



# Universite Arastirmalari Dergisi

Journal of University Research

Cilt/Volume 4 • Sayı/Issue 3 • Aralık/December 2021

4 [3]

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



## Editör

Durmuş Günay, Maltepe Üniversitesi, İstanbul

## Editör Yardımcısı

Ahmet Çalık, Mersin Üniversitesi, Mersin

## Editör Kurulu\*

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

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

## Editör Danışma Kurulu\*

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

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

\*Kurul üyelerinin adları soyad alfabetik sırasına göre yazılmıştır.

## Amaç ve Kapsam

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

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

Yayıncı: Durmuş Günay

<http://dergipark.gov.tr/uad>  
Email: [uadergisi@gmail.com](mailto:uadergisi@gmail.com)

## Editor

Durmuş Günay, Maltepe University, İstanbul, Turkey

## Associate Editor

Ahmet Çalık, Mersin University, Mersin, Turkey

## Editorial Board\*

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

Omar Al-tabbaa, University of Kent, UK

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

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

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

Sana Moid, Amity University, India

Matthew James Muszak, Cámara de Comercio Hispano Japonesa, Spain

Roy Rada, University of Maryland Baltimore County, USA

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

Chandrani Singh, Lincoln University Malaysia

Tejinderpal Singh, Panjab University, India

Ramesh Sharm, Ambedkar University Delhi, India

Changsoo Sohn, Saint Cloud State University, USA

Adeyinka Tella, University of Ilorin, Nigeria

Dai, You-Yu, Shandong Jiaotong University, China

Sonali Vyas, University of Petroleum and Energy Studies, India

Orkun Yıldız, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir

Bijal Zaveri, Parul University, India

## Editorial Advisory Board\*

Ahmet Cevat Acar, İstanbul University, İstanbul, Turkey

Ömer Açıkgoz, Council of Higher Education, Ankara, Turkey

Musa Akoğlu, Health Sciences University, Ankara, Turkey

Belma Akşit, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Hülya Altunya, Süleyman Demirel University, Isparta, Turkey

Eda Atatekin, Yıldırım Beyazıt University, Ankara

Recep Artır, Marmara University, İstanbul, Turkey

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

Orhan Aydın, Tarsus University, Mersin, Turkey

Halis Ayhan, İstanbul Aydın University, İstanbul, Turkey

Erdal Birol Bostancı, Health Sciences University, Ankara, Turkey

Hamdi Bravo, Ankara University, Ankara, Turkey

Işıl Bayar Bravo, Ankara University, Ankara, Turkey

Ali Cem Başarır, Antalya Bilim University, Antalya, Turkey

Abdullah Çavuşoğlu, Havelsan-Ehsim, Ankara, Turkey

Cemil Çelik, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Ayhan Çitil, İstanbul 29 Mayıs University, İstanbul, Turkey

Betül Çotuksöken, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Ali Demir, İstanbul Technical University, İstanbul, Turkey

Murat Ali Dulupçu, Süleyman Demirel University, Isparta, Turkey

Teoman Şaban Duralı, İstanbul University, İstanbul, Turkey

Muzaffer Elmas, Council of Higher Education, Ankara, Turkey

Erdem Galipoğlu, University of Bremen, Germany

Suat Genç, Informatics and Information Security Research Center, Turkey

Ensar Gül, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Bekir Gür, Yıldırım Beyazıt University, Ankara, Turkey

Ersin Nazif Gürdoğan, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Tamer M. Hamouda, National Research Center, Egypt

Ahmet H. Hassan, Alexandria University, Egypt

Salim Al Hassani, Manchester University, United Kingdom

Aytekin İşman, Sakarya University, Sakarya, Turkey

Mohammad Jawaid, Putra University, Malaysia

Gülçin Yahya Kacar, Gazi University, Ankara, Turkey

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

Kemal Kahraman, TBMM National Palaces, İstanbul, Turkey

Hamza Kandur, Antalya Bilim University, Antalya, Turkey

Engin Karadağ, Akdeniz University, Antalya, Turkey

Şahin Karasar, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Yüksel Kavak, Hacettepe University, Ankara, Turkey

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

Adem Korkmaz, Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey

Ramazan Korkmaz, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Aslıhan Nasır, Bogazici University, İstanbul, Turkey

Süphan Nasır, İstanbul University, İstanbul, Turkey

Kıvılcım Metin Özcan, Social Sciences University of Ankara, Turkey

Yusuf Ziya Özcan, Council of Higher Education, Turkey

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

Mahmut Özer, Ministry of National Education, Turkey

Ercan Öztemel, Marmara University, İstanbul, Turkey

Recep Öztürk, İstanbul Medipol University, İstanbul, Turkey

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

Yunus Söylet, İstanbul University, İstanbul, Turkey

Mehmet Şişman, Council of Higher Education, Ankara, Turkey

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

Orhan Uzun, Bartın University, Bartın, Turkey

Tuğba Yelken Yanpar, Mersin University, Mersin, Turkey

Emrah Yasasin, University of Regensburg, Germany

Engin Yıldırım, The Constitutional Court of the Republic of Turkey

Cemil Yücel, Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Turkey

Gonca Telli Yamamoto, Doğu University, İstanbul, Turkey

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

## Aims and Scopes

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

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

Publisher: Durmuş Günay

<http://dergipark.gov.tr/uad>  
Email: [uadergisi@gmail.com](mailto:uadergisi@gmail.com)

## İçindekiler / Contents

### — Özgün Makale/Original Article

- Degree Mobility in the Higher Education Context: Could the English Language be a Key Driver of Internationalisation?** 220  
*Yükseköğretim Bağlamında Derece Hareketliliği: İngilizce Uluslararasılaşmada Önemli Bir Etmen Olabilir mi?*  
Tuğba Elif Toprak Yıldız

- Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Öğretmen Adaylarının İlk Yardım Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi** 228  
*Analyzing First Aid Knowledge Levels of Teacher Candidates Studying at Department of Elementary Teacher Education*  
Asiye Parlak Rakap, Fatma Erkoç, Özlem Eda Çakar

- Covid-19 Salgınının, Türkiye’de Tıp Fakültesi Olan ve Olmayan Devlet Üniversiteleri Giderlerine Etkisi: Karşılaştırmalı Analiz** 236  
*An Empirical Analysis for the Effects of the Covid-19 Pandemic on Expenditures of State Universities with Faculty of Medicine in Turkey*  
Adem Yaman, Ayşe Atılgan Sarıdoğan

### — Derleme Makale/Review Article

- A Systematic Review of Research on Pre-Service TESOL Teachers’ Emotions** 246  
*İngilizce Öğretmenliği Eğitimi Alanında Duygular Üzerine Sistemantik Bir Analiz*  
Saadet Korucu Kış

### — Özgün Makale/Original Article

- Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Düzeydeki Eleştirel Düşünme Çalışmaları: Bir Alan İncelemesi** 254  
*Post-Graduate Studies on Critical Thinking Skills in Turkey: A Literature Survey*  
Ayşe Yılmaz Virlan

- Yükseköğretimde Yaratıcı Düşünme ve İnovasyon Eğitimi: İşletme Lisans Programları Bağlamında Bir İnceleme** 262  
*Creative Thinking and Innovation Education in Higher Education: A Study in the Context of Business Undergraduate Programs*  
Hakan Yaman, Murat Esen

- Google Classroom Uygulamasının Benimsenme Düzeyinin Belirlenmesi: Covid-19 Sürecinde Yozgat Bozok Üniversitesi (YOBÜ) Örneği** 279  
*Determining the Adoption Level of Google Classroom Application: Sample of Yozgat Bozok University (YOBÜ) During Covid-19*  
Zuhal Akgün, Pınar Hacıhasanoğlu, Sena Saydam

- Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Özyeterlilik Alguları ile Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** 292  
*Investigation of the Relationship Between the Self-Efficacy Perceptions of Computer and Internet Use of Classroom Teacher Candidates and the Level of Online Learning Readiness*  
Mehmet Akif Bircan, Engin Zabun

## İçindekiler / Contents

### — Özgün Makale/Original Article

**Assessment of Information Literacy Competency of Management Science Students at the University of Ilorin, Kwara State, Nigeria** 299

*Ilorin Üniversitesi, Kwara Eyaleti, Nijerya'daki Yönetim Bilimi Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Yetkinliklerinin Değerlendirilmesi*

Adeyinka Tella, Rukayat Amadu, Oluwakemi Titilola Olaniyi, Segun Sunday Bamidele

**Üniversite Öğrencilerinin Yaşadıkları Sosyo-Ekonomik Sorunlar Üzerine Bir İnceleme** 309

*An Analysis on Socio-Economic Problems of University Students*

Hüseyin Doğan, Gökçe Akçalı

# Degree Mobility in the Higher Education Context: Could the English Language be a Key Driver of Internationalisation?

Tuğba Elif Toprak Yıldız<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Izmir Democracy University, Faculty of Science and Letters, Department of English Language and Literature, Uçkuyular, 35140, Izmir, Turkey.  
ORCID: T.E. Toprak-Yıldız (0000-0003-0341-229X)

## Abstract

Nowadays, as higher education institutions strive for gaining reputation and increasing their visibility, the notion of internationalisation within the higher education systems continues to attract increasing attention. In particular, the influence of internationalisation on the linguistic landscape of European higher education appears to be far-reaching. Whereas the European Union policies have backed up the idea of multilingualism, the ambition of higher education institutions to draw more accomplished students has boosted the status of English as the lingua franca and medium of instruction. In a similar vein, literature on internationalisation has linked internationalisation to greater degree and credit mobility and extensive use of English as the medium of instruction. Competitiveness in the academic market, in particular, might have caused a considerable number of higher education institutions to associate the notion of internationalisation with Englishisation. While these pressures cement the position of English as the medium of instruction and scholarly activities, this article examines the possible relationships among internationalisation, degree mobility, Englishisation, and language policies in the light of the OECD 2019 and 2020 data. The article also considers several crucial implications for internationalisation that have become increasingly relevant especially during the Covid-19 pandemic period.

**Keywords:** Degree mobility, internationalisation, higher education, Englishisation, English-medium instruction (EMI).

## 1. INTRODUCTION

In the last decades, internationalisation has become a buzz word even though it has previously been considered as a fuzzy term in the relevant literature (Kehm & Teichler, 2007). According to Knight (2004), internationalisation can be defined as a process in which an international and intercultural dimension has been incorporated into the objectives, functions and delivery of educational, research-oriented and service-based activities. To date, higher education institutions all around the world have embraced diverse internationalisation policies in order to respond to the demands of the competitive international academic market, raise their visibility, and attract better-skilled researchers and students. For instance, according to performance indicators proposed by the Times Higher Education World University Rankings (The Times Higher Education, 2020), the indicator entitled international outlook comprises around 8% of all performance indicators. Similarly, the share of internationalisation related indicators is approximately 10% according to QS World University Rankings (2020).

Internationalisation has been increasingly associated with Englishisation (Curle, Jablonkai, Mittelmeier, Sa-

han, & Veitch, 2020), a phenomenon that refers to the influence of English over other languages and English Medium Instruction (EMI). It has been assumed that internationalisation has been a significant driving force behind the increasing popularity of EMI, which could be explained as the use of the English language to teach subjects in countries where English is not the majority language (Macaro, 2018; Macaro, Curle, Pun, An, & Dearden, 2018). In particular, the use of EMI has become increasingly widespread, and the number of EMI programmes has multiplied (Dearden, 2014; Macaro et al., 2018). The growth is especially quite evident in regions such as Europe, Asia and the Middle East (Arik & Arik, 2014; Fenton-Smith, Humphreys, & Walkinshaw, 2017; McMullen, 2014; Wächter & Maiworm 2008, 2014).

This outcome could be anticipated by taking the benefits that are associated with EMI both in the long and short run into account. Coleman (2006), for instance, proposed that EMI courses at higher education institutions could maximize students' chances of benefiting from international exchange programmes and better compete in the job market. The use of EMI in higher education has been extensively connected with a higher number of international students and academics, greater student and staff mobility through exchange programmes, and internationalisation of study programmes (Curle et al., 2020). Understanding possible links between EMI and student mobility is significant in that mobility has been regarded as one of the most leading indicators of inter-

\*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:  
T.E. Toprak-Yıldız, Email: tugbaeliftoprak@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 08.02.2021  
Kabul Tarihi / Accepted Date: 13.07.2021

Doi: 10.32329/uad.876946

nationalisation (Altbach, 2002; Curle et al., 2020). In the relevant literature, student mobility can be characterised as credit mobility and degree mobility. While credit mobility refers to a short-term study abroad experience during which students can accrue credits for their degree at their home university, degree mobility requires students to complete a full degree at a university abroad (Velliari & Coleman-George, 2016). In other words, degree-mobile students attend higher education institutions in the host country as regular students with the intention of completing a program and earning a degree (OECD, 2019). On the other hand, credit mobile students are temporary students at a host institution abroad, and they study in order to gain academic credit (OECD, 2019).

The present study focuses on the long-term degree mobility in the context of OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) countries. The aim of the present study is to discern possible links between degree mobility, a proxy for internationalisation, and EMI by examining the latest OECD statistics (OECD, 2018, 2019, 2020) on degree mobility, in particular, the number of international students and the direction of degree mobility.

## 2. INTERNATIONALISATION IN THE HIGHER EDUCATION

The notion of quality in higher education has grown increasingly in significance as evident by the number of higher education institutions on an international scale trying to climb the ranking charts and increase their visibility and reputation in various ways. One of the most critical issues influencing the success, reputation, and visibility of higher education institutions is, for no doubt, the notion of internationalisation. Policymakers, governments, and authorities in higher education institutions engage with various activities and implement relevant policies to boost the internationalisation efforts of higher education institutions. To date, the notion of internationalisation has been defined in different ways, and the scope and nature of these definitions have varied from one context to another. Nevertheless, what remains constant has been that internationalisation involves a set of activities and processes that bring an international and intercultural dimension in education, research and service roles of the institution of interest (Knight, 1994). It is safe to posit that these activities, procedures, and services are highly likely to influence higher education institutions' performance, rankings, and reputation. In particular, student and faculty member exchange programmes, collaborative research and development projects, field studies, intercultural education, extra-curricular activities, curriculum development, and innovation activities are assumed to contribute positively to the internationalisation process that takes place at higher education institutions (Knight & de Wit, 1995). It is not surprising that the internationalisation of higher educa-

tion institutions has emerged as a strong predictor and critical driver in the success of these institutions in all parts of the world (Llurda, Cots, & Armengol, 2014). For instance, while international outlook constitutes around 8% of the performance indicators of the Times Higher Education World University Rankings (Times Higher Education, 2020), internationalisation constitutes 10% of the total ranking score, according to the QS World University Rankings (QS World University Rankings, 2020).

Even though internationalisation does not have a strict definition, in the relevant literature, various definitions have been proposed to explain this phenomenon. To illustrate, Back, Davis and Olsen (1997) carried out a study on higher education institutions' internationalisation practices in the Australian context. Back et al. (1997) investigated these institutions regarding several features, including international study programmes, internationalisation of teaching practices, internationalisation of research practices, and the availability of organisational strategies for promoting internationalisation. In addition, Hughes (2008) elaborated on primary factors that could promote and facilitate internationalisation practices. These factors can be listed as student mobility, faculty and staff mobility, and off-shore delivery. Moreover, Knight (1997) came up with several strategies and activities that could help boost higher education institutions' internationalisation efforts. These strategies and activities can be summarised as establishing more international academic programmes (e.g., student and faculty exchange programmes, foreign language training programmes, and internationalised curricula), engaging with international research and scholarly cooperation (e.g., projects and scholarly publishing at an international scale), conducting extra-curricular activities (e.g., international student clubs, international and intercultural gatherings) and offering external services and relations (e.g., distance education, off-shore instruction, and community-based partnerships). Hence, it could be inferred that the presence of international study programmes, international research projects, and student/faculty mobility form a substantial part of internationalisation activities.

From a historical point of view, the cornerstone of internationalisation was set through the Bologna Declaration (1999), authorised by the representatives from 29 European countries in charge of higher education in June 1999. The Bologna Declaration launched the establishment of European higher education and cemented the idea of the internationalisation of higher education in Europe. The Bologna Declaration (1999) set out to create a more consolidated higher education organisation across the European countries and promote compatibility and transparency among the higher education institutions in the continent. Furthermore, it aimed to structure educational systems and programmes in close parallel with European countries' needs, and to boost graduates' employment rates. Since signing the Bologna Declara-

tion (1999), higher education institutions seem to have accepted the idea of internationalisation and considered internationalisation as a chance to better compete in the global education market, gain more respectability, and improve their economic benefits by attracting students outside the European Union zone (Garrett & Gallego Balsa, 2014). As a result of these initiatives, the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), a standard and central tool used in the European Higher Education area to make national courses and programmes more transparent and comparable internationally, has been put into effect (European Commission, 2015). ECTS enables students to move between higher education institutions across different countries and have their academic studies and qualifications admitted at these institutions. The adoption of ECTS has facilitated the implementation of exchange and mobility programmes (e.g., ERASMUS and Nordplus Higher Education Programme). The ERASMUS programme was launched in 1987 to promote cultural, social, and academic exchanges between European institutions and students. The introduction and adoption of the ECTS are essential in that the scheme enables exchange students to be recognised at other institutions and substitute the courses they take at their home institution.

Perhaps, one of the most critical indicators of internationalisation of higher education would be student mobility, which provides host countries with many benefits. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004) groups these benefits into four main categories. These categories can be listed as the increase in collective understanding, migration of skilled labour, increasing income, and capacity building. In particular, capturing the attention of skilled international students could be a feasible way of promoting innovation and production, and eliminating the adverse effect of an ageing population, especially if these students stay permanently in the host country (OECD, 2016). Even though it might take considerable time to observe these benefits, the financial outcomes of mobility practices can be observed within a short time. To illustrate, the thematic report published by the Australian Productivity Commission (2015) revealed that the contribution of international educational services to the Australian economy was around \$17 billion in 2014.

### 3. THE LINKS BETWEEN INTERNATIONALISATION AND ENGLISHISATION

The Bologna Process (1999) has considerably shaped and guided the educational and language policies implemented in the EU zone. The influence of internationalisation practices on the linguistic landscape of higher education systems could be considered as highly profound. The EU policies have backed up the idea of multilingualism over the years, yet English-medium instruction has become

increasingly popular throughout the continent, notably in northern Europe (Kuteeva, 2014). Within the post-Bologna period, this popularity has grown so enormous that internationalisation has almost emerged as an equivalent term for Englishisation (i.e., a phenomenon that represents the increasing use of English and the influence of English over other languages) and EMI (Kirkpatrick, 2011; Phillipson, 2009). Consequently, the Bologna Process has reinvigorated the status of EMI throughout Europe. The need and impetus for internationalisation have brought about different language policies at a macro level, while higher education institutions' reactions have exhibited different patterns to some extent. Risager (2012) classified these policies into three categories which are a monolingual (only English), bilingual (national language plus English) and a trilingual (national language, regional language and English) language policy. According to Risager (2012), the monolingual English language policy has grown in popularity especially within the last decade.

Approaches posed by higher education institutions in adopting and implementing language policies seem to have varied considerably. To illustrate, on the one hand, some higher education institutions have opted for English-medium instruction. On the other hand, some other institutions have made slight or drastic changes to already ongoing programmes; one workable alternative has been increasing the number of EMI courses (Smit & Dafauz, 2012). It might be inferred that these changes can positively affect particularly the short-term mobility practices considering that exchange students would have more course alternatives to pick when they study at a programme abroad. The relationship between English medium instruction and internationalisation was also emphasised by Coleman (2006), who asserted that the existence of EMI courses and programmes at universities would give students more opportunities to participate in exchange programmes, help attain an advantaged status in the community, and better compete for financial sources. Given these circumstances, it is no wonder that the number of institutions providing EMI programmes and courses has spiked in the last decades. This drastic increase has been quite apparent in several parts of Europe, notably in the Nordic countries (i.e., Sweden, Finland, Norway, and Denmark) where the share of EMI programmes in the number of overall programmes is the highest. A decade ago, the number of higher education institutions in the German, Dutch, and Scandinavian context was about 2,400 (Wächter & Maiworm, 2008). This number is reported to have proliferated over the last decade (Wächter & Maiworm, 2014).

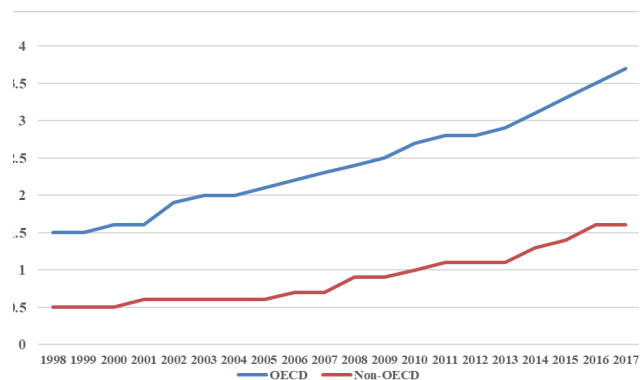
In addition to its role as the medium of instruction, English has transformed into the lingua franca in the modern age and serves as the medium of scholarly communication and research (Seidlhofer, 2011). This situation has also increased the popularity and spread of English



in academia. For example, English has taken on the status as the language of scholarly publishing, especially in the Scandinavian higher education institutions since the 1950s (Kuteeva & Airey, 2014). Besides, since English has assumed the role of lingua franca among the EU member states, it is highly probable that the expanse of English would not become slower but would increase momentum when compared to other languages (de Swaan, 2001). Other reasons for the widespread and increasing popularity of English could be the greater mobility, the availability of international study and research programmes, and students' desire to participate in such programmes. For instance, even though the ERASMUS programme was launched to promote students' educational and cultural experiences, it seems that it also has added weight to the status of English as the lingua franca throughout Europe. This trend is evident in the steady rise in the number of students that have visited English-speaking countries or countries that offer English medium instruction over the years (Anonymous, 2019; Cots, Llorca, & Garrett, 2014; Mackiewicz, 2001). The following section offers implications related to possible links between student mobility, internationalisation, and Englishisation based on the most recent OECD reports (OECD, 2019, 2020) on student mobility in higher education.

#### 4. INTERNATIONAL STUDENTS AND MOBILITY: EVIDENCE FROM OECD 2019 AND 2020 REPORTS

The reasons students want to go abroad for study purposes or participate in exchange programmes may vary at the personal level, yet according to OECD reports (OECD, 2017, 2018, 2019, 2020) students tend to opt for such programmes thinking that international experiences may present them with increased opportunities for receiving a quality education, help them extend their skills to obtain higher returns both in education and labour market, and improve their language and intercultural skills. Hence, it is not surprising that the number of international students joining tertiary education prog-



**Figure 1.** The Number of International or Foreign Students Enrolled in OECD and non-OECD Countries between 1998-2018

**Note:** The graph is prepared based on OECD data (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*

rammes has grown in number, from two million in 1999 to five million in 2016. The number of international or foreign students for study purposes was estimated to be around 3.5 million in the OECD area in 2016 and 3.7 million in 2017 (OECD, 2018, 2019) (See Figure 1).

Note that the label international students is used to indicate individuals that depart from a home country and move to another country for pursuing their studies. In accordance with country-specific immigration laws, mobility agreements (e.g., unrestricted mobility of individuals within the European Union and the European Economic Area) and data accessibility, international students can be defined as students that are not permanent residents of the host country, or as students who received their previous education in a different country (OECD, 2019). On the other hand, the label foreign students is used to refer to individuals that are not citizens of the country in which they are enrolled in a higher education institution and the data are gathered. Even though foreign students are regarded to be internationally mobile, they may be long-term residents in the host country where the higher education institutions in located (OECD, 2019).

**Table 1.** The Share of International or Foreign Students by Level of Tertiary Education

	Total tertiary	Short-cycle tertiary	Bachelor/ equivalent level	Master/ equivalent level	Doctoral/ equivalent level	Number of international students in thousands
AU	21	20	14	48	32	381
AT	17	1	19	21	30	74
CA	13	13	11	16	33	210
CL	0	0	0	2	8	5
DK	11	15	6	19	35	34
FR	10	5	7	14	40	258
DE	8	0	5	14	10	259
HU	10	1	7	17	15	29
IS	7	28	5	8	29	1
IE	9	3	7	19	29	20
JP	4	7	3	8	18	164
LV	7	2	6	17	10	6
LU	47	9	26	76	85	3
MX	1	0	0	1	7	25
NL	11	3	9	17	43	96
NZ	20	23	16	28	49	53
NO	3	1	2	5	21	9
PL	4	0	4	5	2	46
PT	6	3	4	8	27	22
SI	4	2	3	5	9	3
ES	3	1	1	10	18	65
SE	7	0	3	11	35	29
CH	18	0	10	29	55	53
UK	18	4	14	34	42	436
US	5	2	4	13	26	985

**Note:** Based on OECD (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Abbreviations of country names refer to Australia, Austria, Belgium, Canada, Chile, Denmark, France, Germany, Hungary, Iceland, Ireland, Japan, Latvia, Luxembourg, Mexico, Netherlands, New Zealand, Norway, Poland, Portugal, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland, the United Kingdom, and the United States, respectively.

The 2019 OECD statistics indicate that there has been a constant rise in the number of international and foreign students between 1998-2018. There were 1.5 million international students in the OECD area in 1998, while the recent number reached almost 4 million in 2018. This constant increase is expected to continue in the future. The urge and desire to keep up with the innovation-based economies, rising wealth in the emerging economies, technological developments, and the spread of English as the medium of instruction and communication seem to impact this increase considerably (OECD, 2019). Although the increase in the number of international students seems to be steady and has expanded massively over the years, these students' concentration on particular countries might hint at the attractiveness of these countries for study purposes. Table 1 shows the share of international students across OECD countries at all levels of higher education.

Statistics reveal that English-speaking countries remain the most attractive study locations, with four Anglophone countries (the United States of America, the United Kingdom, Australia, and Canada) receiving more than 40% of all international students in the OECD area (OECD, 2019, 2020). The OECD 2019 results reveal that other attractive destination areas for international students include France and Germany. Results also show that the number of international students is 985.000, approximately a million, in the USA, 436.000 in the UK,

381.000 in Australia, 259.000 in Germany, 258.000 in France and 210.000 in Canada. Based on the 2017 OECD data, the United States remains the top study destination for international students. Of the 3.7 million international students, 985.000 attend degree programmes in the United States, which alone accounts for 22% of the OECD area's total market share. The international market share for the United Kingdom, Australia is around 10%, while Canada accounts for 5%.

These numbers demonstrate that the Anglophone countries (e.g., the US, the UK, Canada, Australia, New Zealand), where English assumes the official language status, are the most attractive degree mobility destinations for foreign and international students. Furthermore, non-English speaking countries such as Germany and France seem to draw the attention of a considerable number of international students. This might have to do with the fact that the number of institutions providing English medium instruction in these countries has been reported to be on the rise (Hughes, 2008). To illustrate, in their comprehensive analysis of the provision of EMI in non-Anglophone countries in Europe, Wächter and Maiworm (2014) revealed that the numbers of identified EMI programmes went up from 725 programmes in 2001, to 2,389 in 2007 and to 8,089 in 2014. Moreover, Wächter and Maiworm (2014) reported that the absolute number of EMI programmes was 1,078 in the Netherlands, which was closely followed by Germany (1,030).

**Table 2.** Distribution of International and Foreign Students by Region of Origin

	Asia	Europe	Africa	Latin America & Caribbean	North America	Oceania	Unknown
Australia	86.51	3.44	2.27	3.70	1.33	0.78	1.96
New Zealand	78.50	5.46	1.38	1.90	5.94	6.82	(0.00)
United States	76.91	6.84	4.83	7.99	2.72	0.71	0.00
Turkey	70.59	14.93	13.11	0.25	0.53	0.09	0.50
Canada	64.31	12.40	10.87	5.86	4.35	0.38	1.82
United Kingdom	54.10	31.55	6.14	2.26	5.36	0.58	0.00
Ireland	46.47	24.64	4.19	2.00	16.83	0.71	5.16
Finland	37.75	29.35	8.32	2.34	2.47	0.34	19.42
Hungary	36.43	50.57	8.45	1.81	2.57	0.10	0.08
Germany	36.27	38.86	9.11	5.05	3.05	0.46	7.20
Italy	33.97	42.45	12.90	9.18	0.95	0.09	0.46
Norway	31.10	48.44	9.50	3.88	4.57	0.58	1.94
Sweden	29.39	38.73	4.60	2.89	2.57	0.35	21.47
Estonia	26.33	58.60	9.66	2.46	2.62	0.23	0.11
France	22.24	17.19	49.82	6.26	1.90	0.19	2.40
Poland	19.56	75.48	2.28	0.57	2.04	0.08	0.00
Netherlands	14.86	57.27	1.41	2.26	1.49	0.13	22.58
Czech Republic	14.38	81.73	1.89	0.68	0.93	0.03	0.36
Switzerland	11.83	71.38	4.45	3.95	3.06	0.44	4.89
Luxembourg	10.98	78.20	6.72	2.62	1.40	0.09	(0.00)
Denmark	10.82	81.58	1.75	2.19	3.03	0.62	0.00
Austria	10.44	82.83	1.48	1.61	1.13	0.17	2.34
Spain	8.52	38.53	4.97	45.04	2.75	0.12	0.07
Portugal	8.08	17.26	31.20	42.32	1.05	0.11	0.00
Belgium	3.66	45.32	8.83	1.37	0.45	0.03	40.33
OECD total	56.98	22.70	8.21	5.86	2.82	0.56	2.87

**Note:** Based on OECD (2020), Education at a Glance 2020: OECD Indicators

Sweden was reported to have 822 EMI programmes, followed by France that was in fourth place (499). Note that these figures appertain to the year 2014. Considering the fact that the data were collected around seven years ago and the number of EMI programmes has been increasing exponentially in many parts of the world (e.g., East Asia, Middle East, Northern Europe) especially within the last decade, we could safely assume that the most updated figures would be substantially higher at present. Table 2 below reveals the OECD 2020 statistics (year of reference 2017) regarding the distribution of international students based on the region of origin and education level.

According to the OECD 2020 report, the four Anglophone countries have received nearly half of (40%) all international students in the OECD area, similar to the case in the OECD 2019 report. The US seems to have increased the number of international students since 2017, for the latest data indicate that of the 3.9 million international students, 987.000, almost a million international students, are attending US-based study programmes. While the UK hosts 452.000 international students, the number of international students has nearly doubled in Australia, increasing to around 445.000 students (OECD, 2020). The leading countries in the race for international students seem to remain the same, the US holding 18% of the overall international education market share, followed by the UK (8%), Australia (8%), Germany (6%) and France (%4). These countries also remain the importer countries that feature more students visiting the country for degree mobility than leaving for other countries to study. It is highly likely that in addition to language, students' study destination choices might be influenced by the perceived quality of education and reputation of the higher education institution (Abbott & Silles, 2016). However, the trends reflected in the international and foreign student mobility OECD data (OECD, 2017, 2018, 2019, 2020) might also lead to the deduction that the majority of these students prefer host countries in which English is the majority language or EMI programmes are widespread. Considering the high tuition fees required by higher education institutions located in the Anglophone countries and the urge to be a competitor in the global education market, many non-Anglophone countries including the Nordic counties, Germany, France, the Gulf-states, the Baltic states, and several Asian countries seem to have adopted EMI programmes at both undergraduate and graduate levels (Fenton-Smith, Humphreys, & Walkinshaw, 2017; Hughes, 2008; Karakaş & Bayyurt, 2019; Kirkgöz, 2009; OECD, 2005; Wächter & Maiworm, 2008, 2014). At a global scale, the use of EMI is reported, in particular, to increase at the tertiary level when compared to primary and secondary education. For instance, in a large-scale study conducted to yield an overall picture of the rapidly growing phenomenon of EMI across the globe, Dearden (2014) revealed that out of 55 countries that were examined, only three countries were reported

not to allow EMI at both public and private universities. The remaining 52 countries were reported to implement EMI in various forms at both public and private universities, or either at public or private universities. Dearden (2014) also demonstrated that there were multiple reasons for the implementation of EMI at higher education institutions. These reasons included improving students' English language skills, fostering knowledge of the target culture, creating opportunities for students to study and work abroad, and introducing the home culture throughout the world. Moreover, in some countries, policymakers were reported to consider EMI as a mechanism for internationalising education, promoting international mobility, and increasing the competitiveness of students in a world market. These findings seem to be in line with the deductions from the OECD data featured in the present study.

## 5. THE IMPACT OF COVID-19 ON INTERNATIONALISATION AND CONCLUSIONS

Higher education institutions all around the world engage with various practices to boost their reputation and visibility in the international education market, and promote the human capital in their host countries by enticing skilled students and researchers (Llurda et al., 2014). The Bologna Declaration (1999), the development of the ECTS scheme and launch of the international exchange programmes such as ERASMUS + could be regarded as the outcomes of this increased interest in internationalisation. On the other hand, since studying abroad has also become an enriching and valuable experience for students in an increasingly multicultural world, student mobility, in particular, long-term degree mobility has been receiving more attention within the last decade. Apart from being one of the most critical indicators of internationalisation, degree mobility could be viewed as an opportunity to receive a high-quality education, welcome exciting job prospects in the international market, and improve intercultural and English language skills (OECD, 2019).

Relevant literature has demonstrated that student mobility can be significantly influenced by several contextual and personal factors such as the distance between home and host countries, economic circumstances, climate, and language (e.g., Beine, Romain, & Ragot, 2014; Findlay, King, Stam, & Ruiz-Gelices, 2006; Sánchez-Barrioluengo & Flisi, 2017). Among these factors, the language factor stands out since it has been shown that language has the potential to act as a facilitator or barrier when it comes to shaping students' destination choices (Beine et al., 2014). In a similar vein, the European Higher Education Area considers student mobility a feasible way to aid students in developing critical skills and competencies, such as foreign language skills and intercultural competence (OECD, 2018).

Based on the OECD data, the present study also reveals that the direction and concentration of student mobility are quite marked especially in countries where English assumes the official language role, or in countries that offer EMI programmes extensively. This popularity is most likely to increase in future due to relative advantages that EMI offers, such as internationalisation opportunities, job prospects, a privileged status and personal development (Coleman, 2006). Likewise, the use of EMI has been associated with an increasing degree of international student and staff recruitment, a greater number of cultural learning opportunities and transnational education (Curle et al., 2020). Apart from serving as the medium of instruction, we must also note that the English language has become the global language in academia where scholarly contributions are shared with other academic community members and society through English (Ha, 2013; Seidlhofer, 2011).

Considering the factors mentioned above, such as an increasing interest in internationalisation, the availability of exchange programmes, and EMI programmes worldwide, it could be concluded that the number of international students engaging with credit and degree mobility practices would continue to increase at a greater speed. To date, the trends reflected in the OECD data seem to confirm this claim under normal conditions. Nevertheless, the world has witnessed unprecedented changes since the COVID-19 outbreak, which affected millions of people irrespective of nationality, gender, financial status, and educational background. The pandemic has influenced all areas of life negatively, and higher education has been no exception. The pandemic has caused higher education institutions worldwide to close down their premises due to lockdown measures and consider workable solutions, including online education, to carry out their educational activities. A particular group that has been negatively affected by this situation has been international students. These students had to make several critical decisions about their stay and future in the host countries while dealing with visa issues at the same time (OECD, 2020). Apart from these problems, international students face losing other benefits of mobility, such as developing their language and cultural skills, networking, and job prospects. Since higher education institutions located in Anglophone countries usually demand higher tuition fees from international students than domestic students, and international students are faced with losing off benefits offered by these institutions during the pandemic, these students' perceptions about study abroad might be affected negatively (OECD, 2020). Considering these negative possibilities, higher education institutions should develop new schemes to meet international students' needs and evaluate and improve the existing online and distance education platforms. Previously, in a UK based study on international students, it was found that the main reasons for studying abroad

were experiencing other cultures, boosting job prospects and advancing English language skills (West, 2000). Hence, it could be hypothesised that the availability of high-quality EMI programmes might help non-Anglophone countries to attract better-skilled students and researchers and effectively compete and expand their share in the global education market as well.

## REFERENCES

- Abbott, A., & Silles, M. (2016). Determinants of international student migration. *The World Economy*, 39(5), 621–635.
- Altbach, P. G. (2002). Knowledge and education as international commodities. *International Higher Education*, 28, 2–5.
- Arik, B. T., & Arik, E. (2014). The role and status of English in Turkish higher education. *English Today*, 30(4), 5–10.
- Australian Productivity Commission. (2015). *International education services, productivity commission research paper*. Canberra.
- Back, K., Davis, D., & Olsen, A. (1997). Strategies for internationalisation of higher education in Australia. In J. Knight & H. de Wit (Eds.), *Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries* (pp. 33–46). Amsterdam: The EAIE.
- Beine, M., Romain, N., & Ragot, L. (2014). Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education Review*, 41, 40–54.
- Bologna Declaration. (1999). *The European higher education area*. Joint declaration of the European Ministers of education convened in Bologna on the 19th of June 1999.
- Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39(1), 1–14.
- Cots, J. M., Llurda, E., & Garrett, P. (2014). Language policies and practices in the internationalisation of higher education on the European margins: An introduction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 311–317.
- Curle, S., R. R. Jablonkai, J. Mittelmeier, K. Sahan, & A. Veitch. (2020). English medium Part 1: Literature review in N. Galloyay (Ed.) *English in higher education*. London: British Council.
- De Swaan, A. (2001). *Words of the world: The global language system*. Oxford: Blackwell.
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction— A growing global phenomenon*. London: British Council.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2014). Language friction and multilingual policies in higher education: The stakeholders' view. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 345–360.
- European Commission. (2015). *ECTS Users' Guide*. Publications Office of the European Commission.
- Fenton-Smith, B., Humphreys, P., & Walkinshaw, I. (2017). *English medium instruction in higher education in Asia-Pacific*. Cham, Switzerland: Springer.
- Findlay, A., King, R., Stam, A., & Ruiz-Gelices, E. (2006). The changing geographies of UK students studying and working abroad. *European Urban and Regional Studies*, 13(4), 291–318.
- Garrett, P., & Gallego Balsà, L. (2014). International universities and implications of internationalisation for minority lan-

- guages: Views from university students in Catalonia and Wales. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 361–375.
- Ha, P. L. (2013). Issues surrounding English, the internationalisation of higher education and national cultural identity in Asia: A focus on Japan. *Critical Studies in Education*, 54(2), 160–175.
- Hughes, R. (2008). Internationalisation of higher education and language policy: Questions of quality and equity. *Higher Education Management and Policy*, 20(1), 102–119.
- Karakaş, A., & Bayyurt, Y. (2019). The scope of linguistic diversity in the language policies, practices, and linguistic landscape of a Turkish EMI university. In J. Jenkins & A. Maruranen (Eds.) *Linguistic diversity on the EMI campus* (pp. 96–122). Routledge.
- Kehm, B. M., & Teichler, U. (2007). Research on internationalisation in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 260–273.
- Kirkpatrick, A. (2011). Internationalization or Englishization? Medium of instruction in today's universities. *Centre for Governance and Citizenship Working Paper Series 2011/003*. Hong Kong Institute of Education.
- Kirkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663–684.
- Knight, J. (1997). Internationalization of higher education: A conceptual framework. In Knight, J. & De Wit, H. (Eds.), *Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries* (pp.5–19). Amsterdam: EAIE.
- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and checkpoints*. CBIE Research No. 7. Canadian Bureau for International Education (CBIE)/Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI).
- Knight, J., & De Wit, H. (1995). Strategies for internationalisation of higher education: Historical and conceptual perspectives. In H. de Wit (Ed.), *Strategies for internationalisation of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America* (pp. 5–32). Amsterdam: EAIE.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31.
- Kuteeva, M. (2014). The parallel language use of Swedish and English: The question of 'nativeness' in university policies and practices. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 332–344.
- Kuteeva, M., & Airey, J. (2014). Disciplinary differences in the use of English in higher education: Reflections on recent language policy developments. *Higher Education*, 67(5), 533–549.
- Llurda, E., Cots, J. M., & Armengol, L. (2014). Views on multilingualism and internationalisation in higher education: Administrative staff in the spotlight. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 376–391.
- Mackiewicz, W. (2001). Universities need a language lesson. *Guardian Weekly*, 21–27 June, 1.
- Macaro, E. (2018). *English medium instruction: Content and language in policy and practice*. Oxford: Oxford UP.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36–76.
- McMullen, G. (2014). The value and attributes of an effective preparatory English program: Perceptions of Saudi university students. *English Language Teaching*, 7(7), 131–140.
- OECD (2004). *Internationalisation and trade in higher education: Opportunities and challenges*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2005). *Education at a glance: OECD indicators – 2005 Edition*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *OECD science, technology and innovation outlook 2016*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Phillipson, R. (2009). English in higher education: Panacea or pandemic? *ANGLES on the English-Speaking World*, 9, 29–57.
- Risager, K. (2012). Language hierarchies at the international university. *International Journal of the Sociology of Language*, 216, 11–130.
- Sánchez-Barrilouengo, M., & Flisi, S. (2017). *Student mobility in tertiary education: Institutional factors and regional attractiveness* (No. JRC108895). Joint Research Centre.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Smit, U., & Dafouz, E. (2012). Integrating content and language in higher education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. *AILA Review*, 25(1), 1–12.
- The Times Higher Education (2020, December 20). <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2020-methodology>
- The QS World University Rankings (2020, December 20). <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>
- Wächter, B., & Maiworm, F. (2008). *English-taught programmes in European higher education. The picture in 2007*. Bonn: Lemmens.
- Wächter, B. & F. Maiworm (2014). *English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014*. Bonn: Lemmens.
- West, A. (2000). *Reasons for studying abroad: A survey of EU students studying in the UK*. Edinburgh: Education-line.
- Velliari, D. M., & Coleman-George, D. (Eds.). (2016). *Handbook of research on study abroad programs and outbound mobility*. IGI Global.

# Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Öğretmen Adaylarının İlk Yardım Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

Asiye Parlak Rakap<sup>1\*</sup>, Fatma Erkoç<sup>2</sup>, Özlem Eda Çakar<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, Van Türkiye

<sup>2,3</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

ORCID: A. Parlak-Rakap (0000-0001-8315-8628), F. Erkoç (0000-0003-1392-5283), Ö.E. Çakar(0000-0002-3579-220X)

## Özet

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakültesine devam eden Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının ilk yardım bilgi düzeylerini değerlendirmektir. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örnekleminde Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir büyükşehirde yer alan bir üniversitenin Temel Eğitim Bölümü öğrencisi 423 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Verilerin toplanmasında Temel İlk Yardım Uygulamalarına İlişkin Bilgi Düzeyi anket formu kullanılmıştır. İlk yardım bilgisi ile dört gruplu sınıf değişkeni arasındaki etki için tek yönlü ANOVA ve ilk yardım bilgisi ile iki gruplu anabilim dalı, iki gruplu ders alma, iki gruplu eğitim alma değişkenleri arasındaki etki için ise t-testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının ilk yardım hakkında sahip oldukları bilgilerinde anabilim dalı ve sınıfın etkili olmamasına karşın ilk yardım dersi ve ilk yardım eğitimi almanın etkisi olduğunu göstermektedir. Bulgular literatürle değerlendirildiğinde benzer sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Öğretmen eğitimi programlarının uygulamalı ilk yardım eğitimi verme bakımından güncellenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Temel Eğitim Bölümü Öğretmen Adayları, İlk Yardım Bilgi Düzeyi, Okul Sağlığı ve Güvenliği.

## Analyzing First Aid Knowledge Levels of Teacher Candidates Studying at Department of Elementary Teacher Education

### Abstract

Purpose of the current research was to evaluate the first aid knowledge level of elementary grades teacher candidates who were studying at the Faculty of Education in a university located in a metropolitan city in the Eastern Anatolia. The screening method was used. 423 teacher candidates from the Department of Elementary Teacher Education of a university located in a metropolitan city in the Eastern Anatolia were reached by using convenient sampling method. The Knowledge Level on Basic First Aid Practices Questionnaire was used for data collection. Data were evaluated statistically by using One-way ANOVA and t-test. According to findings, although program and grade level were not of any effect, taken-a-first aid course and taken-a-first aid training had effect on the knowledge level. Similar results emerged when findings were evaluated with literature. It is recommended that teacher training programs should be updated in terms of providing practical first aid training.

**Keywords:** Department of Elementary Teacher Education Teacher Candidates, First Aid Knowledge Level, School Health and Safety

## 1. GİRİŞ

1960lı yılların başından itibaren, ekipmansız harici kardiyopulmoner resüsitasyon (KPR) temel yaşam desteği (TYD) eğitimi, yani A (hava yolu kontrolü) -B (ağızdan ağza solunum) -C (göğüs (kalp) kompresyonları), öncelikle tıbbi personele ve sonrasında tıbbi personel harici kişilere mankenler üzerinde verilmeye başlamıştır. Bu gelişmeyle birlikte, tıbbi personel harici kişilerin TYD becerileri kazanmaları ve bunları kullanmalarına yardımcı olmayı amaçlayan eğitim araştırmalarına odaklanılmıştır (Eisenburger ve Safar, 1999, Safar vd.,

1981). TYD, Hayat Kurtarma Zinciri ve temel ilkyardım uygulaması olarak bilinen becerilerdir. Hayat Kurtarma Zinciri, hastayı terk etmeden ambulans çağırma, KPR-TYD aşamaları (A-B-C), dış kanama kontrolü ve şok-bilinçsizlik (koma) için konumlandırma gibi temel ilkyardım uygulamalarını içermektedir. Temel ilkyardım uygulamaları, koruma, bildirme ve kurtarmayı kapsamaktadır (Akalin vd., 2008). Görüldüğü üzere ilkyardım, kaza, yaralanma gibi yaşamı tehlikeye düşüren durumlarda sağlık görevlileri gelene kadar hayat kurtarma ya da durumun kötüye gidişinin engellenmesinde en önemli olan ilk müdahaledir (Abelairas-Gómez vd., 2020; Bollig, Wahlc ve Svendsen, 2009). Olay yerinde ve herhangi bir tıbbi araç kullanılmadan var olan araçlarla yapılır. İlk yardımın temel amacı hayat kurtarmadır ve bu amaca ulaşmak için hayati tehlikenin ortadan kaldırılması, yaşamsal fonksiyonların sürdürülmesinin sağlanması,

\*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:  
A. Parlak-Rakap, Email: asiye.parlak@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 04.03.2021  
Kabul Tarihi / Accepted Date: 04.05.2021

Doi: 10.32329/uad.891305

hasta veya yaralının durumunun kötüleşmesinin önlenmesi ve iyileşmesinin kolaylaştırılması gerekmektedir (Umur, 2012). Bu uygulamaların, bazen bir çocuğun ilk yardıma ihtiyacı varken bazen de ilk yardıma ihtiyacı olan bir yetişkinin yanında bir çocuk olması nedeniyle, 10 yaşından itibaren bütün bireylere eğitim yoluyla kazandırılması önemli görülmektedir (Bollig, Wahlc ve Svendsen, 2009).

Yaş ve gelişim düzeyleri sebebiyle çocukların kazaya uğrama riski yetişkinlerden yüksektir. Her ne kadar gelişimde izlenen ortak bazı kilometre taşları olsa da kabul edilen gerçek, her çocuğun gelişiminin birbirinden farklı oluşudur (Brazelton, 1992). Bilişsel, davranışsal ve fiziksel, bütün gelişim alanlarında görülen bu farklılıklar, kaza geçirme-yaralanma konusunda çocukların daha yüksek oranda risk grubunda olmalarına sebep olmaktadır. Bir- üç yaş arası görülen emekleme-yürüme gibi mobil hareketler ve çocuklarda artan hareket yeteneğiyle paralel olarak öğrenme ve araştırma merakı da artmaktadır. Ancak okul öncesi dönemden itibaren yeni yeni gelişmeye başlayan davranışsal öz-düzenleme ve öz kontrol becerileri, görme ve işitme alanlarının yeterince gelişmemiş olması gibi birçok nedenden dolayı bu yaş grubunda kaza ve yaralanmalar daha sık görülmektedir. Her ne kadar çocukların gelişimsel açıdan farklı oldukları çocuğu koruma sorumluluğu olan yetişkinler tarafından kabul edilse de, farklılığı daha çok mizaç, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarla sınırlı ele almakta ve çocuk sağlığına yeterince önem vermeyebilmektedirler. Dolayısıyla, çocuklarda bedensel olarak sağlıklı iyi olma halini birincil olarak ilgili mesleki kurum ve kişilere atfetmekte, çocukları yaralanmalardan koruma bilinci geliştirememektedirler. Ve ne yazık ki çocuklarda görülen kaza ve yaralanmaların riski de artmaktadır (Uğur Baysal vd., 2005). Öncelikle çocuğun bakımından birinci derecede sorumlu olan yetişkinler (ebeveynler, vb.) olmak üzere çocuğun bakımını ve eğitimini üstlenen bireylerin kaza risklerini bilme, öngörme ve kazalardan korunma farkındalıkları çocukların kazalardan ve yaralanmalardan korunmasında belirleyicidir (Öz, 2010).

Yaralanma sıklığı, yaş aralığı, yaralanma bölgeleri ve yaralanma nedenlerine bakıldığında, yaralanmaların büyük bir kısmının evde meydana geldiği görülmüştür. Evde yaralanmaların temel sebebi çocukluğun ilk yıllarında yatak/kanepeden düşme ya da ebeveynin çocuğu kazayla düşürmesi olarak görülmüştür. Ergenlik dönemi ev kazalarında ise ergen sakarlığından kaynaklanan yaralanmaların meydana geldiği saptanmıştır. Travmatik yaralanmaların sıklıkla 7-10 yaş arasında meydana geldiği, 12 yaş sonrasında ise yaralanmaların sayıca yüksek seyrettiği gözlemlenmiştir. İlk altı yaşa kadar dirsek yaralanmaları, 3 yaş grubunda genel olarak kız çocuklarında görülen ağırlı pronasyon yaralanmaları, 7-11 yaşlarında el bileği ve el yaralanmaları ve 12 yaş üzerinde ise el bileği yaralanmaları, yaşlara göre dağılımda en sık yaralanan bölgelerdir (Bombacı vd., 2008). Çocuk yaralanmaları

evde, parkta, su kenarında, tarım alanlarında, sokakta ve okulda, kısaca herhangi bir yerde veya her yerde gerçekleşebilmektedir. Türkiye’de ev kazaları %25 oranında görülmektedir ve trafik kazalarından sonra ikinci sırada yer almaktadır. Bu kazaların çoğunun, çocuk, bir yetişkinin yanındayken gerçekleştiği göz önüne alındığında çocukların kaza geçirmelerinin ve yaralanmalarının önlenmesi önemli bir görev olarak karşımıza çıkmaktadır ve bu görevden yetişkinler sorumlu tutulmaktadır (Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, 2019). Buna ek olarak, dünyada her yıl 10 çocuktan biri okulda yaşanan kazalar nedeniyle sağlık kuruluşuna başvurmaktadır. Birçok ülkede bu yaş grubundaki çocuk ölümlerinin birinci nedeni okul çağında ortaya çıkan kazalardır. Öğretmenlerin ya da okuldaki görevlilerin ilk yardım uygulamaları sayesinde bu oranın düşebileceği öngörülmekle birlikte, Türkiye’de de durum farksız değildir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2017). TÜİK 2019 verilerine göre 0-14 yaş arası çocuklarda en yüksek ölüm nedeni dışsal yaralanmalar ve zehirlenmelerdir (TÜİK, 2020a). Ölüm, yaralanmaların görünen bir yüzüdür. Diğer taraftan, çocuğun yaşamı süresince kısa ya da uzun süreli etkiler bırakabilmektedir. Bu etkiler, tedavi amacıyla acil servise başvurma, hatta uzun süreli hastane bakımı, sürekli engellilik, yas gibi duygusal sorunlar, vb. çeşitli bir yelpazede yer alabilmektedir (Uğur Baysal, Yıldırım ve Bulut, 2005).

Okullarda meydana gelebilecek kazalar ve yaralanmalara ilk müdahalede bulunacak kişi olarak öğretmenlerin ilk yardım bilgilerini ölçmek, karşılaştıkları sorunları ve ilk yardım ile ilgili yapılacak eğitimlere karşı tutumlarını belirlemek önemlidir. Bu amaçla yapılan bir çalışmada 364 ilkokul ve lise öğretmenine ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil, Meslek dersi, Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe öğretmenleriyle yürütülen bu çalışmada kadın öğretmenlerin bilgi düzeylerinin erkek öğretmenlerin bilgi düzeylerinden ve ilköğretim öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin lise öğretmenlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışma bulgularına göre en az yanlış cevaplandırılan konular sırası ile yanıklı hastaya, asidik ya da bazik madde yutmuş hastaya ve burun kanaması olan hastaya yapılan müdahaledir. Okullarda en sık karşılaşılan durumların ise kanama (%51,6), bayılma (%33) ve kırık-çıkık (%12,9) olduğu görülmüştür. Diğer bir bulgu ise, öğretmenlerin çoğunun ilk yardım konusunda bilgi düzeyleri yetersiz olsa da ilk yardım eğitimlerine istekli olmalarıdır (Nayır vd., 2011). Benzer bir çalışma, üç farklı fakültenin öğrencileriyle bir üniversitede yürütülmüştür (Özçelikay, Şimşek ve Asil, 1996). Üniversite öğrencilerinin ilk yardım bilgisini tespit etmek için yapılan bu çalışmada ise Eğitim, Fen ve Eczacılık öğrencilerinin ilk yardım eğitimi hakkındaki düşünceleri alınmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin %71’inin ilk yardım üzerine eğitim verilmesi gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Kıbrıs’ta öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada ise (Özer, 2018) ilk yardım uygulamalarının bilen biri tarafından uygulandığında hayat kurtardığı;

bununla birlikte yanlış müdahalelerin olumsuz sonuçlar doğurduğu vurgulanmıştır. Eğitim Fakültesinin ilk iki sınıfına devam eden öğrencilerin ilk yardım bilgisi puanlarının, son iki sınıftakilere göre daha düşük olduğu; katılım gösteren öğrencilerin ilk yardım konusundaki önermelere genellikle doğru cevaplar vermiş olsalar da verdikleri yanlış cevapların da yüksek olduğu görülmüştür. Özer bu çalışmasının sonucunda, öğretmenlerin ilk yardım konusunda bilgili olmaları gerektiğine; bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesinde ilk yardım konusundaki bilgi ve beceri düzeylerinin artırılmasına yönelik uygulamalara katılmasının önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İlk yardım konusunda temel eğitim öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla yapılmış araştırmalar incelendiğinde her iki çalışma grubuna yönelik farklı sonuçlar gözle çarpılmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin %16,7'sinin ilk yardım konusunda kendini yeterli gördüğünün tespit edildiği Dinçer ve Atakurt (2000)'ün çalışmasının yanında Erkan ve Göz (2006) ilkokulda görev yapan öğretmenlerin %68,4 ünün daha önce ilk yardım eğitimi almadıklarını aktarmışlardır. Dinçer ve Atakurt'un (2000) diğer bir bulgusu ise üniversite mezunu öğretmenlerin lise mezunu öğretmenlerden daha doğru bilgi verdikleridir. Erkan ve Göz'ün (2006) yaptığı çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin epilepsi, suni solunum, kalp masajı hakkında bilgi sahibi olmadıkları; branş öğretmenlerinin ise şok, suni solunum ve kalp masajı konusunda yetersiz bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde ilk yardımın önemli olduğu ancak öğretmenler ve öğretmen adaylarının ilk yardım bilgilerinin sınırlı ve aldıkları eğitimi yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır (Dinçer vd., 2000; Nayir vd., 2011; Özçelikkay vd., 1996; Özer, 2018).

Türkiye İstatistik Kurumu 2020 (2020b) yılı verilerine göre Türkiye'de Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemine göre 22.750.657 çocuk vardır ve bu sayının toplam nüfusa oranı % 27,2'dir. Çocuk nüfusunun % 8,9'u (2.026.469 çocuk) ise Doğu Anadolu Bölgesi'nde ikamet etmektedir. Literatürde Doğu Anadolu Bölgesi'nde temel eğitim kademesinde görev yapan öğretmenler ya da görev yapma ihtimali olan öğretmen adaylarının ilk yardım bilgi düzeylerine yönelik yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir üniversitede eğitim gören Temel Eğitim bölümü öğrencilerinin ilk yardım konusundaki bilgi düzeylerini bazı değişkenler açısından belirlemektir. Bu amaçla ilgili alt amaçlar ise şöyledir:

- Temel Eğitim bölümü öğrencilerinin ilk yardım konusundaki bilgi düzeyleri okudukları anabilim dalına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Temel Eğitim bölümü öğrencilerinin ilk yardım konusundaki bilgi düzeyleri okudukları sınıfa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte

midir?

- Temel Eğitim bölümü öğrencilerinin ilk yardım konusundaki bilgi düzeyleri ilk yardım dersi alma durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Temel Eğitim bölümü öğrencilerinin ilk yardım konusundaki bilgi düzeyleri daha önce herhangi bir ilk yardım eğitimine katılım durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

Amaç ve alt amaçlarla bağlantılı olarak çalışmada Nicel Araştırma deseninden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi eğitim bilimlerinde en sık kullanılan bir desen olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarama deseni, eğitim bileşenleri üzerinde sadece öğrenmenin gerçekleştiği ana değil onların üzerindeki çok çeşitli olguları sorgulayan bir özelliğe sahiptir (Fazlıoğulları ve Kurul, 2012). Tarama araştırmalarının amacı araştırma konusunda var olan durumu fotoğraflarcasına betimleme yapmaktır. Onları değiştirme veya etkileme çabası gösterilmez. Grup üzerinde yapılan çalışma ve sonuçlar evrene genellenilmektedir (Çatak, 2014).

### 2.1. Çalışma grubu

Çalışmanın evreni Doğu Anadolu Bölgesinde bir büyükşehirde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi bünyesindeki Temel Eğitim Bölümü öğrencileridir. Örneklemde ise hem ulaşılabilirliği hem de uygunluğu açısından bölgedeki bir üniversitede öğrenim görmekte olan Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarından gönüllü olanlar katılımcı olarak yer almaktadır. Veri toplama sürecinde 423 kişiye ulaşılmış, veri analizi öncesi yapılan veri temizliğinde hep aynı seçeneğin cevaplandığı ve bazı soruların cevaplanmadığı 11 veri çıkarılmış ve 412 verinin analizi yapılmıştır. Katılımcıların 211'i Okul Öncesi Öğretmenliğinde, 201'i ise Sınıf Öğretmenliğinde; 90'ı birinci, 101'i ikinci, 105'i üçüncü ve 116'sı son sınıfta okumaktadır. 284'ü daha önce öğrenim gördükleri lisans programında ilk yardım dersi aldığını belirtirken 128'i almadığını; 261'i herhangi bir kurum aracılığıyla ilk yardım eğitimi aldığını beyan ederken 151'i almadığını bildirmiştir.

### 2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Sönmez, Uskun ve Pehlivan (2014) tarafından geliştirilen Temel İlk Yardım Uygulamalarına İlişkin Bilgi Düzeyi anket formu yazarlardan izin alındıktan sonra katılımda gönüllülük esasına dayanarak uygulanmıştır. Veri toplama süreci, öğretmen adaylarının ilk yardım konusundaki bilgi düzeylerini belirlemek için aynı zaman dilimi içerisinde (araya zaman faktörü girmeden) ve tek seferde gerçekleştirilmiştir. Ankette ilk yardım ile ilgili boşluk doldurma (iki soru), çoktan seçmeli (beş soru), doğru/yanlış (13 soru) olmak üzere 20 bilgi sorusu ve demografik bilgilerle ilgili sorular yer almak-



tadır. Bilgi sorularından biri “Burkulmalarda, burkulan organ istirahate alınarak soğuk uygulama yapılmalıdır”-dir. Her doğru yanıtlanan soru 1 puandır ve alınabilecek en düşük puan 0’ken en yüksek puan 20’dir. Demografik bilgi formunda ise katılımcının öğrenim gördüğü anabilim dalı, sınıfı, öğrenim gördüğü lisans programında ilk yardım konusunda bir ders ve herhangi bir kurumdan ilk yardım eğitimi alıp almadığı sorulmuştur.

### 2.3. Veri Toplama Süreci

Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği anabilim dallarının her sınıfında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına anketler verilmiş ve tamamlamaları beklenmiş, tamamladıktan sonra da toplanmıştır. Fakültenin duyurulan ders programı aracılığıyla anketlerin uygulanabileceği uygun gün ve ders saatleri belirlenerek dersi yürüten öğretim elemanlarıyla iletişime geçilmiş; öğretim elemanlarının onayıyla anketler uygulanmıştır. Anketlerle ilgili olarak gruba bilgilendirme yapılmış ve uygulama sonrasında ankette yer alan merak ettikleri sorular hakkında iletişime geçilmiştir. Veri toplama süreci, her ne kadar yüzyüze yapılması planlansa da, 2020 yılı Mart ayında ülkemizi de etkisi altına alan salgın sebebiyle çevrimiçi yürütülmüştür.

### 2.4. Veri Analizi

Veriler SPSS programına kaydedilmiştir. Parametrik testlerin en temel varsayımı olan normallik testi uygulanmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. İlk yardım bilgisi ile sınıf değişkeni (dört gruplu) arasındaki etkiyi görmek amacıyla parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA; ilk yardım bilgisi ile anabilim dalı (iki gruplu), ders alma (iki gruplu) ve eğitim alma (iki gruplu) değişkenleri arasındaki etkiyi görmek için ise t-testi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılıkta çalışmadaki sınır değer  $p < 0,05$ ’tir.

### 2.5. Etik

Bu çalışmada hem ulusal hem de uluslararası bağlamda beklenen etik kurallara uyulmuştur. Araştırma için etik kurul çalışma onayı Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu’ndan 16/11/2020 tarih ve 2020/13-01 sayılı kararıyla alınmıştır.

## 3. BULGULAR

Temel Eğitim bölümü öğrencilerinin ilk yardım konusundaki bilgi düzeylerinin okudukları anabilim dalına, okudukları sınıfa, ilk yardım dersi alma durumlarına ve daha önce herhangi bir ilk yardım eğitimine katılım durumuna göre farklılık gösterip gösterilmediğinin araştırıldığı bu çalışmada bulgular ANOVA ve T-testi sonucunda elde edilmiştir.

Sınıf düzeyinin ilk yardım bilgisi üzerinde bir etkisinin olup olmadığını test etmek için uygulanan tek yönlü ANOVA sonucunda, sınıfın (1.,2.,3. veya 4. sınıf) ilk yardım bilgisinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etki olmadığı ( $F(3, 408) = 11,12, p > 0,05$ ) görülmüştür (bkz. Tablo 1).

**Tablo 1.** Sınıf düzeyi ve ilk yardım bilgilerinin incelenmesi

ANOVA					
	KT	SD	KO	F	p
Gruplar Arası	33,589	3	11,196	1,266	,286
Gruplar İçi	3608,496	408	8,844		
Toplam	3642,085	411			

Okul Öncesi Öğretmenliği ya da Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim görenlerin ilkyardım bilgisi üzerinde bir etkisinin olup olmadığını analiz etmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, Okul Öncesi Öğretmenliği ( $X=19,13, SS=2,73$ ) ve Sınıf Öğretmenliği ( $X=19,09, SS=3,2$ ) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t(392,4) = 0,16, p=0,870$ ). Bu sonuçlara göre, Okul Öncesi Öğretmenliğindeki katılımcıların ilk yardım bilgi düzeyleri Sınıf Öğretmenliğindeki katılımcıların ilk yardım bilgi düzeylerine göre daha pozitif olmasına rağmen fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir (bkz. Tablo 2).

Lisans programında ilk yardım dersi alma ya da alma-

**Tablo 2.** Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği ilk yardım bilgilerinin incelenmesi

Bağımsız Örneklem için T Testi										
F	Levene Varyans Eşitliği Testi			Ortalamaların Eşitliği için t-testi						
	p	t	Sd	p (iki yönlü)	Ortalama Fark	Std. Hata Farkı	95% Farkın Güven Aralığı			
ilkot	Eşit varyanslar varsayıldı	4,062	,045	,164	410	,870	,04812	,29375	-,52932	,62557
	Eşit varyanslar varsayılmadı			,163	392,421	,870	,04812	,29492	-,53170	,62795

**Tablo 3.** Lisans programında ilk yardım dersi alma ve ilk yardım bilgilerinin incelenmesi

Bağımsız Örneklem için T Testi										
F	Levene Varyans Eşitliği Testi			Ortalamaların Eşitliği için t-testi						
	p	t	Sd	p (iki yönlü)	Ortalama Fark	Std. Hata Farkı	95% Farkın Güven Aralığı			
ilkot	Eşit varyanslar varsayıldı	50,191	,000	2,555	410	,011	,80447	,31480	,18564	1,42329
	Eşit varyanslar varsayılmadı			2,139	170,323	,034	,80447	,37611	,06203	1,54690

manın ilk yardım bilgisi üzerinde bir etkisinin olup olmadığını test etmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, ilk yardım dersi alma ( $X=19,36$ ,  $SS=2,39$ ) ve almamanın ( $X=18,56$ ,  $SS=3,94$ ) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t(170,3)= 2,14$ ,  $p=0.034$ ). Bu sonuçlara göre, ilk yardım dersi alan katılımcıların ilk yardım bilgi düzeyleri ilk yardım dersi almayan katılımcıların ilk yardım bilgi düzeylerine göre daha pozitif ve anlamlı bir farklılık vardır (bkz. Tablo 3).

Herhangi bir kurumdan ilk yardım eğitimi alma ya da almamanın ilk yardım bilgisi üzerinde bir etkisinin olup olmadığını test etmek için bağımsız değişkenler t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, ilk yardım eğitimi alma ( $X=19,47$ ,  $SS=2,39$ ) ve almamanın ( $X=18,49$ ,  $SS=3,71$ ) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t(223,04)= 2,91$ ,  $p=0.004$ ). Bu sonuçlara göre, herhangi bir kurumdan ilk yardım eğitimi alan katılımcıların ilk yardım bilgi düzeyleri, ilk yardım eğitimi almayan katılımcıların ilk yardım bilgi düzeylerine göre daha pozitif ve anlamlı bir farklılık vardır (bkz. Tablo 4).

Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının ilk yardım hakkında sahip oldukları bilgilerinde anabilim dalı ve sınıfın etkili olmamasına karşın ilk yardım dersi ve eğitimi almanın etkisi olduğunu göstermektedir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada Doğu Anadolu'daki bir üniversitenin Temel Eğitim Bölümü öğrencilerinin anabilim dalı, buldukları sınıf, lisans programında ilk yardım dersi alma ve herhangi bir kurumdan ilk yardım eğitimi alma durumu değişkenlerine bakılarak ilk yardım bilgi düzeyleri incelenmiştir.

Anabilim dalı ve sınıfa göre ilk yardım konusunda bilgi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Aynı şekilde, bulunulan sınıfın ilk yardım bilgi düzeyi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir. Yapılan ANOVA testinde sınıf ile ilk yardım bilgi düzeyi arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Birinci sınıf olup, ilk yardım bilgi düzeyi yüksek olan birçok öğretmen adayı bulunmaktadır. Bunun olası çeşitli nedenlerinden biri daha önce herhangi bir kurumdan alınmış olunan ilk yardım eğitimi olabilir. Aynı şekilde son sınıf olup ilk yardım bilgi düzeyi düşük olan birçok öğretmen adayı da bulunmaktadır. Bunun olası sebeplerinden biri lisans programında verilen ilk

yardım dersinin teorik bilgi düzeyinde kalması, diğeri ise ilk yardım bilgisi ve deneyimine ilişkin KPSS'de çıkan soruların az olması olabilir.

Anabilim dalı ile ilk yardım bilgi düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak Okul Öncesi Öğretmenliği anabilim dalının, Sınıf Öğretmenliği anabilim dalına göre ilk yardım bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Okul öncesinde yaş grubu, ilkokula göre küçüktür. Aynı zamanda, bu yaşta çocuklar çok fazla hareketlidir. Bu hareketlilik, merak ve keşfetme duygusu ile birleşince ve okul öncesi eğitimin oyun temelli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu yaş grubunun tehlikeli durumlarda kalma ihtimali yüksektir. Bütün bu faktörler, ilk yardım bilgisinin okul öncesi bölümü öğretmen adayları için daha çok önemsenmesinin sebepleri olarak belirtilebilir.

Lisans programında ilk yardım dersi ya da herhangi bir kurumdan ilk yardım eğitimi almış olma durumuna göre her iki bölüm öğrencilerinin ilk yardım konusundaki bilgi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğrenim gördükleri lisans programında ilk yardım dersi gören öğretmen adaylarının, ders görmeyen öğretmen adaylarına oranla bilgi puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Daha önce herhangi bir kurumdan ilk yardım eğitimi alan öğretmen adaylarının ilk yardım bilgi puanlarının da eğitim almamış öğretmen adaylarına oranla yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer bulgular, Abelairas-Gómez vd., (2020); Aktaş vd. (2019), Byrne vd. (2012), Demir vd. (2017), Dinçer vd. (2000), Kızıl vd. (2018), Özer (2018), Özpulat ve Bilgen Sivri (2013), Saruhan vd. (2018), Usta vd. (2017) çalışmalarında da görülmüştür.

Özer'in (2018) yapmış olduğu araştırmanın bulgularına göre, ilk yardım eğitimi alma durumlarının öğrencilerin ilk yardım konusundaki bilgi düzeylerinde anlamlı farklılığa sebep olduğu gözlenmiştir. Okulda veya okul dışında eğitim almış öğrencilerin ilk yardım bilgi düzeylerinin, eğitim almamış öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur (Özer, 2018). Aynı şekilde, Dinçer vd. (2000) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin ilk yardım bilgi düzeyleri ölçülmüş, araştırmaya 138 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda ilk yardım konusunda bilgi düzeylerinin ilk yardım eğitimi almış öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir (Dinçer, Atakurt ve Şimşek, 2000). Bu araştırmaya ek olarak, Aktaş vd. (2019) yaptığı ve ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin ilk yardım bilgi düzeylerini araştırdıkları araştırmalarında

**Tablo 4.** Herhangi bir kurumdan ilk yardım eğitimi alma ve ilk yardım bilgilerinin incelenmesi

F		Bağımsız Örneklem için T Testi								
		Levene Varyans Eşitliği Testi			Ortalamaların Eşitliği için t-testi					
		p	t	Sd	p (iki yönlü)	Ortalama Fark	Std. Hata Farkı	95% Farkın Güven Aralığı		
						Alt	Upper			
ilkot	Eşit varyanslar varsayıldı	35,735	,000	3,248	410	,001	,97737	,30089	,38589	1,56884
	Eşit varyanslar varsayılmadı			2,906	223,037	,004	,97737	,33637	,31450	1,64023

da sonuçlar diğer çalışmalarla tutarlıdır. Öğretmenlerin %67,7'sinin ilk yardım konusunda bilgi sahibi oldukları, bilgi sahibi olan öğretmenlerin ise %41,3'ünün kurslardan bilgi edindikleri belirtilmiştir (Aktaş, Dereli, Yıldırım Sarf ve Yılmaz, 2019). Özpulat ve Bilgen Sivri (2013) nin yaptıkları çalışmada da ilk yardım eğitimi alan 28 öğretmenin %53,6'sı ilk yardım ile ilgili bir kurs ya da eğitime katıldıklarını belirtmişler; araştırma sonucunda, diğer araştırma sonuçlarını destekler şekilde eğitim alan öğretmenlerin ilk yardım bilgi düzeylerinin, almayan öğretmenlerin puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Özpulat ve Bilgen Sivri, 2013). Sonuç olarak öğretmenlerin bilgi düzeylerinin aldıkları eğitimle orantılı olarak arttığı ifade edilirken hizmet öncesi eğitime vurgu yapılmıştır. Hizmet öncesinde öğretmen adaylarının alacakları ilk yardım dersiyle bilgi düzeylerinin artacağı öngörülebilir.

Kızıl vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada, çalışmaya katılan kişilerden eğitim düzeyleri yüksek olanların birçoğunun yanıtlarının doğru olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi yüksek olan kişilerin bilgi puanlarıyla düşük olan kişilerin bilgi puanları arasında fark saptanmıştır. Ancak araştırmacılar, bulguları yorumladıklarında Türkiye'de sistemli temel ilk yardım eğitimi ile ilgili ciddi sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Sürücülerin, servis annesi ve şoförlerinin, öğretmenlerin, okullarda çalışan kişilerin ve emekli kişilerin de ilk yardım eğitimi almaları gerektiğini ifade etmişlerdir (Kızıl vd., 2018). Benzer şekilde, Demir vd. (2017) tarafından meslek yüksekokulu öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrencilerin ilk yardım konusunda çoğunlukla doğru yanıtlar verdiği ama yanlış yanıtların da göz ardı edilebilecek kadar az olmadığı bulunmuştur. Çalışmada yanlış uygulamaların kazazedeye zarar vereceği dikkate alınarak insanların ilk yardım konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu sorunun en temel nedeninin verilen derslerin teorikte kalması, uygulamaya dayalı eğitimlerin sınırlı olması düşünülmüştür (Demir vd., 2017). Uygulamalı ilk yardım eğitiminin literatürde vurgulanmaya başlandığı 1960lı yılların başından günümüze değin çeşitli yöntemlerin etkililiği araştırılmıştır. Eisenburger ve Safar (1999), Safar vd. (1981) gibi araştırmacılar ilk yardım eğitiminin başlarında manken üzerinde uygulamalara yer vermiştir. Büyükbörklü vd. (2010)'nin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileriyle yaptıkları deneysel çalışma, ilk yardım dersinin bilgisayar destekli öğretim; Sançar vd. (2009)'nin yürüttükleri çalışma, ilk yardım eğitiminin yaratıcı drama temelinde uygulamalarla yapılmasının etkililiğini göstermektedir.

Usta vd., ilk yardım uygulamalarında sahip olunan teorik ya da uygulamaya dönük bilgi düzeyine ek olarak bazı faktörlerin de etkili olduğunu belirtmişlerdir. 2017 yılında yaptıkları bir çalışmada müfredatında ilk yardım dersi olan Sivil Savunma ve İtfaiye Programı öğrencilerinin ilk yardım bilgisi düzeyinin, müfredatında ilk yardım dersi bulunmayan Ormancılık ve Orman Ürün-

leri Programı öğrencilerine oranla ilk yardım bilgilerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Diğer deyişle, ilk yardım eğitimi almış olmak ilk yardım konusunda sahip olunan bilgi seviyesini artırmaktadır. Ancak tek başına bilgi düzeyinin yüksekliği meslek eğitiminde yeterli görülmemekte, buna ek olarak ilk yardım farkındalığının yüksek olmasının da etkili olduğu belirtilmektedir (Usta vd., 2017). Gülmez Dağ (2018)'in çalışması da bilgi düzeyi ile ilk yardım uygulama konusundaki öz yeterliliğin ancak uygulama temelli, sistemli ve titiz bir hizmet öncesi eğitimle geliştirilebileceğini göstermektedir.

Literatürde bulunan çalışmalarla paralellik gösteren bu çalışmada, araştırmaya dahil olan öğrencilerin ilk yardım dersi ya da ilk yardım eğitimi almaları durumuna göre ilk yardım konusundaki bilgi düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. İlk yardım eğitimi almamış kişilerin ilk yardım uygulamasında bulunması doğru sonuçlar vermeyebilir. Bu nedenle özellikle bu durumlarla sık sık karşıya gelebilecek olan öğretmenlerin ilk yardım konusunda eğitimlere katılmış olmaları, daha bilinçli olmaları son derece önemlidir. İlk yardım temelli eğitim çalışmaları hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarına dahil edilmeli, hizmet içi eğitimle de öğretmenlerin bilgi ve farkındalığı artırılmaya çalışılmalıdır. Buna ek olarak, verilecek teorik bilgiler uygulamayla pekiştirilmeli, ne zaman ne yapması gerektiği konusunda öğrenmelerin kalıcılığı artırılmalıdır. Öğretmen adayları ve/veya öğretmenlere ilk yardım bilgileri ve uygulama düzeyleri konusunda geri dönüt verilmeli, eksik kalan bilgilerin fark edilerek giderilmesi sağlanmalıdır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının yanında, toplumdaki yanlış bilgileri düzeltecek çalışmalar interdisipliner bakış açısıyla yapılmalı ve yapılacak çalışmalarda bu grubun aktif olarak görevlendirilmesi, etkin rol almaları sağlanmalıdır. İlk yardım, ilköğretim ya da ortaöğretim ders programlarına da, çocukların yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak kaynaştırılmalıdır.

Bu çalışma, Doğu Anadolu Bölgesindeki bir büyükşehirde yer alan üniversitenin Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarıyla sınırlıdır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının ilk yardım bilgi düzeylerine ilişkin yapılan araştırmalar, Türkiye'yi yansıtabilecek şekilde genişletilebilir. Bu sınırlılığa ek olarak bu çalışma, Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının bilgi düzeyleriyle sınırlıdır. Farklı öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapılacak çalışmalarla, bütünsel bir bakış açısı ortaya çıkarılabilir. Yine bu tür nicel ya da nitel araştırmaların örneklemine oluşturduğu meta analiz ya da meta sentez çalışmaları yapılabilir. Bu araştırma nicel bir tarama araştırması olup belirtilen örneklem ve evrenle sınırlıdır. Mevcut durumun ortaya konulmasının yanında, var olan duruma ilişkin derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayacak nitel araştırmalar planlanabilir.

Bu araştırmayla birlikte, eğitimde kaza ve yaralanma-

ların en yüksek oranda görülebildiği dönem olan temel eğitim dönemindeki (okul öncesi ve ilköğretim birinci kademe; 3-10 yaş arası) çocuklarla çalışması ihtimali bulunan Doğu Anadolu Bölgesindeki bir üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının ilk yardım bilgi düzeyi araştırılmıştır. İlk yardım eğitiminin 10 yaşından itibaren verilebileceği, okul ortamında karşılaşılabilecek herhangi bir kaza durumunda ilk müdahaleyi öğretmenin yapması gerekebileceği ve öğretmenlerin, çocukların önemli birer rol modeli oldukları göz önünde bulundurulduğunda, ülkemizin her bölgesinde hizmet öncesindeki var olan durumun ortaya konulmasının, öğretmen eğitimi programları planlanırken etkili bir kaynak sağlayacağı düşünülmektedir.

### Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 16/11/2020 tarihli ve 2020/13-01 numaralı kararı ile alınmıştır.

### KAYNAKÇA

- Abelairas-Gómez, C., Carballo-Fazanes, A., Martínez-Isasi, S., López-García, S., Rico-Díaz, J. ve Rodríguez-Núñez, A. (2020). Knowledge and attitudes on first aid and basic life support of pre- and elementary school teachers and parents. *An Pediatr (Barc)*, 92, 268-276.
- Akalın, D., Göktaş, E., Harzum, E., Karaodul, G. ve Çobanoğlu, N. (2008). *Eğitimciler için eğitim rehberi: İlk yardım modülleri* (Sağlık Bakanlığı Yayın No.: 722). T. C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Eğitimi Genel Müdürlüğü. <http://www.ilkyardim.org.tr/dokumanlar/Saglik-Bakanligi-Ilk-Yardim2.pdf>
- Aktaş, B., Yılmaz, M., Dereli, F. ve Yıldırım Sarf, H. (2019). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin ilk yardım bilgi düzeyi. *SANKO Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi*, 5(1), 17-22. Doi:10.5222/jaren.2019.18894
- Bollig, G., Wahlc, H. A. ve Svendsen, M. V. (2009). Primary school children are able to perform basic life-saving first aid measures. *Resuscitation*, 80, 689-692.
- Bombacı, H., Ülkü K., Adıyke, L., Kara S. ve Görgeç, M. (2008). Çocuk yaralanmaları nedenleri ve önlemler. *Acta Orthopaedica et Traumatologica Turcica*, 42(3), 166-173. [https://www.aott.org.tr/Content/files/sayilar/433/Vol%2042%2C%20No%203%20\(2008\)%20Pages%20166-173%20tr.pdf](https://www.aott.org.tr/Content/files/sayilar/433/Vol%2042%2C%20No%203%20(2008)%20Pages%20166-173%20tr.pdf)
- Brazelton, T. B. (1992). *Touchpoints: The Essential Reference*. ABD: Perseus.
- Büyükbörklü, A., Boynukara, Z. ve Bakırcı, H. (2010). Bilgisayar destekli sağlık bilgisi ve ilk yardım öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 251-264.
- Byrne, J., Speller, V., Dewhirst, S., Roderick, P., Almond, P., Grace, M. ve Memon, A. (2012). Health promotion in pre-service teacher education: Effects of a pilot inter-professional curriculum change. *Health Education*, 112(6), 525-542. Doi 10.1108/09654281211275872
- Çatak, M. (2015). Ortaokullarda sosyal bilgiler öğretiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 259-316. Doi:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8154>
- Demir Barutçu, C., Dilek, G. A., Çakmak, Ö., Köksoy, S. ve Polat, M. (2017, Eylül-Aralık). Level of knowledge and factors affecting first aid in vocational high school students. *International Journal of Caring Sciences*, 10(3), 1563-1568.
- Diñçer, Ç., Atakurt, Y. ve Şimşek, I. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin ilk yardım bilgi düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 53(1), 31-38. <http://dSPACE.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/54554/10952.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eisenburger, P. ve Safar, P. (1999). Life supporting first aid training of the public-review and recommendations. *Resuscitation*, 41, 3-18.
- Erkan, M. ve Göz, F. (2006). Öğretmenlerin ilk yardım konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 9(4), 63-68. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/29336>
- Fazlıoğulları, O. ve Kurul, N. (2012). Türkiye'deki eğitim bilimlari doktora tezlerinin özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 43-75. <http://hdl.handle.net/11672/181>
- Gülmez Dağ, G. (2018). Are tomorrow's teachers ready to save lives in cases of emergency? *Elementary Education Online*, 17(3), 1662-1671. doi 10.17051/ilkonline.2018.466413
- Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü (2019, 3-9 Eylül). *Halk Sağlığı Haftası "Anne ve Çocuk Sağlığı"*. [Basın bülteni]. <https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/haberler/halk-sagligi-haftasi-anne-ve-cocuk-sagligi.html>
- İnanç, Ç.D., Baysal, U.S., Coşgun, I., Taviloğlu, K. ve Ünüvar, E. (2008). Çocukluk çağı yaralanmalarında hazırlayıcı nedenler. *Türk Pediatri Arşivi*, 43(3), 84-88.
- Kızıl, M., Üstünkarlı, N., Yıldız, Ş., Kurtel, K., Şermin, İ. ve Abacıoğlu, Y.H. (2018, Nisan). İlk yardım bilgilerinin doğruluğu ve ilk yardım uygulamalarına etkisinin değerlendirilmesi. *Hastane Öncesi Dergisi*, 3(1), 15-30. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hod/issue/36902/421554>
- Nayir, T., Uskun, E., Türkoğlu, H., Uzun, E., Öztürk, M. ve Kışioğlu, A. N. (2011). Isparta il merkezinde görevli öğretmenlerin ilk yardım bilgi düzeyleri ve tutumları. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 18(4), 123-7. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/196920>
- Öz, Ş. S. (2010). *0-5 yaş grubu çocukların sağlık izlenimlerinde ev içinde ve ev dışında kaza risklerinin belirlenmesi* (Uzmanlık Tezi). İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü; İstanbul.
- Özçelikay, G., Şimşek, I. ve Asil, E. (1996). Üniversite öğrencilerinin ilk yardım konusundaki bilgi düzeyleri üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Dergisi*, 25(2), 43-8. <http://dSPACE.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/45404/12994.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Özer, Z. (2018). *Öğretmen adaylarının ilk yardım konusunda bilgi düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). KKTC Sağlık Bilimleri Enstitüsü; Lefkoşa. <http://docs.neu.edu.tr/library/6715002735.pdf>
- Özpulat, F. ve Sivri, B. B. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilk yardım bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 15-16. <https://www.academia.edu/download/55236597/ilkogretim-okullarinda-gorev-yapan-ogretmenlerin-ilk-yardim-bilgi-du>

zeylerinin-belirlenmesi201701.pdf

- Safar, P., Berkebile, P., Scott, M. A., Esposito, G., Medsger, A., Ricci, E. ve Malloy, C. L. (1981, Mayıs). Education research on life-supporting first aid (LSFA) and CPR self-training systems (STS). *Critical Care Medicine*, 9(5), 403-404. doi: 10.1097/00003246-198105000-00026. PMID: 7214973.
- Sançar, B., Açıkgöz, İ. ve Yalçın, A. S. (2009). İlk yardım eğitiminde yaratıcı drama yönteminin başarı üzerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(4), 81-97.
- Saruhan, Ç., Saruhan, R., Yıldırım, C. ve Ovayolu, N. (2018). Gaziantep ili devlet ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ilk yardım uygulamasına ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 8(1/2), 36-46. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buyasambid/issue/37496/381253>
- Sönmez, Y., Uskun, E. ve Pehlivan, A. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin temel ilk yardım uygulamalarına ilişkin bilgi düzeyleri, Isparta örneği. *Türk Pediatri Araştırmaları*, 49, 238-46. Doi:10.5152/tpa.2014.1581
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020a, 24 Haziran). Ölüm ve Ölüm Nedeni İstatistikleri, 2019 [Basın bülteni]. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Olum-ve-Olum-Nedeni-Istatistikleri-2019-33710>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020b, Nisan). İstatistiklerle Çocuk 2020 (TÜİK Yayın No. 4614). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2020-37228>
- Uğur Baysal, S., Yıldırım, F. ve Bulut, A. (2005). Çocuk güvenliği: Yaralanmalardan ve zehirlenmelerden korunma güvenlik kontrol listesi. İstanbul Tıp Fakültesi Kadın ve Çocuk Sağlığı Eğitim ve Araştırma Birimi. <https://www.travma.org/TravmaData/Document/2410201411201-2hAQ3RRoB1Lq.pdf>
- Umur, Y. F. (2012). İlk Yardım Kitabı. İstanbul: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü. [https://www.aep.gov.tr/wp-content/uploads/2012/10/05\\_06\\_ilk-yardim.pdf](https://www.aep.gov.tr/wp-content/uploads/2012/10/05_06_ilk-yardim.pdf)
- Usta, G., Küçük, U. ve Torpuş, K. (2017). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin ilk yardım bilgi düzeyleri ve tutumlarının belirlenmesi. *Hastane Öncesi Dergisi*, 2(2), 67-77. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hod/issue/31941/351620>

# Covid-19 Salgınının, Türkiye’de Tıp Fakültesi Olan ve Olmayan Devlet Üniversiteleri Giderlerine Etkisi: Karşılaştırmalı Analiz

Adem Yaman<sup>1\*</sup>, Ayşe Atılğan Sarıdoğan<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Rektörlük Ofisi, Çanakkale, Türkiye

<sup>2</sup>Çanakkale Onsekiz Mart Üni., Çanakkale SBMYO, Muhasebe ve Vergi Bölümü, Çanakkale, Türkiye  
ORCID: A.Yaman (0000-0002-3065-5329), A. Atılğan Sarıdoğan (0000-0001-5160-7687)

## Özet

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de Covid-19 salgını, sağlık, ekonomi ve sosyal alanlarda, önemli olumsuz etkilere yol açmıştır. Diğer yandan, 2020’nin başlarında etkisini hissettiren Covid-19 salgını, ülkelere ve sektörlere göre farklı düzeylerde olumsuz etkilere yol açmaktadır. Türkiye’de genelde pandemi hastaneleri, özelde ise, tıp fakültesi olan devlet üniversiteleri, Covid-19 Salgınının yönetilmesinde ve olumsuz etkilerinin azaltılmasında son derece büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de tıp fakültesi olan devlet üniversiteleri giderleri üzerinde, Covid-19 salgının etkilerini istatistikî olarak incelemektir. İstatistiksel analiz sonuçlarına göre, Türkiye’de tıp fakültesi olan devlet üniversiteleri giderleri, hem aynı dönemde tıp fakültesi olmayan devlet üniversiteleri giderlerine göre artış göstermiştir, hem de 2020 yılında, 2019 yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermiştir. Sonuç olarak, Covid-19 Salgınının ile mücadelede hayati öneme sahip olan tıp fakültesine sahip üniversitelerin giderlerinin finansmanın etkili bir şekilde yönetilmesi, salgın başta olmak üzere, diğer hastalıkların yönetimi açısından da son derece büyük önem arz etmektedir. Literatürdeki sınırlı sayıda bulunan araştırma konusunda tıp fakültesi olan devlet üniversitelerinin hem pratik düzeyde hem de teorik düzeyde harcama ve ARGE bütçelerinin arttırılması, kapasitelerinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Finansal yeterlilikleri olan bir üniversite araştırma hastaneleri hem toplumsal sağlık hizmeti sunumu hem de küresel ölçekteki pandemiye yönelik önemli düzeyde katma değer sağlayabilecektir.

**Anahtar kelimeler:** Covid-19 Salgını, Devlet Üniversiteleri, Tıp Fakültesi, Gider

## An Empirical Analysis for the Effects of the Covid-19 Pandemic on Expenditures of State Universities with Faculty of Medicine in Turkey

### Abstract

In Turkey, as in the whole world, Covid-19 Pandemic has led to significant adverse effects on health, economic and social fields. On the other hand, Covid-19 Pandemic which made its impact felt at the beginning of 2020 causes different negative effects by the countries and sectors. In Turkey, generally pandemic hospitals and in particular the state universities with medical faculty poses an extremely great importance reducing and managing negative effects of Covid-19 Pandemic. In this context, the main purpose of this study is to analyse the effects of the covid-19 pandemic on expenditures of state universities with faculty of medicine in Turkey. According to the statistical analysis results, expenditures of state universities with faculty of medicine in Turkey increased statistically significant compared to both expenditures of state universities without faculty of medicine in Turkey and the year 2020 compared to 2019 in the same period. As a result, effective management of the financing of the expenses of universities with medical faculties, which are vital in combating the Covid-19 Pandemic, is also of great importance in terms of the management of other diseases, especially the epidemic. State universities with medical faculties need to increase their spending and R&D budgets, both at the practical and theoretical level, and their capacities should be strengthened in the limited number of researches in the literature. A university research hospital with financial capabilities will be able to provide significant added value for both the delivery of social health services and the global pandemic.

**Keywords:** Covid-19 Pandemic, State Universities, Medical Faculty, Expenditure

## 1. GİRİŞ

Covid-19 Salgını tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de sağlık, ekonomi ve sosyal alanlarında önemli olumsuz

etkilere yol açmıştır. 2020’nin başlarında etkisini hissettiren Covid-19 Salgınının ülkelere ve sektörlere göre farklı düzeylerde olumsuz etkiler oluşturmuştur ve hâlâ da olumsuz etkileri devam etmektedir. Şüphesiz salgının önemli etkileri sağlık sektörü üzerinde görülmektedir. Vaka sayısındaki değişime göre salgının sağlık sektörü üzerindeki etkisi de değişkenlik göstermektedir. Türkiye’de genel olarak pandemi hastaneleri özelde ise tıp fakültesi olan devlet üniversiteleri Covid-19 Salgınının yönetilmesinde ve olumsuz etkilerinin azaltılmasında son

\*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:

A. Yaman, Email: ademyaman@comu.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 08.03.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 02.07.2021

Doi: 10.32329/uad.892846

derece büyük önem arz etmektedir.

Covid-19 Salgınının sosyal, hukuki, ekonomik ve sağlık alanındaki etkileri üzerine artan bir literatür olmasına karşın, sağlık harcamaları üzerindeki etkileri özellikle Covid-19 Salgınının tıp fakültesi olan üniversite giderleri üzerindeki etkiler üzerine literatüre henüz bir çalışma tespit edilmemiştir. Bu bağlamda, çalışmanın özgün katkısı Covid-19 Salgınının Türkiye’de tıp fakültesi olan devlet üniversiteleri giderleri üzerine etkilerini inceleyen öncü çalışmalar arasında yer almaktadır.

Covid-19 Salgınının ekonomik ve sosyal etkileri literatürde ağırlıklı olarak hem makroekonomi düzeyinde hem de mikroekonomi düzeyinde bir yandan salgının bulaşma riski diğer yandan devletin salgının bulaşma riskini azaltmak amacıyla sosyal hareketliliği kısıtlayan tedbirlerine bağlı olarak sektörlere göre değişkenlik göstermekle birlikte arz ve talep cephesini olumsuz etkilemiştir. Bu sebeple, üretim, istihdam, işsizlik ve bireysel ve kurumsal kazançlarda önemli olumsuz etkiler ortaya çıkmıştır. Devlet Covid-19 Salgınının sağlık, sosyal ve ekonomik alanlardaki olumsuz etkileri en aza indirmek için çeşitli sosyal ve ekonomik teşvik tedbirleri uygulamaya koymuştur. Sağlık sektöründe de bir yandan sağlık altyapı kapasitesinin kısa vadede güçlendirilmesi diğer yandan sağlık alanında gider kalemlerindeki artışlar sağlık harcamalarında önemli artışların olmasına yol açmaktadır. (Bkz., Açıkgoz ve Günay, 2020; Bahar ve İlal, 2020; Balcı ve Çetin, 2020; Cinel, 2020; Donthu ve Gustafsson, 2020; Durmuş ve Şahin, 2020; Kara, 2020; Guan et al, 2020; Gürsoy et al, 2020; Karataş, 2020; Kılıç, 2020; Michie, 2020; Newbold et al, 2020; Nishi et al, 2020; Sharif et al, 2020; Soylu, 2020; Şenol ve Zeren, 2020; Tayar, 2020; Tekin, 2020; Zeren ve Hızarcı, 2020; Terzioğlu, 2020)

Covid-19 Salgınının sağlık sektörü başta olmak üzere tüm ekonomi ve toplum üzerindeki yıkıcı etkilerinin en aza indirilmesinde ulusal ve uluslararası iş birliği başta olmak üzere kıt kaynakların etkili bir şekilde yönetilmesi Covid-19 Salgınının kısa ve orta vadedeki olumsuz etkilerini minimize etmek açısından son derece büyük önem arz etmektedir.

Devlet üniversite hastaneleri üzerinden yapılan sağlık harcamalarındaki artışın toplam sağlık harcamalarındaki artış içindeki oranının son zamanlarda önemli oranda artış gösterdiği ileri sürülmektedir (Yıldırım ve Cebeci, 2021). Sağlık harcamalarındaki bu durumun bir nedeninin de devlet üniversitelerinin tıp fakültesi hastanelerinin “global bütçe uygulaması” işlemi tesis edilerek finansal olarak desteklenmesi nedeniyle olduğu düşünülmektedir. Bu süreç bir anlamda da Covid 19 pandemisi ile birlikte kamusal sağlık hizmeti sunan ülkelerin kurumsal yeterlikleriyle de ilişkili olduğu tezini akla getirmektedir.

COVID-19 salgını, küresel ölçüde yaşamımızı etkileyen benzerine muhtemel çok nadir karşılaşılan bir sağlık

bunalımıdır. Dünya ölçeğinde ekonominin salgın nedeniyle 2020’de yaklaşık % 6 oranında küçüleceği ve OECD ülkelerinde işsizlik oranının ise önceki yıllara nispeten 2020’de % 9,2’ye çıkacağı yönünde değerlendirmeler yapılmaktadır (IMF,2021).

Covid-19 salgın krizinin Türkiye ekonomisi üzerindeki olumsuz etkilerinden birisi de, birçok farklı ticaret ve sanayi boyutundaki vergi gelirlerinin sektörel durgunluk yüzünden önemli ölçüde düşmesine karşılık devletin giderlerinin özellikle sosyal ve sağlık harcamalarının artması nedeniyle bütçe giderlerinin büyük ölçüde arttırılmak zorunda kalınmıştır (Adıgüzel, 2020). Hazine ve Maliye Bakanlığı verilerine göre 2019 yılında 123 milyar TL; 2020 yılının ilk çeyreğinde ise söz konusu bütçe açığının 72,8 milyar TL düzeyine; 2020 Aralık sonu itibariyle de 138,9 milyar TL düzeyine ulaşmıştır (HMB, 2021). Sağlık harcamalarının katlanarak artması bütçe açığının artmasında en önemli bir etmenlerden birisi olduğu düşünülmektedir. Salgınin süresine de bağlı olarak Covid-19 salgınının Türkiye ekonomisine maliyetinin Adıgüzele (2020) göre yaklaşık 400-675 milyar TL olacağı yönündedir.

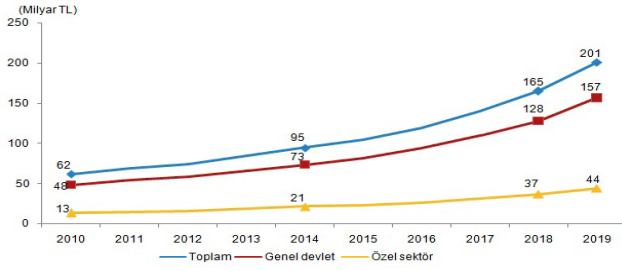
Bu bağlamda, bu çalışmanın temel amacı, Covid-19 Salgınının Türkiye’de tıp fakültesi olan ve olmayan devlet üniversiteleri giderleri üzerine etkilerini istatistiksel olarak analiz etmektir. Pandeminin Türkiye’de 2020 yılı başından itibaren görülmesi ve vaka sayılarının artması ile birlikte Covid 19 salgını için tedbir harcamalarının yapılmaya başlanması nedeniyle araştırmada 2019 ve 2020 yılının ilk dokuz aylık döneminin döneminin dikkate alınmıştır. 2019 yılında aynı döneme ilişkin herhangi bir Covid 19 salgını harcaması olmaması nedeniyle her iki mali yıl mukayese edilerek konunun anlatılması benimsenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Tıp fakültesi olan ve tıp fakültesi olmayan devlet üniversiteleri giderleri arasındaki farkın istatistikî anlamlılığı üzerine ampirik sonuçlar nelerdir?
2. Tıp fakültesi olan devlet üniversiteleri giderleri için 2020 ve 2019 yılı istatistikî anlamlılığı üzerine ampirik sonuçlar nelerdir?

## 2. COVID-19 SALGININ SAĞLIK HARCAMALARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Covid-19 Salgınının tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de sağlık sektörü üzerinde ağır etkileri söz konusu olmaktadır. Şekil.1’de Türkiye’de sağlık harcamaları göstergeleri verilmiştir. Buna göre devletin genel sağlık harcamasındaki payı özellikle 2018 sonrasında artan bir trende sahiptir.

Tablo.1’de Türkiye’de Sağlık harcamalarına ilişkin temel göstergeler (1999-2019) verilmiştir. Buna göre toplam sağlık harcaması ve kişi başına sağlık harcamasında artan bir trend söz konusudur.



Şekil 1. Türkiye’de Sağlık Harcamaları

Kaynak: TÜİK (2019), Sağlık Harcamaları İstatistikleri,

Tablo 1. Türkiye’de Sağlık harcamalarına ilişkin temel göstergeler (1999-2019)

Yıl	Toplam sağlık harcamasının gayri safi yurtiçi hasılaya oranı (%)	Toplam sağlık harcaması (Milyar TL)	Kişi başına sağlık harcaması (TL)	Genel devlet sağlık harcamasının toplam sağlık harcamasına oranı (%)	Özel sektör sağlık harcamasının toplam sağlık harcamasına oranı (%)
1999	4.7	5.0	79	61.1	38.9
2000	4.8	8.2	128	62.9	37.1
2001	5.1	12.4	190	68.1	31.9
2002	5.2	18.8	284	70.7	29.3
2003	5.2	24.3	363	71.9	28.1
2004	5.2	30.0	444	71.2	28.8
2005	5.2	35.4	517	67.8	32.2
2006	5.6	44.1	636	68.3	31.7
2007	5.8	50.9	726	67.8	32.2
2008	5.8	57.7	813	73.0	27.0
2009	5.8	57.9	804	81.0	19.0
2010	5.3	61.7	843	78.6	21.4
2011	4.9	68.6	924	79.6	20.4
2012	4.7	74.2	987	79.2	20.8
2013	4.7	84.4	1,108	78.5	21.5
2014	4.6	94.7	1,228	77.4	22.6
2015	4.5	104.6	1,337	78.5	21.5
2016	4.6	119.8	1,511	78.5	21.5
2017	4.5	140.6	1,751	78.0	22.0
2018	4.4	165.2	2,030	77.5	22.5
2019	4.7	201.0	2,434	78.0	22.0

Kaynak: TÜİK (2019), Sağlık Harcamaları İstatistikleri,

Sağlık harcamalarına yönelik 2020 yılı istatistikî verileri henüz açıklanmamış olmasına karşın Covid-19 Salgınının etkisi ile sağlık harcamalarında önemli bir artış olacağı beklenebilir. Bir yandan salgının etkisi diğer yandan döviz kurundaki artışlar özellikle sağlıkta ithal girdi ve ilaç kullanım maliyetlerini artırmaktadır.

### 3. AMPİRİK ANALİZ

#### 3.1. Veri

Çalışmada Türkiye’de tıp fakültesi olan ve tıp fakültesi olmayan devlet üniversiteleri toplam giderleri analiz değişkeni olarak seçilmiştir. Tıp fakültesi olan ve tıp fakültesi olmayan devlet üniversiteleri toplam giderleri verileri, Hazine ve Maliye Bakanlığı, Muhasebat ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü 2020 Yılı Genel Yönetim Bütçe İstatistiklerinden elde edilmiştir. Covid-19 Salgınının Türkiye’de tıp fakültesi olan ve tıp fakültesi olmayan

devlet üniversiteleri giderleri üzerindeki etkileri analiz edilirken veri bulunabilirliği açısından 2019Q1-2020Q3 dönemi çeyrek dönem verileri kullanılmıştır (Bkz. Ek.1.). Karşılaştırmalarda ise 2019 ve 2020 yılı ilk dokuz ay toplamaları arasındaki farkların istatistikî olarak anlamlı olup olmadığı analiz edilmiştir.

Araştırmada 2019 ve 2020 yılının ilk dokuz aylık döneminin döneminin dikkate alınmasındaki amaç;

Pandeminin Türkiye’de 2020 yılı başından itibaren görülmesi ve vaka sayılarının artması ile birlikte Covid 19 salgını için tedbir harcamalarının yapılmaya başlanması nedeniyledir. 2019 yılında aynı döneme ilişkin herhangi bir Covid 19 salgını harcaması olmaması nedeniyle her iki mali yıl mukayese edilerek konunun anlatılması benimsenmiştir.

#### 3.2. Yöntem

Covid-19 Salgınının Türkiye’de hem tıp fakültesi olan ve tıp fakültesi olmayan devlet üniversiteleri giderleri arasındaki farkların ortalaması için hem de tıp fakültesi olmayan devlet üniversiteleri 2019 ve 2020 yılı ilk dokuz ay toplamaları farklarının ortalamaları istatistikî olarak anlamlı olup olmadığı analiz edilmesi amacıyla ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına yönelik testler kullanılmıştır.

Çalışmada iki farklı ampirik analiz yapılmıştır. Birinci analizde tıp fakültesi olan ve tıp fakültesi olmayan devlet üniversiteleri giderleri arasındaki farkın istatistikî anlamlılığı test edilmiştir. Bu analiz için kullanılan yöntem, Bağımsız Örnekler için t testi kullanılmıştır. Bağımsız grupların varyanslar farklı olduğu için, farklı varyans durumu için analiz sonuçları dikkate alınmıştır.

Çalışmada yapılan ikinci analiz ise, tıp fakültesi olan devlet üniversiteleri giderleri için 2020 ve 2019 yılı istatistikî anlamlılığının test edilmesidir. Burada bağımlı gruplar arasında iki dönem arasında farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Bağımlı gruplar için normallik testi sağlanamadığı için, iki bağımlı grup için Wilcoxon testi kullanılmıştır.

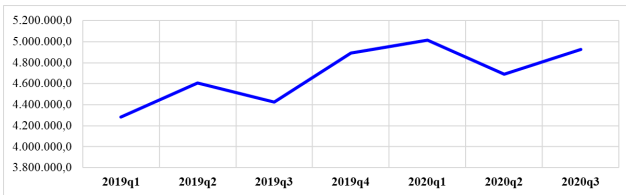
#### 3.3. Tıp Fakültesi Olan ve Tıp Fakültesi Olmayan Devlet Üniversiteleri Giderleri Arasındaki Farkın İstatistikî Anlamlılığı Üzerine Ampirik Sonuçların Analizi

Çalışmanın uygulama kısmında ilk olarak, Covid-19 Salgınının tıp fakülteleri üzerinde daha fazla etkileri olacağı varsayımı ile tıp fakültesi olan üniversitelerin giderlerinin tıp fakültesi olmayanlara göre daha yüksek etkileneceği kabul edilmektedir. Bu bağlamda çalışmada, tıp fakültesi olan ve tıp fakültesi olmayan devlet üniversiteleri giderleri arasındaki farkın istatistikî anlamlılığı test edilmiştir.

Şekil.2’de tıp fakültesi olan ve tıp fakültesi olmayan devlet üniversiteleri için toplam gider farkı (Bin TL) verilmiştir.



Buna göre Covid-19 Salgını öncesinde de tıp fakültesi olan üniversitelerinin giderleri, tıp fakültesi olmayan üniversitelerinin giderlerinin üzerinde seyretmektedir. Ancak Covid-19 Salgınının 2020 yılı ilk çeyreğinden itibaren Türkiye’de etkilerini hissettirmeye başlaması ile bu bağlamda 2020 yılı ilk çeyreği rakamları ile tıp fakültesi olan üniversitelerinin giderleri, tıp fakültesi olmayan üniversitelerinin giderlerinin arasındaki farklar sonraki dönemlerde artma trendi göstermiştir. Çalışmada üniversite giderlerinin mevsimsel etkilerin etkisini ortadan kaldırmak için üniversitelerin giderleri için 2019 ve 2020 yılı ilk dokuz ayı farkları alınmıştır. Tıp fakültesi olan üniversitelerin giderleri ile tıp fakültesi olmayan üniversitelerin giderlerinin 2019 ve 2020 yılı ilk dokuz ayı farkları için ortalamalarının istatistikî olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.



**Şekil 2.** Tıp Fakültesi Olan (A) ve Tıp Fakültesi Olmayan (B) Devlet Üniversiteleri İçin Toplam Gider Farkı (A-B) (Bin TL)

Aşağıda (Tablo 2) tıp fakültesi olan ve tıp fakültesi olmayan devlet üniversiteleri için toplam gider farkı için tanımsal istatistikler verilmiştir. Buna göre tıp fakültesi olan üniversite giderleri için 2020 ve 2019 ilk dokuz ay farkı aritmetik ortalaması 27,586.2 iken, tıp fakültesi olmayan üniversite giderleri için 2020 ve 2019 ilk dokuz ay farkı aritmetik ortalaması 10,002.8’dir.

**Tablo 2.** Tıp Fakültesi Olan ve Tıp Fakültesi Olmayan Devlet Üniversiteleri İçin Toplam Gider Farkı (2020 ve 2019 İlk Dokuz Ay) (Bin TL)

	Üniversite Grubu	
	Tıp Fakültesi Var	Tıp Fakültesi Yok
Aritmetik Ort.	27,586.2	10,002.8
Medyan	26,030.0	10,270.5
Varyans	409,317,811.1	123,890,463.5
Std. Sapma	20,231.6	11,130.6
Minimum	-29,402.0	-20,675.0
Maksimum	92,173.0	39,047.0
Aralık	121,575.0	59,722.0
Çeyrekler arası aralık	24,027.5	13,030.3
Çarpıklık	0.6	0.3
Basıklık	1.7	0.9
Üniversite Sayısı	69	58

Tablo.3’te tıp fakültesi olan ve tıp fakültesi olmayan devlet üniversiteleri için toplam gider farkı değişkeni için normallik testi sonuçları verilmiştir. Buna göre Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına göre serilerin normal dağılıma sahip olduğu temel hipotezi reddedilememektedir.

**Tablo 3.** Tıp Fakültesi Olan ve Tıp Fakültesi Olmayan Devlet Üniversiteleri İçin Toplam Gider Farkı Değişkeni İçin Normallik Testi Sonuçları

eri İçin Toplam Gider Farkı Değişkeni İçin Normallik Testi Sonuçları

Üniversite Grubu	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Tıp Fakültesi Var	0.0996	69.0000	0.0869	0.9570	69.0000	0.0184
Tıp Fakültesi Yok	0.0860	58.0000	,200*	0.9784	58.0000	0.3860

\*. This is a lower bound of the true significance.  
a. Lilliefors Significance Correction

Tablo.4’te tıp fakültesi olan ve tıp fakültesi olmayan devlet üniversiteleri için toplam gider farkı değişkeni için grup varyansları için homojenlik testi sonuçları verilmiştir. Buna göre varyansların sabit olduğu hipotezi %1 düzeyinde reddedilmektedir.

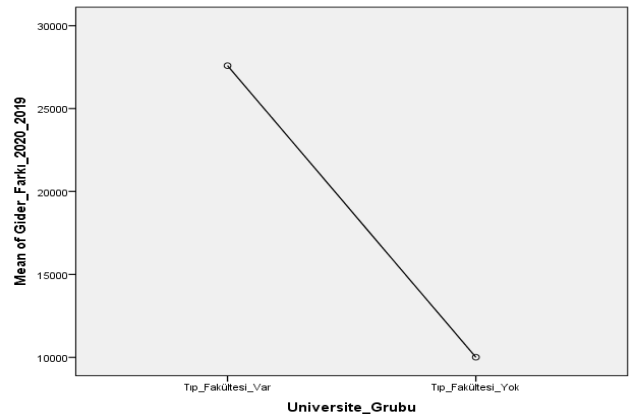
**Tablo 4.** Tıp Fakültesi Olan ve Tıp Fakültesi Olmayan Devlet Üniversiteleri İçin Toplam Gider Farkı Değişkeni İçin Grup Varyansları İçin Homojenlik Testi

Levene İstatistiği	df1	df2	Sig.
13.907	1	125	.000

Tablo.5’te tıp fakültesi olan ve tıp fakültesi olmayan devlet üniversiteleri için toplam gider farkı değişkeni için bağımsız t test sonuçları verilmiştir. Buna göre “Tıp Fakültesi olan ve olmayan devlet üniversiteleri için dönemler arası toplam gider farkı için ortalama fark yoktur” temel hipotezi farklı varyans durumu altında %1 anlam düzeyinde reddedilmektedir. Bu sonuçlara göre tıp fakültesi olan üniversite giderleri için 2020 ve 2019 ilk dokuz ay farkı aritmetik ortalamasının, tıp fakültesi olmayan üniversite giderleri için 2020 ve 2019 ilk dokuz ay farkı aritmetik ortalamasından istatistikî olarak da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu farkın önemli bir kaynağının, Covid-19 Salgınının etkisinin olabileceği ileri sürülebilir.

**Tablo 5.** Tıp Fakültesi Olan ve Tıp Fakültesi Olmayan Devlet Üniversiteleri İçin Toplam Gider Farkı Değişkeni İçin Bağımsız Örnekler t testi sonuçları

	Levene Varyans Eşitliği Testi		Ortalamaların Eşitliği için t testi		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Eşit varyans durumu	13.907	.000	5.908	125	.000
Farklı varyans durumu			6.190	108.937	.000



**Şekil 3.** Tıp Fakültesi Olan ve Tıp Fakültesi Olmayan Devlet Üniversiteleri 2020-2019 Yılları Gider Farkı Toplam İçin Ortalama Değerler (Bin TL)

Şekil.3’te tıp fakültesi olan ve tıp fakültesi olmayan devlet üniversiteleri 2020-2019 yılları gider farkı toplam için ortalama değerler verilmiştir. Buna göre ortalama tıp fakültesi olmayan üniversitelerin giderlerinin dönemler arası fark ortalamaları tıp fakültesi olanlardan düşüktür.

### 3.4. Tıp Fakültesi Olan Devlet Üniversiteleri Giderleri İçin 2020 ve 2019 Yılı İstatistiksel Anlamlılığı Üzerine Ampirik Sonuçların Analizi

Çalışmanın uygulama kısmında test edilen ikinci hipotez, “*Tıp Fakültesi Olan Devlet Üniversiteleri Giderleri İçin 2020 ve 2019 Yılı İlk Dokuz Ay Toplam Değerler için eşleştirilmiş ortalama değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı*” test edilmesidir.

Tablo.6’da tıp fakültesi olan devlet üniversiteleri giderleri için 2020 ve 2019 yılı ilk dokuz ay toplam değerleri için tanımsal istatistikler verilmiştir. Buna göre tıp fakültesi olan devlet üniversiteleri giderleri 2019 yılı ilk dokuz ay toplamlarının ortalaması 280,305 (Bin TL) iken, tıp fakültesi olan devlet üniversiteleri giderleri 2020 yılı ilk dokuz ay toplamlarının ortalaması 307,891 (Bin TL)’dir.

**Tablo 6.** Tıp Fakültesi Olan Devlet Üniversiteleri Giderleri İçin 2020 ve 2019 Yılı İlk Dokuz Ay Toplam Değerleri İçin Tanımsal İstatistikler

	N	Anlam	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
Dönem 2019 İlk Dokuz ay	69	280,305.6	184,694.5	6,967.0	818,075.0
Dönem 2020 İlk Dokuz ay	69	307,891.8	95,549.8	17,448.0	874,145.0

Tablo.7’de tıp fakültesi olan devlet üniversiteleri giderleri için 2020 ve 2019 yılı ilk dokuz ay toplam değerleri için normallik testi sonuçları verilmiştir. Buna göre %5 anlam düzeyinde normal dağılım geçerlidir temel hipotezi reddedilmektedir.

**Tablo 7.** Tıp Fakültesi Olan Devlet Üniversiteleri Giderleri İçin 2020 ve 2019 Yılı İlk Dokuz Ay Toplam Değerleri İçin Normallik Testi Sonuçları

Üniversite Grubu	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Dönem_2019_ilk_Dokuz_ay	.121	69	.014	.938	69	.002
Dönem_2020_ilk_Dokuz_ay	.108	69	.046	.933	69	.001

\*. This is a lower bound of the true significance.  
a. Lilliefors Significance Correction

Normal dağılım varsayımı sağlanmadığı için, bağımlı grupların ortalamaların eşitliği testi için bu durumda, parametrik olmayan hipotez testi olarak Wilcoxon İşaretli Sıra Testi kullanılacaktır.

Wilcoxon İşaretli Sıra Testi sonuçlarına göre, Tablo.8’de tıp fakültesi olan devlet üniversiteleri giderleri için 2020 ve 2019 yılı ilk dokuz ay toplam değerleri için rank değerleri verilmiştir. Buna göre 66 üniversitenin giderleri artış gösterirken 3 üniversitenin giderleri aynı dönemde azalma göstermiştir.

**Tablo 8.** Tıp Fakültesi Olan Devlet Üniversiteleri Giderleri İçin 2020 ve 2019 Yılı İlk Dokuz Ay Toplam Değerleri İçin Rank Değerleri

	N	Sıra Ortalaması (Mean Rank)	Sum of Ranks
Dönem 2020 İlk Dokuz ay - Dönem 2019 İlk Dokuz ay	3 <sup>a</sup>	16.00	48.00
Negative Ranks			
Positive Ranks	66 <sup>b</sup>	35.86	2367.00
Ties	0 <sup>c</sup>		
Total	69		

a. Dönem 2020 İlk Dokuz ay < Dönem 2019 İlk Dokuz ay  
b. Dönem 2020 İlk Dokuz ay > Dönem 2019 İlk Dokuz ay  
c. Dönem 2020 İlk Dokuz ay = Dönem 2019 İlk Dokuz ay

**Tablo 9.** Tıp Fakültesi Olan Devlet Üniversiteleri Giderleri İçin 2020 ve 2019 Yılı İlk Dokuz Ay Toplam Değerleri İçin Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Sonuçları

Test Statistics <sup>a</sup>	
	Dönem 2020 İlk Dokuz ay - Dönem 2019 İlk Dokuz ay
Z	-6.933 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test  
b. Based on negative ranks.

Tablo.9’da tıp fakültesi olan devlet üniversiteleri giderleri için 2020 ve 2019 yılı ilk dokuz ay toplam değerleri için Wilcoxon işaretli sıra testi sonuçları verilmiştir. Buna göre “*Tıp Fakültesi Olan Devlet Üniversiteleri Giderleri İçin 2020 ve 2019 Yılı İlk Dokuz Ay Toplam Değerler için eşleştirilmiş medyan değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı*” temel hipotezi %1 anlam düzeyinde reddedilmektedir. Bu bulgulara göre, tıp fakültesi olan devlet üniversiteleri giderleri için 2020 ve 2019 yılı ilk dokuz ay giderlerinde istatistiksel olarak artış gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu artışta Covid-19 Salgının önemli bir rolü olduğu bulgulardan hareketle iddia edilebilir.

## 4. SONUÇ

Bu çalışmada, Covid-19 Salgının Türkiye’de tıp fakültesi olan devlet üniversiteleri giderleri üzerine etkilerini istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Covid-19 Salgının ekonomik ve sosyal etkileri literatürde ağırlıklı olarak hem makroekonomi düzeyinde hem de mikroekonomi düzeyinde bir yandan salgının bulaşma riski diğer yandan devletin salgının bulaşma riskini azaltmak amacıyla sosyal hareketliliği kısıtlayan tedbirlerine bağlı olarak sektörlere göre değişkenlik göstermekle birlikte arz ve talep cephesini olumsuz etkilemiştir. Bu sebeple, üretim, istihdam, işsizlik ve bireysel ve kurumsal kazançlarda önemli olumsuz etkiler ortaya çıkmıştır. Devlet Covid-19 Salgının sağlık, sosyal ve ekonomik alanlardaki olumsuz etkileri en aza indirmek için çeşitli sosyal ve ekonomik teşvik tedbirleri uygulamaya koymuştur. Sağlık sektöründe de bir yandan sağlık altyapı kapasitesinin kısa vadede güçlendirilmesi diğer yandan sağlık alanında gider

kalemlerindeki artışlar sağlık harcamalarında önemli artışların olmasına yol açmaktadır. 2020'nin başlarında etkisini hissettiren Covid-19 Salgının ülkelere ve sektörlerimize göre farklı düzeylerde olumsuz etkiler oluşturmuştur ve hâlâ da olumsuz etkileri devam etmektedir. Şüphesiz salgının en önemli etkileri sağlık sektörü üzerinde görülmektedir. Vaka sayısındaki değişime göre salgının sağlık sektörü üzerindeki etkisi de değişkenlik göstermektedir. Türkiye'de genel olarak pandemi hastaneleri özelde ise tıp fakültesi olan devlet üniversiteleri Covid-19 Salgının yönetilmesinde ve olumsuz etkilerinin azaltılmasında son derece büyük önem arz etmektedir. İstatistiksel analiz sonuçlarına göre, Türkiye'de tıp fakültesi olan devlet üniversiteleri giderleri, hem aynı dönemde tıp fakültesi olmayan devlet üniversiteleri giderlerine göre artış göstermiştir, hem de 2020 yılında, 2019 yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermiştir. Sonuç olarak, Covid-19 Salgını ile mücadelede hayati öneme sahip olan tıp fakültesine sahip üniversitelerin giderlerinin finansmanın etkili bir şekilde yönetilmesi, ülkenin sağlık kapasitesinin yeterli ve güçlü kapasitede tutulması toplumsal refah açısından son derece büyük önem arz etmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü tarafından yayınlanan "Global Spending on Health: A World In Transition" adlı raporunda sağlık alanında yapılan harcamaların küresel düzeyde değiştiği vurgulanmaktadır. Rapora göre sadece özel sağlık harcamalarının değil aynı zamanda kamusal sağlık harcamalarının da hızla arttığı ifade edilmektedir. Küresel düzeydeki sağlık harcamaları / maliyetleri 2000-2017 yılları arasında %3,9 olarak gerçekleşirken, ekonomik büyüme oranı ise %3,0 düzeyinde gerçekleşmiştir (WHO, 2019).

Kamusal teşviklerle birlikte son yıllarda şehir hastaneleri, üniversite hastaneleri, devlet hastaneleri ve özel sağlık kurumları gibi hastanelerin arttığı görülmektedir. Diğer yandan Dünya Bankası tarafından Türkiye'ye Covid-19 salgınına yönelik uzun vadeli 100 milyon dolarlık kredinin onaylanması durumu da sağlık sektörüne olan yatırım iştahına katkı sağlamıştır (WB, 2020). Ülkelerin sağlık, kimyasal vb. boyutlardaki olası ulusal güvenlik tedbirlerinin tesis edilmesi ve geliştirilmesi yönündeki toplumsal beklentilerin özellikle üniversiteler üzerinde yoğunlaşması nedeniyle de üniversite araştırma birimleri sürekli gündemde yer almaktadır. O nedenle de kamu üniversitelerinin finansman teşviklerinin artırılması ya da ARGE bütçelerinin artırılması önemli bir artış gereği oluşturmaktadır (Koç ve Yardımcıoğlu, 2020).

Literatürde yer alan araştırma sonuçlarında da görüleceği üzere tıp fakültesi hastanesi olan devlet üniversitelerinin hem pratik düzeyde hem de teorik düzeyde harcamaları ve ARGE bütçelerinin artırılması beklenmektedir. Finansal yeterlikteki bir üniversite hastaneleri hem toplumsal sağlık hizmeti sunumunda hem de küresel ölçekteki pandemi salgınlarına yönelik önemli düzeyde katma değerler üretebilecektir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ö., & Günay, A. (2020). The early impact of the Covid-19 pandemic on the global and Turkish economy. *Turkish journal of medical sciences*, 50(S1-1): 520-526.
- Adıgüzel, M. (2020). Covid-19 pandemisinin Türkiye ekonomisine etkilerinin makroekonomik analizi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar (Covid19-Özel Ek), 191-221.
- Akbal, H. Covid-19 Pandemisinin Sağlık Tedarik Zincirine Kamçı Etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(25): 181-192.
- Bahar, O., & İlal, N. Ç. (2020). Coronavirüsün (Covid-19) Turizm Sektörü Üzerindeki Ekonomik Etkileri. *International Journal of Social Sciences And Education Research*, 6(1): 125-139.
- Balci, Y., & Çetin, G. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinin Türkiye'de İstihdama Etkileri Ve Kamu Açısından Alınması Gereken Tedbirler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37): 40-58.
- Cinel, E. A. (2020). Covid-19'un Küresel Makroekonomik Etkileri Ve Beklentiler. *Politik Ekonomik Kuram*, 4(1): 124-140.
- Donthu, N., & Gustafsson, A. (2020). Effects of COVID-19 on business and research. *Journal of business research*, 117: 284.
- Durmuş, S., & Şahin, D. (2020). Covid-19 Küresel Salgında Dünyada Ve Türkiye'de Uygulanan Ekonomi Politikaları Üzerine Bir Değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 15(4): 923-943.
- Guan, D., Wang, D., Hallegatte, S., Davis, S. J., Huo, J., Li, S., ... & Gong, P. (2020). Global supply-chain effects of COVID-19 control measures. *Nature human behaviour*, 4(6): 577-587.
- Gürsoy, S., Tunçel, M. B., & Sayar, B. (2020). Koronavirüsün (Covid-19) Finansal Göstergeler Üzerine Etkileri. *Ekonomi Maliye İşletme Dergisi*, 3(1): 20-32.
- HMB, (2021). Hazine ve Maliye Bakanlığı 2020 Yılı Bütçe Dengesi, <https://www.hmb.gov.tr/2020-aralik-ayi-butce-gerceklesme-sonuclari> Erişim Tarihi 20/06/2021.
- IMF (2021). World Economic Outlook. Erişim 15/06/2021. <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2020/06/24/WEOupdateJune2020>.
- Kara, E., (2020). Covid-19 Pandemisi: İşgücü Üzerindeki Etkileri Ve İstihdam Tedbirleri. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 269-282.
- Karataş, Z. (2020). Covid-19 Pandemisinin Toplumsal Etkileri, Değişim Ve Güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4(1): 3-17.
- Kılıç, Y. (2020). Borsa İstanbul'da Covid-19 (Koronavirüs) Etkisi. *Joeep: Journal Of Emerging Economies And Policy*, 5(1), 66-77.
- Koç, İ., Yardımcıoğlu, F. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Uygulamaya Konulan Mali Tedbir ve Teşviklerin Karşılaştırmalı Analizi: Türkiye ve Seçilmiş AB Ülkeleri Karşılaştırması. *Siyaset. Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 8 (2): 123-152 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/seyad/issue/58353/834700>
- Michie, J. (2020). The covid-19 crisis—and the future of the economy and economics. *International Review of Applied Economics*, 34(3): 301-303.
- Newbold, S. C., Finnoff, D., Thunström, L., Ashworth, M., &

- Shogren, J. F. (2020). Effects of physical distancing to control COVID-19 on public health, the economy, and the environment. *Environmental and Resource Economics*, 76(4): 705-729.
- Nishi, A., Dewey, G., Endo, A., Neman, S., Iwamoto, S. K., Ni, M. Y., ... & Young, S. D. (2020). Network interventions for managing the COVID-19 pandemic and sustaining economy. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(48): 30285-30294.
- Şenol, Z., & Zeren, F. (2020). Coronavirus (COVID-19) and stock markets: The effects of the pandemic on the global economy. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(4): 1-16.
- Sharif, A., Aloui, C., & Yarovaya, L. (2020). COVID-19 pandemic, oil prices, stock market, geopolitical risk and policy uncertainty nexus in the US economy: Fresh evidence from the wavelet-based approach. *International Review of Financial Analysis*, 70: 101496.
- Soylu, Ö. B. (2020). Türkiye Ekonomisinde Covid-19’un Sektörel Etkileri. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6): 169-185.
- Tayar, T., Gümüştekin, E., Dayan, K., & Mandi, E. (2020). Covid-19 Krizinin Türkiye’deki Sektörler Üzerinde Etkileri: Borsa İstanbul Sektör Endeksleri Araştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı): 293-320.
- Tekin, B. (2020). Covid-19 Pandemisi Döneminde Ülkelerin Covid-19, Sağlık Ve Finansal Göstergeler Bağlamında Sınıflandırılması: Hiyerarşik Kümeleme Analizi Yöntemi. *Finans Ekonomi Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2): 336-349.
- Terzioğlu, F. (2020). Covid-19 Sürecinde Sağlık Sistemlerinin Zorlukların Üstesinden Gelebileme Kapasitesinin Geliştirilmesi Ve Hemşireler İle Diğer Sağlık Profesyonellerinin Güçlendirilmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 14(Covid-19), 76-83.
- WB, (2020). World Bank. World Bank Support will Help Turkey’s Health System Better Respond to COVID-19 Pandemic. Erişim Tarihi:20/06/2020. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2020/04/24/world-bank-support-will-help-turkeys-health-system-better-respond-to-covid-19-pandemic>
- WHO (2019). Global Spending on Health: A World in Transition. Erişim Tarihi:20/06/2020. [https://www.who.int/health\\_financing/documents/health-expenditure-report-2019.pdf?ua=1](https://www.who.int/health_financing/documents/health-expenditure-report-2019.pdf?ua=1).
- Yıldırım, Z, Becici, A. (2021). Gelişmiş Ülkelerde Kamusal Sağlık Harcamaları ve Sermaye Birikimi İlişkisi: Panel Eşbütünleşme Analizi. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 16 (62): 982-1004. DOI: 10.19168/jyasar.817368
- Zeren, F., & Hızarcı, A. (2020). The Impact Of Covid-19 Coronavirus On Stock Markets: Evidence From Selected Countries. *Muhasebe ve Finans İncelemeleri Dergisi*, 3(1): 78-84.

**Ek 1.** Tıp Fakültesi Olan ve Tıp Fakültesi Olmayan Devlet Üniversiteleri Giderleri

Tıp Fakültesi	Üniversite	2019				2020			2019	2020	Fark
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	İlk 9 ay (a)	İlk 9 ay (b)	a-b
Var	Adıyaman Üni.	47497	47335	46052	44624	52911	47739	53115	140884	153765	12881
Var	Afyon Kocatepe Üni.	50178	59342	54590	62185	59686	57242	59742	164110	176670	12560
Var	Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üni.	18050	17532	26949	37924	33845	31026	35706	62531	100577	38046
Var	Akdeniz Üni.	125499	179351	155890	180078	167678	159746	194382	460740	521806	61066
Var	Alanya Alaaddin Keykubat Üni.	20835	19929	18123	29771	21385	20965	22135	58887	64485	5598
Var	Amasya Üni.	30481	32305	35103	36456	36270	34103	36720	97889	107093	9204
Var	Ankara Üni.	263242	266414	252316	324851	307086	266438	300621	781972	874145	92173
Var	Ankara Yıldırım Beyazıt Üni.	54471	55085	54403	69940	68089	64111	69810	163959	202010	38051
Var	Atatürk Üni.	180260	202176	173929	197753	209753	207078	187618	556365	604449	48084
Var	Aydın Adnan Menderes Üni.	101567	101576	109533	112582	114290	115721	121694	312676	351705	39029
Var	Balıkesir Üni.	57534	61248	57815	70683	64605	67090	68619	176597	200314	23717
Var	Bolu Abant İzzet Baysal Üni.	66352	66546	68719	72715	76941	74260	76446	201617	227647	26030
Var	Bursa Uludağ Üni.	153768	150472	154596	162977	173035	159981	175644	458836	508660	49824
Var	Çanakkale Onsekiz Mart Üni.	87666	93153	89736	104022	102348	102023	105614	270555	309985	39430
Var	Çukurova Üni.	151050	165299	168909	165291	170084	158266	175917	485258	504267	19009
Var	Dicle Üni.	107309	117381	127388	141823	132101	126215	127842	352078	386158	34080
Var	Dokuz Eylül Üni.	180986	178616	200751	195792	182449	211805	205665	560353	599919	39566
Var	Düzce Üni.	57833	66525	71153	84050	69205	66290	75492	195511	210987	15476
Var	Ege Üni.	205011	234903	222294	268289	242358	237218	259163	662208	738739	76531
Var	Erciyes Üni.	140856	137629	141019	151630	157896	145908	156990	419504	460794	41290
Var	Erzincan Binali Yıldırım Üni.	44866	47607	48008	58383	54436	51784	52426	140481	158646	18165
Var	Eskişehir Osmangazi Üni.	98089	110204	101193	100972	118053	104742	113032	309486	335827	26341
Var	Fırat Üni.	110053	131751	114863	136011	137749	136390	135819	356667	409958	53291
Var	Gazi Üni.	200162	196858	209164	240999	224916	205405	223870	606184	654191	48007
Var	Gaziantep Üni.	100874	117316	105628	131482	119000	118592	129321	323818	366913	43095
Var	Giresun Üni.	45110	49792	47770	52686	53316	50350	48815	142672	152481	9809
Var	Hacettepe Üni.	248436	286971	282668	290111	314605	270823	270478	818075	855906	37831
Var	Harran Üni.	74255	71228	74445	74265	81920	73593	81256	219928	236769	16841
Var	Hatay Mustafa Kemal Üni.	58812	65406	65092	68321	67674	66168	69770	189310	203612	14302
Var	Hitit Üni.	38078	46369	43279	44337	45686	45648	44437	127726	135771	8045
Var	İnönü Üni.	122056	125046	125057	136408	134356	134506	126602	372159	395464	23305
Var	İstanbul Medeniyet Üni.	38703	38780	40175	46671	48795	49836	60126	117658	158757	41099
Var	İstanbul Üni.	231854	242215	247133	273817	270863	242976	260818	721202	774657	53455
Var	İstanbul Üni. - Cerrahpaşa	129496	129514	128203	190372	158907	153700	156264	387213	468871	81658
Var	İzmir Bakırçay Üni.	3722	5692	5725	14389	8624	14801	16122	15139	39547	24408
Var	İzmir Demokrasi Üni.	5120	7280	8098	10851	9875	11914	15040	20498	36829	16331
Var	İzmir Katip Çelebi Üni.	44734	46971	67203	61848	48355	48212	55977	158908	152544	-6364
Var	Kafkas Üni.	52324	57397	54805	59064	61726	56617	51799	164526	170142	5616
Var	Kahramanmaraş İstiklal Üni.	1895	2300	2772	3623	9302	3144	5002	6967	17448	10481
Var	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni.	71197	70417	77002	93040	85688	83082	83993	218616	252763	34147
Var	Karabük Üni.	49077	67466	57273	70498	58756	65452	65488	173816	189696	15880
Var	Karadeniz Teknik Üni.	122972	132579	123083	134350	135401	122364	126268	378634	384033	5399
Var	Kırıkkale Üni.	70687	71659	64741	77961	80734	71481	69451	207087	221666	14579
Var	Kırşehir Ahi Evran Üni.	40619	47030	47469	53259	46089	45331	57628	135118	149048	13930
Var	Kocaeli Üni.	110008	125987	115268	162723	129188	116002	123251	351263	368441	17178
Var	Kütahya Dumlupınar Üni.	54808	64353	57748	82720	66541	67389	70281	176909	204211	27302
Var	Kütahya Sağlık Bilimleri Üni.	10049	10487	13723	16776	15921	16153	20009	34259	52083	17824
Var	Malatya Turgut Özal Üni.	9357	11452	12943	24161	15582	24527	21937	33752	62046	28294
Var	Manisa Celal Bayar Üni.	86564	95712	85421	97084	104052	112691	104578	267697	321321	53624
Var	Marmara Üni.	164714	174178	187549	159881	176621	156285	164133	526441	497039	-29402
Var	Mersin Üni.	107415	114020	118426	122593	110869	111158	114581	339861	336608	-3253
Var	Muğla Sıtkı Koçman Üni.	84153	85186	81131	79118	94078	79957	91182	250470	265217	14747
Var	Necmettin Erbakan Üni.	109481	113900	123426	124757	122499	131738	127475	346807	381712	34905

Ek 1. Tıp Fakültesi Olan ve Tıp Fakültesi Olmayan Devlet Üniversiteleri Giderleri

Tıp Fakültesi	Üniversite	2019				2020			2019	2020	Fark
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	İlk 9 ay (a)	İlk 9 ay (b)	a-b
Var	Ondokuz Mayıs Üni.	134428	141293	144393	155629	152090	144113	153090	420114	449293	29179
Var	Ordu Üni.	35823	35569	34484	44712	41488	37832	41433	105876	120753	14877
Var	Pamukkale Üni.	120168	122885	118456	126570	135104	131706	132243	361509	399053	37544
Var	Recep Tayyip Erdoğan Üni.	52720	58507	57861	61671	75626	72170	67486	169088	215282	46194
Var	Sağlık Bilimleri Üni.	102467	122478	116131	121200	127499	113481	117055	341076	358035	16959
Var	Sakarya Üni.	78061	82177	87515	86226	91601	85015	88897	247753	265513	17760
Var	Samsun Üni.	3668	5897	6451	14304	8898	9897	12033	16016	30828	14812
Var	Selçuk Üni.	153237	135602	148518	176869	163762	153012	158935	437357	475709	38352
Var	Sivas Cumhuriyet Üni.	115604	120094	110414	132775	127626	120819	120820	346112	369265	23153
Var	Süleyman Demirel Üni.	105199	117495	114368	115006	121192	109604	106846	337062	337642	580
Var	Tekirdağ Namık Kemal Üni.	55796	55359	56093	69155	67898	59443	71051	167248	198392	31144
Var	Tokat Gaziosmanpaşa Üni.	70130	73625	73941	83928	85059	77708	84689	217696	247456	29760
Var	Trakya Üni.	94136	101493	85986	99587	108549	99828	110570	281615	318947	37332
Var	Van Yüzüncü Yıl Üni.	103458	107512	104445	104803	117022	112439	117595	315415	347056	31641
Var	Yozgat Bozok Üni.	43914	50368	42806	57952	52147	52871	60303	137088	165321	28233
Var	Zonguldak Bülent Ecevit Üni.	71540	75091	71553	80434	79830	74433	77335	218184	231598	13414
Yok	Abdullah Gül Üni.	13120	16323	17842	25371	15515	18397	20104	47285	54016	6731
Yok	Adana Bilim Ve Teknoloji Üni.	20386	26536	26304	29605	19927	22691	26412	73226	69030	-4196
Yok	Ağrı İbrahim Çeçen Üni.	26812	31978	32689	31036	34693	30227	29173	91479	94093	2614
Yok	Aksaray Üni.	38706	42026	42483	44627	45109	43387	42713	123215	131209	7994
Yok	Anadolu Üni.	119557	122393	121976	122414	132675	126452	129039	363926	388166	24240
Yok	Ankara Hacı Bayram Veli Üni.	44845	46906	49598	70167	61634	57876	60886	141349	180396	39047
Yok	Ankara Müzik Ve Güzel Sanatlar Üni.	2285	2533	4102	7701	5950	6404	7453	8920	19807	10887
Yok	Ankara Sosyal Bilimler Üni.	24044	23803	16847	31025	24852	24605	16544	64694	66001	1307
Yok	Ardahan Üni.	20420	23420	20077	24673	22503	22889	23469	63917	68861	4944
Yok	Artvin Çoruh Üni.	24265	24543	27228	32609	26443	28610	31610	76036	86663	10627
Yok	Bandırma Onyedil Eylül Üni.	17592	23273	20466	33322	20851	26896	27869	61331	75616	14285
Yok	Bartın Üni.	26566	38103	39262	36017	32463	37508	36163	103931	106134	2203
Yok	Batman Üni.	27054	27683	32614	44521	30327	27859	28478	87351	86664	-687
Yok	Bayburt Üni.	25267	25040	27184	34493	27348	23708	25638	77491	76694	-797
Yok	Bilecik Şeyh Edebali Üni.	29081	27687	26657	41697	33265	33737	47377	83425	114379	30954
Yok	Bingöl Üni.	35123	43235	44397	45450	44077	48330	42525	122755	134932	12177
Yok	Bitlis Eren Üni.	23434	22825	23319	37700	27907	24947	27459	69578	80313	10735
Yok	Boğaziçi Üni.	71468	74240	75458	113562	77714	78546	80311	221166	236571	15405
Yok	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni.	47905	50508	55526	53769	59883	55905	58921	153939	174709	20770
Yok	Bursa Teknik Üni.	17288	18242	20678	34473	28782	31061	33508	56208	93351	37143
Yok	Çankırı Karatekin Üni.	33102	34885	35508	54923	38805	39572	41407	103495	119784	16289
Yok	Erzurum Teknik Üni.	12971	19126	20228	17790	15351	16391	18087	52325	49829	-2496
Yok	Eskişehir Teknik Üni.	39192	37384	40531	43183	48786	44993	45432	117107	139211	22104
Yok	Galatasaray Üni.	25672	28586	21825	31910	23989	24124	23593	76083	71706	-4377
Yok	Gaziantep Bilim Ve Teknoloji Üni.	0	292	1285	2167	2357	3988	5590	1577	11935	10358
Yok	Gebze Teknik Üni.	32682	35350	43956	38468	37749	39472	42500	111988	119721	7733
Yok	Gümüşhane Üni.	30743	32501	31447	34416	36492	31731	34445	94691	102668	7977
Yok	Hakkari Üni.	37303	15586	23778	33265	18740	18785	18467	76667	55992	-20675
Yok	İğdır Üni.	21896	25367	24406	26108	27590	25574	28688	71669	81852	10183
Yok	İsparta Uygulamalı Bilimler Üni.	25469	28386	33212	43661	36466	35358	36326	87067	108150	21083
Yok	İskenderun Teknik Üni.	27031	24139	28875	31738	22280	26260	25290	80045	73830	-6215
Yok	İstanbul Teknik Üni.	144567	144123	166800	168382	153747	152870	140248	455490	446865	-8625
Yok	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	34808	35051	36146	34845	36037	36644	38008	106005	110689	4684
Yok	Karamanoğlu Mehmetbey Üni.	30297	35464	31060	40269	33974	30760	34539	96821	99273	2452
Yok	Kastamonu Üni.	41882	47925	44912	49281	46360	42893	58268	134719	147521	12802
Yok	Kayseri Üni.	5773	7076	7684	10049	10287	10335	14888	20533	35510	14977
Yok	Kırklareli Üni.	36004	35060	31511	41687	36138	31494	37236	102575	104868	2293
Yok	Kilis 7 Aralık Üni.	19669	25353	21509	33859	23960	22609	22669	66531	69238	2707

**Ek 1. Tıp Fakültesi Olan ve Tıp Fakültesi Olmayan Devlet Üniversiteleri Giderleri**

Tıp Fakültesi	Üniversite	2019				2020			2019	2020	Fark
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	İlk 9 ay (a)	İlk 9 ay (b)	a-b
Yok	Konya Teknik Üni.	17785	17449	18447	30124	23720	24134	24942	53681	72796	19115
Yok	Mardin Artuklu Üni.	28222	35199	30079	35549	37585	35079	40989	93500	113653	20153
Yok	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üni.	37395	36987	35886	43835	40770	37492	41559	110268	119821	9553
Yok	Munzur Üni.	21654	21355	22553	22771	24591	23285	23790	65562	71666	6104
Yok	Muş Alparslan Üni.	30310	30909	28302	34938	33554	40421	42941	89521	116916	27395
Yok	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni.	31550	34290	37269	39281	36500	31742	36586	103109	104828	1719
Yok	Niğde Ömer Halisdemir Üni.	50733	50501	49126	58100	55806	48505	54794	150360	159105	8745
Yok	Orta Doğu Teknik Üni.	126811	136679	173524	148113	159486	148412	160942	437014	468840	31826
Yok	Osmaniye Korkut Ata Üni.	24387	25955	28431	28242	29167	28556	29715	78773	87438	8665
Yok	Sakarya Uygulamalı Bilimler Üni.	17167	23334	28147	28879	27084	27571	27846	68648	82501	13853
Yok	Siirt Üni.	27626	33580	29800	35074	34868	33511	38182	91006	106561	15555
Yok	Sinop Üni.	28290	34180	34640	34180	32442	33013	34908	97110	100363	3253
Yok	Sivas Bilim Ve Teknoloji Üni.	0	265	1231	4446	2784	3151	9885	1496	15820	14324
Yok	Şırnak Üni.	14085	14610	15961	26102	18502	17289	21440	44656	57231	12575
Yok	Tarsus Üni.	3628	5273	7107	6628	6837	9657	10849	16008	27343	11335
Yok	Trabzon Üni.	16125	16795	16194	22178	19655	19302	20887	49114	59844	10730
Yok	Türk Alman Üni.	9861	14513	28414	20823	16054	21202	13191	52788	50447	-2341
Yok	Uşak Üni.	36699	43382	35403	59602	41119	47737	40614	115484	129470	13986
Yok	Yalova Üni.	28795	29146	28696	34091	28643	26742	28600	86637	83985	-2652
Yok	Yıldız Teknik Üni.	92344	88257	94605	101571	100226	97347	94266	275206	291839	16633

**Kaynak:** Hazine ve Maliye Bakanlığı, Muhasebat ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü 2020 Yılı Genel Yönetim Bütçe İstatistikleri

# A Systematic Review of Research on Pre-Service TESOL Teachers' Emotions

Saadet Korucu Kış<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği, Konya, Türkiye  
ORCID: S. Korucu Kış (0000-0002-1128-1747)

**Abstract:** The study of pre-service teachers' emotions has long been marginalized within the field of teaching English to speakers of other languages (TESOL). Yet, with the advent of a sociocultural turn in the field and an emotional turn in educational science, there has been growing interest in the role of emotions in would-be teachers' professional learning. The purpose of this study is to examine the demographic (i.e. year of publication, contributing countries and methodologies used) and topical trends concerning pre-service teacher emotionality in TESOL teacher education. For this purpose, studies published in journals that were included in Social Science Citation Index (SSCI) were reviewed and a total of 19 research articles were analyzed using both deductive and inductive analysis techniques. Concerning the demographic trends, the findings revealed that there has been an increase in the number of research articles within the last decade. Turkey and China are among the major contributing countries and the most frequently used research methodology is qualitative method. As to topic trends, "Emotions and Identity Formation", "Emotions in relation to Language Learning" and "Emotional Responses to University Coursework" are found to be as the most popular research topics. As a result of the analysis, current gaps in research on TESOL education are identified and suggestions are made for future work.

**Keywords:** Emotions; emotionality; TESOL; pre-service teachers; teacher education

## İngilizce Öğretmenliği Eğitimi Alanında Duygular Üzerine Sistemik Bir Analiz

**Özet:** Öğretmen adaylarının duygularının incelenmesi, diğer dilleri konuşanlara İngilizce öğretme (TESOL) alanında uzun süredir marjinalleştirilmiştir. Ancak, alanda başlıca sosyokültürel bir dönüşümün yaşanması ve eğitim bilimleri alanında da duygusal bir devrimin ortaya çıkmasıyla birlikte, İngilizce öğretmeni adaylarının mesleki öğrenmelerinde duyguların rolüne artan bir ilgi olmuştur. Bu çalışmanın amacı, TESOL öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının duygusallığına ilişkin demografik (yayın yılı, katkıda bulunan ülkeler ve kullanılan metodolojiler) ve konu eğilimlerini incelemektir. Bu amaçla Sosyal Bilimler Atıf Endeksi'ne (SSCI) dahil olan dergilerde yayınlanan çalışmalar incelenmiş ve toplam 19 araştırma makalesi hem tündengelim hem de tümevarım metodları kullanılarak analiz edilmiştir. Demografik eğilimlerle ilgili olarak, bulgular, son on yılda araştırma makalelerinin sayısında bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye ve Çin en büyük katkı sağlayan ülkeler olarak tespit edilmiş ve en sık kullanılan araştırma metodolojisinin nitel yöntem olduğu görülmüştür. Konu eğilimlerine gelince, "Duygular ve Kimlik Oluşumu", "Dil Öğrenimine İlişkin Duygular" ve "Üniversitede Alınan Eğitime Yönelik Duygusal Tepkiler" en popüler araştırma konuları olarak bulunmuştur. Analiz sonucunda, TESOL eğitimi ile ilgili araştırmalardaki mevcut boşluklar tespit edilmiş ve gelecekteki çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** duygu; İngilizce öğretmenliği; öğretmen eğitimi

## 1. INTRODUCTION

Teaching is an emotionally laden profession. Day in and day out, teachers are expected to respond to the demands of various educational stakeholders (e.g. students, administrators, parents, and governmental authorities) as part of their job (Darby, 2008). When addressing the opportunities and challenges posed by different constituencies, they experience a wide array of emotional responses. While positive emotions such as happiness,

success and enjoyment make teachers feel satisfied and motivated, such negative emotions as anxiety and disappointment cause insecurity and frustration (Timoštšuk & Ugaste, 2012). Moreover, the contemporary literature suggests that one of the necessary conditions of sustaining effective teaching is to ensure the maintenance of positive psychology in instructional settings (e.g. Bullough, 2011). In that, positive emotions allow teachers to generate more varied ideas to cope with the challenges that occur in their everyday work. They also help teachers set ambitious goals for their ongoing involvement with the practice of teaching itself (Sutton & Wheatley, 2003)

Despite inhering in the nature of teaching practice, teacher emotionality has long been marginalized to cog-

\*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:  
S. Korucu Kış, Email: skorucukis@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 31.05.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 19.07.2021

Doi: 10.32329/uad.945439



nitive aspects of teacher learning in the field of applied linguistics. According to Richards (2020), the neglect of emotions in the professional literature can be explained by the fact that “Emotions were often typically regarded as “soft” and unobservable in comparison to the “hard” quantifiable and rational facts about second language learning and teaching that were the focus of much research attention from the 1970s” (p.445). However, with the advent of sociocultural turn in language teacher education, there has been growing interest in teacher emotionality and its impact on TESOL teachers’ professional lives (Nguyen, 2019). Martinez Agudo (2018) states that these studies mostly focus on burnout or stress levels of language teachers and non-native English teachers’ anxieties about their language proficiency.

In comparison to research into in-service teachers’ emotions, pre-service teacher emotionality still remains underexplored in the field of TESOL. Shoffner (2009) notes that pre-service teachers concentrate more on the emotional and relational aspects of teaching practice. In the same vein, Nguyen (2019) suggests that as learning to teach is an emotionally intense practice, recognizing pre-service teachers’ emotions and supporting them can help would-be teachers respond to the challenges arising in their professional learning journey productively. That being said, Lemarchand-Chauvin and Tardieu (2018) contend that “pre-service teachers have for a long time looked for support to address the emotional aspects of their work without really being heard by the educational authorities” (p. 425). Given emotions experienced during professional learning activities in initial teacher education programs are far too influential on pre-service teachers’ questioning of their suitability as a teacher, acknowledging pre-service teacher emotionality is essential. In this regard, a systematic review of research into pre-service TESOL teachers’ emotions can be of high value to reveal current trends, gaps and areas for future work in a research area that is still in its infancy.

## 2. THEORETICAL BACKGROUND

Learning to teach has long been considered a cognitive endeavor in TESOL teacher education. Drawing on Shulman (1987), a typical language teacher education program aims to develop pre-service teachers’ knowledge of subject matter, general pedagogy, curriculum, learners and learner characteristics, educational settings, educational purposes and values, and philosophical and historical grounds that underlie these ends. In the same vein, Lemarchand-Chauvin and Tardieu (2018) state that most teacher education institutions have sought for preparing linguistically and didactically trained teachers ignoring the affective side of teaching for a long time. However, with the arrival of sociocultural perspectives in language teacher education, it has been recognized that learning to teach entails not only mastering content knowledge

and communicating it but also learning how to manage emotional aspects of teaching (Martinez Agudo, 2018; Lemarchand-Chauvin & Tardieu, 2018).

From a sociocultural stance, a strong relationship exists between cognition and emotion and the separation of these two interdependent constructs is one of the major flaws of traditional approaches to research on cognitive processes (Nguyen, 2019). The sociocultural view maintains that human thinking involves both mental and affective tendencies and human thought can be fully understood if the affective-volitional aspect of human thought is comprehended (Nguyen, 2018). Interacting with and influencing each other, these constructs are inseparably intertwined in the complex world of teaching and determine the quality of instruction (Day & Gu, 2009). In this sense, Golombek and Doran (2014), aptly pointed out that “Emotion, cognition, and activity continuously interact and influence each other, on both conscious and unconscious levels, as teachers plan, enact, and reflect on their teaching” (p.105). Therefore, recent research (e.g Golombek & Doran, 2014; Martinez Agudo, 2018; Nguyen, 2019) suggests that the popular term of teacher cognition (Borg, 2003) in the field of TESOL teacher education be reconceptualized beyond the cognitive dimension of knowledge, belief and thought and include emotions as an integral dimension of professional learning.

During university coursework and practicum, pre-service teachers experience various feelings such as anger, anxiety, disappointment, doubt, irritation, fear, love, enthusiasm, satisfaction, pride and so on (Teng, 2017). According to Anttila et al. (2016), such emotions directly influence novice teachers’ perceived success when they start their career. Richards (2020) furthers that teacher emotionality plays a decisive role in teachers’ choice of instructional activities such as involving in collaborative professional development activities (e.g. peer observation and team teaching), undertaking individual or group-based activities, creating a cooperative or competitive classroom environment, making use of edutainment activities (e.g. songs, games and stories) and selecting commercial or teacher-made materials. Put simply, the creation of dull or lively classes is closely connected to teachers’ emotions with regard to the practice of teaching. Emotional properties teachers have act as a filter for how they view and perform teaching.

In view of these discussions, it is reasonable to advocate that although a cognitive orientation has a significant role to play in providing pre-service teachers with the necessary knowledge and skills to teach, it is equally essential to acknowledge the affective side of learning to teach (Yuan & Lee, 2016). As would-be teachers often experience a lonely journey during the initial years of teaching (Lindqvist et al., 2017), the development of emotional competence during university coursework can facilitate their transition into professional practice. Rich-

ards (2020) indicates that emotionally competent teachers can understand the nature of both learner and teacher emotions, manage their emotions to reflect the professional identity of a teacher, use emotions to enhance student engagement in learning, utilize strategies to address learner feelings, change the affective climate in the classroom, cope with distressful situations and strategically maneuver when encountering the challenges of everyday classroom life. Therefore, pre-service teachers should develop an awareness of the fact that emotions not only affect the quality of their teaching experiences but also their students' learning experiences (Hargreaves, 1998).

Along with informing pre-service teachers about making decisions about instructional practices and guiding their behaviors of how to enact teaching, emotions also influence the social interactions taking place between would-be teachers and teacher educators, mentor teachers, and learners. In these dialogic exchanges, they experience a variety of unpleasant and pleasant emotions. Research (Anttila et al., 2016; Martinez Agudo, 2018) suggests that while the latter contributes to the development of a positive professional identity, the former often results in unproductive professional identities.

To put in a nutshell, the process of becoming a teacher is replete with emotional ups and downs due to the uncertain and complex nature of everyday school life. Hence, teacher education programs need to offer courses that prepare pre-service teachers to productively respond to conflicting emotions they encounter during their learning to teach experiences. Considering that nearly 50 percent of early career teachers leave their jobs (Zembylas, 2007 as cited in du Plessis & Marais, 2013) and one of the reasons for teachers' dropping out of the profession might be related to negative and counter-productive emotions (du Plessis & Marais, 2013), the provision of emotional education is of considerable importance to train language teachers who can recognize and consider emotional aspects of learning and teaching, and competently manage emotional challenges and pressures.

### 2.1. Purposes and significance of the study

Teacher education is considered "a continuum from initial teacher education through induction to continuing professional learning" (Madalinska-Michalak & Bавли, 2018, p.404). While learner achievement is closely germane to teachers and their instructional practices, teachers and their professionalism rely on the quality of education provided by teacher training colleges (Darling-Hammond, 2017). The crux of research on teacher emotionality suggests that "educating the mind without educating the heart is no education at all" (Aristotle as cited in Dewaele et al., 2018). Against this backdrop, the present study contends that a focus on would-be teachers' emotions is essential since emotional responses, challenges and dilemmas experienced during teacher education are likely to impact their acquisition of teaching

knowledge and skills, and their practices as in-service teachers. Further, it maintains that the issue of emotionality is of particular interest to pre-service TESOL teachers since they will teach a language other than their mother tongue, which may bring about deep anxiety and tension in them. Yet, despite their central role, the issue of emotions in TESOL teacher education remains unclear. If teacher emotionality is to become a recognized field of research, there should be more research investigating its nature and effects. In this regard, a systematic review of research can be of high value to reveal current trends, gaps and areas for future work in the field. To these ends, the present study focuses on addressing the following research questions:

1. What are the demographic trends in research on pre-service TESOL teachers' emotions?
2. What are the research topics related to pre-service TESOL teachers' emotions?

## 3. METHOD

This paper aimed to select, identify and synthesize primary research studies on pre-service TESOL teachers' emotions. Hence, a systematic review was conducted to seek answers to the research questions of the study. Unlike traditional literature review methodology, a systematic review is driven by protocols (Bearman et al., 2012). It provides a summary of existing research and consists of several stages: formulating research questions, defining inclusion/exclusion criteria, searching literature, appraising the search results, synthesizing findings and drawing conclusions from the included studies (Petticrew & Roberts, 2006).

### 3.1. Data collection

A systematic search was conducted in the SSCI database via the website of Web of Science (WOS). The reason behind the selection of this database was to reach papers that were published in leading journals with high impact factors. Advanced search engine of WOS was used and the search terms included "affect", "emotion", "feeling", "mood", "teacher", "language", "English", "EFL", "ESL", "TESOL", "L2", "ELT" and "foreign". While conducting the search, the preferred Boolean operators were "AND" and "OR". No time span was specified for date of publication. The inclusion criteria of the study were set as follows: being identified as research article in the SSCI database, being published in English, including pre-service TESOL teachers as participants, using and retaining emotions as a study construct, and being located in the education and language related categories of web of science (i.e. education educational research, psychology educational, linguistics, education scientific disciplines, education special, and language linguistics). The titles, keywords and abstracts of returned results were carefully examined by two coders including the author. In cases

when the research topic was not clearly comprehended by means of aforementioned sections, a full-text examination was performed. The appraisal process yielded 19 research studies for inclusion.

### 3.2. Data analysis

In line with the purposes of the study, the articles were analyzed based on two main categories: demographic trends (i.e. year of publication, contributing countries and methodologies used) and topical trends. The method of content analysis was used to analyze the documents. First, a form was created via Microsoft Excel software. Next, adopting a deductive approach, it was filled with the preconceived notions of the first research question and related descriptive data from the articles. As to identifying topical trends, the retrieved documents were read for several times to initiate the inductive coding process and generate typologies. To ensure intercoder reliability, two coders (including the researcher) were employed. Discrepancies in codings were resolved through discussion and consensus. As a further note, since this is a review study and does not involve research subjects, ethical approval was not sought.

## 4. RESULTS

### 4.1. Demographical trends in research on pre-service TESOL teachers' emotions

To address the first research question, the subcategories investigated by the researcher involved the distribution of the papers over years and contributing countries along with the research methodologies used. The following section describes each subcategory.

#### 4.1.1. Number of studies on pre-service TESOL teachers' emotions in SSCI-indexed journals

Collected in April 2021, the number of studies related to research on pre-service TESOL teachers' emotions is displayed in Figure 1. The results of this study revealed that all the studies except for one were published within the last decade. Among the 19 papers reviewed, the first study that examined pre-service TESOL teachers' emotions was published in 2009. As of that year, there has been an increase in the number of studies.

#### 4.1.2. Countries contributing to the literature on emotionality in TESOL teacher education

Figure 2 presents that a variety of countries inquired into pre-service TESOL teachers' emotions. It also shows that the highest number of studies was carried out in Turkey (n=6) followed by China (n=4)

#### 4.1.3. Research methodologies used

As for the research methodologies adopted in the reviewed studies on pre-service TESOL teachers' emotions, Figure 3 displays that the most frequently used research methodology was the qualitative method (n=8) closely followed by the mixed method (n=6) and the quantitative

method in the selected studies (n=5).

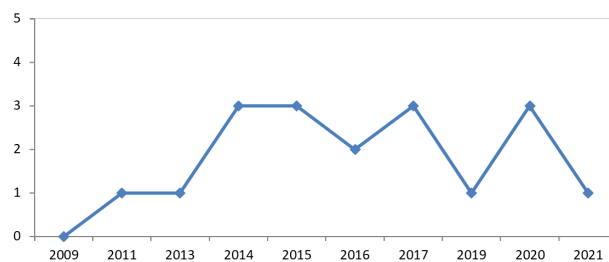


Figure 1. Number of papers published in SSCI-indexed journals

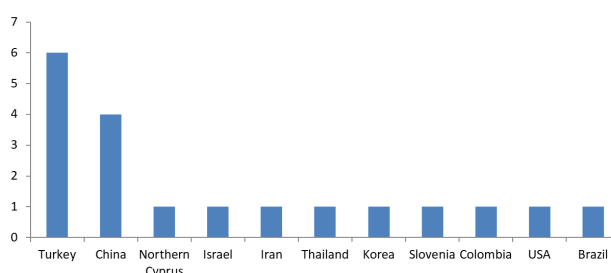


Figure 2. Major contributing countries

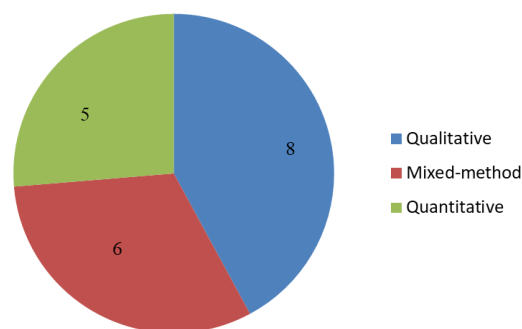


Figure 3. Research methodologies adopted in studies on emotions in TESOL teacher education

### 4.2. Research topics in research on pre-service TESOL teachers' emotions

The second research question of the study explored the topical trends pertaining to pre-service TESOL teachers' emotions. As a result of the inductive content analysis, three main themes were generated as to the issue of emotions in initial teacher education. As revealed in Table 1, the most published research topic was "emotions and identity formation". Nine out of 19 studies focused on the pivotal part emotions play in the personal (Gonzalez, 2020; Tashma Baum, 2014) and professional (de Laurentiis Brandao, 2021; Eren 2014; Lin et al., 2019, Parker, 2011, Yuan & Lee, 2015; Yuan & Lee, 2016; Yüksel, 2014) identity construction of would-be teachers. This was followed by "emotions in relation to the learning of language skills" and "emotional responses to university coursework". Five out of 19 studies examined pre-service teachers' foreign language anxiety with specific reference to different language skills. While, three of those studies addressed emotional challenges faced during oral communication (Fallah, 2014, Öz et al., 2015, Tüm & Kunt, 2013), one of them was concerned with understanding

the effects of anxiety on pre-service teachers' listening comprehension (Bekleyen, 2009), the other one was related to exploring would-be teachers' level of foreign language pronunciation anxiety and its reduction through psycho-social training (Kralova et al., 2017). Also, five out of 19 studies investigated pre-service teachers' emotional responses to activities undertaken in initial teacher education programs. In one portion of his study, Eren (2016) investigated the relationship between pre-service teachers' boredom, coping strategies for boredom and emotional engagement for the purpose of answering whether boredom coping strategies can decrease boredom and increase pre-service teachers' emotional engagement during class hours. In their qualitative study, one of the purposes of Guerrettaz et al. (2020) was to develop pre-service teachers' understanding of affective investment in English language learners. With this in mind, the researchers further investigated the effects of embodied classroom activities on pre-service teachers' empathy development for language learners. Using critical incidents to create cognitive and emotional dissonance in their learners, Hall and Townsend (2017) probed into the difficulties pre-service teachers faced in practice and attempted to encourage would-be teachers to resolve these challenges in order to better prepare them for the rigors of everyday teaching. In one portion of their study, Kim et al. (2017) examined how learner emotions, perceptions of task difficulty, confidence in task performance,

task enjoyment, beliefs about learning opportunities and task motivation interact with each other throughout a semester. Finally, in one portion of their study, Li and Curdth-Christiansen (2020) examined how pre-service teachers made sense of the teacher educator feedback affectively and how emotional reactions to praises and criticisms affect their long-term uptake of teacher feedback. Table 1 presents these themes and the frequency counts for each sub-theme.

## 5. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Research articles published in leading journals contribute to the scholarly literature providing a sound theoretical and empirical foundation. Hence, SSCI-indexed journals which require strict and rigorous criteria for publication can be said to include papers with high impact on the development of a research field or topic. In this sense, it is of substantial benefit to conduct systematic reviews on studies indexed in these journals to explore current trends and lacunas in research areas that are still in infancy. With this in mind, the present study set out to identify demographic and topical trends in the arena of emotionality in TESOL teacher education which remains in shadows compared to affective issues related to in-service teaching practice and second language acquisition. In alignment with research purposes and inclusion criteria of the study, 19 research articles retrieved from the SSCI database were analyzed.

To begin with, the demographic trends in the research area, the analysis results showed that there has been an increase in the number of studies on pre-service TESOL teachers' emotions since 2009. The rising number of research articles can be explained by the sociocultural turn in the field along with the affective turn experienced in educational science since late 1990s due to an "emotional revolution" in psychology (Sutton & Wheatley, 2003, p. 328). According to Martinez Agudo (2018), although intellectual educational traditions have long stressed the cognitive aspect of teacher learning, recent developments have advanced the idea that teaching is an emotionally laden profession and teacher education programs are emotionally-inundated places where pre-service teachers experience a wide spectrum of emotions in the transition process of being a student and becoming a teacher. As to major contributing countries to the field, eleven different countries were identified despite the low number of studies retrieved. Among them, Turkey and China had the most publications. However, despite the variety of countries, there is a critical need for more studies both from the same and other cultures to provide a strong theoretical and empirical foundation for the study of teacher emotions that has been viewed as too complex and vague to research for years; yet residing at the core of teaching practice (Richards, 2020). The final sub-category was concerned with research methodologies used in

**Table 1.** Topic trends with regard to pre-service TESOL teachers' emotions

Categories	Codes	f	Research Studies
Emotions and identity formation	Emotions experienced during the construction of professional identity	7	de Laurentiis Brandao (2021), Eren 2014; Lin et al., (2019), Paker (2011), Yuan and Lee (2015), Yuan and Lee (2016), Yüksel (2014)
	Emotions experienced during the construction of self-identity	2	Tashma Baum (2014), Gonzalez (2020)
Emotions in relation to the learning of language skills	Oral communication anxiety	3	Fallah (2014), Öz et al., (2015), Tüm and Kunt (2013)
	Listening anxiety	1	Bekleyen (2009)
	Pronunciation anxiety	1	Kralova et al. (2017)
Emotional responses to university coursework	Emotions about task-based language learning	1	Kim et al. (2017)
	Emotional reactions to teacher educator feedback	1	Li and Curdth-Christiansen (2020)
	Empathy development for English language learners	1	Guerrettaz (2020)
	Emotional dissonance during critical incidents	1	Hall and Townsend (2017)
	Boredom and engagement during class hours	1	Eren (2016)

the research articles. The most frequently used was qualitative research method. This finding can be explained by the research focus of the reviewed research articles. Given most of the studies centered on the pivotal role of emotions in the identity construction, it was appropriate to use qualitative research to explore a phenomenon and develop a detailed understanding of the research problem (Creswell, 2012).

As to the topical trends, the most studied theme in association with pre-service TESOL teachers' emotions was identity formation. Needless to say, emotions significantly influence pre-service teachers' construction of their professional identity. In that, emotions act as intensifiers or amplifiers when prospective teachers reflect on events related to their experiences of learning about teaching (Sutton & Wheaton, 2003). According to Timoštšuk and Ugaste (2012), pleasant emotions experienced during initial teacher education help pre-service teachers create a positive image of themselves as practicing teachers. This, in turn, motivates them to resolve teaching dilemmas through objective and creative decisions they make in the selection of manifold instructional strategies. The researchers further that negative emotions, on the other hand, cause stress and anxiety and confound would-be teachers' expectations of the teaching profession. Being a teacher of a foreign language also involves changes in one's self-identity. Pre-service teachers' positive emotions toward the target language help them develop a richer self-identity embracing different cultural viewpoints. Along similar lines, Tashma Baum (2014) states that for most of the conscious learners of English learning it is "less a blind adherence and more a self-motivated mining of the English languaculture for potentially self-enriching and self-empowering resources, whether linguistic, cultural, or communicative" (p.419).

Emotions in relation to the learning of language skills was another recurrent theme in the discourse of pre-service TESOL teachers' emotions. Emotional responses such as anxiety, unwillingness, tension, apprehension, and uneasiness are among the most frequently experienced affective states students report in contexts where English language is learnt as a foreign language (Bekleyen, 2009; Oz et al., 2015). Due to lack of input and output opportunities, even students with higher proficiency levels such as pre-service teachers suffer from negative emotions related to their performance in English (Korucu-Kış & Şanal, 2020). In alignment with the first theme obtained in the study, Kralova et al. (2017) state that the foreign language anxiety (FLA) encountered in TESOL teacher education programs can be attributed to the existence of a fragile second self. In other words, one of the reasons that pre-service teachers are overcome with negative emotions in their learning experiences is that prospective teachers associate FLA with identity-based constructs.

The final theme in relation to pre-service TESOL teachers' emotions was concerned with pre-service teachers' emotional responses to university coursework. According to Martinez Agudo (2018), learning to teach is an emotionally fraught experience. Pre-service teachers go through myriads of emotions during classroom activities in their interactions with teacher educators and the subject matter. While positive feelings experienced can affect their intention to make use of the newly learned material, challenging tasks can be a struggle for them and impinge on their engagement in classroom learning (Richards, 2020; Teng, 2017). Setting foot in teacher education programs with traditional views of teaching (Korucu-Kış & Kartal, 2019), pre-service teachers experience emotional dissonance encountering current theories of language teaching, roles of language teachers, characteristics of best practices and the way English is used in classroom teaching for the first time (Richards, 2020). They may find the new course content difficult to accommodate with their robust perceptions of transmissive learning, leading to displeasure and annoyance (Golombek & Doran, 2014). Hence, Li and Curdt-Christiansen (2014) contend that supportive teacher educator feedback plays a critical role in facilitating pre-service teachers' learning and increasing academic performance.

The findings of the study suggest that despite a recent increase in the number of studies, research on pre-service TESOL teachers' emotions still remains limited. In order to validate emotions as part of initial language teacher education, more studies with different methodologies need to be conducted with different populations to establish a theoretical and methodological background that can guide teacher educators. The findings also show that research on pre-service TESOL teachers' emotions revolves around the role of emotions in the identity construction, foreign language anxiety and professional learning. These results indicate a lack of instructional design studies that focus on teaching methods with the capacity of creating emotional experiences, helping teacher educators to exploit emotional rises to pre-service teachers' own advantage and encouraging prospective teachers to regulate their emotions. Additional research could be directed to explore different emotions other than anxiety in the language learning process. Future research may also investigate the long-term effects of emotions experienced in university coursework on on-the-job performance of would-be teachers.

Despite the significant implications of the present study, the most important limitation lies in the fact that specific criteria were set to explore research on pre-service TESOL teachers' emotions. Inclusion of different types of studies (e.g. book chapters, reviews, conference papers) aside from research articles and making search in other databases (e.g. Eric, Scopus) than SSCI database might have yielded different results. Thus, there is a need for future work that uses different selection criteria.

## REFERENCES

- Anttila, H., Pyhältö, K., & Soini, T. (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Social Psychology Education, 19*, 451–473. <https://doi.org/10.1007/s11218016-9335-0>
- Bearman, M., Smith, C. D., Carbone, A., Slade, S., Baik, C., Hughes-Warrington, M., & Neumann, D. L. (2012). Systematic review methodology in higher education. *Higher Education Research & Development, 31*(5), 625–640. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.702735>
- Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System, 37*, 664–675. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.010>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher, 36*, 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Bullough, R. V. (2011). Hope, happiness, teaching and learning. In C. Day & J. C. K. Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change* (pp. 17–32). New York: Springer.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1160–1172. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.001>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Teacher emotions: Well-being and effectiveness. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 15–32). New York: Springer.
- de Laurentiis Brandao, A. C. (2021). First experiences of teaching EFL in metaphors. *Teaching and Teacher Education, 97*, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103214>
- du Plessis, E. C. & Marais, P. (2013). Emotional experiences of student teachers during teaching practice: A case study at Unisa. *Progressio, 35*(1), 206–222.
- Eren, A. (2014). Relational analysis of prospective teachers' emotions about teaching, emotional styles, and professional plans about teaching. *The Australian Educational Researcher, 41*(4), 381–409. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0141-9>
- Eren, A. (2016). Unidirectional cycles of boredom, boredom coping strategies, and engagement among prospective teachers. *Social Psychology of Education, 19*(4), 895–924. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9348-8>
- Fallah, N. (2014). Willingness to communicate in English, communication self-confidence, motivation, shyness and teacher immediacy among Iranian English-major undergraduates: A structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences, 30*, 140–147. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.006>
- Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education, 39*, 102–111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>
- González, J. J. V. (2019). Prospective English teachers re-examining language ideologies in telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning, 33*(7), 732–754. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1590419>
- Guerrettaz, A. M., Zahler, T., Sotirovska, V., & Boyd, A. S. (2020). 'We acted like ELLs': A pedagogy of embodiment in preservice teacher education. *Language Teaching Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1362168820909980>
- Hall, J. M., & Townsend, S. D. C. (2017). Using critical incidents and E-portfolios to understand the emergent practice of Japanese student-teachers of English. *Teaching and Teacher Education, 62*, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.017>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Kim, Y., Jung, Y., & Tracy-Ventura, N. (2017). Implementation of a localized task-based course in an EFL context: A study of students' evolving perceptions. *TESOL Quarterly, 51*, 632–660. <https://doi.org/10.1002/tesq.381>
- Korucu Kış, S., & Kartal, G. (2019). No pain no gain: reflections on the promises and challenges of embedding reflective practices in large classes. *Reflective Practice, 20*(5), 637–653. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1651715>
- Korucu-Kış, S., & Şanal, F. (2020). Bridging in-class and out-of-class learning through podcast-intertwined collaborative tasks to reduce EFL speaking anxiety among higher proficiency learners. *International Online Journal of Education and Teaching, 7*(2), 636–653.
- Kralova, Z., Skorvagova, E., Tirpakova, A., & Markechova, D. (2017). Reducing student teachers' foreign language pronunciation anxiety through psycho-social training. *System, 65*, 49–60. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.01.001>
- Lemarchand-Chauvin, M.C., & Tardieu, C. (2018). Teachers' emotions and professional identity development: Implications for second language teacher education. In Martínez Agudo (Eds.), *Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education*, pp.425–443. Springer.
- Li, F., & X. Curdt-Christiansen. (2020). Teacher Feedback in UK Higher Education: Affective and Cognitive Perceptions of Chinese Postgraduate Students. *International Journal of Educational Research, 104*, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101674>
- Lin, Z., B. Wu, F. Wang, & D. Yang. (2019). Enhancing Student Teacher Motivation through Mentor Feedback on Practicum Reports: A Case Study. *Journal of Education for Teaching, 45*(5), 605–607. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1675355>
- Lindqvist, H., M. Weurlander, A. Wernerson, & R. Thornberg. (2017). Resolving Feelings of Professional Inadequacy: Student Teachers' Coping with Distressful Situations. *Teaching and Teacher Education, 64*, 270–279. [doi:10.1016/j.tate.2017.02.019](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.019)
- Martinez Agudo, J. D. D. (Ed.). (2018). *Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education*.

- Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3>
- Madalińska-Michalak J., & Bavli B. (2018). Developing Emotional Competence for L2 Teaching in Second Language Teacher Education: Opportunities and Challenges for Teacher Education in Poland and Turkey. In Martínez Agudo J. D. D. (Ed) *Emotions in Second Language Teaching*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_22)
- Nguyen M.H. (2018) ESL Teachers' Emotional Experiences, Responses and Challenges in Professional Relationships with the School Community: Implications for Teacher Education. In: Martínez Agudo J. D. D. (Ed) *Emotions in Second Language Teaching*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_14)
- Nguyen, M. H. (2019). *English language teacher education: A sociocultural perspective on preservice teachers' learning in the professional experience*. Singapore: Springer.
- Paker, T. (2011). Student teacher anxiety related to the teaching practicum. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 207-224.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. Malden: Blackwell Publishing.
- Richards, J. C. (2020). Exploring emotions in language teaching. *RELC Journal*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0033688220927531>
- Shoffner, M. (2009). The place of the personal: Exploring the affective domain through reflection in teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 25, 783-789. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.012>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. doi:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teacher's emotions and teaching: A review of literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Tashma Baum, M. (2014). 'The aspect of the heart': English and self-identity in the experience of preservice teachers. *Language and Intercultural Communication*, 14(4), 407-422. doi:10.1080/14708477.2014.934379
- Teng, F. (2017). Emotional development and construction of teacher identity: Narrative interactions about the preservice teachers' practicum experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11), 117. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.8>
- Timošćuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421-433. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662637>
- Tum, D. O., & Kunt, N. (2013). Speaking anxiety among EFL student teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 385-399
- Yuan, R., & Lee, I. (2015). The cognitive, social and emotional processes of teacher identity construction in a pre-service teacher education programme. *Research Papers in Education*, 30, 469-491. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.932830>
- Yuan, R., & Lee, I. (2016). 'I need to be strong and competent': A narrative inquiry of a student teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching*, 22, 819-841. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185819>
- Yüksel, H. G. (2014). Becoming a teacher: tracing changes in pre-service English as a foreign language teachers' sense of efficacy. *South African Journal of Education*, 34(3), 1-8. <https://doi.org/10.15700/201409161104>

# Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Düzeydeki Eleştirel Düşünme Çalışmaları: Bir Alan İncelemesi

Ayşe Yılmaz Virlan<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, İstanbul, Türkiye  
ORCID: A.Yılmaz-Virlan (0000-0002-6839-5745)

**Özet:** Bu çalışmanın amacı eğitim programlarında 21. Yüzyıl temel becerilerinden biri olarak kabul eleştirel düşünme üzerine Türkiye’de yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini metodolojik ve istatistiksel açıdan incelemektir. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanarak içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma verileri 1999-2019 yılları arasında kapsayan alan taramasından elde edilmiştir. Alan taramasında Ulusal Tez Merkezinden elde edilen verilere göre toplam 382 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Bilgi yönetimi, hemşirelik, bilgisayar mühendisliği ve psikoloji gibi eğitim-öğretim dışındaki alanlarda yazılmış olan tezler hariç tutularak erişim izni bulunan 158’i yüksek lisans ve 71’i doktora tezi olmak üzere 229 lisansüstü tez çalışması incelenmiştir. Bu çalışmayla eleştirel düşünme konusu ile ilgili alan yazına katkı sağlanması umulmaktadır. Çalışmanın sonunda araştırmacılara yol gösterecek önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel düşünme becerileri, 21.yüzyıl becerileri, alan incelemesi

## Post-Graduate Studies on Critical Thinking Skills in Turkey: A Literature Survey

**Abstract:** This study aims to investigate masters and doctoral theses in Turkey on critical thinking skills which are accepted as one of the basic skills of the 21st century. The data of the research were collected through document analysis and subjected to content analysis. The research data were obtained from the literature review covering the years between 1999 and 2019. In the field survey, a total of 382 thesis studies were obtained from the National Thesis Center. 158 masters and 71 doctoral dissertations were examined. It is hoped that this study contributes to the literature by shedding light on studies related to critical thinking. As a result of this study, some suggestions were made to guide researchers.

**Keywords:** Critical thinking skills, 21. Century skills, literature survey

### 1. GİRİŞ

21. yüzyıla beraber gelen bilim ve teknolojideki değişiklikler sayesinde bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilecekleri düşünme becerilerine sahip olmaları gerektiği düşüncesi önem kazanmıştır. Günümüzde 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan ve eğitim programlarında da yer vermeye başlanan bu beceriler, farklı kurum ve kuruluşlarca değişik şekillerde sınıflandırılmıştır (Belet Boyacı & Atalay, 2016). Bu sınıflandırmalardan en öne çıkanlar Partnership for 21st Century Skills (P21), North Central Regional Education Laboratory (NCREL), International Society for Technology Education, (NETS/ISTE) ve OECD tarafından yapılmış sınıflandırmalardır (Ecevit & Kaptan, 2021; Belet Boyacı & Güner Özer, 2019). 21. Yüzyıl becerileri üzerine yapılmış olan bu sınıflandırmalar, özellikle problem çözme, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme, işbirliği ve

eleştirel düşünme becerilerini ön plana çıkartarak, birbirleriyle bütünleşmiş bir şekilde kullandıkları zaman daha çok işlevsellik kazandıkları ve çağın gerektirdikleri ile baş etmede daha etkili olduklarını vurgulamaktadır (Belet Boyacı & Güner Özer, 2019). Bu yüzden de değişen paradigmalara beraber geliştirilen öğretim programlarında bilgi alıp verme yerine, gelecek nesilleri düşünmeyi bilen bireyler olarak yetiştirmek amaçlanmaktadır. Dolayısıyla da eğitim programları, düşünebilen, eleştirebilen ve üretken, bireyler yetiştirmeye ve öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik olarak hazırlanmaya başlanmıştır. Bu noktada “Düşünme nedir?” sorusunu cevaplamak yerinde olur.

Her şeyden önce düşünme, davranışlarımıza yön veren zihinsel bir faaliyettir. Bu faaliyet esnasında kavramlar, imgeler veya olaylar arasında terimler, semboller ya da sözcükler aracılığıyla anlamlı bağlantılar kurmaya çalışırız. Düşünme, problem çözme eylemiyle başlayan ve sonrasında araştırma, yansıtma ve eleştirme gibi becerileri kapsayan, olaylar ve kavramlar arasında anlamlı bağlantıların kurulduğu zihinsel bir sürece dayanan bir eylemdir (Yüceliş, 2003; Aksoy, 2003; Aybek, 2006).

Düşünme işlemini başlatmak için soru sorma veya

\*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:

A.Yılmaz-Virlan, Email: ayseyilmazvirlan@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 29.03.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 07.05.2021

Doi: 10.32329/uad.897516



problem çözme gibi becerileri de kullanmak gerekir. Bu yüzden, düşünme süreci, bir konu hakkında sorular kurulmasından başlayarak, cevap veya çözüm için gerekli bilgilerin araştırılıp bulunmasına, çözüm yollarıyla ilgili yorum ve çıkarımların geliştirilmesine ve sonuçlar elde edilmesine, hatta çıkan sonuçların değerlendirilmesine kadar ulaşan bir yol izler. Bu yolu izleyebilmek için de, bireyin, Şekil 1'deki gibi sıralanan temel soruları cevaplayabilmesi beklenir (Paul & Elder, 2001):



Şekil 1. Düşünce Süreci Temel Soruları

Bu yüzden de düşünme yeterliliklerini geliştirme aslında kişinin becerileri öğrenme eksiliği olmaktan çok davranışlarına şekil verebildiği bir konu olarak düşünülmelidir (Şenşekerci & Bilgin, 2008).

### 1.1. Eleştirel Düşünme Nedir?

Eleştiri kelimesinin etimolojik kökeni, Yunancadaki "critic" ve ya "kritike"

sözcüklerinden gelip Latinceye "criticus" olarak geçen kelime gösterilir ki bu kelime de farklı dillerde "yargılama sanatı" anlamına gelebilecek şekilde kullanılabilen diğer bir kelimedir (Şenşekerci & Bilgin, 2008). Aynı zamanda eleştirme, olumlu ve ya olumsuz yönlerin değerlendirilme anlamında gündelik dilimizde de yer bulabilmektedir (Seferoğlu & Akbıyık, 2006).

Eleştirel düşünme ifadesinin ise yaygın bir tanımı olmakla beraber, felsefe ve psikoloji gibi temel bilimlerin esas alınarak yapılmış çeşitli tanımları mevcuttur. Kökeni M.Ö. 600 yıllarına kadar inen ve ilk başta Socrates tarafından sonra da Platon ve Descartes tarafından kullanıldığı bilinen eleştirel düşünme kişinin sadece kendi düşünce ve fikirlerini anlayabildiği ve sunabildiği bir süreç değildir. Bu süreç aynı zamanda kişinin, başkalarının düşünce ve fikirlerini anlayabilmek için etkin bir biçimde kullandığı, düzenli ve işlevsel bir süreç olarak ifade edilmiştir (Chaffee, 1994). Socrates'in ifadesine göre ise eleştirel düşünme aslında otoriteye karşı koymaya çalışan bir sorgulama yöntemidir (akt. Ruppel, 2005). Böylelikle Socrates'in geliştirmiş olduğu bu sorgulama tekniğinin günümüzde de en sık kullanılan eleştirel düşünme tekniklerinden biri olduğunu görmekteyiz.

Modern çağda ise eleştirel düşünmenin John Dewey tarafından temsil edildiği düşünülmektedir. Dewey'e (1991) göre, bir inancı kabul veya reddetmeyle ilgili geçirdiğimiz karar süreci için yansıtıcı düşünme yetersizdir ve bunu daha ileriye taşımak için de eleştirel düşünmeye gereksinim vardır. Bir soruyla karşılaşıldığında bu sorunu belirleyerek çözüm yolları araştırmak ve bunları uygulamaya koymak gibi aşamaları olan düşünme süreciyle kıyaslandığında, eleştirel düşünme sürecinde derinlemesine düşünmenin de (reflective thinking) yer aldığı görülmektedir (Correl,1968).

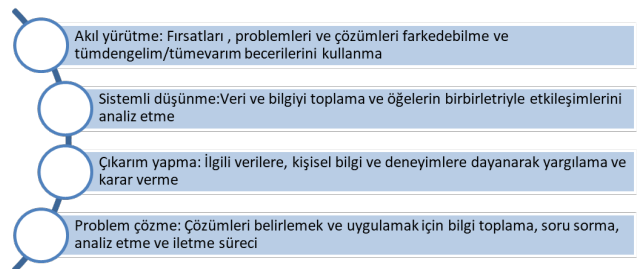
### 1.2. Eleştirel Düşünme Becerileri

Ennis'in 1987 yılında kaleme aldığı ve eleştirel düşünme kavramının eğitimde ilk kez kullanılmaya başlamasına vesile olan "Eleştirel Düşünme Kavramı" makalesinde eleştirel düşünme becerisinin, karşılaşılan olay ve problemler hakkında doğru değerlendirmeler yapabilme yeteneği ve eğilimlerden oluştuğunu ifade etmektedir (Seferoğlu & Akbıyık, 2006). Ennis, 1991 yılında yayınlanan bir diğer makalesinde ise temel eleştirel düşünme becerilerini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- soruna odaklanma
- sorunun sebeplerini analiz etme
- sorgulama
- temel sorunu açıklamaya çalışma
- mevcut durum hakkında çıkarımda bulunma
- güvenilirlik
- gözlemde bulunma
- konunun izin verdiği ölçüde çıkarım yapma
- genelleme yaparak çözüm sürecini başlatma
- varsayımlarda bulunma
- parçaları bütünleştirebilme
- mantık düzeni içerisinde sıralı ve düzenli düşünme
- diğer bireylere karşı duyarlı olma
- strateji kullanabilme

(Ennis, 1991, sf.14-20)

21. Yüzyıl becerilerinin sınıflandırıldığı önemli projelerden biri olan P21 (Partnership for 21st Century Learning, 2015) projesine göre ise bireyin sahip olması beklenen eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri aşağıdaki gibidir:



Şekil 2. Eleştirel Düşünme Becerileri (Partnership for 21st Century Learning, (P21), 2015)

Bu bağlamda, gözlem yaparak olayların nedenlerini anlamaya çalışma, analiz ve çıkarım yapma, akıl yürütme, sorgulama, yargılama ve karar verme, bilgi edinmeye çalışma, iletişim kurma ve karşılaşılan problemlerin üstesinden gelebilme gibi beceriler başlıca eleştirel düşünme becerileri olarak önem kazanmıştır (Partnership for 21st Century Learning, 2015, Gelen, 2017; Usmeldi, vd., 2017; Pursitasari, vd., 2020, Ecevit & Kaptan, 2021). Bu gibi özellikler, bireylerin sahip olmasının ve geliştirmesinin beklendiği en önemli özellikleri olarak ortaya çıkmaktadır (Özdemir, 2005, Ecevit & Kaptan, 2021). Öğrencilere gözlem yapma fırsatları sunarak onların problemleri ve çözümleri fark edebilme ve tahmin etme becerilerini geliştirebilecek aktivitelere yer veren, öğrencilerin toplanan verileri yorumlama sürecinden geçirerek analiz etmelerini sağlama becerileri de programlara dahil edilmeye çalışılan eleştirel düşünme becerilerinin en önemli boyutlarını oluşturmaktadır. Ayrıca verilere, kişisel bilgi ve deneyimlere dayanarak çıkarım yapma, başkalarıyla sözlü, sözsüz ve yazılı olarak iletişim kurabilme ve problem çözme becerileri de öğretim programlarının istendik hedefleri haline gelmiştir (Seferoğlu & Akbıyık, 2006).

Bu beceriler çağın gerektirdiklerini uygulama becerilerine sahip bireyler yetiştirme hedefiyle güncel eğitim uygulamaları olarak okul süreçlerine yansıtılmaya başlanmıştır. Gelen (2017) tarafından da dikkat çekildiği üzere, Türkiye’de de 2005 ve 2017 yıllarında güncellenen öğretim programlarının bir boyutu olarak *temel ortak beceriler* başlığı altında bu becerileri görmek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında, eleştirel düşünme becerilerinin eğitim programlarındaki yerini araştıran çalışmaların da buna bağlı olarak arttığı görülmektedir (Batur & Özcan, 2020, Yeşilyurt, 2021).

### 1.3. Eleştirel Düşünme Yaklaşımları

Eleştirel düşünme karmaşık bilişsel süreçlerdir. Bu yüzden de eleştirel düşünme yaklaşımları çeşitlilik göstermekte ve eğitim programlarına birden çok yaklaşım dahil edilmeye çalışılmaktadır (Seferoğlu & Akbıyık, 2006). En çok tercih edilen eleştirel düşünme yaklaşımları Ennis’in (1991) ileri sürdüğü dört ana yaklaşım olarak öne çıkmaktadır;

- Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı (doğrudan-infusion yaklaşım)
- Konuya Entegre Etme Yaklaşımı (dolaylı ya da içerik temelli eleştirel düşünme yaklaşımı- immersion)
- Genel Yaklaşım (beceri temelli yaklaşım-general approach)
- Karma Yaklaşım’dır.

Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı, eleştirel düşünmenin, öğretilmek istenen içerik ile birlikte öğretilmesini savunan yaklaşımdır (Vural & Kutlu, 2004). Diğer bir adı doğrudan yaklaşım olan bu yaklaşımda, ilke ve kurallar içeriğe paralel olarak anlatılmakta ve öğrenciler de öğ-

retmenleri tarafından konuları daha iyi anlayabilmek için bu ilkeleri kullanma konusunda teşvik edilmektedirler (Hager & Kaye, 1992, s.28). Bu yaklaşımda daha önce öğrenilmiş bir konuya hakkında öğrencilerin öğrenmiş oldukları becerileri, yeni öğrenilecek olan konular üzerinde uygulayarak, içeriği dikkatli bir şekilde incelemeleri istenir (Gann 2013).

Konuya Entegre Etme Yaklaşımı konu öğretimi açısından konu tabanlı/dolaylı eğitim yaklaşımına benzer ancak konuyla beraber içerik ve eleştirel düşünmenin ilke ve kurallarını da bütünleşmiş bir şekilde öğretmeyi hedefler (Vural & Kutlu, 2004). Bu yaklaşımın doğrudan yaklaşımdan bir diğer farkı ilkelerin açıkça belirtilmemesidir. Diğer bir deyişle öğrencilere açık bir öğretim yapılmaz, kazanılması istenen becerilerin tartışmalar sonucunda edinilmesi beklenir (Polat, 2014). Genellikle üniversitelerde, fikirlerin özgürce tartışılabildiği ve ifade edilebildiği öğretim ortamlarında tercih edilir (Polat, 2014).

Genel Yaklaşım ise Vural ve Kutlu’ya (2004) göre onu tabanlı/dolaylı öğretim yaklaşımından oldukça farklıdır çünkü eleştirel düşünme becerisini konu öğretiminden farklı bir şekilde öğretmeyi hedefler. Kazanılması beklenen eleştirel düşünme becerileri okuldaki derslerin dışında kalan ve ya okul dışındaki kaynaklardan gelen içerikle oluşturulup aslında beceri temelli program niteliği taşır. Karma Yaklaşım (mixed approach), Ennis’in (1987) de belirttiği gibi, konu-tabanlı eğitim yaklaşımı ile genel yaklaşımın birlikte kullanılmasını esas alır (akt. Vural & Kutlu, 2004). Diğer bir deyişle, karma yaklaşım doğrudan ve ya dolaylı bir yaklaşımın genel yaklaşım ilkeleriyle beraber kullanılmasını öngörmektedir (Nicholas, 2011). Bu anlamda Karma-doğrudan yaklaşım ve Karma-dolaylı yaklaşımları da alan yazında görmekteyiz. Karma-dolaylı yaklaşımda esas olan eleştirel düşünme ilkeleri ayrı tutmak değil, dersler ile birlikte konuları da içerecek şekilde öğretimi gerçekleştirmektir. Diğer taraftan Karma-dolaylı yaklaşımda ise ilkeleri açık bir şekilde değil, dolaylı olarak verilmekte ama yine de ders içeriğinden uzaklaşmamaktadır (Gann, 2013).

Özetlemek gerekirse, eleştirel düşünme becerileri öğretimini “bir program süresince” uygulamayı hedefleyen yaklaşımlar genel ve karma yaklaşımlardır. Diğer taraftan eleştirel düşünmeyi “tek bir derste” öğretmeyi hedefleyen yaklaşımlar ise doğrudan ve dolaylı yaklaşımlar olarak kabul görmektedir. Ancak son yıllarda Altı Şapkalı Düşünme Tekniği gibi tasarımında bir dizi etkinlik barındıran paket program olarak adlandırılabilir ve yaygın olarak kullanılmakta olan yaklaşımlar da mevcuttur.

### 1.4. Problem Durumu

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin hayata katkılarının yanı sıra, 2019 yılı itibarıyla küresel çapta yaşanan ve toplumu her alanda doğrudan etkileyen COVID-19 pandemi salgınıyla da geleneksel uygulamaların

dışına çıkılmaya başlanmıştır. Özellikle yüz yüze eğitimin kesintiye uğramasıyla beraber farklı eğitim ortamlarının (uzaktan, çevrimiçi eğitim, vb. gibi) kullanılmaya başlanmasıyla eğitim sistemlerinde teknolojinin vurgusu artmıştır (Yıldız & Vural,2020) . Bu durumun teknolojik olarak nitelendirilebilecek kendine özgü güçlükleri, öğrencilerin her türlü bilgiye çevrimiçi ortamlardan hazır bir şekilde ulaşılabilmesi ve ulaşılan bilginin sorgulanmadan kabul edilmesi, bireylerin daha üst düzey beceri ve yeterliklere sahip olması gerektiği gerçeğini bir kez daha ortaya çıkartmıştır (Gelen, 2017; Durnacı & Ültay, 2020). Bu doğrultuda, sadece öğretmen eğitimi programlarında değil, aynı zamanda ilköğretimden üniversiteye kadar her eğitim-öğretim alanında hazırlanan programlarda bireyleri yaşam boyu öğrenmeye hazırlayabilecek alt alan bileşenlerinin öğretim programlarına konulduğunu görmekteyiz (MEB, 2018). İlgili alan yazın incelendiğinde ise Türkiye’de özellikle 2005 yılından itibaren öğretim programların değişmesiyle beraber eleştirel düşünmenin öğretimdeki yerini inceleyen çalışmalar da gerçekleştirilmiştir (Batur & Özcan, 2020, Yeşilyurt, 2021). Özetle, bu çalışmaların bir kısmı öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerini belirlemeye yönelik betimsel tarama çalışmaları olarak yapılmışken, öğretim programlarında yer alan temel becerilerin saptanmasıyla ilgili de farklı ders alanlarında çok sayıda deneysel ve karma çalışmanın olduğu görülmektedir( Yalçın, 2018;Batur & Özcan, 2020, Yeşilyurt, 2021). Bu nedenle yapılan çalışmalar sayesinde oluşan bilgi birikimini net olarak tespit edebilmek, alandaki boşlukları görebilmek ve yeni çalışmalara ışık tutabilmek için mevcut çalışmaların analizi yoluyla bir durum değerlendirmesi yapılması gerekmektedir.

### 1.5. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ülkemizde eleştirel düşünmeye yönelik olarak yapılmış olan lisansüstü düzeydeki çalışmaları inceleyerek meta-analizini yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 1999-2019 yılları arasında eleştirel düşünme üzerine yapılmış olan lisansüstü düzeydeki tezlerin yıllara göre dağılımı nedir?
2. 1999-2019 yılları arasında eleştirel düşünme üzerine yapılmış olan lisansüstü düzeydeki tezlerin öğretim seviyelerine göre dağılımı nedir?
3. 1999-2019 yılları arasında eleştirel düşünme üzerine yapılmış olan lisansüstü düzeydeki tezlerin katılımcılara göre dağılımı nedir?
4. 1999-2019 yılları arasında eleştirel düşünme üzerine yapılmış olan lisansüstü düzeydeki tezlerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nedir?
5. 1999-2019 yılları arasında eleştirel düşünme üzerine yapılmış olan lisansüstü düzeydeki tezlerin konu ala-

nına göre dağılımı nedir?

6. 1999-2019 yılları arasında eleştirel düşünme üzerine yapılmış olan lisansüstü düzeydeki tezlerin kullanılan yöntemlere göre dağılımı nedir?

### 1.6. Sınırlılıklar

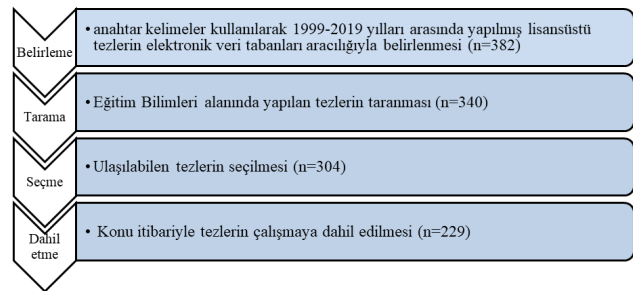
Bu çalışma bir alan yazın tarama çalışması olup Yükseköğretim Kurumunun Ulusal Tez merkezi veri tabanı kaynak olarak kullanılmıştır. Ulaşılan tezler bu veri tabanındaki yüksek lisans ve doktora tezleriyle sınırlıdır. Yayınlanmış makaleler ise bu çalışmanın dışında tutularak alan yazındaki teorik bilgilerin ifade edilmesinde kullanılmıştır.

Çalışmanın sınırlılıklarından bir diğeri de Ulusal Tez Merkezindeki her tezin ulaşılabilir durumda olmamasından kaynaklanmaktadır. Tez yazarı tarafından erişime kapatılmış olan bu tezlerdeki veriler incelenememiş olup çalışmanın dışında tutulmuştur.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel çalışma yöntemlerinden betimsel çalışma olup doküman analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretim Kurumu Tez Merkezi veri tabanında yer alan lisansüstü çalışmaların taranması sonucu ulaşılan tezler, araştırmada doküman olarak kabul edilmiştir.

Verilerin toplanması süreci araştırmacı tarafından belirlenen dört aşamada gerçekleşmiştir (Şekil 3). Öncelikle söz konusu çalışmalara “eleştirel düşünme”, “eleştirel düşünme becerileri”, “critical thinking” ve “critical thinking skills” anahtar kelimeleri kullanılarak ulaşılmıştır.



Şekil 3. Veri Toplama Süreci Aşamaları

Öncelikle belirlenen anahtar kelimeler kullanılarak 1999-2019 yıllarını kapsayan 20 yıllık süreçte yazılmış olan 382 yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmıştır. Bu tezler Eğitim ve Sosyal Bilimler tarama kriteriyle tekrar taranmış ve Hemşirelik, İşletme, Mimarlık, Bilgi Yönetimi ve Bilgisayar Mühendisliği gibi farklı alanlardan olduğu belirlenen 42 tez ayıklanmıştır. Üçüncü aşamada ise geriye kalan 340 tezin içerisinde 36 yüksek lisans ve doktora tezi yazar tarafından erişimi kısıtlanan tezler olduğu için çalışmanın dışında bırakılmıştır. Son aşama olarak 304 tez tekrar incelenmiş, belirtilen anahtar kelimelere sahip olan ancak tasarımı ve/veya amacı eleştirel düşünme becerileriyle ilgili olmayıp tartışma ve sonuç bölümlerinde bu becerinin bahsine yer veren tez-

ler ayıklanarak çalışma dışında tutulmuştur. Araştırmaya dâhil edilen 229 doktora ve yüksek lisans çalışmasının yayın yılı ve türü, öğrenim seviyesi, örneklem, örneklem büyüklüğü, konu alanı ve kullanılan araştırma deseni ve veri analizi yöntemine göre frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuş ve sonuçlarına bulgular bölümünde yer verilmiştir.

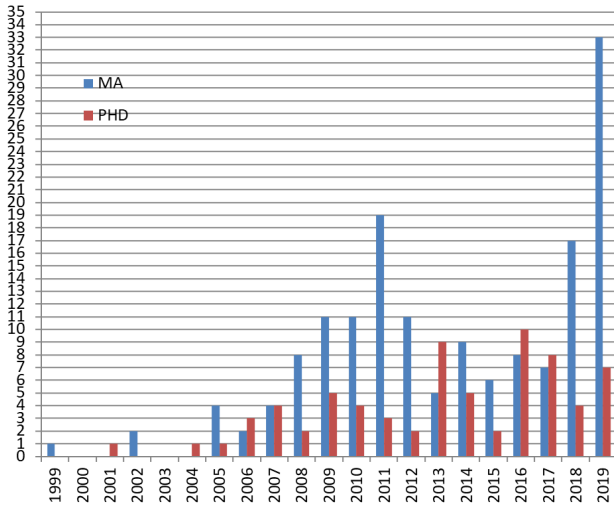
### 3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde Türkiye’de eleştirel düşünmeyle ilgili olarak yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerine ait betimleyici istatistik bulgularına ilişkin veriler yer almaktadır.

#### 3.1. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Eleştirel düşünme becerileriyle ilgili 1999-2019 yılları arası yapılan lisansüstü tezlerin yayın yılı ve türüne göre sınıflandırılması sonucu elde edilen istatistikler Şekil 4’te verilmiştir. Elde edilen verilere göre bu alanda yapılan en erken tarihli çalışmanın 1999 yılında yapılan bir yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Dikkat

çekici bir diğer nokta ise, 2000 ve 2003 yıllarında eleştirel düşünme becerilerine ait bir lisansüstü çalışmasına rastlanmamasıdır. 2001, 2006, 2013 ve 2016 yıllarında ise yapılan doktora çalışmaları yüksek lisans tezlerinden daha fazla gerçekleşmiştir.



Şekil 4. Tez Çalışmalarının Yıllara Göre Dağılımları

Eleştirel düşünme ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarının yıllara göre dağılımlarına bakıldığında, çalışmaların sayısında özellikle 2007 yılından itibaren artış görülmektedir. 2005 yılına kadar toplam 5 lisansüstü çalışmaya rastlanmışken 2011 yılında bu sayı 22’ye çıkmıştır. Ancak 2017 yılına gelindiğinde eleştirel düşünmeyle ilgili yapılan çalışmaların hız kaybederek toplam 17 teze düşmüş ve ardından 2019 yılında çoğunluğu özellikle yüksek lisans olarak (f=33) tamamlanan tez sayısının toplamda (f=40) iki kat kadar artış göstermiştir.

#### 3.2. Tezlerin Öğretim Seviyelerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın kapsamında incelenen tez çalışmalarının gerçekleştirildikleri öğrenim seviyelerine göre incelenmesiyle elde edilen veriler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Tez Çalışmalarının Öğretim Seviyelerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğretim Seviyesi	f	%
Okulöncesi	5	2,2
İlköğretim	126	55
Lise	29	12,7
Üniversite	63	27,5
Diğer	6	2,6
Toplam	229	100

Alanda ulaşılan tez çalışmaları uygulandıkları öğretim seviyeleri açısından değerlendirildiğinde, en çok çalışmanın, ilköğretim (1- 8.Sınıflar) seviyesinde (f=126) gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu çalışmaları, üniversitelerde (f=63) ve liselerde (9-12. Sınıflar) yapılan (f=29) çalışma takip etmektedir. Öğretim seviyesine göre en az çalışma okul öncesi eğitim kurumlarında (f=5) gerçekleştirilmiştir. Tablo 1’de “Diğer” olarak belirtilen çalışmalar kitap, öykü, ölçek ve test sorusu tarama çalışmaları olup öğrenim seviyeleri belirtilmemiştir.

#### 3.3. Tezlerin Katılımcılarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen tez çalışmalarının katılımcılara göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Tez Çalışmalarının Örneklemelere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Katılımcı	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Öğrenci	80,0	50,6	43,0	60,6	123,0	53,7
Öğretmen Adayı	34,0	21,5	19,0	26,8	53,0	23,1
Öğretmen	21,0	13,3	5,0	7,0	26,0	11,4
Diğer	13,0	8,2	0,0	0,0	13,0	5,7
Öğretmen & öğrenci	7,0	4,4	3,0	4,2	10,0	4,4
Öğrenci & veli	1,0	0,6	1,0	1,4	2,0	0,9
Öğretmen & Öğretmen adayı	1,0	0,6	0,0	0,0	1,0	0,4
Öğretmen & yönetici	1,0	0,6	0,0	0,0	1,0	0,4
Toplam	158,0	100,0	71,0	100,0	229,0	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaların büyük bir kısmının öğrenciler (n=123) ve öğretmen adayları (n=53) ile yürütüldüğü görülmüştür. Bu çalışmaların 43 tanesi doktora, 80 tanesi ise yüksek lisans seviyesindedir. 19 doktora, 34 yüksek lisans tezi öğretmen adaylarıyla, toplam 25 lisansüstü tez (%10,92) ise öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Tablo incelendiğinde veliler ve öğrencilerin katılımıyla yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.

Elde edilen verilere göre, öğretim programlarını, öğretim materyallerini (metinleri ve kitapları) ve eleştirel düşünmeyi ölçmek üzere hazırlanmış olan ölçekleri inceleyen çalışmaların (n=13) da olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaların örneklem gruplarıyla ilgili detaylar Tablo 2’de “Diğer” olarak adlandırılan kategoride gösterilmiştir.

### 3.4. Tezlerin Konu Alanlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmada incelenen tez çalışmalarının gerçekleştirildikleri konu alanlarına göre dağılımları frekans ve yüzde dağılımı olarak Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Tez Çalışmalarının Konu Alanlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Konu Alanı	f	%		f	%
Fen Bilgisi	52	22,71	Hayat Bilgisi	2	0,87
Yabancı Dil	25	10,92	Tarih	2	0,87
Türkçe	23	10,04	Rehberlik	2	0,87
Sosyal Bilgiler	22	9,61	Felsefe	2	0,87
Matematik	19	8,3	Coğrafya	1	0,44
Görsel Sanatlar	10	4,37	Okulöncesi Dersleri	1	0,44
Sınıf Öğretmenliği	8	3,49	Tıp	1	0,44
Bilgisayar	7	3,06	Düşünme Eğitimi	1	0,44
Beden Eğitimi	5	2,18	Program Geliştirme	1	0,44
Eğitim Fakültesi	4	1,75	Medya Okur Yazarlığı	1	0,44
Din Kültürü	3	1,31	Belirtilmemiş	37	16,16
			Genel Toplam	229	100

Tez çalışmaları yürütüldükleri alanlara bakıldığında oldukça çeşitlilik göstermektedir. İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarının alan dersleri olarak programda yer alan konu alanlarının yanı sıra üniversitelerde de gerçekleştirilmiş olan çalışmalara rastlanmaktadır. Tablo 3’e göre, lisansüstü çalışmalarda en büyük pay 52 çalışmayla (%22,71) ile Fen Bilgisi konu alanına aittir. Bunu 25 çalışma (%10,92) ile yabancı dil takip etmektedir. Yabancı dil kategorisinde sadece İngilizce dersleri olmayıp bir çalışmanın Almanca, bir çalışmanın da Fransızca dersi kapsamında yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaları 23 çalışmayla (%10,04) Türkçe, 22 çalışmayla (%9,61) Sosyal Bilgiler ve 19 çalışmayla da (%8,3) Matematik takip etmektedir.

Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili tezler sadece ilköğretim- orta öğretim kurumlarının alan dersleriyle sınırlı olarak kalmamış ayrıca yükseköğretim kurumlarında da tez çalışmaları yürütülmüştür. Buna göre en çok sınıf öğretmenliği bölümünde (n=8) gerçekleştirilen tez çalışmalarını eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinde (n=4) gerçekleştirilen çalışmalar takip etmektedir.

### 3.5. Tezlerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan örneklem büyüklüğüne ait bulgular frekans ve yüzde dağılımı olarak Tab-

lo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Tez Çalışmalarının Örneklem Büyüklüğüne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Örneklem büyüklüğü	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Küçük (0-29)	8	5,1	10	14,1	18,0	7,9
Orta (30-99)	58	36,7	46	64,8	104,0	45,4
Büyük (100 ve üzeri)	80	50,6	15	21,1	95,0	41,5
Diğer	12	7,6	0	0,0	12,0	5,2
Toplam	158	100	71	100	229	100

Tablo 4’e göre, yüksek lisans tezlerinin (f=80) en fazla katılımcı sayısı 100’den fazla olan büyük örneklem grupları üzerinde çalışmalarını yürüttüğü gözlemlenmiştir. Doktora tezlerinde ise en fazla orta büyüklükteki örneklem gruplarıyla çalışıldığı (f=46 %64,8) görülmektedir. Tablo 4’e göre “Diğer” kategorisinde yer alan ve kitap, öykü ve ders materyali (test sorusu) incelemesi olarak tasarlanan lisansüstü çalışmaların 12’si yüksek lisans seviyesinde gerçekleştirilmiş olup toplam çalışmaların %5’ini oluşturmaktadır.

### 3.6. Tezlerin Yönteme Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Bu çalışmada yer alan araştırmalar yöntem özellikleri açısından da incelenmiş olup rapor edilen araştırma deseni ve veri analiz yöntemlerine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5’te gösterilmektedir.

**Tablo 5.** Tez Çalışmalarının Kullanılan Yönteme Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Araştırma Deseni ve Yöntem	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deneyisel	48	30,4	36	50,7	84,0	36,7
Betimsel Tarama	55	34,8	11	15,5	66,0	28,8
Karma	19	12,0	12	16,9	31,0	13,5
İlişkisel Tarama	12	7,6	0	0,0	12,0	5,2
Kitap (Tarama)	12	7,6	0	0,0	12,0	5,2
Durum çalışması	8	5,1	8	11,3	16,0	7,0
Eylemsel	2	1,3	4	5,6	6,0	2,6
Kuramsal Betimsel	1	0,6	0	0,0	1,0	0,4
Enlemsel Kesitsel	1	0,6	0	0,0	1,0	0,4
Toplam	158	100	71	100	229	100

Tablo 5’te görüldüğü üzere, deneysel araştırma deseni sahip 84 çalışma, toplam çalışmaların %36,68’ini oluşturarak en büyük paya sahip olmuştur. Bu çalışmaların 36’sı doktora, 48’i ise yüksek lisans seviyesinde yapılmıştır. Bunu 66 çalışma ile betimsel tarama yöntemi kullanılan çalışmalar takip etmektedir. Toplam çalışmaların %28,82’ini oluşturan bu çalışmaların 11 tanesi doktora, 55 tanesi ise yüksek lisans seviyesinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaları toplam 31 lisansüstü tez karma yöntem takip etmektedir. Toplam çalışmaların %13,54’ünü oluşturan bu çalışmaların 12 tanesi doktora, 19 tanesi ise yüksek lisans seviyesinde yürütülmüştür. Karma yöntemi

mi tercih eden araştırmaların tamamında eleştirel düşünme ölçekleri araştırmaların nicel verilerini toplamak üzere kullanılmış, nitel veriler yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, ülkemizde lisansüstü düzeyde yapılan eleştirel düşünme çalışmaları, yapıldıkları yıllara göre dağılımları, öğretim seviyeleri, katılımcıları, konu alanları, örneklem büyüklükleri ve yöntemlerine göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmanın örneklemini oluşturan ve 1999-2019 yılları arasında yapılmış olan lisansüstü tezlerin en çok 2019 yılında (f=40) gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu durumun, eleştirel düşünme becerilerinin program kazanımlarında daha çok yer almasından ötürü kaynaklandığı ve lisansüstü çalışmalarına yansıdığı düşünülmektedir. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre, lisansüstü tezlerin en çok ilköğretim (f=126) kurumlarında daha sonra da üniversitelerde (f=63) yürütülmüş olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle 2015 yılından sonra okul öncesi (f=5) eğitimin de dahil edilmiş olduğu bu çalışmalar, diğer kademelere kıyasla ortaöğretim kurumlarında daha azdır. Bu açıdan bakıldığında okulöncesi ve ortaöğretim kurumlarında eleştirel düşünme becerileri ile ilgili tezlerin sayısının artırılması gerektiği düşünülmektedir. Buna ilave olarak, çalışmaların toplam %76 oranında (f=114) öğrenciler ve üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları üzerinde yoğunlaşmış olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında da belirtildiği gibi 2005 yılı sonrası geliştirilen öğretim programlarının öğrenci merkezli yaklaşımı neticesinde bu çalışmaların öğrencilere odaklanmış olduğu düşünülmektedir. Ancak bu alanda çalışan öğretmenlerin tutum ve yaklaşımlarının da çalışmalarda daha çok yer alması gerektiği düşünülmektedir. Tüm bunlara ilave olarak, yüksek lisans tezlerinde büyük örneklem gruplarıyla, doktora tezlerinde ise en çok orta büyüklükteki (30-99) örneklem gruplarıyla çalışıldığı (f=104) görülmektedir. Konu alanları incelendiğinde ise bu çalışmaların en çok Fen Bilgisi (%22) alanında yapıldığı, bunu Yabancı Dil (%10) ve Türkçe (%10) derslerinin takip ettiği görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, temel alan dersleri dışındaki konu alanlarında çalışmalar gerçekleştirilmişse de bu alanlardaki çalışmaların sayısının artırılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Araştırmada incelenen lisansüstü tezlerin en çok deneysel (%36), betimsel tarama (%28) ve karma (%13) yöntem kullanılarak yapıldıkları görülmektedir. Ayrıca yapılan tez çalışmalarının daha çok deneysel tasarımı benimsemesi literatürde yer alan bulgularla da uyumludur (Akınoğlu, 2001; Baykara, 2012; Baydar, 2012; Büyükarıslan, 2011; Hezen, 2009; Karalı, 2012). Nicel veri toplama araçları olarak en çok eleştirel düşünme becerilerini yordamaya çalışan anket ve ölçekler kullanılmışken, nitel verilerin toplanmasında en çok durum çalışmaları ve eylem araştırmalarının yapıldığı görülmektedir. Ayrıca eleştirel

düşünme becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde farklı türde ölçme araç ve yaklaşımlarının kullanılmadığı tespit edilmiş olup bu bulgu literatürle desteklenmektedir (Yalçın, 2018). Elde edilen sonuçlara bakıldığında, çok yönlülüğün sağlanması açısından karma ve nitel çalışma örneklerinin sayısının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, özellikle 2005 yılından itibaren Türk eğitim sisteminde öğretim programlarında ve ölçme değerlendirme araçlarında, reform niteliğinde değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Yenilenen bu öğretim programları, öğretmenden ziyade öğrenci merkezli olup problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri gibi 21. Yüzyıl becerilerine önem verecek şekilde tasarlanmaya başlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırıldığında da bu alanda yapılmış lisansüstü çalışmaların hemen hemen her yaş grubu ve seviyede olmak üzere neredeyse tüm konu alanlarında bu beceriyle ilgi hem nitel hem nicel birçok çalışma gerçekleştirdiği görülmüştür.

Ancak bu alan tarama çalışmasının en önemli sonucu olarak da eleştirel düşünme becerilerini ölçmeyi ve geliştirmeyi hedefleyen tasarımların oluşturulması gerekliliği ön plana çıkmıştır. Öğretim programlarının sadece belirli konu ve ünitelerinde değil programın genelinde, hatta ölçme değerlendirme araçları, öğretmen yetiştirme programları ve son olarak öğretim materyallerinin birçoğunda eleştirel düşünme becerilerine yer verilerek değişikliğe gidilmesi konusu ele alınabilir. Bu çalışmada incelenen araştırmaların da ortak nokta olarak bağlandıkları eleştirel düşünme becerilerinin olumlu etkilerini göz önünde bulundurarak mevcut programları yine “eleştirel düşünme yaklaşımlarıyla” irdeleyip geliştirmek gerekmektedir. Kısacası eleştirel düşünmenin bireyler üzerindeki etkisine odaklanarak bu programları sadece geliştirmekle kalmayıp eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi hedefleyen tasarlama çabalarına girmek önemlidir.

#### KAYNAKÇA

- Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi / The effect of critical thinking skills based science education to learning outcomes* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (14) , 83-98 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11129/133094>
- Arslantaş, S. ve Kurnaz, A. (2015). Konu başlığında “eleştirel düşünme” kavramı geçen, YÖK veri tabanına kayıtlı yüksek lisans ve doktora tezlerinin farklı değişkenlere göre sınıflandırılması. *ISCAT*, 2015, 277-298.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Batur, Z. ve Özcan, H. (2020). Eleştirel Düşünme Üzerine Yazılan Lisansüstü Tezlerinin Bibliyometrik Analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9 (2), 834-854. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/55209/759528>
- Baydar, S. (2012). *Öğrenme stillerine göre lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Baykara, N. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Belet Boyacı, Ş. D. ve Atalay, N. (2016). A scale development for 21st century skills of primary school students a validity and reliability study. *International Journal of Instruction*, 9(1), 1308-1470
- Belet Boyacı, Ş., Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin Geleceği: 21. Yüzyıl Becerileri Perspektifiyle Türkçe Dersi Öğretim Programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738. DOI: 10.18039/ajesi.578170
- Büyükarıslan, Z. (2011). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metin etkinliklerinin eleştirel düşünme becerileriyle örtüşme düzeyi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Chaffee, J. (1994). *Thinking critically*. Boston: Houghton Mifflin.
- Correl, W. (1968). Dewey'in eğitim fikirlerinin psikolojik ve felsefi temelleri" (çev. Z. Kaya, 1991). *Eğitim ve Bilim*, 16, 85, p 67-72.
- Durnacı, Ü., Ültay, N. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 5 (2), 75-97. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tujped/issue/58028/745003>
- Ecevit, T., & Kaptan, F. (2021). Describing the argument based inquiry teaching model designed for gaining the 21st century skills. *Hacettepe University Journal of Education*, 36(2), 470-488. doi: 10.16986/HUJE.2019056328
- Ennis, R.H. (1987). A Taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. J.B. Baron et R.J. Sternberg (ed.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (p. 9-25). New York (NY): W.H. Freeman
- Ennis, R.H. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception, *Teaching Philosophy*. 14(1). (p. 5-24)
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 15-29. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/33877/348852>
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanlılar. *Celal Bayar Üniversitesi S. B.E. Sosyal Bilimler 7/1* (2009) s.57-7
- Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun öğelerinin öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmeye uygunluğu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karalı, Y. (2012). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- MEB (2018). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi, *Milli Eğitim Kalite Çerçevesi* [Veri Dosyası] Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/05/20150523-21-1.pdf>
- Özdemir, S., M. (2005) Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli etkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3).
- Partnership for 21st Century Learning (2015). P21 Framework Definitions. [Veri Dosyası] Erişim adresi: [http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_Definitions\\_New\\_Logo\\_2015\\_9pgs.pdf](http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015_9pgs.pdf)
- Paul, R. W. & Elder, L. (2001), *Critical Thinking - Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Prentice Hall, New Jersey, [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org).
- Pursitasari, I., Suhardi, E., Putra, A., & Rachman, I. (2020). Enhancement of Student's Critical Thinking Skill through Science Context-based Inquiry Learning. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 9(1), 97-105. doi:<https://doi.org/10.15294/jpii.v9i1.21884>
- Ruppel, R. (2005). The Intellectual Foundations of Critical Thinking. Critical Thinking at Viterbo Retrieved July 7, 2020 from <http://www.viterbo.edu/personalpages/faculty/RRuppel/CritThink.html>
- Seferoğlu, S. & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 30 (ss.193-200).
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Pegem Yayıncılık
- Şenşekerci, E. & Bilgin, A. (2008). Eleştirel Düşünme Ve Öğretimi. U.Ü. *Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 2008
- Usmeldi, U., Amini, R., & Trisna, S. (2017). The Development of Research-Based Learning Model with Science, Environment, Technology, and Society Approaches to Improve Critical Thinking of Students. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 6(2), 318-325
- Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51 (1), 183-201. DOI: 10.30964/auebfd.405860
- Yeşilyurt, E. (2021). Eleştirel Düşünme Ve Öğretimi: Tüm Boyut Ve Öğelerine Kavramsal Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 14(77-5), 815-828.
- Yıldız, A., & Akar Vural, R. (2020). Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. *Türk Tabipleri Birliği Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu*, 556-565.
- Yüceliş A.A. (2003). *Web ortamı problemlere dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

# Yükseköğretimde Yaratıcı Düşünme ve İnovasyon Eğitimi: İşletme Lisans Programları Bağlamında Bir İnceleme\*

Hakan Yaman<sup>1\*</sup>, Murat Esen<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Karşıyaka Sezai Gönül Akdağ Anaokulu, İzmir, Türkiye

<sup>2</sup>İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İzmir, Türkiye

ORCID: H. Yaman (0000-0002-5456-0252), M. Esen (0000-0003-2434-6586)

## Özet

Bu çalışmada, Türkiye’de işletme lisans programları ile bu programların yer aldığı fakülte ve üniversitelerde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitiminin çeşitli değişkenler ile incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel modelle yürütülmüş ve nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmada Türkiye’de 207 işletme lisans programının öğretim programları, bu programların yer aldığı 140 fakültenin amacı ve ayrıca 109 devlet, 45 vakıf üniversitesinin stratejik planlama belgeleri hedef evren olarak alınmıştır. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır, bu kapsamda ilk olarak stratejik planlama ve öğretim programları bulguları, doküman incelemesi veri toplama yöntemi ile toplanmış, doküman analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İkinci olarak çalışmada ilgili fakültelerden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 30 akademisyenden görüş alınmıştır. Akademisyen görüşleri kapalı (dört soru) ve açık uçlu (21 soru) sorulardan oluşan “Yaratıcı Düşünme Becerisi ve İnovasyon Anketi” ile toplanmış, nicel veriler betimsel istatistik, nitel veriler içerik analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; stratejik planlama dokümanlarının sunum metinlerinde, üniversitelerin kurumsal temellerinde ve planlarında yaratıcılık ve inovasyon kavramlarının bulunma sıklığı kurumsal değerler bileşeninde en yüksek oranda (yaratıcılık% 26, inovasyon% 61) gözlenmiştir. Kavramların, fakülte amacında (yaratıcılık %34, inovasyon %50), program tanımında (yaratıcılık %14, inovasyon %33), program çıktısında (yaratıcılık %35, inovasyon %71) kullanımı bulunmaktadır. Öğretim programlarında 131 program çıktısı elde edilmiştir. Öğretim programlarında görülen 182 ders (yaratıcılık: 38, inovasyon:137, yaratıcılık ve inovasyon: 7) bulunmaktadır. Bu dersler seçmeli (144 ders) ve zorunlu (25 ders) olarak tanımlanmıştır. Dersler ağırlıklı olarak yedinci yarıyıl (34 ders) ve beş AKTS (74 ders) değerinde görülmektedir. Akademisyenler kavramları beşer ayrı temada tanımlamaktadır ve bir öğretim programını, akademisyen eğitimi ve kurumsal desteği gerekli görmektedir. Ankete göre; eğitim uygulamalı olarak yapılmalıdır. Araştırmada yaratıcı düşünme becerisinin ve inovasyonun tüm yükseköğretim programlarında hedeflenmesi ve yükseköğretimin yaratıcı bir ekosisteme dönüştürülmesi önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yaratıcı Düşünme, İnovasyon, Yükseköğretim, İşletme Lisans Programları

## 1. GİRİŞ

Yaşadığımız çağda bilgiye ulaşmak kolaylaşmıştır. Bu kolaylığa katkı sağlayan faktörlerden biri de gelişen teknolojidir. Teknoloji, bilginin doğru kullanılmasına olanak sağlamaktadır; teknolojinin yanlış kullanılması bilginin de yanlış tüketilmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda ulaşılan bilginin niceliğinden ya da ulaşılma zamanından çok bilginin niteliği değer kazanmaktadır. Günümüzde nitelikli bilgiyi diğer bilgilerden ayırt edebilen ve edindiği bilgiyi en doğru şekilde kullanabilen, bilgiyi ve edindiklerini yaşamına katan birey öne çıkmaktadır. Eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, problem çözme becerisine sahip yenilikçi birey gereksinimi her zaman varlığını korumaktadır. Bilgiyi ve bilginin doğru kullanımı ile ilgili sistematığı bize sağlayan güç eğitimidir. Yenilikçiliğin, yaratıcı düşünme becerisinin eğitimi

bu bağlamda önemli ve değerlidir. “Yaratıcılık genellikle küçük çocuklarda açıktır, ancak daha büyük çocuklarda ve yetişkinlerde yaratıcılığı bulmak zor olabilir; çünkü yaratıcı bireylerin potansiyelleri aydın kişiliğe uygunluğu teşvik eden bir toplum tarafından bastırılmıştır” (Sternberg, 2006: 93).

### 1.1. Yaratıcı Düşünme / Yaratıcılık ve İnovasyon Kavramları

Yaratıcılık ayrı disiplinlerde, ayrı boyutlarda karşımıza çıkan disiplinlerin ortak paydası olarak görünüm sunan bir beceridir. Yaratıcılık, disiplinlerarası bir özelliğe sahiptir. Bu özelliği yaratıcılığın tanımını çeşitlendirmiş ve farklılaştırmıştır (Adams, 2001; Getzels, 1975; Gnezda, 2011; Guilford, 1967; MacKinnon ve Donald, 1962; Malaga, 2000; Maslow ve diğ., 1970; Robinson, 2008; Rouquette, 1992; Runco, 2007). Bu nedenle yaratıcılık ile ilgili tek bir tanıma ulaşmak zordur.

Yaratıcılık Latince doğurmak, yaratmak, meydana getirmek anlamlarını taşıyan ‘creare’ kökünden gelen ‘kreativitaet’, ‘creativity’ sözcükleri ile ifade edilmektedir (Aslan, 2016). Yaratıcı eylemler Eski Yunan’da mis-

\*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:

H. Yaman, Email: hkyaman@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 01.05.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 02.08.2021

Doi: 10.32329/uad.930995

\* Bu araştırma Hakan Yaman tarafından Ocak 2019 tarihinde Doç.Dr. Murat Esen danışmanlığında tamamlanan “Türkiye’deki İşletme Lisans Programlarında Yaratıcı Düşünme ve İnovasyon Eğitiminin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans çalışmasından üretilmiştir.



## Creative Thinking and Innovation Education in Higher Education: A Study in the Context of Business Undergraduate Programs

### Abstract

In this study, it is aimed to examine the education of creative thinking and innovation with various variables in business undergraduate programs, and their faculties and universities in Turkey. The research was carried out descriptively and designed as a case study from qualitative research methods. The research 207 business undergraduate education programs in Turkey and the purpose of 140 faculties with these programs, and also the strategic planning documents of 109 state schools and 45 foundation universities were taken as the target universe. The research consists of two stages, in this context firstly, the findings of strategic planning and curriculum were collected by the document review data collection method and analyzed by the document analysis method. Secondly in the study, opinions were received from 30 academicians determined by using a criterion sampling method from the related faculties. The opinions of academicians were collected by using the "Creative Thinking Skill and Innovation Survey" consisting of closed-ended (four questions) and open-ended (21 questions) questions, and quantitative data were analyzed by descriptive statistics and qualitative data by content analysis methods. According to the findings of the research; The frequency of use of the concepts of creativity and innovation in the presentation texts of strategic planning documents, institutional foundations and plans of universities was observed at the highest rate (creativity 26%, innovation 61%) in the corporate values component. Concepts are used in the faculty purpose (creativity 34%, innovation 50%), the program definition (creativity 14%, innovation 33%), the program output (creativity 35%, innovation 71%). 131 program outputs were obtained in the curriculum. There are 182 courses (creativity: 38, innovation: 137, creativity and innovation: 7) in the curriculum. These courses are defined as the elective courses (144) and the compulsory courses (25). The courses are mainly in the seventh semester (34 courses) and five ECTS (74 courses). Academicians define concepts in five themes and require a curriculum, academic training, and institutional support. According to the survey; education should be practiced. In the research, it has been proposed to target creative thinking skills and innovation in all higher education programs and to transform higher education into a creative ecosystem.

**Keywords:** Creative Thinking, Innovation, Higher Education, Business Undergraduate Programs

tisizmle ilişkilendirilmenin yanında bir çok filozof için çıktı özellikleri ile değil yaratıcılığa yol açan süreçler açısından tanımlanmalıdır (Gaut ve Kieran, 2018). Yaratıcılık teriminin tarihsel arka planında Doğu'ya (ilahi müdahale) karşı Batı (bireyin orijinal ürünü) bakışı bulunmaktadır. Bu iki temel bakış arasında yaratıcılık üzerine araştırmalar XX.yüzyılın ilk yarısında psikoloji alanında başlamıştır (Andreasen, 2017). Torrance (1995) yaratıcılığı sorunlara, aksaklıklara ve bilgi eksikliklerine duyarlı olma; rahatsız edici eksik ya da boşlukların farkına varma ve bunlar üzerine düşünme, varsayımlar geliştirme, hipotezleri sınama ve elde edilen sonuçlara yönelik yeni varsayımlar kurmak olarak tanımlar (Keleşoğlu ve Kalaycı, 2017). Gardner (1993) için yaratıcılık, başkaları tarafından da yararlı veya değerli bulunan yeni bir şey yapmaktır ya da yeni bir şey yapma becerisidir. "Burada sözü edilen 'şey', yazı/resim gibi bir nesne, müzik aleti çalmak gibi bir beceri ya da bildik bir aracı farklı yol ile kullanmak gibi bir eylem olabilir (Seifert ve Sutton, 2009: 180). Seifert ve Sutton'a (2009) göre; bu şey bir beceri olarak kendiliğinden ve rastgele bir şekilde oluşursa ancak güzel olabilir ve herkesin yaşadığı türden bir deneyim olarak gerçekleşir. "Yaratıcılık özel insanlara özgü, onlarla sınırlı bir nitelik değildir ve öğretilir" (Robinson, 2008: 134). Bu düşünceden hareketle yaratıcı düşünme ve yaratıcılık arasındaki ilişki, eğitimin temel kavramlarından gelişim ve gelişme kavramlarıyla ilişkilendirilebilir. Yaratıcı Düşünme bir gelişim olarak değerlendirilebilir çünkü zihinsel odaklıdır, zihinsel bir etkinliktir ve başarımla (*performance*) temelli somut/soyut bir çıktı ya da göstergeye gerek duymaz; 'düşünce' olarak kalabilir ve kendi ile tanımlanabilir. Yaratıcılık ise bir ge-

lişme olarak düşünülmelidir çünkü hem zihinsel hem de çıktı ya da göstergeye özgü bir süreç olarak olgunlaşma ve öğrenme etkileşiminin bir ürünüdür. Zihinsel sürecin (yaratıcı düşünme) olgunlaşmasının öğrenmeye dayalı çıktı ya da göstergeleri, (yaratıcılık) etkilediği düşünüldüğünde yaratıcı düşünmenin bir gelişim olduğu da anlaşılabilir. Gelişme ve gelişim ile yaratıcı düşünme ve yaratıcılık arasındaki bu benzeşimin doğruluğunu Amabile'in (1997) yaratıcılık bileşenleri modeli de doğrular: Amabile'e göre yaratıcılık, yaratıcı düşünme, donanım (*expertise*) ve güdünün bir araya gelmesi ile oluşur. "Teorik temeli hala sorgulanmayı sürdürse de yaratıcılığın genellikle yeni, verimli, anlamlı, uygun ve değerli sonuçlarla sonuçlanabileceği kabul edilmektedir" (Danesh ve Nourdad, 2017: 234).

İnovasyon kavramı yaratıcılığın başarımla niteliği ile ilişkilendirilebilir. Bu başarımla artırılabilir, ticari bir boyut kazanmalıdır. Yaratıcılıkta olduğu gibi inovasyonunda farklı tanımları (Drucker 1985; Kırım 2006; Porter 1990; Roberts 1988; Spence 1994; Weis 2014) yapılmakla birlikte, inovasyonun yaratıcılığın farklı alanlarından, adlarından biri olduğu düşüncesi de bulunmaktadır. "İnovasyon eğitimde yaratıcılık, ekonomide girişimcilik, sosyolojide inovasyon olarak kullanılmaktadır" (Ayob ve diğ., 2013: 8).

İnovasyon köken olarak, Latince sözcük olan 'innovatus'tan türemiştir. "Toplumsal, kültürel ve idari ortamda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanması anlamına gelir" (Elçi ve Karataylı, 2008: 3). Sözcük; Latince ve İngilizce kökenine karşın Türkçe de Fransızca söylenişi ile yaygınlık kazanmıştır (Akalın, 2007). İnovasyonun Latince

tanımında yer verilen toplum, kültür ve idari ortam vurgusu inovasyonu, sonuçları özelinde bireysel bir tekillikten uzaklaştırır ve sözcük anlamını sosyalliğe, sosyal bir faydaya, çoğul bir çerçeveye yerleştirir.

İnovasyon tanımının matematiksel ifade edilişi üzerine düşünen Aulet (2013), inovasyonu buluş ve ticarileşme kavramları ile tanımlamaktadır. Aulet'e göre buluş ve ticarileşme inovasyon için salt bir yan yana/üst üste geliş (İnovasyon = buluş + ticarileşme değildir) olarak görülmez; bu durumda kavramlardan birinin yokluğu (buluş ya da ticarileşme = sıfır) sonucu etkilemez. Sonuç yalnızca buluş ya da yalnızca ticarileşme olarak tanımlanabilir oysa inovasyon için her iki kavramın zorunluluğu (\*) bir gerekliliktir (İnovasyon=buluş \* ticarileşmedir). Buluş ya da ticarileşme olmaksızın inovasyon gerçekleşemez. Burada inovasyon olan şey, ağırlık olarak bir buluştan ya da ticarileştirmeden oluşabilir; ancak tamamen bir buluş yada tamamen bir ticarileşme olamaz. Önemli olan kavramların içkin olarak bir araya gelmesi ve her iki kavramın dışında yepyeni bir oluşa dönüşmesidir. İnovasyon kavramı, içinde yer alan buluş kavramı ile bilginin kullanılmasına ve/veya dönüşümüne; ticarileşme kavramı ile sosyoekonomik olana özgüdür, yarattığı ekonomi ya da kullanım değeri ile toplumsal bir değişime, dönüşüme neden olmuş ya da katkıda bulunmuştur. Sonuç olarak inovasyon, yaratıcı düşünmenin ekonomik bir çıktısı ya da göstergeye dönüşümü olarak tanımlanabilir.

## 1.2. Yükseköğretim

Yaratıcılık, baskın olarak insan karakteristiğidir; modern zamanlarda sosyal göstergelerin hızla değişimiyle özel bir değer ve önem kazanmıştır (Vathi ve diğ., 2018). Harrington'a (1999) göre yaratıcı birey, içinde çalıştığı ekosistemi hem etkiler hem de ekosistemden etkilenir (aktaran Dlouhy, 2012). *Geçtiğimiz birkaç on yıl içinde, yaratıcılığın ve inovasyonun önemi daha da fazla bilinir duruma gelmiştir* (Gruszka ve Tang, 2017: 51).

Yükseköğretimde öğrencilerin ya da mezunların kendilerini bekleyen dünya koşullarına uygun bir eğitim almış olmaları beklenir. Bu beklentinin de yükseköğretimin stratejileriyle yakından ilgisi bulunmaktadır. Türkiye yükseköğretim stratejisine göre, Türkiye'de yükseköğretimden beklenen üç işlev (bilgi üretimi, araştırma ve kamusal hizmet) bulunmaktadır ve yükseköğretim vizyonları her işlev için ayrı ayrı oluşturulmalıdır. Bu bağlamda inovasyona kamu hizmeti vizyonu ayrıntılanırken *"sanayinin ve ülke savunmasının gereksinmesini, duyduğu yeniliklerin (inovasyon) geliştirilmesi ve projelerin yapılması"* (YÖK, 2007: 147) şeklinde vurgu yapılmıştır. Avrupa Birliği'nde ise; 2010'da sona eren Lizbon Stratejisinin yerine Avrupa 2020 stratejisi benimsenmiştir. *"Avrupa 2020 stratejisinin temelini, ET 2020 (Education and Training 2020), çerçevesi oluşturmaktadır"* (Günay, 2011: 118). ET 2020'nin dört hedefinden biri (dördüncü hedef) açık olarak inovasyon eğitimidir. Bu hedef *"Eğitim ve öğretimin her kademesinde, girişimcilik de dahil*

*olmak üzere yaratıcılık ve inovasyonu geliştirmek"* olarak belirlenmiştir.

*"Yaratıcılığın gerçekleşmesi için birden fazla çoklu bileşenlerin bir araya gelmesi gerekmektedir"* (Sternberg ve Lubart, 1999: 10). Ferrari ve diğ. (2009) çoklu bileşenler olarak; değerlendirme, kültür, müfredat, bireysel yetenekler, öğretme ve öğrenme formatı, öğretmenler, teknoloji ve araçlar olarak sekiz öneri sunmaktadır. Bu bağlamda yükseköğretim kurumları, yaratıcılığın ve inovasyonun gelişiminde en önemli ekosistemdir. Yükseköğretim varolan ve gelecekteki öğrenciler için uygun yeni yöntemleri benimser nitelikte olmalıdır. Yaratıcılığın geliştirilmesi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine sahiplenme yetkisine sahip olduğu yeni aktif bir öğretim biçimi gerektirir. Müfredat tasarımında öncelik, öğrencilerin bilişsel ve yaratıcı potansiyellerini geliştirmek olmalıdır. *"Bir müfredat; öğrencilerin bilgi alanlarının erişilebilir kılınması biçimidir. Nasıl bir gelecek istendiğini ve nasıl bir gelecek öngörüldüğünü ortaya koyarken toplumun vizyonunu ortaya koyar"*(Ferrari ve diğ., 2009: 23). Eğitimin her kademesinde, yükseköğretimde, özellikle iş dünyası ve ekonomiyi yakından ilgilendiren işletme lisans programlarında eğitim tasarımlarının nasıl bir gelecek istendiğiyle yakından ilgisi bulunmaktadır.

Türkiye'de işletmecilik eğitimi alanına yönelik yaratıcı düşünme ve inovasyon araştırmalarının sınırlı sayıda olması nedeniyle bu araştırmanın işletme lisans programları, program geliştirme ve stratejik planlama araştırmalarına veri sağlaması yönüyle önemli olacağı düşünülmektedir.

Yükseköğretim, temel olarak pratik eylemler için hazır olan yetkin girişimcilerin oluşumuna odaklanabilir. Yükseköğretim; uygun öğretim programları, uygun öğretim stili ve üniversite temelinde girişimcilik ortamı yaratma olarak üç ana bileşen içerebilir (Akhmetshin ve Kozachek, 2019). Araştırmada uygun öğretim programları için işletme lisans programları, öğretim stili için akademisyen görüşleri, üniversite temelinde stratejik planlama belgeleri sorgulanmıştır.

Türkiye'de işletme lisans programlarında, bu programların yer aldığı fakülte ve üniversitelerde yaratıcı düşünme ve inovasyon kavramlarının çeşitli değişkenler ile incelenmesi amaçlanan bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- i. Yükseköğretim kurumları stratejik planlama belgeleri sunuş metinleri, kurumsal temeller ve planların bileşenlerinde (vizyon, misyon, temel değerler, amaçlar, hedefler, faaliyetler, göstergeler) yaratıcılık ve inovasyon kavramlarına yer verme durumu nedir?
- ii. İşletme lisans programlarının yer aldığı fakültelerin amaçlarında, öğretim programlarının program tanımı ve çıktılarında yaratıcılık ve inovasyon kavramlarına yer verme durumu ne-

- dir?
- iii. İşletme lisans programlarında yer alan yaratıcılık ve inovasyon derslerinin tanımları (ders adı, yarıyılı, AKTS -Avrupa Kredi Transfer Sistemi- değeri ve seçmeli zorunlu durumu) nelerdir?
- iv. İşletme lisans programlarının bağlı bulunduğu fakültelerde akademisyenlerin yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitimi ile ilgili görüşleri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Yükseköğretimde yaratıcı düşünme ve inovasyon kavramlarının çeşitli değişkenler ile analiz edilmesini ve ayrıntılı bir şekilde değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma betimsel model özelliği taşımaktadır (Karasar, 2013). Araştırma, üniversitelerde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitiminin var olan durumuna özgü ilgili akademisyenlerin görüşlerini içerdiğinden, stratejik planlama belgeleri, fakülte amaçları ve öğretim programları verilerine doküman incelemesi ile ulaşıldığından nitel araştırma özelliği taşımaktadır. “*Nitel araştırma sosyal olguları, bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır*” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45). Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir (Yin, 2011). “*Durum çalışması bir bireyi, kümeyi, programları, kurumları,*

*kültürler ya da ulus devletleri inceleyebilir*” (Patton, 2014: 447).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada yükseköğretimde yaratıcı düşünme ve inovasyon kavramlarının incelenmesi amaçlandığından çalışma grubu alt amaçlara göre çeşitlik göstermektedir. Birinci alt amaç için stratejik planlama evreni; 109 devlet ve 45 vakıf üniversitesi olarak belirlenmiştir. İkinci ve üçüncü alt amaç için öğretim programı evreni; 207 işletme programı (100 devlet üniversitesi ve 45 vakıf üniversitesi) ve programların yer aldığı 140 ayrı fakülte. Çalışma gruplarına kamuda stratejik yönetim web sayfası, YÖK (Yükseköğretim Kurulu) istatistik sayfası ve ilgili fakültelerin web sayfalarına internet erişimi ile ulaşılmıştır. Araştırmada stratejik planlama ve işletme lisans programları belgelerine ulaşma olanağı bulunmaktadır. Bu nedenle araştırma hedef evren araştırması olarak yürütülmüştür. “*Evren birimlerinin tümüne ulaşılabildiği durumlarda, örnekleme ihtiyaç duyulmaz*” (Büyüköztürk ve diğ., 2014: 81). Öğretim programı evreninde, programların devlet ve vakıf üniversitesi dağılımları Tablo 1 ile sunulmuştur.

Tablo 1’e göre öğretim programları evreninde yer alan işletme lisans programlarının 12 farklı program adıyla ve 3 farklı yabancı dilde yapıldığı anlaşılmıştır. Araş-

**Tablo 1.** İşletme Lisans Programlarının Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Aldıkları İsimlere Göre Dağılımları

Program Dağılımları	Üniversite		Dil		
	Devlet	Vakıf	Almanca	İngilizce	Türkçe
1. İşletme Bölümü (Türkçe)	116				116
		38			38
2. İşletme Bölümü Almanca	1		1		
3. İşletme Bölümü İngilizce	9			2	7
		14		14	
4. İşletme Enformatiği Almanca	1		1		
5. İşletme Enformatiği		2			2
6. İşletme Mühendisliği	1				1
7. Uluslararası İşletme Yönetimi		1	1		
8. Uluslararası İşletmecilik	1				1
		1			1
9. Uluslararası İşletmecilik ve Ticaret	2				2
		3			3
10. Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik	5			1	4
		6		1	5
11. İşletme (Uluslararası Ortak Programlar )	3			3	
		2		2	
12. İşletme Yönetimi (Uluslararası Ortak Programlar	1			1	
<b>Toplam</b>	<b>140</b>	<b>67</b>	<b>3</b>	<b>24</b>	<b>180</b>
		<b>207</b>		<b>207</b>	

**Tablo 2.** Akademisyenlerin Dağılımları

Akademisyen Dağılımı	Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr.	Ars. Gör.	Toplam
Devlet Üniversitesi	8	3	13	1	25
Vakıf Üniversitesi		1	4		5
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>30</b>

tırma sürecinde var olduğu anlaşılan uluslararası ortak programlar çalışma grubuna ayrıca eklenmiştir. Turizm işletmeciliği, sağlık işletmeciliği vb. işletmecilik bölümleri, özel alanlara özgü olmaları nedeni ile araştırma dışındadır.

Dördüncü alt amaç için akademisyen görüşlerinin belirlendiği anket Türkiye’de işletme lisans programlarının yer aldığı fakültelerde görevli bulunan akademisyen evreninde, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 200 akademisyene gönderilmiş ve 30 akademisyenden dönüş yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan akademisyenlerin dağılımı Tablo 2 ile sunulmuştur.

### 2.3. Veri Toplama Kaynakları, Yöntemleri, Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerine birinci alt amaç için stratejik planlama belgeleri, ikinci ve üçüncü alt amaç için öğretim programları, fakültelerin web sayfaları ve dördüncü alt amaç için akademisyen görüşleri kaynak oluşturmaktadır.

Araştırma, ilgili veri kaynaklarında birinci, ikinci, ve üçüncü alt amaç için doküman incelemesi yapılarak doküman incelemesi veri toplama yöntemi ile toplanmıştır. *“Doküman incelemesi, hedeflenen olgu ya da olgular ile ilgili yazılı materyalin incelenmesini kapsar”* (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217).

Veriler alt amaçlara uygun olarak stratejik planlama belgeleri ve öğretim programları verilerinin işlenmesi amacıyla hazırlanan Doküman Analizi Formlarına ve akademisyenlerin yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitimi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan Anket Formuna işlenmiştir.

Stratejik planlama verileri, stratejik planlama belgelerinde ilgili bileşenlerde (sunuş metinleri, vizyon, misyon, temel değerler, amaçlar, hedefler, faaliyetler, göstergeler) ayrıntılı inceleme yapılarak elde edilmiştir. Araştırmada; stratejik planlama belgelerinde akışların aynı olduğu, veri setinin, kurumsal temeller ve planlar olarak sınıflandırıldığı ve bu ayrımın her üniversite tarafından kullanılmadığı anlaşılmaktadır.

Programların bağlı oldukları fakülte amaçları ile ilgili inceleme, fakültelerin web siteleri üzerinden yapılmıştır. Fakülte amacına doğrudan erişimin olmadığı durumlarda, fakülte giriş (tanıtım, fakülte hakkında vb.) sayfalarında ve üst yönetici sunuşlarında amaç tümceleri aranmıştır. Fakülte amacıyla ilgili olarak; fakülte misyon ve temel değerleri de incelenmiştir. Doküman incelemesi ile program tanımı, program çıktısı ve ilgili dersin tanımlayıcı özellikleri (ders adı, ders yarıyılı, ders AKTS bilgisi ve ilgili dersin zorunlu ya da seçmeli olma durumu) verilerine ulaşılmıştır. Eğitim Öğretim Bilgi Sistemlerine erişim olmaması durumunda ya da verinin doğrulanması amacıyla ilgili bölümlerin web sayfalarında da inceleme yapılmıştır.

Üniversitelerin eğitim öğretim bilgi sistemi için Bilgi Paketi, Bologna Bilgi Paketi, Eğitim Bilgi Sistemi, Eğitim Öğretim Bilgi Sistemi, Ders Kataloğu, AKTS Kataloğu vb. adlandırmalar kullandıkları; program çıktısı için Öğrenme Çıktısı, Program Yeterliliği, Program Kazanımları, Öğrenme Kazanımları gibi ayrı kullanımlara yer verdiği anlaşılmıştır. Araştırma veri setinin toplandığı sayfalarda, biçim ve içerik olarak belli bir standardın olmadığı ve gerekli içeriğin her zaman tamlık, bütünlük sunmadığı anlaşılmaktadır.

Dördüncü alt amaç için akademisyen görüşleri; kapalı uçlu dört ve açık uçlu 21 sorudan oluşan Yaratıcı Düşünme Becerisi ve İnovasyon Anketi ile toplanmıştır. Anket, araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve elektronik ortamda toplanmıştır. *“Nitel araştırmada, birden fazla, en az iki kanıt kaynağı üzerinde farklı veri kaynakları ve yöntemleri kullanılarak yakınsama ve doğrulamanın aranması beklenir”* (Bowen, 2009: 28). Bu nedenle, stratejik planlama belgeleri, öğretim programları belgeleri ve akademisyen görüşleri bir arada kullanılmıştır.

Akademisyenlerden (i) yaratıcılık/inovasyon kavramlarını ve (ii) dört yıllık eğitimi tanımlamaları (yarıyıl, AKTS, seçmeli/zorunlu) istenmiştir. (iii) Yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitimini ders ve ders dışı üniversite koşullarında geliştiren ve engelleyen durumlar ile (iv) bu eğitimin gerekliliği ve yeterliliği ile ilgili görüş alınmıştır. (v) Akademisyenlerin kendi üniversitelerinin eğitimlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Akademisyenlerin ankette yer alan açık uçlu farklı sorulara “bilmiyorum” gibi tek sözcükten oluşan yanıtlar verdikleri anlaşılmaktadır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada birinci, ikinci ve üçüncü alt amaç için doküman incelemesi ile toplanan veriler, doküman analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. *“Doküman analizi hem bir veri toplama hem de bir analiz yöntemi olarak kullanılabilir”* (O’Leary, 2013: 177). Doküman incelemesinde verilerin nitelik olarak kavranması, anlamlandırılması ve nicelik olarak değerlendirilmesi belli kurallar içerisinde ve işlem basamakları ile gerçekleşmiştir. Dokümanlar Bailey’e (1982) göre dört aşamada analiz edilebilir (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013).

- 1) Örneklem Alımı: Araştırma, hedef evren araştırması olduğundan veri analizinde örneklem aranmamıştır.
- 2) Kümelendirme (Gruplama): Araştırma dokümanları alt amaçlara ve bulgulara göre ayrı ayrı kümelendirilmiştir. Alt amaçlara uygun olarak; stratejik planlama belgeleri (vizyon misyon vd.), fakülte amacı ve öğretim programlarında (program tanımı, program çıktısı, ders adı vd.) kümelendirirken bulgulara göre beş ayrı kümelendirme bulunmaktadır.
  - a) Doküman Yok -/: Bu küme araştırmanın ilgili veri kaynaklarına ulaşılamayan, doküman incelemesinin yapılamadığı kümeyi göstermektedir. İncelemeye alınan her doküman başlığı (fakülte

- amacı, program tanımı vd.) ya da her bir bileşen (vizyon, misyon vd.) için doküman yok sayısı farklı değerde olduğundan araştırmada bu küme değerlerine de yer verilmiştir.
- Veri yok/Veri sıfır /0/: Araştırmanın veri kaynaklarında yapılan doküman incelemesinde analiz birimlerin hiçbiri yoktur. Bu nedenle veri yok/veri sıfır kümelenmesi ayrı nicelik değerindedir.
  - Yaratıcılık ve Yenilik: Kavramlarının birlikte kullanıldığı kümedir. Sayısallaşmada bu kümede yer alan değerler yaratıcılık ve inovasyon kümelerine ayrı ayrı eklenmiştir.
  - İnovasyon: İnovasyon kavramının kullanıldığı kümedir.
  - Yaratıcılık: Yaratıcılık kavramının kullanıldığı kümedir.
- Analiz birim: Araştırma için analiz birimi sözcük olarak belirlenmiştir. “Bir dokümandaki en basit ve en küçük birim sözcüklerdir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 229). Araştırma için seçilen sözcükler Türkçe ve İngilizce yazılışları ile (inovasyon/innovation–yaratıcı/creative) belirlenmiş ve aranmıştır. İnovasyon sözcüğünün yanında, sözcüğün Türkçe karşılıkları olan yenilikçilik, yenilik ve yenileşim sözcükleri için (yeni-) birim olarak aranmıştır.
  - Sayıllaştırma: Doküman yok veri kümesi dışında kalan dört küme ile oluşturulmuştur. Sayıllaştırılan bulgular kavramların (yaratıcılık, inovasyon) kullanım sıklığını göstermektedir. Stratejik planlama belgeleri ayrıca planlama yılına göre de kümelenmiştir. Analiz birimlerinin sayısallaşması kullanım sıklığı ve yüzde dağılımı ile ifade edilmiştir.

Araştırmada dördüncü alt amaç için Yaratıcı Düşünme Becerisi ve İnovasyon Anketi ile toplanan akademisyen görüşlerinde; nicel veriler betimsel istatistik (f ve %), nitel veriler içerik analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaştırmaktır”(Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Anket yanıtları içerik analizi işlem basamakları ile gerçekleştirilmiştir. Veriler sırasıyla (i) kodlanmış, (ii) temalandırılmış, (iii) kodlar ve temalar düzenlenmiş, (iv) bulgular tanımlanıp yorumlanmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Amabile’in (1997) yaratıcı düşünme becerisi ve yaratıcılık arasında ortaya koyduğu ilişki nedeni ile ankette yaratıcılık kavramı tanım olarak sorulurken, eğitim sürecinde yaratıcı düşünme sorgulaması yapılmıştır.

## 2.5. Geçerlilik ve Güvenirlik

Geçerli bir araştırma, verileri özenli bir şekilde toplayan ve yorumlayan, böylelikle de sonuçları incelenen gerçek durumu tam anlamıyla yansıtan araştırmadır (Yin, 2011). Araştırmada veri kaynaklarının birden fazla olması nedeni ile zengin veri kullanılmıştır. Araştırmada bulgular devlet ve vakıf üniversitesi olarak karşılaştırılmalı olarak sağlanmış ayrıca sayısal değerler kullanım sıklığı ve yüzde değerleri ile verilmiştir. Hazırlanan Doküman Analizi Formları başka araştırmacıların da ulaşmasına, incelemesine olanak verecek şekilde ayrıntılı kayıt altına alınmıştır. Böylece araştırmanın iç güvenilirliğine katkı sağlanmıştır. Araştırmanın dış güvenilirliğini artırmak için, doküman analizi ile ulaşılan verilerin analiz aşamaları ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Akademisyenlerin görüşlerine özgü anket bulguları yarı istatistik olarak kapalı uçlu soruların analizinde n; açık

**Tablo 3.** Devlet ve Vakıf Üniversiteleri Stratejik Planlama Belgelerinde Kümelenme

KÜMELENME	Sunuş Metinleri		KURUMSAL TEMELLER						KURUMSAL PLANLAR							
			Miyon		Vizyon		Değerler		Amaçlar		Hedefler		Stratejiler		Göstergeler	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Doküman Yok /-	38	25	38	25	38	25	38	25	38	25	38	25	38	25	38	25
Veri Yok /Sıfır /0/	76	49	81	53	87	56	41	27	93	60	84	54	80	52	106	68
Yaratıcılık/İnovasyon	6	4	4	3	3	2	26	17	3	2	6	4	6	4	0	0
İnovasyon	28	18	20	12	24	16	45	29	19	12	25	16	28	18	9	6
Yaratıcılık	6	4	11	7	2	1	4	2	1	1	1	1	2	1	1	1
Kümelene Üni. Sayısı	154	100	154	100	154	100	154	100	154	100	154	100	154	100	154	100
Sayıllaşan Üni.Sayısı	116	100	116	100	116	100	116	100	116	100	116	100	116	100	116	100

**Tablo 4.** Devlet ve Vakıf Üniversiteleri Stratejik Planlama Belgelerinde Yaratıcılık (Yr) İnovasyon (İn)

SAYISALLAŞMA	Üniversite/ n	Sunuş Metinleri/n		KURUMSAL TEMELLER / n						KURUMSAL PLANLAR / n									
				Miyon		Vizyon		Değerler		Amaçlar		Hedefler		Strateji		Gösterge			
		Yr	İn	Yr	İn	Yr	İn	Yr	İn	Yr	İn	Yr	İn	Yr	İn	Yr	İn		
Planlama Yılı	Devlet																		
	Vakıf																		
2012 2016		4	2	3	2	0	0	1	1	2	0	3	2	2	3	2	0	0	
		1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	
2013 2017		33	1	5	3	7	1	5	7	22	0	4	3	8	0	12	0	1	
		1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2014 2018		31	2	14	5	7	1	8	7	16	0	8	2	12	4	17	0	8	
		1	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2015 2019		18	4	7	1	3	2	5	5	10	3	4	1	6	3	2	1	0	
		2	0	1	0	0	0	0	2	2	2	0	0	1	0	2	0	0	
2016 2020		7	3	8	1	4	1	2	4	5	0	3	0	4	0	4	0	1	
		6	2	6	2	5	0	2	3	3	3	8	0	8	3	12	0	14	
2017 2021		9	0	3	1	0	1	5	1	7	1	3	1	7	1	7	0	2	
		3	1	0	1	0	0	0	0	3	0	1	0	2	0	1	0	1	
Toplam / n		102	14	15	49	16	26	7	31	30	71	9	35	9	51	14	59	1	27
Toplam / %			13	42	14	22	6	27	26	61	8	30	8	44	12	51	1	23	

uçlu sorunun analizinde ise f değerleri ile yorumlanmış anketin daha net ve kolay anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir (Maxwell, 2009). Anketin iç güvenilirliğini desteklemek için kodlar ve temalar iki araştırmacı tarafından önce bağımsız olarak belirlenmesinin ardından araştırmacılar bir araya gelerek temalara son şeklini vermiştir.

### 3. BULGULAR VE YORUM

Türkiye’de işletme lisans programlarında, bu programların yer aldığı fakülte ve üniversitelerde yaratıcı düşünme ve inovasyon kavramlarına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

#### 3.1. Yükseköğretim Kurumları Stratejik Planlama Belgeleri Sunuş Metinleri, Kurumsal Temeller ve Planların Bileşenlerinde Yaratıcılık ve İnovasyon Kavramlarının Kullanımları

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının yaratıcılık ve inovasyon kavramlarına özgü durumları stratejik planlama belgelerinde yer alan sunuş metinlerinde, kurumsal temeller ve planların bileşenlerinde kavramların kullanılması açısından incelenmiştir. Bu belgelerde yer alan yaratıcılık ve inovasyon kavramları kullanımlarına göre üniversite sayıları kümelenmiştir. Yapılan inceleme so-

nucunda elde edilen verilerin analizi aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3 ile gösterilen ‘Doküman Yok’ kümesine göre yedi devlet, 31 vakıf üniversitesinin stratejik planlama belgesine ulaşılamadığı için doküman incelemesi yapılamamıştır. Bu nedenle tüm bileşenlerde ‘Doküman Yok’ kümesi aynı değerdedir (n=38, %25). ‘Veri Yok/Sıfır’ kümelenmesine göre incelenen stratejik planlama bileşenlerinin tümünde yaratıcılık ve inovasyon kavramları kullanılmamıştır. Kümede en yüksek bulgu göstergeler bileşenindedir (n=106, %68). Yaratıcılık/inovasyon kümelenmesine göre yükseköğretim kurumları en çok, değerler bileşeninde yaratıcılık ve inovasyon kavramlarını bir arada kullanmıştır (n=26,%17). Stratejik planlama bileşenlerinin tümünde inovasyon kavramı yaratıcılık kavramından fazla kullanılmıştır. Stratejik planlama belgelerinin kurumsal temel ve plan bileşenlerinde yaratıcılık ve inovasyon kavramlarının kullanımlarından oluşan kümelenme sayısallaştırılmış elde edilen verilerin analizi aşağıda sunulmuştur.

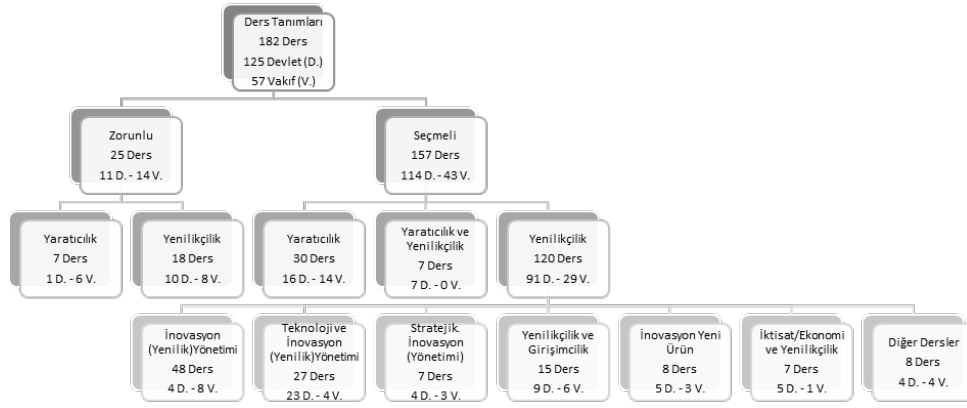
Tablo 4’e göre stratejik planlama belgeleri bileşenlerinde inovasyon kavramının kullanımı yaratıcılık kavramı kullanımından fazladır. Sayısallaşmada en yüksek bulgu

**Tablo 5.** Fakülte Amaçları, Program Tanımı ve Çıktılarında Kümelenme

KÜMELENME	Fakülte Amacı		Program Tanımı		Program Çıktısı	
	Fakülte Sayı/n	%	Program Sayı/n	%	Program Sayı/n	%
Doküman Yok /-/	21	13	36	17	28	14
Veri Yok /Sıfır /0/	79	49	118	57	65	31
Yaratıcılık/İnovasyon	12	8	7	3	26	12
İnovasyon	34	21	34	17	68	33
Yaratıcılık	15	9	12	6	20	10
Kümelenen Fak.-Prog.	161	100	207	100	207	100
<b>Sayısallaşan Fak.-Prog.</b>	<b>140</b>	<b>100</b>	<b>171</b>	<b>100</b>	<b>179</b>	<b>100</b>

**Tablo 6.** Fakülte Amaçları, Program Tanımı ve Çıktılarında Yaratıcılık (Yr) İnovasyon (İn)

SAYISALLAŞMA	Devlet Vakıf	Fakülte Amacı/n		Program Tanımı/n		Program Çıktısı/n		Program Çıktı Sayısı/n
		Yr	İn	Yr	İn	Yr	İn	
1 İşletme Bölümü (Türkçe)	D	21	41	9	24	23	58	70
	V	8	7	6	10	15	20	27
2 İşletme Bölümü Almanca	D	0	1	0	0	0	0	0
	V	2	2	0	0	1	3	15
3 İşletme Bölümü İngilizce	D	2	2	0	0	1	3	15
	V	4	4	1	4	5	11	15
4 İşletme Enformatiği Almanca	D	0	1	0	0	0	0	0
	V	0	0	1	0	2	3	3
5 İşletme Enformatiği	D	0	0	1	0	2	3	3
	V	0	0	0	1	0	1	1
6 İşletme Mühendisliği	D	0	0	0	1	0	1	1
	V	1	0	0	1	1	0	1
7 Uluslararası İşletme Yönetimi	D	0	0	0	0	0	1	2
	V	0	0	0	0	1	0	2
8 Uluslararası İşletmecilik	D	0	0	0	0	1	1	3
	V	2	1	0	0	1	1	3
9 Uluslararası İşletmecilik ve Ticaret	D	1	0	0	2	0	2	5
	V	1	2	0	1	0	3	5
10 Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik	D	0	0	1	1	1	2	4
	V	0	0	1	1	2	1	4
11 İşletme (Uluslararası Ortak Programlar )	D	1	0	0	0	0	0	0
	V	0	0	0	0	0	0	0
12 İşletme Yönetimi (Uluslararası Ortak Programlar)	D	1	0	0	0	0	0	0
	V	0	0	0	0	0	0	0
Toplam / n		41	59	19	45	53	107	131
Toplam / %		29	42	11	26	30	60	73



Şekil 1. Ders Adlarında Kümelenme ve Sayısallaşma

değerler bileşeninde ve inovasyon (n=71, %61) kavramında; en düşük bulgu göstergeler bileşeninde ve yaratıcılık (n=1, %0) kavramındadır. Buna göre; stratejik planlarda kavramların doğrusal olmayan kullanım değerlerinde yaşanacak değişim üniversitelerin inovasyon üretimindeki yerini değiştirebilir. *Misyon ve vizyon ifadeleri kağıt üzerinde kalabileceği gibi bireylerin, kurumların ve toplumların geleceğini kökten değiştirip şekillendirme gücüne de sahiptir* (Özmen ve diğ., 2013: 37). Üniversitelerin stratejik planlamalarında somut ve yüksek göstergelere ulaşması kurumsal temellerin gerçekleşmesi ile orantılı görülebilir. Yükseköğretim politikalarını geliştirenlerin kurumsal liderlerin yükseköğretim işbirliği ve koordinasyonu kritik öneme sahiptir (Xiong ve Mok, 2020).

### 3.2. İşletme Lisans Programlarının Yer Aldığı Fakültelerin Amaçlarında, Öğretim Programlarının Program Tanımı ve Çıktılarında Yaratıcılık ve İnovasyon Kavramlarının Kullanımları

Yükseköğretim kurumlarının yaratıcılık ve inovasyon kavramlarına özgü durumları fakülte ve program düzeyinde incelenmiştir. İşletme lisans programlarının yer aldığı fakültelerin amaçlarında; bu programların program tanımı ve program çıktılarında yaratıcılık ve inovasyon kavramlarının kullanılma durumlarına göre kümelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen verilerin analizi aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5 ile gösterilen 'Doküman Yok' kümelenmesine göre 161 fakülteden 21 (%13) fakültenin amacına ulaşamamış, doküman incelemesi kalan fakülte sayısı ile gerçekleştirilmiştir (n=140, %100). 'Veri Yok/Sıfır' kümelenmesine göre incelenen 140 ayrı fakülteden 79'u (%49) yaratıcılık ve inovasyon kavramları kullanmamıştır. Bir işletme fakültesinin misyonu öğrencileri kapsamlı inovatif ve ilgi çekici bir ortamda eğitmektir (Pittenger ve diğ., 2020). Üniversitelerin stratejik planlamada gösterilen kurumsal temellerin fakültelerde de benimsenmesi, eğitim öğretimde eş yapılanmaya neden olup kurumsal kültürü güçlendirebilir. Kurumsal değerler üniversitelerde yaşamın nasıl olduğuna ilişkin önemli bir veri sunmaktadır (Fidel ve Dönmez, 2020). Bu doğrultuda üni-

versitelerin, yaratıcılık ve inovasyonu misyon edindikleri Tablo 4 ile gösterilmektedir. Fakültelerin de yaratıcılık ve inovasyonu ayrıca misyon edinmesi fakülte ekosistemini olumlu yönde etkileyecektir.

Tablo 5 ile gösterilen 'Doküman Yok' kümelenmesine göre 207 işletme programından 36 işletme programının program tanımı bilgisine ve 28 işletme programının program çıktı bilgisine ulaşamamıştır. Doküman incelemesi kalan program tanımı (n=171, %100) ve program çıktısı (n=179, %100) ile gerçekleştirilmiştir. 'Veri Yok/Sıfır' kümesine göre 118 işletme programının program tanımı ve 65 işletme programının program çıktısında yaratıcılık ve inovasyon kavramları kullanılmamıştır. Fakültelerin amaçları, işletme lisans programlarının program tanımı ve program çıktılarında yaratıcılık ve inovasyon kavramlarının kullanımlarında oluşan kümelenme sayısallaştırılmış elde edilen verilerin analizi aşağıda sunulmuştur.

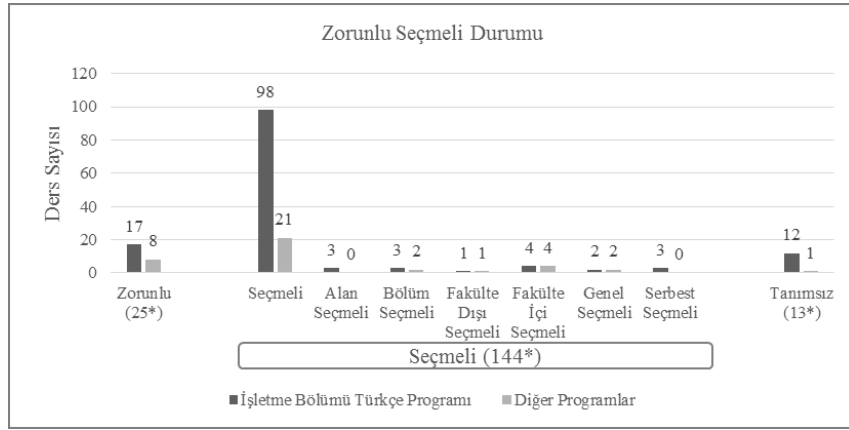
Tablo 6'ya göre fakülte amacı, program tanımı ve program çıktılarında yaratıcılık ve inovasyon kavramlarının kullanımı her lisans programında farklılıklar göstermektedir ve toplamda inovasyonun kullanımı yaratıcılığın kullanımından fazladır. Kavramlar yüksek oranla program çıktılarında, düşük oranla program tanımlarında kullanılmaktadır. Bu durum kavramların program tanımlarında yer almamasına karşın program çıktılarında var olduğunu göstermektedir.

Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde program çıktısı değerlerinin (yaratıcılık %26 ve inovasyon %60) program tanımı değerlerinden (yaratıcılık %11 ve inovasyon %30) yüksek olması öğrenme sürecinde akademisyenden ve öğrenciden beklenen başarı düzeyi ile ilişkilendirilebilir, bu başarının yüksek düzeyde olması yaratıcı düşünme ve inovasyon derslerinin uygulamalı olarak yapılmasıdır. "Öğrencilerin öğrenme sürecine, pratik katılımı öğrenme çıktılarını etkiler ve akademik başarısını artırır." (Leal-Rodriguez, ve Albort, 2019: 99) Ders tanımları uygulamaya yönelik eğitimin nitelik ve niceliğini de ortaya koymaktadır.

Araştırmada kavramların kullanıldığı program çık-



Şekil 2. Ders Adlarında İşletme Bölümü Türkçe Programı ve Diğer Programların Karşılaştırması



Şekil 3. Derslerin Zorunlu/Seçmeli Durumunda Kümelenme ve Sayısallaşma (\*Ders toplam sayıları)

ti sayısının (Tablo 6, n=131) program sayısına (Tablo 5, n=179) oranı (%73) ayrıca belirlenmiştir.

### 3.3. İşletme Lisans Programlarında Görülen Yaratıcılık ve İnovasyon Derslerinin Tanımlayıcı Özellikleri

Araştırmada işletme lisans programlarında görülen dersler tanımlayıcı özellik olarak; adlarına, zorunlu/seçmeli olma durumuna, AKTS ve yarıyıl durumuna göre kümelenmiş ve sayısallaştırılmıştır. Ders tanımlarında çalışma grubunun büyüklüğü nedeniyle; işletme bölümü Türkçe programı ve diğer 11 program karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

#### 3.3.1. Derslerin Adlarına Göre Tanımlayıcı Özellikleri

Türkiye’de 207 işletme programında, ders adlarında yaratıcılık ve inovasyon (yenilik,yenilikçilik) kavramlarının geçtiği 182 ders tanımlanmıştır. Kümelenme ve sayısallaştırmanın okunabilmesi için dersler, ders adlarında yaratıcılık yenilikçilik kullanımına; zorunlu/seçmeli olma durumuna ve devlet/vakıf üniversitesi olma durumuna göre ayrı ayrı kümelenmiştir. Kümelenme ve sayısallaştırma Şekil 1 ile sunulmuştur.

Şekil 1’e göre zorunlu/seçmeli olma durumunda seçmeli derslerin (n=157) zorunlu derslere (n=25) oranla daha fazla olduğu görülmektedir ve devlet üniversitesi dersleri (n=11, n=114) vakıf üniversitesi derslerinden (n=14, n=43) fazladır. Derslerde, inovasyon dersleri (n=18, n=120) ya-

ratıcılık derslerinden (n=7 ve n=30) fazladır. Seçmeli derslerde, ders adında yaratıcılık ve yenilikçiliğin kullanıldığı dersler de (n=7) tanımlanmıştır. Ders adlarına göre yapılan kümelenmede seçmeli derslerde yer alan ancak zorunlu seçmeli bilgisine ulaşılamayan 13 ders tanımlanmıştır. Bu dersler Girişimcilik (dört ders), İnovasyon/Yenilik Yönetimi (yedi ders), Stratejik Pazarlama ve İnovasyon, Bilgi ve İnovasyon Ekonomisi dersleridir.

Araştırma İşletme bölümü Türkçe programı ve diğer 11 program karşılaştırmasında seçmeli yaratıcılık ve yenilikçilik olarak adlandırılan derslerin ve ders adlarında iktisat/ekonomi bulunan ders kümelerinin yalnızca işletme bölümü Türkçe programlarında bulunduğunu ortaya koymuştur. Ders adlarının karşılaştırması Şekil 2 ile sunulmuştur.

Araştırmada ders adlarının yanlış yazımlarının olduğu, (inovasyon, inoavasyon, invasyon, yeniilk) ya da ders adlarının yazımında farklılıklar (Yenilikyönetimi, Yenilik Yönetimi) gösterdiği anlaşılmıştır. Yabancı dilde eğitim veren lisans programlarında ders adlarının Türkçe, Türkçe programlarda ders adlarının İngilizce olarak gösterildiği durumlar da söz konusudur.

#### 3.3.2. Derslerin Zorunlu Seçmeli Durumuna Göre Tanımlayıcı Özellikleri

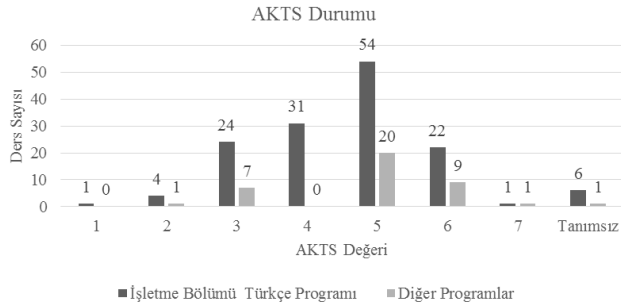
İşletme bölümü Türkçe programında 143 dersin 12 der-



sinde zorunlu seçmeli bilgisine ulaşamamıştır. Kalan 131 ders sekiz ayrı kümelenme göstermiştir. Diğer lisans programlarında tanımlı 39 dersin bir dersinde zorunlu seçmeli bilgisine ulaşamamıştır. Kalan 38 ders altı ayrı kümelenme göstermiştir. Tüm derslerde zorunlu (n=25) ve seçmeli (n=144) ders adıyla kümelenen dersler bulunmaktadır. Derslerin zorunlu seçmeli olma durumu Şekil 3'te sunulmuştur.

### 3.3.3. Derslerin AKTS Durumuna Göre Tanımlayıcı Özellikleri

İşletme bölümü Türkçe programında 143 dersin altı dersinde AKTS bilgisine ulaşamamıştır. Kalan 137 ders yedi ayrı kümelenme göstermiştir. Diğer lisans programlarında tanımlı 39 dersin bir dersinde AKTS bilgisine ulaşamamıştır. Kalan 38 ders beş ayrı kümelenme göstermiştir. Tüm derslerde AKTS kümelenmeleri yedi ayrı dizilim göstermektedir. AKTS değerinde en fazla kümelenmenin beş AKTS değerinde 74 olduğu görülmektedir. AKTS Durumu Şekil 4'te gösterilmiştir.

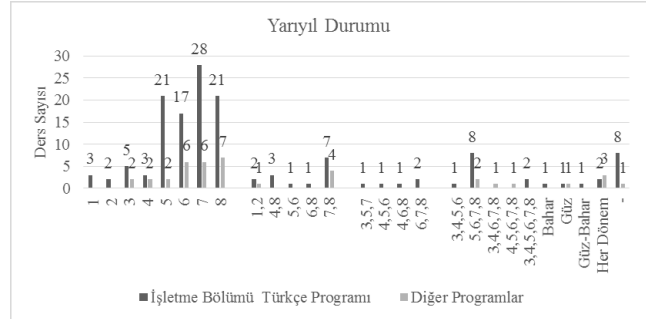


Şekil 4. Derslerin AKTS Durumunda Kümelenme ve Sayısallaştırma

### 3.3.4. Derslerin Yarıyıl Durumuna Göre Tanımlayıcı Özellikleri

İşletme bölümü Türkçe programında 143 dersin sekiz dersinde yarıyıl bilgisine ulaşamamıştır. Kalan 135 ders, 24 ayrı yarıyıl dizilimi göstermiştir. Diğer lisans programlarında 39 dersten bir dersin yarıyıl bilgisine

ulaşamamıştır. Kalan 38 ders 13 ayrı yarıyıl dizilimi göstermiştir. Tüm derslerde yarıyıl kümelenmeleri 27 ayrı dizilim göstermektedir. Yarıyıl kümelenmesinde beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci yarıyıl ve bu yarıyılların bir arada dizilim gösterdiği diğer kümeler yoğunluk göstermektedir. Derslerin yarıyıl durumu Şekil 5 ile gösterilmektedir.



Şekil 5. Derslerin Yarıyıl Durumunda Kümelenme ve Sayısallaştırma

### 3.4. İşletme Lisans Programlarının Yer Aldığı Fakültelerde Akademisyenlerin Yaratıcı Düşünme ve İnovasyon Eğitimi ile İlgili Görüşleri

Araştırma için hazırlanan anket, çalışma grubunda belirtilen 30 akademisyen ile gerçekleştirilmiştir. Yanıtlar üniversite türüne göre devlet (DT), vakıf (VF) üniversitesi olma durumuna ve katılım sırasına göre numaralanarak kodlanmış; kodlardan elde edilen temalar ile birlikte yaratıcı düşünme ve inovasyon için ayrı ayrı ve karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Akademisyenlere sorulan 25 soru beş başlık altında toplanmış ve yanıtlarından örnekler ile sunulmuştur.

#### 3.4.1. Akademisyenlerin Yaratıcılık ve İnovasyon Kavramlarını Tanımlaması

Akademisyenlerin yaratıcılık ve inovasyon kavramlarına ilişkin görüşleri Tablo 7 ile sunulmuştur.

Tablo 7' de görüldüğü gibi yaratıcılık tanımı 25, inovasyon

Tablo 7. Yaratıcılık ve İnovasyon Tanımlamaları

Yaratıcılık ve İnovasyonu Nasıl Tanımlarsınız?			
Temalar	Kodlar	Yaratıcılık fi	İnovasyon fi
Akılcılık	Akılcılık	4	0
Farklılık	Farklı düşünme	6	0
Yenilik ve Farklılık	Farklı, yeni bir ürün ortaya koyma	3	0
Yenilik	Yeni bir şey yapma	7	8
Özgünlük	Düşünülmemiş bir şey yapma	5	5
Yaratıcılık	Yaratıcılığın ticarileştirilmesi	0	4
İşlevsellik	Düşük maliyetli işlevsel yenilik yapma	0	5
Ticarileşme	Ticarileştirilmiş yenilik yapma	0	8
Toplam		25	30

Tablo 8. Eğitimin Gerekliliği ve Yeterliliği

Eğitimin Gerekliliği				Mezunların Bilgi ve Pratiği			
Akademisyen Görüşleri (n)	Evet	Hayır	Toplam	Akademisyen Görüşleri (n)	Yeterli	Yetersiz	Toplam
Yaratıcı Düşünme	29	0	29	Yaratıcı Düşünme	1	27	28
İnovasyon	29	0	29	İnovasyon	0	28	28

yon tanımı 30 akademisyen tarafından yanıtlanmıştır. Yenilik ve Özgünlük, inovasyon ve yaratıcılık için tanımlamada kullanılan eş temalardır. Yenilik (ft=7,%28; ft=8,%27) ve Özgünlük (ft=5, %20; ft=5,%17) kavramları anlamsal yakınlıkları ile icat/buluş ya da ilklik/teklilik kavramına göndermektedir. İnovasyon için tanımlı temalardan biri yaratıcılıktır (ft=4,%13). Ortak temaların varlığı ve kavramların birbirleri ile açıklanmasının ankette ardıl sorular olmasının neden olduğu düşünülebilir; ancak inovasyon disiplinlerarası görünümde sosyoloji, girişimcilik gibi alanlarda yaratıcılığın diğer bir adı olarak karşımıza çıkmaktadır (Craft, 2001; Ayob ve diğ., 2013).

### 3.4.2. Akademisyenlerin Yaratıcı Düşünme/İnovasyon Eğitiminin Gerekliliği ve Yeterliliği Konusunda Görüşleri

Akademisyenlerin yaratıcı düşünme becerisinin ve inovasyonun, işletme eğitiminde gerekli ve alan mezunlarda bilgi ve pratiğin yeterliliğine ilişkin görüşleri Tablo 8 ile sunulmuştur.

Tablo 8'e göre akademisyenlerin tamamına göre işletme eğitiminde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitimi gereklidir (n=29, %100). Akademisyenlerin çoğu için (n=28, %96; n=28, %100) alan mezunlarının eğitiminde yaratıcı düşünme becerisi ve inovasyon eğitimi yetersizdir. Akademisyenlerin eğitimin gereklik nedenleri ve bilgi ve

pratiğin arttırılmasına yönelik yanıtları Tablo 9 ile sunulmuştur.

Tablo 9 da görüldüğü gibi rekabet teması, inovasyonda en yüksek (ft=11, %41) sonucu verirken yaratıcı düşünme için rekabetin değişim ile birlikte kullanıldığı (ft=7, %27) görülmektedir. "Değişime uyum sağlama ve dünya düzenini anlama noktasında, hayatta kalabilme ve rekabetle başa çıkmada yaratıcı ve stratejik düşünme becerilerinin işletmeler açısından önemi her geçen gün artmaktadır." (DT-5) Mezunların bilgi ve pratiğini yetersiz bulan akademisyenlerin bu yetersizliği neden olarak gösterdikleri yanıtlar analiz edildiğinde değişmesi gereken durumlar (fkt=15,%58) ve yetersiz olarak bulunan durumlar (fkt=10,%38) olduğu görülmüştür. Yükseköğretim kurumları mezunların yüksek öğrenim başlangıcından itibaren yeni bir işgücü piyasasına hazırlanması için daha derin ve bütüncül yaklaşımlar benimsemeleri gerekmektedir (Monteiro ve diğ., 2020). Kuruluşlar rekabet avantajı oluşturmak ve sürdürmek adına stratejilerini inovatif olarak sağlamalıdır. İnovasyonun bilginin varlığına gereksinimi vardır, başarılı bir inovasyon kapsamında çok sayıda bilgiyi barındırır (Du Plessis, 2007). Müfredat, eğitim kalitesi ve ezberci eğitim ve uygulama azlığı/gerekliği yanıtlarda belirlenen eş temalardır. Türkiye'de bilgi ve pratiğin arttırılmasında akademisyenler müfredatın güncellenmesi yönünde görüş bildirmektedir (ft=6,

Tablo 9. Eğitim Gerekliliğinin Nedenleri

Gereklik Nedenleri	Ana Temalar	Temalar	Kodlar	Yaratıcı Düşünme Eğitimi ft	f/t	İnovasyon Eğitimi ft	f/t	
	Değişiklikler	Farklı Düşünme	Farklı düşünme	Farklı düşünme	3		0	
Çağın Gereği		Bilgi çağının gereği		5		0		
İlerlemek		Çalıştığı yeri ileri taşıma		5	26	0	0	
Değişim ve Yenilik		Değişen yeni koşullar		6		0		
Değişim ve Rekabet		Rekabetçi, değişen koşullar		7		0		
Rekabet		Rekabet üstünlüğü sağlama		0		11		
Etkin Olma		Verimliliğe dayalı işletme		0	0	8	26	
İşletme		İşletme faydasına kullanma		0		7		
		Toplam		26	26	26	26	
Bilgi ve Pratiğin Arttırılması		Kısa Yanıtlar	Fikrim Yok	Fikrim yok	1		1	1
	Müfredat	Ders içeriklerini güncelleme		6		2		
	Eğitim Kalitesi	Program sayısını azaltma		4		1		
	Değişiklikler	Ezberci Eğitim	Ezberci eğitimde değişim		5	15	0	18
		Var olan durum	Eğitim için ön koşullar sağlama		0		7	
		Destek/ Teşvik	Üniversite sanayi işbirliği destekleme		0		8	
	Öğretim Yöntemleri	Uygulama Azlığı/Gereği	Uygulamaya dayalı ders		4		8	8
		Yeni Yöntem/Uygulama	İşletmelerle iç içe eğitim		6	10	0	
		Toplam		26	26	27	27	

Tablo 10. Derslerin Tanımlanması

Ders Tanımları	Ana Temalar	Temalar	Yaratıcı Düşünme Eğitimi ft	İnovasyon Eğitimi ft
	Ders AKTS Durumu	İki		4
Üç			11	7
Dört			2	3
Altı			2	2
Toplam f/t			19	17
Zorunlu Seçmeli Durumu	Zorunlu		9	10
	Seçmeli		8	10
	Zorunlu ya da Seçmeli		6	5
	Uygulanabilir		2	2
	Zorunlu ve Seçmeli		1	1
Toplam f/t		26	28	
Yarıyıl Durumu	Bir		3	6
	İki		6	9
	Üç		9	3
	Dört		3	3
	Sekiz		9	6
Toplam f/t		30	27	

%23; ft=2,%7).

### 3.4.3. Akademisyenlerin Yaratıcı Düşünme/İnovasyon Eğitiminde Ders Tanımları Konusunda Görüşleri

Akademisyenlerin, Türkiye’de işletme eğitiminde yaratıcı düşünme becerisi ve inovasyon ile ilgili bir dersi tanımlamasına ilişkin görüşleri Tablo 10 ile sunulmuştur.

Tablo 10’a göre Akademisyenler derslerin AKTS değerini üç, zorunlu /seçmeli durumunu zorunlu ve yarıyıl durumunu üç, sekiz ve iki yarıyıl olarak belirlemişlerdir. Akademisyenlerin derslerin tanımlanması boyutunda sundukları yanıtlar derslerin uygulamalı/seçmeli/zorunlu olma durumlarına, yarıyıl durumlarına ve AKTS durumlarına göre, temalara ayrılmıştır. Araştırmada tanımlanan 182 dersin ağırlıklı olarak beş AKTS (74 ders) ve üç AKTS (31 ders) değerinde tanımlandığı Şekil 5’te görülmektedir. Anket bulgularına göre akademisyenler; yaratıcı düşünme eğitiminde (ft=11, %58), ve inovasyon eğitiminde (ft=7, %41), dersi üç kredi ile tanımlamıştır. Buna göre eğitimi belirli olarak “yeterli” duruma getirecek olan AKTS durumu değil, dersi zorunlu duruma getirmektedir. “üç yarıyıldan temel ders olarak verilmeli ve üç ders saati olmalı, dersin adı da “Tasarım ve Yaratıcı Düşünme” olmalı, ders içeriği de buna göre belirlenmelidir.”(DT.12), “Ders bence zorunlu (inovasyonda Türkiye ve Türkiye menşeli tüm fabrikalar iddialı olduğu için ve ülkenin sanayi stratejisi inovasyon üzerine kurulu olduğu için) olmalıdır”(DT.9).

### 3.4.4. Akademisyenlerin Yaratıcı Düşünme/İnovasyon Eğitiminde Kendi Üniversitelerinin Eğitim Yeterliliği ve Stratejileri Konusunda Görüşleri

Akademisyenlerin, üniversitelerindeki alan mezunlarının yaratıcı düşünme becerisinde ve inovasyon eğitiminin yeterliliğine ilişkin görüşleri Tablo 11 ile sunulmuştur.

İşletme eğitiminde akademisyenler üniversitelerinin yaratıcı düşünme eğitimini (n=27, %90) ve inovasyon eğitimi(n=25, %89) yetersiz olarak değerlendirmektedir. Tablo 11 de görüldüğü gibi akademisyenler üniversitelerinin yaratıcı düşünme eğitiminde (n=7,%27) ve inovasyon eğitiminde (n=11, %42) stratejilerinin olduğunu belirtmektedir. Akademisyenlerin mezunlarda eğitim yeterliliği ve üniversitelerinin eğitim stratejilerine ilişkin yanıtlarının analizi Tablo 12 ile sunulmuştur.

Mezun yeterliliğinin nasıl artırılabilirine yönelik yanıtlar, eğitim sistemi ve üniversite ana temalarında toplanmıştır. Gelişen ekonomiye sahip ülkelerde, eğitim programı öğrenciler için genellikle yetersizdir ve işgücü piyasası için nitelikli uzmanlar yetiştirememektedir (Akhmetshin ve Kozachek, 2019). Bu temalar arasında uygulama gezileri ve uygulama eksiklikleri belirgin olarak yaratıcı düşünme eğitimini farklılaştıracak durumlar olarak öne çıkmaktadır. İnovasyon eğitimi için ise üniversitelerin alt yapıları yetersizdir (ft=5, %23). “İnovatif bir yaklaşım, alt yapı, ortam ve çaba yok ki yeterli olsun” (VF.3). Üniversite stratejisi ile ilgili yanıtların nedenlerini

Tablo 11. Üniversitelerin Mezun Yeterliliği ve Stratejileri

Üniversitenizin Mezun Yeterliliği				Üniversitenizin Stratejisi			
Akademisyen Görüşleri (n)	Yeterli	Yetersiz	Toplam	Akademisyen Görüşleri (n)	Var	Yok	Toplam
Yaratıcı Düşünme	3	27	30	Yaratıcı Düşünme	7	19	26
İnovasyon	3	25	28	İnovasyon	11	15	26

Tablo 12. Üniversitelerin Mezun Yeterliliği ve Stratejileri

Ana Temalar	Temalar	Kodlar	Yaratıcı Düşünme ft	İnovasyon Eğitimi ft		
Üniversitelerin Mezun Yeterliliği	Kısa Yanıtlar	Değişir	0	1		
		Mevzuat	0	1		
	Üniversite	Fon/Bütçe	Uygun kaynaklar tahsisi	0	2	
		Eğitim	Reel örnekler üzerinden değişik etkinlikler	0	3	
		Akademisyen	Yeniliği takip eden hocalar	0	2	
		Alt yapı	Alt yapı ve geleneksel yaklaşımlar	0	5	
		Akademisyen Eğitimi	Akademisyenlerden baslayarak (...) eğitim verilmeli	2	0	
		Üniversitenin Yapısı	Üniversitelerin desteği	5	0	
		Eğitim Sistemi	Eğitim Eksikliği	Cok yönlü eğitim	4	0
			Uygulama Eksikliği	Uygulama derslerinin artırılması	4	0
Uygulama Gezileri	İvi örnek şirketlerin gezilmesi		2	0		
Ders Yapısı	Derslerin başlı başına verilmesi		3	0		
Üniversitelerin Stratejileri	Kısa Yanıtlar	Bilgiyorum	4	4		
		Yok	3	3		
	Gerekli Olan Durumlar	Misyon	Misyon gerekir.	2	2	
		Yatırım	Alt yapı yatırımları	1	1	
		Değişim	Eğitim sistemi yetersiz	1	1	
		Finans	Finansal destekler	1	1	
		Araştırma	Bilimsel çalışmalar yeterli değil	1	0	
		Müfredat	Uluslararası müfredat incelenmeli	1	0	
		Projeler	Projelerden oluşan stratejik yönetim anlayışı	2	2	
		Yarışmalar	Proje yarışmaları düzenlenmekte	1	1	
Katkıları Olan Durumlar	Girişimcilik	Girişimcilik vurgusu	1	1		
	Danışma Kurulu	Danışma kurulları işletilmekte	1	1		
	TKY	TKY’yi uygulayarak	1	0		
	TTO	TTO da çalışmalar	0	2		
Toplam			20	20		
			19	19		

Tablo 13. Eğitimi Lisans Derslerinde Geliştiren/Engelleyen Durumlar

Ana Tema	Temalar	Kodlar	Yaratıcı Düşünme Eğitimi ft	ft	İnovasyon Eğitimi ft	ft	
Lisans Derslerinde Geliştiren Durumlar	Teknikler	Beyin Fırtınası	Beyin Fırtınası	3		1	
		Örnek Olay	Örnek Olay	2	7	1	2
		Vaka Analizi	Vaka Analizi	1		0	
		Ortak Akıl	Ortak Akıl	1		0	
	Dersler/Faaliyetler	Tasarım	Tasarım dersi	1		0	
		Girişimcilik	Girişimcilik dersi	1		0	
		Ders İçeriği	Ders içeriklerinde olması	4		3	
		Proje	Proje dersleri	2		2	
		Uygulamalar	Uygulama faaliyetleri	5	14	3	16
		Fabrika Ziyareti	Fabrika ziyareti	1		1	
		Örnek Faaliyetler	İnovatif /arge/ vb. iyi örnekler	0		4	
		Staj	Staj olanakları	0		1	
		Seminer	Düzenlenen Seminerler	0		1	
		Yarışma	Yarışma etkinlikleri	0		1	
	Kısa Yanıtlar	Motivasyon	Motivasyon	0		1	
		Farkındalık	Farkındalık	1	4	0	4
		Dersimiz Yok	Dersimiz Yok	2		2	
		Bilmiyorum	Bilmiyorum	1		1	
	Üniversite	Akademisyen	Yaratıcı özellikte hocalar	1		2	
		Bölüm	Bölüm desteği	1	3	0	3
Yönetici		Bilinçli yöneticiler	1		0		
Müfredat		Müfredat	0		1		
Toplam			28	28	25	25	
Lisans Derslerinde Engelleyen Durumlar	Kısa Yanıtlar	Fikrim yok	Fikrim yok	1		1	
		Yok	Yok	1	4	1	4
		Bilmiyorum	Bilmiyorum	2		1	
	Yetersizlikler	Uygulama	Uygulama azlığı	1		3	
		Kaynak	Yetersiz kaynak	1		2	
		Ders	Ders olmaması	1	7	2	8
		Teknoloji	Teknoloji ile donatılmaması	1		0	
		Müfredat	Yetersiz Müfredat	2		0	
		Kavram	İyi anlaşılmayan kavramın kendisi	1		1	
	Yoğunluklar	Anlatım tekniği	Ders anlatma tekniği	4		3	
		Bilgi	Teorik bilgi yükü	1		1	
		Ezber	Derslerin ezbere yönelik yürütülmesi	2	7	3	10
		İlgisizlik/Demotivasyon	Öğrenci ilgisizliği	0		3	
	Üniversite	Kamu sektörü	Öğrencinin Kamu tercihi	0		1	
		Yapı/Sistem	Otoriter bir yapı, sistemin kendisi	5		4	
		Akademisyen	Hocalar veniliğe açık değil	3	9	2	6
Yönetici		Bilinçsiz yöneticiler	1		0		
Toplam			27	27	28	28	

açıklarken diğer sorulardan farklı olarak, kısa yanıtlarını gerekçelendiren akademisyenlerin olduğu görülmüştür: “Sadece üniversitemizin değil genel olarak eğitim sisteminin başındaki insanların bu yönde hiçbir çalışması bulunmamaktadır” (VF.5). Gereklilik ve katkı ana temalarında kodlanan yanıtlar incelendiğinde yaratıcı düşünme için geçerli olan durumların büyük oranda inovasyon için de geçerli olduğu görülmektedir. Yanıtlarda projeler, teknoloji transfer ofisleri ve misyon gerekliliği diğer temalara göre öne çıkmaktadır.

### 3.4.5. Akademisyenlerin Yaratıcı Düşünme/İnovasyon Eğitiminde Lisans Derslerinde ve Lisans Dersleri Dışında Eğitimi Geliştiren/Engelleyen Durumlar Konusunda Görüşleri

Araştırmada açık uçlu olarak sorulan sekiz soruya verilen yanıt lisans derslerinde ve lisans dersleri dışında durumlar olarak analiz edilmiş, yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitimini lisans derslerinde geliştiren/engelleyen durumlar Tablo 13 ile sunulmuştur.

Tablo13 incelendiğinde uygulamaların yaratıcı düşünme için (ft=5, %18), örnek faaliyetlerin (ft=4, %16) inovasyon eğitimi için yüksek değerde olduğu görülmektedir. Lisans derslerinde engelleyici durumlar incelendiğinde, sistem temasının diğer temalara oranla yüksek olduğu görülmektedir. Anlatım tekniğinin yanında uygulama eğitiminin eksikliği ders durumlarının gelişimini engel-

lemektedir. Planlama, organize etme, problem çözme, eleştirel düşünme yaratıcı düşünme ve kendi kendini yönetme gibi zor beceriler geliştirmek; iletişim, takım çalışması, çatışma çözme ve kişilerarası beceriler gibi sosyal beceriler meslek dünyasının işletme mezunlarından genel beklentisidir ve iş eğitiminde gereği olarak profesyonel etkililiği elde etmenin en etkili yolu deneysel öğrenmeye öğretme odağından öğrenme odağına yönelmektir (Farashahi, ve Tajeddin 2018). Yapı/Sistem teması, yaratıcı düşünme (ft=5, %19) ve inovasyon (ft=5, %14) eğitiminde üniversitenin yapısal durumunun akademisyenlerdeki yansıması olarak görülebilir. “Öğrencinin sadece dinleyen, öğretim üyesinin de anlatan konumda bulunduğu *amfi düzeni ve ders anlatma tekniği*” (DT.12) yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitiminde yoğun olarak kullanılmaktadır.

Akademisyenlerin üniversitelerde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitimini lisans dersleri dışında geliştiren ve engelleyen durumlara ilişkin görüşleri Tablo 14 ile sunulmuştur.

Tablo 14 incelendiğinde akademisyenler, kulüp faaliyetlerini yaratıcı düşünmeyi (ft=5, %21) ve inovasyonu (ft=5, %22) geliştiren bir etmen olarak görürken, üniversite ekosistemini yaratıcı düşünme ve inovasyon için engelleyici olarak belirlemiştir. Eğitimi lisans dersleri dışında geliştiren durumlarda yoğunluk ve yetersizlik ana tema-

**Tablo 14.** Eğitimi Lisans Dersleri Dışında Geliştiren/Engelleyen Durumlar

Ana Tema	Temalar	Kodlar	Yaratıcı Düşünme Eğitimi	fk1	Inovasyon Eğitimi	fk1	
Lisans Dersleri Dışında Geliştiren Durumlar	Eğitim	Diğer Ders	Diğer dersler	0	2		
		Öğrenci	Öğrencilerin kişisel çabaları	2	1	7	
		Akademisyen	Kaliteli hoca	1	2		
		Öğretim Yöntemleri	Eğitim-öğretim yöntemleri	3	2		
	Ders Dışı Durumlar	Seminerler	Gerçek hayat üzerinden yapılan seminerler	2	0		
		Kulüpler	Kulüp faaliyetleri	5	5	9	
		Etkinlikler	Ders dışı etkinlikler	3	2		
		Projeler	Projelere destek verilmesi	1	2		
	Çevre	Aile	Ailenin yetiştirme biçimi	3	1		
		Sosyal Medya	Sosyal Medya olabilir.	2	3	4	
	Kısa Yanıtlar	Bilmiyorum	Bilmiyorum	1	1	3	
		Yok	Yok	1	2		
	Toplam			24	24	23	23
	Lisans Dersleri Dışında Engelleyen Durumlar	Yoğunluklar	Teorik Bilgi	Teorik kalıplaşmış bilgi	3	0	
Ezber			Ezber temelli eğitim	2	1	2	
Diğer Ders			Diğer dersler	0	1		
Öğretim Yöntemleri			Ders öğretim yöntemleri	0	2		
Yetersizlikler		İnovasyon Anlayışı	Kavram algısı	0	2		
		Öğrenci İlgisi	Öğrencinin vetersiz ilgisi	0	2		
		Çevre/Ekosistem	Çevre koşulları	4	4		
		Eğitim sistemi	Eğitim sistemi	2	4		
		Akademisyen	Kalitesiz hoca	2	2	17	
		Fon/Bütçe	Yetersiz kaynak	3	1		
		Etkinlik	Faaliyetlerin çok etkin olmaması	1	0		
		Kütüphane	Yetersiz kütüphane	2	0		
Kısa Yanıtlar		Kitap Okuma	Kitap okuma oranının azlığı	1	0		
		İnternet	İnternet her yerde yoktur.	1	0		
	Çok	Çok	1	0			
	Yok	Yok	2	2	3		
Bilmiyorum/Fikrim yok	Bilmiyorum/Fikrim yok	Bilmiyorum/Fikrim yok	1	1			
Toplam			25	25	22	22	

sı altında toplanan temaların üniversite ekosisteminde dengelenmesi eğitimi varolan durumunda daha iyi bir düzeye getirebilir.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada Türkiye’de işletme lisans programlarında, bu programların yer aldığı fakülte ve üniversitelerde yaratıcı düşünme ve inovasyon kavramlarının çeşitli değişkenler ile incelenmesi amaçlanmıştır.

Türkiye’de devlet ve vakıf üniversitelerinin (116 üniversite) stratejik planlama belgeleri sunuş metinlerinde, kurumsal değerler ve planlarda; ayrıca işletme lisans programlarının bağlı bulunduğu fakültelerin (140 fakülte) amaçlarında yaratıcı düşünme/yaratıcılık ve inovasyon kavramlarına yer vermiştir. İşletme lisans programlarının öğretim programları tanımlarında (171 program tanımı) ve program çıktılarında (179 program çıktısı) yaratıcı düşünme/yaratıcılık ve inovasyon kavramları yer almaktadır. Bu durum; üniversitelerin yaratıcı düşünme, inovasyon bilgi ve yeterliliğine sahip bireyler yetiştirmeyi amaç edindiklerinin açık bir göstergesidir. Var olan durumda bu amaç ister program tanımı, isterse program çıktısı olarak düşünülün, Türkiye’de işletme lisans programları mezunlarının bilgi ve yeterliliği değer kazanmaktadır.

Araştırmada işletme lisans programlarının bağlı bulunduğu fakültelerde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitimi ile ilgili akademisyen görüşlerine başvurulmuştur. Buna göre akademisyenler görev yaptıkları üniversitede işletme lisans programları mezunlarının aldıkları yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitimi “yetersiz” olarak değerlendirmiştir. Ayrıca akademisyenlerin büyük bölümü görev yaptıkları üniversitenin yaratıcı düşünme ve ino-

vasyon ile ilgili her hangi bir stratejilerinin olmadığını belirtmiştir. Tüm bu yetersizlik düşünceleri ile akademisyenler, yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitimi Türkiye’de gerekli görmektedir. Bu sonuçlar ışığında stratejik planlama bulguları, araştırmanın kendi içinde tutarlı bir kanıtı olarak görülebilir; çünkü stratejik planlama belgeleri temel değerlerinde yaratıcılık ve inovasyon en yüksek düzeye ulaşmıştır (75 üniversite, yaratıcılık: n=30, %26 ve inovasyon: n=71, %61). Bu düzey göstergelerde yaratıcılık için en düşük (Bir üniversite n=1, %1) düzeydedir.

Kavramların üniversitelerin stratejik planlama belgelerinde kullanılmasının yanında yükseköğretimde temel olarak hedeflenmesi var olan durumu güçlü ve olumlu bir yapıya dönüştürebilir. Avrupa Yükseköğretim Çerçevesinin az sayıdaki hedeflerinden biri yaratıcı düşünme becerisine ve inovasyona ayrılmıştır. Avrupa Birliği, bilgiye dayalı ekonomi amacına ulaşmak için ET:2020 hedeflerini temel almaktadır (Özmuş, 2018). ET:2020’nin önceliği “eğitimin her kademesinde inovasyonu geliştirmektir”, bu durum açık bir hedef olarak belirtilmiştir. Türkiye yükseköğretim stratejisi belgesinde inovasyona, “yeniliklerin (inovasyon) geliştirilmesi ve projelerin yapılması” şeklinde yer verilmektedir. Türkiye’de açık bir hedef olarak belirtilmemek ile birlikte, önceliğin çıktıyla (proje üretimi) verilmesi, amaç ve ulaşılan hedef bağlamında üzerinde durulması gereken önemli bir ayrım olarak görülebilir. “İnovasyon insan odaklı zihinsel bir devrimdir, bu nedenle her boyutta eğitimine değer vermek gerekir” (Gürsu, 2018:267).

Araştırmanın ortaya koyduğu 207 işletme programı, eğitim niteliğinde bir belirleyicidir. Eğitimin ve mezunların bilgi ve yeterliliği programların sayısal fazlalığı ile ilişkilendirilmiştir. Akademisyenler programların olması ge-

rektiğinden daha fazla sayıda olduğunu düşünmektedir. Bu eğitimde, zorunlu (25 ders, 11 devlet, 14 vakıf üniversitesi), seçmeli (144 ders 105 devlet, 39 vakıf üniversitesi) olarak tanımlanmıştır. Beş dersin tanımında uygulama dersi olduğu bilgisine yer verilmiştir. Uygulama, gerekliliği araştırmada varlığı ile yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitimini geliştiren aynı zamanda eksikliği ile eğitimi engelleyen bir durumdur. Ezberci eğitim fazla olarak nitelenmiş ve varlığıyla eğitimi engelleyen etmenlerden biri olarak görülmüştür. Ezber temelli eğitimden uygulama eğitimine yaşanacak değişim eğitim kalitesini değiştirebilir (Güneş, 2012). Yaratıcı düşünme tekniği ve öğretiminde anket, beyin fırtınası ve örnek olaydan başka bir bulgu vermemiştir. Bu durum ankete göre akademisyen eğitiminin gerekli görülmesine dayanaklardan biri olarak düşünülmelidir; akademisyenler akademisyen eğitimini de gerekli bulmuşlardır. Günümüz bilgi toplumunda özellikle Türkiye’de işletmecilik eğitiminde, bireysel ve örgütsel açıdan yaratıcılık tekniklerinin geliştirilmesi önemlidir (Kapu ve Baştürk; 2009). Araştırmaya göre eğitim ağırlıklı olarak tek yarıyıl (beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci yarıyıl toplam 108 ders) görülmektedir. Araştırmaya göre dersler dört, beş, ve altı (138 ders) AKTS değerindedir, akademisyenler ise nitelikli bir ders için derslerin üç AKTS olarak tanımlanmasını yeterli olarak görmüştür. Bu sonuç eğitimin niteliğinin yetersiz görülmesiyle çelişir görünmektedir; çünkü akademisyenlerin belirttiği gibi üç AKTS de tanımlı sadece 31 ders bulunmaktadır. Bu nedenle ders tanımlarına bütüncül olarak yaklaşılmalı AKTS durumu, zorunlu/seçmeli ve yarıyıl durumlarıyla birlikte okunmalıdır: Akademisyenlere göre sekiz yarıyıl, zorunlu olarak üç kredi ile görülen yaratıcılık ve inovasyon eğitimi gereklidir.

Türkiye’de uygulama yetersizliği ile seçmeli derslere dayalı, tek dönemlik yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitiminde akademisyen; öğretim yöntemlerinde anlatımı kullanan, ezber temelli eğitimin öne çıkan uygulayıcı öznesidir. Bu eğitimde akademisyenin, eğitimi geliştiren ve engelleyen kişi olarak aynı soruda karşımıza çıkması, tartışmaya açık kimliği ile eğitimde nitelik sorununun varlığına bir göstergedir. “Okullarda öğretmenlerin üniversitelerde ise akademisyenlerin yaratıcı ve inovatif olmak için kurumsal desteğe ihtiyaçları vardır” (Ferrari ve diğ., 2009: 42).

Araştırmada yaratıcı/inovatif bir stratejinin yaşama geçirilmesi için üniversitelerde kaynak yetersizliğinin olduğu, üniversitelerde program gerekliliği (var olan durumda programda eksiklerin olduğu) vurgulanmaktadır. Ankette farklı sorulara verilen yanıtlarda tema olarak “eğitim sistemi” karşımıza çıkmaktadır. Bu durum araştırmaya temel olan işletme eğitiminin değişim ihtiyacına vurgu yapmaktadır. Araştırma işletme eğitiminde yaratıcı düşünme ve inovasyon kavramlarının kullanımlarını ortaya koyarken yükseköğretimde, üst yöneticiden akademisyene yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitiminin var olan durumuna gösterge olmaktadır. Türkiye

bilgi ve inovasyon üretiminde önemli bir yol ayrımında olmasına karşın bu ekosistemdeki rolünü tam olarak gerçekleştirememektedir (Yiğit, 2018). “Geleceği şekillendirecek olan inovasyondur” (Kaku, 2016: 13) ve “21. yüzyılda yükseköğretim kurumları, inovasyon üreticisi olarak kabul edilmelidir” (Florida, 2006: 25). Yükseköğretim kurumlarının ekonomik, politik ve sürdürülebilir bir kalkınmaya öncülük etmesi gereklidir. Bu gereklilik yükseköğretim kurumlarının büyüyen teknoloji hızına koşut, rekabet edilebilir bir değişime ayak uydurmasına ve bu yolla kendi değişimini şekillendirmesine bağlıdır. Yükseköğretim kurumları ve bu bağlamda işletme lisans programları; düşünce, iş ve eylem üretmenin yanında, önemli bir insan kaynağı üreticisi olarak da görülmelidir. Bu nedenle işletme eğitiminin, yaratıcı düşünmeyi temel alan inovasyon eğitimine odaklanması Türkiye’de yükseköğretim ekosisteminin dönüşümüne öncülük edecektir. Yaratıcı düşünme eğitimi yaratıcılığın daha açık görünüm sunduğu okulöncesi eğitimden başlayarak yaş grubuna uyarlanmış bir eğitim ile yükseköğretime kadar sürdürülmeli ve yükseköğretimde inovasyon eğitimi ile eş güdümlü olarak tamamlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Adams, J. L. (2001). *Conceptual blockbusting: A guide to better ideas*, Massachusetts, MA: Addison-Wesley Publishing Company Inc.
- Akalın, Ş. H. (2007). Innovation, inovasyon: Yenileşim. *TDK Türk Dili*, 93(666), 483-486.
- Akhmetshin, E. M., & Kozachek, A. V. (2019). Acquisition of entrepreneurial skills and competences: Curriculum development and evaluation for higher education. *Journal of Entrepreneurship Education*, 22(1), 1-12.
- Amabile, T. M. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40(1), 39-58.
- Andreasen, N. C. (2017). *Yaratıcı beyin* (K. Güney, Çev.). Ankara: Akılçelen Kitaplar.
- Aslan, E. A. (2016). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(16), 15-21.
- Ayob, A., Hussain, A & Majid, R. A. (2013). A review of research on creative teachers in higher education. *International Education Sciences*. 6(6), 8-14.
- Aulet, B. (2013). *What is innovation, disciplined entrepreneurship: 24 steps to a successful startup*. New York, NY: John Wiley&Sons
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç., E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Craft, A. (2001). An analysis of research and literature on creativity in education. *Qualifications and Curriculum Authority*, 51(2), 1-37.
- Dlouhy, D. R. (2012). *Undergraduate students attitudes toward creativity: The development of the undergraduate percepti-*

- ons of creativity survey. Unpublished doctoral dissertation, Faculty Of The College Of Education University Of Houston, TX, Usa.
- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles*. New York, NY: Harper&Row.
- Du Plessis, M. (2007). The role of knowledge management in innovation. *Journal of knowledge management*, 11(4), 20-9.
- Danesh, M., & Nourdad, N. (2017). On the relationship between creative problem solving skill and EFL reading comprehension ability. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(3), 234-240.
- Durmuş, A. (2018). *Yenilik stratejilerinin yenilik performansı üzerindeki etkisi ve bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Elçi, Ş. & Karataylı, İ. (2008). İnovasyon rehberi: Kârlılık ve rekabetin elkitabı. Ankara: Technopolis Group Türkiye.
- ET 2020. (2009 May. 28) *Official Journal of the European Union Council Conclusions Of 12 May 2009 On A Strategic Framework For European Cooperation In Education And Training* (ET 2020). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN) (1.03.2021).
- Farashahi, M., & Tajeddin, M. (2018). Effectiveness of teaching methods in business education: A comparison study on the learning outcomes of lectures, case studies and simulations. *The international journal of Management Education*, 16(1), 131-142.
- Ferrari, A., Cachia, R. & Punie, Y. (2009). Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching. *JRC Technical Note*, 52374.
- Fidel, A. & Dönmez, B. (2020). Devlet ve vakıf üniversitelerinin kurumsal değerlerinin incelenmesi. *Anadolu üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü dergisi*, 10(1), 481-515.
- Florida, R. (2006). The flight of the creative class: The new global competition for talent, *Liberal Education*, 92(3), 22-29.
- Gaut, B. & Kieran, M. (2018). *Creativity and Philosophy*. UK: Routledge.
- Gnezda, N. M. (2011). Cognition and emotions in the creative process. *Art Education*, 64(1), 47-52.
- Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler-1. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 113-121.
- Gürsu, H. (2018). *Sahi, inovasyon neden bize bu kadar uzak*. İstanbul: Dost.
- Getzels, J. W. (1975). Creativity: Prospects and Issues. : I. A. Taylor, J.W. Getzels (Eds.). *Perspectives In Creativity*, 14, (pp. 326-344). New Jersey, NJ: Transaction.
- Gruszka, A. & Tang, M. (2017). The 4p's creativity model and its application in different fields. M.Tang, C.H. Werner (Eds.). *In Handbook Of The Management Of Creativity And Innovation: Theory And Practice*, 3, (pp. 51-71). New Jersey, NJ:World Scientific.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*, New York, NY: Mc Graw-Hill.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Kaku, M. (2016). *Geleceğin fiziği* (H.Oymak, Çev.). Ankara: ODTÜ.
- Kamuda Stratejik Yönetim. (2021). <http://www.sp.gov.tr/tr/kurum/g/du/kurum/Devlet+Universiteleri> (1.03.2021).
- Kapı, H. & Baştürk, F. (2009). Yaratıcılık tekniklerinin işletme eğitimindeki yeri ve önemi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 8(16), 523-540.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik.
- Keleşoğlu, S. & Kalaycı, N. (2017). Dördüncü sanayi devriminin eşliğinde yaratıcılık, inovasyon ve eğitim ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 69-86.
- Kırım, A. (2006). *Farklılaşmanın en etkin yolu, deneyim inovasyonu*. İstanbul: Sistem.
- Leal-Rodriguez, A. L., & Albort-Morant, G. (2019). Promoting innovative experiential learning practices to improve academic performance: Empirical evidence from a spanish business school. *Journal of Innovation & Knowledge*, 4(2), 97-103.
- Mackinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17(7), 484-495.
- Malaga, R. A. (2000). The effect of stimulus modes and associative distance in individual creativity support systems. *Decision Support Systems*, 29(2), 125-141.
- Maslow, A. H., Robert F., & Ruth C. (1970). Motivation and personality. J. Fadiman, C. McReynolds (Eds.). (Vol. 2, pp. 1887-1904) New York, NY: Harper & Row,
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. D.J Rog, L. Bickman (Eds.). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, 7, (pp. 214-253). New York, NY: SAGE
- Monteiro, S., Almeida, L., & García-Aracil, A. (2020). "It's a very different world": Work transition and employability of higher education graduates. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 11(1), 3-19.
- O'Leary, Z. (2013). *The Essential Guide To Doing Research*. London: Sage.
- Özmen, H. İ., Özmen, F., ve Sakarya, Ş. (2013). Beş yılda ne değişti?: Üniversitelerde stratejik planlama çalışmaları (misyon ve vizyon ekseninde karşılaştırmalı bir analiz). *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 8(2), 27-39.
- Özmuşul, M. (2018). Eğitim ve yetiştirme 2020 stratejisi: Hedef göstergelere göre ülkelerin durumu. *Journal of European Education*, 2(1), 14-27.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, S.B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pittenger, K. K., Jacobs, R., ve Moss, J. (2020). Integration of professional certifications in business curricula. *In developments in business simulation and experiential learning: proceedings of the annual absel conference* (vol. 47, pp. 245-249)
- Porter, M. (1990). *The competitive advantage of nations*. New York, NY: Free.
- Roberts, E. B. (1988). What we've learned: Managing invention And innovation. *Research-Technology Management*, 31(1), 11-29.

- Robinson, K. (2008). *Yaratıcılık: Aklın sınırlarını aşmak* (N.G. Koldaş, Çev.). İstanbul: Kitap.
- Rouquette, M.L., (2010). *Yaratıcılık* (I. Gürbüz, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Runco, M. A., (2010). Torrance tests of creative thinking as predictors of personal and public achievement: A fifty-year follow-up. *Creativity Research Journal*, 22.(4), 361-368.
- Seifert, K., & Sutton, R. (2009). *Educational psychology*. Zurich: The Global Text Project.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. R.J. Sternberg (Ed.). *Handbook of creativity*, 1, (pp. 3-15). New York, NY: Cambridge University.
- Vathi, P., Kapogiannis, D. & Politis-Stergiou, V. (2018). Methodological approaches of seminal importance for synergetic education and social and solidarity economy in promoting creativity and innovation. *Sino-US English Teaching*, 15(2), 70-86.
- Weber, G. (2018). Today's approaches of innovation in the context of sustainable energy strategies. *Sustainability and Energy Management*. Springer Gabler, Wiesbaden.
- Xiong, W., & Mok, K. H. (2020). Sustainability practices of higher education institutions in Hong Kong: A case study of a sustainable campus consortium. *Sustainability*, 12(2), 1-15.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yiğit, S. (2018). Türkiye'nin ulusal inovasyon ekosistemi. *Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 125-144.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York, NY: The Guilford.
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiye-nin-yuksekogretim-stratejisi.pdf> (1.03.2021).
- YÖK.(2021). <https://istatistik.yok.gov.tr> (1.03.2021).



# Google Classroom Uygulamasının Benimsenme Düzeyinin Belirlenmesi: Covid-19 Sürecinde Yozgat Bozok Üniversitesi (YOBÜ) Örneği

Zuhal Akgün<sup>1\*</sup>, Pınar Hacıhasanoğlu<sup>2</sup>, Sena Saydam<sup>3</sup>

<sup>1</sup>YazarYozgat Bozok Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, İşletme Bölümü, Yozgat, Türkiye

<sup>2</sup>YazarYozgat Bozok Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Bankacılık Sigortacılık ve Finans Bölümü, Yozgat, Türkiye

<sup>3</sup>YazarYozgat Bozok Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Bölümü, Yozgat, Türkiye  
ORCID: Z. Akgün (0000-0002-5737-7920), P. Hacıhasanoğlu (0000-0002-4595-5156), S. Saydam (0000-0001-8120-9583)

**Özet:** Bu çalışmada, dijitalleşmenin her alanda etkinliğinin arttığı günümüzde, önemli bir dijital uygulama olan Google Classroom uygulamasının benimsenme düzeyi araştırılmaktadır. Özellikle eğitim, toplantı, konferans gibi çeşitli etkinliklerin dijitalleşmesinde etkin rol oynayan bu teknolojinin kullanıcıları tarafından benimsenme düzeyi önem kazanmaktadır. Araştırmada, pandemi nedeniyle uzaktan eğitim zorunluluğunun doğal sonuçlarından biri olarak kullanılmaya başlanan Google Classroom'a yönelik Yozgat Bozok Üniversitesi öğrencileri ve öğretim elemanlarının algıları belirlenmeye çalışılmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi ve veri toplama aracı olarak online anket tekniği kullanılmıştır. Davis (1989) tarafından geliştirilen Teknoloji Kabul Modeli çerçevesinde elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Modelde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisinin ortaya konulması amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Öğrenciler ve öğretim elemanlarından oluşan örneklem grupları ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre model bünyesinde araştırılan tüm hipotezler kabul edilmiştir. Teknoloji Kabul Modeli değişkenleri yanında algılanan haz faktörünün, Google Classroom kullanımında etkisinin anlamlı ve pozitif olduğu belirlenmiştir. Google Classroom'un erişilebilirlik, etkin geri bildirim ve kullanıcı dostu arayüzü gibi özelliklerinin algılanan kullanım kolaylığı ve hazzı anlamlı ve pozitif yönde etkilediği sonuçlar arasında yer almaktadır. Ayrıca öğrenci örnekleminde algılanan kullanım kolaylığı, öğretim üyesi örnekleminde algılanan zevk değişkenlerinin algılanan kullanışlılığı etkileyen en güçlü değişkenler olduğu görülmüştür. Dijital teknolojilerin farklı alanlarda benimsenme düzeyinin ölçülmesi ve çeşitli demografik faktörler açısından değerlendirme farklılıklarını konu alan çalışmaların yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijitalleşme; Google Classroom; Uzaktan Eğitim; Teknoloji Kabul Modeli.

## Determining the Adoption Level of Google Classroom Application: Sample of Yozgat Bozok University (YOBÜ) During Covid-19

**Abstract:** In this study, the adoption level of Google Classroom, which is an important digital application, is investigated in today's world, where the effectiveness of digitalization is increasing in every field. The level of adoption by the users of this technology, which plays an active role in transferring various activities such as education, meeting and conferences to digital, becomes important. In the research, it is tried to determine the perceptions of Yozgat Bozok University students and lecturers towards Google Classroom, which has started to be used as one of the natural consequences of the necessity of distance education due to the pandemic. In the research, quantitative research method and online survey technique was used as data collection tool. The data obtained from the online surveys developed for this purpose and prepared within the framework of the Technology Acceptance Model were analyzed statistically by SPSS 20.0. Regression analysis was conducted to reveal the effects of independent variables in the model on dependent variables. The sample groups consisting of students and academic staff were evaluated separately. According to the analysis results, all hypotheses investigated within the model were accepted. In addition to Technology Acceptance Model variables, the effect of perceived pleasure factor on Google Classroom activity was found to be significant and positive. It has been determined among the results that features of Google Classroom such as accessibility, effective feedback and user-friendly interface significantly and positively affect perceived ease of use and pleasure. In addition, it was observed that perceived ease of use in the student sample and perceived pleasure variables in the sample of academic staff were the strongest variables affecting perceived usefulness. It is recommended to measure the adoption level of digital technologies in different areas and to conduct studies on the differences in evaluation in terms of various demographic factors.

**Keywords:** Digitalization; Google Classroom; Technology Acceptance Model; Distance Education.

\*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:

Z. Akgün, Email: zuhal.akgun@bozok.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 24.03.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 06.05.2021

Doi: 10.32329/uad.902325

### 1. GİRİŞ

Günümüzde dijitalleşme, iletişimden hizmete, sağlıktan ekonomiye, eğitimden üretime ve daha birçok alanda yoğun bir şekilde kullanım alanı bulmaktadır. Özellikle hız, maliyet ve zaman gibi birçok açıdan avantajlar sağ-

laması nedeniyle dijitalleşmenin önemi giderek daha da artmaktadır. Söz konusu kullanım alanlarından biri de eğitim sektörüdür. Mekân ve zaman sınırını ortadan kaldırarak eğitim bileşenlerinin bir araya gelmesini sağlaması nedeniyle son yıllarda ilgi odağı olduğu söylenebilmektedir. Dijitalleşme ve internetin gelişmesine paralel yeni teknolojiler ve yöntemler geliştirilmektedir. Google aracılığı ile 2014 yılında bu yeni teknoloji ve yöntemlerden birisi olarak geliştirilen Google Classroom (GC), eğitim alanında internet tabanlı ortak çalışma ortamı sunan bir uygulamadır. 2020'de, dünyanın dört bir yanındaki okullar COVID-19 nedeniyle uzaktan eğitime geçtiğinde Google Classroom'un kullanımının yoğun bir şekilde arttığı görülmektedir (Dykes, 2020). Dolayısı ile bu sürecin daha ne kadar devam edeceğine dair dünya genelinde belirsizliğin hala sürmesi bu ve buna benzer teknoloji kullanımlarının devam edeceği öngörülebilmektedir.

GC uygulamasının en önemli paydaşları eğitim-öğretim faaliyetlerinde rol alan aktörlerdir. Dolayısıyla bu uygulamanın belirlenen amaca hizmet edip etmediği ve hangi konularda hizmet sağladığı önemli bir konudur. Ayrıca GC uygulamasını kullananların uygulamaya yönelik benimseme düzeyleri ve uygulamadan beklentilerinin üzerinde durulması gereken önemli bir husus olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle 2019-2020 bahar döneminde uzaktan eğitim sürecine giren ve dijital platformda eğitim-öğretim aracı olarak GC kullanan Yozgat Bozok Üniversitesi'nde yer alan öğretim elemanları ve öğrencilerin uygulamayı benimseme düzeyinin ortaya konulması, araştırmanın ana amacı olarak belirlenmiştir.

Çalışmada bu amaca hizmet eden Teknoloji Kabul Modeli (TKM) kullanılmış, model çerçevesinde GC benimsenme düzeyi araştırılmıştır. Model çerçevesinde GC'nin özelliklerinin hem öğrenci hem de öğretim elemanı açısından algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan haz üzerindeki etkisi ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Ayrıca algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan haz değişkenlerinin algılanan kullanışlılık ve algılanan niyet üzerinde etkisinin olup olmadığı araştırma kapsamında oluşturulan model ile test edilmektedir. Bu araştırma ile GC ve benzeri dijital uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlanması diğer amaçlar arasında yer almaktadır. Çalışmanın, algılanan kullanım kolaylığı, algılanan haz, algılanan kullanışlılık ve algılanan niyet değişkenleri açısından mevcut durumun ortaya konulması, dijital uygulamaların benimsenme düzeyinin belirlenmesi ve pandemi süreci ve sonrası için kullanım alanlarının genişletilmesi noktasında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Dijital Dönüşüm

Yaşamın her alanında olduğu gibi bilginin devamlı yenilenmeye duyduğu ihtiyacı açıklamak, eğitim- öğretim

kurumlarının biçim ve içerik dönüşümünü ifade etmeye katkı sağlamaktadır (Garda & Temizel, 2016). Teknolojik gelişmeler ve çıktısı olan cihazlar, çağın hızını yakalamak ve gerekliliklerine uyum sağlamak noktasında etkili olmaktadır. Teknoloji, insan yaşamına dair faaliyetlerin tamamını kapsayan sağlık, eğitim, politika ve sosyal hayat üzerinde etki yaratmaktadır. Yaşamsal açıdan yüksek önem arz eden eğitim de, öğrenme ve öğretme süreci içerisinde zenginleştirmiş ve zenginleştirmeye devam eden yeni anlayış ve yeni kavramlarla teknolojik gelişmelerin çekim alanında yer almaktadır (Korucu & Biçer, 2019). İletişim olanaklarının artması, eğitim faaliyetlerinin yaygınlaşmasında ağırlıklı rol oynamaktadır. Teknoloji ve internet, nesilleri yetiştiren ve geleceğe hazırlayan toplumsal şekillenmenin bir parçası olarak eğitim hayatını etkilemektedir (Sarıtaş & Barutçu, 2020).

İnternet kullanımında, yıldan yıla görülen artışı (Internet World Stats, 2020), internetin eğitim mecralarındaki nüfuzu ile açıklamak mümkündür. Günümüz dünyası, sözlükler, makaleler ve arşivler, dijital kütüphaneler, elektronik ansiklopediler, dijital kitaplar, bloglar, tartışma forumları, sosyal ağlar ve web sayfaları aracılığı ile bilgiye erişim imkânı sunulmaktadır. Dijital dönüşümler, bilgiye ulaşma ve bilgiyi dağıtma hususunda barındırdığı özelliklerle, mevcut dönemi tüm dönemlerden ayırmaktadır (Taşkıran, 2017).

### 2.2. Uzaktan Eğitim ve Google Classroom Uygulaması

İçinde bulunduğumuz dijital dönemde, uydu, fiber optik, radyo, televizyon, bilgisayar, internet ve bilişim teknolojilerinde görülen ilerleme, eğitimin iç dinamiğine yansyarak, yenilikçi eğitim yaklaşımlarını inşa etmektedir. Yenilikçi eğitim modellerinden biri olan uzaktan eğitim modeli, ilk olarak 1728'de posta yolu ile uygulama alanı bulmuştur. Bugün bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, telekonferans ve sayıca giderek artan internet uygulamaları ile hayatımızda yeni bir sayfa açmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamaları ile öğrenen ve öğretenler, mekânsal ayrılığa karşın birbirleri ile görüntülü ve sesli olarak iletişim halinde kalabilmektedir (İşman, 2005). Teknolojinin dijitalleşmesiyle eğitim mecralarının bu sürece hızla entegre olduğu görülmektedir. Eğitim, dijital dönüşümün yarattığı çevrim içi öğrenme ortamlarına evirilmekte ve çevrim içi öğrenme, inovatif eğitimin altyapısını oluşturarak, sunduğu yeni hizmetlerle öğrenen ve öğretenlerin ilgisini çekmektedir (Tekin Poyraz & Özkul, 2019). Toplumsal hedef düşünüldüğünde, uzaktan eğitim, bu sürecin bir ögesi ve aracı olarak görülmektedir (Akyürek, 2020).

Uzaktan eğitim "öğrencileri, kaynakları ve öğretmenleri birbirine bağlamak için etkileşimli telekomünikasyon sistemlerinin kullanıldığı kurum tabanlı, resmi eğitimdir". Erişilebilirlik ve rahatlık, bu eğitim tarzının önemli avantajlarıdır (Simonson vd., 2011). Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimle ilişkili coğrafi ve zaman kısıtlamalardan arınmış teknolojiyi kullanan bir sistemdir. Uzaktan

eğitim, teknoloji ile sağlanan eğitime geçmeye hizmet eden, daha önce kullanılmayan pazarlama segmentlerini hedefleyen, öğretim ve öğrenmeye yönelik esnek ve yenilikçi yaklaşımlar geliştiren ve öğrencileri küresel teknoloji odaklı bir toplumda istihdama hazırlayan fırsatları sunmak için konumlandırılmıştır (Tabata & Johnsrud, 2008).

Uşun'a göre uzaktan eğitim; öğrenme ve öğretme faaliyetinin, kaynak ile alıcıların birbirinden ayrı olduğu fiziki bir mekânda, kaynağın alıcısına 'bireysellik', 'esneklik', 'bağımsızlık' imkânı sunduğu, teknoloji ve yöntem desteği sağlanarak kaynak ve alıcının etkileşimli tümleşik teknoloji yardımı ile iletişimde bulunmasına olanak tanıyan, sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır (Arat & Bakan, 2011).

Telli Yamamoto & Altun (2020), COVID-19 nedeni ile ilan edilen küresel pandemide, tüm dünya ülkelerinin eğitim ve yükseköğretim sistemlerinde, salgının etkilerinin yayılmasını önlemek amacı ile uzaktan eğitime geçişini dünyadan örnekler ile ortaya koymaktadır. Çalışmada, Çin'in, İtalya'nın, ABD'nin, İngiltere'nin, Türkiye'nin eğitim ve öğretimin aksamaması ve dolayısıyla salgının yavaşlatılması noktasında sürdürdükleri ülke uygulamalarına yer verilmektedir. Araştırmaya göre, pandemi ile beraber hızlı bir uyum süreci yakalanmaya çalışılmıştır. Süreç deneyimlerine göre, yakın gelecekte ana öğrenmenin dijital öğrenme haline evrileceği öngörülmektedir.

Dijital dönüşümün iletişim mecralarına sağladığı imkânlar, pek çok öğrenme yöntemleri üzerinde öğrenmeyi kolaylaştırıcı yönü ile hem fiziki sınıf hem de sanal sınıflarda varlığını göstermektedir. Eğitimin dijitalleşme yolculuğunda kullanılan bazı dijital teknolojiler aşağıdaki başlıklarla tasnif edilebilmektedir (Ünlü, 2019);

- Ses ve video akışı
- Çevrim-içi öğrenme yönetim sistemleri (Blackboard Learn, Blackboard Collaborate, Moodle, D2L, Canvas, Adobe Connect, GoToMeeting, Microsoft Teams vb.)
- Ders kayıt teknolojileri (podcast'ler için GarageBand veya Audacity ve Echo360 vb.)
- Tabletler ve mobil cihazlar (iPad, cep telefonu vb.) ve bunlarda çalışan uygulamalar
- Wiki, WordPress vb. blog hazırlama yazılımlarını içeren MediaWiki, Google Hangouts, Google Dokümanlar ve Twitter vb. sosyal medya uygulamaları
- Google Arama, Google Çeviri vb. arama motorları ve çeviri araçları
- Mobil ve artırılmış gerçeklik araçları vb.

Küresel düzeyde kullanımı ve buna bağlı olarak etki çemberi yaygın olan Google, kişisel gelişim, iş hayatı, eğlence, eğitim gibi pek çok çeşitli alanda faaliyet göstermektedir. Google'in hizmet sağlayıcıları arasında en az bilinen

ve henüz yaygınlaşmakta olan alan eğitimdir (Poyraz & Özkul, 2019). Eğitim alanında etkinliğini arttırmak amacıyla Google tarafından 2014 yılında geliştirilen Google Classroom, ücretsiz, internet tabanlı bir ortak çalışma aracıdır. Bir Google hesabıyla, eğitimciler platformu sanal bir sınıf oluşturmak, öğrencileri canlı eğitime katılmaya davet etmek ve öğrencilerin notlarını kaydetmek için kullanabilmektedir. GC'nin temel amacı, kullanıcılar arasında dosya paylaşma sürecini basitleştirmek ve kolaylaştırmaktır. Dokümanların Meet, Drive, E-Tablolar gibi Google'ın farklı araçlarına entegrasyonunda mümkündür. 2020'de, dünyanın dört bir yanındaki okullar COVID-19 nedeniyle uzaktan öğrenmeye geçtiğinde Classroom kullanımının keskin bir şekilde arttığı görülmektedir (Dykes, 2020). Google Classroom, pedagojik, sosyal ve teknolojik olanaklar sunan benzersiz yerleşik işlevleri nedeniyle öğretim ve öğrenme potansiyeline sahip popüler bir Web 2.0 aracıdır. Öğretmenlerin ödevleri hızlı bir şekilde oluşturup düzenlemesini, verimli bir şekilde geri bildirim sağlamasını ve sınıflarıyla kolaylıkla iletişim kurmasını kolaylaştırmaktadır (Sudarsana vd., 2019).

Literatürde GC'yi araştırma konusu olarak ele alan birçok çalışma bulunmaktadır. Azhar & Iqbal (2018), öğretmenlerin GC'nin etkililiğine ilişkin algısını değerlendirmeyi amaçladığı çalışmada, öğretmenler açısından GC'nin öğretim metodolojileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı, belge yönetimi ve temel sınıf yönetimi için kullanılabilir bir kolaylaştırma aracı olarak algılandıkları ortaya konulmuştur. Heggart & Yoo (2018), son sınıf ilköğretim öğretmenliği öğrencilerinin GC'yi kullanma ve platformun gelecekteki eğitim bilimini nasıl etkileyebileceğini değerlendirmek istemişlerdir. Araştırmalarında GC'nin öğrenci katılımını, öğrenmeyi ve sınıf dinamiklerini iyileştirdiğini ortaya koymuşlardır. Bhat vd. (2018), teknolojinin sınıf öğrenimine dâhil edilmesini, sınıfta bu teknolojiden yararlanmanın çeşitli yollarını, faydalarını ve bir dizi ilgili konuyu araştırmışlardır. Çalışmalarında, öğretmenler açısından GC sayesinde yapılan ödevlerin etkinlik düzeyinin manuele göre çok daha başarılı olduğunu ifade etmişlerdir. Sudarsana vd. (2019)'e göre GC, Endonezya'da öğrencilerle iletişim kurmak, ödev vermek ve geri bildirim için merkezi bir mekân olarak tanımlanmıştır. Poyraz & Özkul (2019), eğitim için Google (Google for Education) platformunu incelediği çalışmada, bir öğrenme ortamı olan Google Sınıf (Google Classroom)'ın sağladığı olanakları, platformun güçlü ve zayıf yönlerini, kullanıcı tecrübelerini ve geleceğine dair izlenimlerini ortaya koymuştur. Gupta & Pathania (2021), Google Classroom'un öğretim ve öğrenme düzeyindeki etkisini araştırdığı çalışmada, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine kolayca erişebildiklerini, dersteki diğer öğrencilerle elektronik ortamda iletişim kurabildiklerini, ne zaman öğrenmek istediklerine karar verme ve bunu ayarlama özgürlüğüne sahip olduklarını ortaya koymuştur. Sonuçlar ayrıca öğrencilerin çevrimiçi kaynaklara düzenli olarak erişebildiklerini ve öğretmenleri-

ne neyi anlamadıklarını sorma özerkliğine sahip olduklarını belirlemiştir. Literatürde, GC'nin TKM çerçevesinde benimseme düzeyini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle çalışmanın özgün nitelikte olduğu düşünülmektedir.

### 2.3. Teknoloji Kabul Modeli (TKM)

Bireyler tarafından teknolojinin kabulünü tahmin etmek ve açıklamak amacıyla, 1989'da Davis tarafından Teknoloji Kabul Modeli (TKM) geliştirilmiştir (Balog & Pribeanu, 2010). TKM, çoğunlukla bilgi sistemleri alanında en etkili ve yaygın teori olarak düşünülmüş ve zengin deneysel çalışmalar aracılığıyla kabul edilmiştir. TKM tutumun davranışı nasıl etkilediğini tartışan Sebep Davranış Teorisine dayanmaktadır (Chang vd., 2010). Bu model, bir teknolojiyi kullanma konusundaki davranışsal niyetin, algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan kullanışlılık olmak üzere iki temel inanca bağlı olduğu varsayımı üzerine kurulmuştur (Balog & Pribeanu, 2010).

TKM, dış değişkenlerin, içsel değişkenler olan inancı, tutumu ve kullanma niyetini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak için bir temel sağlamaktadır. TKM'ye göre, bir teknolojik sistemin gerçek kullanımı, doğrudan veya dolaylı olarak kullanıcının davranışsal niyetlerinden, tutumundan, sistemin algılanan kullanışlılığından ve algılanan kullanım kolaylığından etkilenmektedir. TKM ayrıca, dış faktörlerin, algılanan kullanışlılık ve algılanan kullanım kolaylığı üzerindeki dolaylı etkiler yoluyla niyeti ve fiili kullanımı etkilediğini ileri sürmektedir (Park, 2009). Davis vd. 1992'de modele içsel bir motivasyon faktörü olarak algılanan hazzı ekleyerek modeli güncellemiştir (Balog & Pribeanu, 2010).

Geliştirilen TKM ile teknolojik uygulamaların sağladığı kullanışlılık, kullanım kolaylığı ve haz gibi faktörler sayesinde kişilerin teknolojileri kullanma davranışlarına katkısı ortaya konulmaktadır. Farklı sektörlerde yapılmış çeşitli çalışmalar bu durumu doğrulamaktadır. Bu yüzden yeni uygulamaların tüketiciler tarafından nasıl karşılanacağını ve uyum sağlanacağını anlayabilmek için TKM'ye ihtiyaç duyulmaktadır (Uyar, 2019).

Aşağıda Teknoloji Kabul Model'inden yola çıkılarak geliştirilen, araştırma modelinde bulunan faktörler ve aralarındaki ilişkiler ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

#### 2.3.1. Dışsal Değişkenler

TKM'de algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan kullanışlılık üzerinde etkili olduğu belirtilen dışsal değişkenler, sistemin kullanılma derecesini ve kullanıcı davranışını etkileyen özellikleri tanımlamaktadır. Bu faktörler, sistem özellikleri ve tasarımı, kullanıcının özellikleri (bilişsel ve kişilik) veya davranışa özgü dışsal değişkenleri kapsayan özelliklerdir (Davis, 1989). Dışsal değişkenlerin TKM modelinde kullanıldığı bazı çalışmalarda, içerik kalitesi (Park, 2012), tasarım (Kim, 2012), kişiselleştirme, işbirliği ortamı (Lee, 2014), etkileşim, anında bağlantı (Shin, 2016), bağlantı ortamı (esneklik), iletişim ve bilgi

paylaşımı (entegrasyon) gibi özellikler dışsal değişken olarak kullanılmıştır (Hong & Yu, 2018). Bu çalışmada dışsal değişken olarak Google Classroom uygulamasının özellikleri kullanılmıştır. Google Classroom, yükseköğretimde önemli ve popüler bir sınıf yönetimi uygulaması olan ücretsiz web tabanlı bir platformdur. Sınıf oluşturma, düzenli iletişim kurma, dosya ve bilgi paylaşımı, duyuru yapma gibi etkileşim oranı yüksek bir uygulamadır (Fitriningtiyas vd. 2019). Bu noktadan hareketle Google Classroom Özellikleri (GCÖ), kullanıcıların uygulama hakkında olumlu veya olumsuz algılamalar geliştirmelerine yardımcı olabilecek donanım ve araçların bütünü olarak ifade edilebilir. Çalışmada, GC'nin kullanıcılarına sunduğu, dışsal değişken olarak değerlendirilen bu özellikler şöyle sıralanmaktadır (Pappas, 2015);

- Tüm dijital cihazlardan erişilebilir olması (anında bağlantı),
- Etkili bir iletişim ve paylaşım imkânı sunması (bilgi paylaşımı),
- Ödev vb. dokümanların hızlı bir şekilde iletilmesi ve aynı hızla geri bildirimlerin alınması,
- Geri bildirimler sayesinde sorular ve yorumlara çevrimiçi desteğin sağlanması (etkileşim),
- Temiz ve kullanıcı dostu ara yüz (tasarım),
- Herkesin erişimine açık olması (esneklik).

Literatürde dijital teknolojilerin algılanma düzeyinin, algılanan kullanım kolaylığı, algılanan haz ve algılanan kullanışlılık olmak üzere birçok faktör üzerinde etkilerini araştıran çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Al-Aulamie vd., 2012; Al-Marouf & Al-Emran, 2018; Balog & Pribeanu, 2010; Chen vd., 2013; Yang vd., 2011).

#### 2.3.2. Algılanan Haz (AH)

Kullanıcı yeni teknolojiyi benimseyerek haz alabildiğinde, benimsemeye yönelik olumlu tutum da sergilenmektedir. Kişi aynı zamanda eğlenceli olmayan aktiviteye kıyasla, daha keyifli olan bir aktiviteyi yapmak veya tekrarlamak için de daha motive olmaktadır (Suki & Suki, 2011). Algılanan haz, seçilen teknoloji ile ilgili beklenen performans sonuçları dışında, söz konusu teknolojinin kullanılmasının kendi başına ne kadar yüksek zevk verdiğinin algılanması olarak ifade edilmektedir. Başka bir ifade ile ulaşılması beklenen sonuçların dışında, sonuca ulaşmak için bu teknolojinin (aracın) kullanımından kaynaklanan zevk düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Algılanan hazz, içsel bir motivasyon kaynağı olarak zevk ve içsel memnuniyet temeline dayanmaktadır (Balog & Pribeanu, 2010). Literatürde dijital teknolojiler ile ilgili TKM kullanılarak, algılanan hazzın, algılanan kullanışlılık üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu sonucunu ortaya koyan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Al-Aulamie vd., 2012; Balog & Pribeanu, 2010; Lee vd., 2005).

### 2.3.3. Algılanan Kullanım Kolaylığı (AKK)

Bireylerin bir sistemi fazla çaba sarf etmeden kullanabilecekleri inancı taşımaları algılanan kullanım kolaylığı (AKK) olarak ifade edilmektedir. Diğer her şey eşit olduğunda, kullanımı daha kolay olarak algılanan bir uygulamanın kullanıcılar tarafından kabul edilme olasılığının daha yüksek olduğu iddia edilmektedir (Davis, 1989). Davis (1989) AKK'nın aslında AK için önemli bir bağımsız faktör olabileceğini öne sürmektedir. TKM, AKK'nın bir sistemi kullanmaya yönelik tutumun önemli bir belirleyicisi olduğunu varsaymaktadır. Daha sonra yapılan çalışmalarda hem AKK'nın hem de AK'nın sistem kullanımının önemli belirleyicileri olduğu kanıtlanmıştır (Chen vd., 2013). Algılanan kullanım kolaylığının (AKK) hem algılanan kullanışlılık (AK) hem de davranışa yönelik niyeti doğrudan etkilediği birçok çalışmada ortaya konulmaktadır (Al-Maroofof & Al-Emran, 2018, Balog & Pribeanu, 2010; Chen vd., 2013).

### 2.3.4. Algılanan Kullanışlılık (AK)

Bireylerin belirli bir sistemi kullanarak iş performanslarını arttırabileceklerine inanma derecesi algılanan kullanışlılık olarak tanımlanmaktadır. AK açısından üst düzey bir sistem, kullanıcının olumlu bir kullanım-performans ilişkisinin varlığına inandığı sistemdir (Davis, 1989). İnsanlar davranışlarının sonuçlarını AK açısından değerlendirmekte ve davranış seçimlerini sistemin kullanışlılığına dayandırmaktadırlar (Chen vd., 2013). Algılanan kullanışlılığın davranışsal niyet üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu çeşitli çalışmalarla kanıtlanmıştır (Al-Aulamie vd., 2012; Al-Maroofof & Al-Emran, 2018; Balog & Pribeanu, 2010; Chen vd., 2013; Lee vd., 2005; Shaharane vd., 2016).

### 2.3.5. Algılanan Niyet (AN)

İnsanların bir davranışı gerçekleştirmek için ne kadar çaba göstermeyi planladıklarını ve ne kadar denemek istediklerini yansıtan odak nokta niyet olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle, bir bireyin bir davranışı gerçekleştirme niyeti ne kadar güçlüyse, davranış o kadar büyük olasılıkla hayata geçirilecektir (Limayem vd., 2001). Davranışsal niyet kişinin uygulamayı benimseme olasılığının bir ölçüsü olarak ifade edilebilir (Mubuke vd., 2017). TKM'ye göre, algılanan niyet, belirli bir bilgi teknolojisi sisteminin gerçek kullanımını tanımlamakta ve bu nedenle teknoloji kabulünü belirlemektedir (Alharbi & Drew, 2014).

## 3. TEKNOLOJİ KABUL MODELİ İLE İLGİLİ LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

Lee vd. (2005), yaptıkları çalışmada öğrencilerin İnternet Tabanlı Öğrenme Aracını (İÖA) kabul edip etmediklerini araştırmışlardır. Çalışmada teknoloji kabul modeline, öğrencilerin yeni öğrenme ortamını kullanma niyetini açıklamak için hem dışsal (algılanan kullanışlılık ve kullanım kolaylığı) hem de içsel (algılanan haz) motivasyon faktörlerini eklemiştir. Sonuçlar, hem algılanan

kullanışlılık hem de algılanan hazzın önemli ölçüde ve doğrudan İÖA kullanma niyetlerini etkilediğini göstermiştir. Algılanan kullanım kolaylığının ise, öğrencilerin İÖA kullanımına yönelik tutumu veya niyeti üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı tespit edilmiştir.

Balog & Pribeanu (2010) tarafından yapılan araştırma, algılanan hazzın öğrencilerin Arttırılmış Gerçeklik Öğrenme Platformunu (AGÖP) kabul etmelerindeki rolünü araştıran az sayıdaki çalışmadan birisidir. Çalışmanın modelinde, öğrencilerin yeni bir öğrenme aracını kullanma niyetini açıklamak için hem dışsal hem de içsel faktörlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları, AGÖP'nin ergonomik özelliklerinin AKK ve AH'yı pozitif etkilediği, AK ve AH'nın, AGÖP kullanma davranışsal niyetini önemli ölçüde etkilediği, ancak algılanan kullanım kolaylığının önemli bir öncül olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte AKK'nın AK ve AH üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu çalışma sonucunda ortaya konulmuştur. Ayrıca algılanan hazzın AGÖP'yi kullanma niyetini etkileyen kilit bir faktör olduğu kanıtlanmıştır.

Yang vd. (2011) yaptıkları çalışmada kişilerin Dijital Öğrenme Sistemini (DÖS) kabul düzeylerini belirlemek için TKM kullanmışlardır. Tayvan'daki 120 üniversite öğrencisi örneklem olarak alınmış, araştırmada yapısal eşitlik modeli kullanılmış ve çalışma TKM'nin dijital öğrenme bağlamındaki etkinliğini doğrulamıştır. Diğer taraftan, sonuçlar DÖS'nin içeriğinin ve interaktif hizmetinin AKK üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, DÖS'nin interaktif hizmetinin AK üzerinde de doğrudan etkisi olmaktadır. Hem AKK hem de AK, DÖS' ye karşı tutumu önemli ölçüde ve olumlu yönde etkilemektedir.

Al-Aulamie vd. (2012) TKM'ye dayanan çalışmalarında, e-öğrenme sistemleri bağlamında genişletilmiş bir model tasarlamışlardır. Önerilen modele, haz ve bilgisayar oyunculuğu faktörlerini eklemiştir. Araştırma sonuçları algılanan kullanışlılığın davranışsal niyet için en güçlü belirleyici olduğunu göstermektedir. Ayrıca, haz ve diğer değişkenler, algılanan kullanışlılık üzerinde önemli bir etki göstermiştir.

Chen vd. (2013)'nin yaptıkları çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin Web Tabanlı Öğretim (WTÖ) sistemlerini kullanma konusundaki davranışsal niyetlerini etkileyen faktörleri araştırmak ve buna bağlı olarak bu sistemleri kullanma niyetlerini tahmin etmek için kapsamlı bir model geliştirmektir. Bu amaca ulaşmak için Tayvan'daki bir meslek yüksekokulunda dersleri desteklemek için bir WTÖ sistemi temin edilmiştir. TKM, Akıl Yürütme Teorisi (AYT) ve Sosyal Bilişsel Teori (SBT) kavramlarından yararlanan çalışmada, üniversite öğrencilerinin WTÖ platformunu kullanma niyetini ölçmek için bir yol geliştirilmiştir. Ampirik sonuçlara göre AH, AKK ve Sistem Özelliklerinin, AK üzerinde pozitif yönlü etkisi olduğu ve AK'nın da davranışsal niyet üzerinde

olumlu etkisi olduğu kanıtlanmıştır. Öğrencilerin web tabanlı öğrenme aktiviteleri için sisteme karşı pozitif niyetler gösterdiğini ve uzun vadede kullanımından olası bir fayda sağladıklarını göstermektedir.

Shaharane vd. (2016) çalışmalarında, Karar Bilimleri programı kapsamında veri madenciliği konusu için, Google Classroom'un aktif öğrenme faaliyetlerinin etkinliğini, analizini ve değerlendirmesini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Öğrenme faaliyetlerinin etkinliğini ölçmek için TKM kullanılmıştır. Bu çalışmada, veri madenciliği dersini alan 100 öğrencinin anketlere verdiği yanıtlar değerlendirmeye alınmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin çoğunun sınıfta tanıtılan Google Classroom'dan memnun olduğunu göstermiştir. Analiz edilen verilerin sonuçları, tüm oranların ortalamasının üzerinde olduğunu göstermiştir. Özellikle, AKK, AK, iletişim ve etkileşim, öğretim sunumu ve öğrencilerin Google Classroom'un aktif öğrenme faaliyetlerine karşı memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu sonucu ortaya konulmuştur.

Al-Maroofof & Al-Emran (2018) çalışmalarında, Umman'daki Al Buraimi University College'deki (BUC) öğrencilerin Google Classroom'u kabul etmelerini etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın hipotezlerini formüle etmek için TKM benimsenmiştir. Çalışmanın sonuçları, hem AKK hem de AK'nın davranışsal niyeti pozitif yönde etkilediğini ve bunun da Google Classroom'un gerçek kullanımını etkilediğini kanıtlamaktadır. Ayrıca AKK'nın AK'yı pozitif yönde etkilediği çalışmanın diğer sonuçları arasındadır.

#### 4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

COVID-19 pandemisi beraberinde tüm dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitim uygulamalarının zorunlu hale gelmesi ile dijital öğrenme ve öğretme uygulamaları önem kazanmıştır. Bu uygulamalardan biri olan Google Classroom uygulamasının benimsenme düzeyini belirlemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışmanın ana kütlesini Yozgat Bozok Üniversitesi (YOBÜ) öğrenci ve öğretim elemanları olmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi ve veri toplama aracı olarak online anket tekniği kullanılmıştır. Haziran-Temmuz ayları arasında toplanan veriler ve model çerçevesinde oluşturulan hipotezler regresyon analizi ile istatistikî açıdan değerlendirilmiştir. Uzaktan eğitim süreci nedeniyle online yapılan anketlerin katılımcılara ulaştırılması, çeşitli sosyal platformlar ve YOBÜ Bilgi İşlem Daire Başkanlığı'nın katkıları sayesinde sisteme kayıtlı bozok.edu.tr-yobu.edu.tr uzantılı tüm elektronik posta adresleri aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem yöntemi olarak tesadüf olmayan kolayda örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örneklem; ana kütle içerisinde seçilecek birimin görüşmeciye bırakıldığı yöntemdir (Haşiloğlu vd. 2015). Gönüllülük esasına göre yapılan anket çalışması sonucu öğrenci anketlerinden 488'i, öğretim elemanı anketlerinden 124'ü analiz için kullanılmıştır. İki örneklem birimi için ayrı ayrı yapılan analizler her iki kullanıcı kesimi için GC benimsenme düzeyinin karşılaştırılması imkânını da sunmuştur.

Araştırmada kullanılan anket formu, demografik özellikleri belirlemeye yönelik bölüm ve TKM çerçevesinde Balog & Pribeanu (2010), Pappas (2015), Shaharane vd. (2016), çalışmalarından uyarlanan, 5'li likert ölçekle değerlendirilen GCÖ (Google Classroom Özellikleri), AKK (Algılanan Kullanım Kolaylığı), AH (Algılanan Haz), AK (Algılanan Kullanışlılık) ve AN (Algılanan Niyet) ifadelerinin yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan anket formu, demografik özellikleri belirlemeye yönelik bölüm ve TKM çerçevesinde Balog & Pribeanu (2010), Pappas (2015), Shaharane vd. (2016), çalışmalarından uyarlanan, 5'li likert ölçekle değerlendirilen GCÖ (Google Classroom Özellikleri), AKK (Algılanan Kullanım Kolaylığı), AH (Algılanan Haz), AK (Algılanan Kullanışlılık) ve AN (Algılanan Niyet) ifadelerinin yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır.

#### 4.1. Araştırmanın Hipotezleri

$H_1$ : Google Classroom'un algılanan kullanılabilirliği, Google Classroom'a yönelik algılanan niyeti etkiler.

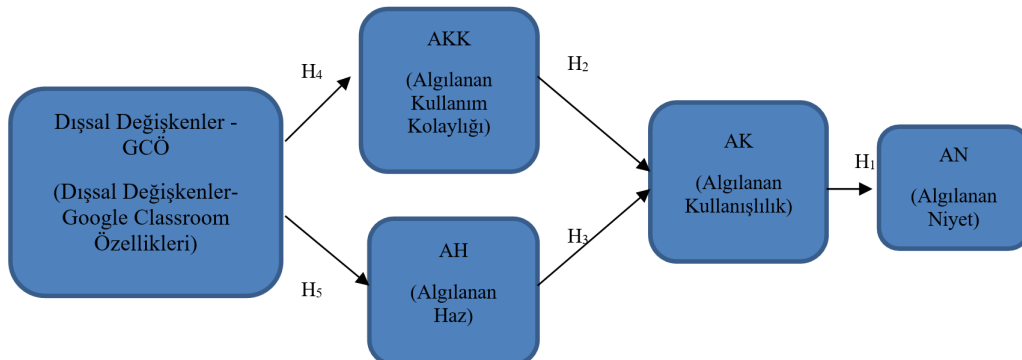
$H_{1a}$ : Google Classroom'un algılanan kullanılabilirliği, öğrencilerin Google Classroom'a yönelik algılanan niyetini etkiler.

$H_{1b}$ : Google Classroom'un algılanan kullanılabilirliği, öğretim elemanlarının Google Classroom'a yönelik algılanan niyetini etkiler.

$H_2$ : Google Classroom'un algılanan kullanım kolaylığı, Google Classroom'a yönelik algılanan kullanılabilirliği etkiler.

$H_{2a}$ : Google Classroom'un algılanan kullanım kolaylığı, öğrencilerin Google Classroom'a yönelik algılanan kullanılabilirliğini etkiler.

$H_{2b}$ : Google Classroom'un algılanan kullanım kolaylığı,



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

ği, öğretim elemanlarının Google Classroom'a yönelik algılanan kullanışlılığını etkiler.

$H_3$ : Google Classroom'u kullanmaya yönelik algılanan haz, Google Classroom'a yönelik algılanan kullanışlılığı etkiler.

$H_{3a}$ : Google Classroom'u kullanmaya yönelik algılanan haz, öğrencilerin Google Classroom'a yönelik algılanan kullanışlılığını etkiler.

$H_{3b}$ : Google Classroom'u kullanmaya yönelik algılanan haz, öğretim elemanlarının Google Classroom'a yönelik algılanan kullanışlılığını etkiler.

$H_4$ : Google Classroom'un özellikleri Google Classroom'un algılanan kullanım kolaylığını etkiler.

$H_{4a}$ : Google Classroom'un özellikleri, öğrencilerin Google Classroom'un algılanan kullanım kolaylığını etkiler.

$H_{4b}$ : Google Classroom'un özellikleri, öğretim elemanlarının Google Classroom'un algılanan kullanım kolaylığını etkiler.

$H_5$ : Google Classroom'un özellikleri Google Classroom'u kullanmaya yönelik algılanan hazzı etkiler.

$H_{5a}$ : Google Classroom'un özellikleri, öğrencilerin Go-

**Tablo 1.** Frekans ve Yüzde Analizi-Öğrenci

Değişken	f	%	
Cinsiyet	Kadın	263	53,9
	Erkek	225	46,1
Yaş	18-22	418	85,7
	23-27	58	11,9
	28-32	5	1,0
	33 ve üstü	7	1,4
Fakülte/Yüksekokul/ MYO	Boğazlıyan Meslek Yüksekokulu	40	8,2
	Eğitim Fakültesi	3	,6
	Fen Edebiyat Fakültesi	102	20,9
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	37	7,6
	İlahiyat Fakültesi	16	3,3
	İletişim Fakültesi	68	13,9
	Mühendislik- Mimarlık Fakültesi	4	,8
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	1	,2
	Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	1	,2
	Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	97	19,9
	Spor Bilimleri Fakültesi	7	1,4
	Şefaati Meslek Yüksekokulu	8	1,6
	Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu	39	8,0
	Tıp Fakültesi	27	5,5
	Veteriner Fakültesi	1	,2
	Yerköy Adalet Meslek Yüksekokulu	17	3,5
	Ziraat Fakültesi	20	4,1
Öğrenim Türü	1.öğrenim	418	85,7
	2.öğrenim	70	14,3
Sınıf	hazırlık	1	,2
	1	248	50,8
	2	116	23,8
	3	58	11,9
	4	64	13,1
	5	1	,2

ogle Classroom'u kullanmaya yönelik algılanan hazzını etkiler.

$H_{5b}$ : Google Classroom'un özellikleri, öğretim elemanlarının Google Classroom'u kullanmaya yönelik algılanan hazzını etkiler.

Çalışmanın belirlenen hipotezleri hem öğrenen grup olarak öğrenciler hem de öğretmen grup olarak öğretim elemanları açısından ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

## 5. ANALİZ VE BULGULAR

Araştırmanın analiz aşamasında SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Öncelikle veri setine ilişkin tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Hipotezlerin test edilmesi aşamasında ise regresyon analizi kullanılmıştır. Veri setlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 1, 2, 3 ve 4'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Frekans ve Yüzde Analizi-Öğretim Elemanı

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	60	48,4
	Erkek	64	51,6
Yaş	22-31	25	20,2
	32-41	69	55,6
	42-51	23	18,5
	52-61	6	4,8
	62 ve üstü	1	,8
Medeni Durum	Evli	86	69,4
	Bekâr	38	30,6
Akademik Birim	Boğazlıyan Myo	5	4,0
	Eğitim Fakültesi	5	4,0
	Fen Edebiyat Fakültesi	10	8,1
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	3	2,4
	İlahiyat Fakültesi	7	5,6
	İletişim Fakültesi	5	4,0
	Mühendislik- Mimarlık Fakültesi	14	11,3
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	6	4,8
	Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	2	1,6
	Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	13	10,5
	Spor Bilimleri Fakültesi	3	2,4
	Şefaati Meslek Yüksekokulu	10	8,1
	Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu	14	11,3
	Tıp Fakültesi	2	1,6
	Yabancı Diller Meslek Yüksekokulu	1	,8
	Yerköy Adalet Meslek Yüksekokulu	8	6,5
	Ziraat Fakültesi	3	2,4
	Akdağmadeni MYO	7	5,6
	Çekerek Fuat Oktay SHMYO	5	4,0
	Sorgun MYO	1	,8
Akademik Unvan	Prof.Dr.	2	1,6
	Doç.Dr.	8	6,5
	Dr. Öğr. Üyesi	38	30,6
	Öğretim Görevlisi	67	54,0
	Araştırma Görevlisi	9	7,3
Toplam		124	100,0

Çalışmada incelenen ilk örneklem birimi %53,9'u kadın, %46,1'i erkek olan öğrencilerden oluşmaktadır. Yaş aralığının %85,7'si (418 kişi) 18-23 kategorisinde yer alarak katılımcıların büyük bir çoğunluğunu temsil etmektedir. Öğrenim gördükleri akademik birim açısından farklılıklar görülmekle beraber Fen- Edebiyat fakültesi (102 kişi), Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu (97 kişi) ve İletişim Fakültesinin (68 kişi) ilk sıralarda yer aldığı görülmüştür. Birinci öğrenimin ağırlıklı olduğu ve katılımcıların yarısının birinci sınıfta (%50,8) olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada incelenen ikinci örneklem birimi olan öğretim elemanlarının %48,4'ü kadın, %51,6'sı erkeklerden oluşmaktadır. Yaş aralığının %55,6'sı (69 kişi) 32-41 kategorisinde yer alarak katılımcıların büyük bir çoğunluğunu oluşturmaktadır. Katılımcıların yaklaşık %80'i evlidir. Görev yaptıkları akademik birim açısından farklılıklar görülmekle beraber Mühendislik-Mimarlık Fakültesi ve Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu (14 kişi) ilk sıralarda yer almıştır. Akademik unvan açısından katılımcıların %54'ünün öğretim görevlisi, %30,6'sının Dr. Öğr. Üyesi, %7,3'ünün Araştırma Görevlisi, %6,5'inin Doç. Dr. ve %1,6'sının Prof. Dr. olduğu görülmüştür.

Tablo 3 ve 4'e göre araştırmanın veri setleri normal dağılım göstermektedir. Analiz öncesi veri setlerinin normal ya da normale yakın dağılım göstermesi sonuçların doğ-

ru değerlendirilmesi açısından önem arz etmektedir.

### 5.1. Araştırmanın Güvenirlilik ve Geçerlilik Analizi

Tablo 5'de öğrenci ve öğretim elemanlarına uygulanan anketlere ilişkin güvenirlilik analizi ( $\alpha$  katsayısı) ve açılımlı faktör analizi sonuçları yer almaktadır. Tüm ölçeklerin her iki örneklem birimi için güvenirlilik katsayılarının analizler için uygun olduğu görülmüştür. Aynı tabloda çalışmada yer alan ölçekler için KMO testi değeri >0,50 ve sig. değeri 0,000 olarak bulunmuştur, ölçeklere ilişkin ifadelerin faktör yüklerinin analize uygun nitelikte olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının çalışmanın modelinde yer alan değişkenlere ilişkin algılarının ortalama değerler açısından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

### 5.2. Regresyon Analizi ve Bulgular

TKM çerçevesinde bir dijital öğrenme uygulaması olarak GC'nin öğrenciler ve öğretim elemanları açısından benimsenme düzeyinin belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın hipotezlerini test etmek için yapılan regresyon analizi ve bulgular bu bölümde yer almaktadır. Analizler her iki örneklem birimi için ayrı ayrı yapılmıştır.

Çalışmanın modeline göre algılanan niyeti etkileyen temel faktör olarak varsayılan algılanan kullanış-

**Tablo 3.** Ölçeklerin Tanımlayıcı İstatistikleri- Öğrenci

Ölçek İfade	Ortalama	Standart Sapma	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
AGCÖ1	3,9016	1,25356	1,571	-,944	-,161
AGCÖ2	3,6107	1,30708	1,708	-,603	-,739
AGCÖ3	3,6189	1,27936	1,637	-,594	-,645
AGCÖ4	3,5164	1,32568	1,757	-,495	-,867
AKK1	4,0738	1,21873	1,485	-1,283	,659
AKK2	4,0553	1,18816	1,412	-1,206	,505
AKK3	4,0184	1,18064	1,394	-1,178	,528
AKK4	3,8668	1,28516	1,652	-,956	-,203
AKK5	4,0164	1,17457	1,380	-1,154	,492
AKK6	4,1209	1,15517	1,334	-1,425	1,281
AKK7	3,4037	1,34994	1,822	-,375	-1,002
AKK8	3,4221	1,39450	1,945	-,446	-1,033
AKK9	4,0533	1,10869	1,229	-1,213	,835
AK1	3,6639	1,36161	1,854	-,679	-,789
AK2	3,1824	1,39136	1,936	-,168	-1,151
AK3	3,3053	1,35452	1,835	-,313	-1,065
AK4	3,7889	1,25027	1,563	-,868	-,248
AK5	3,7664	1,21707	1,481	-,821	-,238
AK6	3,5697	1,38311	1,913	-,622	-,851
AK7	3,4775	1,35924	1,848	-,477	-,972
AH1	2,9426	1,47421	2,173	,057	-1,364
AH2	2,9672	1,60177	2,566	-,007	-1,558
AH3	2,8320	1,59454	2,543	,143	-1,527
AN1	3,1701	1,58981	2,527	-,204	-1,506
AN2	2,9795	1,56042	2,435	-,018	-1,494
AN3	3,0102	1,48016	2,191	-,037	-1,376
AN4	3,5574	1,43181	2,050	-,615	-,950
N=488					

**Tablo 4.** Ölçeklerin Tanımlayıcı İstatistikleri- Öğretim Elemanı

Ölçek İfade	Ortalama	Standart Sapma	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
AGCÖ1	4,6694	,79349	,630	-2,906	8,776
AGCÖ2	4,2581	,96163	,925	-1,321	1,306
AGCÖ3	4,0806	,90703	,823	-,826	,281
AGCÖ4	3,8629	,95708	,916	-,738	,459
AKK1	4,3065	,88508	,783	-1,503	2,479
AKK2	4,5565	,76830	,590	-2,434	7,449
AKK3	4,4758	,80105	,642	-2,042	5,284
AKK4	3,9597	1,09988	1,210	-,963	,160
AKK5	3,7984	1,18239	1,398	-,770	-,355
AKK6	4,2742	,91366	,835	-1,419	1,981
AKK7	3,9194	1,03277	1,067	-,737	-,019
AKK8	4,0403	,95763	,917	-,815	,274
AKK9	4,3306	,83346	,695	-1,630	3,516
AK1	4,1129	1,03758	1,077	-1,339	1,533
AK2	3,9113	,98783	,976	-,900	,530
AK3	3,3468	1,03629	1,074	-,249	-,317
AK4	3,4274	1,13462	1,287	-,496	-,307
AK5	3,7258	1,05413	1,111	-,656	-,132
AK6	3,6452	1,07593	1,158	-,762	,323
AK7	3,7903	,92195	,850	-,518	-,180
AK8	3,9355	1,04175	1,085	-1,010	,571
AH1	3,5645	1,14935	1,321	-,258	-,913
AH2	3,2903	1,28008	1,639	-,396	-,868
AH3	3,1694	1,27338	1,621	-,300	-,921
AN1	3,3306	1,39524	1,947	-,338	-1,153
AN2	3,2500	1,31053	1,717	-,299	-,977
AN3	3,2903	1,23482	1,525	-,335	-,743
AN4	3,5806	1,09765	1,205	-,303	-,672
AN5	3,7016	1,14039	1,300	-,627	-,358
N=124					



**Tablo 5.** Güvenirlilik Analizi ve Açımlayıcı Faktör Geçerlilik Analizi

Grup	Değişken Ortalama	Alp-ha Kat-sayısı	KMO Örneklem Yeterliliği Değeri	İfade	Faktör Yüklü Öğrenci	Faktör Yüklü Öğretim Elemanı				
Öğrenci	M=3,66	,883	,815	AGCÖ1	,804	,793				
				AGCÖ2	,894	,859				
				AGCÖ3	,891	,876				
Öğretim Elemanı	M= 4,21	,863	,767	AGCÖ4	,852	,841				
				Öğrenci	M= 3,89	,932	,918	AKK1	,841	,834
								AKK2	,782	,831
AKK3	,833	,833								
AKK4	,821	,808								
AKK5	,857	,715								
Öğretim Elemanı	M= 4,18	,926	,895	AKK6	,843	,876				
				AKK7	,744	,646				
				AKK8	,695	,788				
				AKK9	,876	,913				
				AK						
Öğrenci	M= 3,53	,933	,918	AK1	,832	,619				
				AK2	,870	,801				
				AK3	,861	,830				
Öğretim Elemanı	M= 3,73	,910	,906	AK4	,815	,876				
				AK5	,852	,751				
				AK6	,848	,854				
				AK7	,840	,774				
				AK8	----	,847				
Öğrenci	M= 2,91	,871	,666	AH1	,720	,856				
				AH2	,890	,967				
Öğretim Elemanı	M= 3,43	,918	,672	AH3	,890	,954				
				AN						
Öğrenci	M= 3,17	,909	,909	AN1	,861	,883				
				AN2	,883	,935				
				AN3	,907	,898				
Öğretim Elemanı	M= 3,43	,929	,843	AN4	,774	,798				
				AN5	----	,906				
Sig. ,000										

**Tablo 6.** Algılanan Kullanışlılığın Algılanan Niyete Etkisi

	Model Özeti			Etkiler			ANOVA		
	R	R <sup>2</sup>	Durbin Watson	Standardize edilmemiş Beta	Std. Hata	Standardize Beta	t	F	Sig.
<b>AK Öğrenci</b>	,736	,541	1,850	,878	,037	,736	23,937	572,971	,000
<b>AK Öğretim Elemanı</b>	,816	,667	1,882	,781	,050	,816	15,620	243,970	,000

**Tablo 7.** Algılanan Kullanım Kolaylığı ve Algılanan Hazzın, Algılanan Kullanışlılığa Etkisi

	Model Özeti			Etkiler			ANOVA		
	R	R <sup>2</sup>	Durbin Watson	Standardize edilmemiş Beta	Std. Hata	Standardize Beta	t	F	Sig.
<b>AKK Öğrenci</b>	,815	,664	1,897	,925	,030	,815	30,894	960,034	,000
<b>AH Öğrenci</b>	,745	,554	1,903	,603	,025	,745	24,593	604,792	,000
<b>AKK Öğretim Elemanı</b>	,697	,486	1,789	,767	,071	,697	10,744	115,428	,000
<b>AH Öğretim Elemanı</b>	,803	,645	1,750	,581	,039	,803	14,888	221,657	,000

**Tablo 8.** Algılanan Google Classroom Özelliklerinin Algılanan Kullanım Kolaylığına Etkisi

	Model Özeti			Etkiler			ANOVA		
	R	R <sup>2</sup>	Durbin Watson	Standardize edilmemiş Beta	Std. Hata	Standardize Beta	t	F	Sig.
<b>AGCÖ Öğrenci</b>	,793	,630	2,016	,708	,025	,793	28,740	826,009	,000
<b>AGCÖ Öğretim Elemanı</b>	,833	,693	1,750	,821	,049	,833	16,606	221,657	,000

lılık, öğrenci örnekleminde %54,1 öğretim elemanın örnekleminde ise %66,7 oranında algılanan niyeti açıkladığı tespit edilmiştir (Tablo 6). Analiz sonuçları doğrultusunda H<sub>1a</sub> hipotezi ( $\beta = ,878, p < 0,001$ ), H<sub>1b</sub> hipotezi ( $\beta = ,781, p < 0,001$ ) kabul edilmiştir.

Algılanan kullanılabilirlik düzeyini, öğrenci örnekleminde %66,4, öğretim elemanı örnekleminde %48,6 oranında algılanan kullanım kolaylığının açıkladığı görülmüştür. Algılanan haz değişkeninin ise öğrenci örnekleminde %55,4, öğretim elemanı örnekleminde %64,5 oranında algılanan kullanılabilirlik düzeyini açıkladığı belirlenmiştir (Tablo 7).

Bu değişkenlerin algılanan kullanılabilirlik düzeyi çerçevesinde etkilerinin pozitif ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. H<sub>2a</sub>, H<sub>2b</sub> ( $\beta = ,925, \beta = ,767, p < 0,001$ ) ve H<sub>3a</sub>, H<sub>3b</sub> ( $\beta = ,603, \beta = ,581, p < 0,001$ ) hipotezleri kabul edilmiştir. Algılanan kullanılabilirlik değişkenini, öğrencilerde algılanan kullanım kolaylığı faktörünün öğretim elemanlarında ise algılanan hazzın daha fazla oranda açıkladığı görülmüştür (Tablo 7).

Çalışma kapsamında algılanan kullanım kolaylığına etkisi olduğu varsayılan GC'nin algılanan özellikleri, öğrencilerin verilerine göre bağımlı değişkeni % 63, öğretim elemanlarının verilerine göre ise % 69,3 oranında açıklamaktadır.  $\beta_{\text{öğrenci}} = ,780$  ve  $\beta_{\text{öğr.elm}} = ,821$  ( $p < 0,001$ ) sonucuna göre Google Classroom'un algılanan özellikleri algılanan kullanım kolaylığına anlamlı ve pozitif yönde katkı sağlamaktadır. H<sub>4a</sub> ve H<sub>4b</sub> hipotezleri kabul edilmiştir.

Tablo 9'da yer alan analiz sonuçlarına göre ( $\beta_{\text{öğrenci}} = ,760$  ve  $\beta_{\text{öğr.elm}} = ,861; p < 0,001$ ) H<sub>5a</sub> ve H<sub>5b</sub> hipotezleri kabul edilmiştir. Google Classroom'un algılanan özellikleri bu

**Tablo 9.** Algılanan Google Classroom Özelliklerinin Algılanan Hazza Etkisi

	Model Özeti			Etkiler			ANOVA		
	R	R <sup>2</sup>	Durbin Watson	Standardize edilmemiş Beta	Std. Hata	Standardize Beta	t	F	Sig.
<b>AH</b> Öğrenci	,607	,369	1,938	,760	,045	,607	16,860	284,256	,000
<b>AH</b> Öğretim Elemanı	,574	,330	2,028	,861	,111	,574	7,744	59,969	,000

uygulamaya ilişkin algılanan hazzı anlamlı ve pozitif olarak yönlendirmektedir.

## 6. SONUÇ

Dijitalleşme tüm sektörleri etkisi altına almakta ve olağanüstü durumlarda insanlığın yardımına koşturmaktadır. Pandemi sürecinin dünyayı sarsan sonuçlarından biri de dijital teknoloji uygulamaların öneminin artmasıdır. Online ağırlıklı uygulamaların kullanım eğiliminin gelecekte yine bu seviyeye ulaşacağı düşünülmekle beraber salgın hastalığın bu süreci hızlandırdığı aşikârdır. Pek çok amaçla kullanılmaya başlanan dijital teknolojiler ve uygulamalar, eğitim, toplantı ve çeşitli görüşmelerin online olarak yapılması özelinde eskisinden daha fazla kullanılmaktadır. Dijital platformların, kullanıcılarına göre tasarlanması ve erişim ağını genişletmesi dijitalleşme üzerine yatırımları da arttırmaktadır. Kullanıcıların uygulamalara ilişkin algıları ve benimsenme düzeyleri de burada önem kazanmaktadır. Uygulama geliştirmek ve dijital platformlarda beklenen etkiyi gösterecek nitelikler kazandırılmak adına kullanıcıların bakış açıları ürüne değer katmaktadır.

Bu araştırma, pandemi sürecinde yaygın kullanımı eğitim alanında olan dijital öğrenme ve öğretme uygulamalarından biri olarak Google Classroom'un benimsenmesini konu edinmektedir. Çalışma, TKM aracılığıyla öğrenciler ve öğretim elemanları açısından benimsenme düzeyini belirleyerek, mevcut ve potansiyel kullanıcılara, sektör yatırımcılarına, programcılara uygulamanın etkinliği hakkında bilgi vermeyi hedeflemektedir. Araştırma 2019-2020 bahar döneminde uzaktan eğitim sürecine giren ve dijital platformda eğitim aracı olarak Google Classroom kullanılan Yozgat Bozok Üniversitesinde yapılmıştır. Öğrenciler ve öğretim elemanları için yeni olan bu dijital uygulamanın uzaktan eğitim sürecinde adaptasyonu belirlenmeye çalışılmıştır. Pandemi beraberinde gelen uzaktan eğitim zorunluluğu, pek çok dijital platformu etkin kullanıyor olmasına rağmen dijital yerliler olarak nitelendirilebileceğimiz ve internetin içine doğan öğrenci örneklemine bir dijital teknolojiden öğrenme deneyimi kazandırmıştır. Aynı zamanda çoğu dijital göçmenler sınıfında yer alan öğretim elemanları, kullandıkları farklı eğitim araçları yanında dijital öğretim sürecini başlatmıştır. Çalışma bu noktada, Google Classroom gibi bir dijital uygulamayı öğrenme ve öğretme amacıyla ilk defa aktif olarak kullanan bir örneklem grubuna yapılarak dijital uygulamaların geliştirilmesi açısından sonuçların önemini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın sonuçları TKM değişkenleri yanında algılanan haz ve Google Classroom özellikleri çerçevesinde algılanan niyete etki düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğrenci ve öğretim elemanları için Google Classroom'un erişilebilir olması, etkili bir iletişim ağı sunması, iyi bir yorum ağı ve geri bildirim sistemi oluşturması ve kullanıcı dostu arayüzü ile uygulamaya ilişkin algılanan kullanım kolaylığı ve hazzı anlamlı ve pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Burada, dijitalleşme sürecinin içine doğan dijital yerliler (öğrenciler) için olduğu kadar göçmenler (öğretim elemanları) için de Google Classroom'un kullanıcılarına sunduğu avantajlar sayesinde kullanımını kolaylaştırdığı, hem eğlendiren hem heyecanlandıran bir e-öğretim teknolojisi sunduğu söylenebilmektedir. Bu sonuç, algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan haz değişkenleri üzerinde incelenen teknolojinin özelliklerinin pozitif ve anlamlı etkileri olduğu sonucunu ortaya çıkaran Balog ve Pribeanu (2010), Chen vd., (2013), Yang vd., (2011) çalışmalarına benzerlik göstermektedir.

Çalışmada algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan haz değişkenlerinin, algılanan kullanışlılık düzeyi üzerinde etkilerine aynı modelde yapılan çalışmalarla (Balog & Pribeanu, 2010; Chen vd., 2013) benzer şekilde anlamlı ve pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca algılanan kullanım kolaylığının algılanan kullanışlılığı etkilediği çalışmaların (Al-Marouf & Al-Emran, 2018; Shaharane vd., 2016) sonuçları da bu çalışma ile paralellik göstermiştir. Bu sonuç geniş çapta kabul görmektedir çünkü bu iki yapı (algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan kullanışlılık) bilgi sistemlerini veya yenilikçi ürünleri kullanma niyetinin öncülleri olarak değerlendirilmektedir (Wu & Wang, 2005; Bruner vd., 2005). Google Classroom'un kurulum ve oturum açma kolaylığı, belge ve bilgi ekleme, hataları anında düzeltme, dokümanları değerlendirme, bilgi alışverişi gibi kullanım kolaylığı sunması gibi bazı özelliklerinin, faktör yüklerine göre kullanışlılığa etkisi olduğu görülmektedir. Özellikle algılanan haz değişkeninin içsel bir motivasyon faktörü olarak algılanan kullanışlılığa ve dolaylı olarak algılanan niyete etkisi burada önem kazanmaktadır.

Öğrenci örnekleminde algılanan kullanım kolaylığı, öğretim elemanı örnekleminde ise algılanan haz değişkenlerinin algılanan kullanışlılığı etkileyen en güçlü değişkenler olduğu görülmüştür. Öğrenciler için uygulamayı telefon, tablet gibi mobilitesi yüksek cihazlarda kullanmak, öğretim elemanı ile iletişimini anlık sağlamak, ödev vb. dokümanları yüklemek açısından kullanışlılığı yüksek oranda etkilediği söylenebilmektedir. Öğretim elemanlarında hazzın ön plana çıkması, meslektaşlar ile

grup çalışmaları olanağı, online görüşmeyi eğlenceli hale getiren bir takım avantajlar (sesli ve görüntülü konuşma vb.) nedeniyle olduğu düşünülmektedir. Burada, keyifli bir görüşme deneyiminin algılanan kullanışlılığı artırdığı söylenebilmektedir.

TKM'ye göre, algılanan niyet, belirli bir bilgi teknolojisi sisteminin gerçek kullanımını tanımlamakta ve bu nedenle teknoloji kabulünü ve benimsenme düzeyini belirlemektedir (Alharbi & Drew, 2014). Google Classroom kullanımına yönelik niyeti doğrudan etkilediği varsayılan algılanan kullanışlılık değişkeninin, benzer araştırmalarda olduğu gibi (Al-Aulamie vd. 2012; Al-Marooif & Al-Emran, 2018; Balog & Pribeanu, 2010; Chen vd., 2013; Lee vd., 2005) bu çalışmada da örneklem birimlerinin algılanan niyet (benimseme) düzeyini anlamlı ve pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Google Classroom'un uzaktan eğitim için yararlı bulunması, yan uzantılar ile hem görüntülü hem de sesli iletişim ağı sunarak etkileşimi arttırması, fiziksel mesafelere rağmen kaliteli bir görüşme ortamı sunması, senkronizasyon ve güçlü bir iletişim ağı gibi kullanışlı öğeler barındırmasının benimsenme düzeyini olumlu etkilediği söylenebilmektedir. Bu sayede uygulamanın salgın boyunca ve hatta salgın sonrasında da kullanımının öne çıktığı, kullanımının tavsiye edildiği ve tüm bu özellikleri sayesinde motive edici bulunduğu da, ifadelerin ortalama değerleri paralelinde, sonuçlar arasında yer almaktadır.

Bu araştırma pek çok dijital alanda sektörün öncüsü olan Google tarafından geliştirilen bir dijital öğrenme ve öğretme platformu için çeşitli değerlendirme boyutlarını, Google Classroom'u henüz kullanan YOBÜ bünyesinde ele almıştır. Google Classroom'a uyarlanan çalışma modelinin kullanıcı merkezli biçimlendirici bir değerlendirme olarak, program geliştiricilere, yazılımcılara ve teknoloji yatırımcılarına hatta kendi dijital platformlarını kullanmak isteyen kamu ve özel üniversitelerine kullanılabilirlik, kullanışlılık ve kullanıcı deneyimi hakkında hızlı bir geri bildirim sağlayacağı varsayılmaktadır. Çalışmanın, dijital pazarda böyle bir ürünle var olmak isteyen girişimcilerin fırsatları değerlendirmesi yönünde referans olduğu, ayrıca e-öğrenme sistemlerinin içsel motivasyonel değerini belirlemek adına literatüre katkı sunduğu düşünülmektedir.

Gelecekte yapılacak çalışmalarda değişkenlerin etkileri yapısal eşitlik modellemesi ile araştırılması önerilmektedir. Özellikle algılanan haz değişkeninin aracılık rolü ön plana çıkabilmektedir. Bu araştırma yalnızca YOBÜ'yu kapsamaktadır ve TKM çerçevesindeki değişkenler aracılığı ile benimsenme düzeyi (algılanan niyet) belirlenmeye çalışılmıştır. Farklı modeller ve değişkenler ile dijital teknolojilerin farklı alanlarda benimsenme düzeyinin ölçülmesi, demografik faktörler açısından gruplar arası farklılıklara bakılması, davranışsal niyetin değerlendirilmesi açısından gelecekteki çalışmalara önerilmektedir. İçinde bulunduğumuz COVID-19 süreci dışında eğitim

alanında yenilikçi bakış açısı kazanmak isteyen birimlerin, yakın gelecekte ve pandemi sonrası süreçte, bu tarz dijital uygulamaları sistemlerine dahil ederek hibrid modeller ile uygulamalarını zenginleştirmeleri önerilmektedir. Sürdürülebilir bir öğrenim sürecinin bundan sonraki yüzyıllar için en temel özelliğinin teknolojiye hizalanmak olduğu düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: bir alanyazın taraması, *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 1-9. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1029473>
- Al-Aulamie, A., Mansour, A., Daly, H. & Adjei, O. (2012). The effect of intrinsic motivation on learners' behavioral intention to use e-learning systems, *In International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)*, IEEE, 1-4. doi: 10.1109/ITHET.2012.6246057
- Alharbi, S. & Drew, S. (2014). Using the technology acceptance model in understanding academics' behavioural intention to use learning management systems, *(IJACSA) International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 5(1), 143-155. doi: 10.14569/IJACSA.2014.050120
- Al-Marooif, R. A. S. & Al-Emran, M. (2018). Students acceptance of google classroom: an exploratory study using pls-sem approach, *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 13(6), 112-123. doi: 10.3991/ijet.v13i06.8275
- Arat, T. & Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14 (1-2), 363-374. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/116745>
- Azhar, K. A. & Iqbal, N. (2018). Effectiveness of google classroom: teachers' perceptions, *Prizren Social Science Journal*, 2(2), 52-66. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/327417783\\_Effectiveness\\_of\\_Google\\_Classroom\\_Teachers'\\_Perceptions/link/5b91fe96a6fdccfd541f8ea1/download](https://www.researchgate.net/publication/327417783_Effectiveness_of_Google_Classroom_Teachers'_Perceptions/link/5b91fe96a6fdccfd541f8ea1/download)
- Balog, A. & Pribeanu, C. (2010). The role of perceived enjoyment in the students' acceptance of an augmented reality teaching platform: A structural equation modelling approach, *Studies in Informatics and Control*, 19(3), 319- 330. doi: 10.24846/v19i3y201011
- Bhat, S., Raju, R., Bikramjit, A. & D'souza, R. (2018). Leveraging e-learning through google classroom: a usability study, *Journal of Engineering Education Transformations*, 31(3), 129-135. doi: 10.16920/jeet/2018/v31i3/120781
- Bruner II, G. C. & Kumar, A. (2005). Explaining consumer acceptance of handheld internet devices, *Journal of Business Research*, 58(5), 553-558. doi: 10.1016/j.jbusres.2003.08.002
- Chang, S., Chou, C. & Yang, J. (2010). The literature review of technology acceptance model: A study of the bibliometric distributions, *PACIS 2010 Proceedings*, 1634-1640. Retrieved from <https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1156vecontext=pacis2010>
- Chen, Y. C., Lin, Y. C., Yeh, R. C. & Lou, S. J. (2013). Examining factors affecting college students' intention to use web-based

- instruction systems: Towards an integrated model, *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(2), 111–121. doi: 10.14456/hass.2020.10
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology, *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. doi: 10.2307/249008.
- Dykes, A. (2020), *What Is Google Classroom*. Retrieved from <https://www.webopedia.com/definicions/google-classroom/#what-is-google-classroom>
- Fitriningtiyas, D. A., Umamah, N. & Sumardi (2019). Google classroom: As a media of learning history, *IOP Conference Series Earth and Environmental Science*, 243(1), 1-8. doi:10.1088/1755-1315/243/1/012156.
- Garda, B. & Temizel, M. (2016). Bilgi çağında eğitim, *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 12, 23-43. Erişim adresi: <http://sosyoteknik.selcuk.edu.tr/sustad/article/view/85/67>
- Gupta, A. & Pathania, P. (2021). To study the impact google classroom: As a media of learning history of google classroom as a platform of learning and collaboration at the teacher education level, *Education and Information Technologies*, 26, 843–857. doi:10.1007/s10639-020-10294-1
- Haşiloğlu, S. B., Baran, T. & Aydın, O. (2015). Pazarlama araştırmalarındaki potansiyel problemlere yönelik bir araştırma: kolayda örnekleme ve sıklık ifadeli ölçek maddeleri, *PIBYD*, 2(1), 19-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/pibydy/issue/35465/394010>
- Heggart, K. R., & Yoo, J. (2018). Getting the most from google classroom: A pedagogical framework for tertiary educators. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 140-153. doi: 10.14221/ajte.2018v43n3.9
- Hong, S. H., & Yu, J. H. (2018). Identification of external variables for the technology acceptance model (TAM) in the assessment of BIM application for mobile devices. *2nd International Conference on Architecture and Civil Engineering (ICACE)*, IOP Publishing, 401(1), 1-5. doi:10.1088/1757-899X/401/1/012027
- Internet World Stats, (2021). Usage and population statistics. Retrieved from <https://www.internetworldstats.com/stats.html>
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*, Geliştirilmiş 4. Baskı, Pegem Akademi.
- Korucu, A. T. & Biçer, H. (2019). Mobil öğrenme: 2010-2017 çalışmalarına yönelik bir içerik analizi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (1), 32-43. doi:10.24315/tred.516911
- Lee, M., Cheung, C. & Chen, Z. (2005). Acceptance of internet-based learning medium: the role of extrinsic and intrinsic motivation, *Information ve Management*, 42(8), 1095–1104. doi: 10.1016 / j.im.2003.10.007
- Limayem, M., Hirt, S. G. & Chin, W. G. (2001). Intention does not always matter: The contingency role of habit on IT usage behavior, *Global Co-Operation in the New Millennium 9th European conference on information systems (ECIS 2001)*, 274-286. Retrieved from <https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1070&context=ecis2001>
- Mubuke, F., Ogenmungu, C., Mayoka, K. G., Masaba, A. K. & Andrew, W. (2017). The predictability of perceived enjoyment and its impact on the intention to use mobile learning systems, *Asian Journal of Computer Science And Information Technology*, 7(1), 1-5. doi:10.15520/ajcsit.v6i8.51
- Pappas, C. (2015), Google classroom review: pros and cons of using google classroom in elearning. Retrieved from <https://elearningindustry.com/google-classroom-review-pros-and-cons-of-using-google-classroom-in-elearning>
- Park, S. Y. (2009). An analysis of the technology acceptance model in understanding university students' behavioral intention to use e-learning, *Educational Technology ve Society*, 12(3), 150–162. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.12.3.150>
- Sarıtaş, E. & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluluğu: pandemi döneminde pamukkale üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma, *IUYD*, 11 (1), 5-22. doi: 10.34231/iuyd.706397
- Shaharane, I. N. M., Jamil, J. M. & Mohamad Rodzi, S. S. (2016). Google classroom as a tool for active learning, *AIP Conference Proceedings* 1761, 020069, 1-6. doi: 10.1063/1.4960909
- Shaharane, I. N. M., Jamil, J. M. & Mohamad Rodzi, S. S. (2016). The application of google classroom as a tool for teaching and learning, *Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering*, 8(10), 5-8. Retrieved from <https://journal.utem.edu.my/index.php/jtec/article/view/1357/882>
- Simonson, M., Schlosser, C. & Orellana, A. (2011). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2), 124-142. doi: 10.1007/s12528-011-9045-8
- Sudarsana, I. K., Putra, I. B. M. A., Astawa, I. N. T. & Yogantara, I. W. L. (2019). The use of google classroom in the learning process, *Journal of Physics: Conference Series. IOP Publishing*, 1175(1). doi: 10.1088/1742-6596/1175/1/012165
- Suki, N.M. & Suki, N.M. (2011). Exploring the relationship between perceived usefulness, perceived ease of use, perceived enjoyment, attitude and subscribers' intention towards using 3G mobile services, *Journal of Information Technology Management*, XXII(1), 1-7. Retrieved from <http://jitm.ubalt.edu/XXII-1/article1.pdf>
- Tabata, L. N. & Johnsrud, L. K. (2008). The impact of faculty attitudes toward technology, distance education, and innovation. *Research In Higher Education*, 49(7), 625-646. doi: 10.1007/s11162-008-9094-7
- Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim, *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 96-109. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/402573>
- Tekin Poyraz, G. & Özkul, A. E. (2019). Bir öğrenme ortamı olarak google sınıf'ın incelenmesi, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5 (3), 8-27. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/853587>
- Telli Yamamoto, G. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi, *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 25-34. doi: 10.32329/uad.711110
- Uyar, A. (2019). Tüketicilerin mobil uygulamalara ilişkin algılarının teknoloji kabul modeli ile değerlendirilmesi, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 687-705. doi: 10.20491/isar-

der.2019.629

- Ünlü, M. (2019). Dijital çağda e-öğrenme ortamlarının kalitesini artırmaya yönelik gerçekleştirilen uluslararası çalışmalar, *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 165-182. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1476301>
- Wu, J. H. & Wang, S. C. (2005). What drives mobile commerce?: An empirical evaluation of the revised technology acceptance model, *Information ve management*, 42(5), 719-729. doi: 10.1016/j.im.2004.07.001
- Yang S.Y., Fang H.C., Chuang, C. & Li, H. A. (2011). Applying the technology acceptance model to investigate consumers' acceptance of digital learning system, *Energy Procedia*, 13, 3166-3173. doi: 10.1016/j.egypro.2011.11.459

# Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Özyeterlilik Algıları ile Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mehmet Akif Bircan<sup>1\*</sup>, Engin Zabun<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sivas, Türkiye

<sup>2</sup>Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sivas, Türkiye

ORCID: M.A. Bircan (0000-0003-2442-0600), E. Zabun (0000-0001-8132-8953)

**Özet:** Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algıları ile çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluluk düzeyleri incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 3 devlet üniversitesinin eğitim fakültesi bünyesinde öğrenim gören 209 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu, "Sınıf Öğretmenleri İçin Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz yeterlilik Algısı Ölçeği" ve "Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluluk Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA testinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algılarının kısmen yapabilirim düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak sınıf öğretmeni adaylarının kendilerine ait bilgisayarları olup olmaması durumuna göre bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu; evlerinde internet bağlantısı olup olmaması durumuna göre ise bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluluk düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluluk düzeylerinin kendilerine ait bilgisayarları olup olmaması durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği; evlerinde internet bağlantısı olup olmaması durumuna göre ise anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunlarla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algıları ile çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluluk düzeyleri arasında güçlü pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** öğretmen adayları, çevrimiçi öğrenme, özyeterlilik, hazırbulunuşluluk

## Investigation of the Relationship Between the Self-Efficacy Perceptions of Computer and Internet Use of Classroom Teacher Candidates and the Level of Online Learning Readiness

**Abstract:** In this study, prospective classroom teachers were examined in terms of their perceptions about computer and internet use self-efficacy, and their readiness levels for online learning. The study was designed according to the correlational survey model. The study group consisted of 209 prospective classroom teachers, who were enrolled at the faculties of education in 3 state universities. Personal Information Form, "Computer and Internet Use Self-Efficacy Scale for Elementary School Teachers" and "Online Learning Readiness Scale" were used as data collection tools. The data were analyzed using descriptive statistics, t-test and ANOVA. As a result of the study, computer and internet use self-efficacy perceptions of prospective classroom teachers were determined to be at the level of partial compatibility. In addition, there was a significant difference between the mean computer and internet use self-efficacy scores of prospective classroom teachers according to the state of having or not having computers of their own. It was also concluded that there was no significant difference between computer and internet use self-efficacy scores according to the availability of internet connection at home. Moreover, it was determined in the study that the online learning readiness level of prospective classroom teachers was above the moderate level. Online learning readiness levels of the participating prospective classroom teachers differed significantly according to the state of having or not having computers of their own. It was also concluded that there was no significant difference according to the availability of internet connection at home. Furthermore, a strong positive correlation was found between computer and internet use self-efficacy perceptions and online learning readiness levels of prospective classroom teachers.

**Keywords:** prospective teachers, online learning, self-efficacy, readiness

\*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:  
M.A. Bircan, Email: bircanmehmetakif@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 05.04.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 04.05.2021

Doi: 10.32329/uad.899769

## 1. GİRİŞ

Covid-19 salgını, çok kısa sürede yayılarak dünyayı etkisi altına almış ve insanoğlunun günlük yaşam şeklini çok önemli şekilde değiştirmiştir. Salgının doğrudan ve en derin etkilerinin görüldüğü alanlardan birisi de eğitim olmuş dünyanın her yerinde uygulanan yüz yüze eğitim yerini uzaktan eğitime bırakmıştır.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'nın 12 Mart 2020'de aldığı kararla bütün okullarda eğitime iki hafta ara verilmiş daha sonrası için de eğitimin uzaktan eğitim ile devam edeceği yönünde karar alınmıştır [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2020]. Yükseköğretim Kurumu ise üniversitelere gönderdiği yazı ile 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitim imkânı ve alt yapısı bulunanların uzaktan eğitim modeli ile eğitim öğretime devam etmesi gerektiğini duyurmuştur [Yükseköğretim Kurumu (YÖK), 2020]. İlgili kararlar sonrası ülkemizde bütün eğitim kademelerinde uzaktan eğitim modeli uygulanmaya başlanmıştır.

Uzaktan eğitim 19.yüzyılın ikinci yarısından itibaren gazete ve mektupla, öğrenmeyi zaman ve mekândan bağımsız hale getirmiş, farklılaşan öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli araçları sağlamıştır. Günümüzde ise daha çok internete dayalı olarak gerçekleştirilmektedir (İşman, 2011). Bugün dünya nüfusunun %64,7'sinin internet kullanıcısı olması (Internet World Stats, 2020) bu durumu kolaylaştırmaktadır. Ayrıca ülkelerin bilgi ve iletişim teknolojisi cihazlarına sahip olma imkânı olmayan bireylere yönelik geliştirdiği politika ve projeler de uzaktan eğitim modelinin uygulanmasını yaygınlaştırmaktadır. Örneğin MEB 2021 yılında internet ve cihaz ihtiyacı olan öğrenciler için 500.000 tablet dağıtımını gerçekleştirmiştir (MEB, 2021).

Salgın sonrası uzaktan eğitim modelinin zorunluluk haline gelmesi ile birlikte çevrimiçi öğretim yükseköğretim kurumlarında yaygın bir öğretim aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Sarıtaş ve Barutçu, 2020). Çevrimiçi öğrenme “öğrencilerin geleneksel öğrenme-öğretme etkinliklerinden farklı ortamda, aynı anda birçok öğrenme kaynağına ulaşarak ve çoğu durumda sınıf ortamında olduklarından daha fazla etkileşim içine girerek öğrenmeyi kaynaklardan uzakta gerçekleştirdikleri bir öğrenme sürecidir” (Çalışkan, 2002). Çevrimiçinin öğrenmenin öğrenenlere sağladığı bazı avantaj ve faydalar vardır. Çevrimiçi öğrenmenin sağladığı en önemli avantaj interneti temel alması yönüyle internetin sağladığı bütün avantajları sunmasıdır. Çevrimiçi öğrenmede internet temel iletişim ve öğrenme kaynağını oluşturduğundan bu tür öğrenmede öğrenciler bilgi kaynaklarını kolaylıkla belirleyebilmekte ve kaynaklara kolaylıkla ulaşım kullanabilmektedirler (Horton, 2000). Çevrimiçi öğrenmenin öğrencilere hem sosyal, hem akademik, hem de işbirliği becerileri geliştirme, içeriğe kolaylıkla istedikleri zaman istedikleri yerden ulaşma olanağı tanıma, bireysel hızlarına uygun öğrenme ve konular hakkında istedikleri kadar alıştırmaya ve tekrar yapma olanağı sunması gibi başka avantajları bulunmaktadır (Horzum ve diğerleri, 2017). Çevrimiçi öğrenmenin sağladığı avantajların yanında bazı problemler de bulunmaktadır. Verduin ve Clark (1994) ve Lynch (2002) çevrimiçi öğrenmede yaşanan temel problemleri eğitimi bırakma, yalnızlık, öğrenme stili uyumu, zaman yönetimi sağlayamama, öğrencilerin yeni ortamdaki bilgiyi genelleme becerilerini

geliştirememeye, erişimde eşitsizlik, ihtiyaçlara uygun olmama ve yüz yüze eğitimle benzer şekilde ders vermeye çalışma şeklinde özetlemiştir. Çevrimiçi öğrenmenin yukarıda sıralanan avantajlarından faydalanabilmek için öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluluğuna sahip olması gerekmektedir (Yurdugül ve Sırakaya, 2013; Sakal, 2017). Smith (2005) çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluluğunu “Çevrimiçi ortamda, öğrenmeye yönelik motivasyona, gerekli olan teknolojik becerileri öğrenme stiline ve kendi öğrenmesini yönetmesi için gerekli bilgi, beceri ve inançlara sahip olma durumu” olarak tanımlamaktadır. Öğrenenlerin bu hazırbulunuşluluğa sahip olması çevrimiçi öğrenmenin başarılı bir şekilde yürütülmesini doğrudan etkilemektedir (Oliver, 2001; Hukle, 2009; İbrahim, Silong ve Samah, 2012).

Günümüzde salgın ile birlikte uzaktan eğitim modelinin yaygınlaşması, çevrimiçi öğrenme ve e-öğrenmenin öneminin artması bir başka kavramın daha ön plana çıkmasına neden olmuştur. Bu da bilgisayar ve internet kullanımını konusundaki öğretmenlerin özyeterlilik algılarıdır. Çünkü bilgisayarların ve internetin eğitim-öğretim ortamlarında kullanılmasını zorunlu kılan bu süreçte hedeflenen başarıyı, bu teknoloji araçlarını kullanacak eğitimcilerin bilişim teknolojilerine karşı tutum, kaygı ve özyeterlilik algıları şekillendirmektedir. Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi çalışmalarında bireyin kendi bilgi, tutum ve becerileri yani yetkinlikleriyle ilgili algısı olarak ortaya çıkan öz yeterlilik (Bandura, 1986), bireyin bir işe başlaması, devam ettirmesi ve tamamlaması süreçlerinde başarılı olmasına “bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, görevini yerine getirme gücü” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2005). Özyeterlilik algısı bireylerin zor zamanlarda nasıl davranmaları gerektiğini belirler ve bireyin davranışlarında açıkça gözlenebilir (Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004). Özyeterlilik algısı yüksek olan bireyler, bir olayı gerçekleştirme veya bir görevi tamamlamak için başkaları tarafından güdülenmeye gerek duymadan, kendi kendine motivasyonu içsel olarak yapabilir (Kapıcı, 2003).

Çevrimiçi öğrenmenin başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin ve öğrenenlerin hazırbulunuşluluklarının tespit edilmesi gerekmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluluklarını belirlemeye çalışan araştırmaların olduğu görülmektedir (Özgür, Çuhadar ve Akgün, 2014; Alsancak-Sırakaya ve Yurdugül, 2016; Sakal, 2017; Bülbül ve Yordam, 2018; Sarıtaş ve Barutçu, 2020). Smith (2005) öğrenenlerin çevrimiçi öğretime hazır olmasını bilgisayar, mobil telefon ve interneti kullanabilmesi ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Sırakaya ve Yurdugül (2013) de çevrimiçi öğrenme sürecinin etkiliği açısından öğrenenlerin bilgisayar ve interneti kullanabilme özyeterliliğinin önemli olduğu söylemektedir. Bu nedenle bilgisayar ve internet teknolojilerini etkin kullanabilme becerisini gerektiren çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrenenlerin söz konusu yeterliliklerinin tespit edilmesi de önem arz et-

mektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı özyeterliliği ile ilgili araştırmalara rastlanılmamıştır. Ayrıca bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algıları ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluluk düzeyleri ile ilgili bir çalışma ile karşılaşmamıştır. Bu nedenle araştırmanın alana katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

### 1.1. Problem cümlesi

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluğu ile bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algı düzeyleri belirlenerek ve bu iki değişken arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada aşağıda verilen problem cümlelerine yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algıları
  - a) Nasıldır?
  - b) Kendilerine ait bilgisayarları olup olmaması durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
  - c) Evlerinde internet bağlantısı olup olmaması durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk düzeyleri
  - a) Nasıldır?
  - b) Kendilerine ait bilgisayarları olup olmaması durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
  - c) Evlerinde internet bağlantısı olup olmaması durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algıları ile çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın deseni

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algıları ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluluk düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışıldığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmalarda, bir grubun belirli özelliklerini belirleyebilmek için veri toplanır ve iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılır (Büyükoztürk ve diğerleri, 2011).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu üç farklı devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 209 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve sınıflarına ait betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	167	79,9
	Erkek	42	20,1
Sınıf	1. sınıf	26	12,4
	2. sınıf	60	28,7
	3. sınıf	63	30,1
	4. sınıf	60	28,7
	Toplam	209	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının 167'sinin (% 79,9) kadın, 42'sinin (% 20,1) erkek olduğu; çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının 26'sinin (% 12,4) 1. sınıfa, 60'ının (% 28,7) 2. sınıfa, 63'ünün (% 30,1) 3. sınıfa ve 60'ının (% 28,7) 4. sınıfa devam ettiği görülmektedir.

### 2.3. Veri toplama araçları

**Kişisel bilgi formu:** Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının kişisel bilgilerini tespit edebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

**Sınıf öğretmenleri için bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algısı ölçeği (SÖBİKÖAÖ):** Şad ve Demir (2015) tarafından sınıf öğretmenlerinin bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algılarını belirleyebilmek için geliştirilmiştir. Bilgisayar kullanımı özyeterliliği ve internet kullanımı özyeterliliği olmak üzere iki faktör ve onaltı maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin iç tutarlılık yönünden güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa ve Guttman iki yarı güvenilirlik katsayıları bilgisayar kullanımı özyeterlilik algısı için 0,943 ve 0,928 olarak ve internet kullanımı özyeterlilik algısı için 0,933 ve 0,928 olarak bulunmuştur.

**Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği (ÇÖHÖ):** Yurdugül ve Sırakaya (2013) tarafından yetişkinlerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk düzeylerini belirleyebilmek için geliştirilmiştir. Bilgisayar/internet özyeterliliği, özgüdümlü öğrenme, öğrenci kontrolü, öğrenme için motivasyon ve çevrimiçi öğrenme özyeterliliği olmak üzere beş faktör ve onsekiz maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı bilgisayar/internet özyeterliliği için 0,92, özgüdümlü öğrenme için 0,84, öğrenen kontrolü için 0,85, öğrenme için motivasyon için 0,80 ve çevrimiçi iletişim özyeterliliği için 0,91'dir. Ölçeğin tamamı için ise hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,87'dir.

### 2.4. Veri toplama süreci

Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Google form aracılığıyla toplanmıştır.

### 2.5. Verilerin analizi

Araştırma verileri SPSS 21 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada nicel verileri analiz edilirken ölçeklerden elde edilen puanların betimsel istatistiklerine



bakılarak normallik durumlarına karar verilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçeklere Ait Betimsel İstatistik Değerleri

	Çarpıklık katsayısı	Basıklık Katsayısı
SÖBİKÖAÖ	-1,36	1,45
ÇÖHÖ	-,51	,85

Tablo 2 incelendiğinde SÖBİKÖAÖ ve ÇÖHÖ'den elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin -2, +2 aralığında olduğu görülmektedir. Bu iki değer -2 ve +2 değerleri arasında olduğu durumlarda dağılımın normal dağılım olarak gerçekleştiği kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2010; Pekbay, 2017). Bu nedenle ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği ifade edilebilir. Bu bilgilerin doğrultusunda araştırmada verilerin analiz edilmesinde bağımsız gruplar t-testi ve korelasyon testlerinden faydalanılmıştır.

Bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algıları ölçeğindeki seçenekler 0 "Yapamayacağım"dan kesinlikle eminim", "5 "Kısmen yapabilirim" ve "10 "Yapabileceğimden kesinlikle eminim" şeklinde on eşit aralığa bölünmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının bu ölçekten elde ettikleri puanların yorumlanmasında bu puanlara karşılık gelen ifadeler dikkate alınmıştır. Çevrimiçi öğrenmeye hazırlanışluluk ölçeği de 1 "Hiç katılmıyorum", 2 "Katılmıyorum", 3 "Kararsızım", 4 "Katılıyorum" ve 5 "Kesinlikle katılıyorum" şeklinde beş eşit aralığa bölünmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının bu ölçekten elde ettikleri puanların yorumlanmasında ise bu puanlara karşılık gelen ifadeler dikkate alınmıştır.

### 3. BULGULAR

Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algılarına ait betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Özyeterlilik Algıları

		N	$\bar{X}$	Ss
Alt boyutlar	Bilgisayar kullanımı özyeterliliği (BKÖ)	209	6,97	16,13
	İnternet kullanımı özyeterliliği (İKÖ)	209	6,75	14,05
Toplam		209	6,86	28,74

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar kullanımı özyeterlilik algılarının ( $\bar{x}$  =6,97), internet kullanımı özyeterlilik algılarının ( $\bar{x}$  =6,75) ve bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algılarının ( $\bar{x}$  =6,75) kısmen yapabilirim düzeyinde olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kendilerine ait bilgisayarı olup olmama durumuna göre bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bağımsız gruplar t-testi yapılarak bakılmış ve analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının kendine ait bilgisayarı olup olmama değişkenine göre bil-

gisayar ve internet kullanımı özyeterlilik ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $[t(207) = -3,18, p < .05]$ ).

**Tablo 4.** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Özyeterlilik Algılarının Kendilerine Ait Bilgisayarı Olup Olma Değişkenine Göre Analizi

	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
1.grup (Bilgisayarı var)	101	7,26	23,40	207	-3,18	,002
2. grup (Bilgisayarı yok)	108	6,48	31,90			

Sınıf öğretmeni adaylarının evlerinde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bağımsız gruplar t-testi yapılarak bakılmış ve analiz sonuçları Tablo 5'da sunulmuştur.

**Tablo 5.** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Özyeterlilik Algılarının Evlerinde İnternet Bağlantısı Olup Olmama Değişkenine Göre Analizi

	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
1.grup (İnternet bağlantısı var)	165	7,01	26,40	56,63	-2,03	,046
2. grup (İnternet bağlantısı yok)	44	6,29	35,06			

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının evlerinde internet bağlantısı olup olmama değişkenine göre bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $[t(56,63) = -2,03, p > .05]$ ).

Sınıf öğretmeni adaylarının çevrimiçi öğrenme hazırlanışluluk düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 6'de sunulmuştur.

**Tablo 6.** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Hazırlanışluluk Düzeyleri

	N	$\bar{X}$	Ss
ÇÖHD	209	3,75	10,24

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırlanışluluk düzeylerinin ( $\bar{x}$  = 3,75) katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kendilerine ait bilgisayarı olup olmama durumuna göre çevrimiçi öğrenme hazırlanışluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bağımsız gruplar t-testi yapılarak bakılmış ve analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırlanışluluk Düzeylerinin Kendilerine Ait Bilgisayarı Olup Olma Değişkenine Göre Analizi

	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
1.grup (Bilgisayarı var)	101	3,83	9,75	207	-2,04	,042
2. grup (Bilgisayarı yok)	108	3,67	10,53			

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının kendine ait bilgisayarı olup olmama değişkenine göre çevrimiçi öğrenmeye hazırlanışluluk düzeyi ortalama

puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $t(207) = -2,04, p < .05$ ).

Sınıf öğretmeni adaylarının evlerinde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre çevrimiçi öğrenme hazırlanışluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bağımsız gruplar t-testi yapılarak bakılmış ve analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırlanışluluk Düzeylerinin Evlerinde İnternet Bağlantısı Olup Olmama Değişkenine Göre Analizi

	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
1. grup (İnternet bağlantısı var)	165	3,76	12,53	207	-,427	,670
2. grup (İnternet bağlantısı yok)	44	3,72	9,57			

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının evlerinde internet bağlantısı olup olmama değişkenine göre çevrimiçi öğrenmeye hazırlanışluluk düzeyi ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ( $t(207) = -,427, p > .05$ ).

Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar ve internet kullanımını özyeterlilik algıları ile çevrimiçi öğrenme hazırlanışluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı korelasyon testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 9’de sunulmuştur.

**Tablo 9.** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Özyeterlilik Algıları ile Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırlanışluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki

		ÇÖHD		
BİKÖA	r	,651		
	p	,000		

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin bilgisayar ve internet kullanımını özyeterlilik algıları ile çevrimiçi öğrenmeye hazırlanışluluk düzeyleri arasında güçlü pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = ,651, p < .05$ ).

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar ve internet kullanımını özyeterlilik algıları, çevrimiçi öğrenme hazırlanışluluk düzeyleri ve bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar kullanımını özyeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucuna benzer başka araştırma sonuçları da vardır. Örneğin İpek ve Acuner (2011) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar özyeterliliklerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar özyeterlilik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bilgisayar özyeterliliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu ifadeyi destekler

nitelikte Seferoğlu ve Seferoğlu ile Akbıyık (2005) ve Özçelik (2006) tarafından yapılan iki ayrı çalışmada da sınıf öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlilik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine literatürde bu araştırma bulgularından farklı olarak sınıf öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlilik algılarının yüksek olduğu araştırma sonuçları da vardır. Çeliköz, Bulut ve Çeliköz (2018) tarafından sınıf öğretmenlerinin bilgisayar ile ilgili özyeterlilik algılarını belirleyebilmek amacıyla yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin bilgisayar ile ilgili özyeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının internet kullanımını özyeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin internet kullanımını özyeterlilik algıları ile ilgili araştırmaların olmadığı araştırmaların daha çok eğitsel amaçlı internet kullanımına yönelik özyeterlilik inançları veya internet kullanımına yönelik tutum ile ilgili olduğu görülmektedir. Tuncer ve Özüt (2012) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel amaçlı internet kullanımını özyeterlilik inançlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Usta, Bozdoğan ve Yıldırım (2007) sınıf öğretmeni adaylarının internet kullanımına yönelik tutumlarını değerlendirdikleri araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının internet kullanımına yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının kendine ait bilgisayarı olup olmama değişkenine göre bilgisayar ve internet kullanımını özyeterlilik ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çetin ve Güngör (2014) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin kişisel bilgisayara sahip olma durumlarının bilgisayar öz-yeterlilik inançlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgulardan hareketle öğretmen adaylarının kendi bilgisayarlarına sahip olma durumlarının bilgisayar kullanımını ve internet kullanımını özyeterliliklerini artırabileceği ifade edilebilir. Bunların yanı sıra araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının evlerinde internet bağlantısı olup olmama değişkenine göre bilgisayar ve internet kullanımını özyeterlilik ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının internet ile vakit geçirme süreleri arttıkça internet kullanımını özyeterliliklerinin artması beklenen bir sonuçtur. Bu ifadeyi destekler nitelikte Topal ve Akgün (2014) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının internet ile vakit geçirdikçe eğitim amaçlı internet kullanımını öz-yeterlilik algılarının arttığını tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırlanışluluk düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özgür, Çuhadar ve Akgün (2014) de yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırlanışluluk

lunuşluluk düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine bu bulgularla aynı doğrultuda Çakır ve Horzum (2015) da yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluluk düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluluk düzeylerinin bilgisayar sahibi olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bilgisayar sahibi olma durumu bireylerin teknoloji kullanımı yeterliliklerini olumlu olarak etkilemektedir. Bu bulgunun da sözkonusu etkinin bir sonucu olabileceği ifade edilebilir. Pullu ve Gömleksiz (2020) üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluluk düzeylerini inceledikleri araştırmada teknoloji kullanım yeterliliği yüksek olan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluluklarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluluk düzeylerinin evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Yine Özgür, Çuhadar ve Akgün (2014) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının internet kullanım sıklığına göre çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluluk düzeyleri arasında interneti kullanma sıklığı duruma göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında öğretmen adaylarının internet ile geçirdikleri sürenin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluluk düzeylerine bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmada bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algısı ile çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluluk arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluluğun bilgisayar ve internet kullanımı yeterliliği ile doğrudan ilişkisi vardır. Araştırmada elde edilen bu bulgu da bu ifadenin bir göstergesidir. Özgür, Çuhadar ve Akgün (2014) öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı konusundaki özgüvenlerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluluk düzeylerini olumlu etkilediğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algıları kısmen yapabilir düzeyinde olduğu; çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluluk düzeylerinin ise orta düzeyinin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algıları ile çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluluk düzeyleri arasında pozitif güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle şu öneriler sunulabilir:

- Araştırmanın çalışma grubu üç farklı devlet üniversitesi ile sınırlıdır. Yapılacak araştırmalarda çalışma grubu genişletilebilir.
- Araştırma sınıf öğretmeni adaylarına yönelik gerçekleştirilmiştir. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören diğer bölümlerden öğrenciler ile aynı amaca yönelik araştırmalar yürütülebilir.

- Araştırma sonucunda elde edilen öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algılarının yüksek olmadığı bulgusundan hareketle öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı yeterliliklerini artıracak içerikler geliştirilebilir.
- Araştırma sonucunda elde edilen öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluluk düzeylerinin yüksek olmadığı bulgusundan hareketle öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluluk düzeylerini artıracak içerikler geliştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Alsancak Sarıkaya, D. ve Yurdugül, H. (2016). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk düzeylerinin incelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 185-200.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bülbül, T. ve Yordam, M. (2018). Öğretmenlerin özyeterlilik algılarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlulukları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 447-470. DOI: 10.26468/trakyasobed.412098
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, K.Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çakır, Ö. ve Horzum, M.B. (2015). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 1-15.
- Çalışkan, H. (2002). Çevrimiçi (Online) eğitimde öğrenci etkileşimi. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Eskişehir.
- Çeliköz, N., Bulut, S. ve Çeliköz, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlilik algıları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 15-24.
- Çetin, O. ve Güngör, B. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlilik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 5-77.
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide ve reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Horton, W. (2000). *Designing web based training*. New York: John Wiley & Sons.
- Horzum, M. B., Demir Kaymak, Z. Ve Canan Güngören, Ö. (2017). Çevrimiçi öğrenmede öğrenci engelleri ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 61-84.
- Hukle, D.R. L. (2009). *An evaluation of readiness factors for online education*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mississippi State University. Mississippi.
- Internet World Stats (2017). Internet users in the worlds. <http://www.internetworldstats.com/stats.htm> adresinden 15 Ocak 2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- İbrahim. D. Z., Silong. A. D. ve Samah. B. A. (2002). *Readiness*

- and aminde towards online learning among virtual students. Paper Presented in 15th Annual Conference of the Asian Association of Open Universities. Nueva Delhi. India.
- İpek, C. ve Acuner, H. Y. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançları ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 23-40.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kapıcı, Z. U., (2003). İlköğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf-İçi iletişim örüntüleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Lynch, M. M. (2002). *The online educator: a guide to creating the virtual classroom*. London: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- MEB, (2020). *Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. Erişim tarihi: 24.02.2021, <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- MEB, (2021). 500.000 tablet bilgisayar dağıtımının ikinci fazındayız. Erişim tarihi: 27.02.2021, <https://www.meb.gov.tr/500000-tablet-bilgisayar-dagitiminin-ikinci-fazindayiz/haber/22182/tr>
- Pekbay, C. (2017). *Fen teknoloji mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Oliver, R. G. (2001). Assuring the quality of online learning in australian higher education. Proceedings of 2000 Moving Online Conference. (pp. 222-231). Gold Coast, QLD. Norsearch Reprographics
- Özgür, H., Çuhadar, C. ve Akgün, F. (2014). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. 2nd International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium
- Özçelik, H. (2006). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlilikleri: Balıkesir ili örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Pullu, E. ve Gömleksiz, M. (2020). Meslekyüksekokulu öğrencilerinin covid 19 pandemi sürecinde çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluk ve tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada eğitim*, 757-782. doi: 10.37669/milliegitim.788019
- Sakal, M. (2017). Çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18 (39), 81-102.
- Sarıtaş, E. ve Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11 (1), 5-22. DOI: 10.34231/iuyd.706397
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlilik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 89-101.
- Smith, P. (2005). Learning preferences and readiness for online learning. *Educational Psychology*, 25(1), 3-12.
- Şad, S.N. ve Demir, O. (2015). Sınıf öğretmenleri için bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(2), 489- 510.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Topal, M. ve Akgün, Ö. (2015). Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının eğitim amaçlı internet kullanımı öz-yeterlilik algılarının incelenmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 343-364.
- Tuncer, M. ve Özü, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitimsel İnternet kullanımına yönelik özyeterlilik inançları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 1079-1091.
- Usta, E., Bozdoğan, A.E. ve Yıldırım, K. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının internet kullanımına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 209- 222.
- Verduin, J. R. ve Clark, T. A. (1994). *Uzaktan Eğitim: Etkin Uygulama Esasları* (çev. İ. Maviş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Yaman, S., Koray, O. ve Altunçekic, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının özyeterlilik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 355-366.
- YÖK. (2020). Basın Açıklaması. Erişim tarihi: 27.02.2021, <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>
- Yurdugül, H. ve Sırakaya D. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169), 391-406.

# Assessment of Information Literacy Competency of Management Science Students at the University of Ilorin, Kwara State, Nigeria

Adeyinka Tella<sup>1\*</sup>, Rukayat Amadu<sup>2</sup>, Oluwakemi Titilola Olaniyi<sup>3</sup>, Segun Sunday Bamidele<sup>4</sup>

<sup>1</sup>University of Ilorin and University of South Africa, Nigeria

<sup>2</sup>Department of Library and Information Science, University of Ilorin, Nigeria

<sup>3</sup>Federal College of Education, Technical, Akoka, Lagos, Nigeria

<sup>4</sup>Kwara State College of Education, Ilorin, Kwara State, Nigeria

ORCID: A. Tella (0000-0002-5382-4471), R. Amadu (0000-0003-2403-9498), O.T. Olaniyi (0000-0003-1388-6819), S.S. Bamidele(0000-0002-7795-5740)

## Abstracts

The study examined the information literacy (IL) competencies of management science students at the University of Ilorin, Nigeria. A survey research design was adopted. Data was collected through a questionnaire developed by the authors. A total of 337 randomly selected undergraduate students from six departments represent the sample for the study. Six research questions were developed and answered. The findings demonstrate that respondents generally perceived information literacy IL as an insight on how to effectively and efficiently access and select needed information and as a tool for long-life learning. Respondents have high IL skills in the use of the internet to access information needed in their field and can assess such information from various sources. Competence in the circulation of information, identifying and locating information, and accessing sources and evaluating information are the areas of strength revealed in the study; while the weaknesses identified are inability to determine when information is needed, none awareness of specific search engines. The results also reveal that respondents can use IL skills to retrieve information, search the library, and use specific search terms. Prominent information literacy courses offered are the use of libraries, introduction to computers, and IL training on the use of popular search engines such as Google and Ask Me. The common factors confronting the teaching of IL are power supply, high cost of computers, and limited time available for IL practical and hands-on.

**Keywords:** Information literacy, Information literacy skills, management Science, Undergraduate students, University of Ilorin, Nigeria

## 1. INTRODUCTION

ALA (2007) defined information literacy as “a set of abilities which enable individuals to recognize when information is needed and possess the ability to locate, evaluate, and utilize the needed information.” The importance of information literacy in the modern environment of rapid technological change and proliferating information resources cannot be over-emphasized. Because of technological advancement which has resulted in the proliferation of information, individuals are faced with diverse, abundant information choices whether in their academic studies, in the workplace, and their personal lives. Increasingly, information comes to individuals in unfiltered formats, raising questions about its authenticity, validity, and reliability. These pose new challenges for individuals in evaluating and understanding it.

Information literacy is a necessary skill that is utilitari-

an in every aspect of a person's life. Information Literacy (IL) is a set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and can locate, evaluate, and use effectively the needed information. The term Information Literacy first appeared in print in a 1974 report by G. Zurkowski written on behalf of a National Commission on Libraries and Information Science. Zurkowski used the phrase to describe the technique and skill learned by the information literate ‘for utilizing a wide range of information tools as well as primary sources in molding solutions to their problem’ and draws a relative line between the ‘literate’ and ‘information-literate’. In higher education, most experts agree that information literacy skills play an important role in the overall education of students, both in their learning process and in subsequent practice.

In the words of Lupton (2004, p.24), “information literacy is a way of learning through engaging with information. It includes ‘library research skills’ and ‘IT literacy’ but it is broader than these. Information literacy is not just about finding, using, and presenting information, it is about higher-order analysis, synthesis, critical thinking, and problem-solving. It involves seeking and using

\*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:

A. Tella, Email: tellayinkaedu@yahoo.com

Geliş Tarihi / Received Date: 31.08.2020

Kabul Tarihi / Accepted Date: 14.06.2021

Doi: 10.32329/uad.788342

information for independent learning, lifelong learning, participative citizenship, and social responsibility". The United States' American Library Association in a National Forum on Information Literacy Report (1989) defined information literacy as the ability to know when there is a need for information, to be able to identify, locate, evaluate, and effectively use that information for the issue or problem at hand. In the same way: Information literacy competencies can be seen as generic skills, consistent across disciplines or specific skills within a disciplinary lens. The standards themselves use both the language of universality and discipline specificity. It is essential to have an active and continuing program of library orientation and instruction in accessing information developed collaboratively and supported actively by faculty, librarians, academicians, and other information providers. While the best way to achieve information literacy competency for students is through collaboration between disciplinary faculty and librarians, collaboration is not always seen in all situations.

The need for effective functioning in the knowledge society, and to cope with continuous social, economic, and technological changes, has caused a wide debate about what competencies young people and adults need for a successful life and work in the 21<sup>st</sup> century. Competencies have been defined and selected from the vantage of their contribution to sustainable development, social welfare, cohesion, and justice, as well as personal well-being (OECD, 2005). The European Council and the European Parliament adopted, at the end of 2006, a European framework for developing key competences for lifelong learning. The Framework identifies and defines, for the first time at the European level, the key competences that citizens require for their personal fulfilment, social inclusion, active citizenship and employability in our knowledge-based society. The framework includes competences in 'traditional' subjects, such as mother tongue literacy, numeracy, and knowledge of foreign languages, science, and technology. But it also covers other competencies, such as learning to learn, digital competence, social and civic competences, initiative-taking, entrepreneurship, cultural awareness, and self-expression (European Commission, 2007).

Information literacy competence is a crucial skill in the pursuit of knowledge. For students, information literacy skills would enable students to be independent and student-centric learning, rather than depending on teachers or lecturers to provide answers to questions or problems that they encounter. This, in turn, creates a greater responsibility toward their learning and helps the students become dynamic learners and thinkers, creative, analytical and efficient in the use of information.

In a world where a huge amount of information is available, students need to develop a greater understanding of the source of information and abilities to acquire, evalu-

ate, use, and communicate information. In terms of benefits to the students, information literacy enables learners to master content and extend their investigations, become more self-directed, and assume greater control over their learning. With information literacy, the students can turn to individuals who can determine the extent of information needed; access the needed information effectively, and efficiently; evaluate information and its sources critically; incorporate selected information into one's knowledge base; use information effectively to accomplish a specific purpose; understand the economic, legal, and social issues surrounding the use of information, and access, and use information ethically and legally (American Library Association, 2000).

Being information literate will provide the essential skills needed to become a more proficient learner in the university, and subsequently benefit students in both professional and personal endeavors. Information literate individuals who are knowledgeable about finding, evaluating, analyzing, integrating, managing, and conveying information to others efficiently and effectively are more respected. They are students who are most successful at solving problems, providing solutions, and producing new ideas and direction for the future. Information literacy is a repertoire of understandings, practices, and dispositions focused on flexible engagement with the information ecosystem, underpinned by critical self-reflection. The repertoire involves finding, evaluating, interpreting, managing, and using the information to answer questions and develop new ones; and creating new knowledge through ethical participation in communities of learning, scholarship, and practice. (Association of College and Research Library, 2014)

Regardless of the perspective from which information literacy is defined, it is clear that IL is a topic of importance, particularly at the university level. IL is an important concept both at a national as well as international level. There have been various efforts at improving IL across all educational levels beginning from K-12 schools through higher education and also involved the community as a whole. The roots of IL are deeply embedded in the library field and were initiated by librarians, it is important that IL is developed and maintained within the field, but also bereflected upon across all disciplines in academia. Interdisciplinary work in this area is a must for its growth and sustainability. Since, IL is needed by all categories of students irrespective of disciplines, it is important therefore to advance research on discipline focused IL skills and competency among undergraduate students.

Faculty of Management Studies at the University of Ilorin, Nigeria is a relatively new faculty. The faculty just graduate from her first set of students in the 2018/19 academic session. Before this time until now, there has not been any study that focused on the information literacy

skills of this category of students. Besides, where there available some studies at the University of Ilorin, that focus on IL of undergraduates from other faculty, a study that focuses specifically on the Management students is lacking. In light of this and being a very new faculty, it is important to know their information literacy competencies to identify whether or not their IL competencies can match up with undergraduates from other faculties in the university and to know whether more efforts should be intensified in the teaching of IL to the Management students so that they match up with their colleagues in other faculties. It is against this background that the study examined information literacy competency among management science students at the University of Ilorin, Ilorin, Kwara State, Nigeria. The study is significant because it will assist to expose the strategies students adopt in carrying out these assignments, using various competencies, including those of IL; identify the already acquired skill by the students and the ones that need to be added by students to become competent in their quest for information; help the university management to determine the necessary information literacy courses that need to be added to the curriculum, and the findings of the study will constitute a useful addition to the body of knowledge in the area of IL in general.

### Statement of the Problem

Undergraduate students in academic institutions are faced with the daunting task of searching for information. They are faced with the challenges of finding information using various traditional and more advanced technological media. It is also observed that the majority of undergraduates are using search engines, wikis, and social media tools to finding formation. The experience of challenges by undergraduate students in search for information is a reflection that students are not receiving adequate instruction in developing the information literacy skills and competencies required to conduct research using credible and viable resources.

In this era of digital transformation, undergraduates are expected to possess some information literacy skills that should enable them to cope effectively since most academic activities in school now involve the use of information communication technologies such as computers and the internet. Information literacy is being taught in various universities for the undergraduates to develop several skills and competencies that will be useful for them throughout their study in the university, and even beyond. However, while many studies are available on information literacy competencies of undergraduate students from the advanced countries, limited studies on the same subject is available in Nigeria. There seems to be limited or no studies that focused on information literacy competencies of the undergraduates especially those in the management sciences. Available studies focused on other information literacy contents and not

competencies. It is in light of this that this study examines the information literacy competence of management science students at the University of Ilorin, Kwara State, Nigeria.

## 2. OBJECTIVES OF THE STUDY

The broad objective of this study was to examine information literacy competency among management science students at the University of Ilorin, Kwara State, Nigeria. The specific objectives of the study were to:

1. identify the perception of management science students on information literacy,
2. determine the competency levels of information literacy among management science students,
3. identify the areas of strength and weakness in information literacy competencies among the management science students,
4. examine the extent to which the management science students use their information literacy skills/competencies in retrieving relevant information;
5. determine the information literacy programs/courses the management science students have offered; and
6. identify the challenges of information literacy competencies being experienced by the management science students.

## 3. LITERATURE REVIEW

Information literacy implies conscious and systematic attention to developing the capacity to define effectively an information need, use research tools and processes to identify and locate such information, assess it, and communicate analysis and synthesis of the information in response to that need. Ojedokun (2007) highlighted the challenges before African higher institutions in producing graduates with relevant skills to function effectively. For students to effectively search, retrieve, evaluate, and use information efficiently to engage in independent learning, research, and life-long learning, IL competence becomes inevitable. Regarding approaches employed some institutions teach Information literacy (IL) as a stand-alone course while others teach it as an embedded course.

According to the Council of Australian University Librarians (2004), information literacy is an understanding and set of abilities enabling individuals to recognize when information is needed and can locate, evaluate and use effectively the needed information. Librarians, teachers, technologists, and some policymakers have recently begun to address the need for information literacy training and teaching on all levels of education. In the Norwegian educational sector, governmental units responsible for ICT policies as well as the LIS sector have been preoc-

cupied with topics and problems falling under the term 'information literacy'. Information literacy as a concept has been formally articulated in the United States since the early 1990s. It appeared as a result of the tremendous progress in information technology and its dramatic impact on information accessibility. Of course, Information literacy is very important for libraries as well as in all areas of life and academic development. Therefore, examining it among management science faculty students is germane.

#### 4. RELATED STUDIES

As mentioned in the background, literature has reported some related studies but not focused on Management students' IL competencies. Some of the studies are reviewed as follows. Nwalo and Oyedum (2011) evaluated the IL skills of undergraduate students in six federal universities in Nigeria, particularly on the use of library/computer literacy. They reported that the IL skills of the students were generally poor. Igwe and Esimokha (2012) assessed the information literacy skills of students at Federal Polytechnic Offa, Kwara State, Nigeria. The study found that students possessed poor information literacy skills, especially in evaluating information resources, citation/referencing, and plagiarism. The absence of an IL course for students, non-integration of IL in the curriculum, the ill-equipped and poor state of resources in the library were identified as factors responsible.

Baro, Seimode, and Godfrey (2013) compared IL practices in university libraries in Nigeria, the UK, and the US, and found that only those in UK and US provide IL training in all the areas; however, there are differences in their IL training delivery methods. Nigerians lacked facilities/understanding of IL due to nonchalant attitude, and low acceptance of the online approach to learning. Ilogho and Nkiko (2014) investigated the knowledge of information literacy and search skills of students in five selected private universities in Ogun State, Nigeria. They also examined students' ability to distinguish diverse information sources as well as assess the effectiveness of information literacy programmes. The study concluded that sound information literacy skills are a desideratum in knowledge acquisition in the twenty-first century and recommended that information literacy skills should be integrated into the secondary and tertiary schools' curricula.

A national survey conducted by Lana., and Kaitlyn (2012) identified the skills health paraprofessional students wished to develop after receiving feedback on skill gaps as well as strategies they intended to use to address the gaps. It was discovered that (64%) of the students intended to develop library skills, while (63%) intended to develop Internet skills and information evaluation skills. Hunn and Rossiter (2006) reported the findings of a project that developed an online information literacy tutori-

al at the DCMT Library, Cranfield University. This case study highlighted some of the issues in designing and developing a tutorial for a specific target audience and to describe the actual tutorial package. Discussion on the tutorial design includes commentary on the navigation, themes associated with specific tutorials, and the tools used to engage the user, including a generic search engine.

Igwe and Ndubuisi-Okoh (2014) assessed the level of IL awareness, perception, and skills of students at the National Open University of Nigeria. The findings revealed a low level of awareness and poor IL perception arising from the rejection of seven out of ten statements. However, the three accepted statements see IL issues as an antidote to students' poor IL skills. The IL assessment test shows that more students, when summed together, lack IL skills and recommended integration of IL instruction into the university's curriculum. An exploratory study was conducted by Fong (2014) to determine what librarians in the US are doing to teach research skills to chemistry graduate students. The Chemistry librarians at ARL (Association of Research Libraries) institutions were surveyed about the content they teach; when, where, and how they present it; and what assessment they perform. The results reveal that the most popular resources and information literacy skills taught cover gaps and preferences for teaching and assessment techniques. Ojedokun (2014) conducted a study in some selected universities in Nigeria to determine librarians' information literacy skills. The findings demonstrated that librarians were deficient in the essential skills required for a successful information research process. To remedy the deficiencies, the study recommended regular training and retraining through professional development workshops, librarians' access to, and regular use of the Internet, and the review of the curriculum of library schools.

The review of literature has shown that Information literacy is no longer just a library issue but rather an education and societal issue which has also become a global issue. It could be deduced from the literature that countries around the world are recognizing that only an educated, skilled, and information-literate person can contribute effectively to economic productivity and societal well-being. The literature shows undergraduates are unable to access quality information as well as evaluating the source of information due to their low information literacy skills. It is also evident that students who offer information literacy courses are more successful in utilizing information and this is acquired through the information literacy programmes that the institution curriculum provides. Literature also shows that for undergraduate students to become skilled and information-literate, librarians and faculty at higher education institutions will need to work together as partners to provide the education needed in the age of information.



## 5. METHODOLOGY

**Design:** This study was conducted at the University of Ilorin in Ilorin, Kwara State, Nigeria. This study adopted a quantitative survey design. Survey design collects standardized data from large numbers of people. The survey design was considered appropriate in this study as it allows the use of various data collection techniques such as questionnaires, interviews, and observations and to be able to generalize the findings of the study to the entire population of management students in the university.

**Population and Sample:** The target populations of the study were all the full-time undergraduate students in the faculty of management science, the University of Ilorin in the 2017/2018 academic session. As at the time of data collection for the study, the faculty had a total number of three thousand six hundred and thirty-five (3635) students from six different departments: Business Administration, Public Administration, Marketing, Accounting, Finance, Industrial Relations, and Personnel Management. The breakdown of the population is contained in Table 1.

**Table 1.** Population of The Study

S/N	Name of Department	Population
1	Accounting department	819
2	Finance department	847
3	Business Administration department	557
4	Marketing department	450
5	Industrial relations and Personal management department	553
6	Public Administration department	550
	TOTAL	3,635

**Source:** Academic planning office University of Ilorin (2018) and (COMSIT, 2018).

**Sample and Sampling Procedure:** This study adopted a simple random sampling technique to select the sample from the population. This is to give every respondent in the population an equal opportunity of being selected. Yamane (1967) provided a simplified formula to calculate sample sizes. The author claimed that at a 95% confidence level, Precision level = 0.05 can be assumed. The formula is written as  $n = N / (1 + Ne^2)$ . With this formula, the sample size for the study is 360. The sample size was determined following the equation:  $n = N / (1 + Ne^2)$ , Where  $n$  = the sample size required.  $N$  = total known population of the study,  $E$  = level of significance = 0.05

$$\begin{aligned}
 1 &= \text{unit (a constant)} \\
 n &= 3635 / 1 + 3635(0.05)^2 \\
 n &= 3635 / 1 + 3635 \times 0.0025 \\
 n &= 3635 / 1 + 9.09 \\
 n &= 3635 / 10.09 \\
 n &= 360 \text{ (sample size)}
 \end{aligned}$$

### 5.1. Data Collection Instruments

The instrument used for data collection in the study is

a questionnaire. As it is known, a questionnaire usually helps to gather the factual-in-depth information. The questionnaire adopted is a closed-ended/structured questionnaire. It was divided into seven sections. Section A requires the respondents' demographic information while Section B-F, was based on the objectives and research questions of the study: Section B focused Students perception of information literacy, Section C focused on Level of Information literacy competence; Section D focused on Strength and weakness in information literacy competence; Section E: focused on Information literacy skills/competence in the retrieval of relevant information; and Section F focused on Information literacy programmes offered by students; while section G focused on challenges of Information Literacy competence. A four-point rating scale format was used for the items. The responses follow Strongly Agree(SA), Agree(A), Disagree(D), Strongly Disagree(SD).

### 5.2. Validity and Reliability of the Instrument

The instrument was validated to ensure face, content, and construct validity. Content Validity was employed to find if the entire content is relevant to what has been measured. To ensure the face and content validity of the questionnaire, some experts in related research were asked to examine the contents of the questionnaire for language difficulty as well as to determine whether the items contained in the questionnaire are capable of eliciting desired responses. Corrections were made on the questionnaire based on the suggestions by the experts. To achieve the reliability of the instrument used for data collection in the study, a split-half reliability method was used. The instrument was administered to twenty (20) students from different faculties in the university. Responses collected were split into two equal halves and the results were subjected to Cronbach alpha. The overall reliability of the questionnaire returned a reliability coefficient of  $r = 0.82$ . This is considered high enough for data collection as suggested by Guo et al. (2019) and Zhao et al. (2016).

**Procedure for Data Collection:** At the commencement of the questionnaire administration, respondents were assured of confidentiality of the information they provide and were guided on how to complete the filling of the questionnaire. Respondents were allowed to ask questions on any of the items and clear explanations were provided accordingly. The questionnaire was self-administered to respondents by the researchers. The completed copies of questionnaires were collected for analysis.

**Data Analysis Techniques:** Collected data on the study were analysed using simple percentages and frequency count. These methods were adopted because of the nature of the data collected. The collected data were coded with the Statistical Package for Social Science (IBM-SPSS) software version 16.0. The results of the analysis were presented in form of tables and figures.

## 6. RESULTS

A total of 360 copies of the questionnaire were administered to undergraduates of the Faculty of Management Sciences, University of Ilorin; while a total of 337 copies completed the survey giving a response rate of 93.6%. Table 2 provides the details.

**Table 2.** Demography of the Respondents

	Frequency	Percent
Gender		
Male	99	29.4
Female	238	70.6
Total	337	100
Department		
Accounting	47	13.9
Business Administration	72	21.4
Finance	41	12.2
Industrial Relation and Personnel Management	51	15.1
Marketing	70	20.8
Public Administration	56	16.6
Total	337	100
Level		
100 Level	89	26.4
200 Level	117	34.7
300 Level	41	12.2
400 Level	90	26.7
Total	337	100
Age		
15-20 Years	114	33.8
21-25 Years	208	61.7
26-30 Years	15	4.5
Total	337	100

Table 2 shows that 99 (29.4%) of the respondents were male while 238 (70.6%) were female. Hence, the majority of the respondents were female. Also, Table 2 shows 47 respondents (13.9%) were from the Department of Accounting, 72 (21.4%) were from the Department of Business Administration, 41 (12.2%) were from the Department of Finance, 52 (15.1%) were from the Department of Industrial Relation and Personnel Management, 70 (20.8%) were from the Department of Marketing while 56 (16.6%) were from the Department of Public Administration. Hence, the majority of the respondents were from the Department of Business Administration. Table 2 further reveals that 89 (26.4%) of the respondents were in 100 level, year 1; 117 (34.7%) were in 200 level, year 2; 41 (12.2%) were in 300 level year 3; while 90 (26.7%) were in 400 level year 4. This implies that the majority of the respondents were in 200 level. The table also shows that 114 (33.8%) of the respondents were between 15-20 years old; 208 (61.7%) were between 21-25 years old; while 15 (4.5%) were between 26-30 years old. Thus, the majority of the respondents were between 21-25 years of age.

Table 3 reveals that 319 (94.7%) of the respondents agreed that information literacy is a tool for long-life learning while 18 (5.4%) disagreed; 333 (98.8%) agreed that In-

formation literacy entails knowing when information is needed and being able to calculate the nature and extent of needed information while 4 (1.2%) disagreed; 330 (97.9%) agreed that information literacy gives an insight on how to effectively and efficiently access and select needed information while 7 (2.1%) disagreed; 310 (92.0%) agreed that information literacy involves evaluating selected information and its source critically while 27 (8.0%) disagreed; 325 (96.5%) agreed that information literacy leads to effective use of information to accomplish a specific purpose while 12 (3.6%) disagreed. This implies that respondents generally perceived IL as an insight on how to effectively and efficiently access and select needed information and as a tool for long-life learning.

**Table 3.** Student's Perception of Information Literacy

Items	Strongly Agreed		Agreed		Disagreed		Strongly Disagreed	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Information literacy is a tool for long life learning	167	49.6	152	45.1	7	2.1	11	3.3
Information literacy entails knowing when information is needed and being able to calculate the nature and extent of needed information	131	38.9	202	59.9	3	0.9	1	0.3
Information literacy gives an insight on how to effectively and efficiently access and select the needed information	121	35.9	209	62.0	7	2.1	-	-
Information literacy involves evaluating selected information and its source critically	96	28.5	214	63.5	27	8.0	-	-
Information literacy leads to effective use of information to accomplish a specific purpose	166	49.3	159	47.2	9	2.7	3	0.9

**Table 4.** Level of Information Literacy Competence

Items	High Extent		Moderate Extent		Low Extent		No Extent	
	F	%	F	%	F	%	F	%
I can access information from different sources	181	53.7	148	43.9	8	2.4	-	-
I understand when information is needed and how to access it	104	30.9	215	63.8	16	4.7	2	0.6
I use the internet to access information needed in my field of study	207	61.4	98	29.1	23	6.8	9	2.7
I can evaluate accessed information for intelligent decision making	123	36.5	184	54.6	28	8.3	2	0.6
I can use Boolean operation when searching for information (AND, OR, NOT)	41	12.2	54	16.0	111	32.9	131	38.9
I need someone guide to seek to check information online and offline	47	13.9	94	27.9	85	25.2	11	3.2

Table 4 shows that 181 (53.7%) of the respondents can access information from different sources to high extent, 148 (43.9%) to moderate extent while 8 (2.4%) to low ex-

ment; 104 (30.9%) of the respondents understand when information is needed and how to access it to high extent, 215 (63.8%) to moderate extent, 16 (4.7%) to low extent while 2 (0.6%) to no extent; 207 (61.4%) of the respondents can use the internet to access information needed in their field of study to high extent, 98 (29.1%) to moderate extent, 23 (6.8%) to low extent while 9 (2.7%) to no extent; 123 (36.5%) of the respondents can evaluate accessed information for intelligent decision making to high extent, 184 (54.6%) to moderate extent, 28 (8.3%) to low extent while 2 (0.6%) to no extent; 41 (12.2%) of the respondents can use Boolean operation when searching for information (AND, OR, NOT) to high extent, 54 (16.0%) to moderate extent, 111 (32.9%) to low extent while 131 (38.9%) to no extent; 47 (13.9%) of the respondents need someone guide to seek to check information online and offline to high extent, 94 (27.9%) to moderate extent, 85 (25.2%) to low extent while 11 (32.9%) to no extent. The result implies that respondents have high IL skills in the use of the internet to access information needed in their field and can assess such information from various sources.

Table 5 reveals that 315 (93.5%) of the respondents agreed that they can define and calculate the nature and extent of information needed while 22 (6.5%) disagreed; 316 (93.8%) of the respondents agreed that they can identify, locate and access sources of information while 21 (6.2%) disagreed; 299 (88.7%) of the respondents agreed that they can evaluate information critically and incorporate selected information into knowledge while 38 (11.3%) disagreed. The three areas of IL strength identified are

**Table 5.** Areas of Strength in Information Literacy

Items	Strongly Agreed		Agreed		Disagreed		Strongly Disagreed	
	F	%	F	%	F	%	F	%
I can define and calculate the nature and extent of information needed	118	35.0	197	58.5	18	5.3	4	1.2
I can identify, locate and access sources of information	122	36.2	194	57.6	17	5.0	4	1.2
I can evaluate information critically and incorporate selected information into knowledge	111	32.9	188	55.8	36	10.7	2	0.6

**Table 6.** Areas of Weakness in Information Literacy

Items	Strongly Agreed		Agreed		Disagreed		Strongly Disagreed	
	F	%	F	%	F	%	F	%
I can't determine when information is needed	47	13.9	69	20.5	171	50.7	50	14.8
I am unable to locate and access sources of information	24	7.1	74	22.0	182	54.0	57	16.9
I am unaware of specific search strategies e.g. (Boolean Operators, Proximity, Truncation)	56	16.6	159	47.2	103	30.6	19	5.6
I am unable to evaluate information critically	23	6.8	100	29.7	178	52.8	36	10.7
I can't use other people's ethically	35	10.4	122	36.2	145	43.0	35	10.4

the ability to defined and circulate information, identify, and access sources of information.

Table 6 reveals that 116 (34.4%) of the respondents agreed that they can't determine when information is needed while 121 (65.5%) disagreed; 98 (29.1%) of the respondents agreed that they are am unable to locate and access sources of information while 139 (70.9%) disagreed; 215 (63.8%) of the respondents agreed that they are unaware of specific search strategies e.g. (Boolean Operators, Proximity, Truncation) while 122 (36.2%) disagreed; 123 (36.5%) of the respondents agreed that they are unable to evaluate information critically while 214 (63.5%) disagreed; 157 (46.6%) of the respondents agreed that they can't use other people's ethically while 180 (53.4%) disagreed. The weaknesses identified are inability to determine when information is needed, locatesources, none awareness of specific search engines.

**Table 7.** Use of Information Literacy Skills in the Retrieval of Relevant Information

Items	Strongly Agreed		Agreed		Disagreed		Strongly Disagreed	
	F	%	F	%	F	%	F	%
I can easily use information literacy skills to get information online	188	55.8	138	40.9	9	2.7	2	0.6
I can easily search through the library catalogue to locate information	140	41.5	180	53.4	10	3.0	7	2.1
I can use specific search term in searching for information	128	38.0	187	55.5	21	6.2	1	0.3
I can use search engines to search for information effectively	161	47.8	147	43.6	28	8.3	1	0.3

Table 7 shows that 326 (96.7%) of the respondents agreed that they can easily use information literacy skills to get information online while 11 (3.3%) disagreed; 320 (94.9%) of the respondents agreed that they can easily search through the library catalogue to locate information while 17 (5.1%) disagreed; 315 (93.5%) of the respondents agreed that they can use specific search term in searching for information while 23 (6.5%) disagreed; 308 (91.4%) of the respondents agreed that they can use search engines to search for information effectively while 29 (8.6%) disagreed. Respondents can use IL skills to retrieve information, search the library and can use specific search terms

Table 8 reveals that 320 (95.0%) of the respondents agreed that they can easily use information literacy courses e.g. (introduction to computer application) while 17 (5.1%) disagreed; 319 (94.6%) of the respondents agreed that they took part in the course on the use of library e.g. (GNS 102, Effective communication in higher education: the use of library) while 18 (5.3%) disagreed; 216 (64.1%) of the respondents agreed that they took part in information technology courses e.g. (GNS 311, Digital skill acqui-

**Table 8.** Information Literacy Programme/Courses Offered by Students

Items	Strongly Agreed		Agreed		Disagreed		Strongly Disagreed	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Information literacy courses e.g. (introduction to computer application)	163	48.4	157	46.6	13	3.9	4	1.2
I took part in the course on use of library e.g. (GNS 102, Effective communication in higher education: the use of library)	175	51.9	144	42.7	18	5.3	-	-
I took part in information technology courses e.g. (GNS 311, Digital skill acquisition, Introduction to information technology)	118	35.0	98	29.1	87	25.8	34	10.1
Information literacy course on effective use of search engine e.g. (Google, AskMe, Yahoo etc.)	135	40.1	156	46.3	34	10.1	12	3.6
Online Information Literacy Program/Course e.g. (Online Information Retrieval, Web design and Management)	108	32.0	173	51.3	35	10.4	21	6.2

**Table 8.** Challenges of Information Literacy Competency

Items	Strongly Agreed		Agreed		Disagreed		Strongly Disagreed	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Inadequate time to put information literacy competence into practice	105	31.2	199	59.1	32	9.5	1	0.3
Epileptic power supply hinder my display of information literacy competence	137	40.7	171	50.7	27	8.0	2	0.6
Lackadaisical Attitude of students affect putting Information literacy competence into practice	64	19.0	191	56.7	69	20.5	13	3.9
High cost of computer gadget and ICT tools	120	35.6	177	52.5	35	10.4	5	1.5
High cost of data subscription affect my use of information literacy competence	77	22.8	174	51.6	72	21.4	14	4.2

sition), Introduction to information technology) while 121 (35.9%) disagreed; 291 (86.4%) of the respondents agreed that they took part in information literacy course On effective use of search engines e.g. (Google, AskMe, Yahoo, etc.) while 46 (13.7%) disagreed; 281 (86.4%) of the respondents agreed that they took part in online information literacy program/Course e.g. (online information retrieval, web design, and management) while 56 (16.6%) disagreed. Prominent information literacy courses offered are the use of libraries, introduction to computers, and IL training on the use of popular search engines such as Google and Ask Me.

On the challenges of information literacy competence, Table 4.7 reveals that 304 (90.3%) of the respondents agreed that there is inadequate time to put information literacy competence into practice, 33 (9.8%) disagreed; 308 (91.4%) of the respondents agreed that epileptic power supply hinders students from displaying their information literacy competence, while 29 (8.6%) disagreed; 155 (75.7%) of the respondents agreed that lackadaisical attitude of students affect putting information literacy competence into practice, while 82 (24.4%) disagreed; 251 (74.4%) of the respondents agreed that high cost of data subscription affect their usage of information literacy competence while 86 (24.6%) disagreed. The common factors confronting the teaching of IL at the faculty of management science are power supply, high cost of computers and facilities, and limited time available for hands-on IL skills.

## 7. DISCUSSION OF THE FINDINGS

The finding on the perception of information literacy

among the respondents reveals that the respondents generally perceived IL as an insight on how to effectively and efficiently access and select needed information and as a tool for long-life learning. This finding corroborates the description of information literacy by ALA (2007) and Abilock (2004) who looked at information literacy as a transformation process in which the learner needs to find, understand, evaluate and use information in various forms to create for personal, social, or global purposes. IL aims to make information users functional individuals in the world of information instead of been redundant. Therefore, it is not a surprise that the finding on the perception of respondents in this study on IL relates to earlier postulations by ALA and Abilock.

Findings on the level of information literacy competence showed that the majority of respondents have high IL in the use of the internet to access information needed in their field and can assess such information from various sources. This finding is similar to the one by Singh and Joshi (2013) who demonstrated satisfactory along with the significant difference between the first and second-year students and reported high competence in using the internet to access information needed in their field of study and access information from different sources. The similarity in the two studies might be connected with the fact that both studies were conducted focusing on undergraduate students couple with the use of a similar instrument (questionnaire) for the collection of data.

The study reveals three areas of IL strength including circulate information, identify, locate and access sources and evaluate information; while the weaknesses identified are inability to determine when information is need-

ed, locate and access sources, none awareness of specific search engines, and inability to conduct information evaluation. Nwalo and Oyedun (2011) had earlier reported undergraduate students in their study have poor information literacy skills. Similarly, the finding concurs with Igwe and Esimokha (2012) who reported poor information literacy skills among students of Federal Polytechnic Offa, Kwara State, Nigeria. The finding here is not unexpected because there were bound to be weaknesses in IL skills possessed by the respondents since some factors were identified as confronting the teaching of IL in the faculty. Until such factors are properly taken care of, the IL skills of the respondents might continue to be poor.

CILIP (2005) opined that information literacy is a part of knowledge or learning and is made up of a series of skills or competencies that must be acquired. No wonder the findings in this study revealed information literacy courses offered by the respondents to include how to use the libraries, introduction to computers, and IL training on the use of popular search engines such as Google and Ask Me. This finding is not a coincidence. Graduates from universities nowadays are expected to demonstrate certain IL competencies which in some instance assist in securing jobs. Lack of it may result in a candidate not being preferred by the recruiters. IL skills are needed by every learner irrespective of discipline. No wonder it is now part of the curriculum in most universities.

The common factors confronting the teaching of IL at the faculty of management science are power supply, high cost of computers and facilities, and limited time available for hands-on IL skills. There are peculiarities in developing countries regarding the issue of technology. The teaching of IL and the development of IL skills in school cannot be done in isolation of technology. However, this is bedeviled by issues like cost of the ICT, power outage, and limited-time allotted by some school for IL lessons. This agrees with the earlier findings by authors like Forg (2014) and Ojedokun (2014).

## 8. CONCLUSIONS

Information literacy competence is a crucial skill in the pursuit of knowledge. For students, information literacy skill would lead to independent and student-centric learning, rather than depending on teachers or lecturers to provide answers to questions or problems that they encounter. This will in turn create a greater responsibility toward the individual's learning which will help the students become dynamic learners and thinkers, creative, analytical, and efficient information users. Specifically, this study has shown the information literacy level of the students at the Faculty of Management Sciences, University of Ilorin, Nigeria. It is hereby concluded that there is a high level of information literacy among management science students; however, there are associated challenges that limit the teaching of the course.

## 8.1. Recommendations

Based on the findings of this study and the conclusion, the following recommendations are made:

1. The university management should introduce an information literacy course as a compulsory course for all the students.
2. Practicals/Hands-on on IL skills should be introduced and also be made compulsory for the students.
3. The inability to determine when information is needed, none awareness of specific search engines should be more focused on the IL literacy programme.
4. The authority should see to the challenges confronting the teaching of IL in the faculty including power supply, high cost of computers, and limited time available for IL practical and hands-on. In light of these, the university should consider providing alternative power generating machines to substitute for electricity. They should also consider distributing computers to the students either free or by payment of some token. This will facilitate the teaching of IL. Lastly, more time should be allotted to the teaching of IL to accommodate some important hands-on that can lead to the development of necessary IL skills by the students.

## 8.2. Limitation of the Study and Suggestions

The study focused on the information literacy competence of management science students at the University of Ilorin, Nigeria. This is considered a limitation. Therefore, a related study should be conducted that extends the scope of the study to cover the entire university or beyond. A self-reported instrument, a questionnaire was used for the collection of data. Future research should consider collecting data using other methods including interviews, observation, and document analysis.

## REFERENCES

- Abilock, D. (2004). *Information literacy: an overview of design, process, and outcomes*. Accessed on 12 April 2012 <http://www.noodletools.com/debbie/literacies/information/1over/infolit1.html>
- American Library Association (ALA). (2007). Retrieved August 04, 2014, from <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>
- ALA, (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (available at:<http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>(Accessed 14 January 2018).
- ALA (1989). *National Forum on Information Literacy 1999–2000 Report*. Retrieved <http://www.ala.org/aboutala/national-forum-information-literacy-1999%E2%80%932000-report> (accessed 31 August 2020).
- Association of College and Research Libraries. (2014). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Association of College and Research Libraries, last modified

February 20, 2014, Accessed April 2.

- Baro E E, Seimode F D. & Godfrey, V Z. (2013). Information Literacy Programmes in University Libraries: a case study. *Libri* 63(4), 282–294.
- Baskaran, S. Ramesh, B. & Golpakrishnan, S. (2011). Information skills of library and Information science (LIS) students of Karnataka state: a survey. In Ramesha&Shivarama (Eds.), *Information Literacy and Higher Education in Digital Environment (Proceedings of the National Conference, Karnataka State Open University, Mysore, India, 2011)* (pp. 13 -20). Mysore: KSOU
- Brettlea, A. & Raynor, M (2011). Developing information literacy skills in pre-registration nurses: An experimental study of teaching methods, *Nurse Education Today*. Elsevier Ltd.
- CILIP. (2005). Information Literacy: definition. *Chartered Institute of Library and Information Professionals*. Retrieved June 10, 2013, from <http://www.cilip.org.uk/getinvolved/advocacy/informationliteracy/pages/definition.aspx>
- Council of Australian University Librarians (CAUL) (2004). *Information Literacy Standards*. 1st Ed. Canberra: CAUL, 2001. <http://www.anu.edu.au/caul/cauldoc/InfoLitStandards2001.doc>
- European Commission (2007). *The key competences for lifelong learning - a European framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. [online]. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf)
- Fong, B. L. (2014). *Searching for the formula: how librarians teach chemistry graduate students research skills, Issues in science and technology librarianship*, 75. Retrieved August 9, 2017, from <http://www.istl.org/14-winter/refereed1.html>
- Guo, Y., Sun, Y., Li, L., Longbiao Li & Xiaoming Tang. (2019). Reliability assessment for multi-source data of mechanical parts of civil aircraft based on the model. *Journal of Mechanical Science Technology*, 33, 3205–3211. <https://doi.org/10.1007/s12206-019-0615-4>
- Hunn, R. A., & Rossiter, D. (2006). *Design and development of an online information literacy tutorial: evaluation and lessons learnt (Case Study)*, DCMT Library, Cranfield University. Retrieved September 10, 2013, from [http://journals.heacademy.ac.uk/doi/pdf/10.11120/ital.2006.050401\\_84\\_57](http://journals.heacademy.ac.uk/doi/pdf/10.11120/ital.2006.050401_84_57).
- Igwe, K.N. & Esimohka, G. A. (2012). *A Survey of the Information Literacy Skills of Students of Federal Polytechnic Offa, Kwara State, Nigeria*. The Information Technologist: International Journal of ICT, 9 (2), 9 – 19.
- Igwe, K.N & Ndubuisi-Okoh, E.O. (2014). Information literacy awareness, perception and skills assessment using students of national open university in Southwest Nigeria. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence* 5(3), 15 – 29. DOI: 10.4018/ijdlc.2014070102
- Ilogho, J. E., & Nkiko, C. (2014). Information literacy search skills of students in five selected private Universities in Ogun State, Nigeria: a survey, *Library Philosophy and Practice (e-Journal)*, Paper 1040. Retrieved August 9, 2014, from <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1040>
- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2000) *Beacons of the Information Society*. Retrieved February 15th, 2012 from <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html>
- Lana, V., & Kaitlyn A. H. (2012). Developing health information literacy: a needs analysis from the perspective of preprofessional health students. *Journal of the Medical Library Association*, 100(4), 277–283.
- Lupton, M. (2004). *The learning connection*. Adelaide: AusLib Press.
- Nwalo K I N and Oyedum G U, Relationship of information literacy to undergraduate students' use of university libraries. *Library Progress International*, 31 (2) (2011) 347-362.
- OECD (2005). The definition and selection of key competencies: executive summary. Paris: OECD. [online]. <http://www.pedagogy.ir/images/pdf/key-competencies-oecd05.pdf>
- Ojedokun, A.A. (2007). *Information Literacy for Tertiary Education Students in Africa*, (Ibadan; Third World Information Services Ltd).
- Ojedokun, A. A. (2014). Information literacy competence of librarians in South West Nigerian university libraries. *African Journal of Library Archives and Information Science*, 24 (1), 67-90.
- Singh, D. & Joshi, M.K. (2013). Information literacy competency of postgraduate students at Haryana Agricultural University and the impact of instruction initiatives: A pilot survey. *Reference Services Review*, 41(30), 453-473.
- Yamane, T. (1967). *Statistics, An Introductory Analysis*, 2nd Ed., New York: Harper and Row.
- Zhao, J.Y., Sun, G.Q., Zeng, S.K., Guo., J.B., & Zhou, G. (2016). The reliability assessment of human systems interaction for aircraft carrier landing. *Journal of Mechanical Science and Technology*, 30 (10), 4465–4469.
- Zurkowsky, P.G. (1974). *The Information Service Environment Relationships and Priorities*. Related Paper .5.

# Üniversite Öğrencilerinin Yaşadıkları Sosyo-Ekonomik Sorunlar Üzerine Bir İnceleme

Hüseyin Doğan<sup>1\*</sup>, Gökçe Akçalı<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Muş Alparslan Üniversitesi, Bulanık Meslek Yüksekokulu, Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Bölümü, Muş, Türkiye

<sup>2</sup>Muş Alparslan Üniversitesi, Muş, Türkiye

ORCID: H. Doğan (0000-0002-0375-8437), G.Akçalı (0000-0003-1962-5089)

## Özet

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sosyo-ekonomik sorunların boyutu ve sosyal yardımlara erişim biçiminin tespit edilmesidir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini İstanbul, Ankara, İzmir, Erzurum, Van, Muş, Batman, Gümüşhane, Bitlis, Konya illerine bağlı 10 üniversitede öğrenimine devam eden 1326 ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora öğrencisi oluşturmuştur. Google Form üzerinden yapılan araştırmaya 984 (%74.2) kadın, 342 (%25.8) erkek öğrenci katılmıştır. Ölçme aracını araştırmacı tarafından oluşturulan anket formu oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında öğrencilerin demografik bilgileri ile karşılaştırmalı olarak ki-kare, bağımsız örneklem t testi, ANOVA, frekans gibi analizler yapılmıştır. Araştırma bulguları, kadınların erkeklere nazaran ekonomik anlamda daha çok zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca üniversiteye yeni gelen öğrencilerin bir üst sınıftaki öğrencilere göre daha fazla zorlandıkları ve maddi açıdan zorlanma düzeyi artan öğrencilerin üniversitede bir işte çalışmaya başladıkları belirlenmiştir. Sağlıklı bir toplumun inşasında etkin bir rol alan bu grubun üniversite döneminde aileden uzaklaşmaya bağlı olarak yaşadıkları ekonomik sorunların boyutunun tespit edilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin bu mevcut sorunlarının toplumsal gelişim bağlamında irdelenmesinin iyileştirme sürecinde geliştirilecek politikalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Üniversite öğrencileri; ekonomik sorunlar; sosyal yardım

## An Analysis on Socio-Economic Problems of University Students

## Abstract

The purpose of this study is to determine the extent of the socio-economic problems experienced by university students and their access to social assistance. In the study, the scanning model, one of the quantitative research methods, was used. The sample of the study consists of 1326 associate, undergraduate, graduate and doctoral students who continue their education in 10 universities in İstanbul, Ankara, İzmir, Erzurum, Van, Muş, Batman, Gümüşhane, Bitlis and Konya. 984 (74.2%) female and 342 (25.8%) male students participated in the study conducted via Google Form. The survey tool consists of a questionnaire created by the researcher. Within the scope of the study, analyses such as qi-square, independent sample t test, ANOVA, frequency were made in comparison with the demographic information of the students. Research findings show that women experience more economic difficulties compared to men. In addition, it has been determined that the students who are new to the university have more difficulties than those in the upper class and the students whose economic strain increased started to work while studying. It is of great significance to determine the extent of the economic problems experienced by this group, who play an active role in the construction of a healthy society, due to departure from the family during the university period. Besides, examining these existing problems of university students in the context of social development is thought to contribute to the policies to be developed during the improvement process.

**Keywords:** University students; economic problems; social assistance.

## 1. GİRİŞ

Üniversite öğrencileri, üniversite hayatına adım atmaları ile beraber gerek aile hayatından uzaklaşmaları gerek kendi benliklerinin farkına varmaları gerekse hayata karşı bakış açılarının değişmesi sonucu dış etkilere açık hale

gelmeye ve kendi özgür seçimlerini daha belirgin şekilde yaşamaya başlarlar. Bu süreçte de akademik, psikolojik, sosyal, kültürel, ekonomik, sağlık gibi farklı alanlarda birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunlar kişisel gelişimlerine de önemli düzeyde etki etmektedir. Avcı (2010, s.29)'a göre öğrenciler öğrenim ve mesleki alanındaki kaygılarının yanında toplumsal birtakım sorunlar da yaşayabilmektedir. Ona göre bu problemlerden ilki, öğrencilerin ailelerinden kaynaklı ortaya çıkan problemlerdir. Bir diğeri ise eğitim düzeyine bağlı olarak ortaya çıkan problemlerdir. Bu gibi sorunların yaşanmama-

\*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:  
H. Doğan, Email: shuhuseyindgn@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 26.03.2021

Kabul Tarihi / Accepted Date: 02.05.2021

Doi: 10.32329/uad.903559

si için gerekli koşulların sağlandığı ailelerde öğrenciler kendi bireysel gelişimlerini daha iyi tamamlamaktadır. Genel olarak, sosyal çevreye uyum sağlama sürecinde ebeveynlerinden uzakta yaşamla mücadele eden öğrencilerin istek ve arzularının dikkate alınması gerektiği ve ebeveynlerin öğrencilere destek olması gerektiği vurgulanmaktadır (Avcı, 2010, s.29). Ayrıca Kacur ve Atak (2011)'a göre, ergenlik ile yetişkinlik arasındaki döneme denk gelen üniversite hayatı, kimlik kazanımını oluşturmada birey için önemli bir basamaktır. Öğrenciler, yeni karşılaştıkları üniversite ortamıyla birlikte akademik ve sosyal ortamına uyum gösterme, akademik alandaki beklentiler ve bu konudaki talepleri karşılama, bu süreçte bağımsız olmayı kazanma, çevresindeki arkadaş grubu ve karşı cins ile olan ilişkilerini sorgulama, çeşitli kariyer olanaklarını araştırma vb. birçok konuda tek başlarına baş etmek zorundadırlar (Gizir, 2005, s.197). Bu sürecin gençler üzerindeki en önemli etkisi ise karakterlerini, geleceğe bakış açılarını geliştirmeleri, kendi benliklerini bulmalarında önemli rol oynamaktadır. Gençlerin uyum sağlayabilmesi ancak karşılaşmış olduğu sorunlarla başa çıkma stratejilerini geliştirmesine bağlıdır. Bu da öğrencilerin karşılaşacağı olumsuzlukları azaltabilecek becerileri edinmesi, okula ve toplumsal çevreye uyum sağlaması ile mümkündür.

Üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmının, ailelerinden uzakta bir yaşam sürmek zorunda olmaları, ebeveyn ve akraba gibi sosyal destek sistemlerinden uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Yamaç, 2009, s.3). Nitekim Özgüven (1992) de üniversite çağındaki bireylerin üniversite yaşamına geçmeleriyle birlikte ailesiyle olan ilişkilerinin azaldığını ve bireyin davranışlarını yönlendirme noktasında üniversitedeki arkadaş çevresinin daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Bütün bunlar da öğrenci üzerinde büyük bir etkiye neden olabilmektedir. Bunların yanı sıra öğrenciler, yoğun ders yükü, ailesel birtakım faktörler ve yeni çevrenin etkisinde yaşamış oldukları ekonomik sıkıntılar ve geleceğe yönelik endişe gibi pek çok olumsuz durumla karşılaşabilmekte ve bu sorunlarla ailelerinden uzakta tek başlarına yüzleşmektedirler. Bu süreç akabinde de toplumsallaşır ve topluma uyum sağlayan bireyler haline gelirler.

Üniversite hayatı birey için hem heyecan verici hem de zorluklar ve değişimlerle dolu bir olaylar zinciridir. Bireylerin üniversite öncesi bakış açısını; içerisinde bulunduğu sosyal yapı, çevresel etkenler, ailesi veya öğretmenleri şekillendirir. Bireyler o yapıda yaşamını sürdürür fakat üniversite hayatında birey kendi fikir, istek ve bakış açısı doğrultusunda yaşamını idame ettirme yolunu tercih eder. Üniversiteyi ailesinden uzakta okuma fikri ilkin her ne kadar öğrenciye cazip gelse de ilerleyen süreçte üniversitenin getirmiş olduğu zorluklar öğrenci tarafından kısa süre içerisinde fark edilir. Nitekim Ağır (2007)'a göre üniversitede tüm çaba ve yapılanların ödüllendirileceği, çok fazla çalışma isteği, gelecek konusunda hevesli olma insanı olumlu birtakım duygulara sürükler. Her ne

kadar üniversite yaşamında öğrenci zorluklarla yüzleşse de bu duygular öğrencinin akademik anlamda başarısını da beraberinde getirmektedir. Bireyin özgür bir birey olarak yaşamını idame ettirme isteğinin yanında ailesinden uzak bir yaşam sürmeye başlamasıyla yaşamını sürdürebilmek için birtakım yükümlülüklerinin olduğu da bir gerçektir. Bunlar barınma, yeme-içme, temizlik, güvenlik gibi temel ihtiyaçlardır.

Üniversite öğrencilerinin birçoğu üniversiteyi aile ve akrabalarından uzakta okumaktadır (Gülerman, 1989, s.161). Kişisel gelişim noktasında bireyin kendini sürekli yenilediği ve sürekli desteğe ihtiyaç duyabildiği bu dönemde ailesinden uzakta kalmasının öğrencinin hayatla tek başına mücadele etmesine olanak sağlamasına ve birçok sorunu tek başına çözmek zorunda kalmasına neden olmaktadır. Bu da endişe düzeylerini artırabilmekte ve bireylerin çevrelerinde meydana gelen değişimler ya da birtakım belirsizlikler de kişilerde strese sebep olabilmektedir. Şahin (1999)'e göre öğrenciler için farklı düzeylerde etkileri olan bu durum, öğrencilerin üretkenliğini, yaratıcılığını, sosyal ilişkilerini ve uyumunu, fiziksel ve psikolojik sağlığını etkilemektedir. Ailelerin çocuk üzerinde sevgi-saygı, dayanışma, güven duygusu ve ekonomik destek gibi noktalardaki desteği, yaşamın her döneminde olduğu vurgulanmakta ve bunun da çocukların kaygı düzeylerini azalttığı belirtilmektedir (Deveci vd., 2012, s.195). Çevre faktörünün ve ailenin ekonomik durumunun öğrenci üzerinde büyük bir etkisinin olduğu var olan bir gerçektir. Yaylacı (2005)'ya göre, ulaşım ve konaklama sorunları, sosyo-kültürel değerlerin değişimleri, bireyin maddi durumu vb. gibi birtakım faktörlerin değişimi bireylerin özel yaşamlarını etkilediği gibi kariyer gelişimlerini de etkilemektedir. Birey farkında olmadan eski alışkanlıklarını yeni çevre düzeyinin de farklılaşması sebebi ile değiştirmeye, gelişmeye ve yeniden şekillendirmeye başlamaktadır. Ayrıca değişimler karşısında ne yapacağını bilmenin bireylerin uyum sürecini daha rahat bir şekilde geçirmesini sağlaması da kaçınılmazdır.

Gençler yeni adım atmış oldukları öğrenim hayatlarında temel ihtiyaçlarını karşılayacak barınma, beslenme, sağlıklı yaşama, güven içerisinde hayat sürme gibi bireysel ihtiyaçlarını karşılamak zorundadırlar. Bu süreçte öğrenciler büyük bir ekonomik külfet içerisine girebilmekte ve büyük zorluklar yaşayabilmektedir. Adem (1993, s.139-140)'e göre öğrencilerin ders kitapları, ders araç gereçleri, kırtasiye alımı, barınma, ulaşım gibi ihtiyaçları aileleri zorlayabilmektedir. Yükseköğretim ücretsiz olsa bile kişinin yaşamını idame ettirmesi için ihtiyaçlarını da okurken karşılamak zorunda kalmakta ve bu da ekonomik yoksunluk içinde yer alan aileleri umutsuzluğa sürükleyebilmektedir. Bu durumdaki ailelerden gelen öğrenciler sınırlı olan zamanlarını farklı şekilde değerlendirmekten yoksun oldukları için "fırsat maliyeti" ile karşı karşıya kalabilmektedir.



Öğrenciler üniversitelerde ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli kaynaklara başvurmaktadır. Bunların başında da aile gelmektedir. Aile içerisinde dayanışmanın güçlü olduğu Türkiye’de ailelerin çocukları için özverili davrandıkları gözlemlenmektedir. Fakat öğrencilere olan parasal destek miktarı ailelerin gelirleri ile oranlı olmaktadır (Albrecht ve Ziderman, 1992). Bazı öğrenciler de üniversitedeki giderlerini karşılamak için ücretli bir işte çalışma ile birlikte eğitim hayatlarını sürdürmeye çalışmaktadır. Bireysel harcamalarını karşılamak için başvurulacak kaynaklardan bir tanesi de kuşkusuz devlettir. Pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de öğrenim kredisi, burslar gibi parasal; yurt sağlama, yemek gibi parasal olmayan yardımlar sunulmaktadır. Ayrıca kamu, özel işyerleri, dernek, vakıf gibi kuruluşlar da öğrencilere aynı-nakdi yardımlar sunabilmektedir (Kurul Tural, 1996).

Üniversite öğrencilerine yönelik sosyal yardımların bireysel maliyetlerini karşılamakta güçlük çeken öğrenciler ve onların aileleri için önemli olduğu bilinmektedir. Özellikle öğrencilerin hayatlarını kolaylaştırmak, temel ihtiyaçlarını karşılamak ve toplumsal uyumlarını sağlamak amacıyla Gençlik ve Spor Bakanlığı Kredi Yurtlar Kurumu, dernekler, vakıflar, iş adamları ve bazı kamu kurum ve kuruluşları tarafından öğrencilere yönelik burs ve kredi desteği sağlandığı bilinmektedir. Orta veya alt gelir grubuna yönelik olan burs veya kredi desteğiyle öğrenciler rahatlamakta ve ekonomik sıkıntılardan bir nebze olsa da kurtulabilmektedir. Bu da onları ve ailelerini büyük bir maddi külfetten kurtarmaktadır. Üniversite çağına gelmiş bireylerin ülkenin kalkınmasında etkin rol alabileceği düşünüldüğünde toplumun gelişimi açısından bu grubun önemi azımsanamayacak düzeydedir. Toplumun inşasında etkin bir şekilde rol alması beklenen önemli bir grubun üniversite döneminde ailesinden uzaklaşmasına bağlı olarak yaşadıkları ekonomik sorunların boyutunun tespit edilmesi noktasında önem taşımaktadır. Ayrıca sağlıklı bir toplumun gelişimi için üniversite öğrencilerinin var olan bu sorunlarının irdelemesi, iyileştirilme sürecinde geliştirilecek politikalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışma çıktıları göz önünde bulundurularak üniversite öğrencilerinin sosyal yardımlara ilişkin yaşadıkları problemler araştırılarak öğrencilerin aile, eğitim ve sosyo-ekonomik durumları incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ile öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının tespit edilmesi sağlanarak bu konuda alınacak önlemlere katkı sağlanması planlanmaktadır. Bu doğrultuda üniversite öğrencilerinin ekonomik açıdan yaşam şartları, eğitim-barınma durumları, sosyo-ekonomik durumları ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında şu alt sorulara da cevap aranmaya çalışılmıştır;

a) Üniversite öğrencilerinin maddi açıdan zorlanma düzeyi ve maddi ihtiyaçlarını karşılayabilme düzeyi ile aktif çalışma durumu arasında bir ilişki var mı?

b) Üniversite öğrencilerinin sosyal yardımlara erişimde tercih ettiği yol/yöntemler nelerdir? Bu yol-yöntemler demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, barınma vb.) göre değişiklik gösteriyor mu?

c) Üniversite öğrencilerinin mali olarak gelir kaynakları nelerdir? Bu kaynaklar demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, barınma vb.) göre değişiklik gösteriyor mu?

d) Üniversite öğrencilerinin ekonomik açıdan zorlanma düzeyleri nasıldır? Bunlar demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, barınma vb.) göre değişiklik gösteriyor mu?

## 2. ÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan bu çalışmada genel tarama modeli temel alınmıştır. Karasar (2013)’a göre tarama modelleri, şu anda veya geçmişte bir zamanda bir şeyi olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Ona göre, çalışmaya konu olan olay, durum, nesne vb. olgular kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlanır. Bunun yanında var olan olgu, durum veya nesneyi değiştirme veya etkileme çabası içerisine girilmez ve bilinmek istenen şey doğru yaklaşım biçimi sergileyerek onu tespit etmektedir (Karasar, 2013).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini İstanbul, Ankara, İzmir, Erzurum, Van, Muş, Batman, Gümüşhane, Bitlis, Konya illerinde öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Bu kapsamda tesadüfi yöntemle belirlenen 10 üniversitede araştırma yürütülmüştür. Gelişigüzel örnekleme yöntemiyle araştırma evrenindeki okullarda okuyan 1326 öğrenci belirlenmiş ve çalışmaya katılımları gönüllülük esası gözetilerek sağlanmıştır. Araştırmaya 984 (%74.2) kadın, 342 (%25.8) erkek katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 20.29 olup 17-35 arasında değişkenlik göstermektedir. Ayrıca katılımcıların %62.4’ü (f=827) 17-20 yaş aralığında, %34.2’si (f=454) 21-25 yaş aralığında, %2.7’si (f=36) 26-30 yaş aralığında ve %0.7’si (f=9) 31-35 yaş aralığındadır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar tarafından veri toplama aracı olarak anket formu hazırlanmıştır. Ölçme aracı toplam iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde çalışmaya ilişkin sosyo-demografik bilgiler (cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, ikamet şekli, aylık bireysel gelir, anne-baba öğrenim düzeyi gibi) yer almaktadır. İkinci bölümde ise üniversite öğrencilerinin sosyal yardımlara ilişkin durumunu ölçen sorular (sosyal yardımlara erişimi, aynı-nakdi yardım veya burs alma, alınan bursların ihtiyaçları karşılama durumu gibi) yer almaktadır.

### 2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışma kapsamındaki üniversite öğrencilerine ulaşmak için anket formu kullanılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvuruda bulunmuş ve onay alınmıştır (Evrak tarih ve sayı numarası:10/06/2019-E.8145). Etik kurul izin süreci tamamlandıktan sonra sağlıklı veri toplanması amacıyla araştırmanın planlandığı okullarda okuyan öğrencilere Google form üzerinden oluşturulan anket formu ön bilgilendirmeler yapılarak kendilerine sanal ortamda iletilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler tarafından anket formları doldurulurken gönüllülük esası gözetilmiş ve sağlıklı veri elde edilmesi için özellikle hassasiyet gösterilmiştir.

### 2.5. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel analizi için SPSS 22.0 programı kullanılarak veri tabanı hazırlanmış ve Google form üzerinden elde edilen veriler excel dosyası yardımıyla programa aktarılmıştır. Ardından çalışmanın amacı kapsamında ihtiyaç duyulan istatistiksel analizler yapılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların sosyo-demografik bilgileri ile karşılaştırmalı olarak ki-kare, bağımsız örneklem t testi, ANOVA, frekans gibi analizler yapılmıştır.

### 3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamındaki alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin maddi açıdan zorlanma düzeyi ile aktif çalışma durumlarının karşılaştırılması

		Aktif çalışma durumu			Toplam
		Tam zamanlı çalışıyorum	Kısmi zamanlı çalışıyorum	Çalışmıyorum	
Zorlanma Düzeyi	Evet, zorlanıyorum	24	53	759	836
		2.9	6.3	90.8	100
	Kısmen zorlanıyorum	24	10	360	394
		6.1	2.5	91.4	100
	Hayır, zorlanmıyorum	28	0	68	96
		29.2	0	70.8	100
Toplam	76	63	1187	1326	
	5.7	4.8	89.5	100	

p= .01<0.05

Tablo 1’de araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin üniversiteyi okurken maddi açıdan zorlanma düzeyleri ve aktif çalışma durumları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre üniversiteyi okurken zorlanan öğrencilerin %90.8’i (f=759), kısmen zorlananların %91.4’ü (f=360) ve zorlanmayanların %70.8’i (f=68) aktif olarak herhangi bir işte çalışmamaktadır. Ayrıca yapılan analize göre, iki grup arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (p<0,05). Bu ilişkinin de maddi açıdan zorlanma düzeyi arttıkça herhangi bir işte çalışanların sayılarındaki anlamlı artıştan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Tablo 2’de araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin üniversiteyi okurken maddi açıdan ihtiyaçlarını karşılama düzeyleri ve aktif çalışma durumları karşılaştırılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre üniversiteyi okurken ihtiyaçlarını karşılayabilen öğrencilerin %89.4’ü (f=59), kısmen karşılayabilenlerin %92’si (f=309) ve karşılayamayanların %93’ü (f=319) aktif olarak herhangi bir işte çalışmamaktadır. Ayrıca yapılan analize göre, iki grup arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (p<0,05). Buna göre, maddi ihtiyaçların karşılanma düzeyi azaldıkça herhangi bir işte çalışanlarının sayılarında anlamlı artış meydana geldiği saptanmıştır.

**Tablo 2.** Öğrencilerin maddi ihtiyaçlarını karşılama düzeyi ile aktif çalışma durumlarının karşılaştırılması

		Aktif çalışma durumu			Toplam
		Tam zamanlı çalışıyorum	Kısmi zamanlı çalışıyorum	Çalışmıyorum	
Maddi İhtiyaçların Karşılama Düzeyi	Evet, karşılıyorum	7	0	59	66
		10.6	0	89.4	100
	Kısmen karşılıyorum	11	16	309	336
		3.3	4.8	92	100
	Hayır, karşılamıyorum	8	16	319	343
		2.3	4.7	93	100
Toplam	26	32	687	745	
	3.5	4.3	92.2	100	

p= .01<0.05

Tablo 3’te araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin üniversiteyi okurken maddi açıdan zorlanma düzeyleri medeni durumları açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, çalışmaya katılan bekâr öğrencilerin %63.6’sının (f=811) üniversiteyi okurken maddi açıdan zorlandıkları, evli öğrencilerin ise %49’unun (f=25) zorlandıkları saptanmıştır. Ayrıca yapılan analize göre iki grup arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (p<0,05). Bu ilişkinin evli öğrencilerin bekâr öğrencilere göre maddi açıdan daha fazla zorlanmalarından kaynaklandığı saptanmıştır.

**Tablo.3** Öğrencilerin medeni durumlarının maddi açıdan zorlanma düzeylerine göre dağılımı

		Zorlanma düzeyi			Toplam
		Evet, zorlanıyorum	Kısmen zorlanıyorum	Hayır, zorlanmıyorum	
Medeni durum	Bekâr	811	381	83	1275
		63.6	29.9	6.5	100
	Evli	25	13	13	51
		49	25.5	25.5	100
Toplam	836	394	96	1326	
	63	29.7	7.2	100	

p= .01<0.05

Tablo 4’te araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin üniversiteyi okurken maddi açıdan zorlanma düzeyleri okudukları sınıflar açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan lisans ve ön lisans öğrencilerinden 1. Sınıfta okuyanların %68.8’inin (f=362) zorlandığı, 2. Sınıf öğrencilerinin %59.1’inin (f=251) zorlandığı, 3. Sınıf öğrencilerinin %62.9’unun

(f=122) zorlandığı ve 4. Sınıf öğrencilerinin %60.3'ünün (f=76) üniversiteyi okurken maddi açıdan zorlandıkları saptanmıştır. Lisansüstü öğrencilerine bakıldığında ise ders dönemindeki öğrencilerin %51.5'inin (f=17) zorlandığı ve tez dönemindeki öğrencilerin %45.5'inin (f=10) üniversiteyi okurken maddi açıdan zorlanmadıkları saptanmıştır. Ayrıca yapılan analize göre iki grup arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Bu ilişkiye göre sınıf düzeyi yükseldikçe üniversite okurken maddi açıdan zorlanma düzeyi düşmektedir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin okuduğu sınıfların maddi olarak zorlanma düzeylerine göre dağılımı

		Zorlanma düzeyi			Toplam
		Evet, zorlanıyorum	Kısmen zorlanıyorum	Hayır, zorlanmıyorum	
Okuduğu sınıf	1. sınıf	362	139	25	526
		68.8	26.4	4.8	100
	2. sınıf	251	148	26	425
		59.1	34.8	6.1	100
	3. sınıf	122	52	20	194
		62.9	26.8	10.3	100
	4. sınıf	76	41	9	126
		60.3	32.5	7.1	100
	Ders Dönemi*	17	10	6	33
		51.5	30.3	18.2	100
Tez Dönemi*	8	4	10	22	
	36.4	18.2	45.5	100	
Toplam	836	394	96	1326	
	63	29.7	7.2	100	

\* Yüksek lisans/doktora öğrencilerini belirtmektedir. /  $p= .01<0.05$

**Tablo 5.** Öğrencilerin cinsiyetinin maddi açıdan zorlanma düzeylerine göre dağılımı

		Zorlanma düzeyi			Toplam
		Evet, zorlanıyorum	Kısmen zorlanıyorum	Hayır, zorlanmıyorum	
Cinsiyet	Kadın	623	306	55	984
		63.3	31.1	5.6	100
	Erkek	213	88	41	342
		62.3	25.7	12	100
Toplam	836	394	96	1326	
	63	29.7	7.2	100	

Tablo 5'te araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin üniversiteyi okurken maddi açıdan zorlanma düzeyleri cinsiyet grupları açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan kadın öğrencilerin %63.3'ünün (f=623) üniversiteyi okurken maddi açıdan zorlandıkları, erkek öğrencilerin ise %62.3'ünün (f=213) zorlandıkları saptanmıştır.

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğrencilerin üniversiteyi okurken maddi açıdan zorlanma düzeyi ile yaşları arasında yapılan ikili karşılaştırma yer almaktadır. Buna göre grupların yaş ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ( $p<0.05$ ) bulunmuştur. Yapılan tukey testinde bu farklılığın bütün gruplardan kaynaklandığı ve yaşa bağlı olarak değiştiği gözlemlenmiştir. Üniversite okurken maddi açıdan zorlanmayanların yaş ortalamasının zorlanmalara

göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin yaşları arttıkça maddi açıdan zorlanma düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin yaşlarının maddi açıdan zorlanma düzeylerine göre dağılımı

Zorlanma Düzeyi	Yaş	SS	F	p
Evet, zorlanıyorum	20.08	2.361	12.865	0.001
Kısmen zorlanıyorum	20.45	2.622		
Hayır, zorlanmıyorum	21.39	3.220		
Toplam	20.29	2.533		

**Tablo 7.** Öğrencilerin medeni durumlarının mali gelir kaynaklarına göre dağılımı

		Gelir kaynakları*	
		f	%
Medeni durum	Bekâr	Aile (Anne, baba, kardeş, amca vb.)	1167 57
		KYK burs veya kredi	652 31.9
		Aile dışındaki kişiler (İş adamları, arkadaş vb.)	46 2.2
		Dernek/vakıf	51 2.5
		Üniversite	8 0.4
		Kendim çalışıyorum	111 5.4
		Diğer	11 0.5
	Toplam	2046	
	Evli	Aile (Anne, baba, kardeş, amca vb.)	22 37.9
		KYK burs veya kredi	4 6.9
Üniversite		2 3.4	
Kendim çalışıyorum		30 51.7	
Toplam	58		

\* Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

Tablo 7'de araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin mali gelir kaynaklarının medeni durumlarına göre dağılımına yer verilmiştir. Çalışmaya katılan bekâr öğrencilerin %57'sinin (f=1167) mali gelir kaynaklarının aileleri olduğu, evli öğrencilerin ise %51.7'sinin (f=30) mali gelir kaynaklarının kendileri olduğu (kendileri çalışarak) görülmektedir.

**Tablo 8.** Öğrencilerin cinsiyetinin mali gelir kaynaklarına göre dağılımı

		Gelir kaynakları*	
		f	%
Cinsiyet	Kadın	Aile (Anne, baba, kardeş, amca vb.)	926 58.8
		KYK burs veya kredi	499 31.7
		Aile dışındaki kişiler (İş adamları, arkadaş vb.)	37 2.4
		Dernek/vakıf	37 2.4
		Üniversite	8 0.5
		Kendim çalışıyorum	61 3.9
		Diğer	6 0.4
	Toplam	984	
	Erkek	Aile (Anne, baba, kardeş, amca vb.)	263 49.6
		KYK burs veya kredi	157 29.6
Aile dışındaki kişiler (İş adamları, arkadaş vb.)		9 1.7	
Dernek/vakıf		14 2.6	
Üniversite	2 0.4		
Kendim çalışıyorum	80 15.1		
Diğer	5 0.9		
Toplam	342		

\* Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

Tablo 8’de araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin mali gelir kaynaklarının cinsiyetlere göre dağılımına yer verilmiştir. Çalışmaya katılan kadınların %58.8’inin (f=926) mali gelir kaynaklarının aileleri olduğu, erkeklerin ise %49.6’sının (f=263) mali gelir kaynaklarının ailelerinin olduğu görülmektedir.

**Tablo.9** Öğrencilerin yaşlarının mali gelir kaynaklarına göre dağılımı

		Gelir kaynakları*	f	%
Yaş	17-20 Yaş	Aile (Anne, baba, kardeş, amca vb.)	768	59.4
		KYK burs veya kredi	408	31.5
		Aile dışındaki kişiler (İş adamları, arkadaş vb.)	25	1.9
		Dernek/vakıf	23	1.8
		Üniversite	4	0.3
		Kendim çalışıyorum	62	4.8
		Diğer	4	0.3
		Toplam	1294	
	21-25 Yaş	Aile (Anne, baba, kardeş, amca vb.)	404	54.1
		KYK burs veya kredi	234	31.3
		Aile dışındaki kişiler (İş adamları, arkadaş vb.)	19	2.5
		Dernek/vakıf	28	3.7
		Üniversite	6	0.8
		Kendim çalışıyorum	50	6.7
		Diğer	6	0.8
		Toplam	747	
	26-30 Yaş	Aile (Anne, baba, kardeş, amca vb.)	14	28.6
		KYK burs veya kredi	11	22.4
		Aile dışındaki kişiler (İş adamları, arkadaş vb.)	2	4.1
		Kendim çalışıyorum	22	44.9
		Toplam	49	
	31+ Yaş	Aile (Anne, baba, kardeş, amca vb.)	3	21.4
		KYK burs veya kredi	3	21.4
		Kendim çalışıyorum	7	50
Diğer		1	7.1	
Toplam		14		

\* Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

Tablo 9’de araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin mali gelir kaynaklarının yaş gruplarına göre dağılımına yer verilmiştir. Çalışmaya katılan 17-20 yaş grubundaki öğrencilerin, %59.4’ünün (f=768) mali gelir kaynaklarının aileleri olduğu, 21-25 yaş grubundaki öğrencilerin %54.1’inin (f=404) mali gelir kaynaklarının ailelerinin olduğu, 26-30 yaş grubundaki öğrencilerin %28.6’sının (f=14) mali gelir kaynaklarının ailelerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca 31+ yaş grubundaki öğrencilerin de %21.4’ünün (f=3) mali gelir kaynaklarının ailelerinin olduğu, %21.4’ünün de (f=3) KYK burs veya kredi olduğu elde edilen bulgulardan tespit edilmiştir.

Tablo 10’da araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sosyal yardımlara erişimde tercih ettikleri yol/yöntem cinsiyet grubu açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan kadın öğrencilerin %84.2’si (f=829) sosyal yardımlara erişimde sosyal medya/interneti kullanmakta, erkek öğrencilerin ise %86.3’ü (f=295) bu yolu tercih etmektedir. Ayrıca gruplar arasında

da yapılan analize göre herhangi anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (p>0.05).

**Tablo 10.** Öğrencilerin cinsiyetinin sosyal yardımlara erişimde tercih edilen yol/yönteme göre dağılımı

Sosyal medya/İnternet		Müracaat şekli		
		Doğrudan müracaat	Toplam	
Cinsiyet	Kadın	829	155	984
		84.2	15.8	100
	Erkek	295	47	342
		86.3	13.7	100
	Toplam	1124	202	1326
		84.8	15.2	100

p= .212>0.05

**Tablo.11** Öğrencilerin yaşlarının sosyal yardımlara erişimde tercih edilen yol/yönteme göre dağılımı

Müracaat şekli	Yaş	SS	t	p
Sosyal medya/internet	20.24	2.499	-1.724	0.085
Doğrudan müracaat	20.57	2.708		

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal yardımlara erişimde tercih ettikleri yol/yöntemleri ile öğrencilerin yaşları karşılaştırılmıştır. Buna göre, sosyal yardımlara erişimde sosyal medya/internet kullananların yaş ortalaması 20.24, doğrudan müracaat edenlerin ise yaş ortalaması 20.57 olarak tespit edilmiştir. Analiz sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık rastlanmamıştır(p>0.05).

**Tablo.12** Öğrencilerin okuduğu sınıfların sosyal yardımlara erişimde tercih edilen yol/yönteme göre dağılımı

Sosyal medya/İnternet		Müracaat şekli		
		Doğrudan müracaat	Toplam	
Sınıf	1. sınıf	456	70	526
		86.7	13.3	100
	2. sınıf	365	60	425
		85.9	14.1	100
	3. sınıf	155	39	194
		79.9	20.1	100
	4. sınıf	108	18	126
		85.7	14.3	100
Ders Dönemi*	Ders Dönemi*	22	11	33
		66.7	33.3	100
Tez Dönemi*	Tez Dönemi*	18	4	22
		81.8	18.2	100
Toplam	Toplam	1124	202	1326
		84.8	15.2	100

\* Yüksek lisans/doktora öğrencilerini belirtmektedir.

Tablo 12’de araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sosyal yardımlara erişimde tercih ettikleri yol/yöntem okudukları sınıf açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan lisans ve ön lisans öğrencilerinden 1. sınıf öğrencilerinin %86.7’si (f=456), 2. sınıf öğrencilerin %85.9’u (f=365), 3. sınıf öğrencilerinin %79.9’u (f=155) ve 4. sınıf öğrencilerinin ise %85.7’si (f=108) sosyal yardımlara erişimde sosyal medya/interneti kullanmaktadır. Lisansüstü öğrencilerine bakıl-

diğında ise ders dönemindeki öğrencilerinin %66.7'si (f=22), tez dönemindeki öğrencilerin de %81.8'inin (f=18) sosyal yardımlara erişimde sosyal medya/interneti kullandıkları elde edilen bulgulardan tespit edilmiştir.

**Tablo.13** Öğrencilerin medeni durumlarının sosyal yardımlara erişimde tercih edilen yol/yönteme göre dağılımı

Sosyal medya/İnternet		Müracaat şekli		
		Doğrudan müracaat	Toplam	
Medeni durum	Bekâr	1085	190	1275
		85.1	14.9	100
	Evli	39	12	51
		76.5	23.5	100
	Toplam	1124	202	1326
		84.8	15.2	100

p= .074>0.05

Tablo 13'te araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sosyal yardımlara erişimde tercih ettikleri yol/yöntem medeni durumları açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan bekâr öğrencilerin %85.1'i (f=1085) sosyal yardımlara erişimde sosyal medya/interneti kullanmakta, evli öğrencilerin ise %76.5'i (f=39) bu yolu tercih etmektedir. Ayrıca gruplar arasında yapılan analize göre herhangi anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (p>0.05).

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları ekonomik sorunların boyutunun tespit edilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada; maddi açıdan zorlanma düzeyi/maddi ihtiyaçların karşılanma düzeyi ile öğrencilerin aktif çalışma durumları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun çalışmadığı; ancak ihtiyaçlarını karşılayanların da çalışma eğiliminde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin çalışma eğilimi göstermelerinde sosyo-ekonomik destek kaynaklarından uzak olmaları, yeterli burs imkânlarının olmaması gibi nedenlerden ötürü bu alternatifleri tercih ettikleri düşünülmektedir. Okul dönemlerinde sosyo-ekonomik sebeplerden ötürü çalışmak zorunda kalan öğrenciler okuldaki aktif faaliyetlere katılmaktan mahrum kalabilmekte bu da okuldaki başarı seviyelerini doğrudan etkileyebilmektedir. Oral ve McGivney (2014), ülkemizdeki sosyo-ekonomik şartlar, öğrencilerin akademik başarısını etkilediğini vurgulamakta; ayrıca sosyo-ekonomik imkanları düşük olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanında Kurnaz (2007), maddi güçlük çeken ailelerde yetişen kişiler için eğitim en son düşünülen olgudur. Her ne kadar ailesinden uzak olmuş olsa da Albrecht ve Ziderman (1992)'a göre Türkiye'de öğrencilerin mali gelir kaynaklarını başında aile gelmektedir. Dolayısıyla ailenin yükseköğrenim gören çocuklarına parasal katkısı geliri ile orantılı olmaktadır. Bunlardan yola çıkarak ekonomik anlamda güçlük çeken ve bu sebepten ötürü çalışmak durumunda kalan öğrenci ve ailelerinin tespit edilmesi ve kredi ya da burs gibi birtakım imkân-

larla desteklenmesinin öğrenci başarısını etkileyeceği ve okuldaki faaliyetlerde daha aktif yer almalarına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin maddi açıdan zorlanma düzeyleri farklı değişkenler açısından incelendiğinde, kadın öğrencilerin maddi konularda erkek öğrencilere kıyasla daha fazla zorlandıkları görülmüştür. Sınıf değişkeni açısından maddi zorlanma düzeylerine bakıldığında, üniversiteye yeni gelen öğrencilerin üst sınıftaki öğrencilere göre daha fazla zorlandıkları tespit edilmiştir. Medeni durum değişkeni açısından maddi olarak zorlanma düzeyleri incelendiğinde ise bekâr öğrencilerin evli öğrencilere nazaran daha çok zorlandıkları gözlemlenmiştir. Üniversite öğrencileri gerek ailelerinden uzaklaşmaları gerek kendi benliklerinin farkına varmaları gerekse de fizyolojik ya da çevresel faktörlere bağlı olarak hayata karşı bakış açısının değişmesi sonucu dış etkilere karşı açık olma ve üniversite hayatının onlara sunmuş olduğu olanakları belirgin şekilde yaşama eğilimindedir. Yaşın bireye verdiği olgunlukla -bireyin yaşı ilerledikçe- kişi daha sağlıklı kararlar verebilmekte ve ekonomik olarak hayatını daha sağlıklı sürdürebilmektedir. Bu anlamda üniversiteye yeni adım atmış bireylere yönelik okul sosyal hizmeti çatısı altında verilecek destek hizmetleriyle daha da güçlendirilmelerinin sağlanabileceği düşünülmektedir. Toplumun inşasında etkin bir rol alan bu grubun üniversite döneminde ailesinden uzaklaşmasına bağlı olarak yaşadıkları ekonomik sorunlara yönelik oluşturulacak politikalar sağlıklı bir toplumun oluşmasına zemin da hazırlayacaktır.

Üniversite öğrencilerinin mali gelir kaynakları farklı değişkenler açısından incelendiğinde, bütün gruplarda ilk sırada aile (anne, baba, kardeş, amca vb.) ikinci sırada ise KYK burs ve kredileri yer aldığı görülmüştür. Aile dışındaki bireyler (iş adamları, arkadaş vb.), dernek/vakıf, üniversite gibi yerlerden de öğrenciler ihtiyaç duydukları ekonomik kaynaklarını karşılayabilmektedir. Şahin ve diğ. (2009)'a göre, öğrencilerin üniversite okurken en temel sorunu ekonomik zorluklar ve temel gereksinimlerini karşılayamamadır. Öğrenciler eğitimini sürdürmek için ihtiyaç duyduğu paraya yeterli oranda sahip olamama, burs miktarının azlığı ve burs alma olanaklarının yetersizliği, barınma, ulaşım, beslenme konusunda yaşanan güçlükler gibi sorunlarla sık sık karşılaşmaktadır. Öğrenciler ihtiyaçlarını karşılamak için öncelikle ailelerine başvurma eğilimindedir. Fakat ekonomik anlamda zorluk çeken aileler yükseköğrenimde okuyan aile fertlerine sınırlı şekilde destek çıkabilmektedir. Hemen hemen her öğrenciye Kredi Yurtlar Kurumu tarafından ödenen burs veya krediler ise bir noktaya kadar öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabildiği saptanmıştır. Yavuzer ve diğ. (2005)'e göre, üniversite öğrencilerinin en yaygın beş sorunu arasında; aileye yük olunması, ulaşım sıkıntısı, burs imkânlarının yetersizliği, gelirin giderleri karşılayamaması ve derslerle ilgilenmekten diğer faaliyetler için yeterince zaman kalmaması yer almaktadır. Özkan ve Yılmaz

(2010)'a göre ise üniversite öğrencilerinin en fazla ekonomik nedenlere bağlı olarak barınma ücretlerini karşılayamaması, sosyal ve kültürel etkinliklere katılamama, okul arkadaşları ve karşı cinsle olan arkadaşlıklarında sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Bu noktada öğrencilerin ekonomik anlamda yükünü azaltacak destek hizmetlerine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Öğrenciler için ek bir gelir kaynağı oluşturabilecek faaliyet alanlarının varlığı toplumun inşasında etkin rol alan bu grubun ihtiyaçlarına çözüm olacağı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencileri sosyal yardımlara erişimde tercih ettiği yol/yöntemler sosyo-demografik bilgiler ışığında incelendiğinde, cinsiyet, sınıf ve medeni durum ile sosyal yardımlara erişimde kullanılan yol/yöntem arasında bir ilişkiye rastlanmazken öğrencilerin okudukları sınıf düzeyleri ile sosyal yardımlara erişimde kullanılan yol/yöntem arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Bu durum özellikle 1. ve 2. Sınıf öğrencilerinde göze çarpmaktadır. Çalışma kapsamında elde edilen bu sonuçların yanı sıra gelecekte yapılacak çalışmalarda üniversite öğrencilerinin yaşadıkları maddi sorunlara yönelik derinlikli çalışmaların yapılmasının öğrencilerin karşılaştıkları sorunların tespitine yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 5. KAYNAKÇA

- Adem, M. (1993). Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 172, Ankara.
- Ağır, M. (2007) Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Albrecht D. ve Ziderman, A. (1992). Financing Universities in Developig Countries. The World Bank, PHREE Background Paper Series, Document No: PHREE 92/61.
- Avcı, M. (2010). Ergenlikte Toplumsal Uyum Sorunları. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (1), 39-63.
- Deveci, S.H., Çalmaz, A. ve Açıık, Y. (2012). Doğu Anadolu'da Yeni Açılan Bir Üniversitenin Öğrencilerinde Kaygı Düzeylerinin Sağlık, Sosyal Ve Demografik Faktörler İle İlişkisi. Dicle Tıp Dergisi, 39 (2), 189-196.
- Gizir, C.A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Problemleri Üzerine Bir Çalışma. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 196-213.
- Gülerman, A. (1989). Akademik Danışmanlara Rehberlik Ve Psikolojik Danışman Niteliğinin Kazandırılması, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Toplantısı, Ankara.
- Kacur, M. ve Atak, M. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Sorun Alanları Ve Sorunlarla Baş Etme Yolları: Erciyes Üniversitesi Örneği. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 31(2), 273-297.
- Karasar, N. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 26. Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kurnaz, Ş. (2007). Çocuk Yoksulluğu. Aile ve Toplum Dergisi, 3(12), 47-55.
- Kurul Tural, N.(1996). Türkiye'de Kamu Öğrenim Kredileri Ve Bursları. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 29 (1), 49-61.
- Oral, I. ve McGivney, E. J. (2014). Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı. Eğitim reformu girişimi raporu.
- Özguven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(7), 5-13.
- Özkan, S. ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Durumları: Bandırma Örneği. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 5(13), 153-171.
- Şahin, D. (1999). Sosyal destek ve sağlık, sağlık psikolojisi. (Edt. Ülgen H. Okyavuz). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No: 19.
- Şahin, İ., Şahin Fırat, N., Zoraloğlu, Y.E., Açıkgöz, K. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Sorunları. e-Journal of New World Sciences Academy, 4(4), 1435-1449.
- Yamaç, Ö. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek İle Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Yavuzer, H., Meşeci, F., Demir, İ. ve Sertelin, Ç. (2005). Günümüz Üniversite Gençliğinin Sorunları. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi 1, 79-91.
- Yaylacı, G.Ö. (2005) Örgütsel Stres Yönetmede Etkili Kişilerarası İletişim Stratejileri. Amme İdaresi Dergisi, 38 (2), 51-59