmaya ve bazı programları öğrenmeye başladım.” (G3, 25, K, Göçmen)

“Menti [mentimeter.com] öğrendik. Google dokümanları kullanmayı öğrendik. Kendi hayatımda işim olduğunda o uygulamaları kullanıyorum artık.” (G6, 23, K, Yerel).

“Mail yazarken daha önce nelere dikkat etmem gerektiğini bilmiyordum ama proje sayesinde araştırarak nasıl yazıldığını öğrendim” (G9, 23, K, Yerel)

“Google dokümanları, Whereby’ı kullanmayı öğrendim. Kendi hayatımda da kullanmaya başladım bu uygulamayı.” (G11, 24, K, Yerel)

Teknolojinin olanca hızla ilerlediği günümüzde dijital yeterliliklere sahip olmak gençleri bir adım daha ileriye çıkarmaktadır. Dolayısıyla dijital anlamda kendisini geliştiren gençlerin özgüvenleri artmaktadır. Gençler dijital iletişim araçlarını daha etkili kullanmayı öğrenmekle birlikte yeni dijital imkânların da farkına varmaktadır. Böylelikle pandemi sonrası dijitalleşen dünyanın iş piyasasına katılım şartlarına daha rahat ayak uydurabileceklerdir. Bu kazanım da dolaylı olarak sosyal uyumu güçlendiren oldukça önemli bir süreçtir.

Öğrenmeyi Öğrenme

Katılımcı gençler, bilgiye ulaşma, değerlendirme ve bilgilerini kullanma yönünde gelişim sağlamışlardır. Bilgi ile kurulan ilişki, bilginin kazanımı ve tasnifi gençlerin gelişimleri için oldukça önemlidir. Öğrenmeyi öğrenme yeterliliği bilgi toplumunun gereği olarak ifade edilebilecek bir anahtardır. Kapıları açmada en önemli anahtarlardan biri olan öğrenmeyi öğrenme, kişilerin ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşarak onu diğerlerinden ayırabilmesini, bilgi stoğunda halihazırda olanlarla bağlantı kurarak yorum yapabilmesini, bilgi dağarcığında düzenleyebilmesini ifade eder (Güven, 2008). Deneyimsel öğrenme yöntemlerinin kullanılması da bu becerinin geliştirilmesi yönünde vazgeçilmez bir yaygın öğrenme adımıdır. Projelerin katılımcılar üzerindeki profesyonel etkilerine yönelik veriler de bunu destekler niteliktedir (Şenyuva, 2020). Ray Mon araştırmasına göre gençlerin %94.3’ü farklı öğrenme eksenlerini deneyimleme fırsatını kullanmak istemiş ve bunu katılımlarının profesyonel etkisi olarak ifade etmiştir (Şenyuva, 2020, s. 57). Gençler projeleri başka gençlere tavsiye etmekle birlikte gelecekte imkân bulurlarsa projelere tekrar katılmak istemektedirler. Katılımcı gençlerin kişisel gelişimlerinin artmasının ve projelerden memnuniyet düzeyinin yüksek olmasının geçerli bir sebebi de aktif katılımı destekleyen öğrenme metotlarıdır (Şenyuva, 2018, s. 51-59). Gençlerin onlara alan açan ve tek yönlü olmayan öğrenme faaliyetlerinin içinde birer fail olarak yer almayı önemstedikleri görülmektedir. Bu çalışmada da gençler farklı öğrenme metotlarını ilgi çekici bulduklarını, deneyimsel öğrenme metotlarının kullanılmasının proje ortamına olumlu katkıları ifade etmişlerdir. Katılımcı gençlere göre projeler öğrenmeyi öğrenme yeterliliğinin yanı sıra onlara eğlenerek öğrenme ortamı sunmuştur. Böylece proje ortamlarını eğlenceli, keyifli, mutluluk verici, cesaretlendirici vb. olumlu sıfatlarla değerlendirmişlerdir.

“Öğrenmenin farklı eğlenceli yollarını öğrendik. Öğrenmenin sadece okula ve ezber yoluyla değil farklı yollarla olduğunu öğrendik.” (G5, 25, K, Yerel)

“Yaptığımız etkinlikler sonucunda keyifli bir şekilde de öğrenebileceğimizi öğrendik.” (G8, 24, K, Yerel)

“Yeni insanlarla tanışmak çok güzeldi. Yabancı ülkelerden. Aynı zamanda İngilizce konuşacağım bir ortam olmamıştı. İngilizceyi çok seviyorum. Katkı oldu. Yeni yerler gördüm. Deneyimsel öğrenme metotlarının kullanıldığı oyunlar oynadık. Çok etkilendim. Özgüvenim arttı. Cesaretim geldi ve kendimi geliştirdim. Şimdiye kadar bir ortama girdiğimde Suriyeli olduğum için insanlar uzak durabiliyordu. Ama projede hem Türkler hem yabancılar çok iyi davrandı. Yabancılar daha önce hiç Suriyeli arkadaşım olmadı dediler. Çok mutlu oldum.” (G14, 23, K, Göçmen)

Yaygın ve sargın öğrenmenin kilit kelimesi deneyimdir. Deneyim kazanmak ve paylaşmak gerek akran öğrenmesinin gerekse gruplar arası öğrenmenin temel dayanağıdır. Kaynaşmaya zemin hazırlayan bir arada olmak, tanışmak, alışverişte bulunmaktır. Katılımcı ifadelerine bakıldığında sosyal uyumun sağlanması için deneyim yaşamının ve bu deneyim metodunun öğrenilmesinin (öğrenmenin öğrenilmesi) oldukça önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

“Bir şeyi öğrenmek için o şeyle birlikte yaşamak gerekiyor. Mesela göçmenleri anlamak için göçmenlerle yaşamak gerekiyor. İngilizceyi öğrenmek için o dili konuşanlarla birlikte yaşamak gerekiyor. Teoriden ziyade her anlamda pratikle öğrenildiğini düşünüyorum.” (G1, 24, K, Yerel)

Projelerde yerli ve göçmen gençlerin ilgisini oldukça çeken ve diğer projelere katılma arzularını diri tutan bu deneyimler, eğitim hayatlarından aşına olmadıkları bir öğrenme anlayışıyla tanışmalarını, vizyon kazanmalarını sağlamıştır.

Sosyal Yeterlilikler ve İnisiyatif Kullanma

Sosyal yeterlilik, bireylerin etkileşimlerinde sosyal becerileri eksikli olumlu deneyimlerini mümkün kılan davranışlarını açığa vurmaları ve diğer bireylerce de olumlu olarak değerlendirilmesi şeklinde tanımlanabilir (Önalın Akfırat, 2006). Gençlere proje katılımlarıyla sosyal yeterliliklerinin gelişip gelişmediği sorulduğunda “farklı” olarak nitelendirdikleri toplumlarla bir araya gelişlerinden olumlu deneyimler kazandıkları ve bunun çoğunluğunun özgüvenine olumlu etkisi ortaya çıkmıştır.

“Daha bir kendime güvenerek konuşmaya başladım. Çünkü bir yerlerde bir şeylerden bahsederken işte biz Portekizlilerle, Litvanyalılarla beraber şunu bunu yaptık diye güvenerek anlatıyorum. Daha sonra elde olan imkânlarla bir şeyler yapabilmeyi öğrendik. İmkânımız kısıtlı ama hiçbir şey yapamıyor değil elde olan imkânlarla farklı şeyler yapabilmeyi öğrendik.” (G5, 25, K, Yerel)



“Yeni arkadaşlıklar edindim. Daha önce Türk arkadaşım yoktu.” (G13, 23, K, Göçmen)

“Ben projeye katıldıktan sonra kendimi ifade edebiliyorum. Daha öncesinde bir şeyler anlatırken çok heyecanlanıyor ve telaffuz yapamıyorum. Karşımdaki kişiyle çok rahat bir şekilde iletişim kurabiliyorum artık. Özgüvenin bu açıdan yükseldi.” (G7, 23, K, Yerel)

“Öncelikle bir özgüven sahibi oldum çünkü biz onlardan sorumluyduk. Onları biz aldık havaalanından. Dışarıda da bize emanetlerdi. Sadece bu sorumluluk bile bize çok şey öğretti. Kendimi daha iyi ifade etmeyi öğrendim.” (G8, 24, K, Yerel).

Gençler üzerlerindeki çekingenlikleri atarak yeni arkadaşlıklar kurmuşlar ve daha girişken hale gelmişlerdir. Günümüzde gerek günlük hayatta gerekse iş yaşamında inisiyatif alma ve girişimcilik daha da önemli görülmektedir. Bu bağlamda gençlerin etkinliklerde sorumluluk almaları kendilerine dair farkındalıklarını güçlendirmiştir.

“İnisiyatif alıp boş bir zamanımızda yabancı katılımcıların isteği ile onları alışveriş merkezine götürdüm. Sorumluluk alıp kendimi bir koordinatör gibi hissettim. Sorumluluk aldığım için özgüvenim arttı.” (G1, 24, K, Yerel).

“İnisiyatif almaya örnek, anahtarını benim sizden isteyip sabah okula gidip sınıfı açmam, temizlemem bunlar benim açımdan hem inisiyatif alma hem de sorumluluk almaktır. (G12, 28, E, Yerel)

“Kriz anında ne yapılır bunu öğrendim. Gergin ortam nasıl eğlenceli ortama dönüşür bunları öğrendim.” (G4, 24, E, Yerel)

E+GD projelerine katılım sağlayan gençlerin Şanlıurfa’da ev sahibi konumunda olmaları, yurtdışından gelen diğer katılımcılara rehberlik etmeleri, onların gündelik pratik sorunlarının çözümüne destek olmaları anlamına gelmiştir. Bu durum da gençlerde inisiyatif alma motivasyonu doğurmuştur. Katılımcı görüşlerine göre, gençler inisiyatif alma konusunda kendilerini geliştirme imkânı bulmuşlardır. Harekete geçmiş ve çeşitli girişimlerde bulunma konusunda cesaretlenmişlerdir. Özellikle kadın katılımcıların özgüvenlerinin arttığı, kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini vurgulamaları anlamlıdır.

“Projeden önceki insanlarla etkileşim kurmaktan, yeni ortamlara girmekten çekinen ben, proje sonrası bu çekingenliği atan ve bir an önce başka bir proje olsun diyen ben. Onun dışında yurt dışı merakım çok daha fazla arttı.” (G1, 25, K, Yerel)

Bölgede gözlemlenebilen ataerkil kodlar (Ozdemir-Sarıgil ve Sarıgil, 2021; Ökten, 2009) ve kalabalık ailelerindeki ev içi sorumluluklar kadınların kendilerini gerçekleştirme, geliştirme ve sosyal hayatta aktif olabilme imkânlarını

kısıtlamaktadır. Bu durum en çok pandemi döneminde eğitimin kampüs dışına çıkararak uzaktan yürütülmesi sonucu kadın öğrencilerin yaşadıkları zorluklarla mücadelelerinde görünür olmuştur (Ağca-Varoğlu vd., 2022). Projeler ev dışında vakit geçirebilme ve aile içi sorumluluklarından uzaklaşabilmenin taktiksel bir yoludur ve genç kadınlara hareket imkânı kazandırmaktadır. Bu durum toplumsal cinsiyet eşitsizliğini aşma ve kadınları güçlendirme yönündeki işlevleri sebebiyle E+GD projelerinin içermeci anlayışıyla örtüşen bir çıktısı olarak değerlendirilebilir.

Kültürel Farkındalık ve Kendi Kültürünü İfade Edebilme

Ülkesinin dışına çıkarak veya kendi ülkesinde ülke dışından gelen misafirleri ağırlayarak çeşitliliği deneyimleyen gençler sahip olduklarının öz farkındalığına varabilmektedirler. Gençler bu şekilde yeni kültürlerle tanışma imkânı elde ederler. Bireylerin farkındalığının yüksek olması, farklı bir kültüre uyumu kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte farklılıklarla karşılaşan gençler kendi kültürleri üzerine de ayrıca bir farkındalık sahibi olurlar. Farklı kültürleri tanıma hevesi ve kültürel çeşitliliğe yönelik farkındalık kültürel zekanın kazanılması ile mümkündür. Bu şekilde birey farklı kültürlerle uygun davranışı gösterir (Baykara ve Kuzulu, 2021, s. 116-123). Böylelikle gençler önyargıları kırılarak güçlü arkadaşlıklar kurup birlikte yaşamının inşasına katkıda bulunmuşlar, pozitif iletişimi ve barış dilini kurabilmişlerdir.

“Özellikle kültür gecesinde tam bir kültür şöleni yaşadım. Başka kültürlerin sergilenmesi benim açımdan çok eğlenceli oldu. Farklı kültürlerden insanlar bir aradalar ve sosyal ilişkiler kuruyorlar kültürel farklılık açısından bir farkındalık oluştu.” (G4, 24, E, Yerel)

“Kültür gecesi diye bir etkinlik yaptık. Orada herkes kendi kültürünü tanıtmıştı ve çok güzel sonuçlar ortaya çıktı. Yemeklerle kıyafetlerle kültürlerimizi tanıttık. Yani sadece öğrenmeyle kalmayıp kendimizi de tanıtmaya imkânımız oluyor. Bazen oturduğumuz zamanda orada neler yaptıklarını, burada bizim neler yaptığımızı sormuşlardı. İlk gün dışarı çıktığımız zaman çok dikkatlerini çekmişti. Burada kadınlar da araba sürer mi diye sormuştu bize.” (G8, 24, K, Yerel)

“Ben merakımı giderdim. Önyargılarım da kırıldı diyebilirim. Benim Portekiz ya da Litvanyalılar hakkında değil de Suriyeliler hakkında önyargım vardı. Ama orada tanıştığımız kızlar çok sıcakkanlıydılar ve güzel bir arkadaşlık kurmaya çalıştık. Bir sıkıntımız olmadı. Bu yönden bana katkısı oldu. Onlara karşı önyargım eskisi kadar yok yani.” (G6, 23, K, Yerel)

Kültürlerarası etkileşim, iletişim, kendi kültürünün farkına varma ve farklı kültürleri tanıma anlamında gençlerin yeterliliklerinin geliştiği görülmektedir. Gençler hem farklı olana karşı saygı duyma hem de özgürce kendilerini tanıtabilme becerileri kazanmaktadır. Bu yolla da kendi

önyargılarını kırmış ve yurtdışından projeye katılmak üzere gelen gençlerin önyargılarının dönüşmesine destek olmuşlardır. Projelerde sorumluluk almalarının kişisel bakışla yerel gençlerin memleketlerini tanıtmaya, sosyal mekânları yurtdışından gelen gençlerle paylaşmalarına önemli etkisinin yanında göçmen gençler için ise bambaşka bir katmanda yaşadıkları ve okudukları kente aidiyet geliştirmeleri yönünde destek olduğu görülmektedir. Göçmen ve yerel gençlerin yaşadıkları kente dair olumlu duygular besleyerek, o kentin maddi kültür varlıkları ve değerleri hakkında ortak bilgiler edinip misafir yabancı katılımcılara aktarmaları sosyal uyumlarına olumlu etki sahibi olmuştur.

Sonuç

Avrupa Birliği tarafından desteklenen Erasmus+ Gençlik Değişimleri (E+GD) projelerine Türkiye'den her yıl yüzlerce göçmen ve yerel genç katılmaktadır. Gençler katıldıkları projelerde alternatif öğrenme metodlarını deneyimlemekte, seyahat etmekte, farklı kültürleri tanımakta ve bütün bunlarla birlikte birçok anahtar yeterlilik kazanmaktadır. Bu çalışmada projelerin göçmen ve yerel gençlerin gelişimlerine ve sosyal uyum süreçlerine etkisi üzerine yerelden bir inceleme yapılmıştır.

Katılımcı yerel ve göçmen gençler iletişim kurarak birbirlerini daha iyi ve sağlıklı bir şekilde tanıma imkânı bulmuşlardır. Bu iletişimi Türkçe, Arapça ve İngilizce dillerini öğrenmeye çalışarak kurmuşlardır. Beraber gönüllülük yaparak topluma katkı sağlamayı hedeflemiş olmaları gençleri birbirlerine daha fazla bağlamış sosyal uyum süreçlerini güçlendirmiştir. Katılımcıların ifadelerinden yola çıkacak olursak göçmen gençlerin Türkçe dil bariyerleri eğitim ve iş hayatlarında, yerel halkla sosyalleşme çabalarında oldukça zorlayıcı bir rol oynamaktadır. Projelere katılımlarının sosyal yeterliliklerini geliştirme anlamında olumlu etkileri oldukça belirgindir.

Gençler göç üzerine tematik projelere katılmış ve bu projelerin vermek istedikleri mesaj hakkında farkındalık sahibi olarak, kültürlerarası öğrenmeye dahil olmuş toplumsal sorunlara daha duyarlı hale gelmiş ve birlikte yaşama kültürlerini geliştirme yönünde adımlar atmışlardır. Gündelik hayatta ayrımcılık yaşayan göçmen gençler için yerelden akranlarıyla paylaştıkları bu bir arada olma deneyimi, topluluklar arasındaki görünmez duvarları yıkıcı bir işlev görmüştür. Aynı zamanda kent ve grup aidiyetlerini güçlendirmiştir. Bu yerel ve göçmen gençler arasındaki en temel farkı teşkil eder. Özellikle gençler farklı kültürler, arkadaşlıklar sayesinde tek düze giden hayatlarında yaşamış oldukları değişimlerle içine kapanık veya çekingen olma durumlarını önemli ölçüde aşmışlardır. Proje katılımları sonrası kazanımlarına dair değerlendirmelerinin imkân kısıtlılığı hissettikleri konularla ve projelere katılım motivasyonlarıyla tutarlı olduğu görülmektedir.

Sosyal uyum bu çalışmada hem yerel hem de göçmen topluluklar açısından çeşitli sorumluluklar içeren iki yönlü bir

süreç olarak ele alınmıştır. Göçmenler tarafından sosyal dâhil olmaya dönük aktif istekliliğinin yanı sıra yerel halk tarafından ise toplumsal kabul yönünde adımlar gerekmektedir. Her iki tarafın da fail olduğu sosyal uyum anlayışı çerçevesinde düşünüldüğünde projeye katılan gençlerde bu iki sürecin de güçlendiği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda gençler, projelerde gönüllülük faaliyetlerine de katılarak empati duygularını geliştirmiş ve dayanışma ruhunu pekiştirmişlerdir. Dolayısıyla bu durum sosyal uyum üzerinde olumlu etki sahibidir. Gençlerin proje katılımlarıyla birlikte kendilerine daha fazla güvendikleri ve yeteneklerine olan inançlarının arttığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte gençler güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi keşfetme imkânına sahip olmuşlardır.

İmkân kısıtlılığın gençler tarafından çeşitli alanlarda kişisel olarak deneyimlenmesi oldukça dikkat çekicidir. Bu, bir kısıtlılık durumunun zincirleme birçok yoksunluğu da beraberinde getiriyor oluşuna gençlerin gözünden örnek teşkil etmektedir. Dijital yoksunluk ya da şehir/ülke dışına maddi yahut geleneksel sebeplerle çıkamama durumunu aşmalarında destekçi olan projeler özellikle genç kadınların güçlendirilmesine ön ayak olmuştur. Örneğin her ne kadar kimi göçmen ve yerel kadın katılımcılar aile içi rol ve sorumlulukları sebebiyle zaman zaman etkinlikleri takipte zorlanmış olsalar da projelerin kampüs merkezli olması kadın katılımcılara ailelerinin gözünden 'meşru' hareket imkânı kazandırarak onları sosyal anlamda da güçlendirmiştir. Bu bağlamda erkek ve kadın katılımcılar arasında göçmen-yerel ikiliğinin dışında kişisel bir deneyim farklılığı olduğu gözlenmiştir. Zira gençler imkân kısıtlılığı benzer şekillerde deneyimliyor ve projelere katılarak bu kısıtlılıklarına benzer çözümler üretiyor görülmeler de farklı sosyal gruplara mensubiyetleri sebebiyle aralarında farklılıklar olduğu ortadadır. Benzer bir farklılaşmanın göçmen kadın katılımcılarla, onlar gibi zorunlu göç sürecini yaşamış fakat yükseköğretim çatısı altında olmayan göçmen kadınlar arasında da olduğunu söyleyebiliriz. Göçün kadınları güçlendirdiğini ifade eden çalışmalar olsa da bu kadınların iş gücü piyasasındaki dezavantajlı konumu dikkate değerdir (Dedeoğlu ve Ekiz Gökmen, 2020). Birçok göçmen kadının sahip oldukları niteliklerden bağımsız olarak ev içi hizmetler ve bakım hizmetlerinde çalışmak zorunda kalmalarının yanı sıra kayıtsız işgücü olarak, kadınlar onları birçok haktan mahrum bırakan iş yerlerinde, sigortasız ve düşük ücretlerle istihdam edilmektedirler (Körükmez vd., 2020). Araştırma kapsamında görülen yüksek öğretimdeki göçmen kadınların ise eğitimleri sonrasında sahip olacakları yetiler doğrultusunda çalışabilme hedefinde oldukları ve projelere katılım motivasyonlarının bir boyutunun da bu doğrultuda bir adım atmak olduğu ifadelerinden anlaşılmaktadır. İş piyasasının cinsiyet eşitsizliği ve ayrımcılık bazı olumsuzluklarıyla ya da içinde buldukları çevrenin baskıcı tutumu ile karşılaşabilecek olsalar da bu gençler eğitim yoluyla statü ve sınıfsal mobilizasyonu gerçekleştirebilme ve sosyal haklara sahip olmayı bir umut olarak taşımaktadırlar. E+GD projelerinin kadın katılımcılara hem içinde buldukları geleneksel yapıdan hem de sınıfsal yoksunluklardan çıkabilmeleri için kapıları araladığını düşünceleri şaşırtıcı değildir. E+GD projelerine katılan



gençlerin farklı geçmişlere ve kültürlere sahip oldukları göz önünde bulundurulduğunda çeşitli çatışma ve anlaşmazlık alanlarının ortaya çıkması kaçınılmazdır. Ancak projelerde gençler bir araya gelip birlikte ortak bir amaca yönelik çalışmalar yaptıklarında birbirleriyle daha kolay anlaşabildikleri ve empati kabiliyetlerini geliştirdikleri görülmektedir. Gençler farklı kültür, inanç ve düşüncelere sahip insanların davranışlarına ve değerlerine karşı daha açık hale gelmişlerdir. Fikirlerini özgürce ifade edebilme ve çevrelerinde yaşanan sorunları çözmek için harekete geçme konusunda daha istekli oldukları, güncel sorunlara daha duyarlı hale geldikleri görülmüştür.

Gençlerin projelere katılımlarıyla istihdam edilme umutlarının arttığı görülmektedir. Katılımları mesleki gelişimlerine de destek olmuştur. Örneğin projelere katılan gençlerin sorumluluk alma, dil, dijital ve girişimcilik yeterlilikleri geliştiğinden, kendilerini gelecek hedefleri ve kariyer beklentileri için adımlar atmış hissetmişlerdir. Öğrenmeyi öğrenme yeterliliklerini güçlendirerek yaygın öğrenme yöntemlerini içselleştirme ve kendilerini sürekli geliştirme eğilimindedirler. Katılımcıların iş bulma imkânları artarken akademik anlamda da ileri eğitim faaliyetlerine katılmaya daha istekli oldukları görülmüştür. Gençler Youthpass sertifikalarının iş bulma veya kariyerlerini geliştirme sürecinde kolaylaştırıcı bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Birçoğu yaptıkları iş ve proje katılımı görüşmelerinde Youthpass sahibi olmanın ayrıcalığını deneyimlemiştir. Bütün bunlarla birlikte gençler, kendilerinin gelecekte ne tür beceri ve yeterlilikler geliştirmek veya kazanmak istediklerini daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir.

Bu çalışma Şanlıurfa ilinde E+GD projeleri kapsamında projelere katılan gençlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Ancak gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı şehirlerde, farklı veri kaynakları kullanılarak proje içeriklerine göre belirlenmiş bağlamlarda daha detaylı ve karşılaştırmalı sosyal etki analizi yapılabilir. Örneğin bu çalışmada da ortaya çıkan önemli bir boyut olan projelerin genç göçmen ve yerel kadınları güçlendirme boyutu toplumsal cinsiyet çerçevesinden yapılabilecek bir araştırma için önemli bir araştırma alanı sunmaktadır. Ayrıca Erasmus+ Programı tarafından alternatif öğrenme çevrelerinin, sosyal etkileşimin, çeşitliliğin, gruplar arası iletişimin bu denli vurgulandığı proje ortamının farklı yöntemlerle örneğin etnografik yöntemle incelenmesi, deneyim merkezli bir çaba olan E+GD projeleri ve katılımcılarının mikro ölçekli derinlikli analizini mümkün kılabılır.

Kaynakça

Adanır, Y., & Susam, E. (2019). Yükseköğretim öğrencilerinin Erasmus programı hakkındaki görüşleri (Muş Alparslan Üniversitesi Örneği). *Journal of History School, XLIII(XLIII)*, 1584-1612.

Adıgüzel, Y. (2016). Göçmenlerin kültürel entegrasyonu. A. Esen ve M. Duman (Eds.), *Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeliler, tespitler öneriler* içinde (s. 171-194). WALD.

Adıgüzel, Y. (2020). *Göç Sosyolojisi*. Nobel.

Ağca-Varoğlu, F. G., Bingöl, M., Karakurt, Z., Çoban, B., Kılıç, G., Kaplaner, N., & Zengin, S. (2022). Fragments of everyday life in a pandemic: autoethnographic reflections of young women from Eastern and Southeastern Turkey. *Fe Dergi*, 14(1), 50-65. <https://doi.org/10.46655/federgi.1050366>

Aksay Aksezer, E., Yağmur, K., & Van De Vijver, F. (2021). A qualitative study of Erasmus Program challenges and paradoxes based on the experiences of students from Turkey. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(1), 63-73. <https://doi.org/10.2399/yod.20.730970>

Bağcı, Ö. A., Erdem, S., & Erişen, Y. (2018). Erasmus+ KA103 hareketlilik programının öğrenci ve koordinatör görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 54-76.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.

Barın, H. (2021). *Türkiye'deki Suriyelilerin entegrasyonunda sivil toplum kuruluşlarının rolü*. Kadim Yayınları.

Bayırbağ, M. K., Göksel, A., & Çelik, C. (2018). Child poverty and youth unemployment in Turkey. *Poverty & Public Policy*, 10(3), 390-413. <https://doi.org/10.1002/pop4.228>

Baykara, S. T., & Kuzulu, E. (2021). Erasmus öğrenim hareketliliği öğrencilerinin kültürel zekâ seviyeleri ve program deneyimleri üzerine bir araştırma. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 9(26), 110-126. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.895457>

Bostan, H. (2018). Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin uyum, vatandaşlık ve iskân sorunu. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 38-88.

Cantez, K., & Atar, C. (2021). Investigating the contribution of the European Union Erasmus+ youth exchange project to foreign language learning. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 259-276. <https://doi.org/10.32601/ejal.911281>

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1980). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. Johns Hopkins University Press.

Dedeoğlu, S., & Ekiz Gökmen, Ç. (2020). Göç teorileri, göçmen emeği ve entegrasyon: Kadınların yeri. K. Biehl ve D. Daniş (Eds.), *Toplumsal cinsiyet perspektifinden Türkiye'de göç çalışmaları* içinde. (s. 18-38). SU GENDER & GAR.

Devlin, M., Kristensen, S., Krzaklewska, E., & Nico, M. (Eds.). (2017). *Learning mobility, social inclusion and non-formal education: Access, processes and outcomes*. Council of Europe Publishing.

Erdoğan, M. (2018). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum*. (2. baskı). Bilgi Üniversitesi Yayınları.

European Commission. (2018). *Council recommendation on key competences for lifelong learning*. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF

European Commission. (2021a). *Erasmus+ and European Solidarity Corps inclusion and diversity strategy*. [Implementation guidelines]. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture European Commission. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/implementation-inclusion-diversity_apr21_en.pdf

European Commission. (2021b). *Erasmus+*. [Programme guide]. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/2021-erasmusplus-programme-guide_v2_en.pdf

European Youth Portal. (2023). *EU youth strategy*. https://youth.europa.eu/strategy_en

Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/doi:10.2791/82116>



- Göç İdaresi Başkanlığı. (2022). *Geçici koruma*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Göksel, A. (2021). *Koronavirüs pandemisinin gençler ve gençlik çalışmalarına etkisi ve verilen başarılı yanıtlar durum çalışması*. Türkiye Ulusal Ajansı. https://www.ua.gov.tr/media/vtabgan1/ra_y_cor_turkiye_tr_final.pdf
- Göksel, A. (2022). Stimulating learning organisation through Erasmus+: Youth organisations in Turkey. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 10(27), 15-38. <https://doi.org/10.52528/genclikarastirmalari.982763>
- Gülerce, H., & Çorlu, R. (2021). Yükseköğretimdeki Suriyeli sığınmacı öğrenciler: Uyum ve çatışma alanları. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 71-106. <http://dx.doi.org/http://doi.org/10.32739/uskudarsbd.7.12.85>
- Güven, M. (2008). Information literacy: learning to learn and teacher training. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 20-36.
- Hannafi, C., & Marouani, M.A. (2022). Social integration of Syrian refugees and their intention to stay in Germany. *Journal of Population Economics*, 36, 581-607. <https://doi.org/10.1007/s00148-022-00913-1>
- Kaya, E., & Dönmez, E. (2022). Bir Erasmus öğrenci hareketliliği deneyimi: Coimbra Üniversitesi Kütüphanesi. *Library Archive and Museum Research Journal*, 3(1), 70-80.
- Kaya, M., & Şahin, H. (2021). Harran Üniversitesi'ndeki Suriyeli öğrencilerin akademik entegrasyon süreçlerinin analizi. *İnsan & Toplum*, 11(3), 39-84. <https://doi.org/10.12658/M0627>
- Koyuncu, A. (2020). Toplumsal kabulde ekonominin imkânı: Konya'daki Suriyeli girişimciler. *İnsan & Toplum*, 10(3), 100-131.
- Körükmez, L., Karakılıç, İ. Z., & Danış, D. (2020). *Mecburiyet, müzakere, değişim: Suriyeli kadınların çalışma deneyimleri ve toplumsal cinsiyet ilişkileri*. GAR (Göç Araştırmaları Derneği) Kitap Serisi, No. 2.
- Kümbetoğlu, B. (2019). *Sosyoloji ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. Bağlam.
- Kümbetoğlu, B. (2020). *Niteliksel araştırmalarda analiz*. İstanbul: Bağlam.
- Lafraya, S. (2011). *Intercultural learning in non-formal education: theoretical frameworks and starting points*. Council of Europe Publishing.
- Marin-Ferrer, M., Vernaccini, L., & Poljansek, K. (2017). Index for risk management inform concept and methodology report—version 2017. Publications Office of the European Union.
- Ok, G., & Gülerce, H. (2021). Türkiye'de göç ve uyum çalışmaları: Sosyal girişimcilik yoluyla sosyal dahil etme projesi örneği. M. Karakaş ve D. Çak (Eds). *Göç ve etkileri güvenlik, toplum, kadın, çocuk, ekonomi, dış politika* içinde (s. 22-33). Pegem Akademi.
- Ozdemir-Sarigil, B., & Sarigil, Z. (2021). Who is patriarchal? The correlates of patriarchy in Turkey. *South European Society and Politics*, 26(1), 27-53. <https://doi.org/10.1080/13608746.2021.1924986>
- Ökten, Ş. (2009). Toplumsal cinsiyet ve iktidar: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin toplumsal cinsiyet düzeni. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 302-312.
- Önalın Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Özgülür Baklacioğlu, N. (2017). *Uluslararası sınırların gölgesinde mülteci kadımlar*. Der Yayınları.
- Özmen, H. (2019). *Erasmus+ programlarının hoşgörülü kültürü oluşturmada yeri ve önemi*. Yüksek lisans tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi.
- Petersen, K. B. (2017). The pedagogical approach of the anholt projects: an innovative european perspective on learning to-learn mobility projects? reflections and discussion. M. Devlin, S. Kristensen, E. Krzaklewska, ve M. Nico (Eds), *Learning, mobility, social inclusion and non-formal education, access, processes and outcomes* içinde (s. 73-88). Council of Europe Publishing.
- Sezgin, S., & Fırat, M. (2020). COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 37-54.
- Sezgin Büyükalaca, A. A., & Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *HUMANİTAS-Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 419-438.
- Şenyuva, Ö. (2018). *Research-based analysis and monitoring of Erasmus+: Youth in action E+YiA (RAY-MON) Turkey national report 2018*. Türkiye Ulusal Ajansı. <https://www.ua.gov.tr/media/mc3b4wz/ray-mon-final-report.pdf>
- Şenyuva, Ö. (2020). *Erasmus+ gençlik programı'nın araştırma temelli analizi ve izlemesi (RAY-MON) Türkiye Ülke Raporu 2020*. Türkiye Ulusal Ajansı. <https://www.ua.gov.tr/media/vf3peym/ray-mon-2020-turkece-15112021-revize.pdf>
- Şenyuva, Ö., & Göksel, A. (2022). Türkiye'de gençlik çalışmaları ve non-formal öğrenme: Avrupa Komisyonu gençlik projeleri üzerinden bir değerlendirme. Y. Şentürk, A. Berna Uçarol ve A. Ezik (Eds), *Türkiye'de gençlik araştırmaları: Temalar, yönelimler ve yaklaşımlar* içinde (s. 53-65). Heretik.
- Toso, S., Atlı, Ş. M., & Mardikyan, S. (2016). Türkiye'nin bölgeleri arasında sayısal uçurum. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 10(1), 41-49.
- Türkiye Cumhuriyeti Avrupa Birliği Bakanlığı. (2014). *Eğitim ve öğretim 2020*. [Bilgi notu] https://www.ab.gov.tr/files/SBYPB/Egitim%20ve%20Kultur/web_egitim_ve_ogretim_2020__3_.pdf
- Türkiye Ulusal Ajansı. (2017). *Erasmus'tan Erasmus+'a 30 yılın hikayesi*. [Bilgi notu] <https://www.ua.gov.tr/media/jejdp0rl/erasmus-30-yl.pdf>
- Türkiye Ulusal Ajansı. (2022). *Gençlik değişimleri*. <https://www.ua.gov.tr/programlar/firsatlar/ka152-ortak-ulkelerde-ogrenim>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2021). *YÖK, 40. yaşına yeni vizyonuyla giriyor*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yok-40-yasina-yeni-vizyonuyla-giriyor.aspx>
- Youthpass. (2022). *Why Youthpass?* <https://www.youthpass.eu/tr/about-youthpass/why-youthpass>

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

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

Yükseköğretim Kurumlarında Çalışan Performansı, Hizmet Kalitesi ve Memnuniyet

Employee Performance, Service Quality and Satisfaction in Higher Education Institutions

Yasin Kılıçlı¹ , Hilal Çelik Kazıcı² , Emrullah Kıpçak³ 

¹ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi, Van

² Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Fakültesi, Kimya Bölümü, Van

³ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Van

Özet

Dünyada hızla yaşanan değişim ve gelişmeler ürün temelli organizasyonların yanı sıra hizmet temelli organizasyonları da etkilemektedir. Ülkelerin kalkınmalarında temel rol oynayan ve nitelikli insan kaynağının yetişmesine olanak sağlayan yükseköğretim kurumlarını birer hizmet temelli organizasyon olarak ele almak mümkündür. Yükseköğretim kurumları uluslararası alanda rekabet edebilmek için Ar-Ge altyapısının gelişimine önemli derecede katkı sağlayan birimlerin hizmetlerine önem vermeleri gerekmektedir. Bu anlayış doğrultusunda bu çalışmada, bir yükseköğretim kurumunda bilimsel araştırma projeleri koordinasyon biriminde çalışan performansının hizmet kalitesi ve memnuniyet üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca hizmet kalitesinin çalışan performansı ile memnuniyet arasında aracı bir etkiye sahip olup olmadığını araştırmayı hedeflemektedir. Çalışmada anket yöntemi kullanılmış ve 281 katılımcıdan geri dönüş sağlanmıştır. Çalışma sonucunda, çalışan performansı, memnuniyeti zayıf ve istatistiksel olarak anlamsız bir şekilde etkilerken, hizmet kalitesini ise güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Hizmet kalitesinin, memnuniyet üzerinde güçlü ve istatistiksel olarak bir etki sağlarken; aynı zamanda çalışan performansı ile memnuniyet arasında aracı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan çalışan performansının memnuniyet üzerindeki anlamsız etkisi, yöneticilerin, yüksek bir memnuniyet algısı sağlayabilmek için yetkin ve yeterli bir insan kaynağına ihtiyaç duyulduğunu göz ardı etmemeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim, Çalışan Performansı, Hizmet Kalitesi, Memnuniyet.

Günümüzde giderek artan rekabet ortamında sanayinin çeşitli dallarında teknoloji ve organizasyon yapıları açısından birçok gelişme kaydedilmiştir. Dünyadaki hızlı değişim ve gelişmeler hem hizmet tabanlı uygulamaları hem de ürün tabanlı uygulamaları etkilemektedir. Küresel çapta yaşanan yoğun rekabet koşulları mal ve hizmet piyasasında kurum veya kuruluşları büyük bir çeşitlenmeye doğru itmektedir. Hizmetlerin çeşitlenmesi ve işletme sayısının artması ağır

Abstract

Rapid changes and developments in the world affect service-based as well as product-based organisations. Higher education institutions, which can be considered service-based organisations, play a crucial role in developing countries by training qualified human resources. To compete in the international arena, higher education institutions should prioritize the services of units that contribute significantly to the development of R&D infrastructure. As such, this study aims to examine the effect of employee performance on service quality and satisfaction in the coordination unit of scientific research projects in a higher education institution. It also aims to investigate whether service quality has a mediating effect between employee performance and satisfaction. The questionnaire method was used in the study and 281 participants responded to the questionnaire. The findings of the study show that employee performance affects service quality in a weak and statistically insignificant way, while it affects service quality in a strong and statistically significant way. While service quality has a strong and statistically significant effect on satisfaction, it was also found to have a mediating effect between employee performance and satisfaction. The insignificant impact of employee performance on satisfaction revealed in this study indicates that managers should not ignore the need for competent and sufficient human resources to ensure a high level of satisfaction.

Keywords: Higher Education, Employee Performance, Service Quality, Satisfaction.

rekabet koşulları oluşturmakta ve işletmeleri kaliteli hizmet sunmaya zorlamaktadır. Bir firmanın rekabet avantajı elde etmesinin en etkili yolu rakiplerinden daha kaliteli ve farklılaştırılmış ürün veya hizmet üretmektir. Bu bakış açısını eğitim kurumlarıyla ilişkilendirdiğimizde bazı açılardan benzerlik göstermektedir. Bu doğrultuda yükseköğretim kurumlarını (YÖK), daha iyi hizmet edebilmek için hizmet kalitesini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunan hizmet işletmeleri olarak görmek mümkündür (Bayrak, 2007).

İletişim / Correspondence:

Dr. Yasin Kılıçlı
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi,
Bilimsel Araştırma Projeleri
Koordinasyon Birimi, Van
e-posta: yasin.kilicli@yyu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(3), 435-449. © 2023 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Aralık / December 12, 2022; Kabul tarihi / Accepted: Temmuz / July 4, 2023
Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Kılıçlı, Y., Çelik Kazıcı, H., Kıpçak, E. (2023). Yükseköğretim Kurumlarında Çalışan Performansı, Hizmet Kalitesi ve Memnuniyet. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(3), 435-449. doi: 10.53478/yuksekokretim.1215019

ORCID: Y. Kılıçlı: 0000-0001-7801-3168; H. Çelik Kazıcı: 0000-0001-6391-1811; E. Kıpçak: 0000-0002-4543-9020

Diğer işletmelerden farklı hizmet ayrıcalıklarına sahip olan YÖK'ün sorumluluğu, toplumsal hayata önemli etkisi olan ve ulusal kalkınmada temel rol oynayan nitelikli insan kaynağı yetiştirmektir.

YÖK'ler, yalnızca bireylere meslek kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda toplumun yaşam biçimine de belirgin şekilde yön veren kurumlardır (Yüksel vd., 2018). Belash ve diğerleri (2015) YÖK'ü paydaş teorisi yaklaşımı kapsamında ele almıştır. Yazarlara göre, YÖK, paydaşlarının istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilen, eğitim kalite güvence sisteminin çok önemli bir bileşeni oluşturmaktadır. Ulewicz (2017), YÖK'ün yalnızca mevcut öğrencilerin ihtiyaçlarına değil, aynı zamanda idari, akademik, toplum, özellikle işverenler ve mezun öğrencilerin ihtiyaçlarına da odaklanan bir yapıya sahip olması gerektiğini savunmuştur. Devedebakan ve diğerleri (2019), günümüz üniversitelerinin sadece bilgi üreten değil ayrıca piyasanın işlerliğini ve devamlılığını sağlayan bir özelliğe sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Yapılan açıklamalar ve önermeler doğrultusunda, YÖK'ün kuruluş amacı sadece eğitim ve öğretim hizmetini yerine getirmek değildir. Aynı zamanda, sosyal sorumluluk anlamında topluma fayda sağlayacak hizmetleri, ulusların bilimsel anlamda gelişmesi için nitelikli insan kaynağını yetiştirme hizmeti ve uluslararası alanda rekabet edebilmek için bilimsel araştırma projelerinin geliştirilmesini sağlayacak Ar-Ge altyapı hizmetlerini sağlaması gerekmektedir (Bayrak, 2007). Bu anlayış doğrultusunda YÖK, Ar-Ge altyapı hizmetlerini sunan birimlerin, kaliteli hizmet anlayışını tanımlayabilmeleri ve yönetebilmeleri açısından bilimsel olarak gelişimin önemli bir anahtarıdır.

Yükseköğretim kurumlarında, bilimsel çalışmaların gerçekleşmesinde Ar-Ge altyapı hizmetlerini sunan birimlerin başında Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) koordinasyon birimleri gelmektedir. BAP koordinasyon birimleri ülkelerin bilimsel anlamda gelişmesinde önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla YÖK, gün geçtikçe BAP koordinasyon birimlerine ve bu birimlerin faaliyetlerine çok daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Yükseköğretimde hizmet kalitesi ile ilgili çalışmaların çoğu öğrencinin kaliteye bakış açısına odaklanırken, akademik ve idari personelin bakış açısına çok az önem verilmektedir (Khodayari ve Khodayari, 2011). Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında kalite konusunda yapılan önceki çalışmalara bakıldığında genellikle öğrencilerin memnuniyetine yönelik çalışmaların ön plana çıktığı görülmektedir. Yüksel vd. (2018) yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin yanı sıra, tüm paydaşların beklenti ve memnuniyet düzeylerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca YÖK yöneticilerinin bilgi, deneyim ve talep paylaşımına açık olmaları ve stratejik kararlarda tüm paydaş gruplarının gözetilmesi gerektiğini önermişlerdir.

Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK), yükseköğretim kurumlarında rekabet gücünün artırılmasında ve iş süreçlerinde sürekli iyileşmenin sağlanmasında kalite güvence sisteminin önemli bir rolü olduğunu vurgulamaktadır. YÖKAK'ın son zamanlarda kalite ve akreditasyon ile ilgili yaptıkları denetim ve çalışmalar, yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sisteminin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Uludağ vd., 2021). Yükseköğretim kurumlarında BAP'lar kalite güvence sisteminin önemli bir ayağını oluşturmaktadır. Erol ve Alpaydın (2017) çalışmalarında, BAP birimlerinin sağladığı araştırma desteklerinin içeriğinin, projelerin ne şartlarda ve nasıl desteklendiğinin, birimin bilimsel çalışmaların yürütülmesi ve değerlendirilmesi için yeterli altyapıya sahip olup olmadığının incelenmesinin büyük önem arz ettiğini vurgulamışlardır. Daha önce Türkiye'de üniversitelerin BAP koordinasyon birimlerinde hizmet kalitesi anlayışı ile birlikte çalışan performansının incelenmesi ve bu değişkenlerin memnuniyet üzerindeki etkisini araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma ile Ar-Ge hizmetlerinin gelişiminin önemli bir ayağını oluşturan BAP koordinasyon birimlerinin sürdürülebilir bir kalite anlayışının gelişmesine önemli bir katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarının YÖKAK kalite ve akreditasyon süreçlerine adaptasyonunda önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle hem BAP koordinasyon birimlerinin hizmet kalitesi ve çalışan performansı hakkında bilgi sağlaması hem de mevcut literatüre yapacağı katkı bu çalışmanın yapılmasında motivasyon kaynağı olmuştur.

Bu çalışma, bir yükseköğretim kurumunda Ar-Ge altyapısının gelişimine önemli derecede katkı sağlayan BAP koordinasyon biriminden hizmet alan akademik personelin, birimin hizmet kalitesine ve çalışan performansına yönelik kalite algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca hizmet kalitesi ve çalışan performansının bilimsel araştırma yapan akademisyenlerin genel memnuniyet üzerindeki etkisini araştırmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla çalışma kapsamında belirlenen problemler şunlardır:

- Akademik personelin algısına göre yükseköğretim kurumları bünyesinde bulunan BAP koordinasyon birimlerinin hizmet kalitesi ne düzeydedir?
- Akademik personelin algısına göre yükseköğretim kurumları bünyesinde bulunan BAP koordinasyon birimlerinde çalışanların performansı hizmet kalitesini etkilemekte midir?
- Akademik personelin algısına göre yükseköğretim kurumları bünyesinde bulunan BAP koordinasyon birimlerinde çalışanlar yetkin ve yeterli bir performansa sahip midir?
- BAP koordinasyon birimlerinde çalışanların performansı ile hizmet kalitesinin akademik personelin genel memnuniyeti üzerinde etkisi var mıdır?



Kavramsal Çerçeve

Hizmet Kalitesi

Hizmet kalitesi, müşteri ihtiyaç ve beklentilerinin ne kadar iyi veya ne kadar kötü karşılandığının bir göstergesidir (İslamoğlu vd., 2006). Parasuraman vd. (1988) hizmet kalitesini, tüketicilerin belirli bir işletme tarafından sağlanan hizmetlere ilişkin algıları ile beklentileri arasındaki farklılık olarak tanımlamaktadır. Hizmet kalitesi, bir hizmetten yararlanma kolaylığı, iletişim araçlarının şeffaflığı, hizmeti sunanların nezaketi, uzmanlığı ve empatisi, hizmetin müşteri ihtiyaçlarına cevap verme derecesi, mükemmellik ve hız ile ilişkili bir kavramdır. Hizmetten duyulan beklentinin aşılması durumunda hizmet kalitesinin yüksek olduğu, beklentinin karşılanmaması durumunda ise hizmet kalitesinin düşük olduğunu söyleyebiliriz. Yani algılanan hizmet kalitesi, beklentiyi karşılıyorsa hizmetin tatmin edici bir seviyede olduğunu söylemek mümkündür (Akbaba vd., 2007).

Hizmet kalitesini ölçmek için birçok ölçek oluşturulmuş olup bunlardan en yaygın olanı Parasuraman vd. (1985) tarafından oluşturulan SERVQUAL ölçeğidir. Parasuraman vd. (1985) tarafından oluşturulan hizmet kalitesi modeli ilk olarak on hizmet kalitesi boyutu üzerinden belirlenmiştir. Bu faktörler, müşterilerin beklediği hizmet ile algılanan hizmet arasındaki boşluğu oluşturmaktadır (Tzeng ve Chang, 2011). Parasuraman vd. (1988) daha sonra on boyuttan oluşan SERVQUAL ölçeğini farklı hizmet gruplarında da kullanılmak üzere yeniden boyutlandırılmıştır. Yeni SERVQUAL ölçeği güvenilirlik, fiziksel özellikler, heveslilik, empati ve güvence olmak üzere beş boyut ve 22 önermeden oluşmaktadır (Parasuraman vd., 1988; Kılıçlı vd., 2019).

Fiziksel Özellikler: Fiziksel tesislerin, ekipmanın, personelin ve iletişim malzemelerinin görünümü.

Güvenilirlik: Söz verilen hizmeti güvenilir ve doğru bir şekilde yerine getirme yeteneği.

Heveslilik: Müşterilere yardım etme ve hızlı hizmet sunma istekliliği.

Güvence: Çalışanların bilgisi ve nezaketi ile güven ve güveni iletme yetenekleri.

Empati: Müşteriye özen gösterilmesi, bireyselleştirilmiş ilgi olarak tanımlanmaktadır.

Hizmet kalitesinin farklı yönleri birçok farklı endüstri, kuruluş ve ülke bağlamında araştırılmıştır (Adikaram vd., 2015). Yükseköğretim kurumları, hizmet kalitesini incelemek için benzersiz bir ortam sağlamaktadırlar. Yükseköğretimin idari ve yardımcı hizmet alanları genellikle tipik hizmet işletmeleriyle benzer şekilde işlev görürken, akademik/öğretim alanları iş dünyasından farklı olmaktadır. Örneğin, paylaşılan yönetim fikri, kurum çapında politika ve uygulamaların uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Ek olarak, akademik özgürlük ve görev

süresi kavramları, yükseköğrenimin akademik alanlarını tipik hizmet işletme operasyonlarından ayırmaktadır. Her yükseköğretim kurumunun kendine özgü bir misyonu ve organizasyon modeli bulunmaktadır (Quinn vd., 2009). Sultan ve Wong (2011), yükseköğretim bağlamında hizmet kalitesinin oluşturulması ve değerlendirilmesinde bilgi ve geçmiş deneyimlerin önemli belirleyiciler olduğunu ve hizmet kalitesini akademik, idari ve tesis hizmet kalitesi şeklinde boyutlandırmıştır.

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında hizmet kalitesinin ölçülmesi literatürde ihtiyaç duyulan bir konu haline gelmiştir (Zeydan ve Gürbüz, 2019). Literatürdeki bu ihtiyaca cevap verebilmek için kampüs olanaklarının öğrencilere sunduğu imkanların kalitesinin yanı sıra akademik ve idari hizmetlerin kalitesinin de bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesi gerekmektedir (Akyürek, 2021). Bu açıdan bakıldığında, yükseköğretimdeki akademik ve idari hizmetlerden bir tanesi de bilimsel araştırmalarda destek sağlayıcı görevi üstlenen proje birimleridir. Proje birimlerinin, proje ekibinin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak için kapsam, zamanlama ve bütçede ayarlamalar yapması gerekmektedir. Dolayısıyla proje birimlerinin, paydaş memnuniyetini sağlamak için tüm paydaşlarla iyi bir çalışma ilişkisi geliştirmesi ve onların belirtilen ihtiyaçlarını anlaması gerekmektedir (Muddasar, 2016).

Çalışan Performansı

Performans, “bir iş yerinde çalışan insanın, amaçlanan hedef doğrultusunda işle ilgili olarak neleri başarabildiğini sayısal ve nitelik olarak belirten bir kavramdır” (Şehitoğlu ve Zehir, 2010, s. 95). Performans genellikle bir bireyin ortaya çıkardığı çıktının organizasyonun belirlenmiş ölçütleri ile karşılaştırmasını içermektedir (İqbal vd., 2017).

Çalışan performansı ise, “bir bireyin bir iş ile ilgili hedef ve standartlara ne ölçüde ulaşabildiğinin göstergesi” olarak tanımlanmaktadır (Çöl, 2008, s. 39). Rotundo ve Sackett (2002) çalışan performansını, bireylerin idaresinde olan ve örgütün hedef ve amaçlarına katkıda bulunan faaliyet ve davranışlar olarak tanımlamaktadır. Doğan ve Özdevecioğlu (2009, s. 171) ise çalışan performansını, “çalışanın üstlendiği görevi, işletmenin gayelerine ulaşması için önceden tespit edilmiş sınırlar dâhilinde ve iş şartlarına uygun şekilde ifa etmesi” olarak tanımlamaktadırlar.

Naharuddin ve Sadegi, (2013) çalışanların performansının, çalışanların işlerini yapma konusundaki istekliliğine ve açıklığına bağlı olduğunu vurgularken; Foot ve Hook, (2008) çalışanların kurum performansına katkıda bulunmaları için gerekli araç ve teşviklerin çalışanlara sağlanması ve yönetimin çalışanlarla birlikte hareket etmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Arinanye, 2015). Kamu kurumlarının sergilediği performansın bilimsel kriterlere göre belirlenmesi, kurumun verimli ve etkin işleyişi açısından önemlidir (Yılmaz ve Memişoğlu, 2019).

İyi bir kamu hizmeti, çalışan performansı ile ayrılmaz bir bütündür. Hizmet kalitesini artırmak isteyen kurum veya kuruluşların önem vermesi gereken asıl unsurun, çalışan performansının kalitesini iyileştirmektir (Surya vd., 2018). Çalışan veriminin artması, kamu veya özel sektördeki kurum/kuruluşlarının kalite düzeyinin artmasına ve bunun sonucunda kayda değer ürün veya hizmetlerin ortaya çıkmasını sağlayabilecektir.

Memnuniyet

Memnuniyet olgusu, ürüne veya sunulan hizmete göre farklılık gösterse de en genel anlamıyla, ihtiyaç ve beklentilerin karşılanması derecesi olarak ifade etmek mümkündür. Hizmet kalitesinden duyulan memnuniyet olgusu, hizmetin sunumu sırasında tüketicilerin istek ve ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ortaya çıkan bir durumdur (Özgüven, 2008). Müşteri memnuniyeti, kalite yönetiminin en temel ilkelerinden birini oluşturmaktadır. Bu nedenle müşteri odaklı hizmet anlayışının uygulama düzeyinde etkili olabilmesi için müşteri beklentilerinin karşılanması gerekir. Bunu başarmak için müşterilerin beklentilerini bilmek ve hizmeti bu beklentileri karşılayacak şekilde gerçekleştirmek mümkündür. (Şahin ve Şen, 2017). Yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilir başarı sağlaması öğrencilerin üniversiteden duyduğu memnuniyetin yanı sıra akademik ve idari personel, mezunlar vb. paydaş gruplarının memnuniyet algısının da anahtar bir role sahip olduğu unutulmamalıdır (Özdemir ve Gürbüz, 2022; Yüksel vd., 2018). Paydaşların beklenti ve ihtiyaçlarını belirlemek ve bunları karşılayabilecek türde bir yönetim hizmeti sunmak eğitim kurumlarının geleceği açısından önemlidir (Çınkır vd., 2021).

Literatür İncelemesi ve Hipotezler

Çalışan Performansı ve Memnuniyet

Hizmet sektöründe çalışan performansının müşteri memnuniyeti üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür (Shah vd., 2020). Örneğin, Pratiwi ve diğerleri (2021) Hindistan'da hizmet sağlayıcı bir birimde çalışan performansı ile hizmet kalitesinin müşteri memnuniyeti üzerindeki etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Yapılan analizler sonucunda, çalışan performansı ile hizmet kalitesinin memnuniyet üzerinde olumlu ve anlamlı bir etki sağladığı anlaşılmıştır. Hays ve Hill (1999) çalışmalarında, üretimden ziyade hizmet sektöründe müşteri memnuniyetini sağlamanın daha zor olduğunu belirtmişlerdir. Yazarlar çalışmalarında, hizmet sektöründe müşteri ile ilk bağlantıyı sağlayan çalışanların olduğu ve böylece müşteri memnuniyetinin ilk belirleyicisinin çalışan performansı olduğunu belirtmişlerdir. Elarifi (2022) yüksek lisans tezinde, Libya'daki hava kargo şirketlerinde müşteri memnuniyeti ile çalışan performansı ve işletme performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda, müşteri memnuniyeti ile çalışan performansı

arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Abbasi ve Alvi (2013) çalışmalarında çalışan özellikleri ve çalışan performansının müşteri memnuniyeti üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, çalışan performansının müşteri memnuniyeti üzerinde anlamlı bir etki sağladığı bulunmuştur. Shah vd. (2020) çalışanların müşteri ihtiyaçlarını zamanında karşılama yeteneğinin, birçok şirketin başarısının ve rekabet gücünün önemli bir unsuru olduğunu vurgulamışlardır. Yazarlar yaptıkları çalışmada, çalışan performansının müşteri memnuniyetini pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna varmışlardır.

Budur ve Poturak (2021) çalışan performansına ilişkin müşteri algılarının müşteri memnuniyeti ve sadakati üzerindeki etkisini tartışmışlardır. Tartışma sonucunda, çalışan performansının müşteri memnuniyeti üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisinin olduğu anlaşılmıştır. Çalışan performansının müşteri memnuniyeti üzerindeki pozitif ve anlamlı etkisi literatürde farklı çalışmaların (Alkhamis, 2018; Jasin vd., 2019) sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Literatürde yapılan çalışmaların sonuçlarından hareketle bu çalışmada aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir;

H1: Yükseköğretim kurumlarında çalışan performansı, akademik personelin genel memnuniyeti üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

Çalışan Performansı ve Hizmet Kalitesi

Hizmet kalitesini, müşteri ile personel arasındaki etkileşim ile oluşan soyut faaliyetler dizisi olarak tanımlamak mümkündür (Elarifi, 2022). Mangkunegara (2015), çalışan performansını, bir çalışanın kendisine verilen görevi yerine getirerek elde ettiği işin nitelik ve niceliğinin bir sonucu olduğunu savunmaktadır. Çalışan performansının kalitesi insan kaynaklarına dayanmaktadır. İnsan kaynağı yetkinse, kamu hizmetleri sorunsuz çalışacaktır (Nengsih vd., 2021). Birçok araştırmacı, iyi bir hizmet kalitesi yaratmak ve sunmak için müşteri ile temas halinde olan çalışanların performansının önemli olduğunu vurgulamıştır. Çünkü çalışan performansı, müşterilerin algıladığı hizmet kalitesinin en önemli belirleyicilerinden birisidir (Hartline ve Jones, 1996). Yoo ve Park (2007) tarafından yapılan çalışma bu durumu desteklemektedir. Benzer şekilde Dinesh ve Ragel (2016) ticari bankalar üzerine yaptıkları çalışmada, çalışan performansının, hizmet kalitesi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, çalışan performansının, hizmet kalitesi üzerinde yüksek bir etki değerine sahip olduğu görülmüştür. Nengsih vd. (2021) çalışan performansının kamu hizmetleri kalitesi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, çalışan performansının hizmet kalitesi üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Sri Indrastuti vd. (2020), Mulasari ve Suratman'ın (2021) ile Nureny vd.'nin (2021) çalışma sonuçları yukarıdaki çalışmaların



sonuçlarını desteklemektedir. Yukarıdaki çalışmaların sonuçlarına bakıldığında çalışan performansının hizmet kalitesi üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu söyleyebiliriz. Buradan hareketle bu çalışmada aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir;

H2: Yükseköğretim kurumlarında çalışan performansı, akademik personelin algıladığı hizmet kalitesi üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

H3: Yükseköğretim kurumlarında çalışan performansı ile memnuniyet arasında hizmet kalitesinin aracılık etkisi bulunmaktadır.

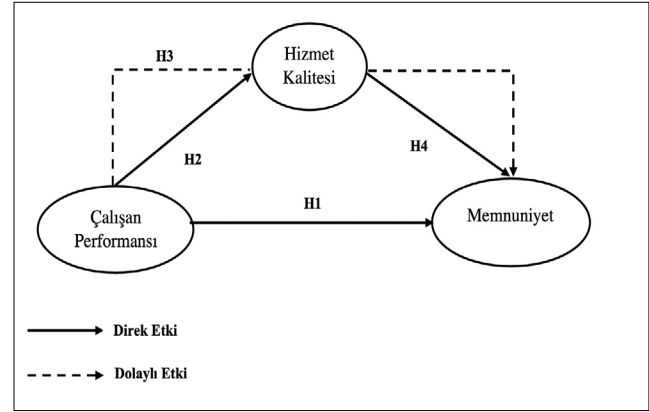
Hizmet Kalitesi ve Memnuniyet

Hizmet sağlayıcılar açısından gün geçtikçe zorlaşan rekabet koşulları hizmet kalitesinin önemini artırmaktadır. Kurum veya kuruluşlarda hizmet kalitesinin önem düzeyinin artması çok sayıda araştırmacıya bilimsel çalışmaların geliştirilmesi için ilham kaynağı olmuştur (Zhu ve Sharp, 2022). Mevcut literatür incelendiğinde yükseköğretimde memnuniyet ve hizmet kalitesi arasında temel bir ilişkinin olduğunu öne süren kanıtlar bulunmaktadır. Örneğin Tayyar ve Dilşeker (2013) yaptıkları çalışmada vakıf ve devlet üniversitelerinde hizmet kalitesi algısı ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan analizler sonucunda, memnuniyet üzerinde hizmet kalitesinin olumlu bir etki yarattığı gözlemlenmiştir. Aynı şekilde Topsakal ve İplik (2013) yaptıkları çalışma sonucunda, kalite ile memnuniyet arasında pozitif bir ilişkinin varlığını ortaya koymuşlardır. Ali vd. (2016) Malezya devlet üniversitelerindeki uluslararası öğrenciler üzerine yaptığı araştırmada, hizmet kalitesi boyutlarının, öğrenci memnuniyetini ve kurum imajını etkilediğini tespit etmişlerdir. Kılıçlı vd. (2019) bir yükseköğretim kurumunun dış fakültesinde yaptıkları çalışmada, dış sağlığı hizmetlerinden faydalanan hastaların kalite algıları ile memnuniyet düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuç literatürde (Alam, 2021; Annamdevula ve Bellamkonda 2016; Borishade, Ogunnaik, Salau, Motilewa ve Dirisu, 2021; Brown ve Mazzarol, 2009; Razak, Mokhtar, Rahman ve Abidin, 2021) çok sayıda çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Literatürde yer alan çalışma sonuçları, yükseköğretim kurumlarında hizmet kalitesi algısının yüksek olması beraberinde yüksek bir memnuniyet düzeyi sağladığını göstermektedir. Yapılan açıklamalar sonucunda bu çalışma kapsamında H4 hipotezi oluşturulmuştur;

H4: Yükseköğretim kurumlarında akademik personelin algıladığı hizmet kalitesi, memnuniyet üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

Yükseköğretim kurumlarında çalışan performansı, hizmet kalitesi ve memnuniyet arasındaki ilişkiler literatürdeki çalışmalardan faydalanılarak yukarıda açıklanmaya çalışılmıştır. Buradan hareketle bu çalışmada geliştirilen araştırma modeli aşağıda ■ Şekil 1'de gösterilmiştir.

■ **Şekil 1.** Araştırma Modeli.



Gereç ve Yöntem

Katılımcılardan verileri elde etmek için anket yönteminden yararlanılmıştır. Literatür detaylı bir şekilde incelendikten sonra bu çalışmanın amacına ve kapsamına uygun bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, katılımcıların demografik yapılarına ilişkin ifadeler bulunmaktadır. İkinci bölümde ise hizmet kalitesi, çalışan performansı ve genel memnuniyete ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Hizmet kalitesi beş boyuttan (güvenilirlik, fiziksel özellikler, empati, beveslilik, güvence) oluşurken; çalışan performansı ve genel memnuniyet değişkenleri ise tek boyuttan oluşmaktadır. Hizmet kalitesini ölçmek için literatürde yaygın olarak kullanılan Parasuraman ve arkadaşları tarafından geliştirilen SERVQUAL metodundan yararlanılmıştır (Ersöz vd., 2009; Tzeng ve Chang, 2011). Çalışan performansını ölçmek için Werner (1994) ve Kara vd.'nin (2021) çalışmalarında kullandıkları ölçeklerden faydalanılmıştır. Genel memnuniyeti ölçmek için ise Şahin ve Şen (2017) ile Kılıçlı vd.'nin (2019) çalışmalarında kullandıkları ölçeklerden yararlanılmıştır. Demografik özellikler beş, hizmet kalitesi yirmi, çalışan performansı altı ve genel memnuniyet dört olmak üzere anket formu toplamda otuz beş ifadede oluşmaktadır. Ankette yer alan ifadelerin katılım düzeyleri 5'li Likert tipi (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) şeklinde oluşturulmuştur. Bu çalışma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 23.11.2022 tarihli ve 2022/24-04 sayılı toplantı kararıyla verilen onay doğrultusunda yapılmıştır.

Anket formu, BAP koordinasyon biriminin proje otomasyon sistemine yüklenmiştir. Akademik personeller anket formuna bu sistem üzerinden online olarak katılım sağlamışlardır. Veriler, "AMOS 24" ve "SPSS 26" istatistik programlarından yararlanılarak analiz edilmiştir. SPSS aracılığıyla, katılımcıların demografik özelliklerin tanımlanması, korelasyon analizi ve güvenilirlik/geçerlilik analizleri yapılmıştır. AMOS aracılığıyla, yapısal model ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) analizi gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, BAP koordinasyon biriminde 2021-2022 yıllarında hizmet alan akademik personeller oluşturmaktadır. Söz konusu tarihler arasında BAP koordinasyon biriminden toplam 971 araştırmacı hizmet almıştır. Örneklem hacmi, %95 güven aralığında ve 0.05 örnekleme hatası çerçevesinde örneklem büyüklüğü 275 olarak hesaplanmıştır (www.surveysystem.com). Çalışma sonucunda 281 katılımcıdan geri dönüş sağlanmıştır. Buradan hareketle, geri dönüş sağlayan katılımcıların sayısının örneklem büyüklüğü için yeterli sayıda olduğunu söylemek mümkündür.

Analiz ve Bulgular

Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular.

| Değişkenler | | Sayı (N) | Yüzde (%) |
|---------------|------------------------------|----------|-----------|
| Cinsiyet | Kadın | 68 | 24,2 |
| | Erkek | 213 | 75,8 |
| Toplam | | 281 | 100 |
| Yaş | 20 - 29 arası | 4 | 1,4 |
| | 30 - 39 arası | 78 | 27,8 |
| | 40 - 49 arası | 117 | 41,6 |
| | 50 ve üstü | 82 | 29,2 |
| Toplam | | 281 | 100 |
| Çalışma Alanı | Fen ve Mühendislik Bilimleri | 143 | 50,9 |
| | Sağlık Bilimleri | 70 | 24,9 |
| | Sosyal ve Beşeri Bilimler | 68 | 24,2 |
| Toplam | | 281 | 100 |
| Hizmet Süresi | 1 - 5 arası | 27 | 9,6 |
| | 6 - 10 arası | 83 | 29,5 |
| | 11 - 15 arası | 48 | 17,1 |
| | 16 - 20 arası | 32 | 11,4 |
| | 21 ve üstü | 91 | 32,4 |
| Toplam | | 281 | 100 |

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların %24,2'si kadın, %75,8'i ise erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığına baktığımızda 40-49 yaş aralığı en yüksek orana (%41,6) sahip iken, 20-29 yaş aralığı ise en düşük orana (%1,4) sahiptir. Fen ve mühendislik

bilimleri %50,9'luk oranla çalışma alanları içerisinde en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Sağlık bilimleri ile sosyal ve beşeri bilimler alanındaki araştırmacıların oranları ise birbirine yakın olduğu Tablo 1'den anlaşılmaktadır. Araştırmacıların hizmet süresine ait oranlar incelendiğinde, en yüksek oran 21 yıl ve üstü hizmet süresi (%32,4) iken, 1-5 yıl arası hizmet süresine (%9,6) sahip katılımcıların ise en düşük orana sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tanımlayıcı İstatistiklere İlişkin Bulgular

Tablo 2 incelendiğinde değişkenler arasında çalışan performansı (3,81) en yüksek ortalama değere sahip iken, empati değişkeni (3,60) ise en düşük ortalama değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca standart sapma değerlerine bakıldığında, hizmet kalitesi (0,045) en düşük değere, güvenilirliğin (0,051) ise en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.

| Değişken | Ortalama | Standart Sapma | Çarpıklık (Skew.) | Basıklık (Kurt.) |
|---------------------|----------|----------------|-------------------|------------------|
| Fiziksel Özellikler | 3,72 | 0,046 | -0,861 | 1,127 |
| Güvenilirlik | 3,68 | 0,051 | -0,884 | 0,906 |
| Heveslilik | 3,69 | 0,050 | -0,822 | 1,068 |
| Güvence | 3,80 | 0,048 | -0,862 | 1,073 |
| Empati | 3,60 | 0,049 | -0,501 | 0,258 |
| Hizmet Kalitesi | 3,70 | 0,045 | -0,785 | 1,042 |
| Çalışan Performansı | 3,81 | 0,047 | -0,964 | 1,771 |
| Memnuniyet | 3,80 | 0,049 | -0,846 | 0,861 |

Veri setine ilişkin analizlere geçmeden önce test edilmesi gereken analizlerden birisi de normallik analizidir. Normallik analizinde dikkat edilmesi gereken göstergeler çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleridir. Kalaycı (2008), skewness ve kurtosis değerlerinin -2 ile +2 arasında olması verilerin normal dağıldığını ifade etmektedir (Karadeniz vd., 2019). Bu doğrultuda Tablo 2'deki skewness ve kurtosis değerlerinin istenilen aralıkta olduğunu ve bu değerlerin verilerin normal bir şekilde dağıldığını ifade ettiğini söylemek mümkündür.

Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında hipotez testlerine geçmeden önce dikkat edilmesi gereken diğer önemli bir husus ise değişkenler arasındaki korelasyon analizidir. Korelasyon analizi, değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantının (multicollinearity) olup olmadığını belirlemeye yardımcı olmaktadır.



Tablo 3. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.

| Değişken | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|------|
| Fiziksel Özellikler | 1,00 | | | | | | | |
| Güvenilirlik | 0,743** | 1,00 | | | | | | |
| Heveslilik | 0,758** | 0,883** | 1,00 | | | | | |
| Güvence | 0,720** | 0,839** | 0,887** | 1,00 | | | | |
| Empati | 0,690** | 0,813** | 0,873** | 0,851** | 1,00 | | | |
| Hizmet Kalitesi | 0,846** | 0,833** | 0,859** | 0,819** | 0,821** | 1,00 | | |
| Çalışan Performansı | 0,745** | 0,859** | 0,811** | 0,816** | 0,865** | 0,836** | 1,00 | |
| Memnuniyet | 0,753** | 0,814** | 0,851** | 0,835** | 0,856** | 0,890** | 0,867** | 1,00 |

*N:240; **p<0.01.*

Pallant (2001), değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının 0,90 veya daha büyük bir değere sahip olması durumunda çoklu doğrusal bağlantının var olduğunu belirtmiştir (Kılıçlı, 2022). Değişkenler arası korelasyon analizine ilişkin sonuçlar aşağıda Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde değişkenler arası korelasyon katsayılarının 0,90 ve üzerinde olmadığı anlaşılmaktadır. Buradan hareketle çalışmada kullanılan değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantının olmadığını söyleyebiliriz. Tablo 3'te araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan çalışan performansı ile hizmet kalitesi, bağımlı değişken olan memnuniyet ile güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır ($r=0,867;0,890$), $p<0,01$). Ayrıca, çalışan performansı ile hizmet kalitesi arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon olduğu Tablo 3'ten anlaşılmaktadır ($r=0,836; p<0,01$).

Tablo 4. Güvenilirlik ve Geçerlik Analizi Sonuçları.

| Ölçek/ Boyut | İfadeler | Faktör yükü | CR | CA | AVE |
|---------------------------|---|-------------|------|------|------|
| Fiziksel Özellikler (FÖZ) | Birimin modern bir donanıma sahip olması | 0,718*** | 0,74 | 0,85 | 0,53 |
| | Birimin iç ortamı ve ofislerinin göze hoş görünmesi | 0,544*** | | | |
| | Çalışanların, yetenekli, temiz ve düzgün görünüşlü olması | 0,871*** | | | |
| | Kullanılan araç ve gereçlerin göze hoş görünmesi | 0,739*** | | | |
| Güvenilirlik (GVNR) | Vaat edilen hizmetlerin zamanında yerine getirilmesi | 0,778*** | 0,76 | 0,88 | 0,64 |
| | Talep edilen hizmetlere samimi ilgi gösterilmesi | 0,842*** | | | |
| | Doğru hizmetin ilk seferde yerine getirilmesi | 0,832*** | | | |
| | Kayıtların düzenli ve doğru tutulması | 0,745*** | | | |
| Heveslilik (HVS) | Hizmetin ne zaman verileceğinin beyan edilmesi | 0,726*** | 0,77 | 0,89 | 0,66 |
| | Mümkün olan en kısa sürede hizmet verilmeye çalışılması | 0,850*** | | | |
| | Her zaman yardımcı olmaya istekli olunması | 0,860*** | | | |
| | Hiçbir zaman meşguliyet bildirilmemesi | 0,826*** | | | |

Güvenilirlik ve Geçerlik Analizine İlişkin Bulgular

İç tutarlılık analizi, değişkenlerin güvenilirliği

Bu çalışmada kullanılan değişkenlerin güvenilirliği iç tutarlılık analizi ile test edilmiştir. İç tutarlılık analizinde, Cronbach Alfa değerine ek olarak son yıllarda araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan Composite Reliability (bileşik güvenilirlik) analiz yöntemi kullanılmıştır. Cronbach Alfa (CA) ve Composite Reliability (CR) değerlerinin 0,70 ve üzeri ($CA_{90,70}$; $CR_{90,70}$) bir değerde olması ölçekte bulunan ifadelerin güvenilir bir seviyede olduğunu göstermektedir (Yaşlıoğlu, 2017). Ayrıca ölçeklerin test edilmesinde yapısal geçerlilik ve benzeşim geçerliliği kullanılmıştır.

Bağımlı ve bağımsız değişkenlerin yapı geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA); benzeşim geçerliliğini ölçmek için ise AVE (*Average Variance Extracted*) değeri kullanılmıştır.

| Faktör | İfade | Yükük | AVE | CR |
|--------------------------|--|----------|------|------|
| Güvence (GVC) | Çalışanların araştırmacılar da güven duygusu uyandırması | 0,924*** | 0,79 | 0,93 |
| | Birim ile ilişkilerde güvende hissedilmesi | 0,917*** | | |
| | Çalışanların her zaman nazik davranması | 0,847*** | | |
| | Çalışanların cevap verecek bilgi düzeyine sahip olması | 0,822*** | | |
| Empati (EMP) | Çalışanların araştırmacıların ihtiyaçlarıyla ilgilenmesi | 0,814*** | 0,75 | 0,86 |
| | Çalışma saatlerinin uygun bir şekilde olması | 0,730*** | | |
| | Araştırmacıların menfaatlerinin her şeyin üstünde tutulması | 0,722*** | | |
| | Çalışanların özel gereksinimleri anlaması | 0,768*** | | |
| Çalışan Performansı (ÇP) | Çalışanların görevlerini tam zamanında yerine getirmesi | 0,844*** | 0,83 | 0,95 |
| | Çalışanların herhangi bir sorun ile karşılaştığında hızlı bir şekilde çözüm üretebilmesi | 0,809*** | | |
| | Çalışanların güvenilir ve sorumluluk sahibi olması | 0,896*** | | |
| | Çalışanların uygun davranışlar sergilemesi | 0,876*** | | |
| | Çalışanların yaptığı iş ile ilgili yeterli bilgi ve donanım a sahip olması | 0,925*** | | |
| | Çalışanların iletişim kurma becerilerinin yüksek olması | 0,879*** | | |
| Memnuniyet (MEM) | Sunulan hizmetlerden genel olarak memnuniyet duyulması | 0,830*** | 0,78 | 0,93 |
| | Birimin hizmet kalitesinin yüksek olması | 0,754*** | | |
| | Sunulan hizmetlerden tekrar faydalanılma isteği | 0,900*** | | |
| | Çevreye birimin tavsiye edilmesi | 0,950*** | | |

N:240; *** $p < 0.001$.

Bu araştırmada alt sınır faktör yükü değeri 0,40 olarak baz alınmıştır (Annamdevula ve Bellamkonda 2016). Benzeşim geçerliliğinin sağlanması için AVE değerinin 0,50'den büyük olması ve ayrıca CR değerin AVE değerin den büyük ($CR > AVE$; $AVE > 0,50$) olması beklenmektedir (Yaşlıoğlu, 2017).

Çalışmada kullanılan ölçeklerin DFA sonuçları ile güvenilirlik-geçerlik değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4'e bakıldığında hizmet kalitesi ölçeğinin beş boyuttan (*fiziksel özellikler, güvenilirlik, beveslilik, güvence, empati*); çalışan performansı ve memnuniyet ölçeğinin ise tek boyuttan oluştuğu görülmektedir. DFA sonucu değişkenlere ilişkin ifadelerin faktör yükleri 0,544 ve 0,950 arasında değişmektedir. Ölçeklerde yer alan tüm ifadelerin faktör yükü 0,40'ın üzerinde ve anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,001$). Ayrıca boyutların AVE değerlerine bakıldığında 0,50'nin ($AVE > 0,50$) üzerinde ve CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük olduğu ($CR > AVE$) görülmektedir. Buradan hareketle Yaşlıoğlu'na (2017) göre araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin yapısal ve benzeşim geçerliliğini sağladığını söylemek mümkündür. Bu durumda ölçekte yer alan herhangi bir ifadenin çıkarılmasına ihtiyaç duyulmamıştır. Ayrıca, ölçekte bulunan ifadelerin çalışmanın amacına ve kapsamına uygun olduğunu söylemek mümkündür. Tablo 4'te ölçeğin güvenilirliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde CR ve CA değerlerinin 0,70'in

üzerinde olduğu anlaşılmaktadır ($CA > 0,70$; $CR > 0,70$). Tablo 4'te yer alan analiz sonuçlarından hareketle, değişkenlere ait 30 ifadenin güvenilir ve geçerli bir yapıda olduğunu söylemek mümkündür.

Yapısal Model Analizi ve Hipotezlerin Test Edilmesine İlişkin Bulgular

Bu çalışma kapsamında kullanılan değişkenler arasında doğrudan ve dolaylı etkileri tespit edebilmek için yol analizinden faydalanılmıştır. Yol analizi, birden çok bağımsız ve bağımlı değişken arasında doğrudan ve dolaylı etkilerin incelenmesinde kullanılan, daha güvenilir ve daha tutarlı sonuçları ortaya çıkaran çok yönlü yapısal modeldir. Yol analizi, değişkenler arasında ölçüm hatalarını hesaplayabilme özelliğine sahiptir. Bu özellik yol analizini, geleneksel regresyon analizlerine göre daha avantajlı bir konuma getirmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Değişkenler arasında aracılık etkisine ilişkin alan yazınında Baron ve Kenny'nin (1986) nedensellik yaklaşımı, Sobel testi gibi birden fazla geleneksel yaklaşım bulunmaktadır (Yılmaz ve Dalbudak, 2018). Son yıllarda yapısal eşitlik modellemesinde aracı değişkenlerin kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde, geleneksel yaklaşımlara yönelik eleştiriler nedeniyle aracılık modellerinde çağdaş (modern) yaklaşımlar daha fazla ilgi görmektedir. Modern yaklaşımlar geleneksel yaklaşımlara göre daha geçerli



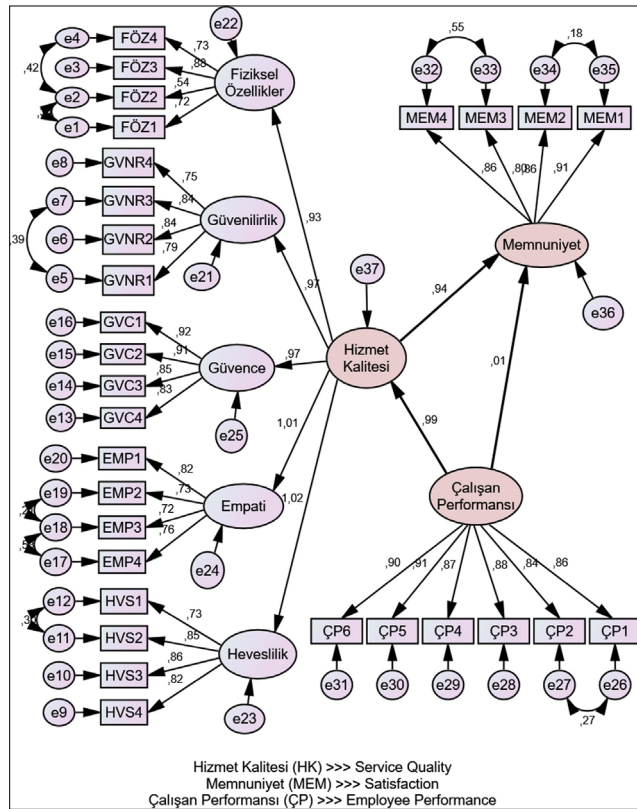
ve güvenilir sonuçlar üretebilmektedir (Gürbüz, 2019). Buradan hareketle bu çalışmada, aracılık etkisinden bahsedebilmek için çağdaş yaklaşım yöntemlerinden biri olan Variance Account For (VAF) değeri hesaplanmıştır. Hair ve diğerleri (2018; 2017), VAF değerinin Sobel testine göre daha güvenilir ve tutarlı sonuçlar vermesi nedeniyle aracılık etkisi olan yapısal modellerde kullanılmasının daha uygun olacağını savunmaktadır (Yıldız, 2020). Bu değer aşağıdaki şekilde hesaplanmaktadır (Hadi ve Abdullah, 2016);

$$VAF = \text{Dolaylı Etki} / \text{Toplam Etki}$$

VAF değerinin 0,80 ve üzerinde olması tam aracılık etkisinin olduğunu, 0,20 ile 0,80 arasında olması durumunda kısmi aracılık etkisinin olduğunu, bu değer 0,20'den düşük olması durumunda ise aracılık etkisinin olmadığını göstermektedir (Wang ve Li, 2022).

Araştırmada geliştirilen hipotezlerin test edilmesinde kullanılan yapısal eşitlik modeli aşağıda ■ Şekil 2'de gösterilmiştir.

■ Şekil 2. Yapısal Eşitlik Modeli.



■ Şekil 2'de yer alan yapısal eşitlik modelinin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğunu anlayabilmek için uyum iyiliği değerlerine bakmak gerekir. Literatürde çok fazla sayıda uyum iyiliği değerlerine rastlamak mümkündür. Bu çalışmada araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan uyum iyiliği değerlerine yer verilmiştir.

Yapısal model test edilirken başta uyum iyiliği değerlerinin kabul edilen sınırlarda olmadığı anlaşılmıştır. Uyum iyiliği değerlerinin literatürde kabul gören değerlerde olabilmesi için yapısal model üzerinde bazı hata terimleri arasında düzeltme (modifikasyon) işlemleri gerçekleştirilmiştir. ■ Şekil 2'de anlaşılabileceği üzere hata terimleri ($e1 \leftrightarrow e2$; $e2 \leftrightarrow e4$; $e5 \leftrightarrow e7$; $e11 \leftrightarrow e12$; $e17 \leftrightarrow e18$; $e18 \leftrightarrow e19$; $e27 \leftrightarrow e26$; $e32 \leftrightarrow e33$; $e34 \leftrightarrow e35$) arasında yapılan düzeltmelerden sonra analize devam edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, yapısal modelin istenilen uyum iyiliği değerleri sağladığı anlaşılmıştır. Uyum iyiliği değerlerine ilişkin bilgiler aşağıda ■ Tablo 5'te gösterilmiştir.

■ Tablo 5. Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği Değerleri.

| Endeks | Mükemmel uyum değerleri | Kabul edilebilir değerler | Model Değeri | Sonuç |
|-------------|-------------------------|---------------------------|--------------|------------------|
| χ^2/df | ≤ 3 | $3 \leq \chi^2/df \leq 5$ | 3,43 | Kabul edilebilir |
| RMSEA | $\leq 0,05$ | $\leq 0,08$ | 0,08 | Kabul edilebilir |
| SRMR | $\leq 0,05$ | $\leq 0,08$ | 0,04 | Mükemmel |
| CFI | $\geq 0,95$ | $\geq 0,90$ | 0,90 | Kabul edilebilir |
| GFI | $\geq 0,95$ | $\geq 0,85$ | 0,75 | Kötü |
| IFI | $\geq 0,95$ | $\geq 0,90$ | 0,90 | Kabul edilebilir |

$CMIN(\chi^2) = 1330,56 (p < 0,001), df = 388$

■ Tablo 5'te uyum iyiliği değerlerinden SRMR değerinin mükemmel bir seviyede olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca GFI uyum iyiliği değerinin dışında geriye kalan tüm uyum değerleri kabul edilen sınırlarda olduğu görülmektedir. ■ Tablo 5'te uyum iyiliği değerlerine bakılarak, geliştirilen yapısal modelin genel olarak güvenilir ve uygun bir yapıda olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuç, çalışma kapsamında kullanılan verilerin yapısal model ile uyumlu bir şekilde çalıştığının bir göstergesidir.

Yapısal eşitlik modeli kapsamında bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki dolaylı ve doğrudan etkiler ile çalışmada geliştirilen hipotezlerin sonuçları ■ Tablo 6'da gösterilmiştir.

■ Tablo 6'da çalışan performansının (ÇP), memnuniyet (MEM) üzerindeki toplam etki (doğrudan ve dolaylı) katsayısının yaklaşık 0,94 olduğu görülmektedir ($\beta = 0,937$). Bu toplam etki, tüm değişkenlerin modele dâhil edilmesiyle, ÇP'nin, MEM'i 0,94 gibi yüksek bir katsayı ile etkilediğini göstermektedir. ÇP'nin MEM üzerindeki doğrudan etki katsayısı ise 0,013'tür. Bu, ÇP'de meydana gelecek bir birimlik artışın MEM'de 0,013'lük gibi düşük bir artışa yol açacağını göstermektedir. MEM üzerinde ÇP'nin doğrudan etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 6. Yapısal Eşitlik Modeline (YEM) ve Hipotezlere İlişkin Sonuçlar.

| Değişkenler | Toplam Etki | | | | | | |
|------------------------------------|-------------|-------|------------|-------|----------|---------|-------|
| | B | | | β | | | |
| ÇP→MEM | 0,998 | | | 0,937 | | | |
| Doğrudan Etkiler | | | | | | | |
| Değişkenler | B | β | S.E. | C.R. | p | Hipotez | Sonuç |
| ÇP→ MEM | 0,014 | 0,013 | 0,423 | 0,034 | 0,973 | H1 | Red |
| ÇP→ HK | 0,817 | 0,988 | 0,063 | 13,00 | 0,000*** | H2 | Kabul |
| HK→ MEM 1,204 0,935 0,518 | | | | 2,324 | 0,020** | H4 | Kabul |
| Aracı (Dolaylı) Etkiler | | | | | | | |
| Değişkenler | B | β | VAF Değeri | | Hipotez | Sonuç | |
| ÇP→ HK→ MEM | 0,984 | 0,924 | 0,985 | | H3 | Kabul | |

N:281; *** $p<0,001$; ** $p<0,05$; β : Standartlaştırılmış regresyon katsayısı; B: Regresyon katsayısı; VAF: Variance Account For; C.R.: Critical rate (kritik oran); S.E.: Standard error (standart hata).

Buradan hareketle YEM sonucunda, ÇP'nin MEM'i pozitif yönde fakat istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilemediği görülmektedir ($\beta=0,013$; $p>0,05$). Bu etki pozitif, zayıf, anlamsız ve tek yönlü yapısal bir ilişkidir. Buradan hareketle araştırma hipotezlerinden H1 hipotezinin doğrulanmadığını ifade etmek mümkündür.

Diğer araştırma hipotezlerinden biri ÇP'nin, hizmet kalitesi (HK) üzerindeki doğrudan etkisidir. Bu etkiyi gösteren regresyon katsayısının yaklaşık olarak 0,99 gibi yüksek bir katsayıya sahip olduğu Tablo 6'dan anlaşılmaktadır ($\beta=0,988$). Bu sonuç, ÇP'de meydana gelecek bir birimlik artışın HK'de 0,99 birimlik gibi yüksek bir artış sağlayacağını göstermektedir. Ayrıca ÇP'nin HK üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,001$). Bu sonuçlardan hareketle ÇP'nin, HK üzerindeki doğrudan etkisi pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söylemek mümkündür. Bu etki pozitif, güçlü ve tek yönlü yapısal bir ilişkidir. Buradan hareketle araştırma hipotezlerinden H2 hipotezinin doğrulandığını ifade etmek mümkündür.

Tablo 6'da yer alan hipotezler arasında HK'nin, MEM üzerindeki doğrudan etkisi yer almaktadır. Tablo 6'dan HK'nin MEM üzerindeki doğrudan etkisini gösteren yol katsayısının yaklaşık 0,94 gibi yüksek bir katsayıya sahip olduğu anlaşılmaktadır ($\beta=0,935$). Buradan hareketle HK'de meydana gelecek bir birimlik artışın MEM'de 0,94 birimlik gibi yüksek bir artışa yol açacağını söylemek mümkündür. Ayrıca bu etki istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Bu etki pozitif, güçlü ve tek yönlü yapısal bir ilişkidir. Buradan hareketle araştırma hipotezlerinden H4 hipotezinin doğrulandığını ifade etmek mümkündür.

Tablo 6'dan anlaşılabileceği üzere, doğrudan etkilerin yanı sıra dolaylı (aracı) etkiye ilişkin bulguda bulunmaktadır. Bu bulgu, araştırmanın dördüncü hipotezi olan HK'nin aracılık

rolüne ilişkin bulgudur. ÇP'nin, HK aracılığı ile MEM üzerindeki etkisinin yaklaşık 0,92 olduğu görülmektedir ($\beta=0,924$). HK'nin aracı bir etkiye sahip olup olmadığını hesaplamak için VAF değeri kullanılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda VAF değerinin yaklaşık 0,99 gibi yüksek bir değer olduğu ortaya çıkmıştır ($VAF=0,985$). Yukarıda da ifade edildiği gibi VAF değerinin 0,80 ve üzeri bir değere sahip olması durumunda tam aracılık etkisinden bahsetmek mümkündür (Wang ve Li, 2022: 8). Buradan hareketle Tablo 6'da yer alan VAF değerinin 0,80'i aştığını ve bu sonuç, HK'nin, ÇP ile MEM arasında tam aracı bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir ($VAF=0,985>0,80$). Yapılan analizler sonucunda, araştırma hipotezlerinden H3 hipotezinin doğrulandığını yani HK'nin MEM ile ÇP arasında aracı bir rol üstlendiğini ifade etmek mümkündür.

Tartışma ve Sonuç

Çalışan performansı ve memnuniyet

Elde edilen verilerden (Bkz. Tablo 6) çalışan performansının memnuniyet üzerindeki doğrudan etkisi pozitif olmasına rağmen anlamsız olduğu anlaşılmaktadır. Çalışan performansı algısının yüksek olması memnuniyet algısının yüksek olmasını sağlayabilir. Aslında bu durum daha önce yapılan çok sayıda araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Örneğin Hays ve Hill (1999), müşteri memnuniyeti sağlamanın ilk koşulu çalışanların gösterdikleri performans olduğunu belirtmişlerdir. Shah vd. (2020), müşteri memnuniyeti ile rekabet gücünün bağlantılı olduğunu ve müşteri memnuniyetinin yüksek olması ile rekabet edilebilirlik seviyesinin artacağını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, çalışanların gösterecekleri yüksek performansın memnuniyeti olumlu yönde etkileyeceğini savunmaktadırlar. Mohelska ve Sokolovab (2015), kurumlar örgütsel performans ve sundukları hizmetler ile sürekli müşteri memnuniyeti sağlamaya çalıştıklarını



ifade etmişlerdir. Belirtilen çalışmada, bir örgütteki normlar, inançlar, değerler, davranışlar ve ilişkiler müşteri memnuniyetinin ayrılmaz parçası olarak ifade edilmektedir. Çalışan performansının müşteri memnuniyeti üzerindeki olumlu ve anlamlı etkisi literatürdeki çok sayıda araştırmanın (Abbasi ve Alvi, 2013; Alexandro vb., 2021; Alkhamis, 2018; Budur ve Poturak, 2021; Elarifi, 2022; Jasin vd., 2019) sonucunu desteklemektedir. Fakat bu çalışmada ortaya çıkan sonuç, genel olarak çalışan performansı ile memnuniyet arasındaki olumlu ilişki ile çelişmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, çalışanların yeterli tecrübe ve donanımına sahip olmaması, sorunlar karşısında çözüm üretmemesi, iletişim veya eğitim yetersizliği gibi çeşitli faktörler neden olabilir. Her ne kadar H1 hipotezinin literatürde çalışan performansının memnuniyet üzerindeki genel kabul görmüş olumlu etkisi ile çelişse de Pratiwi vd. (2021) ile Jabid vd.'nin (2020) çalışma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Çalışan performansının memnuniyet üzerinde doğrudan anlamlı bir etkisi olmasa da hizmet kalitesi üzerinden dolaylı olarak olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu analizlerden anlaşılmıştır. Bu dolaylı etki, anlamsız olan doğrudan etkiye göre çok daha iyi bir regresyon katsayısına sahiptir. Bu durum, hizmet kalitesi üzerinden çalışan performansının memnuniyet üzerinde pozitif ve anlamlı bir etki sağladığını göstermektedir. Landhari vd. (2008) kalitenin, hizmet sunan bir organizasyon tarafından iyi anlaşılması ve yönetilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Hizmet kalitesinin, kurumsal başarıya ulaşmada önemli bir etken olduğunu ve organizasyonların, hizmet kalitesi ile çalışan performansını bir bütün olarak ele almaları gerektiğini savunmaktadırlar. Çünkü, hizmet kalitesi, çalışan performansını tanımlamada ve memnuniyetin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Giovani vd., 2014). Bu, aynı zamanda Nengsih vd.'nin (2021) hizmet kalitesi ile çalışan kalitesinin bir bütün olarak ele alınması gerektiği ifadesini desteklemektedir. Dolayısıyla dolaylı etki sonucunda, çalışan performansının yüksek olması beraberinde yüksek bir kalite algısı ve aynı zamanda yüksek bir memnuniyet algısı oluşturabilir.

Çalışan performansı ve hizmet kalitesi

Bu çalışmada, çalışan performansının hizmet kalitesi üzerinde güçlü bir etki sağladığı söylenebilir. Bu etki pozitif ve istatistiksel olarak anlamlıdır (Bkz. ■ Tablo 6). Bu sonuç, çalışanların performansının, araştırmacıların kalite algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, Mangkunegara'nın (2015) "çalışan performansının kalitesi insan kaynaklarına dayanmaktadır. İnsan kaynağı ne kadar yetkinse, kamu hizmetleri o kadar sorunsuz çalışacaktır" (Nengsih vd., 2021, s. 3056) ifadesi ile örtüşmektedir. Organizasyonlar, hizmet kalitesini müşteri memnuniyeti sağlamanın yanı sıra faaliyet gösterdikleri sektörde rakiplerine karşı bir rekabet silahı olarak kullanabilmektedirler. Dolayısıyla kaliteyi sağlamanın en

temel yolu insan kaynağından (sermayesinden) geçmektedir (Dinesh ve Ragel, 2016). Buradan hareketle, işletmelerin amaçlarına ulaşabilmeleri ve iş stratejilerini etkin bir şekilde gerçekleştirebilmeleri organizasyon içindeki insan kaynaklarının yeterliliğine ve yetkinliğine bağlıdır. Bu da insan sermayesinin kuruluşlar için hayati bir öneme ve değere sahip olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Kılıçlı, 2021). Bu açıklamalardan hareketle tüm sektör ve endüstrilerde olduğu kadar yükseköğretim kurumlarında da çalışan sermayesi ve performansını önemli bir role sahiptir. Bu çalışmada çalışan performansının, hizmet kalitesi üzerindeki yüksek ve anlamlı etkisinin literatürde yer alan kuramsal teoriler ile önemli ölçüde tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Literatürde (Hartline ve Jones, 1996; Mulasari ve Suratman, 2021; Nureny vd., 2021; Sri Indrastuti vd., 2020; Yoo ve Park, 2007) bu iki değişken arasında genel olarak olumlu bir ilişkinin varlığından bahsetmek mümkündür. Bu ifadeden yola çıkarak bu çalışmada ortaya çıkan sonucun, alan yazında çok sayıda çalışmanın sonucunu desteklediği söylenebilir.

Hizmet kalitesi ve memnuniyet

Hizmet kalitesinin, memnuniyeti pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği YEM analizi sonucundan anlaşılmaktadır (Bkz. ■■ Tablo 6). Bu sonuç, literatürde daha önceki çalışmaların (Alam, 2021; Ali vd., 2016; Annamdevula ve Bellamkonda, 2016; Borishade vd., 2021; Brown ve Mazzarol, 2009; Kılıçlı vd., 2019; Razak vd., 2021) sonuçları ile örtüşmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle, hizmet kalitesinin araştırmacıların memnuniyetini etkileyen en önemli faktör olabileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla bu sonuç Wantara'nın (2015, s. 265), "hizmet kalitesi memnuniyetin öncülüdür" ifadesi ile uyumluluk göstermektedir. Hizmet kalitesinin memnuniyet üzerindeki yüksek etki katsayısına bakıldığında ($\beta=0,935$; $p<0,05$) elde edilen katsayının, yukarıda yapılan açıklamaları önemli derecede desteklediği anlaşılmaktadır. Araştırmacılar, yöneticiler, çalışanlar veya diğer destekleyici unsurlar tarafından verilen yetersiz hizmetler, araştırmacıların performanslarının düşmesine neden olabilmektedir. Fakat sunulan kaliteli hizmetler, memnuniyet üzerinde doğrudan etki göstermekte ve motivasyona önemli katkılar sunmaktadır (Annamdevula ve Bellamkonda, 2016). Bu çalışmada ortaya çıkan sonuca göre hizmet kalitesinin, araştırmacıların memnuniyeti ve motivasyonu üzerinde hayati bir role sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Yönetimsel çıkarımlar, gelecekteki çalışmalar ve sınırlılıklar

Ne kadar zor olursa olsun, hizmet sektöründe faaliyet gösteren bir işletmenin kalitesini geliştirmesi ve yüksek müşteri sadakati sağlaması için sunduğu hizmetlerin kalitesini ölçmesi gerekir. Hizmet işletmeleri ancak bu şekilde sunduğu hizmetleri geliştirebilir ve müşteri memnuniyeti sağlayabilirler (Yılmaz vd., 2007).

Performans ölçütleri, kuruluşların standartlarına ve sundukları hizmete göre farklılıklar gösterebilmektedir. Özellikle kamu hizmeti sunan kuruluşların çalışan performansı, kurum içi veya kurum dışı çeşitli faktörler ile belirlenebilir. Kurum dışından en iyi performans ölçütünün, paydaşların memnuniyet algısından geldiği daha önce yapılan çalışmalardan anlaşılabilmektedir. Örneğin, Bismawati (2016), bir kamu hizmetinde, bireysel yetkinlikler, kurumsal destekler, eğitim, motivasyon gibi faktörlerin kamu hizmeti memnuniyetini önemli derecede etkilediğini vurgulamaktadır. Bu durum, bir kamu hizmetinin doğru ve etkili bir şekilde yerine getirilmesinin, çalışanların veya memurların verimliliğine bağlı olduğu fikrini desteklemektedir (Nureny vd., 2021). Buradan hareketle, bu çalışmada ortaya çıkan çalışan performansının memnuniyet üzerindeki anlamsız etkisi yöneticilerin daha yüksek bir memnuniyet anlayışı sağlayabilmeleri için yoğunlaşması gereken önemli bir sonuçtur. Yöneticiler, bilime önemli bir katma değer sağlayan bu birimlerde, kalifiyeli, eğitim seviyesi yüksek, aidiyet duygusu ön planda olan donanımlı ve yüksek bir iletişime sahip olan çalışanlar istihdam etmelidirler. Ayrıca, yöneticilerin mevcut çalışanlara eğitimler, seminerler, terfi gibi motivasyon artırıcı faaliyetlerde bulunması daha önceki çalışmaların sonuçlarından anlaşılacağı üzere (Arinanye, 2015; Surya vd., 2018) kalite ve memnuniyetin artmasına olanak sağlayacaktır. Yusuf vd. (2021) çalışmalarında ifade ettiği gibi, çalışanlar ne kadar gelişirse hizmet kalitesi ve memnuniyet o kadar artacaktır. Dolayısıyla kurumlarda Ar-Ge faaliyetlerinde hizmet kalitesini korumak, sürdürülebilir bir hale getirmek ve müşteri memnuniyetini sağlamak için yüksek bir çalışan performansına ihtiyaç duyulduğu aşikârdır. Grönroos (1983) bu durumu, “fonksiyonel kaliteyi sağlamanın tek yolu çalışanlardır” şeklinde özetlemiştir (Hartline ve Jones, 1996, s. 208). Bu çalışmada çalışan performansının memnuniyet üzerindeki anlamsız etkisi, yöneticilerin yüksek bir memnuniyet algısı sağlayabilmek için yetkin ve yeterli bir insan kaynağına ihtiyaç duyulduğunu göz ardı etmemeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Türkiye’de yükseköğretim kurumları bağlamında yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla öğrenci memnuniyeti üzerinde yoğunlaştığını söylemek mümkündür. Yükseköğretim kurumlarında akademik personelin kalite, memnuniyet ve çalışan performansına ilişkin algılarına yönelik çalışmalara rastlamanın yok denecek kadar az olduğunu söylemek mümkündür. Bu boşluktan faydalanarak ve literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşüncesi, bu çalışmanın oluşmasında motivasyon kaynağı olmuştur. Çünkü yükseköğretim kurumlarında Ar-Ge faaliyetlerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olan BAP birimlerinin hizmet kalitesi, çalışan performansı ve memnuniyet olgusunun bir bütün olarak ele alınması, aralarındaki ilişkinin incelenmesi ve ortaya çıkacak sonuçların değerlendirilmesi adına önemli bir katkı sağlayacaktır. BAP birimleri, yükseköğretim kurumlarının uluslararası rekabette diğer ulusal destekleyici kurumlar kadar önemli bir role sahiptir.

Araştırmacılar, bu birimlerden aldıkları destekler ile bilime önemli katkılar sunmaktadırlar. Ayrıca yüksek lisans, doktora ve doktora sonrası projelerine yaptıkları destekler ile çok sayıda araştırmacının gelişmesine ve yetişmesine olanak sağlamaktadır. Bu çalışmanın, gelecekte bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara, diğer üniversitelerde bulunan BAP birimlerine ve bu birimlerin eksik veya geliştirilmesi gereken yönlerine ışık tutması açısından rehber bir kaynak olacağını söylemek mümkündür. Ek olarak, bu çalışmadaki değişkenler kullanılarak kamu kurumları ve özel kuruluşlar arasında karşılaştırmalı bir analiz yapılarak mevcut literatüre katkı sağlanabilir. Araştırmada kullanılan değişkenlere başka bağımlı veya bağımsız değişkenlerin de eklenmesi, çalışmanın bilimsel açıdan daha detaylı bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayabilir.

Bu çalışmanın sınırlılığı, bir kamu üniversitesinde Ar-Ge faaliyetlerine destek sağlayan bir birimde uygulanmış olmasıdır. Dolayısıyla çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular Türkiye’de bulunan tüm üniversitelerin söz konusu birimlerine genelleştirilemez. Araştırmacı memnuniyetinin bir yordayıcısı olarak çalışan performansının daha iyi anlaşılması için diğer ulusal ve uluslararası yükseköğretim kurumlarında da araştırmalar yapılmasının faydalı olacağı öngörülmektedir.



Kaynakça

- Abbasi, A. S., & Alvi, A. K. (2013). Impact of employee characteristics and their performance on customer satisfaction. *Science International*, 25(2), 387-394.
- Adikaram, C. N. D., Yajid, M. S. A., & Khatibi, A. (2015). Dimensions of service quality at private higher education institutions in Sri Lanka. *European Journal of Business and Management*, 7(30), 16-30.
- Akbaba, A., Akan, P., Tavmergen, İ. P., & Gümüşoğlu, Ş. (2007). *Hizmet kalitesi: Kavramlar, yaklaşımlar ve uygulamalar*. Detay Yayıncılık.
- Akyürek, M. İ. (2021). Üniversite öğrencisi algılarına göre yükseköğretim kurumlarının hizmet kalitesinin incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(25), 69-83.
- Alam, M. J. (2021). Effects of service quality on satisfaction in Eastern University Library, Bangladesh. *IFLA Journal*, 47(2), 209-222. <https://doi.org/10.1177/0340035220959099>
- Alexandro, R., Uda, T., Hariatama H., F., & Lestari, U. (2021). The Effect of employee performance on consumer satisfaction at setia hotel, Puruk Cahu, Murung Raya. *International Journal of Social Science and Business*, 5(3), 399-409.
- Ali, F., Zhou, Y., Hussain, K., Nair, P. K., & Ragavan, N. A. (2016). Does higher education service quality effect student satisfaction, image and loyalty? A study of international students in Malaysian public universities. *Quality Assurance in Education*, 24(1), 70-94.
- Alkhamis, F. A. (2018). The mediating role of employee job performance in the impact of open book management dimensions on customer satisfaction. *Business: Theory and Practice*, 19, 157-165.
- Annamdevula, S., & Bellamkonda, R. S. (2016). Effect of student perceived service quality on student satisfaction, loyalty and motivation in Indian universities: Development of HiEduQual. *Journal of Modelling in Management*, 11(2), 488-517. <https://doi.org/10.1108/JM2-01-2014-0010>
- Arinanye, R. T. (2015). *Organizational factors affecting employee performance at the college of computing and information sciences (COCIS)*. [Doctoral dissertation, School of Business and Management, Makerere University].
- Bayrak, B. (2007). *Yükseköğretim kurumlarından beklenen hizmet kalitesi ve hizmet kalitesinin algılanmasına yönelik bir araştırma*. [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].
- Belash, O., Popov, M., Ryzhov, N., Ryaskov, Y., Shaposhnikov, S., & Shestopalov, M. (2015). Research on university education quality assurance: Methodology and results of stakeholders' satisfaction monitoring. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 214, 344-358.
- Bismawati. (2016). Pengaruh kinerja pegawai terhadap kualitas pelayanan publik di badan penanggulangan bencana daerah kabupaten mamuju utara. *Jurnal Katalogis*, 4(3), 1-12.
- Borishade, T. T., Ogunnaiké, O. O., Salau, O., Motilewa, B. D., & Dirisu, J. I. (2021). Assessing the relationship among service quality, student satisfaction and loyalty: The NIGERIAN higher education experience. *In Heliyon*, 7(7), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07590>
- Brown, R. M., & Mazzarol, T. W. (2009). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education*, 58(1), 81-95.
- Budur, T., & Poturak, M. (2021). Employee performance and customer loyalty: Mediation effect of customer satisfaction. *Middle East Journal of Management*, 8(5).
- Çankır, Ş., Yıldız, S., & Kurum, G. (2021). Yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(1), 161-173.
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46. <https://doi.org/10.31671/dogus.2019.220>
- Devebakan, N., Egeli, H. A., & Koçak, N. (2019). Yükseköğretim kurumlarında öğrenci beklenti ve algılamaları temelinde hizmet kalitesinin SERVQUAL ölçeği ile değerlendirilmesi: Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir Meslek Yüksekokulu'nda bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(2), 201-212.
- Dinesh, T., & Ragel, V. R. (2016). The impact of employee performance on service quality. *Journal for Studies in Management and Planning*, 2(2), 396-410.
- Doğan, Y., & Özdevecioğlu, M. (2009). Pozitif ve negatif duygusallığın çalışanların performansı üzerindeki etkisi. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(18), 165-190.
- Elarifi, A. M. S. (2022). *Sınırsız iyileşme, iş gören performansı, müşteri memnuniyeti ve işletme performansı arasındaki ilişki: Libya havayolu kargo şirketleri üzerine bir araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi].
- Erol, İ., & Alpaydın, Y. (2017). Yükseköğretim kurumlarında bilimsel araştırma destekleri. *İnsan & Toplum Dergisi*, 7(2), 71-112. <https://doi.org/10.12658/human.society.7.14.m0212>
- Ersöz, S., Pınarbaşı, M., Türker, A. K., & Yüzükırmızı, M. (2009). Hizmet kalitesinin Servqual metodu ile ölçümü ve sonuçların yapısal eşitlik modelleri ile analizi: Öğretmen evi uygulaması. *Uluslararası Mühendislik Araştırma ve Geliştirme Dergisi*, 1(1), 19-27.
- Giovanis, A. N., Zondiros, D., & Tomaras, P. (2014). The antecedents of customer loyalty for broadband services: The role of service quality, emotional satisfaction and corporate image. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 148, 236-244.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel ilkeler ve uygulamalı analizler*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe-Yöntem-Analiz*. Seçkin Yayıncılık.
- Hadi, N. U., & Abdullah, N. (2016). Making sense of mediating analysis: A marketing perspective. *Review of Integrative Business and Economics Research*, 5(2), 62-76.
- Hartline, M. D., & Jones, K. C. (1996). Employee performance cues in a hotel service environment: Influence on perceived service quality, value, and word-of-mouth intentions. *Journal of Business Research*, 35(3), 207-215. [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(95\)00126-3](https://doi.org/10.1016/0148-2963(95)00126-3)
- Hays, J. M., & Hill, A. V. (1999). The market share impact of service failures. *Production and Operations Management*, 8(3), 208-220. <https://doi.org/10.1111/j.1937-5956.1999.tb00303.x>
- Iqbal, S., Baluch, N., & Abdullah, C. S. (2017). The factors affecting employee's performance of higher education. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 5(2), 79-103.
- İslamoğlu, H., Candan, B., Şenol Hacıefendioğlu, & Aydın, K. (2006). *Hizmet pazarlaması*. Beta Yayınları.
- Jabid, A. W., Runtuwu, P. C. H., Kamis, R., & Makapas, N. F. (2020). Analysis of job satisfaction effect on customer satisfaction through employee performance as a mediation variables in PT grand dafam bela ternate. *Journal of International Conference Proceedings*, 3(3), 120-129.
- Jasin, M., Hakimah, Y., Rudianto, & Faisal, A. (2019). Role of sustainable quality management to promote employee performance and customer satisfaction among educational institutions. *Polish Journal of Management Studies*, 20(1), 213-222. <https://doi.org/10.17512/pjms.2019.20.1.19>
- Kara, E., Kırpık, G., & Kaya, A. (2021). The mediating role of organizational identification in the effect of perceived organizational support on employee performance. *Sosyoekonomi*, 29(49), 47-64. <https://doi.org/10.17233/sosyoekonomi.2021.03.03>
- Karadeniz, E., Koşan, L., Geçgin, E., & Beyazgül, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin analizi: Kafkas üniversitesi Sarıkamış kampüsünde bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 325-345.

- Khodayari, F., & Khodayari, B. (2011). Service quality in higher education (Case study: Measuring service quality of Islamic Azad University, Firoozkooh branch). *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, 1(9), 38-43.
- Kılıçlı, Y. (2022). Entelektüel sermaye bileşenlerinin rekabet avantajı üzerindeki etkisi. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 7(18), 226-245. <https://doi.org/10.25204/iktisad.1088205>
- Kılıçlı, Y. (2021). *Kurumsal sosyal sorumluluğun finansal performans üzerindeki etkisi: Entelektüel sermaye ile rekabet avantajının aracılık rolü*. [Doktora Tezi, Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi].
- Kılıçlı, Y., Çavdar, E., & Yüksek, M. N. (2019). Dış sağlığı hizmetlerinde kalite: Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Dış Hekimliği Hastanesi üzerine bir araştırma. *Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute*, 5(2), 347-370.
- Mohelska, H., & Sokolova, M. (2015). Organisational culture and leadership-joint vessels? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1011-1016. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.223>
- Muddasar, S. (2022, November 18). *Project management for development organizations*. PM4DEV. <http://www.pm4dev.com/learn.html>
- Mulasari, H., & Suratman, B. (2020). Pengaruh motivasi dan kinerja pegawai terhadap kualitas pelayanan publik di kantor kecamatan buduran kabupaten sidoarjo. *Jurnal Pendidikan Administrasi Perkantoran (JPAP)*, 9(1), 198-210.
- Nengsih, N., Azis, M., & Jumali, M. A. (2021). The influence of infrastructure and supervision facilities on employee performance and public service quality (case study of bantaeng district). In *Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management*, Sao Paulo, Brazil, April 5-8, 3055-3062.
- Nureny, Risal, M., & Aqsa, M. (2021). The Influence of bureaucratic ethics and employee performance on the quality of public services (case study at the dprd office in Palopo City). *Pinisi Discretion Review*, 4(2), 369-358.
- Özdemir, A. & Gürbüz, A. (2020). Akademisyenlerin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 162-178. <https://doi.org/10.35235/uicd.688127>
- Özgül, N. (2008). Hizmet pazarlamasında müşteri memnuniyeti ve ulaştırma sektörü üzerine bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 8(2), 651-682.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41-50. <https://doi.org/10.2307/1251430>
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Pratiwi, A., Isa, M., Hardana, A., & Efendi, S. (2021). Effect of service quality and employee performance on customer satisfaction at PT. Pawnshop Pinang City sharia service unit. *Journal Of Sharia Banking*, 2(2), 1-11. <https://doi.org/10.24952/jsb.v2i2.4944>
- Quinn, A., Lemay, G., Larsen, P., & Johnson, D. M. (2009). Service quality in higher education. *Total Quality Management*, 20(2), 139-152.
- Razak, F. Z. A., Mokhtar, A. E., Rahman, A. A., & Abidin, M. Z. Z. (2021). Investigating the linkage between service quality and satisfaction in context of student management system: An evidence from Malaysia. *Journal of Physics: Conference Series*, 1793(1), 1-4.
- Rotundo, M. (2002). The relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance to global ratings of job performance: A policy-capturing approach. *The Journal of Applied Psychology*, 87(1), 66-80. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.1.66>
- Shah, M. H., Shah, M. W., & Gul, S. F. (2020). Employee training on customer satisfaction: Mediating role of employee performance and the Moderating role of job autonomy. *Global Journal of Human Resource Management*, 8(2), 33-57.
- Sri Indrastuti, S., Tanjung, A. R., Agustin, H., Rosmayani, & Hafni, L. (2020). Employee performance factors in service quality at regent's/ city's investment and one stop integrated services (Dpmpstps) in riau province. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 9(3), 1832-1837.
- Sultan, P., & Wong, H. Y. (2011). Service Quality in a higher education context: Antecedents and dimensions. *International Review of Business Research Papers*, 7(2), 11-20.
- Surya, V. F. Y., Sulistianingsih, E., & Puspitaningtyas, Z. (2018). The influence of employee performance on service quality at center for public health pajajaran probolinggo district. *Dama International Journal of Researchers (DIJR)*, 3(04), 1-5.
- Survey Systems, C. R. (2022, November 5). Sample size calculator. Survey System. <https://www.surveysystem.com/contact.html>.
- Şahin, A., & Şen, S. (2017). Hizmet kalitesinin müşteri memnuniyeti üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 1176-1184.
- Şehitoğlu, Y., & Zehir, C. (2010). Türk kamu kuruluşlarında çalışan performansının, çalışan sessizliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı bağlamında incelenmesi. *Anne İdaresi Dergisi*, 43(4), 87-110.
- Tayyar, N., & Dilşeker, F. (2012). Devlet ve vakıf üniversitelerinde hizmet kalitesi ve imajın öğrenci memnuniyetine etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 184-203.
- Topsakal, Y., & İplik, F. N. (2013). Üniversite öğrencilerinin kalite algıları ile memnuniyet ve tavsiye etme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Cag University Journal of Social Sciences*, 10(2), 82-94.
- Tzeng, G. H., & Chang, H. F. (2011). Applying importance-performance analysis as a service quality measure in food service industry. *Journal of Technology Management and Innovation*, 6(3), 106-115. <https://doi.org/10.4067/S0718-27242011000300008>
- Ulewicz, R. (2017). The role of stakeholders in quality assurance in higher education. *Human Resources Management & Ergonomics*, 11(1), 93-107.
- Uludağ, G., Bora, M., & Çatal, S. (2021). Türk yükseköğretiminde kalite güvencesi sistemi ve öğrenci katılımının önemi. *Trakya Üniversitesi Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, 1(1), 91-111.
- Wang, S., & Li, C. (2022). Research on the mechanism of the role of innovation-influencing factors on the performance of construction projects. *Advances in Civil Engineering*, 2022, 1-11.
- Wantara, P. (2015). The relationships among service quality, customer satisfaction, and customer loyalty in library services. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 5(Special Issue), 264-269. <https://doi.org/10.1504/ijpqm.2020.10030709>
- Werner, J. M. (1994). Dimensions that make a difference: Examining the impact of in-role and extrarole behaviors on supervisory ratings. *Journal of Applied Psychology*, 79(1), 98-107.
- Yaşhoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(Özel Sayı), 74-85.
- Yıldız, E. (2020). *SmartPLS ile yapısal eşitlik modellemesi: Reflektif ve formatif yapılar*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ö., & Memişoğlu, S. P. (2019). Yükseköğretim kurumlarında akademik performans değerlendirmeye ilişkin akademisyen görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(3), 542-554.
- Yılmaz, V., & Dalbudak, Z. İ. (2018). Aracı değişken etkisinin incelenmesi: Yüksek hızlı tren işletmeciliği üzerine bir uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(2), 517-534.
- Yılmaz, V., Filiz, Z., & Yaprak, B. (2007). SERVQUAL yöntemiyle yükseköğretimde hizmet kalitesinin ölçülmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 299-316.






- Yoo, D. K., & Park, J. A. (2007). Perceived service quality: Analyzing relationships among employees, customers, and financial performance. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 24(9), 908-926. <https://doi.org/10.1108/02656710710826180>
- Yusuf, R. N. Z., Sawitri, D., & Farhan, D. (2021). The effect of training on employee performance mediated by service quality. *Management and Economics Journal*, 5(2), 143-152.
- Yüksel, C. A., Bilgen, İ., & Kobal, H. Y. (2018). Yükseköğretim kurumlarında memnuniyet kavramı: Kuramsal bir derleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1582-1591.
- Zeydan, İ., & Gürbüz, A. (2019). Yükseköğretimde kalite ve öğrenci memnuniyeti. *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities*, 6(10), 37-44.
- Zhu, X., & Sharp, J. G. (2022). 'Service quality' and higher education: Investigating Chinese international student and academic perspectives at a UK university. *Journal of Further and Higher Education*, 46(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1875202>

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.*

İnovasyon-Yükseköğretim İlişkisi Türkiye’de Geçerli mi? Mekansal Ekonometrik Yöntemlerle Kanıtlar

Innovation-Higher Education Relationship: Does It Exist in Türkiye??
Evidence from Spatial Econometric Methods

Ayşegül Han¹ , Nergis Tosun² , Ceren Pehlivan³ 

¹ İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ekonometri, Malatya

² İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat, Malatya

³ İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat, Malatya

Özet

Yükseköğretimde gerçekleşen yenilikçi politikalar inovasyon temelinde gerçekleşmektedir. Ortaya koyulan yenilikçi politikalar ve atılan adımlar sonucunda mevcut yapı gelişmekte ve inovatif hareketler oluşturulmaktadır. Bu çalışmada yükseköğretim ve inovasyon ilişkisi mekansal ekonometrik yöntemler kullanılarak incelenmiştir. Analizde lisans, yüksek lisans ve doktora mezunları için üç ayrı model kurularak bu değişkenlerin inovasyonla olan ilişkisi araştırılmıştır. İnovasyonu temsilen ise patent, ticari marka ve faydalı model değişkenleri kullanılmıştır. Mevcut değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve süreç içerisinde oluşturulan gelişmelerin belirlenmesi için hem 2008 hem de 2021 yıllarına ait veriler kullanılarak analiz yapılmıştır. Çalışmada Türkiye için 81 ili de kapsayan bir analiz yürütülmüştür. Belirtilen modellerin incelenmesi amacıyla ilk olarak klasik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Sonrasında en küçük karelerin hatalarına ait varsayım sonuçları için belirleme testleri uygulanmıştır. Yapılan belirleme testleri sonucunda, uygun mekansal modelin mekansal hata modeli olduğuna karar verilmiştir. Son aşamada da mekansal hata modelinin belirlenmesi amacıyla mekansal en çok olasılık tahmini yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yükseköğretimle inovasyon arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İnovasyon, Mekansal Ekonometri, Yükseköğretim.

Küreselleşen dünyada genişleyen sınırlar, yoğun rekabet ortamı, ülkeler arasında lider konumuna erişme ihtiyacı, verimliliği artırma, teknolojik ve belki de en önemlisi ekonomik gelişmeyi, kalkınmayı hızlandırma çabaları gibi faktörler hedeflerini gerçekleştirmek için ülkeleri değer yaratan farklı arayışlara itmiştir. Bu gelişmeler, ekonomiler için değer yaratan unsurları maddi ve fiziksel varlıklardan bilgi gibi maddi olmayan varlıklara doğru yönlendirmiştir. Dolayısıyla günümüzde gelişmiş

Abstract

Innovation is the basis of innovative policies in higher education. With the help of innovative policies implemented and steps taken, the existing structure is improved and innovative initiatives are introduced. This study uses spatial econometric methods to analyze the relationship between higher education and innovation. In the analysis, three separate models for bachelor's, master's, and doctoral graduates were created and the relationship between these variables and innovation was examined. The variables of patents, trademarks, and utility models were used to represent innovation. In order to determine the relationship between the existing variables and the developments in the process, the analysis was carried out using data from both 2008 and 2021. In the study, an analysis covering all 81 provinces of Türkiye was conducted. In order to test the specified models, a classical multiple linear regression analysis was first performed. Then, the least squares error assumption results were subjected to identification tests. The identification tests showed that the appropriate spatial model is the spatial error model. In the final step, spatial maximum likelihood estimation was performed to determine the spatial error model. The analysis revealed a positive and significant relationship between higher education and innovation.

Keywords: Innovation, Higher Education, Spatial Analysis.

ekonomilerin gelişmişliği sadece üretim ile açıklanamakta üretimin yanına bilgi de eklenmektedir (Kiper, 2010). Bilgi hem devletin hem de milletin hedeflerine yönelik bir değere sahip olmalıdır. Bu nedenle bilgi ihtiyaçlara yönelik olarak çeşitli olacaktır (Kearney, 2009). Burada sözü edilen bilgi farklı kaynaklardan elde edilmekte ve bu farklılıktan dolayı birçok bilgi türleri ortaya çıkmıştır. Kaynaklardan biri temel bilimsel ilkeler olarak ifade edilen bilimsel bilgidir.

İletişim / Correspondence:

Dr. Ayşegül Han
İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler
Enstitüsü, Ekonometri, Malatya
e-posta: aysegullhann@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(3), 451-464. © 2023 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Aralık / December 19, 2022; Kabul tarihi / Accepted: Ekim / October 30, 2023
Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Han, A., Tosun, N., & Pehlivan, C. (2023). İnovasyon-
Yükseköğretim İlişkisi Türkiye’de Geçerli mi? Mekansal Ekonometrik Yöntemlerle Kanıtlar. *Yükseköğretim Dergisi*,
13(3), 451-464. doi: 10.53478/yuksekogretim.1221118

ORCID: A. Han: 0000-0002-3390-2129; N. Tosun: 0000-0001-5760-2596; C. Pehlivan: 0000-0001-5632-2955

Diğer bir bilgi kaynağı teknik çözüm ve planlardan oluşan teknolojik bilgidir. Girişimcilik bilgisi ise bir diğer bilgi kaynağıdır. Yani müşteri tercihleri hakkında bilgi ve ödeme istekliliği, piyasa koşulları, iş kavramları ve iş yöntemlerinden elde edilen bilgidir (Andersson vd., 2006).

Bilgi toplumunda üzerinde en çok durulan kavramlardan biri inovasyon olmuştur (Andersson vd., 2006). Yeni ürün veya var olan ürünlerin geliştirilmesi için gerekli olan tekniklerin geliştirilmesi süreci inovasyon ile açıklanmaktadır. Maes vd. (2011) tarafından yapılan tanıma göre inovasyon, piyasada mevcut durumda olan bilgi ve teknolojilerin yeni kombinasyonlarının ya da yeni bilgi ve teknolojilerin piyasalarda başarılı şekilde üretimi ve ekonomik olarak kullanılmasıdır. İnovasyon için yapılmış olan bir başka tanım ise inovasyonun iş uygulamalarında, işyeri organizasyonunda veya dış ilişkilerde yeni veya önemli ölçüde geliştirilmiş bir ürünün (mal veya hizmet) veya sürecin, yeni bir pazarlama yönteminin veya yeni bir organizasyon yönteminin uygulanması olduğu şeklindedir (Oslo Kılavuzu, 2005). Röpke (1998) ortaya çıkan yeni bilgilerin ve fikirlerin inovasyondan uzak olması durumunda ekonomik olarak değerinin olmayacağını ifade etmiştir.

İnovasyon hızlı bir şekilde gerçekleştirilecek bir uygulamadan ziyade zamana yayılmış bir süreçtir. Bu süreçte firma ya da kurumlar, rakipler, tedarikçiler, araştırma-geliştirme kuruluşları ve üniversiteler aktif rol oynamaktadır (Karademir, 2019). İnovasyonun gelişimi için en uygun ortamlardan birinin üniversiteler olduğu kabul edilmektedir. Çünkü üniversiteler uluslararası rekabetin ve son teknoloji araştırmalarının temellerinin atıldığı, dinamik, yetenekli ve geniş araştırmacı havuzuna sahip kurumlardır (Maes vd., 2011). Ayrıca yüksek inovasyon kapasitesine sahip ülkelerin nüfusunun yüksek eğitim düzeyi ile karakterize edildiği görülmektedir (Shapiro vd., 2007). Ekonomilerin daha bilgi yoğun hale gelmesi ülkelerin, bölgelerin ve firmaların yeni bilgilere ulaşma zorunluluğunu da arttırmaktadır (Isaksen ve Karlsen, 2010). Günümüzde ise bilgi transferi için oluşturulmuş olan mekanizmalar yeni fikir ve yaklaşımlara erişimi kolaylaştırmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2015). Özellikle inovasyona öncelik veren üniversiteler buldukları bölgeye araştırma yoğun şirketleri, yatırımları, yerel işletmeleri çekerek bu süreci hızlandırmaktadır (Maes vd., 2011). En genel ifadeyle üniversiteler bilgiyi üretmek ve yayarak inovasyon sisteminin performansına katkıda bulunmaktadır (Fritsch ve Slavtchev, 2007).

Üniversitelerde İnovasyon Süreci

Üniversitelerin temelde üç ana amacı bulunmaktadır. Bunlar; araştırma yoluyla yeni bilgi üretmek, yeni nesillere eğitim yoluyla bilgi aktarımında bulunmak ve toplumsal ihtiyaçlara uygun hizmetler sunmaktır (Ho, 2007; Küçükcan ve Gür, 2009). Bu amaçlardan araştırma yoluyla yeni bilgi üretmek üniversitelerin misyonunu oluşturmaktadır.

Üniversiteler yeni nesillere bilgiyi aktararak bilgiyi genişletmekte ve yaymaktadır. Eğitim üniversitelerin en temel faaliyetidir. Aslında burada toplumsal fayda söz konusudur. Toplumsal ihtiyaçlara uygun hizmetler sunma amacı üniversitelerin toplum ile arasında bir hizmet ilişkisi olduğunu göstermektedir. Söz konusu hizmetler sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler ile sağlık gibi topluma sunulan hizmetlerden oluşmaktadır (Kasmalieva ve Kara, 2016). Üniversitelerin amaçlarından sadece birini veya ikisini yerine getirmesi başarılı sayılabilmek için yeterli görülmemektedir. Bu üç amacında gerçekleştirilmesi başarılı olabilmesi için gerekli görülmektedir (Öztemel, 2013). Günümüzde geline nokta ise üniversitelerin başarılı sayılabilmesi için ulusal inovasyon sistemindeki yerinin de göz önünde bulundurulmaktadır. Kearney (2009), inovasyon bakımından başarı elde etmiş olan ülkelerin özelliklerini incelemiş ve bu ülkelerin önemli özelliklerini sıralamıştır. Bunlardan ilki üniversiteler göz önünde bulundurularak yapılan alt yapı çalışmaları, bir diğeri üniversitelerde, araştırma ve bilim-teknolojide inovatif politikalar uygulanması, üçüncüsü ise üniversitelere ve araştırmalara artan oranda yapılan yatırımlar, sonuncusu ise kalifiye, yetenekli ve iyi eğitim almış olan beşerî sermayeyi ülkeye kazandırma çabaları şeklindedir. İnovasyon sistemindeki başarının en önemli aktörlerinden biri olarak kabul edilmesine neden olan bu özellikler inovasyon sisteminde üniversitelerin rolünü daha fazla incelenir hale getirmiş (Xue, 2006) ve bu durum sonucunda üniversiteler her geçen gün daha fazla öğrenim, araştırma ve yenilik yoluyla bilgi tabanlarını geliştirmeye ve bu amaca gerekli kaynakları ayırmaya öncelik vermektedir (Kearney, 2009). Üniversitelerin bilgiyi toplumla paylaşması ve tüm paydaşlarla diyalogu güçlendirmesi araştırma sonuçlarının paylaşımını daha kolay hale getirmekte ve üniversite temelli eğitim ve araştırmanın inovasyon sistemi üzerindeki etkisini artırabilmektedir (Shapiro vd., 2007).

Genel olarak üniversitelerin öğretim, araştırma ve yenilik olmak üzere üç akademik devrimden geçtiği ifade edilmektedir (Krishna, 2019). Yi vd. (2022)'e göre eğitimin üniversitelerde kurumsallaşması birinci akademik devrimdir. Daha sonra özellikle bilim ve teknoloji disiplinleri üzerinde durularak araştırma yoluyla bilginin ilerlemesine yönelik bilginin öğretilmesi ve sürdürülmesi, ikinci akademik devrim olarak yorumlanmıştır. Üçüncü akademik devrim ise, üniversitelerin sadece öğretim ve araştırma değil, aynı zamanda bilgi aktarımı ve ekonomik kalkınmaya dahil olma misyonunu üstlenerek daha fazla dönüşüm yoluyla ilerlemesiyle ortaya çıkmıştır. Önemli olan, öğretim ve araştırmayı inovasyonla birleştirmenin ve aynı zamanda üniversite ve endüstriyel bağlantıların kurulmasının geliştirilmesidir. Bu şekilde üniversitelerin inovasyon sürecine dahil olması akademik devrim olarak nitelendirilmiştir.

Üniversitelerin mevcutta bulunan bilgiyi geliştirme, araştırma geliştirme yoluyla yeni bilgiler üretme ve üretmiş oldukları ya da geliştirdikleri bilgiyi öğretme sorumlulukları inovasyon



sisteminde aktif rol almalarını kolaylaştırmaktadır (Öztemel, 2013). İnovasyon sistemi içerisinde üniversiteler bir taraftan inovasyon ile değişime uyum sağlamaya çalışmakta, diğer taraftan inovasyonu ortaya çıkaran aktörlerden biri olarak iki farklı koldan sisteme dahil olmaktadır (Öztemiz, 2015). Üniversitelerin inovasyon sürecindeki rolünü açıklayan en önemli kısım işlevlerini belirlemektir. İnovasyon sistemi içerisinde üniversitelerin rolü incelendiğinde çok çeşitli işlevlerinin olduğu görülmektedir. Bu rollerden biri belirli bir mesleki yapı çerçevesinde yüksek vasıflı uzmanların seçimi ve eğitimidir. Eğitim yoluyla üniversiteler inovasyon sistemi içerisinde ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilere sahip insan sermayesinin yetiştirilmesini sağlamaktadır. Uygulanan müfredat ve eğitim modelleri sayesinde yenilik, rekabet ve teknolojik gelişme bireylere aktarılabilmektedir. Üniversiteler inovasyon sistemi içerisinde gerek duyulan sosyal, finansal, entelektüel, teknik ve maddi kaynakların birikimine destek olmaktadır. Belirli bir bilimsel-teknik ve eğitim politikası çerçevesinde faaliyet gösteren üniversiteler tek bir alanda yoğunlaşmayı değil, kaynakların öncelikli alanlara odaklanmasını da sağlamaktadır. Üniversiteler işletmeye ya da diğer kuruluşlara aktarılan ya da kendi yenilikçi gelişmelerinin temeli haline gelen yeni bilgiler üretmektedirler. Üniversitelerin bilgisinin yapısı ve kullanımı bakımından kendine özgü özellikleri vardır ve çok sayıda temel bilgi içermektedir. Yeniliklerin geliştirilmesi, farklı disiplinlerin bir araya getirilmesini gerektirmektedir. İnovasyon da gerekli olan yoğun bilgi paylaşımı için topluluklar oluşturulmasına olanak tanımaktadır. Farklı alanlardaki temel ve uygulamalı araştırmalarla ilgilenen bilim insanları ile becerilerini hızla geliştiren yetenekli ve motive olmuş öğrencilerin bir araya getirilmesine imkân tanımaktadır. Bu şekilde üniversitelerin bünyesinde kolay bir biçimde yaratıcı topluluklar, ekipler ve girişimler oluşturabilmektedir. Fikri mülkiyetin sahibi olan üniversiteler, yerel, ulusal ve küresel pazarlardaki bilgilerin ticarileştirilmesiyle aktif olarak ilgilenmektedir. Üniversiteler kendi yürüttükleri projeler ile devlet ve özel şirketlerle yapmış oldukları iş birlikleri nedeniyle inovasyon sürecinin temeli haline gelmektedir. Bu şekilde üniversiteler kendi bilgi kaynaklarına sahip olarak inovasyon potansiyellerini ve kapasitelerini geliştirme imkanına da ulaşmaktadırlar. Ayrıca yeniliklerin geliştirilmesi ile ilgili olarak üniversiteler farklı şirketlerin, girişimcilerinin ve yaratıcı toplulukların iş birliği platformu haline gelmektedir. Bilim ve iş dünyasının birlikte çalışması konusunu koordine etmektedirler. Üniversiteler inovasyon sistemi içerisinde girişimciliği desteklemektedirler. Girişimcilik üniversitelere göre rekabetin, akademik deneyimin, ilhamın, yenilikçi düşünce ve kültürün yaratılmasının bir parçasıdır (Kolomytseva ve Pavlovskaya, 2020).

Son yıllarda üniversite araştırmalarının toplumun ihtiyaçları ile ilgili daha fazla sorgulanmakta ve araştırmalardan elde edilen sonuçların kısa vadeli perspektifte faydalarına daha yüksek öncelik verilmektedir (Wallmark, 1997). Bu da üniversitelerin araştırmalarını sadece bilimsel yayın olarak

sunmalarının yeterli olmadığı anlamına gelmektedir. Bu araştırma sonuçlarının teknoloji ve yeni ürüne dönüşümünü sağlayacak olan mekanizmalar oluşturmaları gerekmektedir. Üniversiteler bünyesinde yapılan araştırmalar ekonomik fayda sağlayacak ürünlere dönüştürülerek sosyal ve ekonomik kalkınmaya doğrudan katkı sağlayabilmektedirler (Cevher ve Öztürk, 2015; Şahin ve Alkan, 2016).

Kaloudis vd. (2019) üniversitelerin inovasyon sürecine katılımını üç model ile açıklamışlardır. Bunlar; doğrusal bilim politikası modeli, ulusal ve bölgesel inovasyon sistemi modeli, geçiş politikası modelidir. Doğrusal bilim politikası modeline göre inovasyon doğrudan temel araştırma ve bilimsel buluşlara dayalı olan ekonomik bir faaliyettir. Burada sözü edilen bilimsel buluşlar doğrudan ekonomik büyümeye ve yeniliklere yol açmaktadır. Doğrusal bilim politikası modelinin işleyişi temel araştırmalar ile başlamaktadır. Daha sonra temel araştırmadan daha detaylı olan uygulamalı araştırma ile bilgi birikimi sağlanmaktadır. Son aşamada ise elde edilmiş olan bilgiler ticari ve teknolojik yararlı bilgi haline gelmektedir (Kaloudis vd. 2019). Ulusal ve bölgesel inovasyon sistemi modeli zamanla doğrusal bilim politikası modelinin yerine geçmiştir. Bu modelde araştırmacılar arasındaki etkileşim ve iş birliği temel sorun olarak görülmüştür. Modelde inovasyon, her biri farklı, benzersiz ve genellikle tamamlayıcı bilgi, yetenek ve kaynak kümelerini kontrol eden çeşitli araştırmacı türleri arasındaki iş birliklerinin, ağların ve etkileşimli öğrenmenin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. İnovasyonun gerçekleşmesi için yetenek ve kaynak çeşitliliğinin başarılı şekilde organize edilmesi gerekmektedir. Diğer bir deyişle üniversitelerin, eğitim ve araştırma kuruluşları olarak geleneksel rollerine ek olarak, yenilik sisteminin diğer kilit aktörleri, özellikle bölgesel ve ulusal sanayi, kamu sektörü ve hükümet ile iş birliği yapması gerekli görülmektedir (Kaloudis vd. 2019). Geçiş politikası modeli ise yalnızca ulusal ve bölgesel inovasyon sistemlerinin iyi yönetimi ile ilgili değil, aynı zamanda çeşitli sosyo-teknik sistemler arasındaki geçişlerin nasıl gerçekleştiği veya gerçekleşmesi gerektiği ile ilgili soruları da ele almaktadır (Kaloudis vd. 2019).

İnovasyon sürecinde üniversitelerin birtakım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Söz konusu özelliklerden biri liderlik, vizyon ve örgüt yapısı ile ilgilidir. Bu süreç iletişimde ve bilgi akışında süreklilik, belirsizlik ve riskleri elimine edebilecek bir yönetim anlayışı gerektirmektedir. Liderler dinamik sürecin etkili ve birbiriyle bağlantılı şekilde yürümesini sağlamalıdır. Diğer taraftan bu durum süreçte yer alan araştırmacıların girişimci olmasına izin verecek yapıya sahip olmalıdır. İnovatif bir üniversite olma hedefi taşıyan üniversitelerin müfredatları inovasyon için gerekli olan yaratıcı ve yenilikçi düşünceyi ortaya çıkarmayı sağlayacak özelliklere sahip olmalıdır. İnovasyon sürecinde sanayi- üniversite iş birliğinin sağlanması gerekmektedir. Çünkü üniversiteler bilgiyi üreten taraf olsa da bilgiyi ticarileştirmek için sanayi ile iş birliğine ihtiyaç duymaktadırlar.

İnovasyon sürecinin işleyişinde önemli rolü olan bu iki kurum arasındaki ilişkiyi ise devlet dengeye getirmektedir. Dolayısıyla inovasyon sürecinde bu üç aktörün yoğun iş birliği önemli hale gelmektedir. Bu üçlü ilişkide inovasyon sürecinin başlangıcı üniversitelerde meydana gelmektedir (Özkul, 2012). Devlet, sanayi ve üniversiteler arasındaki ilişkide üniversitelerin görevleri; buldukları bölgenin ihtiyaçlarına uygun insan gücünü yetiştirmek, yapmış oldukları araştırmaların sonuçlarını bölgedeki farklı mekanizmalardan da yararlanarak ticarileştirmek, Ar-Ge faaliyetlerini yürütürken bölgede bulunan işletmelerle iş birliği kurmaktır. Ayrıca üniversitelere iş dünyasının inovasyonun önemi konusunda farkındalığının artırılmasında önemli görevler düşmektedir. Mezun vermiş oldukları öğrencilerin sahip olacakları yetkinlik ve beceriler konusunda bilgilendirilmesi önemlidir (Shapiro vd. 2007). İnovasyon sürecinde üniversitelerin öğrencilerini yenilikçi düşünmeye teşvik etmesi gerekmektedir. Bunun için öğrencilerin görüşlerini açıklayabileceği özgür ortamların sağlanması, resmi ve resmi olmayan kanallara ulaşmalarının kolaylaştırılması, öğrenci fikirlerinin değerlendirmeye alınması ve geri bildirimde bulunmaları, öğrencilerin yarışmalara katılması sağlanmalı, gerekli hallerde ödüllendirilmelidirler. Üniversite kampüslerinin inovatifliği de inovasyon sürecinde önemli bir faktör olarak görülmektedir. İnovatiflikle kastedilen yenilikçiliğe uygun bir eğitim ortamının düzenlenmesi, eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği çevre, alan, mekandaki fiziksel faktörlerin hedefler doğrultusunda en üst düzeyde verim sağlayacak şekilde kullanılması durumudur. Bu süreçte geleneksel fiziki öğretim araçları ve binaların kullanımı inovatiflik üzerinde olumsuz etki meydana getirebilmektedir. Ayrıca üniversitelerde çalışan akademik ve idari personelde inovasyon kültürü oluşturulması gerekmektedir. İnovasyon kültürünün oluşturulması içinde üniversite personellerinin inovasyonun gelişimine destek olacak davranışlarının desteklenmesi gerekmektedir (Tunçbilek ve Bayrakçı, 2017).

Üniversitelerde İnovasyon Göstergeleri

Başlangıçta inovasyon kavramı açıklanırken süreç, ürün ve hizmet başlıkları altında çeşitli türlerle ilişkilendirilmiştir. Zamanla çevresel, sosyal ve siyasal alanlarda yaratmış olduğu etki nedeniyle anlamı da genişlemiştir (Şen ve Pehlivan, 2021). İnovasyonun geçirmiş olduğu bu değişim inovasyonu temsil eden kavramlarında zamanla artış göstermesine sebep olmuştur. Başlangıçta Ar-Ge inovasyonu açıklamada kullanılan en önemli kavramken zamanla yanına patent, marka ve faydalı model gibi kavramlarda eklenmiştir (Pehlivan, 2021). Çünkü bu değişkenlerin her biri inovasyonun farklı bir yönünü yansıtmaktadır (Malmberg, 2005). Üniversitelerin de inovasyon süreci göz önünde bulundurulduğunda inovasyon göstergelerinin üniversiteler açısından incelenmesi de önemli hale gelmektedir. Çalışma kapsamında Ar-Ge, patent, marka ve faydalı model inovasyon göstergesi olarak kullanılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde bu değişkenler kısaca açıklanmıştır.

Üniversiteler tarafından akademik bilginin geliştirilmesi ve yayılmasını sağlayan yollarından biri araştırma- geliştirme (Ar-Ge) faaliyetleridir (Fritsch ve Slavtchev, 2007). Ar-Ge genel olarak işletmelerde yeni bir ürünün veya sürecin ortaya çıkarılması amacıyla yönelik olarak ortaya çıkan sistemli ve yenilikçi faaliyetlerin bütününe denilmektedir (Tezcan, 2013). Özellikle son yıllarda gelişmekte olan ülkelerin kalkınma ve ekonomik gelişme stratejilerinin temelini Ar-Ge faaliyetleri oluşturmuştur. Bu hususta üniversitelerde yapılan araştırma faaliyetlerinin ticarileştirilmesi önemli hale gelmiştir (Kasmalieva ve Kara, 2016). Fakat üniversitelerin kâr amacı gütmeyen yapısı Ar-Ge sonucunda elde edilmiş olan bilginin ticari bir bilgiye dönüştürülememesine neden olabilmektedir. Söz konusu bilgi özel sektör için önemli bir girdi olabilir ve daha fazla Ar-Ge faaliyeti yapmalarını sağlayabilir. Bu nedenle, üniversite Ar-Ge'sinin ekonomik kalkınma üzerindeki etkisinin doğası gereği, esas olarak ticari amaçlara yönelik, bilgiyi uygulama çabası gösteren ve onu pazarlanabilir ürünlere veya üretim teknolojilerine dönüştüren endüstriyel Ar-Ge'den daha dolaylı olması beklenebilir (Fritsch ve Slavtchev, 2007). Üniversitelerde Ar-Ge faaliyetlerinin bir ihtiyaç üzerine oturtulması gerekmektedir. Çünkü çok önemli olsa da kimse tarafından talebi olmayan bir çalışmanın yürütülmesi süreci ile diğerine oranla daha az önemli olan bir çalışmanın yürütülmesi arasında farklılıklar bulunmaktadır. Üniversitelerde yürütülen Ar-Ge faaliyetlerinde güven önemli bir husustur. Üniversitelerin bünyelerinde bulunan araştırmacılara güven duymalı ve ihtiyaç duymuş oldukları desteği sağlamaları gerekmektedir. Yapılan çalışmanın devamlılığı önemlidir. Araştırmacılar tarafından sürekli konunun değiştirilmesinin önüne geçilmesi gereklidir. Bunun için de araştırmacılara bütçe, zaman ve eleman gibi destekler sağlanmalıdır. Araştırmacıların ihtiyaç duymuş oldukları bilgilere kolay bir şekilde ulaşabilecekleri mekanizmalar oluşturulmalıdır. Ar-Ge çalışmalarının sonucu kesin değildir. Bu durum ekonomik destek sağlamada ve fon ayırımında güçlükler yaşanmasına neden olmaktadır. Üniversitelerde sağlıklı bir Ar-Ge süreci için ulusal ve uluslararası bir yapıda sağlıklı bir araştırma sisteminin kurulması önem teşkil etmektedir. Sağlıklı bir araştırma sistemine sahip üniversitelerde araştırmacılar güncel yayınları takip edebilmeli, ilgili kurumlara üyeliklerin sağlanması gerekmektedir. Hem ülke içindeki hem de ülke dışındaki kurumlar ile ortak araştırma programları oluşturulmak için yollar aranmalıdır (Öztemel, 2013).

Üniversitelerin inovasyon sistemi içerisindeki etkinliğinin göstergelerinden biri de patentlerdir (Saragossi ve van Pottelsberghe de la Potterie, 2003). Patentler; Ar-Ge sonuçlarına dayanarak teknik bilginin yaygınlaştırılması, icat sahibinin ödüllendirilmesi, zihinsel ürünlerin tanınması ve yenilik için yapılan faaliyetlerin özendirilmesi gibi dört temel ilke üzerine kurulmuştur. Genel olarak patentler üniversitelerde yapılan bilimsel araştırmaların sonuçlarının teknolojiye dönüştürülmesinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Erdem, 2013). Diğer bir ifadeyle patent



bilginin üniversiteden sanayiye transferi için kullanılan bir göstergedir (Lester, 2005). Özellikle son yıllarda üniversitelerde patentleme yoluyla teknolojik girişimciliği teşvik etmeye odaklanan teknolojiye dayalı ekonomik kalkınma girişimlerinde hızlı bir artış olmuştur. Bu tür çabaların amacı akademik bilim adamları tarafından geliştirilen yeniliklerin ticarileştirilmesidir (Grimaldi vd., 2011). Fakat diğer taraftan üniversitelere ait patentlerin üniversiteler tarafından yapılmış olan faydalı araştırma çıktılarının sadece bir kısmı olduğunu savunan bir kesimde bulunmaktadır. Bunun nedeni, birçok patentin kullanılmaması ve patentlerin yenilik ölçütü olarak sınırlı bir değere sahip olmaları şeklinde yorumlanmıştır (Smith, 2006).

İnovasyon sonucu üretilen malların korunması amacıyla patentten sonra kullanılan stratejilerden bir diğeri markadır (Alan ve Yeloğlu, 2013). En genel haliyle marka; işletmelerin mal ve hizmetlerinin rekabet içerisinde oldukları diğer işletmelerin mal ve hizmetlerinden ayırt edilmesine olanak tanıyan farklı tür ve şekillerde uygulanan işaretlerdir. Burada uygulanan farklı tür ve şekiller marka sahibine sağlanan korumanın konusunun açık bir şekilde herkes tarafından anlaşılmasını sağlayacak olan sicilde de gösterilebilmesi şartıyla renkler, sayılar, kişi adları da olabilecek şekilde sözcükler, ürün veya bunların ambalajlarının biçimini kapsayacak olan her türlü işarettir (Türk Patent ve Marka Kurumu Marka Başvuru Kılavuzu, 2022). Sürekli gelişen, rekabetin arttığı ve inovasyonun yapıldığı alanlarda markaların ön plana çıkabilmesi, tüketici ve kullanıcıların taleplerini karşılayabilmesi için inovasyona dayalı yapıların yapılması kaçınılmazdır. İnovasyon, markaya dinamizm kazandırmakta olup, tüketici ve marka arasındaki iletişimin sağlanmasına yönelik marka üzerinde gerekli değişimin yapılmasına katkı sağlamaktadır (Çakmakçı, 2015). Çalışmaların genelinde inovasyon göstergesi olarak Ar-Ge ve patent kullanılmaktadır. Markanın bu göstergelere oranla daha az kullanılmasının nedeni olarak Flickema vd. (2019) inovasyon göstergesi olarak kullanılacak olan markaların belirlenmesinde pratik kuralların olmamasını göstermişlerdir. Ama son dönemlerde markaların uluslararası düzenlemesine yönelik kurumlardaki gelişmeler ve dijital veri tabanlarının artan kullanılabilirliği markanın inovasyon göstergesi olarak kullanımını arttırmıştır (Mendonça vd., 2004). Diğer taraftan markaların tescili patent tesciline göre daha az maliyetli olup, marka tescilinin gerekliliklerini yerine getirmenin daha kolay olduğu kabul edilmektedir (Flickema vd., 2019). Bir buluşun içerdiği teknolojik ilerleme düzeyi ne olursa olsun, piyasada ticarileştirilmediği takdirde ekonomik bir etkisi olmayacaktır. Patentlerin ve Ar-Ge’nin aksine markalar, temelde piyasada ürün veya hizmet satmak için kullanıldıklarından, ürünlerin ticarileştirilmesiyle açıkça bağlantılıdır. Markalar, patent ve Ar-Ge verileriyle yansıtılmayan bazı yeniliklerin, özellikle de hizmet yoğun ekonomilerde önemi giderek artan teknolojik olmayan yeniliklerin değerlendirilmesini mümkün klabilmektedir (Millot, 2009).

Faydalı model bir diğer inovasyon göstergesi olarak kullanılan değişkendir. Bu modelin işleyişinin ülkeden ülkeye farklılıklar göstermesi nedeniyle herkes tarafından kabul edilmiş bir tanımı bulunmamaktadır. Ayrıca fikri mülkiyet paradigması içinde kabul görmüş veya açıkça tanımlanmış olan bir hukuk kavramı değildir (Suthersanen, 2006). Faydalı model bir buluşun üçüncü kişiler tarafından izinsiz bir şekilde üretimini, kullanımını ve satılmasını ya da ithalinin yapılmasını engellemek amacıyla tanınmış olan tekel hakları olarak tanımlanmaktadır (Türk Patent ve Marka Kurumu Patent/ Faydalı Model Başvuru Kılavuzu, 2022). Faydalı modeller özellikle mekanik, optik, elektronik cihazlar, aletler ve gereçler gibi daha küçük buluşlar için ikinci kademe bir koruma sağlamaktadır. Pratikte patent kriterlerini karşılamayan küçük ve marjinal yenilikler için faydalı model aranmakta ve nispeten daha düşük yaratıcılığa sahip yenilikleri korumaktadır. Başvurusu patente kıyasla daha ucuz olup, kapsamlı bir inceleme gerektirmemektedir. Ayrıca faydalı modele başvurabilmek için buluşun önceki tekniklere göre daha pratik ve işlevsel bir avantaj sergilemesi gerekmektedir (Kim vd., 2012). Faydalı model, her toplumun ihtiyaçlarına göre şekillendirilebilen bir sistemdir. Bu nedenle, bir ülkedeki sistemin diğerinde o kadar başarılı olması gerekmemektedir (Lakshmikumaran ve Bhattacharya, 2004). Patentlerle, buluşlar 20 yıl korunurken, faydalı modeller daha kısa süreleri kapsamakta olup bu süre ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir (Torres-Barreto vd., 2016).

Türkiye’nin son yirmi yıllık eğitim politikası sonucunda üniversitelerin sayısında artışlar yaşanırken lisans, yüksek lisans ve doktora kontenjanlarında da ciddi bir artışın olduğu görülmektedir. Nitelikli istihdamın oluşması, master programların geliştirilmesi, akademik yayınların artırılması için uygulanan teşvik programları, Teknokent gibi yapıların oluşturulması temel politikalar olarak benimsenmiştir. İnovasyon temelli gelişimin üniversite işbirliğiyle sağlanması amacıyla gerçekleşen bu uygulamalar sonucunda teknik yapı üzerinde olumlu katkılar sağlanmıştır. Üniversitelerin devlet veya özel sektörle birlikte ortaklaşa yaptığı projeler başta savunma olmak üzere sağlık, çevre ve bilim alanında Türkiye’nin gelişmesini sağlamıştır.

İnovasyon kavramının küreselleşme hareketleri sonrasında birçok alanda ve başlıkta etkinliği artmıştır. Eğitim de bu alanların başında gelmektedir. Çalışmamızda yükseköğretimde inovasyon arasındaki ilişki hem teorik hem de ampirik olarak ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir. Konunun ele alınış biçimi, güncel veriler ve teknikler kullanılması nedeniyle çalışmanın literatüre katkı sunması beklenmektedir.

Literatür

Henderson vd. (1998) çalışmalarında 1965- 1988 yıllarında üniversite patentlerinin niceliğinin ve niteliğinin yıllar içerisindeki değişim sürecini ve ABD’ deki özel sektör tarafından alınan patentlerle karşılaştırmasını yapmışlardır.

Analiz sonuçlarına göre 1980 yılından önce üniversitelerde özel sektöre kıyasla daha fazla patent alınmıştır. 1965- 1988 döneminde üniversiteler tarafından alınan patentlerin artış oranının özel sektör tarafından alınan patentlerin artış oranından daha düşük olduğu yorumunu yapmışlardır. Ayrıca üniversiteler tarafından alınan patentlerin oranı özel sektör patentlerinden düşük olsa da genel olarak yıllar içinde sayısında artış meydana gelmiştir. Fakat bu da üniversite patentlerinin öneminde bir düşüş yaşanmasına neden olmuştur. Bunun nedeninin de üniversiteler tarafından alınan patentlerin kalitesinin düşmesinden kaynaklandığı yorumunu yapmışlardır.

Lach ve Schankerman (2003) 1991- 1999 dönemi için 102 ABD üniversitesinin verilerini kullanarak yapmış olduğu çalışmada parasal teşviklerin yaratıcı çıktılarının kalitesi ve düzeyi üzerindeki etkisini tahmin etmişlerdir. Çalışmada parasal teşvikleri temsilen buluş sayısı ve lisans gelirleri, yaratıcı çıktı ve kaliteyi temsilen akademisyenlerin almış oldukları lisans telif ücretlerini kullanmışlardır. Değişkenlere uygulanmış olan panel veri metodolojisinin sonuçlarına göre akademik araştırmalar ve yaratıcı faaliyetler teşviklere yanıt vermişlerdir. Ayrıca verilen bu yanıtın özel üniversitelerin devlet üniversitelerine oranla çok daha büyük olduğu saptanmıştır.

Saragossi ve van Pottelsberghe de la Potterie (2003) altı büyük Belçika üniversitesi için yapmış olduğu çalışmada, üniversitelerin patent performanslarının gelişimini ve patent başvurularında yer alan verilerin teknolojik üretkenlikleri ile patent performansları hakkında gerekli bilgileri yansıtmadığını analiz etmiştir. Sonuçlar analize dahil edilmiş olan üniversitelerde patent sayısında artış olduğunu, söz konusu artışın kaynağının biyoteknolojinin büyümesi, üniversitelerin teknoloji transfer ofisleri aracılığıyla ticarileşmeyi geliştirme arzusu ve üniversiteler ile devlet destekli araştırma merkezleri arasındaki etkili iş birliği olduğu belirlenmiştir. Çalışmada yapılan nitel analiz sonucunda patent istatistiklerinin, üniversitelerde birçok buluş geliştirildiği halde başka kurumlar tarafından uygulandığı için özelden üniversitenin teknolojik üretkenliğinin yanıltıcı bir göstergesi olabileceği yorumunu yapmışlardır.

Geuna ve Nesta (2004), üniversite patentleri ve üniversite tarafından icat edilmiş olan patentlerin büyümesine ilişkin verileri kullanarak Avrupa üniversitelerinde kabul edilen patentleri incelemişlerdir. Çalışma sonucunda Avrupa'da üniversite patentlerinin sayısında artış olduğu ve bu artışın disiplinler ve ülkeler arasında heterojenlik gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu sonuca ilaveten üniversitelerdeki lisanslamanın üniversitelerin geneli için kârlılık sağlamadığı, çok az miktarda üniversite için ek gelir sağladığı yorumunu yapmışlardır. Kârlılık sağlamama nedeni olarak patent sayısı ve yayın sayısının birbiri ile örtüşmesi olabileceğini ifade etmişlerdir. Her ne kadar bu durum kârlılık için olumsuz gibi görünse de yayın ve patent sayısı birbirinin yerine geçmediği için olumlu bir sonuç olarak kabul eden bir kesim olduğunu da belirtmişlerdir.

Andersson vd. (2006) İsveç üniversitelerinde yapılan Ar-Ge harcamalarının, endüstri Ar-Ge harcamalarını ne ölçüde etkilediğini incelemişlerdir. Bu amaçla değişkenlere erişilebilirlik yaklaşımını uygulamışlardır. Daha sonra İsveç işgücü piyasasından ve belediyelerden elde edilmiş olan verileri kullanarak bir Tobit modeli tahmin etmişlerdir. Çalışmadaki değişkenler; belediyede 2001 iş yılı bakımından sanayi Ar-Ge'si, belediyede iş yılı bakımından sanayi Ar-Ge'si, 2001 yılında belediyenin pazar potansiyeli (belediyenin nüfusa erişilebilirliği ile ölçülmüştür), 2001 yılında yükseköğretim kayıt yapan öğrenci sayısı, 2001 iş yılı bakımından üniversite Ar-Ge'si, 2001 yılında belediye içi erişilebilirlik (arabayla seyahat süresi mesafesine göre), 2001 yılında belediyede bölge içi erişilebilirlik (arabayla seyahat süresi mesafesine göre) olmuştur. Analiz sonuçlarına göre İsveç endüstrisi Ar-Ge'sinin kısmen de olsa yükseköğretime kayıtlı öğrencilerin belediye içi erişilebilirliği ile açıklanabildiği, üniversite Ar-Ge'sine erişilebilirlikte ise önemli bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Fritsch ve Slavtchev (2007) çalışmalarında bölgesel inovasyon sürecinde üniversitelerin bilgi kaynağı olup olmadığını araştırmışlardır. İncelemeyi Alman NUTS- 3 bölgeleri için yapmışlardır. 1995- 2000 dönemi için yapmış oldukları incelemelerde inovasyon göstergesi olarak bölgesel patent başvuru sayısını kullanmışlardır. Özel sektör Ar-Ge göstergesi olarak Ar-Ge çalışan sayısını analizlere dahil etmişlerdir. Üniversiteler için seçmiş oldukları göstergeler ise üniversitelerin düzenli olarak elde etmiş oldukları fonlar ve dış kaynaklardan edinmiş oldukları araştırma fonlarıdır. Değişkenlere panel regresyon modeli uygulamışlardır. Yapılan analiz çalışan sayısı, öğrenci sayısı ve üniversite mezunu sayısı bakımından üniversitelerin büyüklüğünün ve düzenli bütçenin hacminin yenilikçi çıktı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Fakat diğer taraftan üniversiteler tarafından yürütülen araştırmaların kalite ve yoğunluğunun bölgesel inovasyon üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Elde edilen sonuçlar bir bölgede üniversitelerin varlığından ve büyüklüğünden ziyade orada yürütülen araştırmanın kalitesi ve miktarı olduğunu göstermiştir.

Uslu (2019), Türkiye için yapmış olduğu çalışmada beşeri ve teknolojik yatırımlar üzerinde ekonomik gelişmenin etkisini incelemiştir. Çalışmada ekonomik gelişmeyi temsilen GSMH değerleri, beşeri yatırımları temsilen yükseköğretimde öğrenci başına harcama miktarı ve mezun sayısı, teknolojik yatırımları temsilen Ar-Ge harcamaları kullanılmıştır. 1997-2018 dönemi verilerine regresyon analizleri uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre GSMH değişkeninin en önemli nedeni Ar-Ge harcamalarıdır. Buna ilaveten yükseköğretimde öğrenci başına harcama miktarı da GSMH'yı etkilemektedir. Yazar yaptığı analiz sonucunda yükseköğretim mezun sayısının GSMH üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı ve hatta olumsuz yansımaları olduğu yorumunu yapmıştır.



Yülek 2020 yılında yaptığı çalışmada inovasyonun gelişmesinde üniversitelerin ve teknoparkların katkısını incelemiştir. Üniversiteler aracılığıyla gerçekleşen inovatif hareketlerin istihdamın artmasına, üretim maliyetlerinin azalmasına katkı sunacağı belirtilmiştir.

Mercan vd., (2021), Ar-Ge faaliyetleri, araştırmacı sayısı, patent ve işletme sahipliği değişkenlerini kullanarak inovasyon ile eğitim arasında bir ilişkiyi açıklamaya çalışmışlardır. Panel veri analizinin yapıldığı çalışmada ele alınan değişkenler arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Öztürk ve Çopuroğlu (2021), inovasyon ve yüksek öğretim arasındaki ilişkiyi yaptıkları anket sonuçlarına göre yorumlamışlardır. Türkiye’nin çeşitli bölgelerindeki 10 ildeki 12 üniversitede öğrenim gören 1660 son sınıf öğrencisi için yaptıkları araştırmada SPSS programını kullanmışlardır. Çalışma sonucunda araştırma değişkenlerinin korelasyon katsayıları incelendiğinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir.

Yapılan literatür incelemesinin sonucunda özellikle inovasyon kapsamında patentlerin farklı açılardan incelendiği görülmektedir. İnceleme grubu olarak da farklı ülke grupları ele alınmış olduğu gibi bölgesel incelemeler de yapılmıştır. Bu çalışmada ise Türkiye özelinde yükseköğretim ve inovasyon ilişkisi mekansal ekonometrik yöntemler kullanılarak incelenmiştir. Analizde lisans, yüksek lisans ve doktora mezunlarının inovasyonla olan ilişkisi araştırılmıştır. İnovasyonu temsilen ise patent, ticari marka ve faydalı model değişkenleri kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve süreç içerisinde oluşturulan gelişmelerin belirlenmesi için 2008 ile 2021 yılları verileri kullanılmıştır. Çalışmada Türkiye için 81 ili de kapsayan bir analiz yürütülmüştür. Çalışmada değişkenlere öncelikle klasik çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmış ve daha sonra sırayla belirleme testleri, mekansal en çok olabilirlik tahmini yapılmıştır.

Veri Seti ve Yöntem

Belirli bir zaman diliminde yükseköğretim ve inovasyon alanındaki değişimleri ve trendleri analiz etmek amacıyla 2008 ve 2021 yıllarındaki il bazlı veriler kullanılmıştır. Bu iki yıl arasındaki veriler, uzun bir zaman aralığını kapsayarak

yıllar içindeki değişimleri ve gelişmeleri değerlendirmek için kullanılacak geniş bir perspektif sunmaktadır. Çalışmada kullanılan değişkenler Tablo 1’de belirtildiği gibidir. Patent uygulaması, ticari marka uygulaması, faydalı model uygulaması inovasyonun temel göstergelerini ifade etmektedir. Bu değişkenler bilginin teknolojiyle işlenmesinde kullanılmaktadır. Ayrıca bu değişkenler üretim sürecine katkı sunmasına yardımcı olmaktadır. İnovasyon temelli girişimler üretilen ürünlerin niteliğinin artmasını sağlamaktadır. Yükseköğretim kurumları, inovasyon temelli üretimin sağlanmasında oluşturduğu kültürel çeşitlilik ve bilgi fonksiyonuyla önemli bir yapı sergilemektedir. Beşerî sermayenin gelişmesinde verilen eğitim iş gücünün niteliğinin artmasını sağlamaktadır. Özellikle kalifiye iş gücünün sağlanması teknolojik gelişime yardımcı olmaktadır (Pehlivan, 2021). Bu nedenle çalışmada bağımlı ve bağımsız değişkenlerin belirlenmesinde bilginin yayılmasında ve öğretilmesinde önemli bir kurum olan üniversitelerle, inovasyonun temel göstergeleri olarak literatürde kullanılan değişkenler seçilmiştir.

Çalışma kapsamında kullanılan tüm değişkenler logaritmik formda analiz edilmiştir. Düzey değerinde üstel bir büyüme sergileyen serinin logaritması alınarak kullanıldığında görülen bu üstel büyüme doğrusallaşmaktadır. Başka bir ifadeyle, logaritmanın alındığında varyans sabitleşmekte ve aykırı gözlemlerin etkileri azalmaktadır (Türe ve Akdi, 2005).

Yükseköğretim ve inovasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla üç model oluşturulmuştur. Bu modeller aşağıdaki gibidir;

Model 1: Lisans = $\beta_0 + \beta_1$ Patent + β_2 Marka + β_3 Faydalı Model + ϵ

Model 2: Yüksek Lisans = $\beta_0 + \beta_1$ Patent + β_2 Marka + β_3 Faydalı Model + ϵ

Model 3: Doktora = $\beta_0 + \beta_1$ Patent + β_2 Marka + β_3 Faydalı Model + ϵ

Model 1’de, “Lisans” derecesi, “Patent”, “Marka” ve “Faydalı Model” değişkenlerinin etkisi altında; model 2’de, “Yüksek Lisans” derecesi, aynı şekilde “Patent”, “Marka” ve “Faydalı Model” değişkenlerinin etkisi altında ve model 3’te ise “Doktora” derecesi, “Patent”, “Marka” ve “Faydalı Model” değişkenlerinin etkisi altında incelenmektedir.

Tablo 1. Değişkenler ve Kullanıldığı Kaynaklar.

| | Değişkenler | Açıklama | Kaynak |
|----------------------|------------------------------|--|---|
| Bağımlı Değişkenler | Lisans Öğrenci Sayısı | İllere Göre Bitirilen Eğitim Durumu | https://data.tuik.gov.tr/ |
| | Yüksek Lisans Öğrenci Sayısı | İllere Göre Bitirilen Eğitim Durumu | |
| | Doktora Öğrenci Sayısı | İllere Göre Bitirilen Eğitim Durumu | |
| Bağımsız Değişkenler | Patent | Patent Tescillerinin İllere Göre Dağılımı | https://www.turkpatent.gov.tr/patent-istatistik |
| | Marka | Marka Tescillerinin İllere Göre Dağılımı | |
| | Faydalı Model | Faydalı Model Tescillerinin İllere Göre Dağılımı | |

Katsayıları, bu değişkenlerin “Lisans”, “Yüksek Lisans” ve “Doktora” derecesi üzerindeki etkilerini temsil etmektedir. ise hata terimini ifade etmektedir. Bu modeller, yükseköğretimdeki (Lisans, Yüksek Lisans, Doktora) başarının, inovasyon ölçütleri olan “Patent”, “Marka” ve “Faydalı Model” değişkenlerine bağlı olarak nasıl değiştiğini incelemek için kullanılmaktadır.

Bu çalışmada, yükseköğretim ve inovasyon verilerinin coğrafi bölgelerde farklılık gösterme eğiliminde olması nedeniyle mekansal ekonometri kullanılmıştır. Bu analiz, yükseköğretim kurumlarının ve inovasyon faaliyetlerinin coğrafi konumlarının, birbirleriyle olan etkileşimlerinin ve yerel politikaların, il bazında nasıl değiştiğini anlamak amacıyla ele alınmıştır.

Çoklu Doğrusal Regresyon

Regresyon, yanıt değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklayan bir matematik denklemdir (Anselin, 1988). Genel olarak çoklu doğrusal regresyon modeli şu şekildedir;

Burada; bağımlı değişken, sabit terim, j. regresyon parametresi, i. gözlemdaki j. bağımsız değişken, özdeş, bağımsız ve sıfır ortalama ve varyansa sahip normal dağılımlı artık ve n gözlem sayısını ifade etmektedir.

Mekansal Modeller

Mekansal modelleme, bir dizi gözlem veya konum arasındaki bağımlılık ilişkisi ile gösterilen, otoregresif süreçle çok yakından ilgilidir. İlişki, bir konumun değeri ile de ifade edilebilir, bitişik veya komşu olan diğer konumların değerine bağlıdır (LeSage ve Pace, 2009).

Mekansal Hata Modeli

Mekansal hata modeli (SEM), hatanın mekansal korelasyona sahip olduğu bir modeldir (Fischer ve Wang, 2011). Mekansal hata modeli, ve olduğunda oluşur. Böylece bu model, otoregresif sürecin yalnızca hata modelinde olduğunu varsayar. SEM'in genel modeli aşağıdaki denklemlerle gösterilir:

$$y = X\beta + \lambda W_2 u + \varepsilon$$
$$\varepsilon \sim N(0, \sigma^2 I)$$

$\lambda W_2 u$, λW_2 'nin mekansal yapısını mekansal olarak bağımlı hatada gösterir.

Bu model başka bir modele dönüştürülebilir, bir model örneği SEM'in gelişiminin sonucu, mekansal Durbin hata modelidir (SDEM). Maksimum olabilirlik parametresi tahminleri SEM modeli aşağıdaki formüle sahiptir;

$$\beta(\lambda) = (X(\lambda)' X(\lambda))^{-1} X(\lambda)' y(\lambda)$$

λ parametresini tahmin etmek, log- olabilirlik fonksiyonunu maksimize ederek tahmin elde etmek için sayısal yinelemeler gerektirmektedir (Anselin, 1988).

Moran I İndeksi

İlk mekansal otokorelasyon ölçüsü Moran (1948) tarafından sunulmuştur. Moran endeksi, bir özelliğin konumuna ve o belirli özelliğin değerlerine bağlı olarak belirli özellikler arasındaki mekansal otokorelasyon, benzerliği aynı anda ve aynı zamanda çok yönlü olarak hesaplanmaktadır. Tüm çalışma alanı boyunca komşu alan birimlerini karşılaştırır ve komşu birimlerin benzer değerlere sahip olması durumunda bize pozitif mekansal otokorelasyon (kümeleme) hakkında bilgi verir. Komşu birimlerin değerleri farklıysa, negatif uzamsal otokorelasyon (dağılıma) gösterir (Anselin, 1998).

Mekansal otokorelasyon için Moran I istatistiği şu şekilde tanımlanır;

$$I = \frac{n \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n w_{ij} z_i z_j}{S_0 \sum_{i=1}^n z_i^2}$$

Burada; n, i ve j tarafından indekslenen uzamsal birimlerin toplam sayısı, i ve j uzamsal birimler, i özelliği için bir özneliğin ortalamasından sapması, ilgilenilen değişken, 'nin ortalaması, i ve j. özellik arasındaki mekansal ağırlık ve tüm mekansal ağırlığın toplamıdır.

Bulgular

Oluşturulan modellere ait EKK tahmin sonuçları ■ Tablo 2'de gösterildiği gibidir. ■ Tablo 2'de belirtilen sonuçlar incelendiğinde, oluşturulan üç modele ait modelin genel anlamlılığını gösteren F istatistiklerinin anlamlı olduğu ($p < 0.05$) görülmektedir. Model I için lisans düzeyindeki öğrenci sayısı ile inovasyon değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu model için EKK tahminlerine ait katsayılar incelendiğinde sadece “marka” değişkeninin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre “lisans” değişkeni üzerinde “marka” açıklayıcı değişkeninin pozitif etkisi olduğu görülmektedir. Model II için yüksek lisans düzeyindeki öğrenci sayısı ile inovasyon değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. İkinci model için EKK tahminlerine ait katsayılar incelendiğinde; “patent” ve “marka” değişkenlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre “ylisans” değişkeni üzerinde “patent” ve “marka” açıklayıcı değişkeninin pozitif etkisi olduğu görülmektedir. Model III için doktora düzeyindeki öğrenci sayısı ile inovasyon değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Son model için EKK tahminlerine ait katsayılar incelendiğinde; “patent” ve “marka” değişkenlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre “doktora” değişkeni üzerinde “patent” ve “marka” açıklayıcı değişkeninin pozitif etkisi olduğu görülmektedir.


Tablo 2. EKK Tahmin Sonuçları (2008).

| Model I | | | Model II | | | Model III | | |
|----------------------------------|------------------|----------|----------------------------------|------------------|----------|----------------------------------|------------------|----------|
| EKK İçin Belirleme Testleri | | | EKK İçin Belirleme Testleri | | | EKK İçin Belirleme Testleri | | |
| Testin Adı | Test İstatistiği | Olasılık | Testin Adı | Test İstatistiği | Olasılık | Testin Adı | Test İstatistiği | Olasılık |
| Çoklu Doğrusallık | 12.4002 | | Çoklu Doğrusallık | 12.4002 | | Çoklu Doğrusallık | 12.4002 | |
| Normallik | 3.702 | 0.106 | Normallik | 1.5091 | 0.0522 | Normallik | 5.2537 | 0.14386 |
| Değişen Varyans | 6.72 | 0.081 | Değişen Varyans | 2.2052 | 0.4196 | Değişen Varyans | 2.3069 | 0.4008 |
| Mekansal Bağımlılık İçin Testler | | | Mekansal Bağımlılık İçin Testler | | | Mekansal Bağımlılık İçin Testler | | |
| Testin Adı | Test İstatistiği | Olasılık | Testin Adı | Test İstatistiği | Olasılık | Testin Adı | Test İstatistiği | Olasılık |
| Moran I (hata) | 4.146 | 0.002* | Moran I (hata) | 5.164 | 0.037** | Moran I (hata) | 6.71131 | 0.027** |
| LM_p | 12.354 | 0.000* | LM_p | 13.971 | 0.000* | LM_p | 12.94369 | 0.000* |
| LM_λ | 21.183 | 0.000* | LM_λ | 14.653 | 0.000* | LM_λ | 1.44831 | 0.431 |
| $LM_{\rho\lambda}$ | 6.318 | 0.019** | $LM_{\rho\lambda}$ | 7.653 | 0.014** | $LM_{\rho\lambda}$ | 11.4643 | 0.000* |
| Robust LM_p | 1.483 | 0.342 | Robust LM_p | 2.318 | 0.148 | Robust LM_p | 7.19311 | 0.002* |
| Robust LM_λ | 7.231 | 0.027** | Robust LM_λ | 13.486 | 0.000* | Robust LM_λ | 7.159133 | 0.002* |

EKK hatalarına ait varsayım sonuçları, Moran’ın I istatistiği ve LM istatistiklerine ait sonuçlar Tablo 3’te gösterildiği gibidir. Tablo 3’te ifade edilen sonuçlar incelendiğinde EKK kalıntılarında ait hataların normal dağılıma sahip olduğu ve değişen varyans içermedikleri görülmektedir. Moran I istatistiğine göre, verilerde mekânsal ardışık bağımlılık olduğu belirlenmiştir. Mekânsal ardışık bağımlılığa karar verilirken, LM

istatistikleri göz önünde bulundurulmaktadır. istatistiği, ardışık bağımlılığın her iki türünün olabileceğini belirtmektedir. ve istatistikleri de anlamlı olduğundan robust ve robust istatistik sonuçları incelenmektedir. Robust istatistik değeri robust istatistik değerinden anlamlı olduğu için uygun modelin mekânsal hata modeli olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 3. Belirleme Testleri (2008).

| Model I | | | Model II | | | Model III | | |
|----------------------------------|------------------|----------|----------------------------------|------------------|----------|----------------------------------|------------------|----------|
| EKK İçin Belirleme Testleri | | | EKK İçin Belirleme Testleri | | | EKK İçin Belirleme Testleri | | |
| Testin Adı | Test İstatistiği | Olasılık | Testin Adı | Test İstatistiği | Olasılık | Testin Adı | Test İstatistiği | Olasılık |
| Çoklu Doğrusallık | 12.4002 | | Çoklu Doğrusallık | 12.4002 | | Çoklu Doğrusallık | 12.4002 | |
| Normallik | 3.702 | 0.106 | Normallik | 1.5091 | 0.0522 | Normallik | 5.2537 | 0.14386 |
| Değişen Varyans | 6.72 | 0.081 | Değişen Varyans | 2.2052 | 0.4196 | Değişen Varyans | 2.3069 | 0.4008 |
| Mekansal Bağımlılık İçin Testler | | | Mekansal Bağımlılık İçin Testler | | | Mekansal Bağımlılık İçin Testler | | |
| Testin Adı | Test İstatistiği | Olasılık | Testin Adı | Test İstatistiği | Olasılık | Testin Adı | Test İstatistiği | Olasılık |
| Moran I (hata) | 4.146 | 0.002* | Moran I (hata) | 5.164 | 0.037** | Moran I (hata) | 6.71131 | 0.027** |
| LM_p | 12.354 | 0.000* | LM_p | 13.971 | 0.000* | LM_p | 12.94369 | 0.000* |
| LM_λ | 21.183 | 0.000* | LM_λ | 14.653 | 0.000* | LM_λ | 1.44831 | 0.431 |
| $LM_{\rho\lambda}$ | 6.318 | 0.019** | $LM_{\rho\lambda}$ | 7.653 | 0.014** | $LM_{\rho\lambda}$ | 11.4643 | 0.000* |
| Robust LM_p | 1.483 | 0.342 | Robust LM_p | 2.318 | 0.148 | Robust LM_p | 7.19311 | 0.002* |
| Robust LM_λ | 7.231 | 0.027** | Robust LM_λ | 13.486 | 0.000* | Robust LM_λ | 7.159133 | 0.002* |

Tablo 4. En Çok Olabilirlik Tahmin Sonuçları (2008).

| Model | Değişken | Katsayı | Standart Hata | Z istatistiği | Olasılık | Model Özeti | |
|-------|----------------------------------|----------|---------------|---------------|----------|-------------|-----------------|
| I | Sabit terim | -2.02785 | 0.377246 | -5.37539 | 0.000* | R^2 | Log Olabilirlik |
| | Inpatent | 0.0547 | 0.067519 | 0.810146 | 0.418 | 0.907 | -25.122 |
| | Inmarka | 0.58995 | 0.045727 | 12.9017 | 0.000* | AIC | SC |
| | Infmodel | 0.02122 | 0.057293 | 0.370386 | 0.711 | 60.244 | 72.216 |
| | Mekansal Etkileşim (λ) | 0.950617 | 0.035115 | 27.0715 | 0.000* | | |
| II | Sabit terim | -2.12056 | 0.307904 | -6.88708 | 0.000* | R^2 | Log Olabilirlik |
| | Inpatent | 0.253747 | 0.087226 | 2.90906 | 0.004* | 0.867 | -45.866 |
| | Inmarka | 0.568369 | 0.059073 | 9.62149 | 0.000* | AIC | SC |
| | Infmodel | -0.02243 | 0.074015 | -0.30303 | 0.762 | 101.732 | 113.704 |
| | Mekansal Etkileşim (λ) | 0.950617 | 0.035115 | 27.0715 | 0.000* | | |
| III | Sabit terim | -3.0197 | 0.332084 | -9.09317 | 0.000* | R^2 | Log Olabilirlik |
| | Inpatent | 0.221205 | 0.123299 | 1.79406 | 0.073*** | 0.817 | -73.9005 |
| | Inmarka | 0.811349 | 0.083503 | 9.71646 | 0.000* | AIC | SC |
| | Infmodel | -0.16567 | 0.104624 | -1.5835 | 0.113 | 157.801 | 169.773 |
| | Mekansal Etkileşim (λ) | 0.950617 | 0.035115 | 27.0715 | 0.000* | | |

Mekansal hata modeline ait sonuçlar Tablo 4'te gösterildiği gibidir. Tablo 4'te belirtilen mekansal hata modelinde üç modele ait mekansal bağımlılık ya da mekansal etkileşim katsayısı 'nın tahmin edilen değeri 0.95'tir. Yani pozitif ardışık bağımlılığın güçlü olduğu görülmektedir. Model I, Model II ve Model III için elde edilen AIC ve SC değerleri, EKK'dan elde edilen AIC ve SC değerleriyle hemen hemen aynıdır. Buradan yola çıkarak iki yöntemin benzer sonuçlar verdiğini söylemek mümkündür. Ancak mekansal hata modeline ait değeri yapay olduğundan iki modele ait değerleri karşılaştırılmamaktadır (Anselin, 2005, s. 207). Model I için tahminlere ait katsayılar incelendiğinde

sadece "marka" değişkeninin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre "lisans" değişkeni üzerinde "marka" açıklayıcı değişkeninin pozitif etkisi olduğu görülmektedir. Model II için tahminlere ait katsayılar incelendiğinde; "patent" ve "marka" değişkenlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre "ylisans" değişkeni üzerinde "patent" ve "marka" açıklayıcı değişkeninin pozitif etkisi olduğu görülmektedir. Model III için tahminlere ait katsayılar incelendiğinde; "patent" ve "marka" değişkenlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre "doktora" değişkeni üzerinde "patent" ve "marka" açıklayıcı değişkeninin pozitif etkisi olduğu görülmektedir.

Tablo 5. EKK Tahmin Sonuçları (2021).

| Model | Değişken | Katsayı | Standart Hata | t istatistiği | Olasılık | Model Özeti | | |
|-------|-------------|----------|---------------|---------------|----------|-------------|-------------------|---------|
| I | Sabit terim | 7.87948 | 0.213 | 36.993 | 0.000* | R^2 | Düzeltilmiş R^2 | AIC |
| | Inpatent | 0.059817 | 0.048353 | 1.23711 | 0.219 | 0.921 | 0.918 | 34.4013 |
| | Inmarka | 0.569795 | 0.049336 | 11.5493 | 0.000* | F | Olasılık (F) | SC |
| | Infmodel | 0.000379 | 0.057959 | 0.006555 | 0.994 | 301.463 | 0.000* | 43.9791 |
| II | Sabit terim | 5.56756 | 0.234621 | 23.7301 | 0.000* | R^2 | Düzeltilmiş R^2 | AIC |
| | Inpatent | 0.093518 | 0.053261 | 1.75585 | 0.083*** | 0.911 | 0.908 | 50.0635 |
| | Inmarka | 0.579394 | 0.054344 | 10.6616 | 0.000* | F | Olasılık (F) | SC |
| | Infmodel | -0.02226 | 0.063842 | -0.34869 | 0.728 | 265.71 | 0.000* | 59.6413 |
| III | Sabit terim | 4.04014 | 0.281674 | 14.3433 | 0.000* | R^2 | Düzeltilmiş R^2 | AIC |
| | Inpatent | 0.12373 | 0.063942 | 1.93502 | 0.056*** | 0.877 | 0.872 | 79.6737 |
| | Inmarka | 0.50588 | 0.065243 | 7.75383 | 0.000* | F | Olasılık (F) | SC |
| | Infmodel | 0.021905 | 0.076645 | 0.28579 | 0.775 | 183.761 | 0.000* | 89.2515 |

■ **Tablo 6.** Belirleme Testleri (2021).

| Model I | | | Model II | | | Model III | | |
|----------------------------------|------------------|----------|----------------------------------|------------------|----------|----------------------------------|------------------|----------|
| EKK İçin Belirleme Testleri | | | EKK İçin Belirleme Testleri | | | EKK İçin Belirleme Testleri | | |
| Testin Adı | Test İstatistiği | Olasılık | Testin Adı | Test İstatistiği | Olasılık | Testin Adı | Test İstatistiği | Olasılık |
| Çoklu Doğrusallık | 20.9035 | | Çoklu Doğrusallık | 20.9035 | | Çoklu Doğrusallık | 20.9035 | |
| Normallik | 1.197 | 0.549 | Normallik | 1.2643 | 0.531 | Normallik | 0.157 | 0.924 |
| Değişen Varyans | 0.1909 | 0.979 | Değişen Varyans | 3.3991 | 0.334 | Değişen Varyans | 6.5062 | 0.089 |
| Mekansal Bağımlılık İçin Testler | | | Mekansal Bağımlılık İçin Testler | | | Mekansal Bağımlılık İçin Testler | | |
| Testin Adı | Test İstatistiği | Olasılık | Testin Adı | Test İstatistiği | Olasılık | Testin Adı | Test İstatistiği | Olasılık |
| Moran I (hata) | 5.9003 | 0.037** | Moran I (hata) | 6.6366 | 0.024** | Moran I (hata) | 6.288 | 0.029** |
| LM_p | 5.2309 | 0.022** | LM_p | 3.7877 | 0.051*** | LM_p | 8.4738 | 0.003* |
| LM_λ | 4.2886 | 0.041** | LM_λ | 5.0877 | 0.037** | LM_λ | 5.7951 | 0.032** |
| LM_{ρ_λ} | 5.2961 | 0.070*** | LM_{ρ_λ} | 3.9743 | 0.043** | LM_{ρ_λ} | 8.6023 | 0.013** |
| Robust LM_p | 0.0651 | 0.798 | Robust LM_p | 0.1866 | 0.665 | Robust LM_p | 0.1284 | 0.72 |
| Robust LM_λ | 5.0075 | 0.025** | Robust LM_λ | 3.8866 | 0.048** | Robust LM_λ | 7.8072 | 0.005* |

Oluşturulan modellere ait EKK tahmin sonuçları ■ Tablo 5’de gösterildiği gibidir. ■ Tablo 5’te belirtilen sonuçlar incelendiğinde, oluşturulan üç modele ait modelin genel anlamlılığını gösteren F istatistiklerinin anlamlı olduğu ($p < 0.05$) görülmektedir. Model I için EKK tahminlerine ait katsayılar incelendiğinde sadece “marka” değişkeninin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre “lisans” değişkeni üzerinde “marka” açıklayıcı değişkeninin pozitif etkisi olduğu görülmektedir. Model II için EKK tahminlerine ait katsayılar incelendiğinde; “patent” ve “marka” değişkenlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre “ylisans” değişkeni üzerinde pozitif etkisi olduğu görülmektedir. Model III için EKK “patent” ve “marka” açıklayıcı değişkeninin tahminlerine ait katsayılar incelendiğinde; “patent” ve “marka” değişkenlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre “doktora” değişkeni üzerinde “patent” ve “marka” açıklayıcı değişkeninin pozitif etkisi olduğu görülmektedir.

EKK hatalarına ait varsayım sonuçları, Moran’ın I istatistiği ve LM istatistiklerine ait sonuçlar ■ Tablo 6’da gösterildiği gibidir. ■ Tablo 6’da ifade edilen sonuçlar incelendiğinde EKK kalıntılarında ait hataların normal dağılıma sahip olduğu ve değişen varyans içermedikleri görülmektedir. Moran I istatistiğine göre, verilerde mekânsal ardışık bağımlılık olduğu belirlenmiştir. Mekânsal ardışık bağımlılığa karar verilirken, LM istatistikleri göz önünde bulundurulmaktadır. istatistiği, ardışık bağımlılığın her iki türünün olabileceğini belirtmektedir. ve istatistikleri de anlamlı olduğundan robust ve robust istatistik sonuçları incelenmektedir.

Robust istatistik değeri robust istatistik değerinden anlamlı olduğu için uygun modelin mekânsal hata modeli olduğuna karar verilmiştir.

Mekansal hata modeline ait sonuçlar ■ Tablo 7’de gösterildiği gibidir. ■ Tablo 7’de belirtilen mekânsal hata modelinde üç modele ait mekânsal bağımlılık ya da mekansal etkileşim katsayısı ‘nın tahmin edilen değeri Model I için 0.61, Model II için 0.74 ve Model III için 0.98 olarak elde edilmiştir. Yani pozitif ardışık bağımlılığın güçlü olduğu görülmektedir. Model I, Model II ve Model III için elde edilen AIC ve SC değerleri, EKK’dan elde edilen AIC ve SC değerleriyle daha küçüktür. Bu değerlerin daha düşük olması mekânsal gecikme modelinin EKK’dan daha iyi sonuçlar verdiğini belirtmektedir. Ancak mekansal hata modeline ait değeri yapay olduğundan iki modele ait değerleri karşılaştırılmamaktadır (Anselin, 2005, s. 207). Model I için tahminlere ait katsayılar incelendiğinde sadece “marka” değişkeninin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre “lisans” değişkeni üzerinde “marka” açıklayıcı değişkeninin pozitif etkisi olduğu görülmektedir. Model II için tahminlere ait katsayılar incelendiğinde; sadece “marka” değişkeninin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre “ylisans” değişkeni üzerinde “marka” açıklayıcı değişkeninin pozitif etkisi olduğu görülmektedir. Model III için tahminlere ait katsayılar incelendiğinde; sadece “marka” değişkeninin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre “doktora” değişkeni üzerinde “marka” açıklayıcı değişkeninin pozitif etkisi olduğu görülmektedir.

Tablo 7. En Çok Olabilirlik Tahmin Sonuçları (2021).

| Model | Değişken | Katsayı | Standart Hata | Z istatistiği | Olasılık | Model Özeti | |
|-------|----------------------------------|----------|---------------|---------------|----------|-------------|-----------------|
| I | Sabit terim | 14.295 | 1.5513 | 9.21482 | 0.000* | R^2 | Log Olabilirlik |
| | Lnpatent | 0.04145 | 0.075823 | 0.546668 | 0.584 | 0.798 | -9.33039 |
| | Lnmarka | 0.636102 | 0.077893 | 8.16632 | 0.000* | AIC | SC |
| | Infmodel | 0.056828 | 0.091328 | 0.622244 | 0.533 | 28.6608 | 40.633 |
| | Mekansal Etkileşim (λ) | 0.61294 | 0.141782 | -4.3231 | 0.000* | | |
| II | Sabit terim | 11.6446 | 1.40051 | 8.31456 | 0.000* | R^2 | Log Olabilirlik |
| | Inpatent | 0.076339 | 0.088382 | 0.863733 | 0.387 | 0.746 | -15.71 |
| | Inmarka | 0.664337 | 0.090722 | 7.3228 | 0.000* | AIC | SC |
| | Infmodel | 0.04007 | 0.106397 | 0.376609 | 0.706 | 41.4201 | 53.3923 |
| | Mekansal Etkileşim (λ) | 0.741919 | 0.15917 | -4.66116 | 0.000* | | |
| III | Sabit terim | 10.3152 | 1.43207 | 7.20302 | 0.000* | R^2 | Log Olabilirlik |
| | Inpatent | 0.131948 | 0.120074 | 1.09889 | 0.271 | 0.547 | -30.5551 |
| | Inmarka | 0.609263 | 0.123073 | 4.9504 | 0.000* | AIC | SC |
| | Infmodel | 0.09737 | 0.144338 | 0.674599 | 0.499 | 71.1102 | 83.0825 |
| | Mekansal Etkileşim (λ) | 0.982598 | 0.200044 | -4.9119 | 0.000* | | |

Sonuç

Gelişen dünyada rekabet üstünlüğünü, ekonomik kalkınmayı veya gelişmeyi sağlamak için bilginin ekonomik değer yaratacak varlıklara dönüştürülmesi gerekmektedir. Bilginin ekonomik varlıklara dönüştürülme sürecinde inovasyon önemli bir rol oynamaktadır. Bilginin ekonomik varlıklara dönüştürülme sürecinde diğer bir ifadeyle inovasyon sürecinde aktif rol alan aktörlerden biri de üniversitelerdir. Üniversitelerin eğitim, yeni bilgi üretme ve toplumsal ihtiyaçlara uygun hizmetler sunma görevlerinin yanına inovasyon da eklenmiştir. Üniversitelerin araştırma yoluyla yeni bilgi üretme, var olan bilgiyi geliştirme, her iki bilgiyi de öğretme sorumlulukları inovasyon sisteminde kolay bir şekilde görev almasını sağlamaktadır. Artık üniversiteler için önemli olan araştırma ve öğretimi inovasyonla birleştirmek olmuştur. Üniversiteler inovasyon sürecinde gerek duyulan vasıflı personelin yetiştirilmesine, bu süreçte ihtiyaç duyulan teknik, finansal, sosyal kaynakların birikimine, kaynakların öncelikli alanlara aktarılmasına, yoğun bilgi paylaşımı için gruplar oluşturulmasına, küresel, ulusal ve yerel pazarlarda bilginin ticari faaliyetler için kullanılmasına, inovasyon sürecinde özel sektör ve devletle üçlü iş birliği sağlanmasına olanak tanımaktadır. Bunları gerçekleştirmek için de güçlü bir iletişime sahip, riskleri ve belirsizlikleri azaltacak bir yönetime, inovasyon sürecini destekleyecek müfredata, bilgiyi ticarileştirmek için üniversite-sanayi iş birliğine, öğrenci fikirlerinin değerlendirilmesine, yenilikçiliğe uygun bir eğitim ortamının geliştirilmesi ve üniversite personelinin süreç hakkında doğru bilgilendirilmesine

ihtiyaç duymaktadırlar. Bu çalışmada da yükseköğretimle inovasyon arasındaki ilişki hem ampirik olarak hem de karşılaştırma yapılarak incelenmiştir.

Çalışmada ele alınan değişkenler seçilirken mevcut literatürün yanında yeni bir bakış açısı gerçekleştirmek amacıyla güncel veriler ve analiz yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan analizler ve sözel kısımlarda konunun geniş bir perspektiften ele alınmasıyla konunun literatüre katkı sunması beklenmiştir. Ampirik analiz sonucunda, oluşturulan modellere ait belirleme testleri sonucunda mekansal hata modeli tahmin edilmiştir. Mekansal hata modeline ait sonuçlar incelendiğinde, her iki dönem için oluşturulan modellerde de marka tescillerinin lisans ve yüksek lisans öğrenci sayısı üzerinde pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, yükseköğretimde marka tescillerinin öğrenci sayısını artırıcı bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Henderson vd. (1998) ve Uslu (2019) gibi çalışmalarda benzer pozitif ilişki bulgularını desteklemektedir.

Model II ve Model III'te, patent ve marka tescillerinin yüksek lisans öğrenci sayısı üzerinde pozitif etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, yüksek lisans düzeyindeki öğrencilerin inovasyon süreçlerine daha fazla katkıda bulunduğunu ve bu seviyedeki öğrencilerin daha derinlemesine araştırmalara dahil olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Andersson vd. (2006) ve Geuna ve Nesta (2004) gibi çalışmalarda yüksek lisans düzeyindeki araştırmaların inovasyon üzerindeki etkilerini desteklemektedir.



Elde edilen sonuçlar son dönemde yürütülen politikalar çerçevesinde hem üniversite hem de üniversite kontenjan sayısındaki artışlar göz önünde bulundurulduğunda yapılan inovatif etkinliklerin yükseköğretim aracılığıyla gerçekleştirilmesinde önemli bir etken olduğu belirlenmiştir. Teknofest başta olmak üzere devlet-özel iş birliğiyle gerçekleştirilecek olan inovasyon faaliyetleri genç nüfusun yüksek olduğu Türkiye’de gelişimin artmasına fayda sağlayacaktır.

Kaynakça

- Alan, H., & Yeloğlu, O. (2013). Markalaşma ve yenilikçilik. *Süirt Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İktisadi Yenilik Dergisi*, 1(1), 13- 26.
- Andersson, M., Gräsjö, U., & Karlsson, C. (2006). Industry R&D location– the role of accessibility to university R&D and institutions of higher education. *CESIS Electronic Working Paper Series* (Paper No: 68).
- Anselin, L. (1988). *Spatial econometrics: methods and models*, Kluwer Academic, Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-7799-1>.
- Cevher, E., & Öztürk, U. C. (2015). Üniversitelerin Ar-Ge ve teknolojik altyapı değerlendirmelerine yönelik bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(19), 106- 127.
- Çakmakçı, E. (2015). *Marka geliştirmede tasarım ve inovasyon olgusunun tüketici ürünleri üzerinden incelenmesi*. (Yayın No. 420361) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Erdem, A. R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 109- 120.
- Fischer, M. M., & Wang, J. (2011). *Spatial data analysis: Models, methods and techniques*. Springer Science & Business Media.
- Flikkema, M., Castaldi, C., Man, A. P., & Seip, M. (2019). Trademarks’ relatedness to product and service innovation: A branding strategy approach. *Research Policy*, 48, 1340- 1353. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2019.01.018>.
- Fritsch, M., & Slavtchev, V. (2007). Universities and innovation in space. *Industry and Innovation*, 14(2), 201- 218. <https://doi.org/10.1080/13662710701253466>.
- Geuna, A., & Nesta, L. (2004). University patenting and its effects on academic research: The emerging European evidence. *SPRU, University of Sussex*. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2006.04.005>.
- Grimaldi, R., Kenney, M., Siegel, D. S., & Wright, M. (2011). 30 years after Bayh-Dole: Reassessing academic entrepreneurship. *Research Policy*, 40, 1045- 1057. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2011.04.005>.
- Henderson, R., Jaffe, A. B., & Trajtenberg, M. (1998). Universities as a source of commercial technology: A detailed analysis of university patenting, 1965-1988. *The Review of Economics and Statistics*, 80(1), 119-127. <http://www.jstor.org/stable/2646734>.
- Ho, D. (2007). Research, innovation and knowledge management: The ICT factor. Commissioned paper for the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, UNESCO, Paris.
- Isaksen, A., & Karlsen, J. (2010). Different modes of innovation and the challenge of connecting universities and industry: case studies of two regional industries in Norway. *European Planning Studies*, 18(12), 1993- 2008. <https://doi.org/10.1080/09654313.2010.516523>.
- Kaloudis, A., Aspelund, A., Koch, P.M., Lauvås, T.A., Mathisen, M.T., Strand, Ø., Sørheim, R., & Aadland, T. (2019). *How universities contribute to innovation: a literature review- based analysis*. Report 2019, Norwegian University of Science and Technology.
- Karademir, H. (2019). *Üniversite ve sanayi iş birliği bağlamında teknoparkların ar-ge ve inovasyon faaliyetleri: Yıldız teknopark örneği*. (Yayın No. 593952) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], İstanbul Üniversitesi.
- Kasmalieva, A., & Kara, C. (2016). Türkiye’nin Ar-Ge politikasının, yükseköğretim örgütsel yapısına etkisi. *7th International Congress on Entrepreneurship (ICE 2016)*. 971- 997.
- Kearney, M. L. (2009). Higher education, research and innovation: charting the course of the changing dynamics of the knowledge society. In V. L. Meek, U. Teichler & M. L. Kearney (Eds.), *Higher education, research and innovation: changing dynamics* (pp. 7- 23). International Centre for Higher Education Research Kassel: Almanya.
- Kim, Y. K., Lee, K., Park, W. G., & Choo, K. (2012). Appropriate intellectual property protection and economic growth in countries at different levels of development. *Research Policy*, 41, 358- 375. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2011.09.003>.
- Kiper, M. (2010). *Dünyada ve Türkiye’de üniversite-sanayi işbirliği ve bu kapsamda üniversite-sanayi ortak araştırma merkezleri programı (ÜSAMP)*. Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı: Ankara.
- Kolomytseva, O., & Pavlovska, A. (2020). The role of universities in the national innovation system. *Baltic Journal of Economic Studies*, 6(1), 51- 58. <https://doi.org/10.30525/2256-0742/2020-6-1-51-58>.
- Krishna, V. V. (2019). Universities in the national innovation systems: emerging innovation landscapes in Asia- Pacific. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 5(43), 1- 21. <https://doi.org/10.3390/joitmc5030043>.
- Küçükcan, T., & Gür, B. S. (2009). *Türkiye’de yükseköğretim karşılaştırmalı bir analiz*. SETA Yayınları.
- Lach, S., & Schankerman, M. (2003). Incentives and invention in universities. *NBER Working Papers*, 9727, 1- 42. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w9727/w9727.pdf.
- Lakshmi Kumar, M., & Bhattacharya, S. (2004). Utility models: Protection for small innovations. *Journal of the Indian Law Institute*, 46(2), 322- 332. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i8.30767>.
- Langford, C. H. (2002). Measuring the impact of university research on innovation. *Knowledge Clusters and Regional Innovation: Economic Development in Canada*. McGill-Queen’s University Press, Montreal and Kingston.
- Lesage, J. P., & Pace, R.K. (2009). *Introduction to Spatial Econometrics*, Taylor & Francis, USA.
- Lester, R. K. (2005). Universities, innovation, and the competitiveness of local economies. *MIT Industrial Performance Center Working Paper, 05- 010*. <https://www.files.ethz.ch/isn/28509/LIS05-005.pdf>.
- Maes, K., Debackere, K., & Dun, P. (2011). Universities, research and the “Innovation Union”. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 13, 101- 116. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.008>.
- Malmberg, C. (2005). Trademark statistics as innovation indicators? A micro study. *CIRCLE Electronic Working Paper Series*, 17, 1- 48.
- Mendonça, S., Pereira, T. S., & Godinho, M. M. (2004). Trademarks as an indicator of innovation and industrial change. *Research Policy*, 33, 1385- 1404. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2004.09.005>.




- Mercan, B., Gökaş, D., & Gömleksiz, M. (2011). AR-GE faaliyetleri ve girişimcilerin inovasyon üzerindeki etkileri: Patent verileri üzerinde bir uygulama. *Paradoks: Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 7(2), 27-44.
- Millot, V. (2009). Trademarks as an indicator of product and marketing innovations. *OECD science, Technology and Industry Working Papers*, No. 2009/06, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/224428874418>.
- Moran, P. A. P. (1948). The Interpretation of Statistical Maps. *Journal of The Royal Statistical Society*. B10 243-251.
- Moran, P. (1950). Notes on Continuous Stochastic Phenomena. *Biometrika*, 37, 17-23. <https://doi.org/10.2307/2332142>.
- OECD/Eurostat (2005). *Oslo manual: Guidelines for collecting and interpreting innovation data*. (3rd Edition). The Measurement of Scientific and Technological Activities, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264013100-en>. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264013100-en.pdf?expires=1670566319&id=id&accname=guest&checksum=968B5FEB14A45956473D-7F9A9B6517A4> (17 Kasım 2022).
- Özkul, T. (2012). Jump starting innovation in university education. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(1), 20- 27.
- Öztemel, E. (2013). Yükseköğretim kurumlarında araştırma ve inovasyon kültürünün oluşturulması. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(1), 22- 29.
- Öztemiz, S. (2015). Türkiye’de Ar-Ge ve inovasyona bağlı dönüşümün bilgi merkezlerine yansımaları. *Prof. Dr. İrfan Çakm’a Armağan* içinde (s. 199-208). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- Öztürk, Ö., & Çopuroğlu, Y. C. (2021). Üniversite öğrencilerinin yenilikçi girişimcilik ilişkisi üstbilişsel farkındalıkları ile bazı Ortam Özellikleri Arasındaki İlişki. *Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84). <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.42173>.
- Pehlivan, C. (2021). Dış ticaret performansının belirlenmesinde inovasyonun rolü: Türkiye ve BRICS ülkeleri üzerine bir araştırma. (Yayın No. 683875) [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Röpke, J. (1998). *Innovation, academic knowledge creation and regional development in a globalized economy*. The Entrepreneurial University, New York.
- Saragossi, S., & van Pottelsberghe de la Potterie, B. (2003). What patent data reveal about universities: the case of Belgium. *Journal of Technology Transfer*, 28, 47- 51. <https://doi.org/10.1023/A:1021678719567>.
- Shapiro, H., Haahr, J. H., & Bayer, I. (2007). *Background paper on innovation and education*. The European Commission, DG Education & Culture in the context of a planned Green Paper on Innovation.
- Smith, H. L. (2006). *Universities, innovation and the economy*. Routledge.
- Suthersanen, U. (2006). Utility models and innovation in developing countries. *International Centre for Trade and Sustainable Development (ICTSD)*, 1- 50.
- Şahin, M., & Alkan, R. M. (2016). Yükseköğretimde değişim dönüşüm süreci ve üniversitelerin genişleyen rolleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 297- 307.
- Şen, A., & Pehlivan, C. (2021). İnovasyon göstergelerinin dış ticaret üzerindeki etkisinin ekonometrik analizi: BRICS- T ülkeleri için bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi araştırmaları Dergisi*, 19(4), 399- 420. <https://doi.org/10.11611/yead.1026027>.
- Tezcan, M. (2013). *Türkiye ve Rusya yükseköğretimindeki araştırma ve deneysel geliştirme faaliyetleri*. International Conference on Eurasian Economies (832-839). Sankt-Peterburg, Russia.
- Torres- Barreto, M. L., Mendez- Duron, R., & Hernandez- Perlines, F. (2016). Technological impact of R&D grants on utility models. *R&D Management*, 46, 537- 551. <https://doi.org/10.1111/radm.12198>.
- Tunçbilek, M. M., & Bayrakçı, S. (2017). Üniversitelerde algılanan liderlik, vizyon ve örgüt yapısının inovasyon yönetimine etkisi: Karabük Üniversitesi örneği. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 28(83), 48-84.
- Türe, H. ve Akdi, Y. (2005). Mevsimsel koentegrasyon: Türkiye verilerine bir uygulama. *Ulusal Ekonometri ve İstatistik Sempozyumu*, Düzenleyen: İstanbul Üniversitesi.
- Türkiye Cumhuriyeti Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2015). *Türkiye kamu- üniversite- sanayi iş birliği stratejisi ve eylem planı* (2015- 2018). <https://www.munzur.edu.tr/birimler/idiari/tto/Pages/file/KÜSİ%20Eylem%20Planı%202015%20-%202018.pdf>
- Türk Patent ve Marka Başvuru Kurumu (2022). *Marka başvuru kılavuzu*. <https://www.turkpatent.gov.tr/basvuru-kilavuzlari>.
- Türk Patent ve Marka Kurumu (2022). *Patent/ faydalı model başvuru kılavuzu*. <https://www.turkpatent.gov.tr/patent-ve-faydalı-model>.
- Uslu, B. (2019). Türkiye’nin ekonomik gelişiminde beşerî ve teknolojik yatırımlar: araştırma ve geliştirme harcamaları, öğrenci bazında yükseköğretim harcamaları ve mezun kitlesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(3), 402- 412.
- Wallmark, J. T. (1997). Inventions and patents at universities: the case of Chalmers University of Technology. *Technovation*, 17(3), 127- 139. [https://doi.org/10.1016/S0166-4972\(97\)00094-1](https://doi.org/10.1016/S0166-4972(97)00094-1).
- Yi, G., Krishna, V. V., Zhang, X., & Jiang, Y. (Eds.). (2022). *Chinese universities in the national innovation system*. Routledge.
- Yülek, L. (2020). İnovasyon ve bölgesel kalkınma sürecinde teknoparkların rolü ve önemi. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(1), 127-143.
- Xue, L. (2006). Universities in China’s national innovation system. UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, 27-30 November 2006. <https://pdfs.semanticscholar.org/8f06/d1c88143e78a09ad2364acf5dc09053ba462.pdf>.

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.*

Lisansüstü Eğitimde Üniversite Tercihini Hangi Faktörlerden Etkilenir?

What factors influence university choice in postgraduate education?

Ekrem Sevim¹ , Dolunay Özlem Zeybek¹ , Mustafa Zeybek² 

¹ Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, Balıkesir

² Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, Bilecik

Özet

Yükseköğretim kurumlarında yürütülen yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik faaliyetleri lisansüstü eğitim kapsamındadır. Türkiye’de 2021 yılı itibarıyla 26.963 lisansüstü eğitim programı bulunmaktadır. Bu programlarda eğitim gören yarım milyona yakın lisansüstü öğrencisi vardır. Ülkemizde birçok farklı alanda lisansüstü eğitimi verilmekle beraber sağlık yönetimi bu alanlardan yalnızca biridir. 2018 yılı itibarıyla 47 yüksek lisans ve 16 doktora programı ile bu alanda lisansüstü eğitim devam etmektedir. Lisansüstü eğitimde alternatiflerin zamanla birlikte çoğalması eğitim almak isteyen bireylerin karar vermesini zorlaştırmaktadır. Bu kapsamda çalışmada sağlık yönetimi programında yüksek lisans eğitimi alan öğrencilerin tercihlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve AHP yöntemiyle önceliklendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öncelikle yapılan literatür taraması sonucunda taslak form belirlenerek uzman gruba gönderilmiştir. Alınan dönüşler çerçevesinde lisansüstü eğitimde üniversite tercihinin etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla 4 ana faktör (akademik iklim, akademik süreç, fiziki ortam, üniversitenin ve şehrin marka değeri) ve 23 alt faktörden oluşan nihai form elde edilmiştir. Çalışma kapsamında sağlık yönetimi yüksek lisans programına kayıt yaptıran ve araştırmaya katılmayı kabul eden 34 yüksek lisans öğrencisiyle yüz yüze görüşme yapılmıştır. “Super Decisions” programı üzerinde AHP modeli kurgulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre sağlık yönetimi bölümü lisansüstü öğrencilerinin üniversite tercihinin etkileyen en önemli kriterin “akademik iklim”, diğerlerine göre daha önemsiz kriterin ise “fiziksel çevre” olduğu görülmüştür. Alt kriterler arasında ise “üniversitenin marka imajı” en önemli alt kriter olmuştur. Çalışma yüksek lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitimde üniversite seçimini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve üniversitelere yol göstermesi açısından önemlidir.

Anahtar Sözcükler: Lisansüstü Eğitim, Çok Kriterli Karar Verme Yöntemi, AHP.

Abstract

Postgraduate education includes master’s, Ph.D. and art proficiency activities carried out in higher education institutions. There are 26,963 postgraduate education programs in Türkiye as of 2021. Nearly half a million postgraduate students are enrolled in these programs. Postgraduate education in Türkiye is offered in many different fields. Health management is just one of them. As of 2018, there are 47 master’s programs and 16 Ph.D. programs that continue to provide postgraduate education in this field. The proliferation of alternatives in graduate education makes it difficult for individuals to choose which university to study at. Therefore, the purpose of this study is to determine the factors that influence the preferences of students pursuing a master’s degree in health management and to prioritize them using the AHP method. Based on the literature review, a draft form was prepared and sent to the expert group. In order to determine the factors influencing the choice of university in postgraduate education by considering the feedback received, the final form consisting of four main factors (academic climate, academic process, physical environment, brand value of the university and the city) and 23 sub-factors was obtained. Face-to-face interviews were conducted with 34 graduate students enrolled in the Master of Health Management program who agreed to participate in the research. The AHP model was based on the “Super Decisions” program. The results of the study show that the most important criterion influencing the choice of university by graduate students of the Health Management Department is “academic climate”, while “physical environment” is less important. “University brand image” is the most important sub-criterion. “University brand image” is the most important sub-criterion. The study is important for determining the factors that influence graduate students’ choice of university in graduate education and for guiding universities.

Keywords: Graduate Education, Multi-Criteria Decision Making, AHP.

İletişim / Correspondence:

Araştırma Görüşmesi, Dolunay Özlem Zeybek
Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi,
Bandırma / Balıkesir
e-posta: dkilit@bandirma.edu.tr

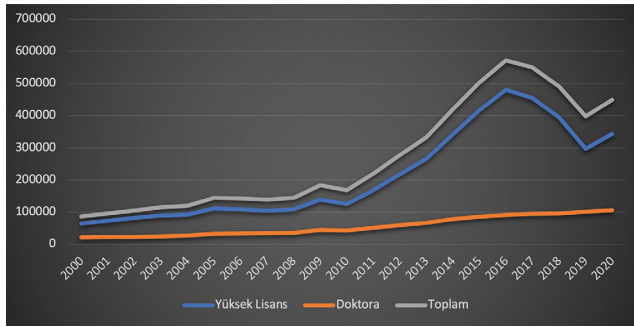
Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(3), 465-471. © 2023 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ekim / October 24, 2022; Kabul tarihi / Accepted: Aralık / December 4, 2023
Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Sevim, E., Zeybek, D. Ö. & Zeybek, M. (2023). Lisansüstü
Eğitimde Üniversite Tercihini Hangi Faktörlerden Etkilenir?. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(3), 465-471. doi: 10.53478/
yuksekogretim.1193856

Bu çalışma 17-19.06.2021 tarihinde düzenlenen 1. Uluslararası Avrasya Sağlık Bilimleri Kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur. *This study was presented as a summary paper at the 1. International Eurasian Health Sciences Congress held on 17-19.06.2021.*

ORCID: E. Sevim: 0000-0003-0697-5899; D. Ö. Zeybek: 0000-0003-1219-3308; M. Zeybek: 0000-0001-9607-1986

Yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik programlarından meydana gelen ve yükseköğretim kurumlarında yürütülen eğitim öğretim faaliyetleri lisansüstü eğitim kapsamında yer alır. (RG. 2016, 29690). Türkiye’de yükseköğretim faaliyetleri, 1946’da Ankara Üniversitesi kurulana kadar Osmanlı Devleti’nden kalan 2 üniversiteden ibaretti. 1983 yılında Yüksek Öğretim Kuruluna kayıtlı 27 üniversite yer almaktaydı (Bozan, 2012, s. 179). Günümüze gelindiğinde, Türkiye’de 2021 yılında devlet üniversitelerinin sayısı 129, vakıf üniversitelerinin sayısı 74, vakıf meslek yüksekokulu sayısı 4 olmak üzere toplam 207 üniversite bulunmaktadır. 2021 yılı itibarıyla 15.559 yüksek lisans, 11.260 doktora ve 144 sanatta yeterlilik olmak üzere 26.963 adet lisansüstü eğitim programı vardır (■ Şekil 2). Bu programlarda öğrenim gören öğrenci sayılarına bakıldığında son 20 yılda lisansüstü öğrenci sayılarının artış eğiliminde olduğu görülmektedir. 2020 yılında 449.717 lisansüstü öğrenci (343.569 yüksek lisans, 106.148 doktora) bulunmaktadır (■ Şekil 1) (YÖK, 2022).

■ Şekil 1. 2000-2020 yılları arasındaki lisansüstü öğrenci sayıları.



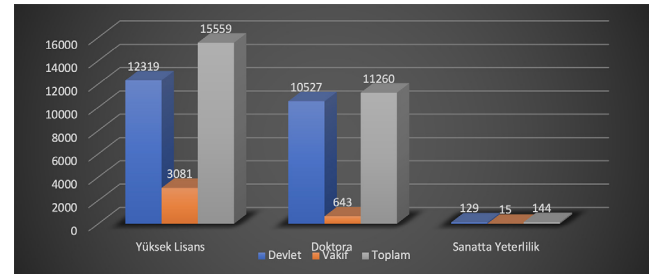
Lisansüstü eğitime olan talebin artması aynı zamanda öğrencilerin üniversite tercih kriterlerini de etkilemiştir. Bu kapsamda lisansüstü öğrencilerin tercih kriterlerinin saptanması ve bu kriterlere yönelik üniversitelerin hazırlık yapmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Çalışmada lisansüstü eğitim veren bölümlerden sağlık yönetimi bölümü öğrencilerinin de lisansüstü eğitimde üniversite tercih nedenlerinin araştırılması amaçlanmıştır.

Teorik Çerçeve

Günümüzde birçok alanda lisansüstü eğitim verilmekte olup, Sağlık yönetimi bölümü bu alanlardan yalnızca biridir. Sağlık yönetimi, sağlığın iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla yönetim fonksiyonlarını bir araya getiren, yönetim bilimi altında yer alan multidisipliner bir alandır (Ulusoy vd., 2014, s. 11). Dünya’da ve Türkiye’de sağlık yönetimi alanında lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim verilmektedir. Dünya’da sağlık yönetimi lisansüstü eğitimi ilk olarak 1934 yılında “Hastane Yönetimi Yüksek Lisans Programı” adıyla Chicago Üniversitesi Lisansüstü İşletme Okulunda açılmıştır (Davis, 1984). Türkiye’de ise bu alandaki ilk eğitim Sağlık Bakanlığı Mesleki Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde Sağlık İdaresi Yüksekokulu adıyla 1963 yılında başlamıştır.

Hacettepe Üniversitesine bağlı olarak 1975 yılında Hastane İdaresi Yüksekokulu açılmış ve 1975’e kadar yüksek lisans programında eğitim vermiştir. Daha sonra programın adı Sağlık İdaresi Yüksekokulu olarak değiştirilerek 1982 yılına kadar eğitimine devam etmiş ve bu yıldan itibaren iki kurum birleştirilerek Hacettepe Üniversitesine bağlanmıştır (Çimen, 2010, s. 137). 2021 yılına gelindiğinde ise 96’sı devlet üniversitesi ve 28’i vakıf üniversitesi olmak üzere 124 üniversitede sağlık yönetimi bölümü lisans eğitimi verilmektedir (URL 1). Sağlık yönetimi bölümü lisansüstü eğitim program sayılarına bakıldığında 2009 yılında 12 üniversitede yüksek lisans, 3 üniversitede ise doktora programı yürütülmekteydi (Çimen, 2010, s. 137). 2018 yılına gelindiğinde ise 25 devlet üniversitesi ve 22 vakıf üniversitesi olmak üzere 47 yüksek lisans; 12’si devlet üniversitesinde ve 4’ü vakıf üniversitesinde olmak üzere 16 doktora programı bulunmaktadır (Şahin ve Ocak, 2019, s. 546).

■ Şekil 2. Lisansüstü program sayıları, 2022.



Lisans ve lisansüstü eğitim alanında eğitim veren kurumların sayısının bu hızla artması alternatiflerin çoğalmasına neden olmuştur. Lisans eğitimi tamamlandıktan sonra bireyler, akademik kariyer yapmak, ilgili alanda bilgi düzeyini arttırmak ve toplum içerisinde saygınlık kazanmak gibi nedenlerden dolayı lisansüstü eğitim yapmayı tercih etmişlerdir (Aydemir ve Çam, 2015, s. 15). Bireyler alternatifler arasında çeşitli kriterlere göre seçim yapmaktadır. Aile, referans grupları, bireysel faktörler, eğitim ücretleri, burs imkanları, üniversite hakkında bilgi toplanan kaynaklar, üniversitenin konumu, ünü ve özellikleri bu kriterler arasında yer alır (Aydın, 2015, s. 109). Sağlık yönetimi bölümünde de lisans ve lisansüstü eğitim programlarının sayısının artması, bireylerin seçim yapabileceği alternatiflerin artmasına ve üniversite seçerken belirli kriterler ışığında seçim yapmasına neden olduğu söylenebilir. Sağlık yönetimi bölümünü tercih etme nedenlerinin araştırıldığı bir çalışmada bireylerin bu bölümü seçme nedenlerinin; ÖSYM puanının yeterli olması (%44,2), tavsiye edilen bir bölüm olması (%32,7), diğer sebepler (%19,2), bölüm mezunlarının iyi bir iş olanağına sahip olması (%1,9) ve hedeflediği bölüm olması (%1,9) olduğu görülmüştür. Öztürk ve İlman (2015) tarafından yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin sağlık yönetimi bölümü mezunu olunca iş bulma olanağının yüksek olması en önemli tercih etme nedeni olarak tespit edilmiştir. 1624 öğrenci üzerinde yapılan bir diğer çalışmada ise öğrencilerin eğitime değer vermeleri ve lisansüstü eğitim sonrası iş



bulma imkanlarının artacağını düşünmeleri nedeniyle %66,9'unun lisansüstü eğitim yapmak istediklerini ifade etmişlerdir (Ulusoy vd., 2014, s. 21). Bireylerin lisansüstü eğitimde tercihlerini etkileyen faktörler AHP programıyla ortaya konabilir.

AHP 1970'li yıllarda ABD Savunma Bakanlığı bünyesinde Ortadoğu sorunu, Sudan'da ulaştırma sisteminde yaşanan sorunlar ve silahsızlandırma gibi karmaşık problemlerin çözümü amacıyla Thomas L. Saaty tarafından geliştirilmiştir (Aktaş et al., 2015; Saaty, 2004). Yöntem, karara etki eden birden fazla kriterin söz konusu olduğu durumlarda, bu problemlerin çözümü amacı ile geliştirilmiştir (Sevim ve Yıldırım 2018, s. 364). AHP, karar alternatiflerinin değerlendirilmesi ve karar verme problemlerinin çözümünde etkin olarak kullanılan bir araçtır. Belirlenen tüm kriterlerin görece önem derecelerinin belirlenmesi sürecinde, karar verici kişi ya da grubun görüşlerine ihtiyaç duyar. Yöntem, kriter ve alt kriterlerin önem derecelerini belirleyerek çok boyutlu karar problemlerinin tek boyuta indirgenmesini sağlamaktadır. Tahmin, kaynak tahsisi ve önem dereceleri görece olarak değişen kriterler arasında sıralama yapma gibi durumlarda sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Önder ve Önder, 2014, s. 22).

Karar problemlerinin çözümünde matematiksel ve mantıksal ifadelerden yararlanılması yöntemin analitik yönünü ortaya koymaktadır. Yöntem, temel olarak ikili karşılaştırmalardan elde edilen önceliklere dayanır. Bu sayede en iyi alternatifin seçimi sürecinde, objektif ve subjektif faktörlerin dikkate alınması sağlanmış olur. Birden çok kriter ve alt kriterin bir arada değerlendirilmesinin sağlanması, nitel ve nicel verileri karar sürecine dahil etmesi ve kolay uygulanabilir olması yöntemin üstünlükleri arasında yer alır. Bunun yanında, kişisel yargılara çok fazla yer vermesi en önemli zayıflığı olarak değerlendirilmektedir (Ayçin, 2020, s. 2).

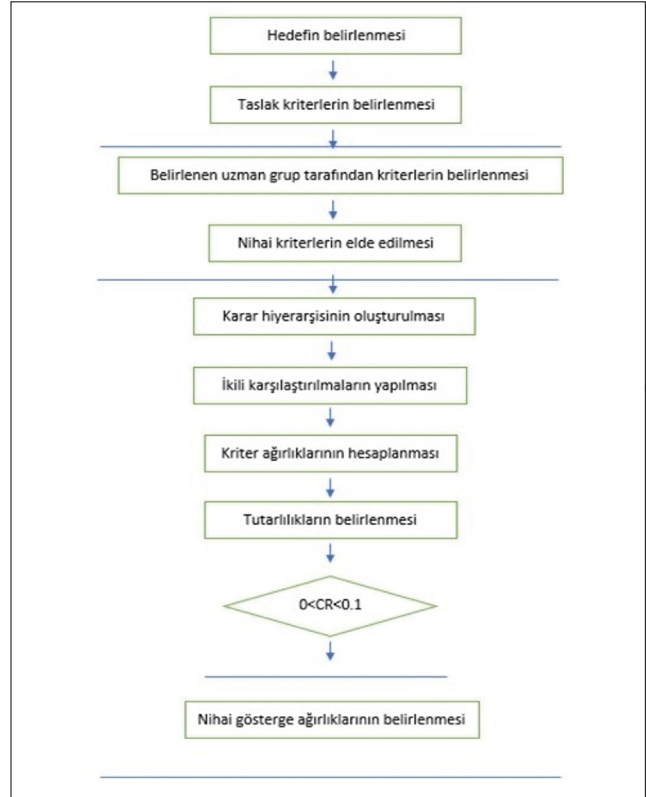
Birden fazla alternatifin bulunduğu bir ortamda rasyonel bir bireyin seçim yaparken kullandığı çeşitli kriterler olacaktır. Bireylerin üniversite seçimi de bu tarz bir kararı içermektedir ve karara etki eden birden fazla faktör bulunmaktadır. Sağlık yönetimi alanında lisansüstü programların ve bu programlarda eğitim almak isteyen bireylerin sayısının artması bireylerin tercih etme nedenlerinin ortaya konması açısından önemlidir. Bu nedenle çalışma kapsamında yüksek lisans eğitimi gören bireylerin lisansüstü eğitimde üniversite tercihini etkileyen faktörlerin AHP belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Yüksek lisans eğitimi gören bireylerin, lisansüstü eğitimde üniversite tercihini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörlerin ağırlıklandırılması amacıyla, açıklayıcı tipte planlanan çalışma dört aşamada yürütülmüştür. Bu çalışmanın yapılabilmesi için Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan izin alınmıştır.

Çalışmaya ait iş akış şeması ■ Şekil 3'te verilmiştir.

■ Şekil 3. AHP modeli.



Çalışmanın ilk aşamasında amaç, tam olarak belirlenmiştir. Sonrasında araştırmacılar tarafından yapılan literatür taraması sonucunda taslak görüşme formu elde edilmiştir. İkinci aşamada hazırlanan form uygunluklarının değerlendirilmesi, varsa eklemelerin yapılması ya da bazı ifadelerin formdan çıkarılması açısından sağlık yönetimi alanında görev yapmakta olan; bir profesör, iki doçent, bir doktor öğretim üyesi ve bir öğretim görevlisinden oluşan beş kişilik uzman gruba gönderilmiştir. Uzman grup tarafından yapılan değerlendirmeler sonucu ortaya çıkan öneriler, çerçevesinde araştırmacılar tarafından tekrardan düzenlenen form uzman grubun onayına sunulmuştur. Bu kapsamda bireylerin lisansüstü eğitimde üniversite tercihini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla elde edilen nihai form; 4 ana faktör ve 23 alt faktörden oluşmaktadır:

A. Akademik İklima Dair Kriterler

- A.1. Akademik danışmana kolay ulaşılabilir olanağı
- A.2. Akademik danışmanın sorun çözme yeteneği istekliliği
- A.3. Öğretim elemanlarının iletişimi
- A.4. Öğretim elemanlarının ilgi ve desteği
- A.5. Bölüm akademik kadrosunun güçlü olması
- A.6. Bölümün akademik gelişme imkânı sunması

B. Akademik Süreçlere Dair Kriterler

- B.1. Öğretim elemanlarının derse hazırlıklı gelmesi
- B.2. Öğretim elemanlarının dersi severek ve coşkulu işlemesi
- B.3. Alanla ilgili güncel ve özgün derslerin müfredatta yer alması
- B.4. Ders dokümanlarına ulaşmayı sağlayan bir sistemin bulunması
- B.5. İlgi ve gereksinime göre yeterince seçmeli ders sunulması
- B.6. Ders dışında ödev ve proje gibi çalışmaların yapılması
- B.7. Derslere devam zorunluluğunun olması
- B.8. Bazı derslerin online olarak yapılabilmesi

C. Fiziki Ortama Dair Kriterler

- C.1. Eğitim ortamlarının fiziksel açıdan uygunluğu
- C.2. Okulun teknolojik olanakları
- C.3. Kütüphanenin fiziki olanakları
- C.4. Kütüphanenin kaynaklara erişim olanakları
- C.5. Bölümün akademik çalışma ortamlarına sahip olması

D. Üniversite ve Şehrin Marka Değerine Dair Kriterler

- D.1. Üniversitenin marka imajı
- D.2. Üniversitenin marka bilinirliği
- D.3. Şehrin marka imajı
- D.4. Şehrin marka bilinirliği

Çalışmanın üçüncü aşamasında ise elde edilen nihai görüşme formu kullanılarak, bireylerin lisansüstü eğitimde üniversite tercihini etkileyen faktörlerinin AHP yöntemi aracılığıyla önceliklendirilmesi sürecine geçilmiştir. Bu kapsamda hazırlanan form, Saaty (2008) tarafından hazırlanan 1-9 skalası kullanılarak yapılandırılmıştır. Elde edilen görüşme formları (Ek-1) Ankara Üniversitesi, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Medipol Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi Sağlık Yönetimi yüksek lisans programına kayıt yaptıran ve araştırmaya katılmayı kabul eden 34 yüksek lisans öğrencisiyle yüz yüze görüşme yöntemiyle uygulanmıştır. “Super Decisions” programı üzerinde AHP modeli kurgulanmış, elde edilen görüşme formları iç tutarlılıkları açısından program üzerinde incelenmiştir. Son olarak dördüncü aşamada ise her bir ana kriter ve alt kriterlere dair ortalama grup puanı, Microsoft Excel programında geometrik ortalamaları alınarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler “Super Decisions” programına aktarılmış ve analiz edilmiştir.

Bulgular

Yüksek lisans eğitimi gören bireylerin, lisansüstü eğitimde üniversite tercihini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yürütülen araştırma kapsamında görüşmecilerden elde edilen ikili karşılaştırma sonuçlarının analizi sonucunda, elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 1’de belirlenen ana kriterlerin önceliklendirilmesine dair değerler verilmiştir. Yüksek lisans eğitiminde bireylerin üniversite tercihini etkileyen faktörler içerisinde en önemli kriter “akademik iklim” (0,37) ve “akademik süreçler” (0,35) olarak bulunmuştur. “Şehrin ve üniversitenin marka değeri” (0,15) ve “Fiziksel çevre” (0,13) bu seçimde daha az önem verilen kriterleri oluşturmaktadır.

Tablo 1. Ana kriterlere dair öncelikler.

| Tutarlılık | 0.01 |
|--------------------------------------|---------------------|
| Kriterler | Öncelik Ağırlıkları |
| A. Akademik İklim | 0.37 |
| B. Akademik Süreç | 0.35 |
| C. Fiziki Ortam | 0.13 |
| D. Üniversite ve Şehrin Marka Değeri | 0.15 |

Tablo 2’de akademik iklim kriterinin alt kriterlerine dair değerler verilmiştir. Akademik iklime dair alt kriterler içerisinde en önemli kriter “A.6. Bölümün akademik gelişme imkânı sunması” (0,24) olarak bulunmuştur. “A.1. Akademik danışmana kolay ulaşılabilir olanağı” (0,10) ve “A.2. Öğretim elemanlarının iletişimi” (0,10) en az öneme sahip olan alt kriterler olarak bulunmuştur.

Tablo 2. Akademik iklim kriterinin alt kriterlerine dair öncelikler.

| Tutarlılık | 0.01 |
|---|---------------------|
| Alt Kriterler | Öncelik Ağırlıkları |
| A.1. Akademik danışmana kolay ulaşılabilir olanağı | 0.10 |
| A.2. Akademik danışmanın sorun çözme yeteneği istekliliği | 0.20 |
| A.3. Öğretim elemanlarının iletişimi | 0.10 |
| A.4. Öğretim elemanlarının ilgi ve desteği | 0.18 |
| A.5. Bölüm akademik kadrosunun güçlü olması | 0.18 |
| A.6. Bölümün akademik gelişme imkânı sunması | 0.24 |

Tablo 3’te akademik süreçler kriterinin alt kriterlerine dair değerler verilmiştir. Akademik süreçlere dair alt kriterler içerisinde en önemli kriter “B.3. Alanla ilgili güncel ve özgün derslerin müfredatta yer alması” (0,23) olarak bulunmuştur. “B.1. Derslere devam zorunluluğunun olması” (0,06) ise en az öneme sahip olan alt kriter olarak bulunmuştur.



■ **Tablo 3.** Akademik süreçler kriterinin alt kriterlerine dair öncelikler.

| Tutarlılık | 0.02 |
|--|---------------------|
| Alt Kriterler | Öncelik Ağırlıkları |
| B.1. Öğretim elemanlarının derse hazırlıklı gelmesi | 0.10 |
| B.2. Öğretim elemanlarının dersi severek ve coşkulu işleme | 0.13 |
| B.3. Alanla ilgili güncel ve özgün derslerin müfredatta yer alması | 0.23 |
| B.4. Ders dokümanlarına ulaşmayı sağlayan bir sistemin bulunması | 0.11 |
| B.5. İlgili ve gereksinime göre yeterince seçmeli ders sunulması | 0.13 |
| B.6. Ders dışında ödev ve proje gibi çalışmaların yapılması | 0.15 |
| B.7. Derslere devam zorunluluğunun olması | 0.06 |
| B.8. Bazı derslerin online olarak yapılabilmesi | 0.09 |

■ Tablo 4'te fiziki ortam kriterinin alt kriterlerine dair değerler verilmiştir. Fiziki ortama dair alt kriterler içerisinde en önemli kriter "C.5. Bölümün akademik çalışma ortamlarına sahip olması" (0,32) olarak bulunmuştur. "C.1. Eğitim ortamlarının fiziksel açıdan uygunluğu" (0,08) ise en az öneme sahip olan alt kriter olarak bulunmuştur.

■ **Tablo 4.** Fiziki ortam kriterinin alt kriterlerine dair öncelikler

| Tutarlılık | 0.00 |
|--|---------------------|
| Alt Kriterler | Öncelik Ağırlıkları |
| C.1. Eğitim ortamlarının fiziksel açıdan uygunluğu | 0.08 |
| C.2. Okulun teknolojik olanakları | 0.17 |
| C.3. Kütüphanenin fiziki olanakları | 0.14 |
| C.4. Kütüphanenin kaynaklara erişim olanakları | 0.29 |
| C.5. Bölümün akademik çalışma ortamlarına sahip olması | 0.32 |

■ Tablo 5'te üniversite ve şehrin marka değeri kriterinin alt kriterlerine dair değerler verilmiştir. Üniversite ve şehrin marka değerine dair alt kriterler içerisinde en önemli kriter "D.1. Üniversitenin marka imajı" (0,60) olarak bulunmuştur. "D.7. Şehrin marka imajı" (0,07) ve "Şehrin marka bilinirliği" (0,07) ise en az öneme sahip olan alt kriterler olarak bulunmuştur.

■ Tablo 6'da tüm alt kriterlerin birbirlerine göre öncelik değerleri verilmiştir. Tüm alt kriterler içerisinde "D.1. Üniversitenin marka imajı" (0,0906) ve "A.1. Bölümün akademik gelişme imkânı sunması" (0,0900) öncelik değerleri

ile en önemli kriterler olarak bulunmuştur. En az öneme sahip kriterler olarak ise "Şehrin marka bilinirliği" (0,0110) ve "Şehrin marka imajı" (0,0110) olarak bulunmuştur.

■ **Tablo 5.** Üniversite ve şehrin marka değerine dair kriterin alt kriterlerine dair öncelikler

| Tutarlılık | 0.13 |
|--------------------------------------|---------------------|
| Alt Kriterler | Öncelik Ağırlıkları |
| D.1. Üniversitenin marka imajı | 0.60 |
| D.2. Üniversitenin marka bilinirliği | 0.26 |
| D.3. Şehrin marka imajı | 0.07 |
| D.4. Şehrin marka bilinirliği | 0.07 |

■ **Tablo 6.** Tüm alt kriterlere dair öncelikler.

| Alt Kriterler | Öncelik Ağırlıkları |
|--|---------------------|
| D.1. Üniversitenin marka imajı | 0.0906 |
| A.6. Bölümün akademik gelişme imkânı sunması | 0.0900 |
| B.3. Alanla ilgili güncel ve özgün derslerin müfredatta yer alması | 0.0791 |
| A.2. Akademik danışmanın sorun çözme yeteneği istekliliği | 0.0747 |
| A.4. Öğretim elemanlarının ilgi ve desteği | 0.0659 |
| A.5. Bölüm akademik kadrosunun güçlü olması | 0.0653 |
| B.6. Ders dışında ödev ve proje gibi çalışmaların yapılması | 0.0504 |
| B.2. Öğretim elemanlarının dersi severek ve coşkulu işleme | 0.0450 |
| B.5. İlgili ve gereksinime göre yeterince seçmeli ders sunulması | 0.0440 |
| C.5. Bölümün akademik çalışma ortamlarına sahip olması | 0.0421 |
| B.4. Ders dokümanlarına ulaşmayı sağlayan bir sistemin bulunması | 0.0399 |
| A.3. Öğretim elemanlarının iletişimi | 0.0387 |
| D.2. Üniversitenin marka bilinirliği | 0.0384 |
| C.4. Kütüphanenin kaynaklara erişim olanakları | 0.0379 |
| A.1. Akademik danışmana kolay ulaşabilme olanağı | 0.0359 |
| B.1. Öğretim elemanlarının derse hazırlıklı gelmesi | 0.0341 |
| B.8. Bazı derslerin online olarak yapılabilmesi | 0.0321 |
| C.2. Okulun teknolojik olanakları | 0.0221 |
| B.7. Derslere devam zorunluluğunun olması | 0.0217 |
| C.3. Kütüphanenin fiziki olanakları | 0.0192 |
| D.3. Şehrin marka imajı | 0.0110 |
| D.4. Şehrin marka bilinirliği | 0.0110 |

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada sağlık yönetimi bölümü yüksek lisans öğrencilerinin üniversite tercihini etkileyen faktörler belirlenmiş, arkasından belirlenen faktörler çok kriterli karar verme tekniklerinden AHP kullanılarak ağırlıklandırılmıştır. Bu kapsamda uzman görüşü alınarak 4 ana kriter ile 23 alt kriter belirlenmiş ve önceliklendirilmiştir. Sağlık yönetimi bölümü lisansüstü öğrencilerinin üniversite tercihini etkileyen en önemli kriterin “akademik iklim” olduğu, “fiziksel çevre” kriterinin ise diğerlerine göre daha düşük öneme sahip bir kriter olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular öğrenciler için üniversitenin akademik kadrosunun ve öğrencinin akademik danışmanının, üniversitenin sahip olduğu fiziki imkanlara göre üniversite tercihinde daha etkili olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak yeni kurulmuş ya da fiziki olarak yeterli imkanlara sahip olmayan bir üniversitenin akademik kadrosunun güçlü olması, akademik danışmanın ulaşılabilir olması ve öğretim elemanlarının iletişimi bu üniversitelerin lisansüstü eğitimde tercih edilmesine sebep olabilir. Ana kriterlerden bağımsız olarak alt kriterler incelendiğinde ise “üniversitenin marka imajı” en önemli alt kriteri oluştururken, şehrin “marka bilinirliği” ve “marka imajı” önem derecesi daha düşük alt kriterler olarak değerlendirilmiştir.

Çalışma konusuyla ilgili olarak literatür incelendiğinde çalışmanın bulgularını destekleyici nitelikte sonuçların olduğu görülmektedir. Yunanistan’da Saiti ve diğerleri (2017) tarafından lisansüstü öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla çalışma yapılmıştır. Bu faktörler arasında en önemli tercih sebebinin öğrencilerin çalışma alanlarıyla ilgili olarak kaliteli ve statü sahibi üniversiteleri tercih etmek istedikleri görülmüştür. Öğrencilerin bu tercihleri doğrultusunda kişisel kalitelerini ve seviyelerini artırmayı amaçladıkları ifade edilmiştir. Nijerya’da Adefulu ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada ise üniversitenin teknik imkanlarının ve ders içeriklerinin lisansüstü öğrencilerin tercihlerinde etkili olduğu gösterilmiştir. Uluslararası öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada ise lisansüstü öğrencilerin üniversite tercihlerini etkileyen en önemli faktörün akademik başarı olduğu görülmüştür (Polat ve Arslan, 2017). Aydemir ve Çam (2015) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin lisansüstü eğitimden beklentilerinin, üniversitelerin bilimsel çalışmalara yönlendirmesi ve nitelikli insan yetiştirmesi olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde lisansüstü öğrencilerin üniversite tercihlerinde yer alan en önemli kriterin akademik iklimle ilgili olduğu görülmüştür. Çalışmanın sağlık yönetimi bölümü örneklemeyle yapılması, çalışmanın sınırlılığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle daha geniş örnek grubuyla ve farklı bölümler çerçevesinde benzer çalışmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca konuyla ilgili yapılacak araştırmalarda online sesli foto (Özkan ve Tanhan, 2023; Tanhan, 2020) gibi farklı yöntemler kullanılarak da çalışmalar yapılabilir.



Kaynakça

- Adefulu, A., Farinloye, T., & Mogaji, E. (2020). Factors influencing postgraduate students' university choice in Nigeria. *In Higher education marketing in Africa: Explorations into student choice* (pp. 187-225). Springer International Publishing.
- Aktaş, R., Doğanay, M. M., Gökmen, Y., Gazibey, Y., & Türen, U. (2015). *Sayısal karar verme yöntemleri (1.)*. Beta Yayıncılık.
- Ayçin, E. (2020). *Çok kriterli karar verme: Bilgisayar uygulamalı çözümler* (2nd ed.). Nobel Yayıncılık.
- Aydemir, S., & Çam, Ş. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 4-16. <https://doi.org/10.19128/turje.00354>
- Aydın, O. T. (2015). Üniversite seçim süreci: Modeller ve süreci etkileyen faktörler üzerine bir literatür taraması. *Yükseköğretim Dergisi*, 5(2), 103-111.
- Aydoğan, R. & Yıldız, Y. (2023). Lisansüstü eğitimde öğrenci özelliklerinin analitik hiyerarşi süreci (AHP) ile analizi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 1177-1193.
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 177-187.
- Çimen, M. (2010). Sağlık yönetimi ve sağlık yönetimi eğitimi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 136-139.
- Davis, M. M. (1984). Development of the first graduate program in hospital administration. *The Journal of Health Administration Education*, 2(2), 121-134.
- Özkan, N., & Tanhan, A. (2023). Kadınların cinselliğe bakışının Online Seslifoto (OSF) ile incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 194-229. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.1110733>
- Önder, G., & Önder, E. (2014). Analitik hiyerarşi süreci. B. F. Yıldırım & E. Önder (Ed.). *Çok kriterli karar verme yöntemleri içinde* (s. 21-74). Dora Yayıncılık.
- Polat, S., & Arslan, Y. (2017). Uluslararası öğrencilerin üniversite seçimini etkileyen etmenler. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(2), 94-104.
- Resmî Gazete, (2016). *Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*, 20 Nisan 2016, No: 29690
- Saaty, T. L. (2004). Decision making — the analytic hierarchy and network processes (AHP/ANP). *Journal of Systems Science and Systems Engineering*, 13(1), 1-35. <https://doi.org/10.1007/s11518-006-0151-5>
- Saiti, A., Papa, R., & Brown, R. (2017). Postgraduate students' factors on program choice and expectation. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9(3), 407-423.
- Sevim E. & Yıldırım, B. F. (2018). Sağlık turizminde karar verme. Önder E. ve Yıldırım B. F. (Ed.), *Sağlık yönetiminde karar verme-I içinde* (s.341-378). Dora Yayıncılık.
- Şahin, T. & Ocak, S. (2019). Türkiye'de sağlık yönetimi disiplininde yürütülen tezlerin bibliyometrik analizi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 22(3), 543-558.
- Tanhan, A. (2020). Covid-19 sürecinde online seslifoto (OSF) yöntemiyle biyopsikososyal manevi ve ekonomik meseleleri ve genel iyi oluş düzeyini ele almak: OSF'nin Türkçeye uyarlanması. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Ulusoy, H., Tosun, N., & Aydın, J. C. (2014). Türkiye'de sağlık yönetimi alanında lisans eğitimini sürdürmekte olan öğrencilerin genel profilinin belirlenmesine yönelik bir çalışma. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 1(2), 10-22.
- YÖK, (2022). *Yükseköğretim istatistikleri*, Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/> (13 Nisan 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, 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.*

Yükseköğretimde Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşmaya Yönelik Durum Analizi

Situation Analysis for Regional Development-Oriented Mission Differentiation and Specialization in Higher Education

Fatma Hümeysra Yücel¹ , Temel Çalık² 

¹ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Kırşehir

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Ankara

Özet

Araştırmanın amacı akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda yükseköğretimde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmasına yönelik mevcut durumun tespit edilmesidir. Yükseköğretim sisteminin seçkin ve ayrıcalıklı bir yaklaşımla yeniden kurgulanması sebebiyle Yükseköğretim Kurulu tarafından uluslararası ve ulusal ölçekteki genel eğilimler esas alınmaktadır. Dolayısıyla yükseköğretimin yapısına ilişkin farklı projeler üretilmekte, birtakım faaliyetler gerçekleştirilmektedir. “Yükseköğretimde Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma” bu projelerden biri olarak özgün yönleriyle yükseköğretim sistemlerindeki yerini almaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2016’da “Yükseköğretimde Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Projesi”ne ilk defa kabul edilen ve birinci döneminde yer alan Bingöl Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Uşak Üniversitesi olarak belirlenmiş 5 pilot üniversiteden oluşmaktadır. Veriler projelerde aktif olarak yöneticilik görevlerini sürdüren 20 akademisyenden 3 farklı bölüm, 56 ifadeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre pilot üniversitelerin faaliyetlerinin oldukça kapsamlı ve çok yönlü bileşenlerden oluştuğu tespit edilmiştir. Bütünsel bir yaklaşımla pilot üniversite konumundaki yükseköğretim kurumlarında stratejik planları doğrultusunda misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmanın sağlandığı belirlenmiştir. Ayrıca bölgesel kalkınmaya nitel ve nicel düzeylerde katkı sağlanmış, insan gücü yetiştirmede kalite öncelenmiş, istihdam olanakları artırılmış, farklı uzmanlık alanlarında ve çeşitlilik sağlanarak üretimler gerçekleştirilmiştir. Faaliyetlerin yürütülmesi ve diğer tüm süreçlere ilişkin dönütlerin alınmasında süreklilik sağlanmış, iyileştirme ve geliştirmelerle ivme kazanılmış, pozitif çıktılar ortaya konulmuştur.

Abstract

The aim of this study is to determine the current situation of regional development-oriented mission differentiation and specialization in higher education in line with the views of academic staff. Due to the restructuring of the higher education system with an elite and privileged approach, national and international trends are taken as the basis by the Turkish Council of Higher Education. Therefore, various projects and activities are carried out regarding the structure of higher education. “Regional Development-Oriented Mission Differentiation and Specialization in Higher Education”, with its unique aspects, is one of these higher education projects. Situation analysis, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of five pilot universities, Bingöl University, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Düzce University, Kırşehir Ahi Evran University, and Uşak University, which were included in the “Mission Differentiation and Specialization Project in Higher Education” for the first time in 2016. The data were obtained from 20 academics who actively carried out their administrative duties in the projects with a semi-structured interview form consisting of 56 statements representing three different departments. The activities of the pilot universities were found to consist of very comprehensive and diverse components. It was also determined that mission differentiation and specialization were ensured with a holistic approach in line with pilot universities’ strategic plans. In addition, contributions were made to regional development at qualitative and quantitative levels, quality was prioritized in manpower training, employment opportunities were increased, and productions were carried out in different areas of expertise and by ensuring diversity. Continuity was ensured in the execution of activities and receiving feedback on all other processes, acceleration was achieved through improvements, and positive outputs were demonstrated.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim, Akıllı Uzmanlaşma, Yükseköğretimde Çeşitlilik, Misyon Farklılaşması, İhtisaslaşma, Bölgesel Kalkınma, Yeniden Yapılandırma.

Keywords: Higher Education, Mission Differentiation, Specialization, Regional Development, Restructuring,

İletişim / Correspondence:

Öğr. Gör. Dr. Fatma Hümeysra Yücel
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim
Dalı, Kırşehir
e-posta: fhuyecel@ahievran.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(3), 473-490. © 2023 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Aralık / December 22, 2022; Kabul tarihi / Accepted: Kasım / November 30, 2023
Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Yücel, F. H. & Çalık, T. (2023). Yükseköğretimde Bölgesel
Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşmaya Yönelik Durum Analizi. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(3), 473-
490. doi: 10.53478/yuksekogretim.1223074

Bu makale Fatma Hümeysra Yücel’in “Yükseköğretimde Bölgesel Kalkınma odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma
Üzerine Bir Araştırma” başlıklı 734669 No.lu doktora tezinden üretilmiştir.

ORCID: F. H. Yücel: 0000-0002-5991-6502; T. Çalık: 0000-0003-3656-6260

Yükseköğretimin arzını artırmak, toplumun ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarının karşılamak üzere üniversiteler birbirlerinden farklılaştırılmakta, yerel-bölgesel dinamiklerle ulusal ve uluslararası kalkınmaya katkı sağlanması öncelenmektedir. Dolayısıyla yükseköğretimde dinamik bir yapı oluşturulmakta ve araştırmalara öncelik verilmekte, disiplinlerarası aktiviteler çoğalmaktadır. Çok ortaklı iş birlikleri, yenilik ve tasarım teşvikleri, uluslararası rekabet edebilirlik, problemler çözüme yeterlikleri ve inovasyon becerileri gelişmektedir (Şahin ve Alkan, 2016). Bu kapsamda oluşturulan projelerin en belirgin özellikleri ise çok katmanlı ve çok boyutlu olması, zaman isteyen projeler olarak ortaya çıkmasıdır.

Akıllı Uzmanlaşma

Akıllı uzmanlaşma ekonomik bir sistem olarak geliştirilmektedir. Bir bölgedeki yeni fırsat alanlarının keşfedilmesiyle birlikte yeni uzmanlıklar yaratma kapasitesini, bu alanlardaki kaynaklarla yeterliliklerin yerel yoğunlaşmasını ve kümelenmesini belirtmektedir (Kumral ve Güçlü, 2015). Bu yöndeki kapasitenin yaratılması çeşitlendirme, geçiş, modernleşme veya endüstrilerin/hizmetlerin radikal temeli biçimindeki yapısal değişikliklerini başlatmak için gereklidir (Akın, 2019). Akıllı uzmanlaşma bölgenin mevcut güçlü yönlerinden yararlanılması ve gizli fırsatların tanımlanmasıdır. Bölgelerdeki yüksek katma değerli faaliyetlerle rekabet avantajı sağlanabilecek yeni platformların oluşturulması ve bu yollarla çeşitlendirme yapılması, bölge ve küresel aktör lokasyonlarının cazip hale getirilmesidir (Balland vd., 2019, s. 1252; Foray, 2014, s. 492).

Akıllı uzmanlaşma kavramı Avrupa Komisyonu tarafından Avrupa 2020 Stratejisinin temeli olarak kabul edilmektedir. Stratejinin esasını “akıllı”, “sürdürülebilir” ve “kapsayıcı büyüme” oluşturmakta, bölge potansiyelini ortaya koymak için bilgi yoğun alanların belirlenmesi önerilmektedir. Akıllı uzmanlaşma stratejileri (i) girişim-keşif süreci (ii) öncelikli faaliyet alanlarının belirlenmesi (iii) uzmanlaşmış çeşitlilik (iv) değerlendirme ve izleme adımlarından oluşmaktadır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2012, 2013). Akıllı uzmanlaşma toplam altı aşama halinde gerçekleşmekte ve süreçler ■ Tablo 1’de belirtilmektedir (RIS 3 [Bölgesel İnovasyon Sistemi], OECD, 2012).

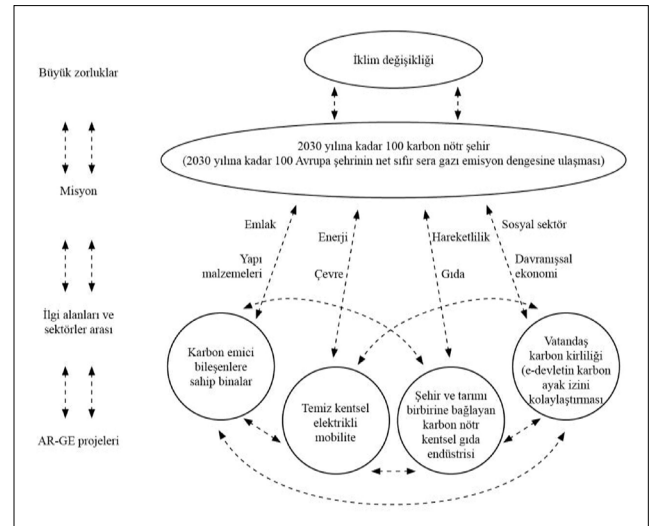
■ Tablo 1. Akıllı uzmanlaşmanın süreçleri.

| | |
|----------------|---|
| Birinci aşama | Ulusal/bölgesel bağlamda detaylı analiz ve inovasyon |
| İkinci aşama | Güçlü ve kapsayıcı bir yönetim yapısının oluşturulması |
| Üçüncü aşama | Bölgenin geleceği için ortak bir vizyonun belirlenmesi |
| Dördüncü aşama | Ulusal ve bölgesel kalkınma için sınırlı sayıda önceliklerin seçilmesi |
| Beşinci aşama | Uygun politika bileşimlerinin, yol haritasının ve eylem planının oluşturulması |
| Altıncı aşama | İzleme ve değerlendirme mekanizmalarının stratejiye entegre edilmesi ulusal ve bölgesel kalkınma için sınırlı sayıda önceliklerin seçilmesi |

■ Tablo 1 incelendiğinde akıllı uzmanlaşma süreçlerinin zor kurallar içeren karmaşık ve bütünsel bir süreç olduğu ifade edilebilir. Akıllı uzmanlaşma yerel yapılar ile yeterlikleri yansıtmakta, çoğaltarak dönüştürme, önceliklerin belirlenmesi yoluyla özgün ve benzeri olmayan rekabet avantajlarını ortaya çıkarmaktadır. Ek olarak farklılaşan bölgede üstün sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır.

Akıllı uzmanlaşma stratejisinin uygulama sürecinde iki farklı tamamlayıcı boyut bulunmaktadır (RIS 3, OECD, 2012). Bu boyutlar “(i) bölgede var olan potansiyel varlıkların ekonomiye dönüştürülmesi (ii) yeni niş sektörlerde potansiyel yetenekler inşa etme veya mevcut bir ekonomik değer taşıyabilecek sektör icat etmek, bu sektöre uygun teknolojik dönüşüm modernizasyon, yenilikçi iş modeli planlama” şeklindedir. Akıllı uzmanlaşmaya ilişkin “kültürel mirasın yenilikçi yönetimi”, “turizm sektörü için katma değerli dijital araçların geliştirilmesi”, “mermer kalıntıları için yeni kullanımlar”, “yöresel yemekler için mikrobiyal kültürler”, “hayvan atıklarından biyoenerji” projeleri başarılı örnekler olarak nitelendirilmektedir (European Commission Smart Specialisation Platform, 2020). Akıllı uzmanlaşmaya yönelik “iklim değişikliği” ile ilgili bir diğer örnek ise tüm boyutlarıyla birlikte ■ Şekil 1’de sunulmaktadır (Mazzucato, 2018, s. 22).

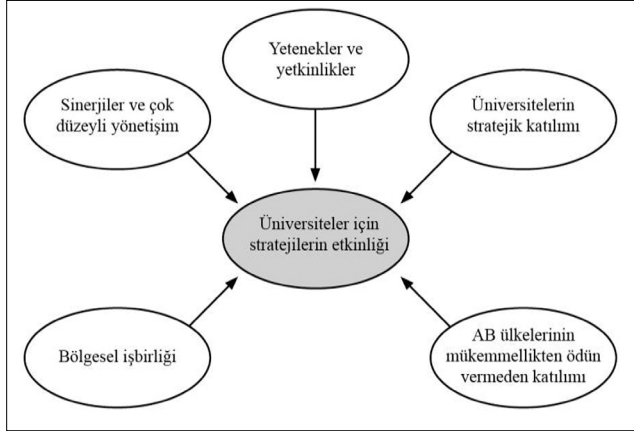
■ Şekil 1. İklim değişikliğine yönelik akıllı uzmanlaşma örneği.





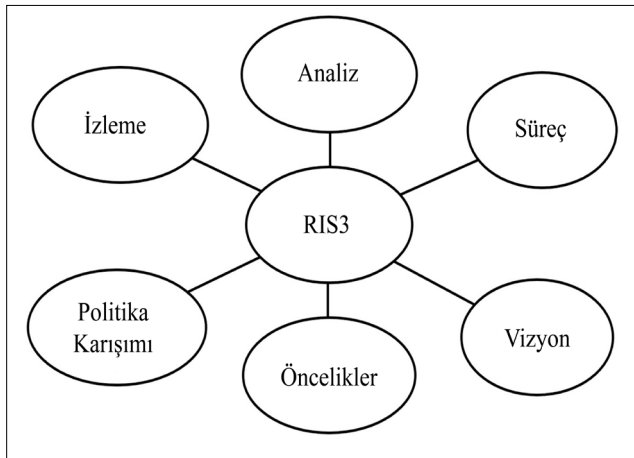
Avrupa Üniversiteler Birliği üniversitelere yönelik RIS 3 stratejileri için birtakım etkinlikler açıklamıştır. Etkinlikler beş kategori şeklinde belirtilmektedir. ■ Şekil 2’de Avrupa Üniversiteler Birliğinin üniversitelere ilişkin hazırladığı RIS 3 etkinlikleri gösterilmektedir (RIS 3, 2018).

■ Şekil 2. Avrupa Üniversiteler Birliğinin üniversitelere ilişkin hazırladığı RIS 3 etkinlikleri.



Akıllı uzmanlaşma stratejilerinin hayata geçirilmesinde üniversitelere çeşitli görevler düşmektedir. Bu görevler “(i) Yeni alternatifler oluşturmak ve bu yolla bölgesel farklılıkları ön plana çıkarmak (ii) Bölge içerisinde potansiyeli yüksek olan faaliyetleri meydana getirmek ve bu oluşumların gerçekleştirilmesine fırsat sağlamak (iii) Belirlenen amaçlar çerçevesinde uzun süreler içinde birlikte kritik kitleler, kümeler ve çalışma ağları oluşturmak” şeklindedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2020). ■ Şekil 3’te ise üniversitelere yönelik akıllı uzmanlaşma stratejilerine yer verilmektedir (RIS 3, 2018).

■ Şekil 3. Üniversitelere yönelik akıllı uzmanlaşma stratejileri.



Akıllı uzmanlaşmaya dayalı stratejiler ekonomik gelişimin sağlanması ve gelecekte karşılaştırılabilir avantajlar sunmaktadır. Aynı zamanda kurumlar, girişimciler veya işletmeler yürürlükteki stratejilerini daha iyi girdi ve ürünlere dönüştürmekte, yeni iş modelleriyle birlikte daha

yenilikçi ve sürdürülebilir hâle getirmektedir (Foray vd., 2009). Akıllı uzmanlaşma ile birlikte belli bölgelerdeki mevcut potansiyel kaynaklar seçilerek en verimli şekilde kullanmak ve o bölgenin kaynaklarından etkin bir şekilde faydalanmak mümkün olacaktır.

Yükseköğretimde Çeşitlilik

Yükseköğretimin kurgulanmasında nesil farklılıklarının etkisi bulunmaktadır. Tarihte üniversiteler “(i) Birinci nesil üniversiteler (Orta çağ üniversiteleri): Eğitim ve yerel odaklı (ii) İkinci nesil üniversiteler (Humbolt tipi üniversiteler): Eğitim-araştırma ve ulusal odaklı (iii) Üçüncü nesil üniversiteler (Girişimci üniversiteler): Toplumla bütünleşme ve uluslararası/küresel odaklı (iv) Dördüncü nesil üniversiteler (Tematik/Dönüştürücü üniversiteler): Stratejik-tematik odaklı ve toplumu dönüştürme, proaktif çevre” biçiminde kategorilendirilmiştir (Erdem, 2016; Wissem, 2009). Misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmada özellikle “girişimci” ve “tematik/dönüştürücü” modelin yansımaları görülmektedir. Üniversitelerdeki kadroların oluşturulma biçimleri, araştırma sonuçlarının ticarileşmesi, üniversite yapılarının çok kurumlu hale gelerek “multiverse” şekle bürünmesi, üniversite-sanayi iş birliğinin sağlanması, AR-GE faaliyetleri ve patent, pazar odaklı rekabetçilik ile “girişimcilik”, ekonomik ve toplumsal hesap verebilirlik, belirli bir alanda yoğunlaşma ve o alandaki diğer disiplinlerle birlikte etkili çalışma, kendi alanları ile elde ettikleri bilgileri etkili şekilde işe koşarak toplumu dönüştürmeleri ile “tematik/dönüştürücü” üniversite olmanın gerekleri karşılanmaktadır (Erdem, 2016).

Misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmada üniversitelerin akademik kararlar, akademik-idari örgütlenme ve yönetim süreçleri, mali yapılar ve personel profillerinde çeşitlenmeye gereksinimleri bulunmaktadır (Acar, 2012). Yükseköğretimde çeşitlilik kendi içinde yeteri kadar “türdeş” olan üniversite kategorilerinin belirlenmesi, yasal düzenlemeyle her kategoriye yönelik “ortak profilin” diğer kategorilerden nasıl farklı olacağını tasarlanması, her kategoriye kendi içinde kurumsal düzeyde ek çeşitlenme için özerklik verilmesi yoluyla gerçekleştirilebilir (Acar, 2012). Bu bağlamda yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma için birbirinden farklı modellerle çeşitlenme sağlanmaktadır. Bu modeller: “(i) RIS 3 modeli (Bölgesel İnovasyon Sistemi): Bölgelerde coğrafi esasa dayalı bilgi altyapısının kullanımı, üniversite ve diğer aktörlerin transferiyle gerçekleşen bilginin üretilmesi, interaktif inovasyon işlemlerinin gerçekleştirilmesi (ii) Eklektik (Mode 2) modeli: Disiplinlerarası, heterojen, kapsamlı, karmaşık, sosyal alanlardaki yöntemlere uyumlu, yeni tip bilimsel yönetim yaklaşımlarının kullanılması (iii) Katılımcı bağlantılı üniversite: Üniversitelerin yerel gelişimi, üniversite-bölge-sanayi iş birliklerinin güçlendirilmesi, bölgesel kimliğin biçimlendirilmesi” özelliklerini taşımaktadır (YÖK, 2020).

Misyon Farklılaşması

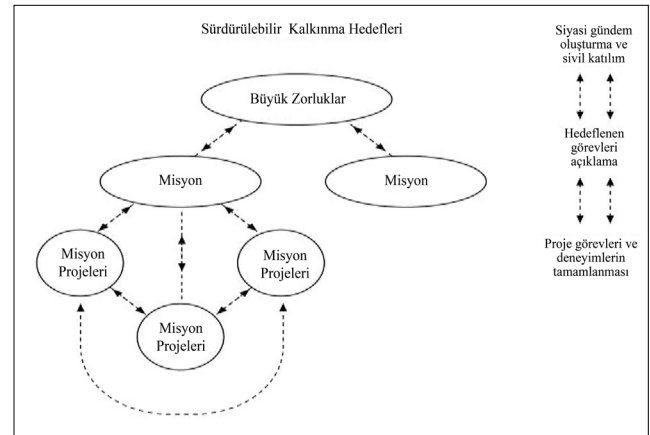
Yönetim disiplin alanında özel bir yere sahip olan “misyon” kavramı bir örgütün var oluş nedenini açıklamaktadır. Bu kavramla beraber uzun vadedeki amaç ve hedefler hayata geçirilmekte, örgütün ulaşmak istediği yön gösterilmekte, örgütün diğer örgütlerden nasıl farklılaştığı ve neden tercih edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Abell, 2006; Sökmen, 2014, s. 309; Ülgen ve Mirze, 2010, s.68). Misyonlar genellikle bir cümle veya paragraf şeklindeki metinlerden oluşturulmaktadır. Misyon bildireleri ise birtakım kanunlarla örgüte verilen görevler, örgütün belirlemiş olduğu alanlarda diğer örgütlerden daha iyi olduğunun/olabileceğinin tüm paydaşlarına duyurulması ve aktarılmasıdır (Altınkurt ve Yılmaz, 2011). Misyon ifadeleri kısa, net, çarpıcı, açık, öz biçimde hizmetin amacıyla birlikte düzenlenmeli, kurumun hizmet verdiği yapıları ve kişileri kapsamalıdır.

Yükseköğretim kurumları küresel eğilimler doğrultusunda “hedef ve öncelikleri net olan, yeniliklere açık, toplumsal taleplere duyarlı, hesap veren, çevreye uyumlu, etkin ve şeffaf bir üniversite” yapısını benimsemeye başlamaktadır (Özdem, 2011). Bu bağlamda Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği mad. 3’te belirtildiği üzere “yükseköğretim kurumları geleceğe ilişkin özümstedikleri temel ilkeler çerçevesinde misyon ve vizyonlarını oluşturmak, stratejik ve ölçülebilir hedefler belirlemek, performanslarını önceden oluşturulmuş amaçlar doğrultusunda ölçmek ve bunların değerlendirmesini yapmakla görevli ve sorumludur” şeklinde güvenceye alınmakta, belirli dönemleri kapsayan stratejiler belirlenmektedir (Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 2015). Stratejiler ileriye doğru oluşturulan taktikler bütünü olarak nitelendirilmekte, uzun vadeli değişimlerin yansıması olarak betimlenmektedir (Betz, 2010, s. 6). Yükseköğretimde stratejik yönetim stratejik planın amacını göstererek örgütün misyon ve vizyonuna sürekli bir bağlılık oluşturan, örgütün misyonu ile vizyonunu destekleyerek tanımlayan bir kültürün beslenmesiyle meydana getirilmektedir (Durna ve Eren, 2002). Bu yönetim tekniğinde stratejiler SWOT analiziyle birlikte değerler ve ilkeleri kapsayan çift yönlü bir süreçte değerlendirilmekte, “misyon” ise stratejilere, amaç ve hedeflere, vizyona doğrudan ve belli bir sırayla etki etmektedir (Kılıç, 2010). Yirmi birinci yüzyılda üniversitelerin birbirine benzer özellikleri olduğu gibi farklı özelliklerinin de bulunması nedeniyle misyon farklılaşması yaklaşımını benimseyen üniversitelerin ise avantajlı ve ayrıcalıklı bir konuma geleceği açıktır. Yeni kurulan ve yerel kalkınma önceliğine sahip üniversitelerin yerel ya da bölgesel kalkınmada etkinliklerini arttırabilmek için öncelikle iç ve dış paydaşlarla paylaşım esaslı yeni misyonlar oluşturmaları gerekmektedir (Yıldız, 2016).

Avrupa Komisyonu araştırma ve yenilik misyonlarını ayrıntılı bir yapı olarak ele almakta, büyük zorluklar içeren somut projelere geçiş şeklinde tanımlamaktadır. Misyonlar

sadece bir araştırma ve yenilik projeleri portföyü ve politika müdahalelerini içermekte, dağıtım eylemleri ve son kullanıcıların katılımını destekleyici önlemlerle ulaşılabilecek açık ve iddialı hedefler belirlemektedir (Mazzucato, 2018, s. 11). Benzer doğrultudan hareketle misyonlar halkın ilgisini ve sektörler arası yatırımı çekebilecek kadar geniş olmalı, endüstri dahil edilmeli, başarı ölçülebilir olmalı, amaca ulaşmak için bir dizi farklı çözümün geliştirilmesini teşvik etmelidir. Böylelikle sürdürülebilir kalkınma hedefleri ortaya konmakta ve ■ Şekil 4’te sunulmaktadır (Mazzucato, 2018, s. 11).

■ Şekil 4. Misyon farklılaşmasında sürdürülebilir kalkınma hedefleri.



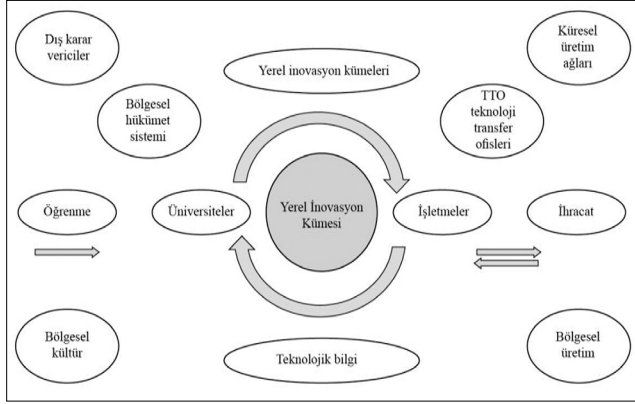
Bölgesel Kalkınma

Bölgesel kalkınma belirli bir bölgeyi esas alan ve o bölgedeki araştırma geliştirmeye yönelik yatırım harcamalarını, yenilik politikalarını, teknolojik ve bilim uzmanlığını, bölge ekonomisine katma değer yaratacak belirli faaliyet alanları ile bölgenin büyüme seviyelerinin nasıl etkileyeceğini belirleyen bölgeler düzeyinde oluşan yenilik ve sanayi çerçevesidir (OECD, 2013). Yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma projelerinin öne çıkan özelliklerinden birisi ise bölgesel kalkınmayı sağlamak üzere üniversitelerin bulunduğu bölgelerdeki düşük refah seviyesinin yükseltilmesidir (Tolunay ve Akyol, 2006). Bölgesel kalkınmanın ülke ekonomisine fayda sağlaması için öncelikle birtakım sorunların giderilmesi gerekmektedir. Bu sorunlar “(i) ülkenin çeşitli bölgelerinde bulunan kaynakların iktisadi faaliyet içerisinde değerlendirilerek yüksek kalkınma hızının gerçekleştirilmesi (ii) ülkede nüfus-kaynak dengesinin kurulması (iii) düalist özelliğe sahip ekonomik yapının bütünleşmesi (iv) iktisadi gelişmeye en elverişli biçimde düzenlenmesi (v) bölgeler arası refah seviyesi farklılıklarının giderilmesi” şeklindedir (Tekin, 2015). Sonrasında ise uygulamaların artmasıyla birlikte ülke içindeki birkaç bölgede daha fazla ekonomik faaliyet ve zenginlik yoğunlaşması meydana gelecektir (Pike vd., 2016). Bölgeler inovasyonun inovatif bölgesel ağlar, yerel kümeler ve araştırma enstitülerinin aracılığıyla verimli biçimlerde üretildiği yerlerdir (Işık ve Kılınç, 2012). Bölgesel inovasyon sistemi ise kendisini



meydana getiren aktörler olarak bölgedeki işletmeler, kamu kurumları, finansman sağlayıcılar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, araştırma kuruluşları, diğer ilişkili kuruluşlar arasındaki iş birliklerinin hayata geçirilmesidir. Bir bölgesel inovasyon sisteminin etkinliği ise aktörler arasındaki ilişkilerin kalitesi ve yoğunluğuna bağlı bulunmaktadır (Elçi vd., 2008). ■ Şekil 5'te teorik bölgesel inovasyon sisteminin (RIS 3) çerçevesi gösterilmektedir (Cooke ve Piccaluga'dan aktaran Akın, 2019).

■ **Şekil 5.** Teorik bölgesel inovasyon sisteminin (RIS 3) çerçevesi.



■ Şekil 5'e göre yükseköğretim bilgi üretiminin temel unsurudur. Çevresindeki işletmeler ise yeni teknolojilere olan talepleri destekleyerek bilginin kullanılmasını ve uygulanmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşımın öne çıkan özellikleri aktörlerin yerel etkileşimi sağlamaları, rekabet gücünün yerel kaynaklara ve yerelin özelliklerine göre geliştirilmesini göstermesidir (Boschma, 2004). Böylelikle üniversiteler bölgesel kimliğin oluşturulması ve şekillenmesinde önemli bir konuma sahip olacaktır.

Yeniden Yapılandırma

İlk çağda antik toplum, orta çağda feodal toplum, endüstri çağında sanayi/kapitalist toplum, modern çağda bilgi toplumunun oluşumu yükseköğretimde değişmelere neden olmuştur (Ayten ve Göver, 2020). Yirminci yüzyıldan itibaren üniversitelerde "(i) finansman gereksinimleri (ii) üniversiteler ile sanayiler arasında gerçekleştirilen iş birlikleri (iii) küreselleşme (iv) ulusal bazdaki hükümet oluşumlarının değişmekte olan yeni bakış açıları (v) multidisipliner araştırma türlerinin yaygınlaşması (vi) öğrenci sayısında zamanla meydana gelen artışlara yönelik oluşan tepkiler (vii) bazı hükümetlerin kendilerine özgü araştırma kuruluşlarını kendi içlerinde geliştirmeleri" yönünde gelişmeler gerçekleşmiştir (Wissem, 2009, s. 13-16). Yükseköğretimde dünya çapında dönüşümler yaşanarak "(i) araştırma üniversiteleri (ii) geniş kitlelere yönelik eğitim yapan kitlesel eğitim üniversiteleri (iii) kısa süreli mesleki ve teknik yükseköğretim kurumları (iv) uzaktan eğitim kurumları (v) kâr amacı gütmeyen vakıflarca kurulan yükseköğretim kurumları (vi) kâr amaçlı ve ticari yükseköğretim kurumları" ortaya çıkmış ve üniversiteler biçimlendirilmiştir (Gürüz, 2001).

Küreselleşme paradigması yerel ve özel uygulamaların evrensel ya da küresel boyutundaki değişimlerini göstermekte, değişken ve dinamik yapısıyla dünyanın tek bir merkez hâline geldiğini belirtmektedir (Smith, 2013). Dolayısıyla multidisipliner bir yaklaşımla siyasi, sosyal, ekonomi, eğitim, teknoloji, çevre alanlarının sürece katılımı ve etkinlik kazanmasıyla proaktif hâle gelmektedir (Çelik, 2012). Yükseköğretim kurumlarının problemleri gidermek, yeni durumlara entegrasyonu sağlamak, gelişimlerini hızlandırmak için politikalar belirlemeleri, yeni teknolojileri kullanmaları, çevresel değişimleri takip etmeleri, rekabet güçlerini arturmaları gerekmektedir (Tarhat ve Werner, 1997).

■ **Tablo 2.** Küresel ölçekte yaşanan değişmelerin yükseköğretimdeki yapısal etkileri.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Devlet ve üniversiteler arasındaki ilişkinin değişmesi | Piyasa ekonomisinin kamu yönetimini etkilemesi |
| 2 | Üniversite özerkliğinin kamuya hesap verme sorumluluğu eksenine yönelmesi | Üniversitelerin kendine finansman sağlayan toplumun tüm kesimlerine karşı hesap vermesi |
| 3 | Bilişim teknolojisinin araştırmalarda, eğitim öğretim hizmetlerinin sunulmasında ve sanal eğitimde etkin olarak kullanılması | Eğitim teknolojisinin örgün, uzaktan ve sanal yüksek öğretim programlarında yürütülmesi |
| 4 | Üniversitelerin uluslararası olması | Üniversitelerin uluslararası düzeyde öğrenci ve araştırmacıları kendisine çekmede rekabet etmesi |
| 5 | Üniversitelerin öğrenci-öğretmen topluluğundan öte bilgi toplumu ve ekonomisinin kaynağı ve karmaşık bir işletme olarak görülmesi | Üniversitelerin piyasaya uyumlu bölümlere ağırlık vermesi |
| 6 | Pragmatik üniversiteye doğru bir yönelmenin olması | Akademisyenlerin üniversite içindeki ve dışındaki piyasalara uzmanlıklarını pazarlama ihtiyacı duyması |
| 7 | Kamu yükseköğretim kurumlarının rakiplerinin ortaya çıkması | Özel ulusal kurumlar, özel yabancı kurumlar, ulusal ve yabancı ortaklı sertifika merkezleri, ulusal ve yabancı sanal eğitim sağlayıcılar, karma eğitim hizmeti veren kesimler |
| 8 | Yükseköğretimin ticarileşmesi | Üniversitelerin müşteri merkezli şirketler hâline gelmeye başlaması ve kamu üniversitelerinin daha girişimci olması ihtiyacının ortaya çıkması |
| 9 | Bilginin pazar mantığı çerçevesinde alınıp satılır bir meta olarak görülmeye başlanması | Pazar merkezli fikirlere odaklanmış üniversite kavramının ortaya çıkması |

Benzer doğrultudan hareketle küresel ölçekte yaşanan değişimlerin yükseköğretimdeki yapısal etkileri ■ Tablo 2’de belirtilmektedir (Erdem, 2006).

Üniversite özerkliği, bilgi toplumunun ön plana çıkması, bilişim teknolojilerinin kullanımı, devlet ve üniversiteler arası ilişkiler, yükseköğretim kurumlarının artması, uluslararasılık üniversitelere değişimi getirmiştir. ■ Tablo 2’de belirtildiği üzere özellikle yirmi birinci yüzyıldan sonra üniversiteler kamu sektörü tarafından yönetilen ticari merkezler hâline gelmekte ve bilginin ticarileşmesiyle pazarlama odaklı girişimci yapılara bürünmektedir. Dolayısıyla üniversiteler sıradan hale gelmemekte ve yapısal dönüşümü gerçekleştirmektedir.

Yükseköğretimde Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma

Yükseköğretimdeki sistemik büyümeler ile üniversite yapılarının aşırı merkeziyetçi ve tek tip bulunmasından ötürü yönetim yapıları değişmeye başlamıştır (Ceylan ve Toprakçı, 2015). YÖK tarafından düzenlenen ve yükseköğretimdeki yapısal dönüşümleri içeren raporda “büyüme ve kurumlar arasındaki işlevsel çeşitlilik, mali darboğaz, yükseköğretimde serbest pazar ekonomisi yönelimleri, bütçe sistemi, idari ve mali mevzuat, kalite, verimlilik ve kişisel olarak topluma karşı sorumlu kılınma, yapısal değişiklik çalışmaları” konuları ele alınmıştır

(YÖK, 2000). Bu raporla birlikte yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmanın temeli atılmıştır. Güncel eğilimler doğrultusunda düzenlenen bir diğer raporda ise “yükseköğretimde yığınlaşmanın ortaya çıkması, yükseköğretimin küreselleşmesi, finansmanı, özelleşmesi, üniversite özerkliği ve hesap verilebilirlik, yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon, yükseköğretimin yönetimi/yönetişimi, az sayıda araştırma üniversitelerinin ön plana çıkması” şeklindeki kararlarla yeni nesil üniversite oluşumlarına değinilmiştir (YÖK, 2007). Benzer doğrultudan hareketle yükseköğretimde kalite güvence sistemleri 2005’te “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği”, 2015’te “Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği” ile teminat altına alınmış, 2017’de idari ve mali özerkliğe sahip Yükseköğretim Kalite Kurulu kurulmuştur (YÖK, 2019). Ayrıca üçüncü, beşinci ve altıncı kalkınma planında “kalkınmada öncelikli yöreler”, altı, dokuz, on ve on birinci kalkınma planında ise “ihtisaslaşma, yükseköğretimde çeşitlilik” konularına yer verilmiştir (Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019; DPT [Devlet Planlama Teşkilatı], 1973, 1984, 1989, 2006; Kalkınma Bakanlığı, 2013). DPT, Kalkınma Bakanlığı, Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, TÜBİTAK, Kalkınma Ajansları ile çok ortaklı iş birlikleri kurularak “yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma” projelerine katkı sağlanmıştır.

■ Tablo 3. Bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve projesinde yer alan üniversiteler.

| | Üniversiteler | İhtisaslaşma alanları | Kabul yılı |
|----------------|---|---|------------|
| Birinci Dönem | 1. Bingöl Üniversitesi 2. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi 3. Düzce Üniversitesi 4. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi 5. Uşak Üniversitesi | Tarım ve havza bazlı kalkınma Tarım ve hayvancılıkta farklılaşarak bütünleşik kalkınma modeli Çevre ve sağlık Tarım ve jeotermal Deri, tekstil ve seramik | 2016 |
| İkinci Dönem | 6. Aksaray Üniversitesi 7. Kastamonu Üniversitesi 8. Muş Alpaslan Üniversitesi 9. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi 10. Siirt Üniversitesi | Spor ve sağlık Ormanlık ve tabiat turizmi Hayvancılık Çay Tarım ve hayvancılık | 2018 |
| Üçüncü Dönem | 11. Artvin Çoruh Üniversitesi 12. Bartın Üniversitesi 13. Hitit Üniversitesi 14. Kırklareli Üniversitesi 15. Yozgat Bozok Üniversitesi | Tıbbi-aromatik bitkiler Akıllı lojistik ve bütünleşik bölge uygulamaları Makine ve imalat teknolojileri Gıda Endüstriyel kenevir alanında ihtisaslaşma | 2020 |
| Dördüncü Dönem | 16. Giresun Üniversitesi 17. Iğdır Üniversitesi 18. Munzur Üniversitesi 19. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi 20. Batman Üniversitesi 21. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi 22. Gümüşhane Üniversitesi | Fındık Katma değeri yüksek tarımsal ürünler Stratejik hammaddeler ve ileri teknoloji uygulamaları Doğal ve kültürel miras turizmi Enerji Hassas tarım ve yenilikçi işletme teknolojileri Madencilik | 2021 |



YÖK 2014'te "Yükseköğretim Politikalarında Yeni YÖK" kitapçığını yayımlayarak ulusal öncelikler ve küresel eğilimleri önceleyen düzenlemelerde bulunmuştur. Bu kapsamda "kalite eksenli büyüme, ihtisaslaşma, öncelikli alanlar, nitelikli bilgi ve nitelikli insan gücü, yetki devri ve politika üreten yeni YÖK" gibi alanlarda pek çok proje ve faaliyetin uygulanmasına başlanmış, Türkiye'de yükseköğretim sistemi seçkin ve özgün bir bakış açısıyla yeniden dizayn edilmiştir (YÖK, 2014). Ayrıca yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma başlığı altında bölgesel kalkınma öncelikli üniversiteler ile araştırma üniversiteleri yer almıştır. Bu doğrultudan hareketle 2016'da YÖK tarafından 2006'da kurulan üniversitelere yönelik "Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşması" projesi hayata geçirilmiştir.

Üniversiteler projelerde yer almak için belirli kriterleri sağlamalıdır. Yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma projeleri ilk aşama göstergeleri "(i) Bölgenin mevcut durumuna ilişkin göstergeler: İldaki toplam nüfusun değişim eğilimi, üniversitenin bulunduğu kentte kişi başına GSYİH'nin yıllara göre değişim eğilimi (ii) Üniversitenin mevcut durumuna ilişkin göstergeler: Üniversitelerin akademik teşvik sistemine katılım oranları ve teşvik puanları, üniversitede kurulan merkezler, kurum iç değerlendirme raporu (iii) Üniversite-bölge ilişkisini ölçmeye ilişkin göstergeler: İldaki nüfusun yüksek öğretime erişimi/Faydalanma oranı, mezunların üniversitenin bulunduğu ilde yerleşme eğilimi, üniversitenin sağladığı girişimcilik/iş birliği faaliyeti sayısı, üniversitenin kalkınma ajansı destek programlarından faydalanarak yürüttüğü bölgesel proje sayısı, üniversitenin kuruluş yılını takiben ilde kurulan işletme sayısı/kapanan işletme sayıları" olarak belirlenmiştir (YÖK, 2020). Üniversiteler bu aşamayı karşıladıktan sonra "süreç ilanı, niyet beyanı, ilk aşama değerlendirmesi, özdeğerlendirme raporları, ikinci aşama değerlendirme, üçüncü aşama değerlendirme ve tüm bu süreçlerin sonunda YÖK tarafından kabul alan üniversitelerin sonuçlarının ilanı" aşamalarını da sağlayıp resmî şekilde faaliyetlerine başlamaktadır (YÖK, 2020). Bütün aşamaları gerçekleştirip bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve projesinde yer alan üniversiteler Tablo 3'te gösterilmiştir (YÖK, 2020).

2023 tarihi itibarıyla toplam 22 devlet üniversitesinde aktif biçimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma projeleri yürütülmektedir. Dolayısıyla kamu üniversiteleri daha girişimci olmakta, yeni üniversite modelleri benimsenmekte, iş birliklerini güçlendirerek uzmanlaşmakta ve farklılaşmaktadır. Bu bağlamda üniversiteler bölgesel kalkınmaya katkı sağlamakta, daha teknoloji, katılımcı, süreç odaklı yapılarla kavuşmakta, üretime dönük ve toplumsal hale gelmektedir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Yeni YÖK üniversitelerin farklılaşması, spesifik alanların belirlenmesi, değerler üretilmesi, bölgelere katkı sağlanması ve araştırma kapasitelerinin yüksek seviyelere çıkarılması için "Yükseköğretimde Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon

Farklılaşması ve İhtisaslaşma Projesi"nin uygulanmasına başlamıştır. Hazırlanan araştırma projelerdeki kaliteli ve nitelikli bilgileri göstermesi, proje kapsamındaki üniversitelerin gelişim seyirlerini içermesi, diğer üniversiteler için örnek unsurlar barındırması, yükseköğretimde büyümeye odaklanması, yükseköğretim, eğitim, yapı, üretim ve istihdam ilişkilerini konu edinmesi, kapsayıcı ve bütünsel bir yaklaşımla ele alınmasından dolayı ve alanyazına katkı sunulması hedeflendiğinden önem arz etmektedir. Araştırmanın bağlamına ilişkin mevcut durumun belirlenmesi amacıyla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Yükseköğretim kurumu yöneticileri üniversiteleri bünyesindeki (a) misyon farklılaşmasını (b) ihtisaslaşma biçimlerini nasıl tanımlamaktadır?
2. Yükseköğretim kurumu yöneticileri üniversiteleri bünyesindeki misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma kapsamındaki faaliyetlerini (a) başlangıç aşamaları (b) geliştirme aşamaları (c) sonuçlandırma aşamaları olmak üzere nasıl değerlendirmektedir?
3. Yükseköğretim kurumlarının bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşması kapsamında (a) bölgesel kalkınma (b) iş birlikleri (c) yeniden yapılandırmaya ilişkin katkıları nasıldır?
4. Yükseköğretim kurumlarının bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşması kapsamında (a) eğitim (b) istihdam (c) üretime ilişkin katkıları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Nitel araştırmalar insanı, sosyal yaşamı, ortaya çıkan problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak anlamlandırma ve insanın dünyayı tüm yönleriyle anlayarak tanımlama çalışmalarıdır (Creswell, 2007; Malterud, 2001; Myers, 2000). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum analizi kullanılmıştır. Durum çalışmaları bir kurum, bir grup, bir ortam, bir bireyin betimlenmesi ve bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun, diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma konusunun özel türdeki bir projeyi, kurumları, yeni bir sistemin oluşumunu türdesinden dolayı bu yöntem tercih edilmiştir. Açıklayıcı durum çalışmaları keşfedici ve tanımlayıcı durumları göstermekte, çoklu durum çalışmaları ise oldukça kapsamlı, konuları değişkenlik gösteren, kendi doğal ortamında, belli bir zamanda derin ve açıklayıcı bilgiler sunmaktadır (Yin, 2003). Yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma projeleri yoluyla yeni durumların keşfedilmesi ve tanımlanması, projelerin doğal ortamlarda gerçekleşmesi, detaylı bilgiler sunulması, çok katmanlı yapıya sahip olması ve çoklu durumların özelliklerinin belirlenmeye çalışılması bakımından dolayı gereken ölçütleri sağlamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmada örnekleme yansıtılacak çeşitlilik durumlarına araştırmanın amacı gözetilerek karar verilmiş ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde farklı ya da benzeşik durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde gerçekleştirilmesi yöntemin özünü oluşturmaktadır (Büyükoztürk vd., 2017).

Yükseköğretim kurumlarının birbirlerinden farklı bölgelerde konumlanması, bölgelerin sosyoekonomik özelliklerinin değişkenlik göstermesi ve proje süreçlerinde benzer görevleri yürütmelerinden dolayı çeşitlilik sağlanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin betimleyici istatistikler kurumsal ve

bireysel bazda düzenlenerek ■ Tablo 4 ve ■ Tablo 5'te gösterilmiştir.

■ Tablo 4'te yer verilen araştırmanın çalışma grubu YÖK tarafından “Yükseköğretimde Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Projesi” ne seçilen Bingöl Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Uşak Üniversitesinden oluşmaktadır. Pilot üniversite olarak nitelendirilen bu üniversitelerin ortak özellikleri ilk defa kabul almaları, 2016'da faaliyetlerine başlamaları, misyonları ve ihtisaslaşma alanlarının değişik tematik alanlar üzerine kurulmasıdır. Üniversiteler 5 farklı bölgede konumlanmış olup kendi aralarında sosyoekonomik gelişmişlik il sıralaması incelendiğinde ise en yüksek seviyeye sahip ilin Uşak, en düşük seviyeye sahip ilin Bingöl olduğu belirlenmiştir.

■ Tablo 4. Çalışma grubuna ilişkin betimleyici istatistikler-1.

| Kurumsal Bazda Sosyoekonomik Göstergeler | | | | | | |
|--|---------------------------------------|---|------------|----------|---|--------------|
| Kod | Yükseköğretim kurumları | İhtisaslaşma alanları | Kabul yılı | İl | Sosyoekonomik gelişmişlik il sıralaması | Bölge |
| Y1 | Bingöl Üniversitesi | Tarım ve havza bazlı kalkınma | 2016 | Bingöl | 71 | Doğu Anadolu |
| Y2 | Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi | Tarım ve hayvancılıkta farklılaşarak bütünlük kalkınma modeli | 2016 | Burdur | 32 | Akdeniz |
| Y3 | Düzce Üniversitesi | Çevre ve sağlık | 2016 | Düzce | 34 | Karadeniz |
| Y4 | Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi | Tarım ve jeotermal | 2016 | Kırşehir | 43 | İç Anadolu |
| Y5 | Uşak Üniversitesi | Deri, tekstil ve seramik | 2016 | Uşak | 29 | Ege |

YÖK, 2020; Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2022 kaynaklarından 15.04.2022 tarihinde uyarlanmıştır.

■ Tablo 5. Çalışma grubuna ilişkin betimleyici istatistikler-2.

| Bireysel bazda sosyodemografik göstergeler | | | | | | |
|--|--------------------|-------------------|----------------|----------|-----|--------------------------------------|
| Kod | Yükseköğretim kodu | Kadro türü | Unvan | Cinsiyet | Yaş | Proje ekiplerindeki görevi |
| A1 | Y3 | Akademik personel | Öğr. Gör. | Erkek | 52 | Proje yöneticisi ve proje yürütücüsü |
| A2 | Y4 | Akademik personel | Prof. Dr. | Kadın | 51 | Proje yöneticisi |
| A3 | Y1 | Akademik personel | Doç. Dr. | Erkek | 38 | Proje yöneticisi ve proje yürütücüsü |
| A4 | Y4 | Akademik personel | Doç. Dr. | Erkek | 52 | Proje yürütücüsü |
| A5 | Y3 | Akademik personel | Doç. Dr. | Kadın | 43 | Proje yöneticisi ve proje yürütücüsü |
| A6 | Y1 | Akademik personel | Dr. Öğr. Üyesi | Erkek | 37 | Proje yürütücüsü |
| A7 | Y1 | Akademik personel | Doç. Dr. | Erkek | 38 | Proje yöneticisi |
| A8 | Y5 | Akademik personel | Doç. Dr. | Erkek | 39 | Proje yöneticisi |
| A9 | Y3 | Akademik personel | Doç. Dr. | Erkek | 36 | Proje yöneticisi ve proje yürütücüsü |



| | | | | | | |
|-----|----|-------------------|----------------|-------|----|--------------------------------------|
| A10 | Y3 | Akademik personel | Öğr. Gör. | Erkek | 48 | Proje yöneticisi ve proje yürütücüsü |
| A11 | Y3 | Akademik personel | Prof. Dr. | Erkek | 48 | Proje yöneticisi |
| A12 | Y1 | Akademik personel | Doç. Dr. | Erkek | 50 | Proje yöneticisi ve proje yürütücüsü |
| A13 | Y2 | Akademik personel | Doç. Dr. | Erkek | 39 | Proje yöneticisi |
| A14 | Y5 | Akademik personel | Öğr. Gör. | Kadın | 29 | Proje yöneticisi |
| A15 | Y5 | Akademik personel | Öğr. Gör. | Kadın | 39 | Proje yöneticisi ve proje yürütücüsü |
| A16 | Y4 | Akademik personel | Öğr. Gör. | Kadın | 31 | Proje yöneticisi |
| A17 | Y2 | Akademik personel | Dr. Öğr. Üyesi | Kadın | 31 | Proje yöneticisi |
| A18 | Y4 | Akademik personel | Dr. Öğr. Üyesi | Erkek | 55 | Proje yöneticisi ve proje yürütücüsü |
| A19 | Y4 | Akademik personel | Prof. Dr. | Erkek | 55 | Proje yöneticisi ve proje yürütücüsü |
| A20 | Y4 | Akademik personel | Prof. Dr. | Erkek | 52 | Proje yöneticisi ve proje yürütücüsü |

■ Tablo 5'te gösterilen çalışma grubundaki üniversitelerde görev yapan akademik personelin araştırmaya katılım oranları (Y1, %20, f:4), (Y2, %10, f:2), (Y3, %25, f:5), (Y4, %30, f:6), (Y5, %15, f:3) şeklinde gerçekleşmiştir. Araştırmaya 6 kadın, 14 erkek akademik personel katılmış, yaş ortalaması 43 olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların ortak özellikleri ise akademisyen olmaları, aktif ve etkin bir biçimde projelerdeki görevlerini sürdürmeleridir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmadaki veriler nitel araştırmalarda kullanılan, eşanlı olarak sabit seçenekli cevaplanması, ilgili alana derinlemesine ulaşabilmesinden ötürü yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Veri toplama aracını geliştirmek için literatür ve yasal belgeler taranarak problem, alt problemler, görüşme soruları, veri türü ve veri kaynaklarını içeren taslak form hazırlanmıştır. Giriş, gelişme, sonuç bölümleri oluşturulmuş, alt problemlerle görüşme soruları ilişkilendirilerek temel çerçeve belirlenmiştir. Bazı soru ifadelerinin altına alternatif ve sondaj sorular yerleştirilmiştir. Daha sonra 2 farklı üniversitede görevlerini sürdüren eğitim yönetimi bilim alanından 4 Prof. Dr., ölçme değerlendirme bilim alanından bir Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip toplam 5 akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Görüş ve öneriler doğrultusunda zenginleştirilen forma pilot uygulama sonuçlarına göre son şekli verilmiştir. Formun birinci bölümünde "kentsel ve kurumsal bilgiler" 11 ifade, ikinci bölümünde "kişisel bilgiler" 7 ifade, üçüncü bölümünde "kurumsal bilgiler" 38 ifade şeklinde düzenlenerek formda toplam 56 ifadeye yer verilmiştir. Bu ifadelerde projelerin tüm gelişim seyirlerinin kapsamlı ve ayrıntılı bir biçimde gösterilmesine özen gösterilmiş, bütüncül bir yaklaşımla hazırlanan form katılımcılara sunulmuştur.

Araştırmada Devlet Planlama Teşkilatı, Kalkınma Bakanlığı, Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, Yükseköğretim Kurulu, Bingöl Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Türkiye İstatistik Kurumu yasal belgelerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü ve uygulandığı üniversitelerde etik kurul ve uygulama izinleri alınmıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bingöl Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ve Uşak Üniversitesine mensup akademisyenlere gönüllü katılımı yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yüz yüze görüşme ve bilgisayar ortamında görüntülü-sesli görüşme yoluyla cevaplar alınmıştır. Etik kurallara uygun biçimde görüşmeler sağlanarak bütün görüşmeler yaklaşık 45 dakikada tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel analiz ve içerik analizi birlikte uygulanmıştır. Betimsel analizde analiz için kuramsal bir çerçeve hazırlama, temalara veriyi işleme, bulguları tanımlama, bulguları yorumlama aşamaları bulunmakta, içerik analizinde ise kategorilerin belirlenmesi, açık bir biçimde tanımlanması aşamaları kullanılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2011; Tavşancıl ve Aslan, 2001). Araştırmada bu aşamalar göz önünde bulundurularak yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmaya ilişkin kategoriler oluşturulmuş, açıklamaları ■ Tablo 6'da belirtilmiştir.

Veri analizi sürecinde ■ Tablo 6'da oluşturulan 11 kategori 56 ifade ile eşleştirilmiş ve dengeli bir dağılım göstermiştir. Analizi gerçekleştirmek için yükseköğretim kurumlarına "Y", akademisyenlere "A" şeklinde kodlar verilmiş ve sıralanmıştır.

Tablo 6. Yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmanın kategorilendirilmesi ve açıklamaları.

| Nu | Kategoriler | Açıklamalar |
|----|-------------------------|---|
| 1 | Misyon farklılaşması | Yükseköğretimdeki misyon farklılıkların ön plana çıkarılmasıdır. |
| 2 | İhtisaslaşma | Yükseköğretimdeki çeşitlilik ve akıllı uzmanlaşma ile ilgilidir. |
| 3 | Başlangıç aşamaları | Yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmasının başlangıcında üniversitelerin yapmış olduğu hazırlık çalışmalarıdır. |
| 4 | Geliştirme aşamaları | Yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmanın üniversitelerde aktif biçimde yürütülme ve uygulanma aşamasıdır. |
| 5 | Sonuçlandırma aşamaları | Yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmanın sonucunda üniversitelerin elde ettiği somut çıktılardır. |
| 6 | Bölgesel kalkınma | Yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmanın bölgeye sağlamış olduğu katkılardır. |
| 7 | İş birlikleri | Yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmayı gerçekleştirmek üzere üniversitelerin iç ve dış paydaşlarla bir araya gelmesi ve faaliyetlerde bulunmasıdır. |
| 8 | Yeniden yapılandırma | Yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmayla üniversitelerin kurumsal bazda yeniden örgütlenmesidir. |
| 9 | Eğitim | Yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma yoluyla gerçekleşen eğitim-öğretim faaliyetleridir. |
| 10 | İstihdam | Yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmaya yönelik üniversitelerdeki işe yerleştirmelerdir. |
| 11 | Üretim | Yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma ile profesyonel üretimin gerçekleştirilmesi ve ürünlerin elde edilmesidir. |

İstatistiksel olarak yüzde (%), frekans (f) değerleri hesaplanarak kategoriler içine yerleştirilmiş, çalışmada daha sade ve yalın bir yazı dili tercih edildiğinden ötürü sonuçlar tablo şeklinde sunulmuştur. Tabloların altında katılımcı görüşlerine yer verilmiş, doğrudan alıntılama yapılarak ulaşılan veriler desteklenmiştir. Ortaya çıkan kavramlar benzerlik ve farklılıklara göre incelenerek yorumlayıcı bir yaklaşım ile değerlendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalar için geçerlik elde edilen verilerin mevcut durumu aktarması ve ele alınan olguların tüm özelliklerine yoğunlaşılmasıdır (Baltacı, 2019). Hazırlanan araştırmada geçerlik üniversitelerdeki projelerin belli bir süreçteki durumlarını göstermesi, çalışma ortamlarının ve tüm özelliklerinin derinlemesine incelenmesiyle elde edilmiştir. Dış geçerlikte sonuçlar genellenebilir, karşılaştırılabilir, dönüştürülebilir olmalı iç geçerlikte ise veriler kayıt altına alınmalı ve oluşturulan kategoriler gerçeği yansıtmalıdır (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmada üniversitelerin çalışmalarının ifade edilmesi, genellenmesi, karşılaştırılması ve dönüştürülmesiyle dış geçerlik, her görüşmenin kayıt altına alınması, belirlenen kategorilerin gerçek durumları aktarmasından dolayı ise iç geçerlik sağlanmıştır. Nitel araştırmalar için güvenilirlik veri toplamak için çeşitli araçların kullanımı, sorularla cevapların yazılı olarak belirtilmesi, görüşmelerin farklı yollarla kaydedilmesi ve uzun tutulması ile sağlanmaktadır

(Fraenkel ve Wallen, 2009). Araştırmadaki veriler toplanırken not alma, google form, excel tablo, bilgisayar ortamı, sesli kayıt cihazı ile sağlanmış, tüm kaynaklar yazılı hale getirilmiş ve görüşmeler uzun tutulmuştur. Dış güvenilirlik araştırmanın benzer ortamlarda tekrarlanması, şeffaf bir biçimde raporlanması, katılımcı özelliklerinin ve veri kaynaklarının belirtilmesi, iç güvenilirlik verilerin betimsel bir sistematik şekilde sunulması, uzman görüşlerinin alınması, farklı araştırmacıların katılımı, bulguların görüşmelerle sağlanması, kavramsal çerçeveye bağlı veri analizinin gerçekleştirilmesi, incelenen konuların detaylandırılması ve geliştirilmesi ile sağlanmaktadır (Connelly, 2016; Merriam ve Grenier, 2019; Neuman ve Robson, 2014; Seidman, 2006; Silverman, 2016). Araştırmanın üniversitelerde benzer ortamlarda uygulanması, açık ve tarafsız şekilde raporlanması, katılımcı bilgileri ve veri kaynaklarının belirtilmesiyle dış güvenilirlik karşılanmıştır. Çeşitli araştırmacıların araştırmaya katılımı, uzman görüşlerinin alınması, bulguların görüşmelerle üretilmesi, 11 kalkınma planı, YÖK dokümanları, 5 üniversitenin stratejik planlarının ve alan yazının incelenmesiyle kavramsal çerçevenin oluşturulması, mantık çerçevesi içinde birbirlerine eklemlenmiş sorularla görüşme formunun hazırlanması, incelenen konuların detaylandırılması ve geliştirilmesi, analiz kümelenebilir şekilde gösterilmesiyle iç güvenilirlik sağlanmıştır.



Bulgular

Yükseköğretim Kurumu Yöneticilerinin Üniversiteleri Bünyesindeki (a) Misyon Farklılaşması (b) İhtisaslaşmayı Tanımlama Biçimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada akademisyenlerin kendi üniversitelerindeki misyon bildiremeleri ve ihtisaslaşma alanlarını göz önünde bulundurmaları istenmiştir. Bu kapsamdaki kişisel görüşleri doğrultusunda temel kategoriler belirlenmiş ve içerikleri oluşturulmuştur. ■ Tablo 7’de yükseköğretim kurumu yöneticilerinin üniversitelerindeki misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmayı tanımlama biçimleri şeklinde ifade edilmiştir.

■ **Tablo 7.** Yükseköğretim kurumu yöneticilerinin üniversitelerindeki misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmayı tanımlama biçimleri.

| Yükseköğretimde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma | |
|---|-------------------|
| (a) Misyon farklılaşması | (b) İhtisaslaşma |
| Eğitim öğretim | Uzmanlaşma |
| Araştırma | Farklılaşma |
| Ulusal | Bölgesel kalkınma |
| Uluslararası | Ekonomik kalkınma |
| İhtisaslaşma | Üretkenlik |
| Bölgesel kalkınmaya katkı | Liderlik |
| İnsan gücü | İşbirlikçilik |
| Bilgi üretme | Girişimcilik |
| İş birliği | Teknolojik |
| Değişme, gelişme, girişimcilik | Rekabetçilik |
| Toplumsal değerler | |
| Sosyoekonomik etmenler | |
| Yerel sorunlar | |

Veriler Bingöl Üniversitesi, 2018; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2022; Düzce Üniversitesi, 2020; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2022; Uşak Üniversitesi, 2020 kaynaklarında yer alan üniversitelerin stratejik planlarından uyarlanmış ve 20 akademisyenin görüşleri ile desteklenmiştir. ■ Tablo 7’de misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma biçiminde 2 kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler altında misyon farklılaşmasına ilişkin 13 unsur ve ihtisaslaşmaya ilişkin 10 unsura yer verilmiştir.

Misyon farklılaşmasına yönelik akademisyen görüşlerinden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

“Üniversitemizin misyon tanımına göre hedefler gerçekleştirilmektedir. Bu projelerle bölgeye uyum sağlanmaktadır. Ayrıca tek tip misyon tanımından uzaklaşmak gerekir. Üniversiteler güçlü yönlerini ortaya çıkarmalı, kurumsal farklılığa kanalize olmalıdır.” A9 “Üniversite, gelişime açık olmalı, yenilikçi olmalı, bölgesel kalkınmaya katkı sağlamalı ve iş birliklerine önem vermelidir. Kendi üniversitemizin tanımlaması baz alındığında her kelimesi ile misyonumuzu açık

ve net olarak ifade etmektedir.” A10 “Üniversitemiz bölgesel kalkınma odaklı ihtisas üniversitesi olması sebebiyle geleneksel üniversitelerden farklı bir misyonu var. Eğitim ve araştırmanın yanında bölgesel kalkınmaya katkıda bulunmaktadır. Yapmış olduğu araştırmalarla çıktıları topluma yönelik ve dönük olan büyük projelere geçiş var. Onun için de üniversitemizin konumu bölgesel kalkınma odaklı olarak en son stratejik planımızda da yer aldı. Hedefimiz burada bütün misyonumuz ve vizyonumuzla bölgesel kalkınma odaklı projelerin gerçekleştirilebilmesi, hayata döndürülebilmesi ve bölgesel-ülkesel kalkınmaya katkı sağlanmasına yöneliktir ama bunun yanında eğitim ve temel olan araştırma faaliyetleri de vazgeçilmez bir parçamızdır.” A18

İhtisaslaşma biçimlerine yönelik akademisyen görüşlerinden bazıları şöyle belirtilmiştir: “Üniversitede uzmanlaşma kesinlikle gereklidir. Birbirine yakın birçok üniversite çok benzer bölümlerle benzer eğitimleri vermektedir. Bu durum yetiştirdikleri öğrencilere ve yer aldıkları ekosisteme yeterli katkıyı sağlamamaktadır. Oysaki uzmanlaşma yoluna giren üniversiteler buldukları bölgenin inkân ve şartlarına göre altyapısını yönlendirecek ve yerelde kalkınmaya, gençlerin doğru yönlendirilmesine ve ülkenin refahına katkıda bulunacaktır.” A8 “Bu vazgeçilmez bir süreçtir. Bir insanın her alanda başarılı olamayacağı düşünüldüğünde üniversitelerin de bölgeye bağlı olarak güçlü yönleri mutlaka vardır. Bu güçlü taraflarını ortaya koyarak uzmanlaşmak gerekir. Sağlık, ekonomi, fen bilimleri, mühendislik vs. gibi alanlar olabilir.” A9 “Uzmanlaşmak kaliteyi arttırmak adına önem arz etmektedir. Bir üniversitede birçok fakülte olabilir. Ancak üniversite misyon ve vizyonunu belirleyerek bir alana yoğunlaşmalıdır. Mevcut kaynaklarının ağırlığını bu alana tahsis ederek, bu alanda AR-GE faaliyetlerini yürütüp ortaya kalkınmaya katkı sağlayacak ürünler koymalıdır.” A16

Yükseköğretim Kurumu Yöneticilerinin Üniversiteleri Bünyesindeki Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Kapsamındaki Faaliyetlerini (a) Başlangıç Aşamaları (b) Geliştirme Aşamaları (c) Sonuçlandırma Aşamaları Biçiminde Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Yükseköğretimde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması projelerinde aktif olarak görev alan akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda projelerin gelişim seyri ortaya konulmuştur.

Bu bağlama yönelik sunulan görüşler çerçevesinde ■ Tablo 8’de yükseköğretimde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmasının aşamaları belirlenmiş ve içerikleri sunulmuştur.

■ Tablo 8’de akademisyen görüşlerine göre yükseköğretimde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma süreçleri başlangıç, geliştirme ve sonuçlandırma aşamaları biçiminde 3 kategoriye ayrılmıştır. Başlangıç aşamaları 5 temel gösterge ve 4 alt gösterge, geliştirme aşamaları 5, sonuçlandırma aşamaları ise 12 göstergeden meydana gelmiştir.

Tablo 8. Yükseköğretimde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmanın aşamaları.

| Başlangıç Aşamaları | Geliştirme Aşamaları | Sonuçlandırma Aşamaları |
|--|---|----------------------------------|
| Yasal ölçütler - Yök misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma projesi - Kalkınma bakanlığı rapor eylem planları - Yök pilot üniversite seçim komitesi raporları - Üniversitelerin stratejik planları | Yönetim kurullarının oluşturulması | İnsan gücü yetiştirme |
| Bölge ve ilin özellikleri | Yürütme kurullarının oluşturulması | Araştırma ve geliştirme istihdam |
| Üniversitenin akademik ve yönetsel yapısı | Koordinatörlüklerin oluşturulması | Üretim |
| Üniversitenin fiziki altyapısı | Ar-Ge ve Ür-Ge merkezlerinin kurulması | Misyon farklılaşması |
| Üniversitenin ürün yetiştirme kapasitesi | Uygulama ve araştırma merkezlerinin açılmasıyla birlikte faaliyetlere başlanması ve faaliyetlerin yürütülmesi | İhtisaslaşma |
| | | Teknolojik çevre |
| | | Cevresel sürdürülebilirlik |
| | | Bölgesel kalkınma |
| | | Toplumsal kalkınma |
| | | Ekonomik kalkınma |
| | | Sürdürülebilir kalkınma |

Başlangıç aşamalarıyla ilgili akademisyen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “İhtisaslaşma için üniversiteler buldukları bölgenin potansiyeline göre çalışma ve araştırma alanı seçmelidir. Daha sonra belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için personel ve altyapısını şekillendirmelidir.” A3 “Laboratuvar altyapısının güçlü olması, araştırma olanakları, uzman akademik kadroların çeşitliliği ve sayısının fazla olmasıdır.” A4 “Organizasyon yapılanması ve görev tanımlamalarının açıkça belirlenmesi başlangıç için yeterli olacaktır. Kurumun yeterliliği mutlaka ölçümlenmeli ve strateji kurgusu yapılmalıdır.” A10 Geliştirme aşamalarına yönelik akademisyen görüşlerinden bazıları şöyle ifade edilmiştir: “Altyapının güçlendirilmesi için kurumsal projeler oluşturuldu. Her araştırmacının başvuru yapabileceği BAP birimi üzerinden yürütülen proje çağrıları yapıldı. Mevcut durumda ürün odaklı projeler istenmektedir.” A7 “Projelerin ekipleri değişmekte ve alanında uzman ekipler oluşturulmaktadır. Bu aşamada farklı fakültelerden ve farklı birimlerden akademisyenler projelerde yer alabilmektedir.”

A12 “Proje Yürütme Kurulu düzenli aralıklarla sürekli toplantılar yapmaktadır. Tüm projeler “Proje İzleme ve Değerlendirme Sistemi” aracılığıyla her ay takip edilmektedir. Sürecin dinamik olması nedeniyle ihtisaslaşma alanı ile ilgili konularda yeni projeler de eklenebilmektedir. Üniversite yönetimi, araştırma merkezi müdürleri, proje yürütücüleri ve ekipleri ile doğrudan iletişim hâlinindedir.” A13

Sonuçlandırma aşamaları ile ilgili akademisyen görüşlerinden bazıları şöyle belirtilmiştir: “İhtisaslaşma sürecine giren ilk beş üniversiteden birisiyiz. Coğrafik, demografik, güvenlik, sanayileşme gibi konularda dezavantajlı

bir il olmasına rağmen üniversitemiz yaptığı doğru hamlelerle avantaj sağlamıştır. Birçok üniversiteden daha iyi durumda olduğumuz söylenebilir.” A3 “Üniversitemiz bu konuda oldukça başarılıdır. İhtisaslaşma üniversitesi olarak açıklanmasından yaklaşık dört yıl geçmesine rağmen oldukça önemli adımlar atılmış, programa örnek oluşturabilecek bir seviyeye ulaşmıştır.” A8 “Diğer pilot üniversiteler ile sürekli iletişim hâlindeyiz. Üniversitemizde ihtisaslaşma üniversiteleri çalıştayı düzenledik. Diğer üniversiteler ile mevcut durum ve gelecek iş birlikleri potansiyelleri hakkında bilgi edindik. Üniversitemizin ihtisaslaşma çalışmaları konusunda oldukça iyi bir konumda olduğumuzu söyleyebilirim.” A13 “Üniversitemiz bağlamında ihtisaslaşma sürecinin güçlü bir kadro ile somut projeler ve çıktılar elde ederek yürütüldüğünü söyleyebilirim. Üniversitemiz bölgeye ve hayvancılık sektörüne katkı sağlamak için tüm imkanlarını, birçok projesini eğitim öğretim faaliyetlerini ve AR-GE’yi ibmal etmeden hayvancılık sektörüne yönlendirmiş durumdadır.” A17

Yükseköğretim Kurumlarının Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşması Kapsamındaki (a) Bölgesel Kalkınma (b) İş Birlikleri (c) Yeniden Yapılandırmaya İlişkin Katkılarına İlişkin Bulgular

Akademisyenlerin görüşleri değerlendirilerek sistemin çıktıları tespit edilmiştir. Bu doğrultudan hareketle Tablo 9 düzenlenmiştir. Yükseköğretimde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmanın bölgesel kalkınma, iş birlikleri ve yeniden yapılandırmaya ilişkin katkıları kategorilendirilmiş, içerikleri belirlenmiş ve aşağıda belirtilmiştir.



■ **Tablo 9.** Yükseköğretimde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmanın bölgesel kalkınma, iş birlikleri ve yeniden yapılandırmaya ilişkin katkıları.

| Bölgesel Kalkınma | İş Birlikleri | Yeniden Yapılandırma |
|---|---|-------------------------------------|
| Katma değer | Yükseköğretim - Pilot üniversiteler - Diğer üniversiteler | Yapısal dönüşüm sağlama |
| Marka şehirleşmesi | Sektörel - Kamu kurum ve kuruluşları - Özel sektör ve sanayi bileşenleri | Akademik performansın yükseltilmesi |
| Üretimde artma | Diğer bileşenler - Vakıflar - Dernekler - Sivil toplum kuruluşları - Gönüllü bireyler | Uzmanlaşmaya dayalı ürün yetiştirme |
| Yeni ürünler yaratma | | Fiziki kapasiteyi artırma |
| Üreticileri yetiştirme | | Bütçe desteği |
| Gelirin yükselmesi | | Program açılması |
| İstihdamda artış | | Akademisyen alımı |
| Toplumsal farkındalık | | Öğrenci alımı |
| Rekabet sağlama | | |
| Bölgesel ihtiyaç ve talepleri karşılama | | |

■ Tablo 9'da akademisyenlerin görüşleri çerçevesinde yükseköğretimde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmanın bölgesel kalkınma, iş birlikleri ve yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin katkıları 3 kategori ile eşleştirilmiştir. Bölgesel kalkınma 10 katkı, iş birlikleri katkısı 3 temel ve 8 alt bileşen, yeniden yapılandırma katkısı ise 8 farklı biçimde ifade edilmiştir. Bölgesel kalkınmaya yönelik akademisyen görüşlerinden bazıları şöyle ifade edilmiştir: “Bölgede iyi bir farkındalık artmıştır Üreticiler tarafından üretilen ürünlerin daha kaliteli üretilmesi için çabaları artmıştır. Ürünlerin piyasa değeri üreticileri memnun edecek seviyeye yaklaşmıştır. Tüketicilerin ürünler hakkındaki bilgisi artmıştır.” A3 “Bölge halkının sanayi ile buluşması sağlanmış, üreticilerin bilimin ışığında ürettiği ürünlerin doğrudan alıcılara ulaştırılmasıyla bölge kalkınmasına katkıda bulunulmuştur.” A5 “Şehrimiz kendi güçlü yönlerini tanımıştır. Halk sadece mevcut geçim kaynakları ile değil farklı yollarla da geçimlerini devam ettireceklerini anlamıştır. Üstelik katma değeri yüksek ürünlerle... Bitki yetiştiriciliği konusunda bilinçlendirilmiştir.” A9 İş birliklerine ilişkin bir akademisyen ise görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “Bu kapsamda çeşitli faaliyetler yürütülmektedir. İş birliklerine önem verilmektedir. Köy modelleri diye adlandırdığımız bir sistem kuruldu. Ulusal çapta iş birlikleri yapıldı. Sektörde yer alan paydaşlara dönük bilinçlendirme ve yetiştirme eğitimleri düzenlendi. Bu faaliyetler bir yandan devam ederken diğer taraftan islah çalışmaları yürütülmüştür.” A17 Yeniden yapılandırmaya yönelik akademisyen görüşlerinden bazıları şöyle ifade edilmiştir:

“Üniversitemizde ihtisaslaşma sağlandığında belli ürünlerin üretilmesi ön plana çıkmıştır. Bu yönde yapılan tüm girişimler ile

üniversitede birtakım yapısal gelişmeler olmuştur.” A2 “Üniversite bünyesinde yeni programlar açılmış, akademisyen ve öğrenci alımı yapılarak uzmanlaşma yerine getirilmeye çalışılmıştır.” A4 “Yeniden yapılandırma için üniversitemizde fiziki koşullar yeniden dizayn edilmiştir. Bazen fiziki birimlere yeni birimler eklenmiş, bazen de yeni birimler açılmıştır.” A16

Yükseköğretim Kurumlarının Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşması Kapsamındaki (a) Eğitim (b) İstihdam (c) Üretime İlişkin Katkılarına İlişkin Bulgular

Akademisyenlerin görüşleri incelenerek sistemin diğer çıktıları tespit edilmiş ve bu bağlama yönelik ■ Tablo 10 düzenlenmiştir. Yükseköğretimde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmanın eğitim, istihdam ile üretime ilişkin katkıları biçiminde aşağıda sunulmuştur.

■ Tablo 10'da akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda yükseköğretimde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmanın eğitim, istihdam ve üretime ilişkin katkıları 3 kategori ile ilişkilendirilmiştir. Eğitim katkıları 3 temel ve 4 alt gösterge, istihdam katkıları bir gösterge ve 6 alt gösterge, üretim katkıları ise 5 gösterge şeklinde belirtilmiştir. Eğitime ilişkin akademisyen görüşlerinden bazıları şöyledir: “Üniversiteden mesleki yeterlilik belgesi verilmiştir.” A6 “Özellikle doktora ve yüksek lisans düzeyinde ihtisaslaşmaya dönük yeni programlar açılmış, öğrenci alımı yapılmıştır. Bu sayede yüksek niteliklere sahip insan gücü yetiştirmeye katkıda bulunulmuştur.” A14 İhtisaslaşma alanlarına yönelik mezunlar verilmiştir.” A20

Tablo 10. Yükseköğretimde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmanın eğitim, istihdam ve üretime ilişkin katkıları.

| Eğitim | İstihdam | Üretim |
|--|---|--------------------------------|
| Program açma - Doktora - Yüksek lisans - Lisans - Ön lisans | Personel alımı - Öğretim Üyesi (Prof. Dr., Doç. Dr., Dr. Öğr. Üyesi) - Öğretim Görevlisi ve Uzman (Öğr. Gör.) - Araştırma Görevlisi - Araştırmacı - Bursiyer - Diğer personel | Mevcut ürünleri geliştirme |
| Mezun verme | | Yeni ürünler yaratma |
| Mesleki yeterlilik belgesi verme | | Marka değeri oluşturma |
| | | Üretimin yaygınlaştırılması |
| | | Ürünleri hane halkına arz etme |

İstihdama ilişkin bazı akademisyen görüşleri şöyle ifade edilmiştir: “Proje kapsamında üniversiteye en fazla uzman (öğretim görevlisi) ve araştırma görevlisi alımı yapılmıştır.” A12 “Misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma alanlarına uygun olarak üniversiteye Prof. Dr., Doç. Dr., Dr. Öğr. Üyesi alınarak akademik kadro güçlendirilmiştir.” A13 “Üniversiteye uzman ve araştırmacılar alınarak projelerin etkinliği artırılmıştır.” A20

Üretime ilişkin akademisyen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Yeni ürün geliştirme projeleri oluşturulmuştur. Üreticilerin üretimde daha iyi olabilmeleri için eğitim programları türünde projeler oluşturulmuştur. Ekolojik tarımı ön plana çıkaran projeler geliştirilmiştir.” A3 “Serada üretimi yapılan kavun, domates, soğan, patates, ceviz gibi birçok üründen kaba yem ürünlerine kadar pek çok ürün ve tarım malzemesi üretilmiştir.” A4 “Mobil mikroskop, hızlı tanı kitleri, süt sığırcılığı işletmeleri belgelendirme programı, küçükbaş iyi sürü programı, çiftlik izleme ve yönetim sistemi, üniversite işletmesinde üretilen süt ürünleri vb. pek çok ürün üretilmeye devam etmektedir.” A13 “Yaklaşık olarak dördüncü senemizi tamamlıyoruz. Tüm projelerimizde somut çıktılar elde ettik. Lisans antlaşmaları, sözleşmeler yapıldı. Uygulama ve araştırma merkezlerimizde uzmanlarımız çalışmaya devam ediyor. Ayrıca teşvik sistemleri kuruldu. Projelerin sürdürülebilirliği teminat altına alınmıştır.” A17

Sonuçlar ve Tartışma

Yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma projesine dahil olan pilot üniversitelerin 2016-2022 arasındaki süreçte küresel salgın kısıtlamaları yaşanmasına rağmen proje çıktıları öncelendiğinde oldukça başarılı sonuçlara ulaştıkları belirtilebilir. Özel bir proje türünde yer alarak faaliyetlerini sürdüren Bingöl Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Uşak Üniversitesi kuruluş tarihlerine göre “genç” ve “yeni” üniversiteler olarak nitelendirilmektedir (Arap, 2010; Doğan, 2013). Dolayısıyla üniversiteler yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma projelerine dahil

olma kriterlerini karşılamaktadır (YÖK, 2020). Bu üniversitelerin ortak başka özellikleri ise projelere başlayan ilk üniversiteler olmaları, projeye sonradan katılan diğer üniversitelere nazaran ilerleme kaydetmeleri, önemli ölçüde gelişmeler göstermeleri ve öncü konumda bulunmalarındır.

Küreselleşmenin yükseköğretimde gerçekleştirilmesi ve üniversitelerin modern hâle getirilmesinde standart ve tek türde misyon yaklaşımlarının kırılması gerekmektedir (Acar, 2012; Yıldız, 2016). Girişimci üniversitelerin bilgi toplumuna adapte olmak üzere misyon kavramlarını özel ve yenilikçi türde kurgulamaları gerekmektedir (Kreber ve Mhina, 2006; Miller ve Dess, 1996). Aynı zamanda üniversitelerin “misyon” tanımlarının stratejik planlarında yer alması önemli bir gereklilik olarak görülmektedir (Hayward ve Nciyana, 2011). Pilot üniversiteler farklı biçimlerde “misyon” kavramları oluşturmuş ve stratejik planlarında özellikle vurgulanmıştır (Bingöl Üniversitesi, 2018; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2022; Düzce Üniversitesi, 2020; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2022; Uşak Üniversitesi, 2020). Araştırmadaki başlıca misyon tanımları “bölgesel kalkınmaya katkı, eğitim-araştırmaya önem verme, girişimcilik, gelişme, öncülük, evrensellik” ekseninde yoğunlaşmış, tanımlar akademisyenler tarafından “özgün ve yeterli” bulunarak desteklenmiştir.

Yükseköğretimde ihtisaslaşma uzmanlaşma, farklılaşma ve akıllı uzmanlaşmayı kapsamaktadır. İhtisaslaşma herhangi bir konuda uzmanlaşma, belirli bir işte yetkinlik kazanma, fonksiyonel bir görevde ya da bölgede çalışmaktır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Yükseköğretimde ihtisaslaşma sağlayan pilot üniversitelerin stratejik planlarında “tarım, hayvancılık, çevre, sağlık, jeotermal, deri, tekstil ve seramik” alanlarında ihtisaslaşma sağlayacakları ifade edilmiş ve akademisyenlerin bu alanlardaki uzmanlıklarına göre faaliyetlerini yürüttükleri belirlenmiştir. Akıllı uzmanlaşma ise uluslararası piyasalarda rekabet potansiyeli taşıyan, diğer bölgeler üzerinde rekabet avantajı bulunan yeni faaliyetleri yaratabilecek belirli bir grup sektörün ya da teknolojinin bölge bazında öncelikli duruma getirilmesidir



(Durgut, 2016). Alan yazında misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmayı gerçekleştiren üniversitelerin bir ileri seviye olarak kabul edilen “akıllı uzmanlaşma”yı sağlamaları ve yaygınlaştırılması gerektiği belirtilmektedir (Baskan ve Sincer, 2014). Ek olarak güçlü politikalar belirlemek ve sonuçlarla uyumlu hale getirmek, farklı sektörlerin birlikte çalışmasını gerektiren misyonlar belirlemek, işletmeleri teşvik etmek ve yatırımlarla ilgili dinamik bir inovasyon zinciri oluşturmak ekonomik büyümenin daha rasyonel yürütülmesini ve yönlendirilmesini sağlayacaktır (Mazzucato, 2018, s. 4).

Türkiye sınırları içerisinde pek çok geri kalmış il ve bölge bulunmakta, bu yerleşim yerlerinde üniversitelerin desteklerine ihtiyaç ve talep bulunmaktadır (Aslan ve Yılmaz, 2021; Ural, 2021). Yükseköğretimde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmanın temel amacı az gelişmiş bölgelerin desteklenmesi ve gelişimlerinin hızlanmasıdır. Üniversiteler bölgesel kalkınmada kilit rol oynayan eğitim kurumlarıdır (Martin ve Sunley, 2016; OECD, 2013; Tekin, 2015). Araştırmaya katılan akademisyenler projeler yoluyla kendi üniversitelerinde bölgesel kalkınmaya hizmet ettiklerini, bölgelerinde avantajlı ve ayrıcalıklı konumlara geldiklerini ifade etmektedir. Aynı zamanda üniversiteler diğer üniversitelerle bir araya gelerek, kamu ve özel sektör bileşenleriyle iş birliklerini güçlendirerek bölgesel inovasyon hizmetlerine katkı sağlamıştır. Benzer şekilde alan yazında da bölgesel inovasyon sistemleri süreçlerinin yaygınlaştırılması gerektiğiyle ilgili görüşler mevcuttur (Boschma, 2004; Didou, 2002; Taş, 2017).

Yükseköğretimde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması projeleri genellikle çok kapsamlı yapılara dayanmaktadır. Uzun süreçlerde gerçekleşmekte, kompleks ve karmaşık süreçler bütününden meydana gelmektedir. Projeler birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü neslin tüm özelliklerini taşımaktadır (Erdem, 2016; Wissema, 2009). Ayrıca bu türdeki projelere uygun olarak üniversitelerin buldukları yerlerde potansiyellerini ortaya çıkaracak yeni yapılandırmalara gitmesi gereklilik haline gelmektedir (Wiley ve Hilton, 2009; Wissema, 2009). Akademisyenlerin görüşlerinin bazıları üniversitelerin yeniden yapılandırılmasına ilişkindir ve projelerle birlikte üniversitede akademik ve yapısal dönüşümün gerçekleştiği belirtilmiştir. Projeler yoluyla yükseköğretimde eğitim, araştırma-geliştirme ve topluma hizmet işlevleri tam anlamıyla yerine getirilmiştir (Özalp, 2008). Aynı zamanda akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda daha nitelikli insan gücü yetiştirilmesinin hedeflenerek eğitimde kalitenin yükseleceği öngörülmüştür. Böylelikle eğitimsel ve ekonomik bakımdan pozitif çıktılarının sağlanacağını belirtmek olasıdır (DPT, 2006). Bir diğer önemli nokta ise bu kapsamda çeşitli üniversite modellerinden faydalanılması ve hayata geçirilmesidir. Misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma üniversitelerinde “girişimci”, “tematik-dönüştürücü”, “eklektik” ve “katılımcı bağlantılı”

üniversite modelleri kullanılmış ve uygulama boyutlarıyla birlikte topluma entegre edilmiştir (Çiftçi, 2015; Şimşek ve Adıgüzel, 2012; Zuti ve Lukovics, 2015).

Yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma sürecinin başlangıç aşamaları yasal zeminlerin oluşturulmasıyla başlamıştır. Öncelikle YÖK tarafından oluşturulan projeler, pilot üniversite seçim komitesi raporları, kalkınma planları ve üniversitelerin stratejik planları baz alınmıştır. Proje süreçleri devam ederken yeni yasal düzenlemeler oluşturulmuş, pilot üniversiteler ve YÖK nezdinde düzenlemelere gidilmiştir. Akademisyenlerin görüşlerine göre bu aşamada bölgelerin yapısal özellikleri ile üniversitelerin akademik ve yönetim yapılarının etkili bulunduğu belirtilmiştir.

Yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma sürecinin geliştirme aşamalarında birbirinden farklı, çok sayıda projenin aktif ve yoğun bir biçimde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda yönetsel yapının ve proje ekiplerinin kurulduğu, ihtisaslaşma alanlarına dönük projelerin yazıldığı ve uygulandığı, mevcut ürünlerin yetiştirildiği, yeni ürünlerin tasarlandığı ve tamamen üretime geçildiği beyan edilmiştir. Bu bağlamda üniversitelerin bütüncül politikalara uygun şekilde yönetilmesi ve bütün birimler arasında eş zamanlı koordinasyonun sağlanması projelerin daha kısa sürede hayata geçirilmesine vesile olmaktadır (Fielden, 2008; Yavuz, 2012).

Yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmasının sonuçlandırma aşamaları incelendiğinde akademik personel tarafından son derece başarılı, etkili ve verimli bulunduğu sonucuna varılmıştır. Yeni üretim merkezleri açılmakta, yeni ve harici projeler geliştirilmekte, yeni ürünler üretilmektedir. Akademisyenlerin görüşlerine göre projedeki “ihtisas” alanlarına yönelik lisans ve lisans üstü seviyede programlar açılarak eğitime, üniversitelere özellikle akademisyen ve araştırmacı alımı yapılarak istihdama ve dolayısıyla üretime katkı sağlanmaktadır. Elde edilen veriler ışığında ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirme yapıldığında pilot üniversitelerin “yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma” sürecinde YÖK’ün bu özgün projelerdeki amaçlarına ve nihai hedeflerine uygun bir biçimde ulaştıkları tespit edilmiştir (YÖK, 2020).

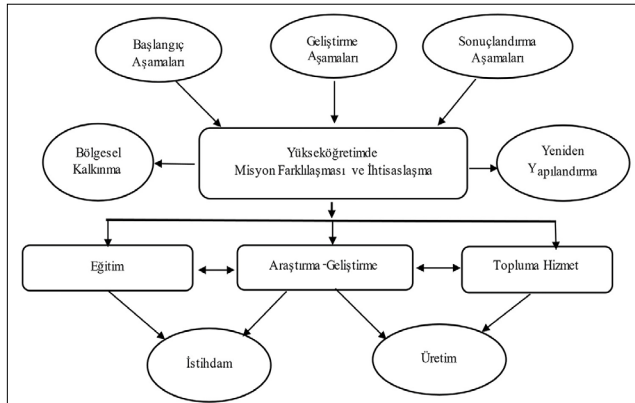
Öneriler

Araştırmanın bu kısmında yükseköğretimde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma projelerinin gelişim seyirlerinin ivme kazanması ve yaygınlaştırılmasına yönelik birtakım önerilere yer verilmiştir. Öncelikle politika belirleyici ve uygulayıcılar, üniversiteler, araştırmacılar için öneriler sıralanmış daha sonra ise model önerisi geliştirilmiş ve açıklanmıştır.

1. Politika belirleyici ve uygulayıcılar için öneriler: (i) yasal düzenlemelerde bütünlük sağlanması (ii) izleme faaliyetlerinin hızlandırılması (iii) proje kapsamındaki diğer üniversitelerin faaliyetlerine yönelik desteklerin artırılması (iv) üniversitelere bütçe ve mali destek desteğinin artırılması şeklindedir.
2. Üniversiteler için öneriler: (i) üniversite yönetimlerinin akademisyenler için özendirici olması (ii) akademisyenlerin “ihtisaslaşma” alanlarıyla uyumlu bir biçimde yetiştirilmesine öncelik verme (iii) iş birliklerinin güçlendirilmesi (iv) üreticilerle daha sık bir araya gelinmesi (v) pilot üniversitelerin proje kapsamındaki diğer üniversitelere desteklerinin artırılması (vi) projelerin tanıtımlarının gerçekleştirilmesi biçimindedir.
3. Araştırmacılar için öneriler: (i) proje kapsamında yer alan diğer üniversitelerin yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşması faaliyetlerinin (ii) yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmasına yönelik politika analizlerinin gerçekleştirilmesi olarak belirtilebilir.

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında “Yükseköğretimde Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Modeli” [YMFİM] geliştirilmiştir. Modelin odak noktasında “yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma” bulunmaktadır. Misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma 10 temel boyut ile ilişkilendirilerek **Şekil 6**'da gösterilmektedir.

Şekil 6. Yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma modeli (YMFİM).



Şekil 6'nın ilk kısmında yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma sürecinin başlangıç, gelişim ve sonuçlandırma aşamalarına yer verilmektedir. Bölgesel kalkınma ve yeniden yapılandırma bu projeyi doğrudan etkileyen etmenler arasında yer almaktadır. Bu nedenle yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmanın sağında ve solunda konumlandırılmaktadır. Üniversitenin temel işlevleri (eğitim, araştırma-geliştirme, topluma hizmet) projelerle uyumlu olarak hayata geçirilmektedir. Modelde

işlevlere yönelik gerçekleşen çıktılar ise şeklin son kısmında belirtilmektedir. İstihdam hem eğitim hem de araştırma-geliştirme işlevinin bir sonucu, üretim ise hem araştırma-geliştirme hem de topluma hizmet işlevinin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Modele ilişkin temel boyutlar ile ilişkili faktörler aşağıda maddeler biçiminde açıklanmaktadır.

Başlangıç Aşamaları → Geliştirme Aşamaları → Sonuçlandırma Aşamaları

1. **Başlangıç Aşamaları:** (i) yasal dayanak (ii) bölge/ilin özellikleri (iii) üniversitenin akademik yapısı (iv) üniversitenin fiziki koşulları
2. **Geliştirme Aşamaları:** (i) yönetim ve yürütme kurullarının oluşturulması (ii) AR-GE ve ÜR-GE Merkezlerinin kurulması (iii) Araştırma ve uygulama merkezlerinin üretime geçmesi
3. **Sonuçlandırma Aşamaları:** (i) akademik dönüşüm (ii) yeniden yapılandırma (iii) insan gücü yetiştirme (iv) istihdam (v) üretim (vi) misyon farklılaşması (vii) ihtisaslaşma (viii) bölgesel kalkınma

Bölgesel Kalkınma → Yükseköğretimde Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma ← Yeniden Yapılandırma

1. **Bölgesel Kalkınma:** (i) üretim (ii) iş birlikleri (iii) katma değer (iv) toplumsal gelişme
2. **Yeniden Yapılandırma:** (i) yapısal dönüşüm (ii) akademik performans (iii) misyon farklılaşması (iv) ihtisaslaşma (v) program açılması

Üniversitelerin İşlevleri: Eğitim ↔ Araştırma-Geliştirme ↔ Topluma Hizmet

Eğitim ↔ Araştırma-Geliştirme → (1) İstihdam: (i) akademik personel alımı (ii) uzman personel alımı

Araştırma-Geliştirme ↔ Topluma Hizmet → (2) Üretim: (i) geleneksel ürünlerin geliştirilmesi (ii) yeni ürünlerin oluşturulması (iii) markalaşma (iv) üretim (v) ürünleri piyasaya arz etme

Geliştirilen model yükseköğretimde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmanın girdileri ve çıktıları bir sistem şeklinde tasarlanarak kurgulanmıştır. Model içinde yer verilen unsurların bütününe hayata geçirilmesi ile anlam kazanacaktır. Ek olarak modelin projelerin mevcut halini yansıtması ve gelecekte geleceği yeri göstermesi bakımından da önem teşkil edeceği öngörülmektedir.

Teşekkür

Araştırmamızın geliştirilmesine katkılarından ötürü Prof. Dr. Ferudun SEZGİN'e teşekkür ederiz.



Kaynakça

- Abell, D. F. (2006). The future of strategy is leadership. *Journal of Business Research*, 59, 310-314.
- Acar, A. (2012). Yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasında temel bir karar: Çeşitlilik. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 32-34.
- Akın, S. (2019). Akıllı uzmanlaşma Fırat Teknokent örneği [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Altunkurt, Y., & Yılmaz, K. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının vizyon, misyon ve değerleri ile ilgili bir çözümleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-15.
- Arap, S. K. (2010). Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye'de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 1-29.
- Aslan, O., & Yılmaz, M. (2021). Türkiye Cumhuriyeti kalkınma planları kapsamında eğitim yapılarının analizi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 114-132.
- Ayten, A. M., & Göver, İ. H. (2020). Değişen yükseköğretim sistemini sosyokültürel ve mekânsal bağlamlarda yeniden düşünmek. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 141-152. <https://doi.org/10.2399/yod.19.512935>
- Balland, P. A., Boschma, R., Crespo, J., & Rigby, D. L. (2019). Smart specialization policy in the European Union: relatedness, knowledge complexity and regional diversification. *Regional Studies*, 53(9), 1252-1268.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Baskan, G. A., & Sincer, S. (2014). Yeni YÖK yasa tasarısı çalışmaları bağlamında Türkiye'deki yükseköğretim sisteminin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(2), 67-72. <https://doi.org/10.5961/jhes.2014.090>
- Betz, F. (2010). *Yönetim stratejisi*. Ü. Şensoy (Çev.). TÜBİTAK.
- Bingöl Üniversitesi. (2018). *Stratejik Plan (2018-2022)*. Bingöl Üniversitesi.
- Boschma, R. A. (2004). Competitiveness of regions from an evolutionary perspective, *Regional Studies*, 38(9), 1001-1014.
- Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. (2022). *Stratejik Plan (2022-2026)*. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. U., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Ceylan, Ö. Ö., & Toprakçı, E. (2015). Türkiye'de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması için öneriler. *Türkbilim Araştırmaları Dizisi*, 4, 205-248.
- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing*, 25(6), 435-437.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage.
- Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*. T. C. Cumhurbaşkanlığı.
- Çelik, M. Y. (2012). Boyutları ve farklı algılarıyla küreselleşme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 57-73.
- Çiftçi, M. (2015). Girişimci üniversite ve üçüncü kuşak üniversiteler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 341-347.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1973). Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977). T. C. Başbakanlık.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1984). *Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)*. T. C. Başbakanlık.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1989). *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)*. T. C. Başbakanlık.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*. T. C. Başbakanlık.
- Didou-Aupetit, S. (2002). Küreselleşme, NAFTA ve Meksika'da yüksek öğretim sistemi: Konular, tehditler ve reformlar. H. Koç & G. T. Koç (Çev.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 8192.
- Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 108-116.
- Durgut, M. (2006). *Bölgesel üstünlük*. [Tartışma Sunumu]. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Durna, U., & Eren, V. (2002). Kamu sektöründe stratejik yönetim. *Amme İdaresi Dergisi*, 35(1), 5575.
- Düzce Üniversitesi. (2020). *Stratejik Plan (2020-2024)*. Düzce Üniversitesi.
- Elçi, Ş., Karataylı, İ., & Karaata, S. (2008). Bölgesel inovasyon merkezleri: Türkiye için bir model önerisi, *Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği*, 12(477).
- Erdem, A. R. (2006). Dünyadaki yükseköğretimin değişimi. *Seçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 299-314.
- Erdem, A. R. (2016). Üniversite anlayışındaki değişim: Birinci nesil üniversiteden dördüncü nesil üniversiteye. *Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(16), 21-52.
- European Commission (2020). Case studies, Smart Specialisation Platform. <https://s3platform.jrc.ec.europa.eu/casestudies>.
- Fielden, J. (2008). *Global trends in university governance*. The World Bank. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/588801468140667685/global-trends-in-university-governance>
- Frankel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Foray, D., David, P.A., & Hall, B. (2009). Smart specialisation-The concept. *Knowledge Economists Policy*, 9(3).
- Foray, D. (2014). From smart specialisation to smart specialisation policy. *European Journal of Innovation Management*, 17(4), 492-507.
- Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim -Tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri*. ÖSYM.
- Hayward, F. M., & Ncayiyana, D. J. (2011). *Strategic planning for higher education*. In P. G. Altbach (Ed.). *Leadership for world-class universities: Challenges for developing countries* (pp. 8-32). Routledge.
- Işık, N., & Kılıncı, E. C. (2012). İnovasyon sistemi yaklaşımı ve inovasyonun coğrafyası: Türkiye örneği. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7(1), 170-183.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)*. T. C. Kalkınma Bakanlığı.
- Kılıç, M. (2010). Stratejik yönetim sürecinde değerler, vizyon ve misyon kavramları arasındaki ilişki. *Sosyoekonomi Dergisi*, 6(13), 82-98.
- Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. (2022). *Stratejik Plan (2022-2026)*. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Kreber, C., & Mhina C. (2006). The values we prize: a comparative analysis of mission statements. *Higher Education Perspectives*, 3(1), 60-79.
- Kumral, N., & Güçlü, M. (2015). *Akıllı uzmanlaşmaya yönelik bölgesel araştırma ve yenilik stratejisi hazırlama kılavuzu*. Daka, 15(01), 1-35.

- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standarts, challenges and guidelines. *Lancet*, 358, (483-488).
- Martin, R., & Sunley, P. (2016). Paul Krugman's geographical economics and its implications for regional development theory: a critical assesment, *Economic Geography*, 72(3), 259-292.
- Mazzucato, M. (2018). *Mission-oriented research & innovation in the European Union*. European Commission.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass Publishers.
- Miller, A., & Dess, G. (1996). *Strategic management*. (2nd ed.). McGraw Hill.
- Myers, M. (2000). Qualitative research and the generalizability question: Standing firm with proteus. *The Qualitative Report*, 43(3-4).
- Neuman, W. L., and Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Pearson.
- Pike, A., Rodríguez-Pose, A., & Tomaney, J. (2016). *Local and regional development*. Routledge.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Draft synthesis report on innovation drivengrowth in region: The role of smart specialisation*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *Innovation-driven growth in regions: The role of smart specialisation*.
- Özalp, S. G. (2006). Yükseköğretimde yönetim sorunları [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özdem, G. (2011). Yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında yer alan vizyon ve misyon ifadelerinin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1869-1894.
- Research and Innovation Strategies for Smart Specialisation (RIS 3) (2018). *Research and innovation for smart specialisation (2018-2020)*. Junta de Castilla y León.
- Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2022). *Sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırmaları (SEGE)*. <https://www.sanayi.gov.tr/merkez-birimi/b94224510b7b/sege>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. SAGE.
- Smith, K. E. I. (2013). *Sociology of globalization: What is globalization?* Taylor & Francis Group.
- Sökmen A. (2014). İşletmelerde yönetim ve organizasyon. Detay.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklenirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Şahin, M., & Alkan, R. M. (2016). Yükseköğretimde değişim dönüşüm süreci ve üniversitelerin genişleyen rolleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 297-307.
- Şimşek, H., & Adıgüzel, T. (2012) Yükseköğretimde yeni bir üniversite paradigmasına doğru. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 255-258.
- Tarahat, B. & Werner, B. (1997). 12 Principles of organizational transformation. *Management Review*, 86(8).
- Taş, S. (2017). İnovasyon, eğitim ve küresel inovasyon endeksi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 99-123.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon.
- Tekin, A. (2015). Küreselleşen dünyada bölgesel kalkınma dinamikleri, kamu politikaları ve bölgesel kalkınma ajansları. *Dumlupınar Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 29, 37-48.
- Tolunay, A., & Akyol, A. (2006). Kalkınma ve kırsal kalkınma: Temel kavramlar ve tanımlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 2(A), 116-127.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Güncel Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Ural, M. (2021). *Mardin Artuklu Üniversitesinin bölgesel kalkınmadaki rolü* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Uşak Üniversitesi. (2020). *Stratejik Plan (2020-2024)*. Uşak Üniversitesi.
- Ülgen, H., & Mirze, S.K. (2010). *İşletmelerde stratejik yönetim*. Beta.
- Wiley, D., & Hilton, J. (2009). Openness, dynamic specialization and disaggregated future of higher education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i5.768>.
- Wissem, J. G. (2009). *Towards the third generation university, managing the university in transition*. Edward Elgar Publishing.
- Yavuz, M. (2012). *Yükseköğretim yönetiminde dönüşüm ve Türkiye için alternatif yönetim modeli önerisi* [Uzmanlık Tezi]. Kalkınma Bakanlığı.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, R. (2016). Üniversitenin misyonu, yeni kurulan üniversiteler ve yerel kalkınma önceliği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 0(47), 65-84.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. (3. baskı). Sage.
- Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği. (2015, 23 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 29423).
- Yükseköğretim Kurulu. (2000). *Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu*. Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu. (2014). *Yükseköğretim politikalarında yeni YÖK-2014'ten sonrası*. Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu. (2019). *Türkiye yükseköğretim sistemi*. Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu. (2020). *Yükseköğretimde yeni YÖK projeleri: Yükseköğretimde ihtisaslaşma ve misyon farklılaşması- bölgesel kalkınma odaklı üniversiteler*. Yükseköğretim Kurulu.
- Zuti, B., & Lukovics, M. (2015). *Fourth generation universities and regional development*. No: 77460. Munich Personal Repec Archive Paper.

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.*

İdari Personelin Devlet Üniversitelerinde Korku Kültürüne İlişkin Görüşleri

Opinions of Administrative Staff on the Culture of Fear in State Universities

Merve Duman¹ , Ahmet Şahin² 

¹ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya

² Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Antalya

Özet

Çalışmanın amacı, devlet üniversitelerinde çalışan idari personelin görüşlerine göre yükseköğretim kurumlarının örgütsel korku kültürü düzeyini belirlemektir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmanın evreni 2020-2021 öğretim yılında Türkiye'deki devlet üniversitelerinde idari personel olarak çalışan 169.322 kişiden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunda 928 idari personel yer almaktadır. Veriler Korku Kültürü Ölçeği ile toplanmış, betimsel testler ile bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda devlet üniversitelerinde çalışan idari personelin yönetici korkusunu bazen, meslektaş ve yasal süreç korkusunu ise nadiren hissettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca meslektaş korkusunda idari personelin cinsiyetine, unvanına, mesleki kıdemine ve çalıştıkları üniversitelerin bulunduğu coğrafi bölgelere göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Yasal süreç korkusunda mesleki kıdeme; yönetici korkusunda ise unvana göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ancak, hiçbir korku kültürü türünde çalışanların medeni durumuna ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır.

Anahtar Sözcükler: İdari Personel, Korku, Kültür, Korku Kültürü, Üniversite, Yükseköğretim.

Çalışanlar, yaşamlarının çoğunluğunu geçirdikleri örgütlerde bir taraftan görevlerini yapmaya çalışırken, diğer taraftan çeşitli örgüt içi etkileşimlerde bulunurlar (Özdevecioğlu ve Çelik, 2009). Örgüt içi etkileşimlerle birlikte çalışanların kendi kültürel özelliklerini örgüte taşımaları (Koşar ve Çalık, 2011; Yılmaz, 2014) neticesinde o örgüte özgü bir kültür ortaya çıkar. Dolayısıyla, her örgüt değer ve inançları bakımından diğer örgütlere göre farklı bir örgüt kültürüne sahiptir (Beytekin vd., 2010). Aslında bu durum, mesleki zorunluluklar nedeniyle aynı örgütün çalışanı olarak bir araya gelen bireylerin, örgütlerinin ortak amaçlarını gerçekleştirebilmek ve birbirleriyle anlaşabilmek için

Abstract

The study aims to determine the culture of fear in higher education institutions according to the opinions of administrative staff working in state universities. The population of this research, in which the descriptive survey model was used, consists of 169.322 administrative staff in state universities in Türkiye in the 2020-2021 academic year. The sample study consisted of 928 administrative staff. Data were collected using the Culture of Fear Scale and analyzed using descriptive tests, independent samples t-test and one-way ANOVA. It was found that administrative staff working in state universities sometimes felt fear of managers and rarely felt fear of colleagues and legal processes. Significant differences were found in the fear of colleagues according to gender, title, seniority, and geographical regions of the universities where they work. There were also significant differences in fear of legal process by seniority and fear of managers by title. However, no significant differences were found in any type of culture of fear according to employees' marital status and level of education.

Keywords: Administrative Staff, Fear, Culture, Culture of Fear, Higher Education, University.

kolektif bir örgüt kültürü oluşturma ihtiyacından kaynaklanmaktadır (Yıldırım, 2005).

Örgütsel etkililik açısından önemli olan kültür (Öztürk, 2015), örgüt çalışanları arasında kolektif bir inanç ve değer sistemi yaratarak örgütsel kimlik oluşumunu sağlamakta (Gizir, 2007) ve böylece çalışanların davranışları üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Özdevecioğlu ve Çelik, 2009). Örgüt kültürü, aynı zamanda örgütleri anlamaya ve analiz etmeye yardımcı olmaktadır (Lacatus, 2013). Dolayısıyla, doğru yönetilemeyen kültürler örgütlerin amaçlarına ulaşmasını zorlaştırabilmekte ve varlıklarını tehlikeye sokabilmektedir (Balay vd., 2013).

İletişim / Correspondence:

Merve Duman,
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi,
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Kestel
Mahallesi, Üniversite Caddesi, No:80
Alanya-Antalya
e-posta: merve.duman@alanya.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(3), 491-502. © 2023 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ağustos / August 8, 2022; Kabul tarihi / Accepted: Nisan / April 14, 2023
Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Duman, M., Şahin, A. (2023). İdari Personelin Devlet
Üniversitelerinde Korku Kültürüne İlişkin Görüşleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(3), 491-502. doi:10.53478/
yuksekogretim.1159129

Bu çalışma Merve Duman'ın Doç. Dr. Ahmet Şahin danışmanlığında yapmış olduğu "İdari Personelin Devlet
Üniversitelerinde Korku Kültürüne İlişkin Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Birinci yazarın evlilik
öncesi soyadı Uluk'tur.

ORCID: M. Duman: 0000-0003-2713-8088; A. Şahin: 0000-0002-1254-393X

Kültür, insan yaşamında korku ile şekillenerek davranışlarımız üzerinde etkili olmaktadır (Çapak, 2020). Bireyler korkuyu içinde yaşadıkları toplumlardan öğrenmekte, böylece kültür, kişide korkunun oluşmasında neden olmaktadır. Dolayısıyla, korku insan ve kültür etkileşiminin sonucunda ortaya çıkmaktadır (Yurdigül, 2014). Korku, bir inanç ya da bir tutumdan ziyade insanı insan yapan evrensel bir duygu türü (Öztürk vd., 2016) olup, insanların başa çıkması gereken bir engel veya tehlikelere gösterilen tepkiye atfedilmektedir (Abdurrezzak, 2018). Aynı zamanda, korku, bireylerin günlük yaşamlarında etkili olan hem fizyolojik hem de psikolojik reaksiyonlara neden olan temel duygulardan birisi olup psikolojide ve sosyolojide yaygın şekilde araştırılan bir olgudur. Baskıcı yönetim anlayışının egemen olduğu örgütlerde sıklıkla kullanılan bir araç olarak çalışanların verimliliğini ve performansını da etkileyebildiğinden, örgütsel açıdan incelenmesi önem taşımaktadır (Orhun ve Meriç, 2019).

Hem günlük hem de örgütsel yaşamda korku, insan hayatının bir parçası olup örgüt kültürleri üzerinde etkili olabilmekte ve örgütsel yaşamda çalışanlarca farklı şekil ve düzeylerde hissedilebilmektedir. Karşılıklı iletişim yetersizliğinin olduğu durumlarda örgütsel verimlilik düşmekte; çalışanlar korku ve kaygı hissetmekte ve tükenmişlik duyguları artabilmektedir (Şahin, 2021). Ayrıca, aşırı rekabet, örgütsel küçülme ve giderek azalan iş güvencesi gibi örgütsel baskılar nedeniyle gelişmiş toplumlarda örgütlerde çalışmak giderek daha stresli hale gelmektedir. Her ne kadar modern yönetim uygulamaları örgütlerde yaygınlaşmaya başlasa da örgütsel stres, çalışanlarda korkuya neden olabilmektedir (Ashkanasy ve Nicholson, 2003). Bu durum örgütlerde korku kültürünün inceleme konusu yapılmasını önemli hale getirmektedir.

İlk olarak 1980'li yıllarda örgütsel fikir ve davranışlar için kullanılmaya başlayan korku kültürü (Çapak, 2020), örgütlerin sorunlarla başa çıkmasını zorlaştıran bir şüphe durumunu ifade etmektedir (Ünüşan, 2006). Korku kültürünün egemen olduğu örgütlerde örgüt yönetimleri, verimlilik için çalışanların denetlenmesi ve ceza ile korkutulması gerektiğini savunur. Buna göre, çalışanlar otoritenin emrinde çalışan kişilerdir. Bu tür örgütlerde yöneticilerin dediğinin yapılması zorunludur ve örgüt çalışanlarının hakları kısıtlıdır. Dolayısıyla bireylerde sorumluluk ve vicdan gelişimi zayıf kalmaktadır. Güç, yönetsel erk sahibindedir. Çalışanlar arasında dostluk yerine çıkara dayalı ilişkiler yaygındır. İtaatkar ve çalışkan bireyler iyi çalışanlar olarak kabul edilir. Çalışanlar yöneticilerinin takdirini kazanabilmek için yönetici varken çalışırlar, yönetici olmadığında işten kaçarlardı. Onları çalışmaya iten temel sebep ceza almama ya da ödül kazanma dürtüsüdür. Kısacası, ödül veya ceza olmadan iş görenler çalışmak istemezler. Aynı zamanda, çalışanların, iş doyumunu düzeyleri zayıftır ve karar verme sürecine katılımları oldukça sınırlıdır. Bu tür örgütlerin yöneticileri, çalışanların çalışmaktan hoşlanmadıklarını ve iş yapmaktan kaçınacaklarını

düşündüklerinden onların sıkı şekilde denetlenmeleri ve örgütsel otoritenin isteklerine aykırı hareket etmeleri durumunda ise cezalandırılmaları gerektiğine inanırlar. Örgüt yönetimi eleştirilere kapalıdır. Çalışanların örgütsel adalet duyguları düşüktür. Örgütsel adaletin, yönetime yakınlık durumuna göre değişkenlik gösterdiği ve yönetime yakın olanlar lehine ayrımcılık yapıldığı düşüncesi ortaya çıkmaktadır (Erdem, 2007; Kahraman, 2019; Orhun ve Meriç, 2019).

Korku kültürü egemen örgütlerde yöneticilerin ise genellikle (1) çalışanların yetersizlikleri ve hataları üzerine yıkıcı geri bildirimlerde bulunduğu, (2) onlara değer vermediği, (3) ayrımcılık yaptığı, (4) hataları ve eksiklikleri fazlaca büyüttüğü ve bunları iş görenleri yönetmede kullandığı, (5) olumlu davranışları ve performansları ödüllendirmediği ancak cezalandırma söz konusunda hızlı davrandığı, (6) çalışanların yenilikçi ve yaratıcı uygulamalarını takdir etmediği, (7) onlarla sürekli çatışma halinde olduğu ve (8) onları sürekli kontrol altında tuttuğu belirtilmektedir (Kavak, 2015). Dolayısıyla, baskın korku kültürü karşısında çalışanlarda uyma, kaçma, çatışma, mücadele etme, kararsız olma ve tarafsız kalma gibi davranışlar görülmektedir. Uyma ya da boyun eğme, örgütlerde korkuya karşı çalışanlarca geliştirilen en yaygın savunma mekanizmalarından birisidir. Bu nedenle bazı yöneticiler otoriteyi sağlamak için korku kullanımından yararlanmaktadır (Kahraman, 2019; Kavak, 2015; Yurdigül, 2014; Milosevic ve McCabe, 2015; Seki, 2017). Zira korku kültürünün temelini, örgüt yöneticilerinin yetkilerini çalışanlar üzerinde göstermeye çalışması oluşturmaktadır (Orhun ve Meriç, 2019).

Korkunun kaynağı olabilecek baskıcı yönetim anlayışı, dışlanma, tehdit, cezalandırma, fiziksel şiddet veya hakaret gibi eylemler örgütlerde hissedilen korkuyu arttırmakta ve çalışanlar ile örgütler için yıkıcı sonuçlara neden olabilmektedir. Korku egemen örgütlerde performans düşmekte, dedikodular artmakta ve verimlilik azalmaktadır. Dedikodunun artması çalışanlar arasındaki iş birliğini engellemekte ve çalışanlar arası gruplaşmalara neden olmaktadır (Dalgıç, 2019). Çalışanlar, iş ortamında yaşadıkları korku sonucunda yöneticilerine karşı olumsuz duygular hissetmeye başlamaktadırlar (Kavak, 2015). Aynı zamanda yıkıcı rekabet, korku duygusunu arttırmaktadır. Bireyler, etrafindakileri yaşadıkları korkunun sebebi olarak algıladığından ya korku kaynağından kaçmaya ya da söz konusu korku kaynağıyla başa çıkmaya çalışmaktadır. Korku nedeniyle taraflar arasındaki sosyal mesafe artmakta (Özpolat ve Sevim, 2017), çalışanların kendilerini güvensiz ve endişeli hissederek tuhaf davranışlar sergilemesine neden olmakta ve kişiler arası iletişimi zayıflatmaktadır (Mert, 2012). Ayrıca, korku, insanları dış dünyaya karşı özgüvensiz yaparak bireylerin yaşantılarını da kısıtlamakta (Hennenhofer ve Heil, 2004), risklerden kaçınılarak fırsatların görülmesini engellemektedir. Örgüt yönetimlerinin korkuyu baskın şekilde kullanması çalışanları korkan, yabancılaşmış ve mutsuz bireylere çevirmekte; yabancılaşmış çalışanlar



zamanla hem kendisinden ve diğer örgüt çalışanlarından kopmaktadır (Akan ve Oran, 2017). Aynı zamanda örgütsel korku, çalışanların örgütsel bağlılığını azaltabilmektedir. Kendilerini çalıştıkları örgütün bir üyesi olarak görmemeye başlayan kişilerin işe gitme istekleri zamanla azalmaktadır. Çalışanlarda tükenmişlik artarken; iş ve yaşam doyumu ise azalmaktadır. Korku çalışanları duygusal açıdan da etkileyerek yaratıcılıklarını azaltmaktadır (Kavak, 2015).

Yükseköğretim kurumları toplumsal fayda ve refaha yönelik bilimsel araştırmalar yapan, nitelikli bireyler yetiştiren, ekonomik, sosyal ve bilimsel sorunlara çözüm üretmeye çalışan eğitim-öğretim ve araştırma kurumlarıdır (Höbel, 2010). Örgütsel etkililik açısından tüm örgütler gibi yükseköğretim kurumları da kendi örgüt kültürlerini oluşturup geliştirmek durumundadır (İplikçi ve Topsakal, 2014). Kurumsal yapısının, çalışanlarının ve çevresinin diğer örgütlere göre farklı (Ceylan, 1998) olduğu dikkate alınır ise yükseköğretim kurumlarında örgüt kültürü, çalışanların özellikleri başta olmak üzere örgütsel yapı kaynaklı istihdam politikaları, görev alanları ve çalışma şekilleri gibi bir dizi örgütsel faktörden etkilenebilmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında akademik ve idari işleyişte istihdam şekilleri farklı çalışanlar görev yapmaktadır. Bu kurumlarda eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri akademik personel tarafından gerçekleştirilirken; söz konusu faaliyetlerin yürütülmesi noktasında destek hizmeti sağlamakla yükümlü idari personel de bulunmaktadır (Demir ve Demir, 2012; Höbel, 2010). Bağlı oldukları mevzuatlar nedeniyle akademik ve idari personelin istihdam şekillerinin, görev tanımlarının ve sorumluluklarının yanı sıra disiplin işlemleri, ast-üst ilişkisi, çalışma esneklikleri ve özlük hakları birbirinden farklıdır. Aynı zamanda, akademik personelin yoğun olarak eğitim-öğretim ve bilimsel çalışmalarla, idari personelin ise bürokratik işleyişle meşgul olması yükseköğretim kurumlarında birbirleriyle etkileşim halinde olan alt kültürlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Uçkun vd., 2014). Bu durum yükseköğretim kurumlarında akademik ve idari birimlere göre örgüt kültüründe farklılaşmalara yol açmaktadır.

Alan yazında yüksek öğretim kurumlarına dönük birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların bazılarında yükseköğretimde dijitalleşme (Liu, Geertshuis ve Grainger, 2020; Taşkıran, 2017), e-öğrenme (Islam, Beer ve Slack, 2015), okullaşma (Günay ve Günay, 2016), öğrenciler (Coşkun ve Demirel, 2012; Özkan ve Yılmaz, 2010), küreselleşme ve bilgi teknolojileri (Yılmaz ve Horzum, 2005), akademik inanç (Samuelowicz ve Bain, 2001), tükenmişlik (Budak ve Sürgevil, 2005; Naktiyok ve Kaygın, 2012), akademik gelişim (Åkerlind, 2005), örgüt kültürü (Erdem, Adıgüzel ve Kaya, 2010), örgütsel adalet (Altıntaş, 2006; Büyükyılmaz ve Tunçbiz, 2016), öz yeterlik (Schoen ve Winocur, 1988), finansal okuryazarlık (Öztürk ve Demir, 2015), psikolojik dayanıklılık (Tümlü ve Reçepoğlu, 2013), örgütsel bağlılık (Büyükyılmaz ve Tunçbiz, 2016), iyi oluş

(Kinman, 2014) ve iş tatmini (Naktiyok ve Kaygın, 2012; Ssesanga ve Garrett, 2005) gibi konular ele alınmış olup bu çalışmaların çoğunluğunda üniversitelerin örgütsel yapısı, eğitim-öğretim süreci, akademik personel veya öğrenciler çalışma konusu yapılmıştır. Sınırlı sayıda çalışmada ise üniversitelerin idari personeli inceleme konusu yapılmıştır. Bu çalışmaların bazılarında kayırmacılık (Çelik ve Erdem, 2012), iş doyumu ve yabancılaşma (Turan ve Parsak, 2011), duygusal emek (Çoruk, 2014), yönetsel ve örgütsel sorunlar (Höbel ve Karkin, 2013), iş stresi (Gürbüz, 2020) ve örgütsel sinizm (Karcıoğlu ve Naktiyok, 2015) gibi konular ele alınmıştır. Ancak idari ve akademik personel şeklinde ikili istihdam tipine sahip örgütler olarak üniversitelerde idari personeli inceleme konusu yapan daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Korku kültürü üzerine yapılan alan yazın incelendiğinde ise bu çalışmaların akademik personelin korku kültürü ve tükenmişliği arasındaki ilişki (Sincer ve Baskan, 2017), işletmelerde korku kültürü (Kavak ve Çelik, 2020), korku kültürünün yönetim, çalışanlar ve işletmelere etkileri (Kaşmer, 2009), yönetici korkusu ve korku kültürü (Yaşar, 2022), öğrencilerin korku kültürüne ilişkin görüşleri (Yılmaz ve Göçen, 2015) ve öğretmenlerin korku kültürü algıları (Agalday ve Yiğit, 2022) konularına odaklandığı görülmektedir. Ancak doğrudan idari personelin yükseköğretim kurumlarında korku kültürüne ilişkin görüşlerini ele alan çalışmalara rastlanılmamıştır. Dolayısıyla idari birimlerde çalışan yükseköğretim kurumu çalışanlarının kurumlarındaki örgütsel korku kültürüne ilişkin görüşlerinin tek başına ayrı bir çalışma konusu yapılması önem taşımaktadır. Korku kültürünün örgütler üzerindeki öneminden hareketle çalışmanın amacı devlet üniversitelerinde çalışan idari personelin kurumlarında hissettikleri korku kültürüne ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu noktadan hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Devlet üniversitelerinde çalışan;

1. İdari personelin hissettiği korku kültürü düzeyi nedir?
2. İdari personelin hissettiği korku kültürü cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İdari personelin hissettiği korku kültürü medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. İdari personelin hissettiği korku kültürü unvana göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. İdari personelin hissettiği korku kültürü kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. İdari personelin hissettiği korku kültürü çalışılan coğrafi bölgeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Betimsel tarama modelinde desenlenen bu araştırma devlet üniversitelerinde çalışan idari personel üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evreni Türkiye'deki devlet üniversitelerinde 2020-2021 öğretim yılında idari personel olarak çalışan 169.322 kişiden oluşmaktadır.

Personel sayıları belirlenirken devlet üniversitelerine ait resmi internet sayfalarındaki verilerden yararlanılmıştır. COVID-19 pandemisi döneminde evrenin bütününe ulaşmanın zor, zaman alıcı ve maliyetli olması sebebiyle çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı en yakın ve ulaşılması kolay bir durum seçtiği için araştırma hızlanır ancak katılımcıların örnekleme seçilme olasılığı bilinmez (Kılıç, 2013) ve yeterli örneklem sayısına ulaşıncaya kadar erişebilirliği en yüksek olan kişilerle çalışma grubu oluşturulmaya çalışılır (Büyüköztürk vd., 2010).

Sürekli değişenler için örneklem sayısı belirleme formülünden (Baştürk ve Taştepe, 2013) yararlanılarak çalışmanın örnekleme (%95 güven aralığı, ± 5 hata payı seviyesinde) 384 idari personelin alınması yeterli görülmüştür. Etik kurul izninin (2021/27) ardından tüm devlet üniversitelerine araştırma izni talebinde bulunulmuş ve izin verilmesi durumunda çevrimiçi anket formunun idari personel tarafından doldurulması istenilmiştir.

Çalışmaya katılan idari personelden 308 kişi kadın (%33,2), 620 kişi ise erkektir (%66,8). Evli olan katılımcı sayısı 716 (%77,2), bekâr sayısı ise 212 (%22,8)'dir. 69 katılımcının ortaöğretim düzeyinde veya altında (%7,4), 115 kişinin ön lisans düzeyinde (%12,4), 535 kişinin lisans düzeyinde (%57,7) ve 209 kişinin ise lisansüstü düzeyde (%22,5) eğitime sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcılardan 305 kişi 0-10 yıl arası (%32,9), 295 kişi 11-19 yıl arası (%31,8) ve 328 kişi ise 20 yıl ve üzeri (%35,3) çalışma süresine sahiptir. Çalışmaya katılan üst düzey yönetici (Genel sekreter, genel sekreter yardımcısı, daire başkanları ile enstitü, fakülte veya yüksekokul sekreterleri) sayısı 89 (%9,6), orta düzey yönetici (şube müdürleri, müdür yardımcısı, koordinatörler, birim yöneticileri, ayniyat saymanları ve iç denetçiler) sayısı yine 89 (%9,6), alt düzey yönetici (şefler ve uzmanlar) sayısı 106 (%11,4) ve alt düzey çalışan (memur ve işçi) sayısı ise 644 (%69,4)'tür. Katılımcıların 145 (%15,6)'i Akdeniz Bölgesindeki, 163 (%17,6)'ü Karadeniz Bölgesindeki, 73 (%7,9)'ü Ege Bölgesindeki, 201 (%21,7)'i Marmara Bölgesindeki, 254 (%27,4)'ü İç Anadolu Bölgesindeki, 53 (%5,7)'ü Doğu Anadolu Bölgesindeki ve 39 (%4,2)'ü Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki devlet üniversitelerinden araştırmaya katılmıştır (■ Tablo 1).

■ Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler.

| Değişkenler | | | | | | | | Toplam | |
|----------------|--------------------|---------------------|--------------------|----------------------|------------|--------------|--------------------|--------|-----|
| | Kadın | Erkek | | | | | | | |
| Cinsiyet | n | 308 | 620 | | | | | | 928 |
| | % | 33,2 | 66,8 | | | | | | 100 |
| Eğitim Durumu | Lise ve altı | Ön Lisans | Lisans | Lisansüstü | | | | | |
| | n | 69 | 115 | 535 | 209 | | | | 928 |
| | % | 7,4 | 12,4 | 57,7 | 22,5 | | | | 100 |
| Çalışma Süresi | 0-10 yıl arası | 11-19 yıl arası | 20 yıl ve üzeri | | | | | | |
| | n | 305 | 295 | 328 | | | | | 928 |
| | % | 32,9 | 31,8 | 35,3 | | | | | 100 |
| Görev Türü | Üst Düzey Yönetici | Orta Düzey Yönetici | Alt Düzey Yönetici | Alt Düzey Çalışanlar | | | | | |
| | n | 89 | 89 | 106 | 644 | | | | 928 |
| | % | 9,6 | 9,6 | 11,4 | 69,4 | | | | 100 |
| Bölge | Akdeniz | Karadeniz | Ege | Marmara | İç Anadolu | Doğu Anadolu | Güney Doğu Anadolu | | |
| | n | 145 | 163 | 73 | 201 | 254 | 53 | 39 | 928 |
| | % | 15,6 | 17,6 | 7,9 | 21,7 | 27,4 | 5,7 | 4,2 | 100 |

Ayrıca, anket formunda sorulara geçmeden önce katılımcılardan gönüllü katılım onayı alınmıştır. İzin talebinin olumsuz değerlendirildiği üniversitelerden gelen veriler ile geçersiz anket verileri değerlendirmeden çıkarıldıktan sonra toplam 928 anket verisi değerlendirmeye alınmıştır.

Çalışmanın verileri Çelik ve Kahraman (2019)'ın geliştirdiği Korku Kültürü Ölçeği ile toplanmıştır. Korku Kültürü Ölçeği, örgüt çalışanlarının korku kültürü düzeyini belirleyebilmek amacıyla 5'li Likert şeklinde hazırlanmıştır. Maddeler 1'den (hiçbir zaman) 5'e (her zaman) kadar puanlanmaktadır.



Ölçek, toplam 18 maddeden ve 3 boyuttan [Yönetici korkusu (9 madde), Meslektaş korkusu (5 madde) ve Yasal süreç korkusu (4 madde)] oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlık analizi yapılmıştır. Çelik ve Kahraman (2019) tarafından geliştirilen orijinal ölçme aracının Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı yönetici korkusu boyutunda 0,92; meslektaş korkusu boyutunda 0,80 ve yasal süreç korkusu boyutunda 0,86'dır. Ölçeğin bütününde ise Cronbach Alpha değeri 0,92'dir.

Verilerin toplanması sürecinde Korku Kültürü Ölçeği'nin devlet üniversitelerinde çalışan idari personel tarafından çevrimiçi ortamda doldurulması istenilmiştir. İki defa veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama şeklinde tasarlanan birinci aşamada ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ön uygulamada 199 anket verisi değerlendirmeye alınmış ve ölçeğin faktör yapısının geçerliliği Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yöntemiyle sınanmıştır.

Ölçek maddelerinin t-değeri 4,34 ile 14,07 arasında değişmekte olup tüm maddeler anlamlıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Suhr, 2006). Maddelerin faktör yük değerleri ise 0,32 ile 0,84 arasındadır. Ölçeğe ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde X^2/sd (1,83), NNFI (.97) ve CFI (.98) değerlerinin mükemmel uyum; GFI (.88), RMSEA (.065) ve SRMR (.056) değerlerinin ise iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998; Seçer, 2015; Toprak ve Aydın, 2015). DFA sonucunda 18 maddeden ve 3 boyutlu bir yapıdan oluşan Korku Kültürü Ölçeği'nin devlet üniversitelerinde çalışan idari personel üzerinde bir model olarak doğrulandığı söylenebilir. Birinci veri toplama sürecinde Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı yönetici korkusu boyutunda 0,89; yasal süreç korkusu boyutunda 0,79; meslektaş korkusu boyutunda 0,87 ve ölçeğin bütününde 0,92 çıkmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının ardından Korku Kültürü Ölçeği ile çevrimiçi ortamda ikinci defa veri toplama sürecine geçilmiştir. İzin talebinin olumsuz değerlendirildiği veya geçersiz olan anket verileri değerlendirmeden çıkarıldıktan sonra toplam 928 katılımcının anket verisi değerlendirmeye alınmıştır. İkinci veri toplama sürecinde ölçme aracının güvenilirlik düzeyi tekrar sınanmış olup, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı yönetici korkusu boyutunda 0,78; yasal süreç korkusu boyutunda 0,85; meslektaş korkusu boyutunda 0,73 ve ölçeğin bütününde 0,85 şeklinde belirlenmiştir. Güvenirlik sağlandıktan sonra analizlere geçilmiştir.

Veri analizi sürecinde yüzde, frekans, standart sapma ve aritmetik ortalama gibi tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra parametrik testler de kullanılmıştır. İdari personelin korku kültürü düzeylerini; (1) cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre karşılaştırabilmek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi; (2) mesleki kıdem, unvan, öğrenim düzeyi ve coğrafi bölge değişkenlerine göre karşılaştırabilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA)

kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizlerinde ortaya çıkan anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla da Post Hoc testleri yapılmıştır. Parametrik testlerin varsayımlarını sınamak amacıyla varyansların homojenliği için Levene testi yapılmış, verilerin normalliği için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir (Akgül ve Çevik, 2003; Büyüköztürk, 2003; Çokluk vd., 2016; Tabachnick ve Fidell, 2015).

Bulgular

Korku Kültürü Puanlarına İlişkin Genel Bulgular

Devlet üniversitelerinde çalışan idari personelin yaşadıkları korku kültürü düzeylerine ilişkin bulgular ile verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Korku Kültürüne İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.

| Boyutlar | n | \bar{X} | ss | Çarpıklık | Basıklık |
|---------------------|-----|-----------|------|-----------|----------|
| Yönetici Korkusu | 928 | 2,79 | 1,12 | 0,32 | -0,96 |
| Yasal Süreç Korkusu | 928 | 2,37 | 1,11 | 0,56 | -0,62 |
| Meslektaş Korkusu | 928 | 2,48 | 1,18 | 0,51 | -0,77 |

Yönetici korkusu, yasal süreç korkusu ve meslektaş korkusuna ilişkin verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ile +1,5 arasındadır. Bu durumda verilerin normal dağıldığı söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Analizler sonucunda devlet üniversitelerinde çalışan idari personelin yönetici korkusunu bazen ($\bar{X}=2,79$), meslektaş korkusunu ($\bar{X}=2,48$) ve yasal süreç korkusunu ($\bar{X}=2,37$) ise nadiren hissettikleri saptanmıştır.

Korku Kültürü Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

İdari personelin korku kültürü düzeylerini ifade eden puanların cinsiyete göre anlamlı farklılığa sahip olup olmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Korku Kültürü Puanlarının Karşılaştırılması.

| Boyutlar | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | T | sd | p |
|---------------------|----------|-----|-----------|------|--------|-----|-------|
| Yönetici Korkusu | Kadın | 308 | 2,73 | 1,16 | -1,142 | 926 | 0,254 |
| | Erkek | 620 | 2,82 | 1,10 | | | |
| Yasal Süreç Korkusu | Kadın | 308 | 2,34 | 1,12 | -0,606 | 926 | 0,545 |
| | Erkek | 620 | 2,38 | 1,11 | | | |
| Meslektaş Korkusu | Kadın | 308 | 2,36 | 1,18 | -2,212 | 926 | 0,027 |
| | Erkek | 620 | 2,54 | 1,17 | | | |

İdari personelin meslektaş korkusu puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t(926)=2,212$; $p<0,05$). Bulgular, meslektaş korkusunun erkek idari personelde ($\bar{X}=2,54$) kadın idari personele ($\bar{X}=2,36$) kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Buna karşın, yönetici korkusu puanları ($t(926)=1,142$; $p>0,05$) ile yasal süreç korkusu puanlarında ($t(926)=0,606$; $p>0,05$) cinsiyete göre anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bu durumda hem kadın hem de erkek çalışanların yönetici ve yasal süreç korkusuna ilişkin benzer düşündükleri ileri sürülebilir.

Korku Kültürü Puanlarının Medeni Durum Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Medeni durum açısından idari personelin korku kültürü alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır (■ Tablo 4).

İdari personelin medeni durumu yönetici ($t(926)=0,266$; $p>0,05$), yasal süreç ($t(926)=0,116$; $p>0,05$) ve meslektaş ($t(926)=0,943$; $p>0,05$) korkusu puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır.

Korku Kültürü Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Mesleki kıdem değişkenine göre idari personelin örgütsel korku kültürünün alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır (■ Tablo 5).

İdari personelin yönetici korkusu puanlarında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(2-925)=1,638$; $p>0,05$). Ancak, yasal süreç korkusu ($F(2-925)=5,237$; $p<0,05$) ve meslektaş korkusu ($F(2-925)=4,039$; $p<0,05$) puanlarında mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post-Hoc Scheffe testi gerçekleştirilmiştir. 20 yıl ve üzeri ($\bar{X}=2,21$) çalışma süresine sahip idari personelin yasal süreç korkusu puanlarının hem 0-10 yıl arası ($\bar{X}=2,48$) hem de 11-19 yıl arası ($\bar{X}=2,49$) çalışma süresine sahip idari personel puanlarından anlamlı şekilde daha az olduğu belirlenmiştir. Meslektaş korkusuna ilişkin farkın ise 0-10 yıl arası ($\bar{X}=2,61$) çalışma süresine sahip olanlar ile 20 yıl ve üzeri ($\bar{X}=2,35$) çalışma süresine sahip olanlar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Buna göre 20 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip idari personelin meslektaş korkusu puanları 0-10 yıl arası çalışma süresine sahip olanlara göre anlamlı şekilde daha azdır.

■ Tablo 4. Medeni Değişkenine Göre Korku Kültürü Puanlarının Karşılaştırılması.

| Boyutlar | Medeni Durum | n | \bar{X} | Ss | t | sd | p |
|---------------------|--------------|-----|-----------|------|--------|-----|-------|
| Yönetici Korkusu | Evli | 716 | 2,80 | 1,11 | 0,266 | 926 | 0,790 |
| | Bekar | 212 | 2,77 | 1,14 | | | |
| Yasal Süreç Korkusu | Evli | 716 | 2,37 | 1,22 | 0,116 | 926 | 0,908 |
| | Bekar | 212 | 2,36 | 1,08 | | | |
| Meslektaş Korkusu | Evli | 716 | 2,46 | 1,19 | -0,943 | 926 | 0,346 |
| | Bekar | 212 | 2,55 | 1,13 | | | |

■ Tablo 5. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Korku Kültürü Puanlarının Karşılaştırılması.

| Boyutlar | Mesleki Kıdem | n | \bar{X} | Ss | F | p | Anlamlı Fark |
|---------------------|--------------------|-----|-----------|------|-------|-------|--------------|
| Yönetici Korkusu | A) 0 - 10 yıl | 305 | 2,83 | 1,13 | 1,638 | 0,195 | - |
| | B) 11 - 19 yıl | 295 | 2,85 | 1,14 | | | |
| | C) 20 yıl ve üzeri | 328 | 2,70 | 1,09 | | | |
| Yasal Süreç Korkusu | A) 0 - 10 yıl | 305 | 2,48 | 1,15 | 5,237 | 0,005 | |
| | B) 11 - 19 yıl | 295 | 2,43 | 1,15 | | | A-C B-C |
| | C) 20 yıl ve üzeri | 328 | 2,21 | 1,02 | | | |
| Meslektaş Korkusu | A) 0 - 10 yıl | 305 | 2,61 | 1,19 | 4,039 | 0,018 | A-C |
| | B) 11 - 19 yıl | 295 | 2,49 | 1,19 | | | |
| | C) 20 yıl ve üzeri | 328 | 2,35 | 1,14 | | | |



Tablo 6. Unvan Değişkenine Göre Korku Kültürü Puanlarının Karşılaştırılması.

| Boyutlar | Unvan* | n | \bar{X} | ss | F | p | Anlamlı Fark |
|---------------------|--------|-----|-----------|------|-------|-------|--------------|
| Yönetici Korkusu | A) ÜDY | 89 | 2,50 | 1,09 | 3,489 | 0,015 | A-D |
| | B) ODY | 89 | 2,62 | 0,99 | | | |
| | C) ADY | 106 | 2,79 | 1,09 | | | |
| | D) ADC | 644 | 2,86 | 1,14 | | | |
| Yasal Süreç Korkusu | A) ÜDY | 89 | 2,22 | 1,01 | 0,880 | 0,451 | - |
| | B) ODY | 89 | 2,28 | 0,99 | | | |
| | C) ADY | 106 | 2,41 | 1,03 | | | |
| | D) ADC | 644 | 2,39 | 1,15 | | | |
| Meslektaş Korkusu | A) ÜDY | 89 | 2,11 | 1,08 | 6,409 | 0,000 | A-C |
| | B) ODY | 89 | 2,17 | 1,08 | | | A-D |
| | C) ADY | 106 | 2,48 | 1,04 | | | B-D |
| | D) ADC | 644 | 2,57 | 1,21 | | | |

* ÜDY (Üst Düzey Yöneticiler), ODY (Orta Düzey Yöneticiler), ADY (Alt Düzey Yöneticiler) ve ADC (Alt Düzey Çalışanlar)

Korku Kültürü Puanlarının Unvan Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Unvan değişkenine göre korku kültürünün alt boyutlarında idari personel görüşlerinin anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır (■ Tablo 6).

Unvan değişkenine göre idari personelin yönetici korkusu ($F(3-924) = 3,489$; $p < 0,05$) ve meslektaş korkusu ($F(3-924) = 6,409$; $p < 0,05$) puanları anlamlı derecede farklılık gösterirken; yasal süreç korkusu puanları ($F(3-924) = 0,880$; $p > 0,05$) ise anlamlı derecede farklılaşmamaktadır.

Yönetici korkusu ve meslektaş korkusu puanlarında anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için Post Hoc LSD testi gerçekleştirilmiştir. Yönetici korkusu puanlarında alt düzey çalışanlar ($\bar{X}=2,86$) ile üst düzey yöneticilerin ($\bar{X}=2,50$) görüşleri arasında anlamlı derecede farklılık saptanmıştır. Buna göre alt düzey çalışanlar üst düzey yöneticilere kıyasla anlamlı şekilde daha fazla yönetici korkusu hissetmektedirler. Üst düzey yöneticilerin ($\bar{X}=2,11$) meslektaş korkusu puanlarının hem alt düzey yöneticilerin ($\bar{X}=2,48$) hem de alt düzey çalışanların ($\bar{X}=2,57$) puanlarından anlamlı şekilde daha az olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra orta düzey yöneticilerin ($\bar{X}=2,17$) meslektaş korkusu puanları ile alt düzey çalışanların ($\bar{X}=2,57$) puanları arasında da anlamlı farklılık saptanmıştır. Alt düzey çalışanlar orta düzey yöneticilere kıyasla daha çok meslektaş korkusu yaşamaktadır.

Tablo 7. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Korku Kültürü Puanlarının Karşılaştırılması.

| Boyutlar | Öğrenim Durumu | n | \bar{X} | ss | F | p | Anlamlı Fark |
|---------------------|--------------------|-----|-----------|------|-------|-------|--------------|
| Yönetici Korkusu | A) İlk-Ortaöğretim | 69 | 2,79 | 1,25 | 0,033 | 0,992 | - |
| | B) Ön Lisans | 115 | 2,82 | 1,16 | | | |
| | C) Lisans | 535 | 2,79 | 1,12 | | | |
| | D) Lisansüstü | 209 | 2,78 | 1,05 | | | |
| Yasal Süreç Korkusu | A) İlk-Ortaöğretim | 69 | 2,42 | 1,32 | 0,286 | 0,836 | - |
| | B) Ön Lisans | 115 | 2,35 | 1,24 | | | |
| | C) Lisans | 535 | 2,34 | 1,09 | | | |
| | D) Lisansüstü | 209 | 2,42 | 1,03 | | | |
| Meslektaş Korkusu | A) İlk-Ortaöğretim | 69 | 2,63 | 1,32 | 1,262 | 0,286 | - |
| | B) Ön Lisans | 115 | 2,63 | 1,31 | | | |
| | C) Lisans | 535 | 2,44 | 1,16 | | | |
| | D) Lisansüstü | 209 | 2,48 | 1,10 | | | |

Tablo 8. Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Korku Kültürü Puanlarının Karşılaştırılması.

| Boyutlar | Coğrafi Bölge | n | \bar{X} | ss | F | p | Anlamlı Fark |
|---------------------|----------------------|-----|-----------|------|-------|-------|---------------------------------|
| Yönetici Korkusu | A) Akdeniz | 145 | 2,82 | 1,17 | 1,374 | 0,222 | - |
| | B) Karadeniz | 163 | 2,62 | 1,03 | | | |
| | C) Ege | 73 | 2,87 | 1,11 | | | |
| | D) Marmara | 201 | 2,76 | 1,17 | | | |
| | E) İç Anadolu | 254 | 2,92 | 1,13 | | | |
| | F) Doğu Anadolu | 53 | 2,79 | 1,05 | | | |
| | G) Güneydoğu Anadolu | 39 | 2,64 | 1,04 | | | |
| Yasal Süreç Korkusu | A) Akdeniz | 143 | 2,38 | 1,16 | 0,807 | 0,564 | - |
| | B) Karadeniz | 154 | 2,31 | 1,07 | | | |
| | C) Ege | 74 | 2,58 | 1,22 | | | |
| | D) Marmara | 198 | 2,34 | 1,10 | | | |
| | E) İç Anadolu | 265 | 2,32 | 1,06 | | | |
| | F) Doğu Anadolu | 54 | 2,54 | 1,23 | | | |
| | G) Güneydoğu Anadolu | 39 | 2,37 | 1,15 | | | |
| Meslektaş Korkusu | A) Akdeniz | 143 | 2,65 | 1,29 | 2,302 | 0,033 | A-B A-G B-C B-E C-G |
| | B) Karadeniz | 154 | 2,26 | 1,08 | | | |
| | C) Ege | 74 | 2,63 | 1,26 | | | |
| | D) Marmara | 198 | 2,44 | 1,17 | | | |
| | E) İç Anadolu | 265 | 2,54 | 1,17 | | | |
| | F) Doğu Anadolu | 54 | 2,57 | 1,11 | | | |
| | G) Güneydoğu Anadolu | 39 | 2,17 | 1,02 | | | |

Korku Kültürü Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Öğrenim durumu değişkenine göre korku kültürünün alt boyutlarında idari personel görüşlerinin anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

İdari personelin yönetici ($F(3-924)=0,033$; $p>0,05$), yasal süreç ($F(3-924)=0,286$; $p>0,05$) ve meslektaş ($F(3-924)=1,262$; $p>0,05$) korkusu puanlarında öğrenim durumlarına göre anlamlı derecede bir farklılık saptanmamıştır.

Korku Kültürü Puanlarının Coğrafi Bölge Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Son olarak coğrafi bölge değişkenine göre korku kültürünün alt boyutlarında idari personel görüşlerinin anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 8’de sunulmuştur. Çalışılan üniversitenin bulunduğu coğrafi bölgeye göre idari personelin yönetici korkusu ($F(6-921)=1,374$; $p>0,05$) ve yasal süreç korkusu ($F(6-921)=0,807$;

$p>0,05$) puanları anlamlı derecede farklılık göstermezken; meslektaş korkusu ($F(6-921)=2,302$; $p<0,05$) puanları ise coğrafi bölgelere göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için Post Hoc LSD testi gerçekleştirilmiştir. Akdeniz Bölgesinde ($\bar{X}=2,65$) bulunan üniversitelerin idari personeli Karadeniz Bölgesinde ($\bar{X}=2,62$) ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}=2,17$) bulunan üniversitelerin idari personeline kıyasla; Karadeniz Bölgesinde ($\bar{X}=2,62$) bulunan üniversitelerin idari personeli Ege Bölgesinde ($\bar{X}=2,63$) ve İç Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}=2,54$) bulunan üniversitelerin idari personeline kıyasla ve Ege Bölgesinde ($\bar{X}=2,63$) bulunan üniversitelerin idari personeli ise Güney Doğu Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}=2,17$) bulunan üniversitelerin idari personeline kıyasla meslektaş korkusunu anlamlı şekilde daha fazla hissetmektedirler.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada devlet üniversitelerinde çalışan idari personelin görüşlerinden hareketle Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının örgütsel korku kültürü düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya göre idari personelin yönetici korkusunu bazen, meslektaş ve yasal süreç korkusunu ise nadiren hissettikleri belirlenmiş olup yönetici korkusunun



yasal süreç ve meslektaş korkusuna nazaran daha fazla hissedildiği öne sürülebilir.

Cinsiyet durumu değişkenine göre idari personelin yönetici korkusu ve yasal süreç korkusu puanları arasında anlamlı farklılık görülmezken; meslektaş korkusu puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, erkek idari personel kadın idari personele kıyasla meslektaş korkusunu anlamlı düzeyde daha çok hissetmektedir. İlköğretim okullarında yıldırma davranışlarının incelendiği Serin'e (2018) ait bir çalışmada erkek öğretmenler sosyal ilişkiler bağlamında kadın öğretmenlere kıyasla daha çok yıldırma davranışına maruz kalmaktadır. Çomak (2011), Ekinci (2012), Nanto (2015) ve Zorgül (2014) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha çok yıldırma davranışına uğradığı şeklinde benzer sonuçlar elde etmiştir. Erkek çalışanların yönetici olma arzularının kadın çalışanlara kıyasla daha fazla olması erkek çalışanlar arasında zorlu ve yıkıcı bir kariyer yarışına neden olabilmekte ve bu durum erkek personelin meslektaş korkusunu daha fazla hissetmesine yol açabilmektedir. Sonuçlar aynı zamanda meslektaş korkusunu azaltma bağlamında idari personel arasında güveni ve iş birliğini esas alan iletişim, yardımlaşma ve dayanışma odaklı çalışmaların ve eğitimlerin önemini de artırmaktadır. Ayrıca, Kavak ve Çelik'in (2020) işletmelerde korku kültürü ve yönetimini araştırdığı çalışmalarında kadınların erkeklere kıyasla daha çok yönetici korkusu yaşadığı belirlenmiştir. Kaşmer'in (2009) korku kültürünün yönetim, çalışanlar ve örgüt üzerindeki etkilerini belirlemeye çalıştığı, Sincer'in (2016) korku kültürü ile öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği ve Kahraman'ın (2019) okul yöneticilerinin yönetim tarzının korku kültürü üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmalarda ise cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Sonuçlar, medeni durum değişkenine göre idari personelin yönetici korkusu, meslektaş korkusu ve yasal süreç korkusu puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Bu durumda evli ya da bekâr olmanın örgütsel korku kültürünü hissetme açısından idari personel için belirleyici olmadığı söylenebilir. Kavak ve Çelik'in (2020) örgütlerde korku kültürü konulu araştırması ile Karakoç'un (2016) öğretmenlerin okullarda maruz kaldıkları yıldırma davranışları ve örgütsel bağlılıklarının ele alındığı çalışmada da yönetici korkusunun evli ya da bekar olmaya göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, üniversitelerde akademik personelin tükenmişlik düzeyleri ile korku kültürü arasındaki bağlantıyı inceleyen Sincer'in (2016) çalışmasında, bekâr kişilerin korku kültürü algısının evlilere kıyasla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

İdari personel arasındaki yönetici korkusu, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığa sahip değildir. Sonuçlar, mesleki kıdem ne olursa olsun idari personelin yönetici korkusuna ilişkin görüşlerinin değişmediğini göstermektedir. Benzer şekilde Kaşmer'in (2009) çalışmasında da mesleki kıdeme göre korku kültürü puanları arasında anlamlı farklılık

görülmemiştir. Ancak, Kahraman (2019) ve Sincer'in (2016) çalışmalarında mesleki kıdeme göre yönetici korkusunun farklılaştığı tespit edilmiştir. Her iki çalışmada da 1-10 yıl çalışma süresine sahip personelin 20 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip personele göre daha çok korku hissetmesinin nedeni kuşak farklılığına bağlanmıştır. İdari çalışanların hissettikleri yasal süreç korkusu ve meslektaş korkusu ise mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. 20 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip personel mesleğe yeni başlayanlara göre daha az yasal süreç korkusu yaşamaktadır. Ayrıca 20 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip personelin 0-10 yıl arası çalışma deneyimine sahip personele göre meslektaş korkusunu daha az hissettiği belirlenmiştir. Çalışma süresi arttıkça mesleki deneyim ve iş yetkinliğinin de artması yasal süreç ve meslektaş korkusunu azaltıyor olabilir.

İdari personelin unvanlarına göre yasal süreç korkusu puanları arasında anlamlı farklılık bulunmazken yönetici ve meslektaş korkusu puanları arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Sonuçlar, alt düzey çalışanların üstlerinden korktuklarını göstermektedir. Unvanlara göre detaylı incelendiğinde sadece alt düzey çalışanların orta ve üst düzey amirlere karşı anlamlı düzeyde korku hissettiği, ancak alt düzey yöneticilerin orta ve üst düzey amirlerinden korkmadıkları ortaya çıkmaktadır. Alt düzey çalışanlar ile orta ve üst düzey yöneticiler arasındaki hiyerarşik uzaklığın alt düzey yöneticilere oranla daha fazla olması ve otoriter yönetim anlayışı bu duruma neden olabilir. Aslında otoriter yönetim tarzları, örgüt içinde çatışmaları ve mutsuzluğu *körükleyerek korkuya zemin hazırlayabilmektedir* (Kahraman, 2019). Ayrıca, otoriter yönetim tarzını benimseyen yöneticiler, iş gören verimliliğinin düşmesine neden olmaktadır (Uysal vd., 2021).

Yöneticilerin birbirlerine karşı korku hissetmemeleri ise hiyerarşik açıdan birbirlerine yakın olmalarının bir sonucu olabilir. Alt düzey çalışanlar hiyerarşik açıdan diğer yöneticilere kıyasla daha yakın oldukları alt düzey yöneticilerden korkmamaktadır. Bu durum alt düzey yöneticilerle alt düzey çalışanlar arasındaki dikey iletişim kanallarının açık olması ile birlikte aralarındaki daha insancıl iletişim ve etkileşimden kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla, alt düzey çalışanların yönetici korkusunu ortadan kaldırmak amacıyla onların üst ve orta düzey yöneticilerle daha kolay ve daha fazla iletişim kurabilmelerine imkan tanıyacak yukarı yönlü iletişim kanallarının açık tutulması gerekebilir. Meslektaş korkusuna gelince, alt düzey çalışanların örgütsel hiyerarşi içerisinde yetkisel anlamda en alt seviyede olması, bu korku türünü arttıran bir etken olarak görülebilir. Aynı zamanda yıkıcı rekabet, korku duygusunu arttırmaktadır. Genellikle insanlar birbirlerini tehdit olarak algıladıkları ve korku kaynağı olarak gördükleri için korkunun kaynağından kaçmaya veya onunla mücadele etmeye yönelmektedir. Bu durumda korku, insanlar arasındaki sosyal uçurumu arttırmakta (Özpolat ve Sevim, 2017), çalışanların kendilerini güvensiz ve endişeli hissederek tuhaf davranışlar sergilemesine neden

olmakta ve kişiler arası iletişimi zayıflamaktadır (Mert, 2012). Höbel'in (2010) üniversitelerde idari personelin mesleki sorunlarını ele aldığı çalışmasında belirttiği gibi, yöneticilerin idari personelin yararına hareket etmemesi de korkuya sebep olabilmektedir. Ayrıca, akademik ve idari personelin görüşlerine göre yükseköğretim kurumları yöneticilerinin değerlendirildiği Tuzcu ve Ulaş'a (2018) ait bir çalışmada, çalışanların üst düzey yöneticilere ilişkin görüşleri genellikle olumsuz iken, orta ve alt düzey yöneticilere ilişkin görüşleri olumludur. Benzer şekilde bu sonuçlar alt düzey çalışanların orta ve üst düzey yönetici korkusu yaşama durumlarıyla ilişkilendirilebilir. Örgütlerde değişimin hızına yetişme çabası, çalışanlarda rekabet, gelecek kaygısı, işsiz kalma korkusu ve duygusal açıdan doyumsuzluk gibi bir dizi soruna yol açmıştır. Yaşanan hızlı değişimler yöneticiler ve çalışanlar için duygularını doğru bir şekilde tanımlayabilmeyi ve ifade edebilmeyi zorunlu hale getirmektedir (Töremen ve Çankaya, 2008). Örgütlerin çalışanlarını destekleyerek, beklentilerini karşılayarak ve güvenlerini kazanarak korku gibi olumsuz duygularını azaltabileceği belirtilmektedir (Karcioğlu, 2013). Alt düzey çalışanların yönetici korkularının azaltılması için yöneticiler ve çalışanlar arasındaki hiyerarşik iletişim engelleri kaldırılmalıdır. Ayrıca, yöneticiler alt düzey çalışanlarla empati kurabilmelidir.

Öğrenim durumu değişkenine göre idari personelin korku kültürü puanları tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak Kavak ve Elik (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, ortaokul mezunlarının diğer eğitim seviyelerinden mezun çalışanlara göre yöneticilerden daha fazla korktukları belirlenmiştir. Öte yandan Kaşmer (2009) lisans mezunu çalışanların daha az korku kültürü yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Sonuçlar arasındaki farklılık bu çalışmaların farklı örgüt türlerinde yapılmış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Zira her örgüt türünün örgütsel yapısı ve işleyişinden kaynaklanan kendine has kültürü söz konusudur.

İdari personelin yöneticilerinden ve yasal süreçlerden duydukları korku çalıştıkları üniversitelerin bulunduğu coğrafi bölgeye göre anlamlı bir farklılık göstermezken, meslektaşlarından duydukları korkunun coğrafi bölgeye göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma, İç Anadolu Bölgesi'ndeki üniversitelerde idari personelin Karadeniz Bölgesi'ndeki üniversitelere kıyasla meslektaşlarından daha fazla korktuklarını göstermektedir. Ayrıca, Akdeniz Bölgesi'ndeki üniversitelerde Karadeniz ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki üniversitelere kıyasla, Ege Bölgesi'ndeki üniversitelerde ise Karadeniz ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki üniversitelere kıyasla meslektaş korkusunun daha fazla hissedildiği ortaya çıkmıştır.

Bütünsel olarak değerlendirildiğinde devlet üniversitelerinde çalışan idari personelin bazen yönetici korkusunu, nadiren

ise meslektaş ve yasal süreç korkusunu hissettiği söylenebilir. Aynı zamanda, yönetici korkusu, meslektaş korkusuna ve yasal süreç korkusuna göre idari personel tarafından daha çok hissedilmektedir. Çalışmanın veri toplama aracı, yapılandırılmış sorulardan oluştuğu için idari personelin yaşamış olduğu korku kültürünün nedenleri detaylı olarak belirlenememiştir. Dolayısıyla, idari personel bağlamında devlet yükseköğretim kurumlarında korku kültürünün derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yükseköğretim kurumlarında yaşanan korku kültürü akademik personel açısından da inceleme konusu yapılabilir.

Kaynakça

- Abdurrezzak, A. O. (2018). Korkunun temelleri ve Türk halk kültüründe korku miti: Kara iye. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 5-14. <http://dx.doi.org/10.17719/jsr.2018.2756>
- Agalday, B., & Yigit, M. (2022). Why do teachers fear? Investigating teachers' perceptions of the culture of fear through mixed methods research. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 204-218. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1025710>
- Akan, B. B., & Oran, F. Ç. (2017). Örgütlerde korku kültürüne ilişkin bir model önerisi. In D. K. Dimitrov, D. Nikoloski & R. Yılmaz (Eds.), *Proceedings of International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series* (s.619-631). V. IBANESS Congress Series.
- Åkerlind, G. S. (2005). Academic growth and development-how do university academics experience it? *Higher Education*, 50, 1-32. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6345-1>
- Akgül, A., & Çevik, O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri: SPSS'te işletme uygulamaları*. Emek Ofset.
- Altıntaş, F. Ç. (2006). Bireysel değerlerin örgütsel adalet ve sonuçları ilişkisinde yönlendirici etkisi: Akademik personel üzerinde bir analiz. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(2), 19-40.
- Ashkanasy, N. M., & Nicholson, G. J. (2003). Climate of fear in organisational settings: Construct definition, measurement and a test of theory. *Australian Journal of Psychology*, 55(1), 24-29. <https://doi.org/10.1080/00049530412331312834>
- Balay, R., Kaya, A., & Cülha, A. (2013). Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(2), 123-144.
- Baştürk, S., & Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 129-159). Vize Yayıncılık.
- BeYTEKİN, O. F., Yalçınkaya, M., Doğan, M., & Karakoç, N. (2010). The organizational culture at the university. *International Journal of Educational Research*, 1(2), 1-13.
- Budak, G., & Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Büyükoztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyükyılmaz, O., & Tunçbiz, B. (2016). Örgütsel adaletin örgütsel bağlılığa etkisi: Akademik personel üzerinde bir araştırma. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(14), 89-114.



- Ceylan, M. (1998). Yeni kurulan yükseköğretim kurumlarında kurum kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 49-54.
- Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Çapak, G. (2020). *Medyanın korku kültürü yaratımındaki rolü: dijital gazete haberleri üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Çelik, K., & Kahraman, Ü. (2019). Okullarda korku kültürü ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 319-333. <https://doi.org/10.17679/inuefd.537884>
- Çelik, K., & Erdem, A. R. (2012). Üniversitede çalışan idari personele göre "kayırmacılık". *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 23-30.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Çomak, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretim okullarında yaşadıkları yıldırma durumları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Çoruk, A. (2014). Yükseköğretim kurumlarında görev yapan idari personelin duygusal emek davranışları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 79-93.
- Dalgıç, A. (2019, Eylül 26-28). *Korku ikliminin otel çalışanlarının pozitifliğine, yaratıcılığın ve işbirliğine etkisi*. [Conference Proceeding]. The Third International Congress on Future of Tourism: Innovation, Entrepreneurship and Sustainability. Mersin, Türkiye.
- Demir, M., & Demir, Ş. Ş. (2012). Yükseköğretim kurumlarında örgütsel sessizlik: Turizm lisans eğitimi kurumları örneği. *Milli Eğitim*, 193, 184-199.
- Ekinci, Ö. (2012). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yıldırma davranışları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Erdem, R. (2007). Korku kültürü-değerler kültürü kültürel çalışmalarda yeni bir boyut olabilir mi? *15. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi* (s. 245-250). Sakarya Üniversitesi, Türkiye.
- Erdem, R., Adıgüzel, O., & Kaya, A. (2010). Akademik personelin kurumlarına ilişkin algıladıkları ve tercih ettikleri örgüt kültürü tipleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 36, 73- 88.
- Gizir, S. (2007). Üniversitelerde örgüt kültürü ve örgüt-içi iletişim üzerine bir derleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 247-268.
- Günay, D., & Günay, A. (2016). Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim okullaşma oranları ve gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 13-30. <https://doi.org/10.5961/jhes.2016.139>
- Gürbüz, H. (2020). İş stresi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi idari personel üzerine bir araştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1716-1730. <https://doi.org/10.33206/mjss.581762>
- Hair, J., R.E. Anderson, R. Tatham, & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis*. Pearson Education.
- Hennenhofer, G., & Heil, K. D. (2004). *Korkuyu yenmek*. (L. Yarbaş, Çev.) İlyaz İzmir Yayınevi.
- Höbel, Z. (2010). *Üniversitelerde çalışan idari personelin meslek sorunları: Pamukkale üniversitesi örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Höbel, Z., & Karkan, N. (2010). Üniversite idari personelinin yönetsel ve örgütsel sorunları: Pamukkale Üniversitesi (PAÜ) Örneği. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 4(1), 135-159.
- Islam, N., Beer, M., & Slack, F. (2015). E-learning challenges faced by academics in higher education. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 102-112. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v3i5.947>
- İplikçi, F. N., & Topsakal, Y. (2014). Üniversitelerde örgüt kültürünü belirleyen ve etkileyen boyutlar: Ampirik bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 47-60.
- Kahraman, Ü. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt dna’sı ve örgütsel değişimin okullardaki korku kültürüne etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Karacıoğlu, M. S. (2013). *Örgütsel ortamda algılanan güven düzeyinin sinizm üzerindeki rolü: Atatürk üniversitesi idari personeli üzerinde bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Karakoç, B. (2016). *Öğretmenlerin okulda karşılaştıkları yıldırma davranışları ile örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Karacıoğlu, M.S., & Naktiyok, A. (2015). Örgütsel ortamda algılanan güven düzeyinin sinizm üzerindeki rolü: Atatürk üniversitesi idari personeli üzerinde bir araştırma. *AKÜ İİBF Dergisi*, 17(1), 19-34. <https://doi.org/10.5578/jeas.9058>
- Kaşmer, T. (2009). *Korku kültürünün yönetim, çalışanlar ve işletme üzerindeki etkilerinin analizi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Kavak, H. (2015). *İşletmelerde korku kültürü ve yönetimi: Adıyaman ili örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Türk Hava Kurumu Üniversitesi.
- Kavak, H., & Çelik, M. (2020). İşletmelerde korku kültürü ve yönetimi. *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 174-198. <https://doi.org/10.32579/mecmua.664215>
- Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
- Kinman, G. (2014). Doing more with less? Work and wellbeing in academics. *Somatechnics*, 4(2), 219-235. <https://doi.org/10.3366/soma.2014.0129>
- Koşar, S., & Çalk, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 581-603.
- Lacatus, M. L. (2013). Organizational culture in contemporary university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 421-425. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.139>
- Liu, Q., Geertshuis, S., & Grainger, R. (2020). Understanding academics’ adoption of learning technologies: A systematic review. *Computers & Education*, 151, 103857. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103857>
- Mert, N. (2012). Fear culture II. *International Journal of Learning & Development*, 2(2), 31-44. <https://doi.org/10.5296/ijld.v2i2.1547>
- Milosevic, I., & McCabe, R. E. (2015). *Phobias the psychology of irrational fear*. Greenwood.
- Naktiyok, A., & Kaygın, E. (2012). Tükenmişlik ve iş tatmini düzeylerini belirlemeye yönelik akademik personel üzerinde bir uygulama. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(1), 23-32.
- Nanto, Z. (2015). *Öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Orhun, B. N., & Meriç, S. (2019). Turizm işletmelerinde korku kültürü ve yönetimi. F. Alaeddinoğlu, S. Özer, S. Şahin, & H. A. Kalay (Ed.), *Turizm Araştırmaları* (s. 45-70). Paradigma Akademi.
- Özdevecioğlu, M., & Çelik, C. (2009). Örgüt kültürü tipleri itibarıyla bireylerin algıladıkları mağduriyet farkındalıklarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(1), 95-111.

- Özkan, S., & Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları (Bandırma örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(13), 153-171.
- Özpolat, A., & Sevim, Y. (2017). Örgütsel korkunun sosyal sermaye üzerindeki etkisi (Fırat Üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 603-616.
- Öztürk, E., & Demir, Y. (2015). Finansal okuryazarlık ve para yönetimi: Süleyman Demirel üniversitesi akademik personel üzerine bir uygulama. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 68, 113-134. <https://doi.org/10.25095/mufad.396629>
- Öztürk, M., Kocacık, F., & Gönültaş, M. B. (2016). Suç korkusu ve risk algısının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1488-1502.
- Öztürk, N. (2015). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-tipe etkileşiminin aracılık rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting Academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325. <https://doi.org/10.1023/A:1004130031247>
- Schoen, L. G., & Winocur, S. (1988). An investigation of the self-efficacy of male and female academics. *Journal of Vocational Behavior*, 32(3), 307-320.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Seki, Ö. (2017). *İkna edici iletişim açısından korku çekiciliği kullanımı: Sağlık bakanlığı tarafından yayınlanan kamu spotları örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Serin, S. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) davranışlarına maruz kalma düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Sincer, S. (2016). *Öğretim elemanlarının algılarına göre korku kültürü ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Sincer, S., & Baskan, G., (2017). Analyzing the relationship between culture of fear and burnout according to the perceptions of academics. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 462-472.
- Ssesanga, K., & Garrett, R. M. (2005). Job satisfaction of university academics: Perspectives from Uganda. *Higher Education*, 50, 33-56. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6346-0>
- Suhr, D. D. (2006). Exploratory or confirmatory factor analysis? *Proceedings of the 31st Annual SAS? Users Group International Conference* (s. 200-231). SAS Institute.
- Şahin, A. (2021). Örgüt kültürü ve iklimi. K. Yılmaz, & K. Demir (Ed.), *Eğitim Yönetimi Kuram ve Uygulama* (s. 291-333). Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev.) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 96-109.
- Toprak, M., & Aydın, T. (2015). A study of adaptation of commitment to change scale into Turkish. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science*, 1(1), 35-54.
- Töremen, F., & Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 33-47.
- Turan, M., & Parsak, G. (2011). Yabancılaşma ve iş tatmini ilişkisi: Bir devlet üniversitesi idari personeli üzerinde araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 1-20.
- Tuzcu, A., & Ulaş, D. (2018). Akademik ve idari personelin gözünden yöneticiler(İ): Ankara üniversitesi tömer örneği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 58-89.
- Tümlü, G. Ü., & Repeçoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 205-213.
- Uçkun, G., Demir, B., Yüksel, A., & Uçkun, S. (2014). Örgüt kültürünün yapısı ve insani ilişkilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi "Kocaeli üniversitesi idari personel örneği". *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), 19-38.
- Uysal, Ş. A., Keklik, B., Erdem, R., & Çelik, R. (2021). Hastane yöneticilerinin liderlik özellikleri ile çalışanların iş üretkenlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 15(1), 25-57.
- Ünüsan, Ç. (2006). *Negatif sosyal reklamlarda ikna edici mesaj stratejisi olarak korku çekiciliği kullanımı* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Yaşar, E. (2022). Yönetici korkusu ve korku kültürü arasındaki ilişkide işgören kişilik özelliklerinin düzenleyici Rolü. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 709-734. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1073421>
- Yıldırım, B. (2005). Eğitim örgütlerinde kültürel liderlikle meslek ahlaki ilişkisi. *Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 218-238.
- Yılmaz, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt kültürü* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yılmaz, F., & Göçen, S. (2015). Students' views on culture of fear in education system. *Journal of Computer and Education Research*, 3(6), 117-128. <https://doi.org/10.18009/jcer.20630>
- Yılmaz, K., & Horzum, M. B. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 103-121.
- Yurdigül, A. (2014). *Televizyon ana haber bültenlerinde korku kültürünün inşası* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Zorgül, G. G. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin maruz kaldığı psikolojik yıldırma ile işe yabancılaşma arasındaki ilişki (İstanbul ili Avcalar ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

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.*

Yükseköğretim Dergisi Cilt 13 (2023) Hakem Dizini

Reviewer Index for Volume 13 (2023) of the TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER)

Yükseköğretim Dergisine gönderilen makalelerin değerlendirmesi için zamanını ve emeğini vererek derginin kalitesinin devamlılığını sağlayan, aşağıda isimleri 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 13, 2023.

Rahman Ademi
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Abdullah Adıgüzel
Düzce Üniversitesi

Asuman Ahmed Abdo Shaban
Marmara Üniversitesi

Elvettin Akman
Süleyman Demirel Üniversitesi

Musab Talha Akpınar
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Sümer Aktan
Balıkesir Üniversitesi

Müslim Alanoğlu
Fırat Üniversitesi

Derya Demirdelen Alrawadieh
İstanbul Ayvansaray Üniversitesi

Burcu Aracıoğlu
Ege Üniversitesi

Gökhan Arastaman
Hacettepe Üniversitesi

Fatma Eti Aslan
Bahçeşehir Üniversitesi

Başak Ataman
Marmara Üniversitesi

Metin Aydoğdu
Trakya Üniversitesi

Ahmet Aypay
Anadolu Üniversitesi

İsa Bahat
Kırşehir Abi Evran Üniversitesi

Furkan Baltacı
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Mehmet Baş
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Ahmet Bedel
Sinop Üniversitesi

Uğur Bellikli
Giresun Üniversitesi

Kıvanç Bozkuş
Artvin Çoruh Üniversitesi

Meryem Berrin Bulut
Çukurova Üniversitesi

Zeki Atıl Bulut
Dokuz Eylül Üniversitesi

Serhat Burmaoğlu
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi

Halil İbrahim Bülbül
Gazi Üniversitesi

Ayşe Aslı Sezgin Büyükalaca
Çukurova Üniversitesi

Betül Can
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Ertuğ Can
Kırklareli Üniversitesi

Semih Ceyhan
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Mehmet Ozan Cinel
Giresun Üniversitesi

Orhan Çağlayan
Bursa Teknik Üniversitesi

Özlem Çakır
Ankara Üniversitesi

Alper Çalıkoğlu
T. C. Milli Eğitim Bakanlığı

Abdullah Çalışkan
Toros Üniversitesi

Şenol Çavuş
Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

Kamil Çekerol
Anadolu Üniversitesi

Nurhayat Çelebi
Karabük Üniversitesi

Levent Çetinkaya
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Ceyhan Çiğdemoğlu
Atılım Üniversitesi

Mehmet Akif Çini
Selçuk Üniversitesi

Mahmut Çitil
Gazi Üniversitesi

Abdulkerim Daştan
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Hilmi Demirkaya
Akdeniz Üniversitesi

Levent Deniz
Marmara Üniversitesi

Bahar Güçüz Doğan
Hacettepe Üniversitesi

Selen Doğan
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Fikret Er
Anadolu Üniversitesi

Filiz Erbay
İstanbul Aydın Üniversitesi

Cahit Erdem
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Burcu Erdemir
Bahçeşehir Üniversitesi

Meral Erdirencelebi
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Nazmiye Erdoğan
Başkent Üniversitesi

Hakan Ergin
Boğaziçi Üniversitesi

Barış Eriçok
Nevebir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Orkun Erkayıran
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Ali Ersoy
Anadolu Üniversitesi

Mehmet Eryılmaz
Bursa Uludağ Üniversitesi

Murat Esen
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi

Tahsin Fırat
Adıyaman Üniversitesi

Özlem Kutlu Furtuna
Yıldız Teknik Üniversitesi

Deniz Mertkan Gezgin
Trakya Üniversitesi

Enes Gök
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Yüksel Göktaş
Atatürk Üniversitesi

Şahika Görgülü
İstanbul Bilgi Üniversitesi

İbrahim Hakan Göver
Abdullah Gül Üniversitesi

Feride Öksüz Gül
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Deniz Gülmez
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Sedat Gümüş
The Education University Of Hong Kong

Erkan Güneş
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Bekir Sıddık Gür
Hacettepe Üniversitesi

Ahmet Gürbüz
Karabük Üniversitesi

Nermin Gürhan
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Cem Gürler
Yalova Üniversitesi

Aslı Ulubaş Hamurcu
İstanbul Teknik Üniversitesi

Mefail Hızlı
Bursa Uludağ Üniversitesi

Süleyman İpekci
İstanbul Atlas Üniversitesi

Halil Işık
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Çağdaş Işııkay
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Mahmut İnan
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Hülya İpek
Anadolu Üniversitesi

Aytekin İşman
Sakarya Üniversitesi

Emel İstar Işıklı
Düzce Üniversitesi

Ümit Kahraman
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Ceyhun Karabıyık
Ufuk Üniversitesi

Engin Karadağ
Akdeniz Üniversitesi

Gizem Karakaş
Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

Serçin Karataş
Gazi Üniversitesi

Bahtuşen Kavak
İstanbul Arel Üniversitesi

Sinan Kaya
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eren Kesim
Anadolu Üniversitesi

Mehmet Kesim
Anadolu Üniversitesi

Magdalena Keskin
Bursa Teknik Üniversitesi

Ayşegül Ketenci
İstanbul Kültür Üniversitesi

Emine Kılavuz
Nuh Naci Yazgan Üniversitesi

Cenk Murat Koçoğlu
Karabük Üniversitesi

Elif Korap Özel
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi

Zehra Sedef Korkmaz
Artvin Çoruh Üniversitesi



Özdal Koyuncuoğlu
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Türker Kurt
Gazi Üniversitesi

Bora Kurtuluş
Doğuş Üniversitesi

Furkan Metin
Türkiye İstatistik Kurumu

Hanifi Murat Mutlu
Gaziantep Üniversitesi

Seyil Najmudinova
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Aslıhan Nakiboğlu
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Şenay Sezgin Nartgün
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Ebru Oğuz
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Hülya Okumuş
Dokuz Eylül Üniversitesi

Yusuf İkbâl Oldac
Oxford Üniversitesi

Nazlı Ece Ordueri
Biruni Üniversitesi

Kenan Oğuzhan Oruç
Süleyman Demirel Üniversitesi

Özlem Önder
Ege Üniversitesi

Gönül Kaya Özbağ
Kocaeli Üniversitesi

Caner Özdemir
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Osman Nuri Özdoğan
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Nevzat Özel
Ankara Üniversitesi

Belkıs Özkara
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Ayşe Özpolat
Fırat Üniversitesi

Emel Tozlu Öztay
İstanbul Gelişim Üniversitesi

Kübra Karakaya Özyer
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Kenan Peker
Fırat Üniversitesi

Şehrinaz Polat
İstanbul Üniversitesi

Elif İlman Püsküllüoğlu
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Uğur Sadioğlu
Hacettepe Üniversitesi

Ayşe Fikriye Sarsıkoğlu
Kastamonu Üniversitesi

Ünsal Sığırı
Ostim Teknik Üniversitesi

Fatoş Subaşıoğlu
Ankara Üniversitesi

Hakan Sunay
Ankara Üniversitesi

Onur Sungur
Süleyman Demirel Üniversitesi

Roza Süleymanoğlu
Doğuş Üniversitesi

Lütfi Sürücü
World Peace University Cyprus

Ayşegül Nihan Erol Şahin
Gazi Üniversitesi

Betül Bulut Şahin
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Münir Şahin
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Gürcan Şeker
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Utku Şendurur
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Emine Şener
Kırşehir Abi Evran Üniversitesi

Mehmet Şengül
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Özlem Şenyurt
Atatürk Üniversitesi

Sema Tan
Sinop Üniversitesi

Ahmet Tanhan
Adıyaman Üniversitesi

Mehveş Tarım
Marmara Üniversitesi

Deniz Taşçı
Anadolu Üniversitesi

Gülşah Taşçı
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Adnan Taşgın
Atatürk Üniversitesi

Nalan Sabır Taştan
Ordu Üniversitesi

Mehmet Toplu
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Metin Toprak
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Ziya Toprak
Antalya Bilim Üniversitesi

Ersoy Topuzkanamış
Balıkesir Üniversitesi

Ömer Torlak
İstanbul Ticaret Üniversitesi

Hasan Tosun
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi



Şule Betül Tosuntaş
Bursa Uludağ Üniversitesi

Selahattin Turan
Bursa Uludağ Üniversitesi

Hasan Tutar
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Duygu Türkoğlu
Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Gözde Özdemir Uçgun
İstanbul Aydın Üniversitesi

Mehmet Ulutaş
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Barış Uslu
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

İbrahim Uysal
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Dalim Çiğdem Ünal
Hacettepe Üniversitesi

Barış Önen Ünsalver
Üsküdar Üniversitesi

Mutlu Tahsin Üstündağ
Gazi Üniversitesi

İlhan Yalçın
Ankara Üniversitesi

Oksana Manolova Yalçın
Erciyes Üniversitesi

Ayşe Yanardağ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Emine Yavaşgel
İstanbul Üniversitesi

Zeliha Yazıcı
Akdeniz Üniversitesi

Kürşad Yılmaz
Dumlupınar Üniversitesi

Ümmühan Yiğit
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Yılmaz İlker Yorulmaz
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Engin Yurdasever
Ordu Üniversitesi

Nihal Yurtseven
Bahçeşehir Üniversitesi

Filiz Yüksel
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

T. Volkan Yüzer
Anadolu Üniversitesi

İsimler soyadı sıralamasına göre yazılmıştır.

TÜBA-HER

Yükseköğretim Dergisi

TÜBA Higher Education Research/Review



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES

Vedat Dalokay Caddesi No:112,
Çankaya 06670 Ankara
Tel:+90 (312) 442 29 03
Fax: +90 (312) 442 72 36



www.tuba.gov.tr



facebook.com/TUBAAkademi



twitter.com/TUBAAkademi



youtube.com/TurkiyeBilimlerAkademisi

www.yuksekogretim.org