

ISSN: 2146-5959
e-ISSN: 2146-5967

2021

2

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

Journal of Higher Education and Science

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci>



Cilt/Volume 11 • Sayı/Number 2 • Ağustos/August 2021



Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (önceden Zonguldak Karaelmas Üniversitesi) Yayın Organıdır
 Official Journal of Zonguldak Bülent Ecevit University (formerly Zonguldak Karaelmas University)
 Yılda üç kez yayımlanır / Published three issues per year

Baş Editör/Editor in Chief	Zehra SAFİ ÖZ	Zonguldak Bülent Ecevit University	editor.higheredu@yahoo.com
Yardımcı Editörler Associate Editors	Ali Ekrem ÖZKUL Jeffrey S. BROOKS Taner BAYRAKTAROĞLU	Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi Monash University Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	alieozkul@gmail.com jeffrey.brooks@nonash.edu baytaner@yahoo.com
Uluslararası Yayın Kurulu International Editorial Board	Abdullah ÇAVUŞOĞLU Aslıhan NASIR Baki HAZER Berté van WYK Durmuş GÜNAY Erkan İBİŞ Gerard POSTIGLIONE Hasan MANDAL Hugo HORTA Mansur MA'SHUM Mattia CATTANEO Michael SCHALLIES Morshidi SIRAT Muharrem KILIÇ Muzaffer ELMAS Muzaffer ŞEKER Ömer AÇIKGÖZ Orhan UZUN Sheema HAIDER Simona DIMOVSKA Ulrich TEICHLER Ümran S. İNAN Üstün ERGÜDER Yıldırım ÜÇTUĞ Yüksel KAVAK Yunus SÖYLET	Defense Technologies Engineering and Trade Inc Boğaziçi University Kapadokya University Stellenbosch University Maltepe University Ankara University University of Hong Kong Scientific and Technological Research Council of Turkey University of Hong Kong Mataram University University of Bergamo Heidelberg University of Education Universiti Sains Malaysia Ankara Yıldırım Beyazıt University Higher Education Quality Board Turkish Academy of Sciences Council of Higher Education Bartın University Quality Assurance in Higher Education Indus University European Association for University of Kassel Koç University Sabancı University Atılım University TED University İstanbul University	Turkey Turkey Turkey South Africa Turkey Turkey China Turkey China Indonesia Italy Germany Malaysia Turkey Turkey Turkey Turkey Turkey Pakistan Macedonia Germany Turkey Turkey Turkey Turkey
Eğitim Bilimlerinde Yükseköğretim Alan Editörleri/Higher Education Field Editors in Educational Sciences	Ali Ekrem ÖZKUL Seyithan DEMİRDAĞ Şaban ÇELİKOĞLU	Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	aileozkul@gmail.com seyithandemirdag@gmail.com sabancelikoglu@beun.edu.tr
Fen, Matematik ve Mühendislik Bilimlerinde Yükseköğretim Alan Editörleri/Higher Education Field Editors in Science, Mathematics and Engineering Sciences	Can KIZILATEŞ Salih ERDEM Yasin HAZER	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	can.kizilates@beun.edu.tr s_erdem67@hotmail.com yasin_hzr@hotmail.com
Sağlık Bilimlerinde Yükseköğretim Alan Editörleri/Higher Education Field Editors in Health Sciences	Hale SAYAN ÖZAÇMAK Meryem AKPOLAT FERAH Taner BAYRAKTAROĞLU	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	hsayan@yahoo.com meryemakpolat@yahoo.com baytaner@yahoo.com
Sosyal Bilimlerde Yükseköğretim Alan Editörleri/Higher Education Field Editors in Social Sciences	Recep YÜCEDOĞRU	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	recep.yucedogru@beun.edu.tr
Yabancı Dil Editörleri/Foreign Language Editors	Güven MENGÜ Merve DEMİR	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	gmengu@gmail.com mrvdemr@gmail.com
İstatistik Danışmanı Consultant in Statistics	Ergün KARAAĞAOĞLU	Hacettepe University	ekaraaga@hacettepe.edu.tr

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

Journal of Higher Education and Science



***Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Adına Sahibi**
Owner on behalf of Zonguldak Bülent Ecevit University
Sorumlu Müdür/Publishing Manager

Yönetim Yeri/Head Office

E-posta/E-mail
Editör/Editor

Yayınevi/Publishing House

Baskı/Place of Printing

Yayın Türü/Publication Type

Asitsiz kağıda basılmaktadır
Printed on acid-free paper

Mustafa ÇUFALI
Rektör/Rektor

Fehmi GÜR

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, 67100, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University, 67100, Zonguldak, Turkey

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü, 67100, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University Rectorate, 67100, Zonguldak, Turkey
editor.higheredu@yahoo.com

Zehra SAFİ ÖZ

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Tıbbi Biyoloji Anabilim Dalı,
67600, Zonguldak, Türkiye
*Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Medicine,
Department of Medical Biology, 67600, Zonguldak, Turkey*

BULUŞ Tasarım ve Matbaacılık

Bahriye Üçok Caddesi No: 9/1, Beşevler, 06500, Ankara, Türkiye
Tel: +90 (312) 223 55 44; +90 (312) 222 44 06
Faks: +90 (312) 222 44 07 E-mail: bulus@bulustasarim.com.tr

Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti.

İvedik Organize San. 1420. Cadde No: 58/1, Ostim-Y. Mahalle, Ankara, Türkiye
Tel: +90 (312) 395 85 71 72 Faks: 0 (312) 395 85 72 E-mail: info@stepdijital.com

Yaygın Süreli Yayın/International Periodical

Yılda üç kez yayımlanır: Nisan, Ağustos, Aralık
Published three issues per year: April, August, December

Bu sayı 100 adet basılmıştır/This issue is printed in 100 copies
Basım Tarihi/Printing Date: 31.08.2021



Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, Nisan 2011'den itibaren DOI® sistemi üyesidir.
Journal of Higher Education and Science has been a member of the DOI® system since April 2011.



Bu dergi, "Committee on Publication Ethics (COPE)" üyesidir ve ilkelerine katılır; www.publicationethics.org

This journal is a member of and subscribes to the principles of the Committee on Publication Ethics (COPE); www.publicationethics.org

Bu dergideki yazıların yayım standartlarına uygunluğu, dizimi, Türkçe ve İngilizce özerin ve kaynakların kontrolü ile derginin yayıma hazır hale getirilmesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (önceden Zonguldak Karaelmas Üniversitesi) ile Buluş Tasarım ve Matbaacılık sorumluluğunda gerçekleştirilmiştir. *Review of the articles' conformity to publishing standards in this journal, typesetting, review of English and Turkish abstracts and references, and publishing process are under the responsibility of Zonguldak Bülent Ecevit University (formerly Zonguldak Karaelmas University), and Buluş Design and Printing Company.*

Bu dergide kullanılan kağıt ISO 9706: 1994 standardına ("Requirements for Permanence") uygundur.
The paper used to print this journal conforms to ISO 9706: 1994 standard (Requirements for Permanence).



ÇEVRE BİLGİSİ / ENVIRONMENTAL INFORMATION

Bu dergide kullanılan kağıdın üreticisi olan şirket ISO 14001 çevre yönetim sertifikasına sahiptir. Üretici şirket tüm odun elyafını sürdürülebilir şekilde temin etmektedir. Şirketin ormanları ve plantasyonları sertifikalıdır. Üretimde kullanılan su arıtılarak döngüsel kullanılmaktadır. Bu derginin basımında ağır metaller ve film kullanılmamaktadır. Alüminyum basım kalıplarının banyo edilmesinde kullanılan sıvılar arıtılmaktadır. Kalıplar geri dönüştürülmektedir. Basımda kullanılan mürekkepler zehirli ağır metaller içermemektedir.

Bu dergi geri dönüştürülebilir, imha etmek istediğinizde lütfen geri dönüşüm kutularına atınız.

The company that manufactures the paper used in this journal has an ISO 14001 environmental management certificate. The company obtains all wood fiber in a sustainable manner. The forests and plantations of the company are certified. The water used in production is purified and used after recovery. Heavy metals or film are not used for the publication of this journal. The fluids used for developing the aluminum printing templates are purified. The templates are recycled. The inks used for printing do not contain toxic heavy metals.

This journal can be recycled. Please dispose of it in recycling containers.

*6287 sayılı kanun uyarınca ve 11 Nisan 2012 itibarıyla Zonguldak Karaelmas Üniversitesi'nin adı Bülent Ecevit Üniversitesi ve 7141 sayılı kanun uyarınca ve 9 Mayıs 2018 itibarıyla Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi olarak değiştirilmiştir / *As of April 11th, 2012 according to law No. 6287, the name of Zonguldak Karaelmas University was changed to Bülent Ecevit University, and as of May 9th, 2018 according to Law No. 7141, the name of Bülent Ecevit University was changed to Zonguldak Bülent Ecevit University.*

AMAÇ VE KAPSAM

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci>) (ISSN: 2146-5959, e-ISSN 2146-5967), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi'nin resmi yayın organıdır. Yılda üç sayı olarak Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yayımlanır.

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi'nde yayınlanan makaleler için makale işlem ücreti ödenmesi gerekmez.

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, üniversiteler, teknoloji enstitüleri, araştırma merkezleri ve meslek enstitüleri dahil olmak üzere öncelikle yükseköğretim ile ilgili uzmanlık alanlarına yöneliktir.

Derginin amaçları Türkiye'de ve dünyada yükseköğretimdeki güncel sorunların ve çözüm önerilerinin; öğretim stratejilerinde yeniliklerin, bilim ve teknolojiye yeni yönelimlerin ve gelişmelerin ileri sürüldüğü ve tartışıldığı makaleler yayımlamak, bilimsel ve sosyal iletişimin sağlanmasına katkıda bulunmak, bölgemizde (Balkan ve Karadeniz Ülkeleri, Orta Doğu Ülkeleri ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri, v.b.) uluslararası ve saygın bir bilimsel medya olmaktır.

Dergide "Özgün Araştırmalar", "Derlemeler", "Editöre Mektuplar", "Biyografiler", "Yükseköğretim Kurumları Tanıtım Yazıları", "Bilimsel Toplantı Bildirileri/Özetleri" ve "Kitap Yorumları" yayımlanır. Editörler Kurulunun kararı ile Özel Sayılar yayımlanabilir.

Bu dergide yer alan makaleler, bağımsız ve ön yargısız çift - körleme hakemlik ("peer-review") ilkeleri doğrultusunda bir danışma kurulu tarafından değerlendirilir. Makaleler Türkçe veya İngilizce dillerinde yazılabilir; İngilizce veya Türkçe öz ile anahtar sözcükler içermelidir. Sadece yurtdışından gönderilen İngilizce makaleler için geçerli olmak üzere, Editörler Kurulu öz'lerin Türkçeye çevrilmesini sağlar.

Açık Erişim

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, açık erişimli bir dergidir (e-ISSN: 2146-5967) ve "Budapeşte Açık Erişim Hareketi (BOAI)" (http://www.budapestopenaccessinitiative.org/list_signatures) kapsamında yer almaktadır. Buna göre hakem değerlendirmesinden geçmiş bilimsel çalışmalara internet aracılığıyla; finansal, yasal ve teknik engeller olmaksızın serbestçe erişilebilir, bu çalışmalar okunabilir, indirilebilir, kopyalanabilir, dağıtılabilir, basılabilir, taranabilir, tam metinlere bağlantı verilebilir, dizinlenebilir, yazılıma veri olarak aktarılabilir ve her türlü yasal amaç için kullanılabilir. Yazarlar ve telif hakkı sahipleri bütün kullanıcıların ücretsiz olarak erişim olanağına sahip olduğunu kabul ederler.

Bu, "RoMEO yeşil" bir dergidir. (<http://www.sherpa.ac.uk/romeo/issn/2146-5967/>)

CC Lisans

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi yayınlacağı bütün makaleleri için "Creative Commons Attribution NonCommercial 4.0 International Licence (CC BY-NC 4.0)" uygulamaktadır. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi bu telif lisansı sözleşmesi ile sahip olduğu makalelerdeki bilgileri paylaşırken haklarını da korumaktadır.

Dizinlenme

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi EuroPub Database, Humanities Index, OAJI, DOAJ, Index Copernicus, EBSCO (Education Source), DRJI, Zentralinstitut für Kunstgeschichte, WorldCat, TÜBİTAK-ULAKBİM, Google Akademik, Türk Eğitim İndeksi, Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index) ve Sosyal Bilimler Atf Dizini (SOBİAD) tarafından dizinlenmektedir.

Dergimiz asitsiz kâğıda basılmaktadır.

EDİTÖR

Doç. Dr. Zehra SAFİ ÖZ
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Tıp Fakültesi,
Tıbbi Biyoloji Anabilim Dalı,
67600 Kozlu, Zonguldak, Türkiye
Tel : +90 (372) 261 32 28
Faks: +90 (372) 261 02 64
E-posta: editor.higheredu@yahoo.com

REKLAM VE YAYIMCILIK HİZMETLERİ

Can KANGAL
Buluş Tasarım ve Matbaacılık
Bahriye Üçok Caddesi No: 9/1
Beşevler, 06500, Ankara, Türkiye
Tel : +90 (312) 223 55 44; +90 (312) 222 44 06
Faks: +90 (312) 222 44 07
E-posta: can@bulustasarim.com.tr

AIMS AND SCOPE

Journal of Higher Education and Science (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci>) (ISSN: 2146-5959, e-ISSN 2146-5967) is the official journal of Zonguldak Bülent Ecevit University, , and published three issues per year in April, August, and December.

Journal of Higher Education and Science does not require payment of an article processing charge for publication.

Journal of Higher Education and Science is directed mainly to specialties dealing with higher education, including universities, institutes of technology, research centers and vocational institutions.

The aims of the Journal are to publish articles covering current issues and solutions in Higher Education sectors in Turkey, and World; innovations in education and teaching strategies as well as novel trends and developments in science and technology; to contribute in social and scientific communication; and to be a international and reputable scientific media in our geographic area (including Balkans and Black Sea countries, Middle East countries and Central Asian Turkish Republics).

Journal of Higher Education and Science publishes “Original Articles”, “Overview Articles”, “Letters to the Editor”, “Introductory Articles of Higher Education Institutes”, “Meetings and Conference Reports”, and “Book Reviews”. By decision of Editorial Board Special Issues may also be published.

All contributions are evaluated in a double blinded peer-reviewed fashion by an advisory committee. All articles may be written in Turkish or English, and should include English and Turkish abstracts and key words. For English articles submitted from abroad, editorial committee may translate the abstracts into Turkish.

Open Access

Journal of Higher Education and Science is an open access journal (e-ISSN : 2146-5967), and involved in Budapest Open Access Initiative (BOAI) (http://www.budapestopenaccessinitiative.org/list_signatures). The term open access gives the right of readers to read, download, distribute, copy, print, search, or link to the full texts of the articles free of charge. According to the open access policy, peer-reviewed research literature is freely available on the public internet, permitting any users to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of these articles, crawl them for indexing, pass them as data to software, or use them for any other lawful purpose, without financial, legal, or technical barriers other than those inseparable from gaining access to the internet itself. The author(s) and copyright holder(s) grant(s) to all users a free access to articles.

This is a “RoMEO green” journal. (<http://www.sherpa.ac.uk/romeo/issn/2146-5967/>)

CC License

Journal of Higher Education and Science, applies the Creative Commons Attribution NonCommercial 4.0 International Licence (CC BY-NC 4.0) to all manuscripts to be published.

Indexing

Journal of Higher Education and Science is indexed by EuroPub Database, Humanities Index, OAJI, DOAJ, Index Copernicus, EBSCO (Education Source), DRJI, Zentralinstitut für Kunstgeschichte, WorldCat, TÜBİTAK-ULAKBİM, Google Scholar, Index of Turkish Education, Akademia Social Sciences Index (ASOS Index) and Social Sciences Citation Index (SOBIAD).

The Journal is printed on acid-free paper.

EDITOR

Assoc. Prof. Zehra SAFİ ÖZ
Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Medicine,
Department of Medical Biology,
67600 Kozlu, Zonguldak, Turkey
Tel : +90 (372) 261 32 28
Faks: +90 (372) 261 02 64
E-posta: editor.higheredu@yahoo.com

ADVERTISING AND PUBLISHING SERVICES

Can KANGAL
Buluş Design and Printing
Bahriye Üçok Caddesi No: 9/1
Beşevler, 06500, Ankara, Turkey
Phone: +90 (312) 223 55 44; +90 (312) 222 44 06
Fax: +90 (312) 222 44 07
E-mail: can@bulustasarim.com.tr

YAZARLAR İÇİN BİLGİ

YAZILARIN GÖNDERİLMESİ

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi'ne makale gönderilmesi, makalenin daha önce hiçbir dilde (kongre, sempozyum veya elektronik ortamda sunulmuş bildiriler veya ön çalışmalar dışında) yayımlanmamış original bir makale olduğu, bir başka ortamda yayımlanmaya yönelik değerlendirme aşamasında bulunmadığı ve makalenin yayımlanmasının tüm yazarlarca onaylandığı anlamına gelir.

Derginin yazım dili Türkçe ve İngilizce'dir. Bütün makaleler web sitesi üzerinden çevrim-içi olarak gönderilmelidir (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci>).

BİLİMSEL SORUMLULUK

Yazarların tüm bilimsel sorumluluğu yazarlara aittir. Gönderilen makalede belirtilen yazarların çalışmaya belirli bir oranda katkısının olması gereklidir. Yazarların isim sıralaması ortak verilen bir karar olmalıdır. Yazarların tümünün ismi yazının başlığının altındaki bölümde yer almalıdır. Yazarlık için yeterli ölçütleri karşılamayan ancak çalışmaya katkısı olan tüm bireyler "Teşekkürler" kısmında sıralanabilir.

İNTİHAL POLİTİKASI

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi güçlü bir intihal politikasını izler. Bu politika, makalede herhangi bir bölümün diğer kaynaklardan intihal edilmemesini ve diğer kaynaklardan elde edilen bütün alıntılara uygun şekilde atıfta bulunulmasını gözetir.

Gönderilen tüm makaleler öncelikle bir taramadan geçmek zorundadır ve İleri Düzey İntihal Tespit Yazılımı (CrossCheck by iThenticate) ile kontrol edilir.

İZİNLER

Eğer makalede daha önce yayınlanmış alıntı yazı, tablo, resim vs. var ise yazarlar; yayın hakkı sahiplerinden hem basılı hem de çevrim-içi kullanım için yazılı izin almak, ayrıca bunu makalede belirtmek zorundadır.

EDİTÖRYAL SÜREÇ

Bu dergide yer alan makaleler, bağımsız ve ön yargısız çift - körleme hakemlik ("peer-review") ilkeleri doğrultusunda bir danışma kurulu tarafından değerlendirilir. Yazarlar bu nedenle, içinde veya başlık sayfasında hiç bir yazar ismi ve kurumsal adresi yer almayan bir makale metni ile makalenin başlığını, tüm yazar isimlerini, kurumsal adresleri ve yazışmaların yapılacağı yazarın iletişim bilgilerini içeren ayrı bir başlık sayfası göndermelidir. Makale metninde, yazarı/yazarları açığa vuran atıflar ve kaynaklardan kaçınılmalıdır. Ayrıca her türlü teşekkür, bildirim veya finansal bilgi de bu sayfada yer almalıdır.

YAZININ HAZIRLANMASI

Yazılar Word "doc" veya "rtf" formatında, çift aralıklı, 12 punto ve sola hizalanmış olarak, "Times New Roman" karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 2,5 cm boşluk bırakılmalıdır ve sayfa numaraları her sayfanın sağ üst köşesine yerleştirilmelidir. Yazılar çift aralıklı olarak kaynaklar dâhil en fazla otuz sayfa olmalı ve aşağıdaki bölümleri içermelidir:

• **Başlık sayfası:**

Yazının kısa ve açıklayıcı başlığını (Türkçe-İngilizce), yazarların adlarını, akademik unvanlarını, çalıştıkları kurum(ları), yazışmaların yapılacağı yazarın adını, açık adresini, telefon ve faks numaralarını ve e-posta adresini içermelidir. Yazarların bir açık araştırmacı ve katılımcı kimliği (ORCID) sağlaması ve belirtmesi önerilmektedir. ORCID'e sahip olmak için, yazarlar ORCID web sitesine kaydolmalıdır: <http://orcid.org>. Kayıt dünyadaki her araştırmacı için ücretsizdir. Yazı daha önce bilimsel bir toplantıda sunulmuş ise toplantı adı, tarihi ve yeri belirtilerek yazılmalıdır.

• **Öz ve anahtar sözcükler:**

Türkçe makaleler İngilizce öz, İngilizce makaleler de Türkçe öz içermelidir. Öz, 600 kelimeyi aşmamalıdır. Özde kısaltma kullanılmamalıdır. Dizinleme için en az üç, en çok beş anahtar sözcük verilmelidir.

• **Metin:**

Makaleleri giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuçları içerecek şekilde beş ana başlık altında düzenlenmelidir. Kısaltmalar metinde, tablolarda, resim ve şekillerde ilk geçtiği yerde açıklanmalıdır. Makalenin sonunda kaynaklardan önce varsa araştırmaya veya makalenin hazırlanmasına katkıda bulunanlara "Teşekkür" yazılabilir. Bu bölümde kişisel, teknik ve materyal yardımı gibi nedenlerle yapılacak teşekkür ifadeleri yer alır.

• **Atıflar:**

Yazarlar metin içinde yapacakları atıflar için American Psychological Association (APA) tarafından yayımlanan Kılavuzun 6. baskısında yer alan kurallara uymalıdır. Metinde yer alan kaynaklara parantez içinde yazarın soyadı ve yayın yılı verilerek atıf yapılmalıdır. Aşağıda bazı örnekler verilmiştir:

- Müzakere araştırmaları birçok disiplini kapsar (Thompson, 1990).
- Bu sonuca, daha sonra Becker ve Seligman (1996) tarafından karşı çikıldı.
- Bu etki yaygın olarak çalışılmıştır (Abbott 1991; Barakat et al., 1995; Kelso & Smith 1998; Medvec et al., 1993).

• **Kaynaklar:**

Yazarlar metin içinde yapacakları atıflar için American Psychological Association (APA) tarafından yayımlanan Kılavuzun 6. baskısında yer alan kurallara uymalıdır. APA kuralları için aşağıdaki bağlantıları ziyaret edebilirsiniz:

- Basics of APA Style Tutorial; (<http://flash1r.apa.org/apastyle/basics/index.htm>)
- APA Formatting and Style Guide; (<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>)
- Mini-Guide to APA 6th for Referencing, Citing, Quoting (<http://library.manukau.ac.nz/pdfs/apa6thmini.pdf>)

Kaynaklar listesi makalenin sonunda “Kaynaklar” başlığı altında sıralanmalı ve sadece metinde atıf yapılan ve yayımlanmış veya yayımlanmak için kabul edilmiş çalışmaları içermelidir. Kaynak listesi her çalışmanın ilk yazarının soyadına göre alfabetik olarak sıralanmalıdır. Kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur. Aşağıda bazı örnekler verilmektedir:

- Dergide yayımlanan makale
Bakx, A. W. E. A., Van der Sanden, J. M. M., Sijtsma, K., Croon, M. A., & Vermetten, Y. J. M. (2006). The role of students’ personality and conceptions in social-communicative training: A longitudinal study on development of conceptions and related performance. *Higher Education*, 51(1), 71–104.
- Sadece DOI numarası bulunan makale
Slifka, M. K., & Whitton, J. L. (2000) Clinical implications of dysregulated cytokine production. *Journal of Molecular Medicine*, doi:10.1007/s001090000086
- Kitap
Calfee, R. C., & Valencia, R. R. (1991). *APA guide to preparing manuscripts for journal publication*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kitap Bölümü
O’Neil, J. M., & Egan, J. (1992). Men’s and women’s gender role journeys: Metaphor for healing, transition, and transformation. In B. R. Wainrib (Ed.), *Gender issues across the life cycle* (pp. 107–123). New York, USA: Springer.
- Çevrim-içi doküman
Abou-Allaban, Y., Dell, M. L., Greenberg, W., Lomax, J., Peteet, J., Torres, M., & Cowell, V. (2006). *Religious/spiritual commitments and psychiatric practice*. American Psychiatric Association. Retrieved from http://www.psych.org/edu/other_res/lib_archives/archives/200604.pdf

• **Tablolar:**

Tablolar ana metin içinde ve çift aralıklı olarak yazılmalıdır. Makale içindeki geçiş sırasına göre Arap rakamlarıyla numaralandırılmalı ve kısa-öz bir başlık taşınmalıdır. Tablo başlığı tablonun üstünde, tablo açıklamaları ve kısaltmalar altta yer almalıdır. Tablolar metin içindeki bilgileri tekrarlamaktan ziyade kendini açıklayıcı nitelikte olmalıdır.

• **Resimler, şekiller ve grafikler:**

Yüksek kaliteli sonuç alabilmek için fotoğraflar, TIFF veya JPEG olarak en az 300 dpi ve 1200x960 piksel çözünürlükte taranmalı, kaydedilmeli ve ayrı dosya olarak gönderilmelidir. Çizim, grafik v.b. ana metin içine yerleştirilebilir. Renkli resim, şekil ve grafik yayımı ücretsizdir. Bütün resimler metin içinde kullanım sıralarına göre Arap rakamlarıyla numaralandırılmalı ve metinde parantez içinde gösterilmelidir. Bölünmüş resimler küçük harfler ile belirtilmelidir (a,b,c gibi).

• **Resim ve şekil alt yazıları:**

Bütün resim ve şekiller için alt yazı yazılmalıdır. Fotoğrafi için yazılan alt yazılar ana metinde kaynaklardan sonra gelmelidir. Resim ve şekil alt yazıları kalın siyah yazı formatında “Şekil” veya “Resim” ibaresi ile başlamalı ve numaralandırılmalıdır. Şekillerde kullanılan semboller ve kısaltmalar tanımlanmalıdır.

AYRI BASKILAR

Yazarlara ücretsiz olarak makalenin elektronik ayrı baskısı (PDF) ve bir adet dergi gönderilecektir. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi çevrim-içi erişime açık bir dergi olduğundan, yayımcı tarafından makalenin ücretsiz ayrı baskıları gönderilmez.

YAYIN HAKKI

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi yazarın (yazarların) yayın haklarını kendilerinde bulundurmalarını kısıtlamaz.

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi bu dergide yayınlanan bilgilerden oluşabilecek yanlışlık, eksiklik ve hak iddiaları ile ilgili olarak yasal sorumluluk kabul etmez. Sorumlu yazar, makale ile ilgili tüm bilgilerin doğruluğunu, tüm yazarların bu bilgiler üzerinde fikir birliğinde olduğunu kabul eder.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

MANUSCRIPT SUBMISSION

Submission of a manuscript to the Journal of Higher Education and Science implies that the paper is an original contribution not previously published (except as an abstract or a preliminary report) in any languages; that it is not under consideration for publication elsewhere; and that its publication has been approved by all co-authors.

The languages of the Journal are Turkish and English. All manuscripts must be submitted on-line through the web site (<https://dergipark.org.tr/pub/higheredusci>).

SCIENTIFIC RESPONSIBILITY

Authors are responsible for their articles' conformity to scientific rules. Each person listed as an author is expected to have participated in the study to a significant extent. The order of the authors' names must be a joint decision. All authors' names must be included under the article's title. Any individual who does not meet the criteria for authorship but has contributed to the article can be listed in "Acknowledgement(s)" section.

PLAGIARISM POLICY

Journal of Higher Education and Science follows a strong plagiarism policy. It ensures that none of the part of manuscript is plagiarized from other sources and proper reference is provided for all contents extracted from other sources.

All the papers submitted have to pass through an initial screening and will be checked through the Advanced Plagiarism Detection Software (CrossCheck by iThenticate).

PERMISSIONS

Authors should obtain written permission from the copyright owner(s) for both the print and on-line format if any previously published text passages, tables, figures, etc. are used in the article, and should specify this in the article.

EDITORIAL PROCESS

This journal follows a double-blind reviewing procedure. Authors are therefore requested to submit a blinded manuscript without any author names and affiliations in the text or on the title page and to submit a separate title page, containing title, all author names, affiliations, and the contact information of the corresponding author. Self-identifying citations and references in the article text should be avoided. Any acknowledgements, disclosures, or funding information should also be included on this page.

PREPARATION OF ARTICLE

Manuscripts should be submitted in Word in either "doc" or "rtf" format using a normal, plain font (e.g., 12pt. Times New Roman), double-spaced throughout with margins of 2.5 cm. Pages should be numbered on the right upper corner. Articles should normally be no longer than thirty double spaced typewritten pages including references, and organized as follows:

- **Title page:**

The title page should include a concise and informative title, the name(s) and complete affiliation(s) of the author(s), and the address for manuscript correspondence including e-mail address, telephone and fax numbers. All authors are recommended to provide an open researcher and contributor ID (ORCID). To have ORCID, authors should register in the ORCID web site: <http://orcid.org>. Registration is free to every researcher in the world. If the article was presented at a scientific meeting, authors should provide a complete statement including date and place of the meeting.

- **Abstract and key words:**

Articles should contain Turkish and English abstracts. Abstracts must be no longer than 600 words. Abbreviations should not be used in the abstract. The authors should list three to five key words which can be used for indexing purposes.

- **Text:**

Articles should be organized in five main headings: Background or introduction, method, results, discussion, conclusion. Abbreviations should be defined at first mention in the text and in each table and figure and used consistently thereafter. An "acknowledgement(s)" section may be added following these sections to thank those, if any, who helped the study or preparation of the article. The acknowledgements are placed at the end of the article, before the references. This section contains statements of gratitude for personal, technical or material help, etc.

- **Citation:**

Authors should follow instructions in the current edition (6th) of Publication Manual of the American Psychological

Association (APA) for citations. References in the text should be cited by name and year in parentheses. Some examples:

- o Negotiation research spans many disciplines (Thompson, 1990).
- o This result was later contradicted by Becker and Seligman (1996).
- o This effect has been widely studied (Abbott 1991; Barakat et al., 1995; Kelso & Smith 1998; Medvec et al., 1993).

• **References:**

Authors should follow instructions in the current edition (6th) of Publication Manual of the American Psychological Association for the references. You may visit the following links for APA style:

- o Basics of APA Style Tutorial; (<http://flash1r.apa.org/apastyle/basics/index.htm>)
- o APA Formatting and Style Guide; (<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>)
- o Mini-Guide to APA 6th for Referencing, Citing, Quoting (<http://library.manukau.ac.nz/pdfs/apa6thmini.pdf>)

The list of references should be provided at the end of the article, under the title “References”, should only include works that are cited in the text and that have been published or accepted for publication. Reference list entries should be alphabetized by the last names of the first author of each work. The author(s) are responsible for the accuracy of the references. Examples are given below:

- o Journal article
Bakx, A. W. E. A., Van der Sanden, J. M. M., Sijtsma, K., Croon, M. A., & Vermetten, Y. J. M. (2006). The role of students’ personality and conceptions in social-communicative training: A longitudinal study on development of conceptions and related performance. *Higher Education, 51*(1), 71–104.
- o Article by DOI
Slifka, M. K., & Whitton, J. L. (2000) Clinical implications of dysregulated cytokine production. *Journal of Molecular Medicine*, doi:10.1007/s001090000086
- o Book
Calfee, R. C., & Valencia, R. R. (1991). *APA guide to preparing manuscripts for journal publication*. Washington, DC: American Psychological Association.
- o Book chapter
O’Neil, J. M., & Egan, J. (1992). Men’s and women’s gender role journeys: Metaphor for healing, transition, and transformation. In B. R. Wainrib (Ed.), *Gender issues across the life cycle* (pp. 107–123). New York, USA: Springer.
- o Online document
Abou-Allaban, Y., Dell, M. L., Greenberg, W., Lomax, J., Peteet, J., Torres, M., & Cowell, V. (2006). *Religious/spiritual commitments and psychiatric practice*. American Psychiatric Association.
Retrieved from http://www.psych.org/edu/other_res/lib_archives/archives/200604.pdf

• **Tables:**

Each table must be typed double-spaced within the body of main text. Tables should be numbered consecutively with Arabic numerals in order of appearance in the text and should include a short descriptive title typed directly above and essential footnotes including definitions of abbreviations below. They should be self-explanatory and should supplement rather than duplicate the material in the text.

• **Figures and Graphs:**

For the best quality final product, photographs should be created/scanned and saved as either TIFF or JPEG format with a resolution of at least 300 dpi and 1200x960 pixels and should be sent electronically. Line drawings, graphs and, etc. may be embedded within the body of main text. Publication of color illustrations is free of charge. All figures should be numbered sequentially in the text with Arabic numerals and should be referred to in parentheses within the text. Figure parts should be denoted by lowercase letters (a,b,c, etc.).

• **Figure legends**

All figures should include a legend below the figure. Legends for photographs should appear on a separate page after the references. Figure captions begin with the term Fig. in bold type, followed by the figure number, also in bold type. Abbreviations and symbols used in the figures must be denoted in the legend.

REPRINTS

Authors will receive a complimentary electronic (PDF) reprint of the article and a printed version of the journal. Since the Journal of Higher Education and Science is an open access on-line journal, no hardcopy complimentary reprints are provided by the publisher.

COPYRIGHT

Journal of Higher Education and Science allows the author(s) to hold the copyright without any restrictions.

Zonguldak Bülent Ecevit University does not accept any legal responsibility for errors, omissions or claims with respect to information published in the journal. The corresponding author accepts that all information included in the manuscript is complete and has been agreed on by all authors.

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Özgün Araştırma / Original Article

- 257** **Üniversite Öğrencilerinin Siber Zorbalık Konusunda Bakış Açılarını Etkileyen Faktörler**
Factors Affecting University Students' Perspectives on Cyberbullying Factors Affecting
Ayşe TAŞTEKİN OUYABA, Selma İNFAL KESİM
-
- 265** **Autonomy Levels of Nursing Students**
Hemşirelik Öğrencilerinin Otonomi Düzeyleri
Şefika Dilek GÜVEN, Aysun ÇİDEM, Türkan ÜLKER, Kevser ÖZATA, Hürmüs KUZGUN, Şeyma ADIBELLI
-
- 270** **Üniversitelerde Sosyal ve Beşeri Bilimlerle Eğitim Bilimleri Alanlarında Oluşturulan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurullarıyla İlgili Mevzuata Yönelik Hukuki Bir Değerlendirme: Nitel Bir Araştırma**
A Legal Evaluation of the Legislation Regarding Scientific Research and Publishing Ethics Committees in the Fields of Social and Humanatirian Sciences and Educational Sciences in Universities: A Qualitative Research
Murat BÜLBÜL
-
- 281** **Akademisyenlik Mesleğinde İşin Anlam Kaynakları-Akademik Performans İlişkisi Üzerine Bir Araştırma**
Meaning Sources of the Work on Academic Profession-A Research on the Relationship of Academic Performance
Ali Murat ALPARSLAN, Sema POLATCI, Seher YASTIOĞLU
-
- 290** **COVID- 19 Salgını Sürecinde Gerçekleştirilen Acil Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri**
Views of Teacher Candidates Views about Emergency Distance Education During the COVID-19 Outbreak
İbrahim Halil YURDAKAL, Fatma SUSAR KIRMIZI
-
- 303** **Distance Education Experiences of Nurse Academician During COVID-19 Pandemic in Turkey: A Phenomenological Approach**
Türkiye'deki Hemşire Akademisyenlerin COVID-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime Geçiş Deneyimleri: Fenomonoloji Bir Yaklaşım
Alev YILDIRIM KESKİN, Sibel ŞENTÜRK
-
- 313** **Participation Profiles of Adult Undergraduate Students in Turkey**
Türkiye'deki Yetişkin Lisans Öğrencilerinin Katılım Profilleri
Emine ARUĞASLAN, Meral UYSAL
-
- 328** **Çift Kör Hakemlik Sistemi Ne Kadar Kör?**
How Blind is Double Blind Review?
Cem EYERCİ
-
- 339** **Hemşirelik Öğrencilerinin Araştırmaya, Gelişmelere Yönelik Farkındalık ve Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki**
The Relationship Between Awareness and Attitudes Towards Research and Developments and Academic Motivation Levels in Nursing Students
Eylem PASLI GÜRDOĞAN, Ezgi KINICI, Berna AKSOY
-
- 348** **Örgütsel İmajın Örgütsel Bağlılığa ve Performansa Etkisi: Üniversite Çalışanları Üzerine Bir İnceleme**
The Effect of Organizational Image on Organizational Commitment and Performance: An Investigation on University Employees
Ecem ALTUN, Mustafa ÖZGENEL
-
- 360** **Yükseköğretimde Örgütsel Güç Kaynakları ve Akademik Dışlanmışlık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma**
A Study on the Relationship Between Academic Ostracism and Organizational Power Sources in Higher Education
Gökhan POLAT, Engin KARADAĞ

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 367** **Öğretmen Adaylarının “Öğretmen Adayı” ve “Öğretmen Eğitimsi” Kavramlarına Yönelik Metaforik İmgelemlerinin İncelenmesi**
Investigation of Pre-Service Teachers’ Metaphorical Images towards the Concepts of “Teacher Candidate” and “Teacher Educator”
Somayyeh RADMARD, Yılmaz SOYSAL
-
- 385** **Dijital Vatandaşlık Araştırmalarının İncelenmesi: Kavramsal ve Yöntemsel Eğilimler**
Examining Digital Citizenship Studies: Conceptual and Methodological Trends
Mücahit ÖZTÜRK
-
- 394** **Akredite Olan Bir Hemşirelik Bölümünde Eğitim Alan Öğrencilerin Lisans Eğitiminde Akreditasyona Yönelik Düşünceleri**
Attitudes of Students’ Studying in an Accredited Nursing Department towards Accreditation in Undergraduate Education
Burcu KÜÇÜKKAYA, Hatice KAHYAOĞLU SÜT, Cemile YAZEL YİĞİTBAŞ
-
- 401** **Öğretmen Adaylarının Depresyon Düzeyleri, Öğretme Motivasyonları ve Mesleğe Karşı Tutumlarının İncelenmesi**
Investigation of Pre-Service Teachers’ Depression Levels, Teaching Motivations and Their Attitudes towards Profession
Melih DİKMEN, Murat TUNCER
-
- 411** **Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Etik İkilem Karşısında Tutumlarına Etkisinin Tespit Edilmesine Yönelik Bir Araştırma**
An Investigation Intended for Determining Social Work Students’ Attitudes Towards the Ethical Dilemma in Terms of the Psychological Resilience Levels
Beyza ERKOÇ, Sayra LOTFİ
-
- Derleme / Review**
- 417** **Sürdürülebilir Yükseköğretim Kurumları Oluşturulmasında Talloires Deklarasyonunun Rolü ve Önemi**
The Role and Importance of Talloires Declaration in Establishing Sustainable Higher Education Institutions
Muhammed Yunus BİLGİLİ, Abdulkadir TOPAL
-
- 425** **Nesnelerin İnterneti’nin Eğitimde Kullanıldığı Alanlar ve Bu Alanlara Etkileri**
Fields Where the Internet of Things is Used in Education and Effects on These Fields
Abdulkerim AYDIN, Bilal USANMAZ, Yüksel GÖKTAŞ

Üniversite Öğrencilerinin Siber Zorbalık Konusunda Bakış Açılarını Etkileyen Faktörler*

Factors Affecting University Students' Perspectives on Cyberbullying Factors Affecting*

Ayşe TAŞTEKİN OUYABA, Selma İNFAL KESİM

ÖZ

Bu çalışmada, Üniversite öğrencilerinin siber zorbalıktan korunma konusundaki bilgi, motivasyon ve davranış becerilerinin sağlık davranışları ve sağlık sonuçları üzerindeki etkileri varsayımsal bir model ile test edilmiştir. Bu araştırma kesitsel araştırma tipinde olup, Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim görmekte olan 340 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetine göre sosyodemografik ve internet kullanımına ilişkin özelliklerinin karşılaştırılması için t testi, Mann Whitney U ve Ki-kare testi kullanılmıştır. Veriler Yapısal Eşitlik Modeli ile değerlendirilmiştir. Kadın olmak daha iyi motivasyon ($\beta = -.20, p = 0.000$) ve sağlık davranışları ($\beta = -.22, p = 0.000$) ile ilişkilidir. Yüksek motivasyon daha iyi davranış becerileri ($\beta = .15, p = 0.005$) ve daha iyi sağlık davranışları ile ilişkilidir ($\beta = .28, p = 0.000$). Daha iyi sağlık davranışları siber mağduriyetin azaldığını göstermektedir ($\beta = -.11, p = 0.042$). Kız öğrencilerin siber zorbalığı engelleme ve önlemeye yönelik duyarlılıklarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenciler daha iyi davranış becerilerine ve sağlık davranışlarına sahiptir. Daha iyi davranış becerilerine ve sağlık davranışlarına sahip olan öğrenciler daha az siber mağduriyete maruz kalmıştır.

Anahtar Sözcükler: Bilgi, Motivasyon, Davranış becerileri modeli, İnternet, Siber zorbalık, Üniversite öğrencileri

ABSTRACT

This research is a cross-sectional study. It was conducted with 340 students studying at the Faculty of Health Sciences of the Afyonkarahisar Health Sciences University. Data were collected through a questionnaire. T-test, Mann Whitney U, and Chi-square test were used to compare the sociodemographic and internet usage characteristics of the students according to their gender. Data were evaluated with Structural Equation Model. Being a woman is associated with better motivation ($\beta = -.20, p = 0.000$) and health behaviors ($\beta = -.22, p = 0.000$). High motivation is associated with better behavioral skills ($\beta = .15, p = 0.005$) and better health behaviors ($\beta = .28, p = 0.000$). Better health behaviors indicate a decrease in cyber victimization ($\beta = -.11, p = 0.042$). It was observed that female students' sensitivity towards preventing and preventing cyberbullying was higher than male students. Students with a high level of motivation have better behavioral skills and health behaviors. Students with better behavioral skills and health behaviors were less exposed to cyber victimization.

Keywords: Information, Motivation, Behavioral skills model, Internet, Cyberbullying, University student

Taştekin Ouyaba A., & İnfal Kesim S., (2021). Üniversite öğrencilerinin siber zorbalık konusunda bakış açılarını etkileyen faktörler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 257-264. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.445>

*Bu çalışma Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimi tarafından 19.KARİYER.020 Proje numarası ile desteklenmiştir.

*This study was supported by Afyonkarahisar Health Sciences University Scientific Research Projects Coordination Unit with Project number 19.KARİYER.020.

Ayşe TAŞTEKİN OUYABA (✉)

ORCID ID: 0000-0002-5907-1140

Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Afyonkarahisar, Türkiye
Afyonkarahisar Health Sciences University, Faculty of Health Sciences, Nursing Department, Afyonkarahisar, Turkey
ayse.tastekin@hotmail.com

Selma İNFAL KESİM

ORCID ID: 0000-0003-4696-6401

Selçuk Üniversitesi, Akşehir Kadir Yallagöz SYO, Hemşirelik Bölümü, Konya, Türkiye
Selçuk University, Akşehir Kadir Yallagöz Health High School, Department of Nursing, Konya, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 26.01.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 06.06.2021

GİRİŞ

Siber zorbalık “başkalarına zarar vermeyi amaçlayan, kasıtlı olarak tekrarlanan ve düşmanca davranış için bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasıdır”(Arıca, 2009). Bilgi ve iletişim teknolojileri sosyal yaşamın vazgeçilmez unsurudur (Aksaray, 2011). Geleneksel zorbalığın sanal ortama taşınması bilgi ve iletişim teknolojilerinin beraberinde getirdiği başlıca sorunlardan biridir (Eroğlu ve Güler, 2015). Siber zorbalık davranışları arasında zorbanın mağduru tehdit etmesi, kötü sözler içeren mesajlar göndermesi, mağdur hakkında dedikodu yapması, mağduru utandıracak resim ve özel bilgilerini yayması bulunmaktadır. Zorba bu davranışları başkasının telefon veya elektronik posta hesabını kullanma, isimsiz çağrı, gizli (spam) elektronik posta, virüslü elektronik posta veya kısa mesaj yoluyla yapabilmektedir (Özdemir ve Akar, 2011).

Özellikle gençler arasında siber zorbalık yaygın bir sorundur (Peker, Eroğlu, ve Ada, 2012). Siber zorbalıkta zorba ile mağdur arasında kişisel bir temas bulunmamakla birlikte mağdur psikolojik zarar görmektedir. Zorbalığa maruz kalan gençler arasında depresyon, düşük benlik saygısı, korku, üzüntü, utanç ve boyun eğici davranışlar daha sık görülmektedir (Peker, Eroğlu, ve Çitemel, 2012).

Cinsiyet, siber zorbalık ile ilişkili olan önemli değişkenlerden biridir (Yiğit ve Seferoğlu, 2017). Genel olarak kadınlar, siber zorbalığı erkeklerden daha fazla yaşamaktadır. Erkeklerin tehdit içeren ve başkalarını hedef alan içerik oluşturma olasılıkları daha yüksektir (Keith ve Martin, 2005). Türkiye’de erkek üniversite öğrencilerinde siber zorbalık davranışları, kadınların ise siber zorbalık duyarlılıkları daha yüksek bulunmuştur (Odacı & Berber Çelik, 2018). İspanya’da hemşirelik öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, cinsel içerikli mesajlara maruz kalmanın doğuracağı sonuçlardan kız öğrencilerin daha fazla endişe duydıkları belirlenmiştir (Gutiérrez-Puertas vd., 2017).

Siber zorbalığın olumsuz etkilerinin tespit edilerek, engellenmesi ve ortadan kaldırılması toplum sağlığı açısından büyük önem arz etmektedir (Şahin vd., 2010). Bu anlamda iletişim teknolojilerinin kullanımında siber zorbalığı kolaylaştıran değişkenleri keşfetmek için çalışmaların yapılması önerilmektedir (Gutiérrez-Puertas vd., 2017). Bu çalışmada, gençlerin siber zorbalıktan korunma konusundaki bilgi, motivasyon ve davranış becerilerinin sağlık davranışları ve sağlık sonuçları üzerindeki etkileri varsayımsal bir model (Şekil 1) ile test edilmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Bu çalışmanın kavramsal çerçevesi Bilgi, Motivasyon, Davranış Becerileri (IMB) Modeline dayanmaktadır. Fisher ve Fisher (1992) nüfusa özgü risk azaltma müdahalelerinin en etkili yolunun bu model olduğunu savunarak, çalışmalarında bilgi, motivasyon ve davranışsal becerilerinden oluşan üç bileşene odaklanmışlardır. IMB modeli, bireylerin olumlu davranış değişikliği için bilginin yanında motivasyona ihtiyaç duyduklarını savunur (Fisher vd., 2002). Motivasyon, kişisel ve sosyal olabilir. Örneğin, siber zorbalık engellenmesi için akranları tarafından desteklenen ergenlerin, siber zorbalılarla daha kolay baş ettikleri bulunmuştur (Heirman ve Walrave, 2012). Üçüncü bileşen olan

davranış becerileri, iyi bilgilendirilmiş ve iyi motive olmuş kişilerin davranış değişikliği yapip yapamayacağını belirler (Fisher ve Fisher, 1992). Bu bileşen, çevrimiçi güvenliği artırmak için gereken pratik beceriler (örneğin, gizlilik ayarlarını düzenleme) ve bireyin yetenekleri (örneğin, çevrimiçi riskleri yönetme) hakkında kendine güveni ile ilgilidir. Davranış becerileri böylece bireylerin risk azaltıcı davranışları başlatma veya etkin bir şekilde sürdürme olasılığını belirler (Popovac ve Fine, 2018).

GEREÇ ve YÖNTEM

Bu araştırma kesitsel araştırma tipinde olup, Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Okulda 2018-2019 eğitim öğretim yılında 1846 öğrenci bulunmaktadır. Bu evren için aşağıdaki formül kullanılarak, örneklem büyüklüğü (n), %95’lik güven düzeyinde 156 hesaplanmıştır (Özdamar, 2015).

$$n = \frac{N S^2 Z_{\alpha}^2}{(N-1) d^2 + S^2 Z_{\alpha}^2} = \frac{1846 (1)^2 (1.96)^2}{(1846-1) (0.15)^2 + (1)^2 (1.96)^2} = 156$$

Ayrıca Yapısal Eşitlik Modelinde (YEM) analizinde tahmin hatasını azaltmak için örneklem büyüklüğünün en az 150 olması gerektiği bildirilmiştir (Kline, 2011). Bu gerekçe ile olabilecek veri kayıpları da dikkate alınarak, çalışmanın dâhil edilme kriterlerini karşılayan ve convenience sampling yöntemi ile seçilmiş 340 öğrenciye (170 kız, 170 erkek) ulaşılmıştır. Araştırmaya dâhil edilme kriterleri 18 yaşından büyük olmak, çalışmaya katılmayı kabul etmektir. Uygunluk kriterlerine uymayan öğrenciler çalışmadan dışlanmıştır.

Veri Toplama

Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Anket formunda öğrencilerin sosyodemografik özelliklerini ve siber zorbalığa ilişkin deneyimlerini sorgulayan 17 soru bulunmaktadır. Ankette ayrıca şu IMB model bileşenleri bulunmaktadır;

Bilgi (siber zorbalık hakkında): Katılımcıların siber zorbalık konusundaki bilgi düzeylerini ölçmek için altı bilgi sorusu oluşturulmuştur. Doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 olarak puanlanmıştır. Yüksek puan, siber zorbalık konusundaki bilgi düzeyinin arttığına işaret etmektedir. Bu çalışmada altı sorunun Cronbach’s Alpha katsayısı 0.64 bulunmuştur.

Motivasyon (siber zorbalık davranışları ile ilgili risk algısını artırmak ve siber zorbalık maruziyeti ile baş etmek için): Öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin bireysel motivasyonlarını ölçmek için Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır (Tanrıku vd., 2013). Ölçek 13 maddeden tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 3’lü likert tipinde değerlendirilir. Maddeler “Evet=3”, “Bazen=2”, “Hayır=1” şeklinde puanlanmıştır. Yüksek puan motivasyonun arttığına işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında Cronbach’s Alpha katsayısı 0.87; bu çalışmada 0.80 bulunmuştur.

Davranış becerileri (öz yeterlik / siber zorbalık ile baş etmek için pratik bilgi, beceri ve kendine güven): Bireyin öz yeterliğini ölçmek için Genel Öz yeterlik Ölçeği kullanılmıştır (Schwarzer ve Jerusalem, 1995). Ölçek ilk olarak 1979 yılında Almanya’da

geliştirilmiştir. Ölçek dörtlü likert tipinde 10 maddeden oluşmaktadır. Her madde “tamamen yanlış=1” ve “tamamen doğru=4” şeklinde puanlanmaktadır. Yüksek puan davranış becerilerinin arttığını göstermektedir. Orijinal ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı 0.86; Türkçeye uyarlama çalışmasında 0.83 (Aypay, 2010); bu çalışmada 0.65 bulunmuştur.

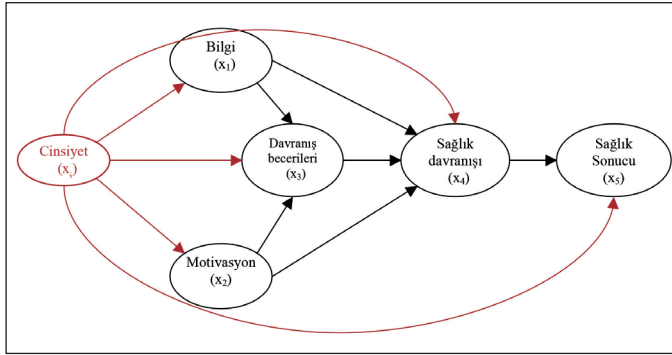
Sağlık Davranışı (siber zorbalığı önlemek veya engellemek için yapılan davranışlar): Sağlık davranışları Sanal Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği ile değerlendirilmiştir (Koç vd., 2016). 19 maddeli ölçek, 5’li Likert tipindedir. Maddeler “kesinlikle katılıyorum=5” ve “kesinlikle katılmıyorum=1” arasında puanlanmaktadır. Yüksek puan olumlu sağlık davranışlarını göstermektedir. Orijinal ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı 0.75; bu çalışmada 0.66 bulunmuştur.

Sağlık Sonucu (siber zorbalık mağduriyeti): Sağlık sonucu Siber Mağduriyet Ölçeği ile değerlendirilmiştir (Arıcak vd., 2012). 24 maddeden oluşan ölçek tek boyutludur. Maddeler “Evet=2” ve “Hayır=1” şeklinde puanlanmaktadır. Yüksek puan, siber mağduriyetin arttığına işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı 0.89’dur. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach’s Alpha katsayısı 0.88 bulunmuştur.

Anket formunun 10 kişilik bir grupta ön uygulaması yapılmıştır.

Araştırma Hipotezleri

Şekil 1’deki varsayımsal modelde yer alan her bir tek yönlü ok, modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri belirtmektedir ve araştırma hipotezlerini temsil etmektedir. Bu çalışmada cinsiyete dış değişken olarak modele eklenmiştir (Cinsiyet kadın 1, erkek 2 olacak şekilde kodlanmıştır).



Şekil 1: Varsayımsal model ve araştırma hipotezleri;

- H₁ (x₁ → x₁) Cinsiyet bilgiyi etkiler.
- H₂ (x₁ → x₂) Cinsiyet motivasyonu etkiler.
- H₃ (x₁ → x₃) Cinsiyet davranış becerilerini etkiler.
- H₄ (x₁ → x₄) Cinsiyet sağlık davranışlarını etkiler.
- H₅ (x₁ → x₅) Cinsiyet sağlık sonuçlarını etkiler.
- H₆ (x₁ → x₃) Bilgi davranış becerilerini etkiler.
- H₇ (x₂ → x₃) Motivasyon davranış becerilerini etkiler.
- H₈ (x₁ → x₄) Bilgi sağlık davranışlarını etkiler.
- H₉ (x₂ → x₄) Motivasyon sağlık davranışlarını etkiler.
- H₁₀ (x₃ → x₄) Davranış becerileri sağlık davranışlarını etkiler.
- H₁₁ (x₄ → x₅) Sağlık davranışları sağlık sonuçlarını etkiler.

Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro Wilk testi ile test edilmiş ve tanımlayıcı istatistikleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetine göre sosyodemografik ve internet kullanımına ilişkin özelliklerinin karşılaştırılması için t testi, Mann Whitney U ve Ki-kare testi kullanılmıştır.

Değişkenler arasındaki çoklu doğrusal bağlantı olup olmadığı Pearson korelasyon ve varyans enflasyon faktörü (VIF) ile değerlendirilmiştir (Bae, 2011). Verilerin dağılımının normal olup olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirilerek test edilmiştir. Mutlak çarpıklık değeri 3’ten az ve basıklığın 10’dan az olması durumunda normal dağılım varsayımı kabul edilmiştir (Kline, 2011). Varsayımsal modelin incelenmesinde, Bootstrap Tahmin Yöntemi ile kullanılmış, direkt ve indirekt path katsayıları tahmin edilmiştir. Varsayımsal modelin uyumunu belirlemek için ki-kare istatistiğinin serbestlik derecelerine oranı (x²/df), Uyum iyiliği indeksi (GFI), Karşılaştırmalı Uygunluk indeksi (CFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karakökü (RMSEA) kullanılmıştır. CFI’nın 0.95 üzerindeki; GFI’nın 0.90 üzerindeki; RMSEA’nın 0.08 altındaki; x²/df’nin 5’den küçük değeri iyi uyum kabul edilmiştir (Bae, 2011; Doğan ve Özdamar, 2017; Kline, 2011). İstatistiksel analizlerde SPSS 24.0 ve AMOS 22 yazılımları kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi p < .05 kabul edilmiştir.

Etik Konular

Bu çalışma için çalışmanın yürütüldüğü kurumdan 20340772-200 sayı ve Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın etiği Kurulu’ndan 2019-17 karar numarası ile onay alınmıştır. Gönüllü katılım sağlayan öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir.

BULGULAR

Öğrencilerin sosyodemografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre, erkek öğrencilerin yaş ortalaması, sigara ve alkol kullanım oranı daha yüksektir (p < .05). İki grubun anne eğitim düzeyleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (p < .05). Anne eğitim düzeyindeki farklılık, erkek öğrencilerin annelerinin daha fazla oranda ortaokul mezunu olmasından kaynaklanmıştır.

Öğrencilerin internet kullanımına ve siber zorbalığa ilişkin özellikleri Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre, erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha erken yaşlarda internet kullanmaya başlamıştır (p < .05). Öğrencilerin cinsiyeti, günlük internet kullanma süresini ve siber zorbalığa ilk maruz kalma yaşını etkilememektedir (p > .05). Erkek öğrenciler daha çok bilgisayar oyunları, kız öğrenciler daha çok ders çalışmak ve sosyal medya katılımı için internet kullanmıştır (p < .05). Kız öğrencilerin motivasyon ve sağlık davranışı puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (p < .05).

YEM’den önce, ölçülen her değişkenin mutlak çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla 0.092 - 1.876 ve 0.272 - 4.226 arasında bulunmuş ve çok değişkenli normal varsayımı karşılanmıştır. Değişkenlerin VIF değerlerinin 10’un altında (1.020 - 1.310 arasında) olması ve korelasyon katsayılarının 0.70’in altında (0.16 - 0.32 arasında) olması (Tablo 3), ölçülen değişkenler arasındaki çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir.

Tablo 1: Öğrencilerin Sosyodemografik Özellikleri

		Ort±SS/n(%)		İstatistik	p
		Kadın (n= 170)	Erkek (n= 170)		
Yaşınız		21.13±1.91	21.81±2.15	U=11797	.003
Kardeş sayısı		2.99±1.44	3.06±1.76	U=14031.5	.627
Anne eğitim durumu	İlkokul	103 (60.6) ^a	93 (54.7) ^a	$\chi^2=8.150$.037
	Ortaokul	25 (14.7) ^a	45 (26.5) ^b		
	Lise	30 (17.6) ^a	26 (15.3) ^a		
	Üniversite	12 (7.1) ^a	6 (3.5) ^a		
Baba eğitim durumu	İlkokul	60 (35.3)	46 (27.1)	$\chi^2=4.799$.187
	Ortaokul	34 (20.0)	29 (17.1)		
	Lise	45 (26.5)	61 (35.9)		
	Üniversite	31 (18.2)	34 (20.0)		
Ailenin gelir düzeyi	Kötü	6 (3.5)	10 (5.9)	$\chi^2=3.482$.175
	Orta	131 (77.1)	116 (68.2)		
	İyi	33 (19.4)	44 (25.9)		
Sigara kullanımı	Var	32 (18.8) ^a	68 (40.0) ^b	$\chi^2=17.354^*$	<0.001
	Yok	138 (81.2) ^a	102 (60.0) ^b		
Alkol kullanımı	Var	18 (10.6) ^a	41 (24.1) ^b	$\chi^2=9.926^*$.002
	Yok	152 (89.4) ^a	129 (75.9) ^b		

U, Mann-Whitney U testi, χ^2 = Ki-kare testi

^{a,b}Her bir harf, sütun oranları ,05 düzeyinde birbirinden farklı olmayan bir alt kümeyi belirtir.

* Düzeltilmiş p değerleri (Continuity Correction - Bonferroni metod).

Tablo 2: Öğrencilerin İnternet Kullanımı ve Siber Zorbaliğa İlişkin Özellikleri

Değişken		Ort±SS/n(%)		İstatistik	p
		Kadın (n=170)	Erkek (n=170)		
İnternet kullanmaya başlama yaşı		12.45±2.86	11.39±2.99	U=11692.5	.002
Günlük internet kullanma süresi (saat)		5.24±3.45	5.63±3.88	U=13716	.414
Siber zorbalığa ilk maruz kalma yaşı		16.64±2.65	15.78±2.62	U=956.5	.115
İnternet kullanma amacı*	Ders/ödev	52 (30.6) ^a	33 (19.4) ^b	$\chi^2=5.082$.024**
	Eğlence/oyun	55 (32.4) ^a	87 (51.2) ^b	$\chi^2=11.621$.001**
	Whatsapp	56 (32.9) ^a	36 (21.2) ^b	$\chi^2=5.380$.020**
Siber zorbanın kimliği	Cevap yok	119 (70.0)	124 (72.9)	$\chi^2=1.388$.708
	Eşi/sevgilisi	2 (1.2)	4 (2.4)		
	Arkadaşı	3 (1.8)	2 (1.2)		
	Tanımiyor	46 (27.1)	40 (23.5)		
Ölçek puanları	Bilgi	5.03±1.27	4.77±1.39	t=1.783	.075
	Motivasyon	34.44±3.93	32.64±4.83	t=3.763	<0.001
	Öz yeterlik	30.37±5.40	31.00±5.86	t=-1.028	.305
	Sağlık davranışı	63.22±7.70	57.9±10.31	t=5.394	<0.001
	Sağlık sonucu	27.75±4.19	28.2±4.35	t=-0.964	.336

U, Mann-Whitney U testi, χ^2 = Ki-kare testi, t= bağımsız örneklem t testi.

*Birden fazla sık işaretlenmiş ve sadece anlamlı olan "evet" cevapları tabloda verilmiştir.

**Düzeltilmiş p değerleri (Continuity Correction - Bonferroni metod).

İlk YEM analizinde varsayımsal modelin uyum iyiliği değerlerinin kötü olması sonucu ($\chi^2/df= 7.108$; GFI= 0.96; CFI= 0.71; RMSEA= 0.13), modelde modifikasyonlar yapılmış ve anlamsız yollar modelden kaldırılmıştır. Final modelin uyum indeksleri modelin kabul edilebilir olduğunu doğrulamaktadır ($\chi^2/df= 2.561$; GFI= 0.98; CFI= 0.95; RMSEA= 0.06).

Final modelin path katsayıları, regresyon katsayıları ve istatistiksel önemleri ile değerlendirilmiştir (Şekil 2). Buna göre varsayımsal modelin önerdiği 11 yoldan altısının anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($H_2, H_4, H_7, H_9, H_{10}, H_{11}$ kabul; $p < .05$). Kadın olmak daha iyi motivasyon (H_2 : $\beta = -.20$, $p < .001$) ve sağlık davranışları (H_4 : $\beta = -.22$, $p < .001$) ile ilişkilidir. Yüksek motivasyon daha iyi davranış becerileri (H_7 : $\beta = .15$, $p = .005$) ve daha iyi sağlık davranışları ile ilişkilidir (H_9 : $\beta = .28$, $p < .001$). Düşük

davranış becerileri daha iyi sağlık davranışları ile ilişkilidir (H_{10} : $\beta = -.10$, $p = .039$). Daha iyi sağlık davranışları siber mağduriyetin azaldığını göstermektedir (H_{11} : $\beta = -.11$, $p = .042$).

Final modeldeki değişkenlerin dolaylı etkileri de Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre, cinsiyet davranış becerilerini (H_3 : $\beta = -.03$, $p = .005$) ve sağlık davranışlarını (H_4 : $\beta = -.05$, $p = .006$) dolaylı olarak etkilemektedir. Motivasyon sağlık davranışlarını dolaylı olarak etkilemektedir (H_9 : $\beta = -.01$, $p = .016$). Davranış becerileri sağlık sonuçlarını dolaylı olarak etkilemektedir ($\beta = .01$, $p = .026$).

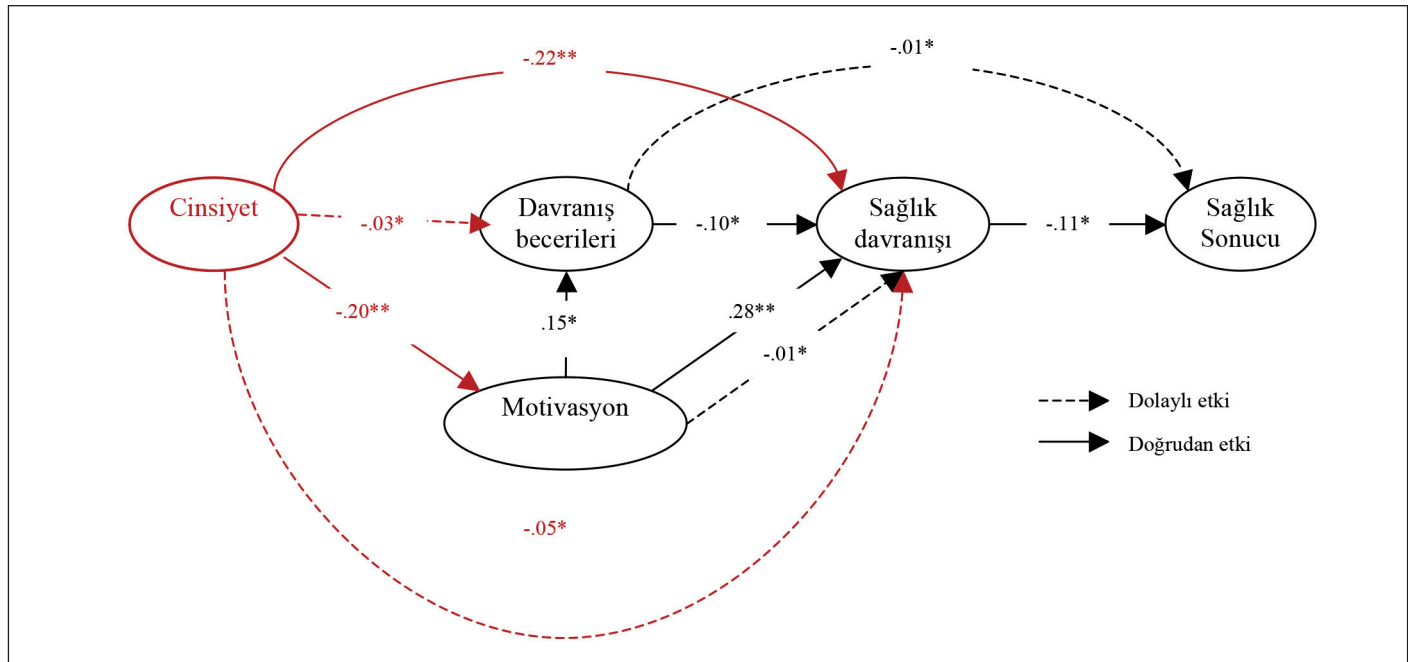
TARTIŞMA

Son zamanlarda IMB modeli genel bir sağlık davranışı değişikliği modeli olarak ifade edilmiş ve bu bağlamda destek almıştır (Fisher ve Fisher, 2002). Bu çalışmada bildiğimiz kadarıyla ilk

Tablo 3: Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistikleri ve Aralarındaki Korelasyonlar

Cinsiyet	Değişken	Çarpıklık	Basıklık	VIF	Pearson korelasyon			
					1	2	3	4
Kadın (n=170)	1. Bilgi	-1.876	4.226	1.072				
	2. Motivasyon	-0.813	0.962	1.107	0.18*			
	3. Özyeterlik	-0.092	-0.272	1.092	0.20**	0.20**		
	4. Sağlık davranışı	-0.305	1.384	1.054	0.08	0.21**	0.10	
	5. Sağlık sonucu	1.376	1.683	1.020	0.02	-0.04	-0.11	-0.05
Erkek (n= 170)	1. Bilgi	-1.494	2.313	1.149				
	2. Motivasyon	-0.425	-0.568	1.310	0.32**			
	3. Özyeterlik	-0.223	-0.79	1.138	-0.08	0.13		
	4. Sağlık davranışı	-1.113	1.592	1.205	0.03	0.30**	-0.17*	
	5. Sağlık sonucu	1.32	1.944	1.057	0.05	-0.04	-0.16*	-0.13

VIF= varyans enflasyon faktörü (variance inflation factor). * $p < .05$. ** $p < .01$.



Şekil 2: Final modelin yol diyagramı. * $p < 0.05$. ** $p < 0.001$.

Tablo 4: Final Modeldeki Değişkenlerin Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkileri

İçsel değişkenler		Dışsal değişkenler	β	CR (p)	SMC	SDE (p)	SIE (p)	STE (p)
Motivasyon	←	Cinsiyet	-.20	-3.768 (***)	.04	-.20 (.010)		-.20 (.010)
Davranış becerileri	←	Cinsiyet			.02		-.03 (.005)	-.03 (.005)
	←	Motivasyon	.15	2.808 (.005)		.15 (.011)		.15 (.011)
Sağlık davranışı	←	Cinsiyet	-.22	-4.309 (***)	.15	-.22 (.010)	-.05 (.006)	-.27 (.014)
	←	Motivasyon	.28	5.449 (***)		.28 (.012)	-.01 (.016)	.26 (.016)
	←	Davranış becerileri	-.10	-2.064 (.039)		-.10 (.033)		-.10 (.033)
Sağlık sonucu	←	Cinsiyet			.01		.03 (.065)	.03 (.065)
	←	Motivasyon					-.02 (.073)	-.02 (.073)
	←	Davranış becerileri					.01 (.026)	.01 (.026)
	←	Sağlık davranışı	-.11	-2.034 (.042)		-.11 (.065)		-.11 (.065)

β : Regresyon katsayısı, **CR**: Kritik oran, **SMC**: Çoklu korelasyonun karesi, **SDE**: Standartlaştırılmış doğrudan etki, **SIE**: Standartlaştırılmış dolaylı etki, **STE**: Standartlaştırılmış toplam etki.

kez IMB modeli çerçevesinde üniversite öğrencilerinin siber zorbalık davranışlarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Çalışmada cinsiyet, motivasyon ve davranış becerilerinin siber mağduriyeti etkilediği belirlenmiştir.

Global Dijital Raporu'na (2020) göre, Türkiye'de günlük internette geçirilen zaman Dünya ortalamasından, Avrupa ülkelerinden ve Amerika Birleşik Devletleri'nden daha fazladır. Türkiye günlük internet kullanım süresi bakımından tüm dünyada 12. sırada, sosyal medya kullanımı açısından 28. sırada yer almaktadır (We are social, 2020). Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu Türkiye Elektronik Haberleşme Sektörü 2020 Yılı 2. Çeyrek Raporu'ndaki en çarpıcı sonuç, Türkiye'de Covid-19'a bağlı olarak, uzaktan eğitim ve evden çalışma ile gittikçe artan internet kullanımını olmuştur (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (BTK), 2020). Çalışmamızda öğrencilerin cinsiyeti, günlük internet kullanma süresini etkilemezken, erkek öğrencilerin daha erken yaşlarda internet kullanmaya başladıkları belirlenmiştir. Balcı, Gölcü, ve Öcalan (2013) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, erkeklerin daha uzun süre internet kullandıkları saptamıştır. İnce ve Koçak (2017) ise kadınların, erkeklere göre haftalık daha sık internet ve sosyal medya kullandıklarını ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada, Türk öğrencilerin interneti daha çok sosyal medya kullanımı ve eğlence amaçlı kullandığını belirlemiştir (Şahin ve Gülnar, 2016). Türkiye'de üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, öğrencilerin ilk internet kullanma yaşı ortalaması 14.22 yıl ile bizim sonuçlarımızdan daha yüksek, günlük internet kullanım süresi ortalama 2.36 saat ile bizim sonuçlarımızdan daha düşük bulunmuştur (Babacan Gümüş, Şıpkın, Tuna, ve Keskin, 2015).

Hemşirelik öğrencileri ile yapılan bir çalışmada gençlerin mobil telefonlarını kullanma nedenleri niteliksel olarak incelenmiş ve üç temanın olumlu (bilgilenme, sosyalleşme/ eğlence, özgürlük) ve iki temanın da olumsuz (bağımlılık, bütünleşme) anlamlar içerdiği görülmüştür. Bu da bilgi ve iletişim teknolojilerinin hem olumlu hem olumsuz etkilere yol açabileceğini göstermektedir (Bilgic, Ozcanan, & Altay, 2017). Başka bir çalışmada gençlerin internet kullanımını motive eden faktör sosyalleşme ihtiyacı olarak belirlenmiş ve internete duyulan güven arttıkça

internet vasıtasıyla sosyalleşmeye verilen önemin de arttığı tespit edilmiştir (Balcı ve Ayhan, 2007). Çalışmamızda erkek öğrenciler daha çok eğlence, kız öğrenciler ise ders çalışmak ve sosyal medya katılımı için internet kullanmıştır. Bunun yanında kız öğrencilerin siber zorbalık maruziyeti ile baş etmek için motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kopecký (2014) çalışmasında üniversite öğrencileri sosyal medyayı siber zorbalık ve sözlü saldırganlığın yaygın olarak bulunduğu platform olarak tanımlamıştır. Bu da aktif olarak kullanılan iletişim araçlarının aynı zamanda zorbalıkta da tercih edilen araçlar olduğunu göstermektedir. Ayrıca yaş, cinsiyet ya da günlük internet kullanım süresi gibi değişkenlerin hem siber zorbalık hem de problemlili internet kullanımını ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Ünver ve Koç, 2017).

Siber zorbalık ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalarda erkek üniversite öğrencilerinin daha sık siber zorba oldukları (Arıcak, 2009; Kokkinos, Antoniadou, ve Markos, 2014) ve sahte kimlik kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu, mağdur olma açısından kadın ve erkek arasında anlamlı bir fark tespit edilmediği ortaya koyulmuştur (Arıcak, 2009). Çalışmamızda öğrencilerin cinsiyetlerine göre siber zorbalığa maruz kalma oranları (sağlık sonucu değişkeni) benzer olmakla birlikte, kız öğrencilerin siber zorbalık motivasyon, davranış becerileri ve sağlık davranışı puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Her iki cinsiyette de eşit düzeyde siber mağduriyet yaşanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda, kız öğrencilerin daha fazla oranda siber zorba ya da mağdur oldukları belirlenmiştir (Schenk, Fremouw, ve Keelan, 2013). İnternette dedikodu üretme olasılıklarının erkeklerden 2.5 kat daha fazla olması (Marcum, Higgins, Freiburger, ve Ricketts, 2012) kız öğrencilerin siber zorba olmalarının yaygın nedeni olarak gösterilmiştir (Baştürk Akca ve Sayımer, 2017).

Sahte veya gizli kimlik kullanmak siber zorbalığı kolaylaştırmaktadır (Baştürk Akca ve Sayımer, 2017). ABD'de yapılan bir çalışmada, kimliği bilinen zorbalıların kimliği bilinmeyen zorbalara göre daha fazla zarar verici tekrarlı eylemleri olduğu belir-

lenmiştir (Wolak, Mitchell, ve Finkelhor, 2007). Çalışmamızda siber zorbalığa maruz kalan hem erkek hem de kız öğrencilerin çoğunluğu zorbanın kimliğini yabancı biri olarak ifade etmiştir. İstanbul'da üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, kimliğini gizleyen öğrencilerin siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeyleri, kimliğini gizlemeyen öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur (Erbıçer, 2020). Ayrıca zorbanın kimliğinin bilinmesi durumunda siber zorbalığın genellikle birden fazla kez gerçekleştiği (Wolak vd., 2007) ve internet ortamında fiziksel güce ihtiyaç olmaması nedeniyle intikam duygularıyla mağdur ve zorbanın rol değiştirebileceği unutulmamalıdır. Zorbanın kimliğinin bilinmediği durumlarda da zamandan ve mekândan bağımsız şekilde siber zorbalığa daha fazla kişi tanık olmaktadır (Aslan ve Öney Doğan, 2017). Bu örneklerden anlaşılacağı gibi özellikle genç bireyler, bilişsel gelişimleriyle ilişkili olarak, daha fazla risk alma eğilimi gösterirler (Ang, 2015). IMB modeline göre, düşük risk algılayan bireyler, riskli davranışları sürdürmeye devam ederler. Model, bireylerin siber zorbalık risk algısını artırmak için bilgi, motivasyon ve davranış becerilerindeki eksikliklerin ele alınması gerektiğini savunur. Modele göre bu konu, olumlu davranış değişikliği ve çevrimiçi güvenliğinin artırılması için bir önkoşuldur (Popovac ve Fine, 2018). Ancak her geçen gün internete olan ihtiyaçla birlikte riskli internet kullanımı artmaya devam etmekte ve bireyler sanal ortamda varlıklarını devam ettirmeye istekli görünmektedirler (Aydın, 2020).

Sınırlılıklar

Çalışmanın olasılıklı örnekleme yöntemlerinin uygulanamaması ve katılımcıların üniversite öğrencisi olması bu çalışmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

SONUÇ

Araştırma sonucunda elde edilen veriler göz önüne alındığında, kız öğrencilerin siber zorbalığı önleme ve engellemeye yönelik daha yüksek motivasyon, davranış becerileri ve sağlık davranışına sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer bir deyişle kız öğrencilerin siber zorbalığı engelleme ve önlemeye yönelik duyarlılıklarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenciler daha iyi davranış becerilerine ve sağlık davranışlarına sahiptir. Daha iyi davranış becerilerine ve sağlık davranışlarına sahip olan öğrenciler daha az siber mağduriyete maruz kalmıştır.

Gelecekte siber zorbalık konusunda yapılması planlanan çalışmalara üniversite öğrencilerinin motivasyonlarını artıracak, davranış becerilerini ve sağlık davranışlarını geliştirecek IMB modeline dayalı girişimler uygulanması önerilir. Özellikle medya okuryazarlığı eğitimlerinin siber zorbalığı önleme konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Aksaray, S. (2011). Siber Zorbalık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 405–432.

Ang, R. P. (2015). Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 25, 35–42. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.07.011>

Arıca, O. T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 167–184.

Arıca, O., Tanrikulu, T., & Kinay, H. (2012). Siber Mağduriyet Ölçeği'nin İlk Psikometrik Bulguları. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 11, 1–6.

Aslan, A., & Öney Doğan, B. (2017). Çevrimiçi Şiddet: Bir Siber Zorbalık Alanı Olarak "Potins" Örneği. *Marmara İletişim Dergisi*, 27, 95–119. <https://doi.org/10.17829/midr.20172729524>

Aydın, A. F. (2020). Gösteri Toplumunun Yeni Panoptikonu Olarak Sosyal Medya. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2573–2594.

Aypay, A. (2010). The Adaptation Study of General Self-Efficacy (GSE) Scale to Turkish. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113–131.

Babacan Gümüş, A., Şıpkın, S., Tuna, A., & Keskin, G. (2015). Üniversite Öğrencilerinde Problemlerli İnternet Kullanımı, Şiddet Eğilimi Ve Bazı Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(6), 460–467. <https://doi.org/10.5455/pmb.1-1433229022>

Bae, B. (2011). *Structural Equation Modeling with Amos 19: Principles and Practice*. Seoul, South Korea: Cheong Ram Press.

Balcı, Ş., & Ayhan, B. (2007). Üniversite Öğrencilerinin İnternet Kullanım ve Doyumları Üzerine Bir Saha Araştırması. *Selçuk İletişim*, 5(1), 174–197. <https://doi.org/10.18094/si.03621>

Balcı, Ş., Gölcü, A. A., & Öcalan, M. E. (2013). Üniversite Öğrencileri Arasında İnternet Kullanım Örüntüleri. *Selçuk İletişim*, 7(4), 5–22.

Baştürk Akca, E., & Sayımer, İ. (2017). Siber Zorbalık Kavramı, Türleri ve İlişkili Olduğu Faktörler: Mevcut Araştırmalar Üzerinden Bir Değerlendirme. *Online Academic Journal of Information Technology 2017-Special Issue/Özel Sayı-Cilt*, 8(30), 1–19. <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2017.5.001.x>

Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (BTK). (2020). *Türkiye Elektronik Haberleşme Sektörü 2020 Yılı 2. Çeyrek Raporu*. Retrieved from <https://www.btk.gov.tr/uploads/pages/pazar-verileri/turkiye-haberlesme-raporu-002.pdf>

Bilgic, S., Ozcanan, A., & Altay, Z. (2017). The meaning of mobile phone for y generation nursing students: a qualitative research. *Journal of Higher Education and Science*, 7(3), 644. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.240>

Doğan, İ., & Özdamar, K. (2017). The effect of different data structures, sample sizes on model fit measures. *Communications in Statistics: Simulation and Computation*, 46(9), 7525–7533. <https://doi.org/10.1080/03610918.2016.1241409>

Erbıçer, E. S. (2020). Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyetin Sosyal Uyuma ve Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 190–222. <https://doi.org/10.9779/pauefd.559831>

Eroğlu, Y., & Güler, N. (2015). Koşullu Öz-Değer, Riskli İnternet Davranışları ve Siber Zorbalık/Mağduriyet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 118–129. <https://doi.org/10.1007/s10143-013-0472-z>

Fisher, J. D., & Fisher, W. A. (1992). Changing AIDS-risk behavior. *Psychological Bulletin*, 111, 455–474. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.3.455>

- Fisher, J. D., & Fisher, W. A. (2002). The Information-Motivation-Behavioral Skills Model. In *Emerging Theories In Health Promotion Practice and Research: Strategies for Improving Public Health* (pp. 40–70). San Francisco: Jossey-Bass. Retrieved from https://soh.iuims.ac.ir/uploads/emerging_theories.pdf
- Fisher, J. D., Fisher, W. A., Bryan, A. D., & Misovich, S. J. (2002). Information-motivation-behavioral skills model - Based HIV risk behavior change intervention for inner-city high school youth. *Health Psychology, 21*(2), 177–186. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.21.2.177>
- Gutiérrez-Puertas, V., Gutiérrez-Puertas, L., Aguilera-Manrique, G., Banós-Martín, M. D. M., Granados-Gámez, G., & Márquez-Hernández, V. V. (2017). The Sexting Phenomenon in Spanish Nursing Students. *CIN - Computers Informatics Nursing, 35*(8), 425–430. <https://doi.org/10.1097/CIN.0000000000000334>
- Heirman, W., & Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behavior. *Psicothema, 24*(4), 614–620.
- İnce, M., & Koçak, M. C. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları: Necmettin Erbakan Üniversitesi Örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 736–749. <https://doi.org/10.14230/joiss430>
- Keith, S., & Martin, M. E. (2005). Cyber-bullying: Creating a culture of respect in a cyber world. *Reclaiming Children and Youth, 13*(4), 224–228.
- Kline, R. B. R. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. (T. D. Little, Ed.) (3rd ed, Vol. 1). New York: The Guilford Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Koç, M., Horzum, M. B., Ayas, T., Aydın, F., Özbay, A., Uğur, E., & Çolak, S. (2016). Sanal Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Sakarya University Journal of Education, 6*(3), 116–128. <https://doi.org/10.19126/suje.281376>
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., & Markos, A. (2014). Cyberbullying: An investigation of the psychological profile of university student participants. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*, 204–214. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.04.001>
- Kopecký, K. (2014). Cyberbullying and Other Risks of Internet Communication Focused on University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 112*, 260–269. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1163>
- Marcum, C. D., Higgins, G. E., Freiburger, T. L., & Ricketts, M. L. (2012). Battle of the sexes: An examination of male and female cyber bullying. *International Journal of Cyber Criminology, 6*(1), 904–911.
- Odacı, H., & Berber Çelik, Ç. (2018). Öğretmen Adaylarının Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılıklarının Cinsiyet Rollerini ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 1174–1187. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.002>
- Özdamar, K. (2015). *SPSS ile Biyoistatistik* (10th ed.). Eskişehir: Nisan Kitapevi.
- Özdemir, M., & Akar, F. (2011). Lise Öğrencilerinin Siber-Zorbalığa İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(4), 605–626.
- Peker, A., Eroğlu, Y., & Ada, Ş. (2012). Ergenlerde Siber Zorbalığın Ve Mağduriyetin Yordayıcılarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 185–206.
- Peker, A., Eroğlu, Y., & Çitemel, N. (2012). Boyun eğici davranışlar ile siber zorbalık ve siber mağduriyet arasındaki ilişkide cinsiyetin aracılığının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 9*(1), 205–221.
- Popovac, M., & Fine, P. (2018). An intervention using the Information-Motivation-Behavioral Skills Model: Tackling cyberaggression and cyberbullying in South African adolescents. In M. Campbell & S. Bauman (Eds.), *Reducing Cyberbullying in Schools: International Evidence-Based Best Practices* (1st Editio, pp. 225–244). Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811423-0.00017-1>
- Şahin, M., & Gülnar, B. (2016). İletişim Korkusu ve İnternet Kullanımı İlişkisi: Türkiye'deki Üniversite Öğrencileri Arasında Bir Alan Araştırması. *Seçuk İletişim, 9*(2), 5–26. <https://doi.org/10.18094/si.10562>
- Şahin, M., Sarı, S. V., Özer, Ö., & Er, S. H. (2010). Lise Öğrencilerinin Siber Zorba Davranışlarda Bulunma ve Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*, 257–270.
- Schenk, A. M., Fremouw, W. J., & Keelan, C. M. (2013). Characteristics of college cyberbullies. *Computers in Human Behavior, 29*, 2320–2327. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.05.013>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio* (pp. 35–37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Tanrıkulu, T., Kınay, H., & Arıcak, T. O. (2013). Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Trakya University Journal of Education, 3*(1), 38–47.
- Ünver, H., & Koç, Z. (2017). Siber zorbalık ile problemlerli internet kullanımı ve riskli internet davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 117–140.
- We are social. (2020). Digital 2020. Retrieved December 28, 2020, from <https://wearesocial.com/digital-2020>
- Wolak, J., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2007). Does Online Harassment Constitute Bullying? An Exploration of Online Harassment by Known Peers and Online-Only Contacts. *Journal of Adolescent Health, 41*(6). <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.019>
- Yiğit, M. F., & Seferoğlu, S. S. (2017). Siber Zorbalıkla İlişkili Faktörler ve Olası Çözüm Önerileri Üzerine Bir İnceleme. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying, 4*(2), 13–49.

Autonomy Levels of Nursing Students*

Hemşirelik Öğrencilerinin Otonomi Düzeyleri*

Şefika Dilek GÜVEN, Aysun ÇİDEM, Türkan ÜLKER, Kevser ÖZATA, Hürmüs KUZGUN, Şeyma ADIBELLİ

ABSTRACT

Autonomy is one of the vocational criteria of the nursing profession and is essential for safe and quality care. Nurses begin to learn the knowledge, skills, attitudes, and values associated with their professional roles during their school years. Nursing students should primarily have a high level of autonomy to protect and improve individuals' health, and enhance their life quality in the future. This descriptive study was carried out with 285 nursing students to determine their autonomy levels. The study data were collected using a personal information form and the autonomy subscale (AS) of the Sociotropy-Autonomy Scale. For the analysis of the data, numbers, percentages, mean and standard deviation values, Mann-Whitney U, and Kruskal Wallis tests were employed, and the significance level was accepted as $p < 0.05$. The mean total score of the students obtained from AS was 103.65 ± 18.34 . Their scores from the subscales of AS were 42.68 ± 8.16 for "personal achievement", 40.77 ± 7.70 for "freedom", and 20.20 ± 4.70 for "enjoying loneliness". The mean total score of the first-grade students was found to be higher than that of other grades, but the difference was not statistically significant ($p > 0.05$). The autonomy level of the students was found to be above the middle level, and the autonomy level of 1st-grade students was higher than that of the students in other grades.

Keywords: Autonomy, Autonomy levels, Nursing students, Nursing education

ÖZ

Otonomi, hemşirelik mesleğinin profesyonellik kriterlerinden biridir ve güvenli, kaliteli bakım için gereklidir. Hemşireler profesyonel rolleriyle ilişkili bilgi, beceri, tutum ve değerleri eğitimleri sırasında öğrenmeye başlarlar. Hemşirelik öğrencilerinin gelecekte bireylerin sağlığını korumak, geliştirmek ve yaşam kalitesini yükseltmek için öncelikle yüksek düzeyde otonomiye sahip olmaları gerekir. Tanımlayıcı

Güven Ş. D., Çidem A., Ülker T., Özata K., Kuzgun H., & Adibelli Ş., (2021). Autonomy levels of nursing students. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 265-269. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.446>

*This research is partly submitted in "5th National, 1st International Current Approaches in Nursing Congress" Sakarya/Turkey 2018, November 15-17," as an oral presentation.
*Bu araştırma kısmen "5. Ulusal, 1. Uluslararası Hemşirelikte Güncel Yaklaşımlar Kongresi" Sakarya/Türkiye 2018, 15-17 Kasım'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Şefika Dilek GÜVEN (✉)

ORCID ID: 0000-0002-2761-4665

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Semra ve Vefa Küçük Faculty of Health Sciences, Nursing Department, Nevşehir, Turkey
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Semra ve Vefa Küçük Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Nevşehir, Türkiye
sdguven@nevsehir.edu.tr

Aysun ÇİDEM

ORCID ID: 0000-0002-5150-2081

Erciyes University Faculty of Health Sciences, Nursing Department, Kayseri, Turkey
Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Kayseri, Türkiye

Türkan ÜLKER

ORCID ID: 0000-0002-7756-5021

Erciyes University Faculty of Health Sciences, Nursing Department, Kayseri, Turkey
Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Kayseri, Türkiye

Received/Geliş Tarihi : 27.01.2021

Accepted/Kabul Tarihi : 03.08.2021

Kevser ÖZATA

ORCID ID: 0000-0001-6649-8962

Hacettepe University Faculty of Nursing, Ankara, Turkey
Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi, Ankara, Türkiye

Hürmüs KUZGUN

ORCID ID: 0000-0001-7728-8354

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Semra ve Vefa Küçük Faculty of Health Sciences, Nursing Department, Nevşehir, Turkey
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Semra ve Vefa Küçük Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Nevşehir, Türkiye

Şeyma ADIBELLİ

ORCID ID: 0000-0001-6131-4634

Hacettepe University Faculty of Nursing, Ankara, Turkey
Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi, Ankara, Türkiye

olan bu araştırma hemşirelik öğrencilerinin otonomi düzeylerini belirlemek amacıyla, 285 hemşirelik öğrencisiyle yapılmıştır. Araştırmada veriler kişisel bilgi formu ve Sosyotropi-otonomi Ölçeği'nin otonomi alt boyutu (OÖ) ile toplanmıştır. Verilerin analizinde sayı, yüzde, ortalama, standart sapma, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis kullanılmış, anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin OÖ toplam puan ortalamaları 103.65 ± 18.34 , OÖ'nin alt boyutlarının puan ortalamaları; "kişisel başarı" 42.68 ± 8.16 , "özgürlük" 40.77 ± 7.70 , "yalnızlıktan hoşlanma" 20.20 ± 4.70 olarak belirlenmiştir. 1. sınıf öğrencilerinin OÖ toplam puan ortalamalarının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu ancak farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p > 0.05$). Öğrencilerin otonomi düzeyleri orta düzeyin üzerindedir ve 1. sınıf öğrencilerinin otonomi düzeyleri diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksektir.

Anahtar Sözcükler: Otonomi, Otonomi düzeyi, Hemşirelik öğrencisi, Hemşirelik eğitimi

INTRODUCTION

Autonomy is the ability of individuals to protect and enhance their independence and personal rights and is defined as having the ability to think and make decisions independently and to act independently in putting their decisions into action (Didişen et al., 2015), requires the right to freedom of decision-making and acting with professional knowledge (Skar, 2010) and allows professionals to make their own decisions without the pressure of external resources (Paganini & Bouso, 2015).

Autonomy is an important element of the status of the nursing profession and it is necessary for safe and quality care (Sarkoohijabalbarezi et al., 2017; Varjus et al., 2011; Kramer & Schmalenberg, 2008). Independent decision making and problem-solving skills are professional behaviors, which are expected from nurses. It is emphasized that in the field of health care, there is a need for nurses who think critically, have developed problem-solving skills, use autonomy, and focus on care (Külekcı et al., 2015).

By providing nurses with self-recognition, independence, and power-sharing, autonomy allows nurses the ability to define the nursing dimension in the care provided, to make informed decisions, to determine a care strategy, to sustain authority with responsibility, and to give purposive and controlled care that is not based on chance, but controls external forces (Kaya et al., 2006; Wynd, 2003; MacDonald, 2002; Adams & Miller, 2001;). Therefore, autonomy has a positive impact on nurses in terms of their proficiency to solve patients' problems, their professional skills, motivation, job satisfaction, and performance (Kaya et al., 2006). Also, nurses with high autonomy can see themselves competent in care by being aware of their emotions, thoughts, and behaviors and can use their autonomy by developing new attitudes for new situations (Kaya et al., 2006; Wynd, 2003; MacDonald, 2002; Adams & Miller, 2001). It is reported that nurses' ability to maintain their existence by raising their status depends on their use of professional autonomy (Salhani & Coulter, 2009). Nurses begin to learn the knowledge, skills, attitudes, and values associated with their professional roles during their education (Wade, 1999). There is a strong relationship between nursing education and the acquisition of individual and occupational autonomy (Karagözoğlu et al., 2015). The higher the level of education and quality is, the higher the level of autonomy becomes. The autonomous decision-making process is based on knowledge. Knowledge is the basis of self-management. As

knowledge increases, the level of education and individuals' self-confidence increase as well, and critical thinking, problem-solving, and independent decision-making are supported. It is obvious that students with low levels of autonomy cannot exhibit effective professional attitudes and behaviors when executing their profession as a nurse after graduation. With this regard, nursing students should primarily have a high level of autonomy so that they can protect, improve, and enhance the life quality of individuals in the future (Karagözoğlu, 2009). Therefore, determining the autonomy level of nursing students will support autonomous behaviors in future nurses and will contribute to the reflection of this on quality nursing care by requiring a review of educational programs.

METHODS

Purpose

The study was carried out to determine the autonomy levels of nursing students.

Research questions

1. What are the autonomy levels of nursing students?
2. Does the level of grade affect nursing students' level of autonomy?

Setting and Sample

This descriptive study was carried out in the nursing department of a university in Turkey. There are a total of 4600 hours of courses and eight semesters in the nursing department where the research was conducted, and the education is given using a teacher-centered method with a classical teaching program. Courses are taught in theory-based classes with a large number of students. Nursing care skills are developed in laboratory studies and clinical practices. In eight-semester nursing education, students study basic medical sciences and theoretical and practical nursing courses. The nursing education in the school where the study was conducted is carried out by 9 faculty members and 7 research assistants in seven nursing departments such as principles of the nursing, internal medicine nursing, surgical diseases nursing, gynecological-obstetrics nursing, pediatric health and diseases nursing, mental health and diseases nursing, public health nursing, and management in nursing.

The study data was collected in May 2018 in the spring term of the 2017-2018 academic year. A total of 456 students were

enrolled in the nursing faculty of the university in the spring semester of the 2017-2018 academic year, including 101 first-grade, 96 second-grade, 121 third-grade, and 121 fourth-grade students. No sampling procedure was employed in the study; instead, 285 students who agreed to participate in the study were enrolled in the study.

Instruments

The study data were collected using a personal information form and the autonomy subscale of the Sociotropy-Autonomy Scale.

The Personal Information Form: This form consisted of questions aiming to determine the age, gender, grade level of the nursing students, and the high school that they graduated from.

The Autonomy Subscale (AS) of the Sociotropy-Autonomy Scale: AS is the subscale of the Sociotropy-Autonomy Scale, which measures independent and autonomous personality traits. The scale was developed by Beck et al. The validity and reliability study of the Turkish form of the scale was carried out by Şahin et al. (1993). The scale consists of 30 items and 3 subscales, including 12 items for personal achievement, 12 items for freedom, and 6 items for enjoying loneliness. Each item is responded with one of the following five options: 0, not describing at all; 1, describing to some degree; 2, describing fairly; 3, describing well; and 4, describing very well. The lowest and the highest scores that can be obtained from AS are 0 and 120, respectively. The higher the score is, the higher the autonomy level is. Cronbach's alpha value of the scale is 0.81, and it was found to be 0.93 in this study.

Data Collection

The data were collected in the classroom environment. Before the data collection tools were given to the students, the purpose of the study was explained. The data collection forms were handed out to the students who accepted to participate in the study, and they were collected from the students after they were completed. The students did not write their names on the forms. It took about 10-15 minutes to complete the data forms.

Data Analysis

Data were analyzed using statistical software. For the analysis of the data, numbers, percentages, mean and standard deviation values and Variance Analysis (One-Way ANOVA) tests were used. The significance level was accepted as $p < 0.05$.

Ethical Considerations

At the outset, the ethical approval of the Ethics Committee of the university where the study was conducted (Decision no: 2018.05.45) and the permission of the school management where the study data were collected were obtained. The purpose and benefits of the study and their roles were explained to the students who made up the sample. The students were told not to write their names on the forms. Their consent was obtained by paying attention to the willingness to participate in the research and the principle of volunteering.

RESULTS

Table 1: The Demographic Characteristics of the Students (n=285)

Characteristics	Number	Percentage
Age (M±SD)	21±2.0	
Gender		
Female	218	76.5
Male	67	23.5
Grade		
1 st grade	48	16.8
2 nd grade	82	28.8
3 rd grade	64	22.5
4 th grade	91	31.9
High school education		
Health Vocational High School	44	15.4
High School	60	21.1
Anatolian High School	152	53.3
Science High School	4	1.4
Commercial High School	25	8.8

M: Mean; SD: Standard Deviation.

Mean age of the students was 21.00 ± 2.00 , %76.5 were female, 28.8% were second-grade students, and 53.3% were Anatolian High School graduates (Table 1).

Table 2: Mean Total Scores of the Students from AS and Subscales (n=285)

Autonomy Scale	M±SD	Min. - Max. score range	Min.-Max.
Personal achievement	42.68±8.16	0-48	18-60
Freedom	40.77±7.70	0-48	17-60
Enjoying loneliness	20.20±4.70	0-24	9-30
Total (Autonomy)	103.65±18.34	0-120	44-150

M=Mean; SD=Standard Deviation; Min=Minimum; Max= Maximum

The mean total score of the students obtained from AS was 103.65 ± 18.34 . The mean scores for the subscales were 42.68 ± 8.16 for "personal achievement", 40.77 ± 7.70 for "freedom", and 20.20 ± 4.70 for enjoying loneliness (Table 2).

Table 3: Grade Level Classification of Students' Mean Total Scores Obtained from AS and the Subscales of AS (n=285)

Descriptive characteristics	Personal achievement	Freedom	Enjoying loneliness	Total Autonomy
Grade	M±SD	M±SD	M±SD	X±SD
First (n=48)	44.08±6.67	41.83±7.39	20.47±4.93	106.39±20.05
Second (n=82)	42.51±9.11	40.62±8.07	19.60±4.71	102.74±20.05
Third (n=64)	42.29±7.45	40.12±6.78	20.56±4.45	102.98±16.16
Fourth (n=91)	42.37±8.50	40.80±8.19	20.32±4.72	103.50±19.64
Variance Analysis	F=2.67 p=0.445	F=2.51 p=0.473	F=1.19 p=0.754	F=1.75 p=0.625

M: Mean; SD: Standard Deviation; F: One-Way ANOVA test; p: p-value.

The mean total score of the first-grade students was found to be higher than that of other grades, but the difference was not statistically significant ($p > 0.05$) (Table 3).

DISCUSSION

In the process of professionalization, there is a need for a sophisticated education process where a high level of autonomy is achieved and which ensures professional status. Critical thinking and reasoning are very important in nursing education and one of the goals of nursing education is to improve the autonomy of students (Şenturan et al., 2016). The level of autonomy gained by the members of the profession is important in determining whether a profession provides professional status. Considering the problems experienced by nursing in becoming a profession, it is obvious that graduates with high autonomy are needed (Kaya et al., 2006).

In the study, the mean total score of the nursing students obtained from AS was 103.65 ± 18.34 . The mean scores from the subscales were 42.68 ± 8.16 for "personal achievement", 40.77 ± 7.70 for "freedom", and 20.20 ± 4.70 for enjoying loneliness" (Table 2). This result of the study showed that the nursing students had autonomy above middle level. Yılmaz et al. (2017) found the mean total score of nursing students for Autonomy Scale as 79.41 ± 14.26 , and the mean scores of the subscales as 33.84 ± 6.75 for "personal achievement", 34.31 ± 6.11 for "freedom", and 13.17 ± 4.05 for "loneliness". Karagözoğlu (2009) reported that the total mean score of nursing students for AS was 83.03 ± 14.51 , and the mean scores from the subscales were 34.78 ± 6.46 for "personal achievement", 33.18 ± 6.28 for "freedom", and 15.06 ± 4.10 for "loneliness". According to the results of Kaya et al. (2006), the mean total score of the nursing students for AS was 77.25 ± 14.45 , and the mean scores for the subscales were 32.84 ± 6.75 for "personal achievement", 30.31 ± 6.11 for freedom, and 14.09 ± 4.75 for "enjoying loneliness". Atalay et al. (2005) found that the mean total score of the nursing students for AS was 78.4 ± 14.4 , and the mean scores for the subscales were 33.4 ± 6.8 for "personal achievement", 31.0 ± 6.3 for "freedom", and 13.7 ± 4.4 for "enjoying loneliness". Furthermore, Tarhan and Doğan (2018) found mean total score of nursing students from the Autonomy Scale as 81.23 ± 18.18 , Arabacı et al. (2017) as 68.14 ± 13.32 , Büyükbayram et al. (2016) as 68 ± 18.39 , Yıldırak and Bulut (2003) as 82.9 ± 11.4 , and Karagözoğlu et al. (2015) as 78.74 ± 16.96 . The results of this study and the studies

mentioned above showed that nursing students had autonomy at a middle level or slightly above the middle level.

In the study, first-grade nursing students were found to have the highest autonomy (Table 3). Şenturan et al. (2016) found the mean total score of nursing students from the Autonomy Scale as 71.58 ± 15.42 in the first grade, 73.50 ± 16.70 in the second grade, 67.18 ± 18.72 in the third grade, and 74.86 ± 17.47 in the fourth grade. Karagözoğlu (2009) determined the mean total score of nursing students from the Autonomy Scale as 84.87 ± 14.44 in the first grade, 83.18 ± 15.09 in the second grade, 82.72 ± 15.80 in the third grade, and 81.47 ± 12.81 in the fourth grade. As a result of the study conducted by Tarhan and Doğan (2018), the autonomy levels of nursing students in the first grade were found to be higher than those of the fourth grade. When the autonomy levels of nursing students in the study were evaluated according to their grade levels, the fact that there was no significant increase in the autonomy levels of nursing students over the years and that there were even decreases suggests that there are deficiencies or inadequacies in the nursing curriculum and teaching methods in developing students' autonomy. Starting from the first year of the nursing undergraduate program, it is considered that there is a need for the development of educational programs and implementation of teaching methods that will increase the autonomy levels of nursing profession candidates.

Study Limitations

This study had some limitations. The first one was that since this was a cross-sectional study, it evaluated the participants' autonomy at a single time. Participants' responses may vary depending on their characteristics status. Second, this study focused on in the nursing department of a university in Turkey. Therefore, the results of the study may not apply to nursing students in other parts of Turkey, and other countries. Finally, the participants completed the data collection forms in the classroom environment. This may have caused the participants to give unnatural answers.

CONCLUSIONS and RECOMMENDATIONS

According to the results of the study, the autonomy levels of the students were above the middle level, and the autonomy levels of the 1st-grade students were higher than those of the students in the other classes.

According to the results of this study, the following recommendations were made:

- (1) Review of nursing education programs and teaching methods to develop behaviors that will increase the student autonomy above the middle level, and
- (2) Organizing private studies with student groups that have low-level of autonomy by evaluating the autonomy levels of nursing students at regular intervals.

REFERENCES

- Adams, D., & Miller, B.K. (2001). Professionalism in nursing behaviors of nurse practitioners. *Journal of Professional Nursing, 17*(4), 203-210. <https://doi.org/10.1053/jpnu.2001.25913>.
- Arabacı, L.B., Taş, G., Kavaslar, İ., Dikmen, M., & Teke, C. (2017). Relationship between sociotropy autonomy personality traits, interpersonal sensitivity and facebook addiction in nursing students. *Journal of Dependence, 18*(3): 69-79.
- Atalay, E., Karadağ, A., & Göçmen, Z. (2005). Sociotropy-autonomy levels of –Gazi University School of Nursing students. IV. National Nursing Students Congress, Ordu, Turkey, 5– 6 May 2003; Congress Abstract Book: 30.
- Büyükbayram, A., Baysan Arabacı, L., Taş, G., & Varol, D. (2016). The Relationship between the Emotional Intelligence and Sociotropy-Autonomy Personality Traits of Nursing Students and Their Resilience. *İzmir Kâtip Çelebi University Faculty of Health Sciences Journal, 1*(3), 29-37.
- Didişen, N. A., Gerçeker, G. Ö., Bolşık, Z. B., Zümürüt Başbakkal, D., & Gürkan, A. (2015). The relation between pediatric nurses' sociotropy-autonomy personality features and their depression levels. *Journal of Behçet Uz Children's Hospital, 5*(1), 14-21. <https://doi.org/10.5222/buchd.2015.014>.
- Karagozoglu, S. (2008). Level of autonomy of Turkish students in the final year of university baccalaureate degree in health related fields. *Nursing Outlook, 56*(2), 70–77. <https://doi.org/10.1016/j.outlook.2007.11.002>.
- Karagözoğlu, Ş. (2009). Nursing students' level of autonomy: A study from Turkey. *Nurse Education Today, 29*(2), 176-187. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2008.08.002>.
- Karagözoğlu, Ş., Türk, G., & Özden, D. (2015). Autonomy levels of final year baccalaureate nursing students attending different curricula: Cross-sectional survey. *Cumhuriyet Medical Journal, 37*(2), 87-101. <https://doi.org/10.7197/cmj.v37i2.5000071061>.
- Kaya, N., Aştı, T., Acaroğlu, R., Kaya, H., & Şendir, M. (2006). Determination of sociotropic /autonomic personality characteristics and related factors among nursing students. *Journal of Cumhuriyet University School of Nursing, 10*(3), 1-11.
- Kramer, M., & Schmalenberg, C. (2008). The practice of clinical autonomy in hospitals: 20,000 nurses tell their story. *Crit Care Nurse, 28*(6), 58–71, <http://ccn.aacnjournals.org/content/28/6/58.full.pdfhtml> (Accessed 5 May 2019).
- Külekcı, E., Özlü, Z. K., & Nadiye, Ö. (2015). Determining of Sociotropy and Autonomy Personality Characteristics of the Nurses Working at Surgery Clinics. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences, 18*(2), 79-86.
- MacDonald, C. (2002). Nurse autonomy as relational. *Nursing Ethics, 9*(2), 194-201. <https://doi.org/10.1191/0969733002ne4980a>.
- Paganini, M.C., & Bousso, R.S. (2015). Nurses' autonomy in end-of-life situations in intensive care units. *Nursing Ethics, 22*(7), 803-814. <https://doi.org/10.1177/0969733014547970>.
- Salhani, D., & Coulter, I. (2009). The politics of interprofessional working and the struggle for professional autonomy in nursing. *Social Science & Medicine, 68*(7), 1221-1228. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.01.041>.
- Sarkoohijabalbarez, Z., Ghodousi, A., & Davaridolatabadi, E. (2017). The relationship between professional autonomy and moral distress among nurses working in children's units and pediatric intensive care wards. *International Journal of Nursing Sciences, 4*(2), 117-121. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2017.01.007>.
- Skar, R. (2010). The meaning of autonomy in nursing practice. *Journal of Clinical Nursing, 19*(15–16), 2226–2234. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2009.02804.x>.
- Şahin, N., Ulusoy, N., & Şahin, N. (1993). Exploring the sociotropy-autonomy dimensions in a sample of Turkish psychiatric inpatients. *J Clin Psychol., 49*(6), 751-763. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199311\)49:6<751::AID-JCLP2270490602>3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199311)49:6<751::AID-JCLP2270490602>3.0.CO;2-V).
- Şenturan, L., Köse, S., Sabuncu, N., Özhan, F., & Göktaş, S. (2016). Nursing students' of autonomy and submissive behaviours: four-year follow up. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences, 19*(3), 175-181.
- Tarhan, M., & Doğan, P. (2018). The relationship between nursing students' individual innovative behaviors and autonomy levels. *Journal of Health Science and Profession, 5*(1), 51-58. <https://doi.org/10.17681/hsp.339991>.
- Varjus, S. L., Leino-Kilpi, H., & Suominen, T. (2011). Professional autonomy of nurses in hospital settings—a review of the literature. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 25*(1), 201-207. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2010.00819.x>.
- Wade, G.H. (1999). Professional nurse autonomy: concept analysis and application to nursing education. *Journal of Advanced Nursing, 30*(2), 310-318.
- Wynd, C.A. (2003). Current factors contributing to professionalism in nursing. *Journal of Professional Nursing, 19*(5), 251-261. [https://doi.org/10.1016/S8755-7223\(03\)00104-2](https://doi.org/10.1016/S8755-7223(03)00104-2).
- Yıldırak, Ö., & Bulut, D. (2003). Determination of sociotropy and autonomy levels of Muğla University Muğla School of Health nursing students. II. National Nursing Students Congress, İzmir, Turkey, 8 – 9 May 2003; Congress Abstract Book: 101.
- Yılmaz, D., Dikmen, Y., Tunç, G.Ç., Erol, F., & Karaman, D. (2017). Determination of sociotropy and autonomy levels of freshman and senior nursing students. *The Online Journal of Quality in Higher Education, 4*(4), 6-10.

Üniversitelerde Sosyal ve Beşeri Bilimlerle Eğitim Bilimleri Alanlarında Oluşturulan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurullarıyla İlgili Mevzuata Yönelik Hukuki Bir Değerlendirme: Nitel Bir Araştırma*

A Legal Evaluation of the Legislation Regarding Scientific Research and Publishing Ethics Committees in the Fields of Social and Humanatirian Sciences and Educational Sciences in Universities: A Qualitative Research*

Murat BÜLBÜL

ÖZ

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 65. Maddesinde, bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarının oluşumu, görevleri ve işleyişlerinin Yükseköğretim Kurulu tarafından çıkartılacak yönetmeliklerle düzenleneceğine hükmedilmiştir. Kanunun bu emredici hükmüne rağmen, yükseköğretim kurumlarında yer alan bu etik kurulların oluşumu, görevleri ve işleyişleri bir yönetmelikle düzenlenmemekte; YÖK tarafından 2016'da çıkartılan Yükseköğretim Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi (YÖKBAYEY) ile düzenlenmektedir. Ayrıca üniversitelerin kendi bünyelerindeki bu kurullarla ilgili düzenlemeleri, senatolarının kararlarıyla çıkarttıkları yönergelerle yaptıkları da görülmektedir.

Araştırmada öncelikle, bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarıyla ilgili literatüre ve de hukuki normlar hiyerarşisi dikkate alınarak ilgili mevzuata yer verilmiştir. Araştırma yöntemi olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılarak YÖKBAYEY'deki etik kurullarla ilgili düzenlemeler dikkate alınarak kategoriler belirlenmiş; daha sonra da bu kategoriler bağlamında İstanbul'daki devlet üniversiteleri arasından çalışma grubu olarak seçilen 3 üniversite tarafından sosyal ve beşeri bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında oluşturulan bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarıyla ilgili çıkartılan yönergeler analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgular; üniversiteler tarafından etik kurullarla ilgili çıkartılan yönerge hükümlerinin genel olarak YÖKBAYEY'deki ilgili hükümlerle örtüşmediğini ve hatta önemli aykırılıklar içerdiğini göstermektedir. Üniversitelerdeki etik kurulların hukuka uygun işlememesinin bilimsel araştırmaların serbestçe yapılması ilkesini zedeleyebileceği ve gerek araştırmacılar gerekse de kurul üyeleri açısından önemli bürokratik sorunlar ve iş yükü getirebileceği hususları da araştırmada tartışılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak; etik kurullarla ilgili hususların YÖK tarafından yönetmelikle düzenlenmesi, üniversitelerce çıkartılan yönergelerdeki hukuka aykırılıkların giderilmesi, üniversitelerin YÖKBAYEY'de açıklığa kavuşturulmayan hususlarda yönergeler çıkartabileceği önerilmiştir. Ayrıca araştırmacılara yönelik olarak da etik kurullarla ilgili özellikle durum çalışması ve fenomenolojik çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilimsel araştırma kurulu, Yayın etiği kurulu, Etik mevzuatı, Yükseköğretim kurumları, Yükseköğretim kurulu

Bülbül M., (2021). Üniversitelerde sosyal ve beşeri bilimlerle eğitim bilimleri alanlarında oluşturulan bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarıyla ilgili mevzuata yönelik hukuki bir değerlendirme: Nitel bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 270-280. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.447>

*Bu çalışma, 5-6 Şubat 2021 tarihinde, Ankara'da çevrimiçi olarak düzenlenen 2. Uluslararası Etik Kongresinde sunulmuştur.

*This paper was presented at the 2nd International Ethics Congress held online in Ankara on February 5-6, 2021.

Murat BÜLBÜL (✉)

ORCID ID: 0000-0002-1415-0881

İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Cevizli Yerleşkesi, İstanbul, Türkiye
İstanbul Medeniyet University Faculty of Educational Sciences, Cevizli Campus, İstanbul, Turkey
murat.bulbul@medeniyet.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 22.02.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 06.07.2021

ABSTRACT

In Article 65 of Higher Education Law numbered 2547, formation, duties and operations of scientific research and publication ethics boards have to be regulated by regulations issued by Higher Education Council (HEC). Despite this legal obligation, ethical committees in higher education institutions are not regulated by regulation; They are regulated by HEC Scientific Research and Publication Ethics Directive (HECSRPEd) issued in 2016. Universities also make regulations regarding these boards within their own bodies with directives issued by decisions of their senates.

In the research, firstly, the literature on the ethics committees and relevant legislation are examined. Then, categories are determined by using the document review method, considering regulations of ethics committees in HECSRPEd; in the context of these categories, directives issued by 3 state universities in İstanbul regarding ethics committees in fields of social and humanities and educational sciences are analyzed.

Findings show that provisions of a directive issued by universities on ethics committees generally do not coincide with relevant provisions in HECSRPEd and even contain significant contradictions. It has also been discussed that ethical committees in universities may harm the principle of conducting scientific research freely and cause important bureaucratic problems and workload for both researchers and board members.

It has been suggested that issues related to ethical committees are regulated by HEC, eliminating illegality in directives issued by universities and that universities can issue directives on issues that are not clarified in HECSRPEd. In addition, it was recommended to conduct case studies and phenomenological studies regarding ethics committees for researchers.

Keywords: Scientific research board, Publication ethics board, Ethical legislation, Higher education institutions, Higher education council

GİRİŞ

Bilimsel araştırma ve yayın süreçlerinde önemli etik ihlaller ve sorunlar yaşanabilmektedir. Bu etik ihlaller ve sorunların; uydurmacılık, yanıltmacılık, çifte yayın, bölerek yayımlama, intihal/aşırma, sözde yazarlık, yazar saklama, gönüllü katılım ilkesinin çiğnenmesi, aydınlatılmış onam almama, çıkar çatışması ve gizlilik ilkesinin çiğnenmesi biçimindeki ve benzeri davranışlarla gösterildiği söylenebilir (TÜBA, 2002; YÖK, 2014; ELSEVIER, 2017). Türkiye’de yükseköğretim kurumlarındaki araştırma ve yayın süreçlerinde etik kural ve ilkelere uyulmaması önemli bir sorundur. Bu nedenle de etik ihlallerin önlenmesinde ve tespitinde mevzuat düzenlemeleri yapılması ve etik kurulların oluşturularak sağlıklı bir şekilde işlemesi oldukça önemlidir (TÜBA, 2002; Alev ve Genç, 2015; Günbayı, Kasalak ve Özçetin, 2013; Aksu-Dünya, 2019). Bu gereksinim dikkate alınarak Türkiye’de yükseköğretim kurumları bünyesinde bilimsel araştırma ve yayın etiği kurulları oluşturulmuş ve mevzuat düzenlemeleri yapılmıştır. Bu kurullar; araştırma önerilerini gerekli etik standartlar bağlamında inceleyen, bilim etiğine aykırı davranışları inceleyerek bu hususta karar veren ve de akademik dürüstlikle birlikte deneklerin haklarını korumak amaçlı olarak üniversitenin yetkili organlarıncı kurulan ve görevlendirilen bağımsız nitelikteki kurullar olarak tanımlanabilse de (Aydın, 2019) farklı bilim dalları için oluşturulan etik kurulların görev, yetki ve işleyişlerinin tüm bilim dalları için aynı olup olmadığı hususu tartışmalıdır.

Etik kodlar ve kurullar öncelikle biyomedikal alanda belirlenmiş; sonrasında da bu alanda belirlenen temel ilkeler insan araştırmalarının tümüne yaygınlaşmıştır (European Commission, 2018, 5). Özellikle de 1960’lı yılların ortalarından başlayarak, insanların katılımcı olduğu tıp ve sağlık alanında yapılan çalışmalarda araştırma önerilerinin bir etik kurul tarafından

incelenmesi zorunluluğu, ileriki yıllarda sosyal ve davranış bilimlerindeki araştırmalar da dahil olmak üzere katılımcıların insan olduğu neredeyse bütün araştırmaları kapsayacak şekilde genişleme eğilimindedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, 119). Bununla birlikte sosyal ve beşerî bilimlerde yapılan araştırmalarda, araştırma öncesi etik kurul onayının istenmesi gibi biyomedikal-tabanlı prosedürler, sosyal bilimlerin doğasındaki farklılıklar nedeniyle de önemli bir dirençle karşılaşmaktadır (Gurzawska, Agata and Benčin, Rok. 2015). Sosyal ve beşerî bilimlerde etik komite onayının aranmasıyla ilgili bürokratik kurallar ve düzenlemelerin sürekli artış hâlinde olduğu; bunun da demokratik toplum olma niteliğiyle örtüşmemesinin yanında bilimsel araştırmaların yapılmasını güçleştirdiği ve belki de araştırmacıların daha çok etik dışı davranış sergileyebilecekleri endişesi de ifade edilmektedir (Boden, Epstein ve Latimer, 2009; Monaghan, O’Dwyer ve Gabe, 2013; Robson, 2018). Katılımcılara zarar verme potansiyeli taşıyan sosyal ve beşerî bilimlerdeki bazı araştırmalar için de etik kurul incelemesinin zorunluluğu ileri sürülse de sosyal ve beşerî bilim alanındaki etik kurulların oluşumunda yalnızca biyomedikal modelin prosedürlerinin takip edilmesi yeterli olmayabilecektir; bilimsel etiğin karmaşık doğası göz önüne alındığında sosyal ve beşerî bilim alanındaki disiplinlerin konuyla ilgili olarak kendi yaklaşımlarını ve modellerini geliştirmeleri önerilebilir (De Wet, 2010; Zwanikken ve Oosterhoff, 2011; Jennings, 2012; Wassie, Gebre-Mariam, Tarekegneve Rennie, 2019).

Yukarıda yer verilen tartışmalar sosyal ve beşerî bilimlerle, sosyal bilimler kapsamında değerlendirilebilecek eğitim bilimleri alanlarında oluşturulan etik kurulların biyomedikal alanlarda oluşturulacak etik kurullardan; oluşum, görevleri ve işleyişleri açısından farklılıkları olabileceğini ve de bu nedenle hukuki açıdan da farklı değerlendirilmelerinin gerektiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte bu araştırmayla amaçlanan, sosyal

ve beşerî bilimlerle eğitim bilimleri alanlarında kurulan etik kurullarla ilgili tarihi, felsefi veya sosyolojik bir tartışma yürüterek bu alanlarda “ideal” etik kurulların nasıl olması gerektiğine yönelik öneriler geliştirmek değil; hukuk dogmatikliği perspektifi içerisinde, yükseköğretim kurumlarında oluşturulan bu etik kurulların oluşumları, görevleri ve işleyişlerinin hukuka uygunluklarını incelemek ve bu açıdan değerlendirmeler yapmaktır. Okuyucunun konuyu öncelikle hukuka uygunluk temelinde kavramasının, etik kurullarla ilgili sonraki tartışmalarda daha eleştirel bir bakış açısının oluşumuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Konuyla ilgili Türkçe literatür incelendiğinde ise üniversite etik kurullarıyla ilgili yapılan araştırmaların oldukça az olduğu; sosyal bilimler ve beşerî bilimlerle eğitim bilimleri alanlarında kurulan etik kurullara özgü olarak ise henüz yapılan bir çalışmanın olmadığı görülmektedir; bu düşüncüyü destekler nitelikte, Bulut ve Taş (2020) bilimsel etiği konu alan araştırmalarında, 1994-2020 yılları arasında bu kapsamda yayınlanan 265 bilimsel makaleden yalnızca 1’inde etik kurulların araştırmanın odak noktası olduğunu belirlemişlerdir. Bu tek çalışmada da Alev ve Genç (2015), Türkiye’deki üniversite etik kurullarını üniversitelerin internet siteleri ve öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiş, ama bu kurullarla ilgili mevzuatı bir bütünlük içerisinde ele alıp hukuka uygunlukları yönünden incelememişlerdir. Benzer bir durum bilimsel araştırma ve etik konusu ile ilgili olarak Türkçe alanyazında yer alan kitaplarda da mevcuttur; bu kitap çalışmalarında da bilimsel araştırma ve yayın etiği mevzuatının hukuki açıdan bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmadığı görülmektedir (E. Yılmaz, 2020, 295; M.B. Yılmaz, 2020, 182-193). Yukarıdaki açıklamalar ışığında, yükseköğretim kurumlarındaki bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarıyla ilgili mevzuatı hukuki açıdan değerlendiren bu araştırmanın literatürdeki önemli bir eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türk Hukukunda Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurullarıyla İlgili Mevzuat

Türk Kanun Koyucu, bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarının oluşumuna duyulan gereksinimi de göz önüne alarak ve de uygulama birliğinin sağlanabilmesi için etik kurulların oluşturulması ve işleyişiyle ilgili olarak 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun (YK) 65. Maddesine, 2/12/2016 tarihli ve 6764 sayılı Kanunun 35. Maddesi ile eklemeye yaparak; bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarının oluşumu, görevleri ve çalışmalarına ilişkin usul ve esasların Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından çıkartılacak yönetmelikler ile düzenleneceğini hüküm altına almıştır.

Kanunun lafzı dikkate alınarak; bu nitelikteki kurullarla ilgili yönetmelik hükümlerinin, yalnızca YÖK ve Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) gibi yükseköğretim üst kuruluşları ve de üniversiteler gibi yükseköğretim kuruluşları için değil, bünyesinde böyle bir etik kurulu barındıran TÜBİTAK gibi kamu tüzel kişiliğine sahip kurumlarla, Devlet tüzel kişiliği içerisinde yer alan ve bünyesinde bilimsel araştırma etik kurulları bulunduran Sağlık Bakanlığı gibi kurumlar açısından da geçerli olduğu ileri sürülebilir. Bununla birlikte, hukukta özel normun genel norma ve üst

hukuk normunun alt hukuk normuna göre önceliği ilkeleri dikkate alındığında, örneğin, Sağlık Bakanlığı bünyesinde yer alan bilimsel araştırma etik kuruluyla ilgili hususlarda, 3359 sayılı Sağlık Hizmetleri Temel Kanunundaki (SHTK) etik kurullarla ilgili hükümler öncelikle dikkate alınmalıdır. Aşağıda daha detaylı bir biçimde ele alacağımız bu konuyla ilgili dikkat çekici bir örnek vermek gerekirse, YÖK tarafından çıkartılan bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarıyla ilgili düzenlemede, etik kurullar tarafından bilimsel araştırma önerilerine yönelik bir ön inceleme koşulu getirilmese de SHTK m.10’da herhangi bir tedavi yöntemi veyahut ilaçların bilimsel araştırma amacıyla insanları üzerinde denenmesi için öncesinde etik kurul tarafından onaylanması gerektiği belirtilmektedir. Aslında bu örnek, çalışmanın başında da değinildiği gibi, biyomedikal alanlarda oluşturulan etik kurullarla sosyal ve beşerî bilimlerle eğitim bilimleri alanlarında oluşturulacak etik kurulların farklılaşabileceğinin hukuki açıdan da bir göstergesi olarak düşünülebilir.

YÖK, YK’nın 65. Maddesindeki etik kurullarla ilgili mezkûr emredici hükmü çerçevesinde, bazı mevzuat düzenlemeleri yapmıştır. 2018 yılında çıkarttığı Doçentlik Yönetmeliğinin, ‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırılık, Doçentlik Komisyonu’ başlıklı 7. Maddesinde eser incelemesi yapan jüri üyelerinin, başvuru dosyasında yer alan herhangi bir eserde bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırılık tespit etmeleri durumunda Üniversitelerarası Kurul’un bildirmesiyle Komisyonun devreye gireceğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi ilgili düzenlemenin; bilimsel araştırma ve yayın yapılması hürriyetini sınırlayıcı nitelikte olmadığı görülmektedir; bu bağlamda doçentlik başvurusunda bulunmuş kişinin yapmış olduğu araştırmasının yayınlanmasından sonra komisyonun devreye girerek karar alacağı belirtilmiştir. Bu hâliyle komisyonun alacağı kararın ilgili etik kurulların ihlal edilip edilmediğine yönelik tespit edici bir karar olduğu ifade edilmelidir.

Bununla birlikte Yönetmeliğin 7/4 Maddesinin 2. Cümlesinin, YK’nın 65-a/14 Maddesine aykırı olduğu görülmektedir. İlgili Yönetmelik maddesi şöyledir: “*Bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırılık iddialarını incelemek ve sonuçlandırmak amacıyla Üniversitelerarası Kurul bünyesinde Fen ve Mühendislik Bilimleri, Sağlık ve Spor Bilimleri, Sosyal ve Beşerî Bilimler ile Güzel Sanatlar alanlarından olmak üzere üç adet Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu kurulur. Bu komisyonların kuruluşu, çalışma usul ve esasları Üniversitelerarası Kurul tarafından belirlenir.*” Oysaki yukarıda da belirtildiği gibi YK’nın 65-a/14 Maddesi, etik kurulların oluşumu, görevleri ve çalışma usul ve esaslarına ilişkin düzenlemelerin doğrudan YÖK tarafından çıkartılacak yönetmeliklerle düzenlenmesini istemiştir; bu açıdan Yönetmeliğin 7/4 Maddesinin 2. Cümlesinin hukuka uygun olmadığı söylenebilir.

Yeri gelmişken belirtmek gerekir ki bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarının göreviyle ilgili olarak YK’da doğrudan yapılan bir düzenleme de vardır. Örneğin, Kanun’un 53/A-b Maddesinde, yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarına yönelik bilimsel araştırma ve yayın etiğine ilişkin disiplin cezası verilmesini gerektiren fiiller açısından soruşturma başlatılmadan önce bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarınca inceleme yapılmasının zorunlu olduğu da belirtilmiştir. Bu açıdan

üniversiteler bünyesinde oluşturulan bu kurulların böyle bir görevi icra etmesinin doğrudan yasal bir zorunluluk olduğu da görülmektedir.

YÖK tarafından etik kurullarla ilgili yapılan ve çalışmamızla doğrudan ilgili bir diğer düzenleme; YÖK Genel Kurulu'nun 10.11.2016 tarihli toplantısında aldığı 23 sayılı karar ve bu karar kapsamında hâlen de yürürlükte olan Yükseköğretim Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesidir (YÖK, 2018). Yukarıda da hatırlanacağı gibi, Türk Kanun Koyucu, bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarının oluşumu, görevleri ve çalışmalarına ilişkin usul ve esasların Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından çıkartılacak yönetmelikler ile düzenlenmesi 2.12.2016 tarihli yaptığı kanuni düzenlemeyle emretmiştir; buna rağmen YÖK, ağırlıklı olarak hâlen kanuni düzenleme öncesi çıkarttığı bir düzenleme ile bu konudaki iş ve işlemleri yürütmektedir.

Yönergenin 6-9. Maddeleri, Yükseköğretim Kurumlarında Yer Alan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurullarının Oluşumu, Görevleri, Çalışma Usul ve Esasları ile ilgilidir. Burada tartışılması gereken en önemli husus; YK'nın emredici hükmüne rağmen ve de YK'nın 6. Maddesine göre, kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip bir kuruluş olan ve kamu tüzel kişisi olmasından dolayı da Anayasamızın 124. Maddesine göre yönetmelik çıkarma yetkisine sahip olan YÖK'ün, yükseköğretim kurumları bünyesinde etik kurullarla ilgili hususları niçin yönetmelikle değil de yönergeyle belirlediğidir.

Yönerge, "Yönetmeliklerde değinilmeyen konulara açıklık getirmek için düzenlenen resmî belge" ve "Herhangi bir konuda tutulacak yol için üst makamlardan alt makamlara belli bir esasa dayanarak verilen buyruk, talimat, direktif" (TDK, 2021) ifadeleriyle tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı gibi yönergelerin çıkartılmasının amaçlarından birisi yönetmeliklerde belirtilmeyen konulara açıklık getirilmesidir. Türk Hukukundaki uygulamaların da bu doğrultuda olduğu söylenebilir (Sevgili-Gençay, 2014). Ayrıca unutulmamalıdır ki adsız düzenleyici işlemler, normlar hiyerarşisi bakımından, yönetmelik altı kural koyucu işlemlerdir. Bu yönüyle de bu işlemler, idarenin kural koyucu işlemlerinin sıra düzeni içinde en alt sırada yer alırlar (Şanlı-Atay, 2011, 155). Bu bağlamda etik kurullarla ilgili olarak YÖK'ün farklı bir yönetmeliğinde bu yönergeyle çelişen bir hüküm bulunduğu takdirde bu yönetmelik hükmünü dikkate almak gerekecektir. Oysaki bu düzenleme YK'nın öngördüğü gibi yönetmelik düzenlemesiyle yapılsaydı, özel hükmün genel hükme göre önceliği kuralı gereğince yükseköğretim kurumlarındaki etik kurullarla ilgili çıkartılan ve özel nitelikte olacak olan etik kurullarla ilgili yönetmelik hükümleri dikkate alınacaktı. Son olarak belirtmek gerekir ki YÖK tarafından çıkartılan yönetmelikler, 3011 sayılı Kanun gereğince Resmî Gazete'de yayımlanmakta, fakat yönergeler 10 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi hükümleri kapsamında yer almadığından Resmî Gazete'de yayımlanmamaktadır; ayrıca yönetmeliklere Mevzuat Bilgi Sisteminde yer verilirken, yönergelere yer verilmemektedir. Bu da ilgili mevzuata kişilerin sağlıklı erişimini güçleştiren bir husus olarak düşünülebilir. Yukarıda yer verilen tartışmalar dikkate alındığında, YÖK tarafından yükseköğretim kurumların-

daki etik kurullarla ilgili düzenlemelerin bir yönetmelik yerine yönergeyle yapılmasının, hukuka uygun olduğunu ifade etmek güçtür.

Yükseköğretim Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi (YÖKBAYEY)

Yukarıda da tartışıldığı gibi, her ne kadar yükseköğretim kurumlarındaki bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarının yönetmelikle düzenlenmesi gerekse de mevcut durumda YÖK'ün bu düzenlemeyi YÖKBAYEY ile yapmasından dolayı YÖKBAYEY, yükseköğretim kurumları açısından hukuken dikkate alınması zorunlu bir düzenlemedir. Yönerge'de bu husus yükseköğretim kurumlarına Geçici Madde 1'de, "Yükseköğretim kurumları etik kurullarına, bu Yönergede belirtilen yeni kriterlere uygun olarak Yönergenin yürürlüğe girmesinden itibaren en geç üç ay içinde oluştururlar." ifadesiyle de hatırlatılmıştır.

Yönerge'nin, Yükseköğretim Kurumlarında Yer Alan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurullarının Oluşumu, Görevleri, Çalışma Usul ve Esasları Kurulların Oluşumu' başlıklı 3. Bölümünde yükseköğretim kurumlarındaki etik kurullarla ilgili düzenlemeler yer almaktadır. Yükseköğretim kurumları ise YK'nın 3. Maddesinde, "...Üniversite ile yüksek teknoloji enstitüleri ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuvarlar, araştırma ve uygulama merkezleri ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı meslek yüksekokulları ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı olmaksızın ve kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından kurulan meslek yüksekokullarıdır." biçiminde tanımlanmıştır. Kanunun yükseköğretim kurumları için verdiği tanım dikkate alındığında etik kurulların, üniversite genelinde kurulabileceği gibi, üniversite bünyesinde yer alan fakültelerin içinde, hatta bağımsız vakıf meslek yüksekokullarında (MYO) bile kurulabileceği söylenebilir. Bununla birlikte YÖK Başkanlığının Bilimsel araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi konulu, 97354392-622.99-82161 sayılı ve 23/12/2016 tarihli resmi yazısının dağıtım yeri olarak yalnızca üniversite rektörlüklerinin gösterilmesi (YÖK, 2016), etik kurulların bağımsız vakıf MYO'ların bünyesinde kurulmasının gerekli olmadığı şeklinde anlaşılabilir. İncelenen bağımsız vakıf MYO'ların internet sitelerinin hiçbirinde de bu tür bir etik kurula rastlanılamamıştır. Oysaki yukarıda da belirtildiği bu MYO'lar da yükseköğretim kurumu olarak nitelenmektedir ve de bu MYO'lar bünyesinde de öğretim elemanlarınca bilimsel araştırma ve yayın faaliyetleri yürütülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yükseköğretim kurumlarında sosyal ve beşerî bilimlerle eğitim bilimleri alanlarında oluşturulan bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarıyla ilgili olarak üniversitelerce çıkartılan yönergelerin, YÖKBAYEY'e ve ilgili üst hukuk normlarına uygun olup olmadıklarının incelenmesi ve değerlendirilmesidir.

YÖKBAYEY'de etik kurullarla ilgili belirtilen hususlar dikkate alınarak araştırmacı tarafından belirlenen kategoriler çerçevesinde aşağıda alt başlıklar hâlinde ifade edilmiş olan soruya yanıt aranmıştır:

Yükseköğretim kurumlarındaki bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarının;

- oluşumuyla,
- görevleriyle,
- işleyişleriyle

ilgili düzenlemeler, YÖKBAYEY'deki hükümlere ve ilgili üst hukuk normlarına uygun mudur?

YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarıyla uyduğu takdirde doküman incelemesi yöntemi tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilir. Doküman incelemesi yöntemiyle, anlaşılması hedeflenen olgularla ilgili bilgilerin yer aldığı yazılı materyaller analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, 189). Bir değerlendirme çalışmasında öncelikle potansiyel olarak önemli görülen dokümanlara erişim sağlanmalıdır; bu dokümanlar yönetmelikleri ve yönergeler gibi kurumsal kuralları içeren resmî belgeleri de içermektedir. Doküman incelemesi yöntemi yalnızca dokümanlardan bilgi edinilmesini sağladığı için değil, aynı zamanda gözlem ve mülakat gibi yöntemlerle veri toplanmasını amaçlayan araştırmaların yolunu belirleyebildiği için de önemlidir (Patton, 2014, 293-294). Bu araştırma kapsamında, Tablo 1'de adları verilen İstanbul'daki üç devlet üniversitesi tarafından çıkartılan etik kurullarla ilgili yönergelerin hukuka uygunlukları, üniversitelerce dikkate alınmasının yasal bir zorunluluk olduğu YÖKBAYEY'deki ilgili hükümler dikkate alınarak oluşturulan kategoriler kapsamında analiz edilmiştir (Tablo 2).

Bu üç üniversitenin yaptığı mevzuat düzenlemelerine bakıldığında; BÜ'nün sosyal ve beşerî bilimler alanında iki farklı yönerge çıkartarak iki farklı etik kurulu (BÜY1 m.2 ve BÜY2 m.1) kurduğu ve eğitim bilimlerine özgü ayrı yönerge çıkartmadığı veya mevcut yönergelerle ayrı bir etik kurul oluşturmadığı; MÜ'nün

bünyesinde bulunan tüm bilim alanlarındaki etik kurullar için tek bir yönerge çıkarttığı ve bu yönerge kapsamında hem sosyal ve beşerî bilimler alanında hem de eğitim bilimleri alanında farklı etik kurullar (MÜY m.1) oluşturduğu; İMÜ'nün ise iki yönerge çıkartarak, ilkiyle sosyal ve beşerî bilimler alanında etik kurul oluşturduğu (İMÜY m.9/1), ikinci yönergeyle de eğitim bilimleri alanında başka bir etik kurul (İMÜY2 m.1) oluşturduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi, üç üniversitenin de bilimsel araştırmalarla ilgili etik kurul oluşturma sistematiği birbirinden farklıdır. Araştırmaya özellikle birbirinden farklı özelliklere sahip mevzuat çıkartma yaklaşımı olan üniversiteler dahil edilerek, okuyucunun tüm bu farklı durumları bir arada görerek, bütüncül bir hukuka uygunluk tartışmasını kavraması amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, çalışma grubunda yer alan üniversiteler tarafından sosyal ve beşerî bilimlerle eğitim bilimleri alanlarındaki bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarıyla ilgili yönergelerden (Tablo 1) elde edilmiştir. Bu bağlamda öncelikle ilgili yönergelere, güncellikleri ve orijinallikleri kontrol edilerek üniversitelerin internet sitelerinden erişilmiştir. Araştırma verileri, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde öncelikle analize konu olacak verilerden bir örneklem belirlenir; daha sonra araştırmacı alandaki kuramlardan ya da araştırmanın amaçlarına uygun olarak kategoriler oluşturularak verileri analiz eder (Yıldırım ve Şimşek, 2018, 197-198). Bunun için de yukarıda da belirtildiği gibi YÖKBAYEY'deki etik kurullarla ilgili hükümler dikkate alınarak araştırmacı tarafından oluşturulan kategorilere (Tablo 2) dayalı olarak kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.

Bu çerçeveye göre de üniversiteler tarafından çıkartılan yönergelerdeki veriler tanımlanmış, sınıflandırılmış ve anlamlandırılarak bulgular kısmında raporlaştırılmıştır.

Araştırmanın geçerliliğinin artırılması için de biri eğitim yönetimi biri de hukuk alanında uzman olan iki akademisyenden

Tablo 1: Araştırmada Yer alan Üniversitelerce Çıkartılan İlgili Yönergeler

Üniversiteler	Çıkartıkları Yönergeler
1) Boğaziçi Üniversitesi (BÜ)	1) BÜ Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi (BÜY1) (http://boun.edu.tr/Assets/Documents/Dosyalar/Sosyal_Beseri_Bilimler_Arasirma_Yayin_Etigi_Kurulu_Yonergesi.pdf) 2) BÜ Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Çalışma Yönergesi (BÜY2) (http://www.boun.edu.tr/Assets/Documents/Dosyalar/sbinarek_yonerge.pdf)
2) Marmara Üniversitesi (MÜ)	3) MÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulları Kuruluş ve Çalışma Esasları Yönergesi (MÜY) (http://dosya.marmara.edu.tr/sbe/mevzuat/M.%C3%9C%20Bilimsel%20Ara%C5%9Ftirma%20ve%20Yayin%20Eti%C4%9Fi%20Kurullari%20Kurulu%C5%9F%20ve%20%C3%87ali%C5%9Fma%20Esaslari%20Y%C3%B6nergesi.pdf)
3) İstanbul Medeniyet Üniversitesi (İMÜ)	4) İMÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi (İMÜY1) (https://www.medeniyet.edu.tr/documents/basinyayin/150566.pdf) 5) İMÜ Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Yönergesi (İMÜY2) (https://egitimbilimleri.medeniyet.edu.tr/tr/egitim-bilimleri-etik-kurulu)

Tablo 2: YÖKBAYEY’deki Hükümlere Dayalı Olarak Oluşturulan Kategoriler

Ana Kategoriler	Alt Kategoriler	Örnek Doğrudan Alıntılar
1. Etik kurulların oluşumu	1.1. Kuruluş alanları	“Yükseköğretim kurumları bilimsel araştırma ve yayın etiği kurulları sosyal ve beşeri bilimler,...alanlarında oluşturulur.” (m.6/1) “Gerekli görülmesi halinde çalışmaların verimliliğini sağlamak amacıyla farklı bilim alanları için farklı bilimsel araştırma ve yayın etiği kurulları oluşturulabilir.” (m.6/2)
	1.2. Yasal dayanakları	“Yükseköğretim kurumları etik kurullarını, bu Yönergede belirtilen yeni kriterlere uygun olarak Yönergenin yürürlüğe girmesinden itibaren en geç üç ay içinde oluştururlar.” (Geçici Madde 1)
	1.3. Üyelerin sayısı	“Bu kurullar...yediser üyeden oluşur.” (m.6/1)
	1.4. Üyelerin unvanları	“...profesör unvanına sahip öğretim üyeleri arasından...” (m.6/1)
	1.5. Üyelerin seçimi ve süresi	“...iki yıllık süreyle rektör tarafından seçilen...” (m.6/1)
	1.6. Kurul yönetimi ve sekretaryası	“...başkanları rektör tarafından seçilir.”, “...başkanı kurul üyeleri arasından bir kişiyi başkan yardımcısı olarak seçer.” (m.6/6). “...sekretaryası yükseköğretim kurumlarının hukuk müşavirliği tarafından yürütülür.” (m.6/7)
2. Etik kurulların görevleri	2.1. Etik ihlali iddialarını inceleme	“Etik ihlal iddialarını incelemek...” (m.7/1-a)
	2.2. Etik eğitimleriyle ilgili rektöre önerilerde bulunma	“...eğitici faaliyetler düzenlenmesini sağlamak üzere rektöre önerilerde bulunmak” (m.7/1-c)
3. Etik kurulların işleyişleri	3.1. Toplantı ve karar sayısı	“...üye tam sayısının salt çoğunluğuyla toplanır ve karar alır.” (m.8/1-a)
	3.2. Bilirkişi ve uzman görevlendirilebilmesi	“...gerektiğinde alanında uzman bilirkişilerden görüş de alabilir.” (m.8/2)
	3.3. Yasaklılık durumları	“Aşağıdaki kişiler bu düzenleme kapsamında yapılan incelemelerde bilirkişi ve uzman olarak görevlendirilemez.” (m.8/3), “...üyeleri kendileriyle, ... birlikte çalışma yaptıkları kişilerle ve etik ihlalde bulunduğunu iddia ettikleri kişilerle ilgili... toplantılara katılamazlar.” (m.8/6).
	3.4. Savunma istemi ve usulü	“...hakkında inceleme başlatılan kişilerden...yazılı savunmaları istenir.” (m.9/5).
	3.5. Sır saklama yükümlülüğü ve gizlilik ilkesi	“Kurul üyeleri, uzman ve bilirkişiler yaptıkları incelemeyle ilgili edindikleri bilgi ve belgeleri açıklayamazlar.” (m.9/8). “Bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarının kararları, genel düzenlemeler dışında gizlidir, etik kurulların tespitleri hakkında bu Yönergede belirtilen kişi ve kuruluşlar ile başvuru sahibinden başkasına bilgi verilmez.” (m.11/11)

görüş alınmıştır; ayrıca yine araştırma geçerliliğinin artırılması için hem YÖKBAYEY hem de üniversitelerin çıkarttıkları yönergelerden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Böylece nitel araştırmalarda kullanılan geçerlilik stratejilerinden olan dış denetim ve doğrudan alıntı stratejilerine başvurulmuştur (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s.405). Ayrıca doküman incelemesi yönteminin birçok güçlü yanı olduğu gibi bazı araştırma sınırlılıklarına neden olan zayıf yönleri de bulunmaktadır. Yasal dokümanların analizi açısından bu zayıf yönlerin ‘standart bir formatın olmaması’ ve ‘kodlama zorluğu’ olduğu söylenebilir (Bailey, 1982’den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 193). Bir de araştırmanın yalnızca üç devlet üniversitesi tarafından çıkartılan ilgili mevzuat içerikleriyle sınırlı olduğunu da tekrar belirtmek gerekir.

BULGULAR

1. Etik Kurulların Oluşumu

YÖKBAYEY’de etik kurulların oluşumuyla ilgili hükümler dikkate alındığında; bu kurulların hangi alanlarda kurulabileceği, üye sayısı, üyelerin unvanları, üyelerin seçim şekli ve süresi ve de kurul yönetimi ve sekretaryasıyla ilgili hükümler olduğu görülmektedir. Aşağıda bu hususlar alt başlıklar hâlinde incelenecektir.

1.1. Kuruluş alanları: Kuruluş alanları dikkate alındığında; BÜY1, BÜY2, MÜY ve İMÜY1 ile kurulan etik kurulların, YÖKBAYEY’de belirtildiği gibi sosyal ve beşeri bilimler alanlarında kuruldukları görülmektedir. MÜY’de ayrıca eğitim bilimleri alanında da etik kurul oluşturulacağı belirtilmiştir (m.1). İMÜY2 ise eğitim bilimleri etik kurulu için çıkartılmıştır. YÖKBAYEY m. 6/2’de,

"Gerekli görülmesi halinde çalışmaların verimliliğini sağlamak amacıyla farklı bilim alanları için farklı bilimsel araştırma ve yayın etiği kurulları oluşturulabilir." ifadesine yer verildiğinden sosyal ve beşerî bilimler, sağlık bilimleri ve fen ve mühendislik bilimleri alanlarının yanı sıra eğitim bilimleri alanında bir bilimsel araştırma ve yayın etiği kurulması da hukuken mümkündür. Bununla birlikte, İMÜ Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Yönergesinin adında (İMÜY2), "bilimsel araştırma ve yayın etiği" ifadesine yer verilmediği de görülmektedir. Benzer bir durum sosyal ve beşerî bilimler alanında kurulmasına rağmen BÜY2'de de görülmektedir (Tablo1).

1.2. Yasal dayanakları: Araştırmaya dahil edilen yönergelerin (Tablo 1) yasal dayanakları şunlardır:

- **BÜY1:** 2547 s. YK/ 24., 42. ve 65. Maddeleri; YÖKBAYEY (tarihi belirtilmemiş.)
- **BÜY2:** 2547 s. YK/ 14. ve 42. Maddeleri; yürürlükten kaldırılan eYÖKBAYEY(2012)
- **MÜY:** 2547 s. YK/ 14. Maddesi; YÖKBAYEY (tarihi belirtilmemiş.)
- **İMÜY1:** 2547 s. YK/ 42. ve 65. Maddeleri; yürürlükten kaldırılan eYÖKBAYEY(2012)
- **İMÜY2:** 2547 s. YK/ 14. Maddesi ve YÖKBAYEY (tarihi belirtilmemiş.)

1.3. Üyelerin sayısı: YÖKBAYEY' göre kurullarda olması gereken üye sayısı 7 (Tablo 2) iken, bu üye sayısına uygun olan etik kurullar yalnızca BÜY1 ve BÜY2'de belirtmiştir; diğer yönergelerde bu sayılar farklıdır. Örneğin; MÜY m. 11/2'ye göre; "*Etik Kurullar; Senato tarafından seçilen profesör unvanlı toplam dokuz öğretim üyesinden oluşur.*"

1.4. Üyelerin unvanları: YÖKBAYEY'e göre ilgili alanda yeterli sayıda bulunuyorsa, kurul üyelerinin öncelikle profesör unvanlı öğretim üyelerinden seçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu hususa, yalnızca BÜY1, MÜY ve İMÜY1'de riayet edildiği görülmektedir. BÜY2'de kurul üyelerinin akademik birimlerde yer alan personel arasından seçilmesi gerektiği hususuna yer verilirken; İMÜY2'de etik kurul üyelerinin İMÜ personelinde seçileceğine hükmedilmiştir. İMÜ bünyesindeki Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun üyelerine bakıldığında ise 8 üye içerisinde bulunan 1 üyenin, öğretim üyesi niteliğinde olmayan ve idari personel kadrosundaki üniversite avukatı olduğu görülmektedir (İMÜ, 2021).

1.5. Üyelerin seçimi ve süresi: YÖKBAYEY'de üyelerin rektör tarafından 2 yıllık süre için seçileceği belirtilmiştir. Üniversitelerin yönergelerine (Tablo 1) bakıldığında ise, hiçbir yönergede rektörün seçeceğine yönelik bir hüküm bulunmamakta; üniversite senatoları bu konuda yetkili görünmektedirler. Örneğin; İMÜY1 m.9/1'de, "*Bu kurullar, ... iki yıllık süreyle Rektörün önerisi üzerine Senato tarafından seçilen beşer üyeden oluşur.*" Ayrıca 2 yıllık süreye de yalnızca MÜY ve İMÜY1'de riayet edilmiştir.

1.6. Kurul yönetimi ve sekreteryası: YÖKBAYEY'de kurul başkanının rektör tarafından seçileceğine; başkanın da kurul üyeleri

arasından bir kişiyi başkan yardımcısı olarak belirleyeceğine; ayrıca kurulun sekreteryası işlerinin yükseköğretim kurumlarının hukuk müşavirliği tarafından yürütüleceğine hükmedilmiştir. Belirtilen hususların tamamına yalnızca İMÜY1'de yer verilmektedir. Diğer yönergelerdeki ilgili hükümlerin tamamı YÖKBAYEY'de belirtilen hususlarla (Tablo 2) örtüşmeyecek biçimde ifade edilmektedir. Örneğin; İMÜY2 m. 6/1'de, "*Başkan kurul üyelerinin salt çoğunluğu ile belirler. Başkan, kurul üyelerinden birini başkan vekili olarak seçer.*" ifadesi yer almaktadır. BÜY2 m.6-f'de, "*Etik kurul üyeleri ilk toplantıda bir başkan seçer.*" cümlesine yer verilmektedir.

2. Etik Kurulların Görevleri

YÖKBAYEY'de bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarına yalnızca aşağıda belirtilen iki temel görevin verildiği görülmektedir. Bununla birlikte üniversitelerin yönergelerine (Tablo2) bakıldığında etik kurullara bu kapsamda olmayan birçok farklı görevler verildiği görülmektedir. Örneğin, MÜY'de, "*Üniversite bünyesinde alt etik kurulların kurulmasına karar vermek*" (m. 18/2-e); İMÜY2'de, "*Araştırma veya inceleme sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve yorumlanmasında bilimsel yöntem ve yaklaşımların esas kabul edilmesini sağlamak*" (m. 5/1-d); BÜY2'de ise, "*Üniversite içinden araştırmacılar tarafından değerlendirilmek üzere gönderilen araştırmaların (anket çalışmaları, laboratuvar deneyleri, alan deneyleri, mülakat, inceleme vb.) etik açıdan öngörülebilecek bir probleme izin vermeyecek bir şekilde tasarlanıp tasarlanmadığını değerlendirmek*" (m.10/1) biçimindeki ifadelerle YÖKBAYEY'de belirtilmeyen görevlere yer verildiği görülmektedir.

2.1. Etik ihlali iddialarının incelenmesi: Bu göreve BÜY1, MÜY ve İMÜY1'de yer verildiği; BÜY2 ve İMÜY2'de ise yer verilmediği görülmektedir. Bu husus, örneğin, İMÜY1'de, "*Yayımlanan veya yayın için gönderilen yazılarda etiğe aykırılık iddialarını başvuru üzerine incelemek, gerektiğinde bilirkişi veya uzman görüşü almak, ilgili kişilerle yazışmalar yapmak, bilgi istemek ve görüş bildirmek*" (m.10/1-a) biçiminde ifade edilmiştir.

2.2. Etik eğitimleriyle ilgili rektöre önerilerde bulunmak: Bu göreve yalnızca BÜY1'de ve İMÜY1'de yer verildiği; BÜY2, MÜY ve İMÜY2'de yer verilmediği görülmektedir. Örneğin, MÜY'de şu ifadeye yer verilmektedir: "*Etik değerlerin ön plana çıkarılması, etik bilincin artırılması ve etik yaşam kültürünün kurum-sallaşması için eğitici faaliyetler düzenlemek, etik konusyla ilgili bilimsel araştırma ve yayın yapılmasını teşvik etmek.*" (m.18/2-b).

3. Etik kurulların işleyişleri

YÖKBAYEY'de etik kurulların işleyişiyle ilgili hükümler aşağıda alt başlıklar hâlinde incelenmiştir:

3.1. Toplantı ve karar sayısı: Üniversitelerin yönergeleri (Tablo 1) arasından BÜY1, BÜY2 ve İMÜY2'deki ifadelerin YÖKBAYEY'de yer alan (Tablo 2) hükümlerle örtüştüğü; MÜY ve İMÜY1'de bu hususlara yer verilmediği görülmektedir. Örneğin İMÜY2'de, "*Etik kurul,...salt çoğunlukla toplanır. Kurul, toplantıya katılanların salt çoğunluğuyla karar alır.*" (m.7/1) ifadesi yer almaktadır.

3.2. Bilirkişi ve uzman görevlendirilebilmesi: Üniversitelerin yönergelerinin (Tablo 1) tamamında YÖKBAYEY’de (Tablo 2) belirtildiği gibi, bilirkişi/uzman görevlendirilebileceği hususuna yer verilmektedir. Örneğin, BÜY1’de bu husus, “*Gerektiğinde alanında uzman bilirkişilerden görüş de alınabilir.*” (m.8-c) ifadesiyle açıklanmıştır.

3.3. Yasaklılık durumları: Bazı durumlarda ilgili kişilerin toplantıya katılmaları konusundaki yasaklılık hükümlerine tüm yönergelerde yer verilmektedir. Bununla birlikte; uzman/bilirkişinin yasaklılığı hususuna BÜY2 ve İMÜY2’de yer verilmemiştir. Örneğin, MÜY1’de, “*Bilimsel araştırma ve yayın etiği kurulları üyeleri, kendileriyle ilgili veya kendilerinin hâlen veya daha önce birlikte çalıştıkları kişilerle ilgili etik ihlali iddialarının görüldüğü toplantılara katılmazlar.*” (m.11/6); “*Aşağıdaki kişiler etik incelemelerde bilirkişi ve uzman olarak görevlendirilemez: a) İlgilinin lisansüstü tez danışmanları, doçentlik ve profesörlük jürilerinde görev almış öğretim üyeleri,...*” (m.11/2) ifadelerine yer verilmektedir.

3.4. Savunma istemi ve usulü: Savunma istemi ve usulü ile ilgili hükümlere YÖKBAYEY ile yalnızca BÜY1 ve İMÜY1’de yer verildiği; BÜY2, MÜY ve İMÜY2’de bu hususlara yer verilmemesi görülmektedir. Örneğin, İMÜY1’de, “*Hakkında etik ihlali iddiası bulunan kişiden iddialara ilişkin olarak savunma ve gerekli bilgi ve belgeler istenir. İlgili kişi, bilimsel araştırma ve yayın etiği kurulunun bu yöndeki isteğinin kendilerine ulaştığı tarihten itibaren en geç on gün içerisinde yazılı savunmasını vermediği takdirde, savunma hakkından vazgeçmiş sayılır.*” Ayrıca görüldüğü gibi İMÜY1’de savunmayla ilgili hususlara yer verildiği bile, YÖKBAYEY’deki on beş gün olarak belirlenen süre (m.9/1-5), İMÜY1’de 10 gün (m.12/4) olarak belirtilmiştir.

3.5. Sır saklama yükümlülüğü ve gizlilik ilkesi: YÖKBAYEY’de düzenlenen ilgili hükümlere (Tablo 2) BÜY1, BÜY2, MÜY ve İMÜY1’de yer verilirken; İMÜY2’de yer verilmemiştir. Örneğin, gizlilik ilkesi BÜY1’de, “*Etik Kurulun kararları, genel düzenlemeler dışında gizlidir, Etik Kurulun tespitleri hakkında bu yönergede belirtilen kişi ve kuruluşlar ile başvuru sahibinden başkasına bilgi verilmaz.*” (m.11) ifadesiyle; MÜY’de ise bu hususlar “*Kurul üyelerinin gizliliğe riayet etme ve sır saklama yükümlülükleri vardır.*” (m.26/2) ifadesiyle açıklanmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, Boğaziçi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Medeniyet Üniversitesi tarafından etik kurullarla ilgili çıkartılan yönergelerin başta YÖKBAYEY olmak üzere ilgili üst hukuk normlarına uygunluğunu inceleyen bir çalışmadır. Araştırmanın bulguları dikkate alındığında, üniversitelerce çıkartılan yönergeler kapsamında kurulan etik kurulların oluşumuyla, görevleri ve işleyişleriyle ilgili hükümlerin başta YÖKBAYEY olmak üzere üst hukuk normlarıyla büyük ölçüde uyumadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özellikle belirtilmelidir ki BÜ bünyesinde ikisi de sosyal bilimler alanında olan iki farklı etik kurulun oluşturulması tartışmaya oldukça açıktır. BÜ Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’nu kuran BÜY2’nin yasal dayanaklarından biri olarak gösterilen 2012 tarihli eYÖKBAYEY (YÖK, 2012) zaten artık

yürürlükte değildir; kaldı ki BÜY2’nin ona da ayrılıklar içeren birçok hükmü bulunmaktadır. Ayrıca BÜY2’nin yasal dayanağı olarak gösterilen diğer mevzuat hükümleri olan 2547 s. YK/ 14. ve 42. Maddeleri de incelendiğinde; üniversite senatolarının görevlerini düzenleyen 14. Madde de senatolara, “*Üniversitenin eğitim - öğretim, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetlerinin esasları hakkında karar almak*” görevi verildiği de YÖK’e bilimsel araştırma ve yayım etiği kurulları ile görev veren YK 65-a/14. Maddesi, YK/14. ve 42. Maddelerle karşılaştırıldığında özel hüküm niteliğindedir; hukukta özel hükmün genel hükme göre önceliği ve üstünlüğü ilkesi dikkate alındığında, üniversite senatolarının YK/14. ve 42. Madde hükümlerini dayanak gösterip, YÖKBAYEY hükümlerine aykırı olacak biçimde etik kurullar oluşturması ve onlara görevler vermesi hukuka uygun olmayacaktır.

Ayrıca, ‘Bilimsel denetim’ başlıklı YK/42. Maddenin a bendinde, öğretim elemanlarının bilimsel yönden denetlenmelerinin, onların bilimsel araştırma ve yayım faaliyetleri üzerinde olacağına da hükmedilmiştir. Bununla birlikte, Anayasamızın (AY) 130/4 Maddesinin birinci cümlesinde yer verilen emredici hüküm niteliğindeki, “*Üniversiteler ile öğretim üyeleri ve yardımcıları serbestçe her türlü bilimsel araştırma ve yayında bulunabilirler.*” hükmü dikkate alındığında, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetlerinin serbestçe yapılmasını kısıtlar nitelikteki uygulamaların hukuka uygun olmayacağı söylenebilir. Türkiye’de bu düşüncüyü destekler nitelikte araştırma sonuçları ve görüşler mevcuttur. Uzunallı (2015), patent haklarıyla ilgili olarak TBMM’de tartışılan bir yasal düzenlemede öğretim elemanlarının bilimsel araştırma ve yayım yapma özgürlüklerinin kısıtlanabileceğini ileri sürmektedir. Benzer biçimde COVID-19 salgını hakkında yürütülmek istenen bilimsel araştırmalarda Anayasadaki hükümlere aykırı biçimde yapılacak araştırmaların sınırlandırıldığı da dile getirilmektedir (TTB, 2020).

Zaten YK/42-b ve c bentleri, a bendi ile bir bütün hâlinde incelendiğinde bu denetim faaliyetinin yapılmış olan bilimsel araştırma ve yayım faaliyetlerinin yeterliliği noktasından olması gerektiği de görülmektedir. Bu bağlamda; BÜY2 ve İMÜY2’de etik kurullara, sosyal ve beşerî bilimlerle eğitim bilimleri alanında yapılacak araştırmalar öncesi bilimsel araştırma ve yayım etiğine uygunluk açısından ön değerlendirme yapma görevi veren hükümler de tartışmaya açıktır. Bu araştırmanın literatür kısmında da yer verildiği gibi yabancı literatürde oldukça yaygın bir biçimde, sosyal ve beşerî bilimlerde yapılan araştırmaların etik kurullarla incelenmesinin bilimsel özerkliğe, araştırmaların özgün bir biçimde yapılmasına ve demokratik toplumun sağlıklı bir şekilde işlemesi ilkesine ayrılıklar içermesinin yanında işleyiş bürokratik hantallık getirdiğine ve de bu nedenlerden dolayı etik kurulların böyle bir inceleme yapacaklarsa biyomedikal prosedürlerden farklılaşıp kendine özgü yaklaşımlar geliştirmesi gerektiğine dair tartışmalar mevcuttur; bu konuda Türkçe literatürde konuya eleştirel olarak yaklaşan bir çalışma henüz maalesef mevcut değildir.

Unutulmamalıdır ki bilimsel araştırmalar bir tez kapsamında yürütülüyorsa, zaten tez öğrencisine bilimsel araştırma ve yayım etiği konusunda danışmanlık yapan bir öğretim üyesi bulunmaktadır; ayrıca o tez zaten öğretim üyelerinden olu-

şan bir jüri heyeti tarafından da değerlendirilmektedir. Eğer yapılan araştırma bir tez kapsamında değilse, bu araştırmanın genel olarak hakemli bir bilimsel dergide yayınlanma amacı taşıyacağı açıktır. Orada da hem editör hem de alanında uzman hakem incelemesinden geçmektedir. Bu nedenle YÖKBAYEY’de belirtilmeyen fakat bazı üniversitelerin kurdukları etik kurullara verdikleri böyle bir inceleme görevinin, bilimsel araştırmalara katkısı yukarıda da belirtildiği gibi tartışmaya açıktır. Yasal zorunluluk olarak belirtilmediği sürece dünyadaki birçok üniversite, insana yönelik çalışmalarda araştırma öncesinde etik komitelerce incelenme zorunluluğunun istemediği de unutulmamalıdır (Koepsell, Brinkman, Pont, 2014).

Etik kurullarca ön inceleme yapılması hususu bazen üniversite dışı aktörlerin getirdiği zorunluluklardan da kaynaklanabilmektedir. Örneğin, TÜBİTAK tarafından 2018 yılında yayınlanan ‘Etik Kurul Onay Belgesi Bilgi Notu’ içerisindeki ifadeler tartışmaya açık olduğunu belirtmek gerekir. İlgili bilgi notunda, TÜBİTAK’a sunulan proje önerileri eğer insandan anket, mülakat, odak grup çalışması gibi yollarla veri toplamasını gerektiriyorsa başvuru öncesinde ilgili kurumun insan araştırmaları amaçlı kurulmuş etik kurullarından Etik Kurul Onay Belgesi alınması gerektiği bir zorunluluk olarak belirtilmektedir (TÜBİTAK, 2018a). TÜBİTAK’a hiyerarşik olarak bağlı bulunmayan üniversiteler bünyesinde oluşturulacak etik kurullara, yasal bir dayanak olmadan dolaylı olarak da olsa böyle bir görev yüklenmesinin hukuka uygun olmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda şaşırtıcı olan; TÜBİTAK tarafından çıkartılan TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği ile oluşturulan etik kurulların yalnızca ihlal iddiaları ile ilgili olarak inceleme yapacağı hususuna yer verilirken (TÜBİTAK, 2018b); TÜBİTAK ve bağlı birimleri tarafından alınan kararlarla üniversite etik kurullarına dolaylı olarak sosyal ve beşerî bilimlerde araştırma öncesi bilimsel araştırmalara onay verme görevinin yüklenmesidir. Benzer bir durum 2020 yılından itibaren güncellenen TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin Dergi Değerlendirme kriterleri için de geçerlidir; bu kararlarda da anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplamasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmada etik kurul izni bir zorunluluk hâline getirilmiştir (MEB, 2020). Kanunun YÖK’e verdiği yetki çerçevesinde çıkarılan yönetmelik ve yönergelerde etik kurullara böyle bir görev verilmemişken, TÜBİTAK ve bağlı birimlerinin aldığı idari işlem niteliğindeki kararlarla, araştırmacıların proje başvuruları ve araştırmalarını yayınlamalarıyla ilgili işlemler için bu tür zorunluluklar getirmelerinin hukuka uygun olamayacağı; idari yargı mercilerine dava açılması hâlinde de idari işlem niteliğindeki bu düzenlemelerin üst hukuk normlarına aykırı olmalarından dolayı iptal edilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın literatür kısmında da belirtildiği gibi, TÜBİTAK kendi bünyesinde kuracağı bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarını, hukuken YÖKBAYEY’e göre düzenlemek zorundadır; YÖK’ün ve üniversitelerin TÜBİTAK ve bağlı birimlerinin yaptığı hukuka uygunluğu tartışmalı düzenlemelerine bu açıdan uyma zorunlulukları bulunmamaktadır.

Üniversitelerin çıkarttığı yönergelerle etik kurullara bazen YÖKBAYEY kapsamında yapması gereken görevlerin verilmeyip yukarıda da belirtildiği gibi tam aksine YÖKBAYEY’de verilme-

yen görevlerin yüklenmesinin öğretim üyelerinin yasal çalışma prensipleri açısından da hukuka uygun olmadıkları ileri sürülebilir. AY m. 128/2 hükmü gereğince; memurların ve diğer kamu görevlilerinin görev ve yetkileri, kanunla düzenlenir; burada AY’nin, bakanlıklar gibi Cumhurbaşkanı Kararnamesi (CBK) ile kurulabilen idari teşekküllerin görevlerinin CBK ile düzenlenebileceği ile ilgili hükümlerinin saklı olduğunu da unutmamak gerekir. Bununla birlikte, üniversiteler AY gereğince CBK ile değil de kanunla kurulduğundan öğretim üyelerinin görev ve yetkilerinin de kanunla düzenlenmesi anayasal bir zorunluluktur. Bu bağlamda, araştırmanın literatür kısmında da değinildiği gibi bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarında görev alacak öğretim üyelerinin görevlerinin zaten YK/65 kapsamında YÖK tarafından çıkartılacak bir yönetmelikle belirleneceğine hükmedildiğinden AY’ye bir aykırılık görülmemektedir. Fakat yasal olarak yetkili konumda bulunan YÖK’ün belirlemediği görevlerin, bu açıdan yetkisiz durumda oldukları düşünülen senatolarca öğretim üyelerine verilmesi AY m.128/2’ye de aykırılık teşkil ettiği ve bu doğrultudaki düzenlemelerin AY m.18’de belirtilen angarya yasağına da takılabileceği söylenebilir. Bulut ve Soylu’nun (2009) öğretim üyelerinin katlanmak zorunda kaldığı ek faaliyetlerin hem iş yükünün artmasına hem de akademik verimliliğin azalmasına sebep olduğuna yönelik ileri sürdükleri düşünceleri ve de Balcı, Öztürk ve Akar’ın (2019) yaptıkları bir araştırmada, öğretim üyelerince angarya olarak nitelenen idari işlerin gereksiz bir iş yoğunluğuna yol açtığı ve öğretim üyelerinin iş-yaşam dengesi kurmalarını zorlaştırdığı yönünde ulaştıkları sonuçlar da bu düşünceleri destekler niteliktedir. Bu bağlamda üniversitelerdeki akademisyen yöneticiler, mevzuattan kaynaklı bürokratik engellerin ilgili mevzuatların yeniden düzenlenmesi ile kaldırılabilceğini belirtmektedirler (Akyol, Yılmaz, Çavuş ve Aksoy, 2018).

Yukarıdaki tartışmaya etik kurul üyelerinin sayısı ve niteliğiyle ilgili araştırma bulgular dikkate alınarak yeni bir boyut da eklenebilir. YÖKBAYEY’de 7 kişi olarak belirtilen üye sayısına üç yönergede riayet edilmemiştir. Kurul üyelerinin sayısı 7’den az ise hukuka aykırı biçimde etik kurul üyelerinin iş yükleri artabilecekken; üye sayısının 7’den fazla olduğu durumlarda da ilave üyelerin aslında yapmaması gereken bir görevi hukuka aykırı olarak yapmak zorunda kaldıkları ileri sürülebilir.

Ayrıca araştırma bulgularında bazı üniversite yönergelerinde etik kurul üyelerinin profesör unvanlı öğretim üyeleri arasında seçilme zorunluluğu yer almamaktadır. Etik kurulların disiplin soruşturmaları kapsamındaki inceleme görevi dikkate alındığında; etik kurul üyelerinin öncelikle profesör unvanlı öğretim üyeleri arasından seçilmesi isabetli bir yaklaşımdır; daha alt bir akademik unvana sahip bir öğretim üyesinin daha üst unvanlı bir öğretim üyesinin disiplin soruşturmasında görev alması disiplin hukuku açısından da sakıncalı bir durumdur (Demircioğlu, 2014). Üye niteliği ile ilgili bulgulara dayalı olarak tartışmalı bir diğer konu da İMÜY2 kapsamında kurulan etik kurulda üniversite hukuk müşavirliğinde öğretim üyesi niteliğinde olmayan idari bir personelin, Anayasamıza göre bilimsel özerkliğe sahip öğretim üyelerinin bilimsel araştırma ve yayınlarının etiğe uygunluğu ile ilgili kararlarda oy kullanıyor olmasıdır. Bu durumun açıkça hukuka aykırılık teşkil ettiği düşünülmektedir. Oysaki YÖKBAYEY’de de belirtildiği gibi hukuk müşavirlikleri etik

KAYNAKLAR

kurulların sekreteryaya işlerini yürütmekle görevlidir. Örneğin, fakülte kurulu veya fakülte yönetim kurulu toplantılarına fakülte sekreterlerin yalnızca sekreteryaya görevi için katılıp kararlarda oy kullanma yetkilerinin bulunmaması gibi, hukuk müşavirliğinde görevli kişiler de ancak sekreteryaya görevini yerine getirmek amacıyla katılabilirler. Ayrıca YÖKBAYEY m.8/4'te belirtildiği gibi, "...etik ihlal iddiasının hukuki anlam ve kapsamına ilişkin olarak bir hukukçu bilirkişi de görevlendirilebilir." Görüldüğü gibi öğretim üyesi niteliğine haiz olmayan bir hukukçu bir görevlendirildiği takdirde bilirkişilik yapabilir; yine de alınan kararlarda oy kullanması asla mümkündür. Yetkisiz kişilerin idari işlemleri yapması sonucu oluşacak sakatlıklarla ilgili değerlendirmeye aşağıda yer verilecektir.

Etik kurul üyelerinin atanması hususu da tartışılması gereken önemli bir husustur. YÖKBAYEY etik kurul üye ve başkanlarının rektör tarafından atanması gerektiğini belirtirken araştırma kapsamındaki hiçbir yönergede üyeler rektör tarafından seçilmemektedir. Bilindiği gibi 'yetki' unsuru bir idari işlemin hukuka uygun bir şekilde yapılabilmesi için temel bir unsurdur; bunun için de idari işlemin yetkili kişiler tarafından yapılması zorunludur. Böyle bir üye seçim işleminde rektörlerin senatolara yetki devrinden de bahsedilemez; çünkü bunun AY veya kanunlarda açıkça öngörülmesi gerekir. Rektörün yapması gereken bir idari işlemin senato tarafından yapılması 'konu bakımından yetki tecavüzü' olarak nitelenebileceği gibi yetki unsurunda da sakatlığa yol açacaktır (Gözler, 2019, 275-297). Üniversitede yetki kullanımıyla ilgili yaşanan sorunlara ilişkin olarak; Yaman ve Özdemir (2016) de yaptıkları bir araştırmada, üniversite yöneticilerinin zaman zaman birbirlerinin yetkilerini gasp edebildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki öneriler verilebilir:

1. Yükseköğretim kurumlarındaki bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarıyla ilgili hususlar YK'nın emredici hükmü gereğince YÖK tarafından yönetmelikle düzenlenmelidir.
2. Üniversite senatoları, birçok açıdan YÖKBAYEY'e aykırı olarak çıkarttıkları yönerge hükümlerini hukuka uygun hale getirmelidir. YÖKBAYEY'deki hususları daha açık hâle getirmek veya orada belirtilmeyen hususlarla ilgili olarak YÖKBAYEY'e aykırı olmamak koşuluyla yönergeler çıkarmaları mümkündür.
3. Eğer sosyal ve beşerî bilimler ve eğitim bilimleri ile ilgili olarak yapılacak bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinin etik kurallara uygunluğuna yönelik olarak araştırma öncesinde bir etik kurul inceleme zorunluluğunun gerekli olduğu düşünülüyorsa, bununla ilgili olarak YÖK'ün düzenleme yapması gerekmektedir.
4. Araştırmada elde edilen sonuçlara bağlı olarak araştırmacılara da etik kurulların oluşum, görevleri ve işleyişlerinde yaşanan sorunların ortaya çıkarılabilmesi ve etkililik ve verimliliklerinin artırılmasına yönelik öneriler geliştirilebilmesi için özellikle ve öncelikle fenomenolojik ve durum analizi yöntemlerini kullanarak; sonrasında da nicel ve karma yöntemlerle araştırmalar yapmaları önerilebilir.

- Aksu-Dünya, B. (2019). Bilimsel Araştırma Süreci ve Etik Kurallar. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed.) *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akyol, B., Yılmaz, K., Çavuş, B. ve Aksoy V. (2018). Akademisyen Yöneticilerin Görüşlerine Göre Türkiye'de Yükseköğretimin Sorunları. *Turkish Studies*, 13/11, Spring, p. 111-131 doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13232>
- Alev, B, Genç, F. (2015). Türkiye'de Üniversite Etik Kurulları Üzerine Bir İnceleme. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 15 (31), 135-182. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auibfd/issue/32336/359319>
- Aydın, İ. (2019). *Akademik Etik*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balci, A., Öztürk, İ. ve Akar, F. (2019). Akademisyenlerin İşlerini Anlamalı Kılan Faktörlere İlişkin Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 867-892. doi: 10.17860/mersinefd.527374.
- Boden R, Epstein D, Latimer J. (2009). Accounting for Ethos or Programmes for Conduct? The Brave New World of Research Ethics Committees. *The Sociological Review*, 57(4): 727-749. doi:10.1111/j.1467-954X.2009.01869.x
- Bulut, K. ve Soylu, B. (2009). Öğretim Üyelerinin İş Yükü Seviyelerinin Bir Analitik Ağ Modeli İle Değerlendirilmesi: Mühendislik Fakültesinde Bir Uygulama. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Dergisi*, 25(1), 150-167. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erciyesfen/issue/25576/269789>.
- Bulut, K. ve Taş, C. (2020). 1994-2020 Yılları Arasında Eğitim-Öğretim Alanında Yapılan Etik Konulu Bilimsel Çalışmaların Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (46), 234-264. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/57607/785614>
- Christensen, L.B., Johnson, R. B., Turner, L.A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz* H. (Özgan ve M. Kalman, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- De Wet, K. (2010). The Importance of Ethical Appraisal in Social Science Research: Reviewing a Faculty of Humanities' Research Ethics Committee. *J Acad Ethics*, 8: 301-314. https://www.researchgate.net/publication/225456237_The_Importance_of_Ethical_Appraisal_in_Social_Science_Research_Reviewing_a_Faculty_of_Humanities'_Research_Ethics_Committee adresinden 11.2.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Demircioğlu, M (2014). İdari Yargı Kararları Çerçevesinde Bilimsel Yayın Etiği Soruşturmaları. *Ankara Barosu Dergisi*, (1), 145-218. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abd/issue/33815/374456>.
- ELSEVIER. (2017). Ethics in Research & Publication. 16 Şubat 2021 tarihinde https://www.elsevier.com/_data/assets/pdf_file/0008/653885/Ethics-in-research-and-publication-brochure.pdf adresinden erişildi.
- European Commission. (2018). Ethics in Social Science and Humanities. 8 Şubat 2021 tarihinde https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/6_h2020_ethics-soc-science-humanities_en.pdf adresinden erişildi.
- Gözler, K. (2019). *İdare Hukuku Dersleri*. (Güncellenmiş ve düzeltilmiş 21. Baskı). Ekin Yayınları: Bursa.

- Gurzawska, Agata and Benčin, Rok. 2015. "Ethics Assessment in Different Fields: Social Sciences." *Ethical Assessment of Research and Innovation: A Comparative Analysis of Practices and Institutions in the EU and selected other countries - Stakeholders Acting Together on the Ethical Impact Assessment of Research and Innovation - SATORI project (FP7/2007-2013)*.
- Günbayı, İ., Kasalak, G. ve Özçetin, S. (2013). Bilimsel Araştırmalarda Etik Dışı Davranışlar: Bir Durum Çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 3 (2), 97-108. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/yuksekogretim/issue/41244/498194>
- İMÜ. (2021). Eğitim Bilimleri Etik Kurulu. 10 Ocak 2021 tarihinde [https://egitimbilimleri.medeniyet.edu.tr/documents/egitimbilimleri/doc/etik\(1\).doc](https://egitimbilimleri.medeniyet.edu.tr/documents/egitimbilimleri/doc/etik(1).doc) adresinden erişildi.
- Jennings, S. (2012). 'Response to Schrag: What are Ethics Committees for Anyway? A Defence of Social Science Research Ethics Review'. *Research Ethics* 8(2): 87-96. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/174701611244542>
- Koepsell D, Brinkman WP, Pont S. (2014). Human research ethics committees in technical universities. *J Empir Res Hum Res Ethics*. Jul; 9(3):67-73. doi: 10.1177/1556264614540596. PMID: 25746787.
- MEB. (2020). Etik Kurul İzin Belgesi. 26 Ocak 2021 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/21180740_Etik_Kurul_Yzin_Belgesi.pdf adresinden 26.1.2021 adresinden erişildi.
- Monaghan, L., O'Dwyer, M., & Gabe, J. (2013). Seeking university research ethics committee approval: The emotional vicissitudes of a 'Rationalised' Process. *International Journal of Social Research Methodology*, 16(1), 65–80. Retrieved from https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13645579.2011.649902?casa_token=W-R8WEoYf8MAAAAA: SddGOWm7G6EV-hRQaf760EoRK4q1wQBRElp1Zf2oupGtrn0y6V8FvHsKw_rG0Xk7iBs9XXFD3Lj5yA
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (3. Baskı; E. Bukova Güzel ve H. Demircioğlu, Çev.). Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Robson, E. (2018). Ethics committees, journal publication and research with children. *Children's Geographies*. 16:5, 473-480, doi: 10.1080/14733285.2017.1392481
- Sevgili-Gençay, F.D. (2014). Adsız düzenleyici işlemlerin normlar hiyerarşisindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 63 (2), 397-418. doi: 10.1501/Hukfak_0000001753
- Şanlı-Atay, Y. (2011). *Türk İdare Hukukunda Adsız Düzenleyici İşlemler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- TTB (2020). COVID-19 Salgını Hakkında Bilimsel Araştırmalarda; Haklar, Yetkiler, Görevler. 8 Haziran 2021 tarihinde https://www.ttb.org.tr/kollar/COVID19/haber_goster.php?Guid=a95d28a6-8932-11ea-911b-f85bdc3fa683 adresinde erişildi.
- TÜBA (2002). Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunları. 5 Aralık 202 tarihinde <http://www.tuba.gov.tr/files/yayinlar/raporlar/Bilimsel%20Aras%CC%A7t%C4%B1rmada%20Etik%20ve%20Sorunlar%C4%B1son.pdf> adresinden erişildi.
- TÜBİTAK. (2018a). Etik Kurul Onay Belgesi Bilgi Notu. 7 Aralık 2020 tarihinde https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/20689/ekbn_2020.pdf adresinden erişildi.
- TÜBİTAK. (2018b). TÜBİTAK Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği. 7 Aralık 2020 tarihinde https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/247_sayili_bk_islenmis_hali.pdf adresinden erişildi.
- Uzunallı, S. (2015). Üniversite Öğretim Elemanlarının Buluşları Üzerinde Patent Hakkı. Ticaret ve Fikri Mülkiyet Hukuku Dergisi, 1 (1), 171-184. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tfm/issue/21329/228817>
- Wassie, L., Gebre-Mariam, S., Tarekegne, G., & Rennie, S. (2019). Enhancing ethics review of social and behavioral research: developing a review template in Ethiopia. *Research Ethics*, 15(3-4), 1–23. <https://doi.org/10.1177/1747016119865731>
- Yaman, A, Özdemir, S. (2016). Yükseköğretim Yönetici Görüşlerine Göre Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma İhtiyacı. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 2-37. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iauefd/issue/46931/588488>
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (On birinci baskı). Ankara: Seçkin Yayınları
- Yılmaz E. (2020). Araştırma Etik Kurulları ve Yayın Etiğine Aykırı Örnek İncelemeler. N. Cemaloğlu (Ed.) *Bilimsel Araştırma Teknikleri Ve Etik*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Yılmaz, M.B. (2020). Araştırma ve Yayın Etiğiyle İle İlgili Yasal Mevzuat ve Kurullar. K. Yılmaz ve R. S. Arık (Ed.) *Bilim ve Araştırma Etiği*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- YÖK. (2012). Yükseköğretim Kurulu Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Yönergesi. 10 Aralık 2020 tarihinde http://ibg.deu.edu.tr/wp-content/uploads/2018/07/yok_yayin_etigi_yonergesi.pdf adresinden erişildi.
- YÖK. (2014). Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkeleri. 11 Aralık 2020 tarihinde <https://www.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/6/2015/01/etik-davran%C4%B1C5%9F-ilkeleri.pdf> adresinden erişildi.
- YÖK. (2016). YÖK'ün Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Yönergesi konulu resmi yazısı. 26 Aralık 2020 tarihinde <http://bhi.nku.edu.tr/basinyonetim/resim/images/edittorresimleri/2974/files/Y%C3%96K%20Bilimsel%20Ara%C5%9Ft%C4%B1rma%20ve%20Yay%C4%B1n%20Eti%C4%9Fi%20Y%C3%B6nergesi.pdf> adresinden tarihinde erişildi.
- YÖK. (2018). Yükseköğretim Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi. 4 Aralık 2020 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/mevzuat/bilimsel-arastirma-ve-etik-yonetmeli.aspx> adresinden erişildi.
- Zwanikken, P. & Oosterhoff P. (2011) Why a research ethics committee for social science? Reflections on three years of experience at the Royal Tropical Institute, Amsterdam. *Medische Antropologie*. 23: 165–181. Retrieved from https://www.kit.nl/wp-content/uploads/2018/08/1911_Why-a-research-ethics-committee-for-social-science.pdf adresinden erişildi.

Akademisyenlik Mesleğinde İşin Anlam Kaynakları- Akademik Performans İlişkisi Üzerine Bir Araştırma

Meaning Sources of the Work on Academic Profession-A Research on the Relationship of Academic Performance

Ali Murat ALPARSLAN, Sema POLATCI, Seher YASTIOĞLU

ÖZ

Bu çalışmanın konusu, son dönemde önemi ve etkisi daha da iyi anlaşılan, iş motivasyonunun en önemli unsuru olabilen; işin anlam kaynakları üzerinedir. Akademisyen mesleğini kapsamına alan bu çalışma; akademisyenlik mesleğine yüklenen anlamlara dair kategorik bir model oluşturmayı ve hangi anlam kaynaklarının akademik performans ile daha olumlu ilişkili olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Akademik performans olarak akademik teşvik puanlarının kullanıldığı araştırmada 815 akademisyen üzerinde açık ve kapalı uçlu anket uygulanmıştır. Gerçekleştirilen araştırmada içsel-dışsal ve gelişim-katkı yönelimli “Akademisyenlik Mesleği Anlam Kaynakları Modeli” ortaya konulmuştur. Bu model bağlamında en yüksek frekansa sahip anlam kaynaklarının; faydalı olma, tutku, gelişim ve öğrenme, hayatın anlamı, bilimsel katkı olduğu görülmüştür. Ayrıca akademisyenlik mesleğini hayatının anlamı olarak gören akademisyenlerin daha yüksek akademik performansa sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte saygınlık anlam kaynağını benimseyenlerin istatistiki olarak daha düşük akademik performansa sahip olduğu da ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: İşin Anlamı, Anlam kaynakları modeli, Akademik performans, Akademisyenler

ABSTRACT

This study identifies sources of meaning at work, which can be the most important element of work motivation and whose importance and effect are better understood recently. This study aims to investigate a categorical model regarding the meanings attributed to the academic profession and to reveal which sources of meaning are more positively associated with academic performance. Data were collected in academicians. Academic incentive score and number of citations were used to measure academic performance; open and closed-ended questionnaires were applied to 815 academicians. As a result, the internal-external and development-contribution oriented the model of meaning sources of the work on academic profession was introduced. In the context of this model, the sources of meaning with the highest frequency were usefulness, passion, development and learning, meaning of life and scientific contribution. Also, it has been determined that academicians who see the academic profession as the meaning of their life have higher academic performance. It was also revealed that those who adopted the respectability meaning source had lower academic performance.

Keywords: Meaning of work, Sources of meaning, Academic performance, Academicians

Alparslan A. M., Polatci S., & Yastioğlu S., (2021). Akademisyenlik mesleğinde işin anlam kaynakları-akademik performans ilişkisi üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 281-289. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.448>

Ali Murat ALPARSLAN

ORCID ID: 0000-0002-1682-4202

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Yönetim ve Organizasyon Anabilim Dalı, Burdur, Türkiye
Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Business Administration, Department of Management and Organization, Burdur, Turkey

Sema POLATCI

ORCID ID: 0000-0002-4671-1356

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Yönetim ve Organizasyon Anabilim Dalı, Tokat, Türkiye
Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Business Administration, Department of Management and Organization, Tokat, Turkey

Seher YASTIOĞLU (✉)

ORCID ID: 0000-0001-8166-4172

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Burdur, Türkiye
Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Vocational School of Social Sciences, Department of Management and Organization, Burdur, Turkey
saytas@mehmetakif.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 02.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 05.07.2021

GİRİŞ

Antik çağlardan bu yana insanoğlunun en önemli sorgulamalarından birisi, varlık nedenidir. “Varoluşumun gerçek nedeni nedir?”, “Bu dünyadaki amacım nedir?”, “Hayatımın anlamı nedir?” soruları sık sık insanoğlunun zihnini meşgul etmiş, yaşamın anlamını bulmaya zorlamıştır. Anlam arayışı sadece insan canlısına has zihinsel-duygusal bir ihtiyaç olmuştur. İnsanı hem bunalıma sokabilen hem de kendini bulup, sınırlarını aşabilen bir noktaya getiren kendisine, hayatına ve yaptıklarına yüklediği anlam olmuştur. Pozitif psikolojinin önemli isimlerinden Seligman (2002) mutlu bir yaşamı tanımlarken bir kategorizasyon yapmış; iyi bir yaşam ve anlamlı bir yaşamı birbirinden ayırmıştır. Ona göre anlamlı yaşam, kişinin nedenine inandığı, değerleri ile uyumlu davranışları sergilemesi ve işleri yapması ile ilgilidir. Kişinin anlam ve değer kimliği belirgin ise, yani şahsı manevisi varsa; hem iradesi güçlü ve hem de enerjisi yüksek olmaktadır. Nietzsche de bu durumu “Yaşamının bir anlamı olan kişi, her türlü ‘nasıl?’a katlanır” şeklinde ifade etmiştir (Frankl, 2020: 10). Nobel ödüllü filozof Albert Camus (1981: 70) ise anlam arayışını ve yaşamın anlamının önemini “Hayatları yaşamaya değer olmadığından ölen birçok insan gördüm... Bu nedenle yaşamın anlamının ne olduğunun en önemli soru olduğuna karar verdim.” şeklinde ifade etmiştir. Anlam kavramı, 20. yüzyılın önde gelen psikiyatrlarından Victor Frankl’ın 1945 yılında yayınlanan “İnsanın Anlam Arayışı” kitabıyla çok daha güçlü biçimde gündeme gelmiştir. Frankl (2020:127) eserinde, insanın temel amacının haz almak veya acıdan kaçmak değil, yaşamındaki anlamı bulmak olduğunu ifade etmiştir. Terapi yaklaşımında da bu bağlamı esas alarak varoluşçu yaklaşım ışığında logoterapi yöntemi ve akımının öncüsü olmuştur.

Daha sonraki yıllarda insan hayatının büyük kısmını kapsayan (Baumeister, 1991; Wrzesniewski, 2003; Wrzesniewski, Dutton & Debebe, 2003), hatta hayatının ve kimliğinin merkezi hâline gelebilen iş hayatı anlam arayışlarına sahne olmuştur. İşin anlamı hayatın anlamına, hayatın anlamı işin anlamına sirayet etmektedir. Çünkü tutarlılık insan zihninin bilişsel çelişkiye düşmemesi, böylece de enerjisinin düşmemesi adına önemlidir. Ancak kapitalizm ekseninde özellikle 90’lı yıllardan itibaren iş dünyasında dinamizm ve materyalist değerlerin daha da baskın hâle gelmesi hem maddi hem de insani etik skandallar nedeniyle örgütlere duyulan güvenin azalması, hızlı rekabet koşullarının getirdiği stresle kısa metrajlı sığ amaçlar, tükenmişlik ve örgütsel aidiyet sorunları ile işgören devir hızındaki artış sebebiyle, işin anlamı kavramı daha önemli hâle gelmiştir (Darling & Chalofsky, 2004).

İş sadece ilginç veya zorlayıcı özelliklere sahip değildir, aynı zamanda daha derin anlam ve amaç arayışını, bu istikamet doğrultusunda bireyin kendini gerçekleştirmesini, böylece hem anlamlı bir iş temsilini hem de bu işle başkalarına katkı sağlayarak kişinin iç dünyasını ifade etmesini içerir (Graber & Johnson, 2001). Bu bağlamda anlamlı işler yapabilmek için özgür olmak gerekir. Modern düşüncenin aksine Mevlâna, özgürlüğü basit bir tercih hakkı olarak değil, bir anlam çerçevesinde yaşayabilme iradesi olarak görür (Kalın, 2017: 297-298). Bir diğer bakış açısından anlamlı işler yapmak özgürlük gerektirirken; salt,

anlamdan yoksun bir özgürlüğün de faydadan ziyade zarar getireceği düşünülmektedir. Özgürlüğün hâkim olduğu akademi için “anlam” bu yüzden daha da önemli ve motive edici/yönlendirici konumdur. Çünkü akademi daha derin anlam ve amaç arayışının en uygun olduğu çalışma ortamlarından birisidir. Çeşitli paradigmalara yapılan araştırmalar, kimi zaman objektif kimi zaman sosyal bilimler bağlamında sübjektif analiz-yorumlamalar, okumalar-çözümlenmeler ve bunların nesillerle paylaşılması, hatta bu bağlamda nesiller yetiştirilmesi akademi eğitiminin hayatın anlamı ve felsefesinin sorgulanması ile yakın ilişkili olduğunu gösterir. Ancak yazında öğretmenler üzerinde işin anlamı konulu araştırmalara rastlamak mümkünken (Toptaş, 2016; Balcı ve Ağ, 2019; Mert ve Balcı, 2019), akademisyenlerde işin anlamına yönelik olarak sadece Balcı ve arkadaşlarının (2019) çalışmasına rastlanmıştır. Bu çalışmanın hipotezini oluşturan görüş akademisyenliğe yüklenen anlamın farklılaşmasının akademik performansı da farklılaştırabileceğine dair görüştür. Akademik yaşamın özü, insanın kendini sürekli yetiştirmesi için fırsat vermesi ve istekte bulunması (Rosovsky, 2003: 166) olarak ifade edilmektedir. Bu durumda akademisyenin zihninde işi anlamlı değilse, işine yüklediği anlam sığ unsurlardan oluşuyorsa akademisyenlik sadece bir işe dönüşecek ve derinliği giderek azalacak, performans düşecektir (Hagedorn, 2012: 487).

Bireylerin işlerine karşı tutumları ve yükledikleri anlam farklılık göstermekte; alanyazında da işin anlamına ilişkin farklı boyutlandırmaların bulunduğu bilinmektedir. Bu bağlamda Chalofsky, Miller, Rosso ve arkadaşları, Steger ve arkadaşları ile Lips-Wiersma ve Wright tarafından geliştirilmiş olan işin anlamı boyutları incelenmiş ve Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1: Anlam Sınıflandırmaları

Araştırmacılar	Anlam Sınıflandırmaları
Chalofsky (2003)	Benlik-kendilik duygusu, işin kendisi, denge duygusu
Miller (2008)	Benlik-kendilik duygusu, işin kendisi, denge duygusu, katkı duygusu
Rosso, vd. (2010)	Öz benlik, diğer insanlar, iş ortamı, manevi hayat
Steger, vd. (2012)	Olumlu anlam, çalışarak anlam yaratma, daha iyiye ulaşma motivasyonu
Lips-Wiersma ve Wright (2012)	Diğerleri ile bir olmak, diğerlerine hizmet etmek, gizil gücün dışa vurumu, içsel benlik gelişimi, gerçeklik, ilham, gerilimi dengelemek

Kaynak: Chalofsky (2003: 77), Miller (2008: 93), Rosso, vd. (2010: 95-108), Steger, vd. (2012: 324-325), Lips-Wiersma ve Wright (2012: 678)

Anlamlı bir iş algısının akademisyenlerin yayın ve atıf performanslarını yükselteceği, daha kaliteli araştırmalar, daha nitelikli projeler, daha yenilikçi fikirler ortaya çıkmasına katkı sağlayacağı hem akademisyenler hem de toplum açısından

olumlu etkiler yaratacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir:

H_1 : Akademisyenlerin işlerine atfettiği anlamın farklılaşması, onların akademik performanslarını da farklılaştırabilmektedir.

Bu çalışmada öncelikle; akademisyenliğe yüklenen anlam bağlamında nitel veri toplanarak yapılmış olan araştırmayla akademisyenler için işlerinin anlamını oluşturan unsurların ortaya konulması amaçlanmıştır. Daha sonra ise anlam algılarının öğretim üyelerinin akademik performansları olarak değerlendirilen yıllık akademik teşvik puanları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Unvanlara göre akademisyenliğe yüklenen anlam ve performans ilişkisi de çalışmanın bir başka incelediği husus olmuştur.

YÖNTEM

Örnekleme

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki Devlet ve Vakıf Üniversiteleri'nde görev yapan akademisyenler oluşturmaktadır. Türkiye'de Yükseköğretim Kurumu'na bağlı toplam üniversite sayısı 207 ve akademisyen sayısı 175.494'tür (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 21.11.2020 tarihli verilerdir). Araştırma Haziran 2020 – Temmuz 2020 tarihleri arasında yürütülmüştür. Araştırmada gönüllülük esasına bağlı kalınarak online anket tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların sosyo-demografik ve mesleki bilgilerini içeren soruların, akademik performanslarına dair atf sayılarının-teşvik puanlarının ve akademisyenlerin mesleğe yükledikleri anlamı tespit etmek amacıyla açık uçlu bir sorunun yer aldığı anket linki oluşturulmuştur. Anket linkinin 191 üniversiteye resmi yazı ile dağıtımı yapılmıştır. 6 üniversite anketin uygulanmasını uygun bulmamış; 185 üniversite bünyesinde çalışan akademisyenlere anketin dağıtımını yapmayı kabul etmiştir. Bu kapsamda araştırmaya 75 ilden toplam 815 akademisyen katılmıştır. Eksik/hatalı veri olmaması nedeniyle araştırmanın hipotezlerini test ederken 815 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini ve akademik performanslarını tespit etmek amacıyla katılımcılara cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, unvan, 2019 yılı akademik teşvik puanı ve meslek hayatları boyunca yaptıkları çalışmalardan aldıkları atf sayısını içeren sorular yöneltilmiştir. Akademisyenlik mesleğine yüklenen anlamı tespit amacıyla yapılandırılmış açık uçlu soru yapısı kullanılmış ve katılımcılara "Yaptığınız işin/ mesleğinizin sizin için ne anlamı vardır?" sorusu yöneltilmiştir.

İşlem

Araştırmada, açık uçlu sorudan elde edilen nitel veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiş, kod ve kategoriler oluşturulmuştur. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesine ve önceden belirgin olmayan kod ve kategorilerin ortaya çıkartılmasına olanak tanımaktadır (Strauss & Corbin, 1990). Kod ve kategoriler oluşturulmasının ardından, nitel veriler sonucu elde edilen kodların frekansları/ sıklıkları kullanılarak veriler nicel veri hâline dönüştürülmüştür. Böylece akademisyenlerin mesleklerine yükledikleri anlama göre akademik performans düzeylerinde bir farklılık olup olmadığı ve

akademisyenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre mesleklerine yükledikleri anlamlarda bir farklılık olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, IBM SPSS 24 paket programı kullanılarak öncelikle betimleyici istatistikler yapılmış, değişkenler arası farklılıkları belirlemek üzere fark analizleri gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların bazılarının mesleklerine yükledikleri anlam için iki ifade kullanmaları nedeniyle (Örneğin: "Benim için mesleğim anlamı insan yetiştirme ve hayatın anlamıdır.") SPSS programı ile yapılan analizler için veriler sayısallaştırılırken Kod 1 – Kategori 1 ve Kod 2 – Kategori 2 sütunları oluşturulmuştur. Katılımcıların belirtmiş olduğu ilk anlam ifadesine Kod 1 altında, ikinci anlam ifadesine ise Kod 2 altında yer verilmiştir. Kod ve kategorilerin frekans ve yüzde dağılımlarını analiz ederken kod/kategori toplamları kullanılmış, fark analizleri ise Kategori 1 değişkeni üzerinden yapılmıştır.

Akademisyenliğin Anlamına Dair Kod ve Kategori Oluşturma Süreci

Katılımcılara yöneltilen "Yaptığınız işin/ mesleğinizin sizin için ne anlamı vardır?" sorusu ile elde edilen ifadeler, Strauss & Corbin (1990) tarafından önerilen, verilerden kodlara, kodlardan da kategorilere doğru tümevarımcı bir yaklaşımla içerik analizine tabi tutulmuştur. Akademisyenlerin işine/mesleğine yükledikleri anlamları içeren ifadelerin çözümlenmesine öncelikle kodlama süreci ile başlanmıştır. 815 katılımcıdan bazılarının mesleklerine yükledikleri iki anlam ifadesi yazmaları nedeniyle toplam 1050 ifade tespit edilmiştir. Kod oluşturma sürecinde 1050 ifade araştırmacılar tarafından benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırılmış-kategorize edilmiş ve isimlendirilmiştir. Sınıflandırma sonucunda benzer nitelikteki ifadeler aynı kod altında toplanarak toplam 38 kod elde edilmiştir. Elde edilen kodlar benzer şekilde birbirleriyle karşılaştırılarak çeşitli kategoriler ortaya çıkartılmış ve yine araştırmacılar tarafından bu kategoriler isimlendirilmiştir. Nitel veriler 38 kod ve 10 kategori altında toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde güvenilirliğin sağlanması için kod ve kategori oluşturma sürecinin ardından kod/kategoriler araştırmacılar ve bir uzman tarafından ayrı ayrı incelenerek tartışılmış ilgili kod ve kategorilerde "görüş birliğine" varılmıştır.

Son durumda insan yetiştirme, başkalarına faydalı olma, öğretmek ve insanlığa faydalı olma kodları **faydalı olma kategorisi** altında toplanmıştır. İşi/ mesleği sevmek, zevk almak, hayalim, tutku hissetmek, kendini gerçekleştirme ve manevi haz kodları **tutku kategorisi** altında toplanırken kişisel gelişim, keşfetmek ve merak, mücadele, öğrenmek, gelecek inşası, başarı ve fark oluşturmak kodları **gelişim ve öğrenme kategorisi** altında toplanmıştır. Hayatın anlamı ve yaşama bağlılık kodları **hayatın anlamı kategorisini**, mutluluk ve huzur kodu **esenlik kategorisini** oluşturmuştur. Saygınlık, özgürlük, özel hissetme, kariyer, itibar, onur/gurur ve iyi insan olma kodları **saygınlık kategorisini** oluşturmuştur. Üretme motivasyonu, bilime katkıda bulunma ve miras kodları **bilimsel katkı kategorisi** altında toplanmıştır. Para kazanmak ve geçim kaynağı kodları **para kazanma kategorisi** altında; görev, sorumluluk ve mesleğin kutsallığı **görev bilinci kategorisi** altında, ülkeme hizmet ve ülkenin geleceği kodları **vatan sevgisi kategorisi** altından toplanmıştır. İlgili kod ve kategoriler Araştırma Bulguları bölümünde Tablo 3'te sunulmuştur.

ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmaya katılan akademisyenlerin sosyo-demografik bilgileri ve akademik performanslarına dair skorları Tablo 2’de sunulmuştur.

Katılımcıların cinsiyet dağılımlarına bakıldığında, araştırmada erkek akademisyenler (%58) kadın akademisyenlerden (%42) daha fazla yer almaktadır. Katılımcıların %41’i 31 – 39 yaş aralığında yer almaktadır, büyük çoğunluğu evli bireylerden oluşmaktadır (%73) ve %39’u çocuk sahibi değildir. Unvanlara göre dağılım incelendiğinde, öğretim üyesi kadrolarında yer alan akademisyenler arasında doktor öğretim üyesi unvanına sahip katılımcılar (%24) daha fazladır, öğretim elemanları arasındaki dağılım benzerlik göstermektedir ve katılımcıların %53’ü öğretim üyelerinden oluşmaktayken, %47’si öğretim elemanlarından oluşmaktadır. 2019 yılı akademik teşvik puanlarına göre, 0 – 15 puan aralığında akademik teşvik puanı alan katılımcıların çoğunlukta olduğu (%37) ve katılımcıların sadece %11’inin 60 ve üzeri puan aldığı görülmektedir. Katılımcıların atıf sayıları incelendiğinde ise 0 – 10 arası atıf alan katılımcıların çoğunlukta olduğu (%39) ve sadece %7,9’unun 501 ve üzeri atıf sayısına sahip olduğu görülmektedir.

Akademisyenlik mesleğine yüklenen anlamı tespit etmek amacıyla sorulan açık uçlu soruya verilen cevapların içerik analizine tabi tutulması ile elde edilen kod ve kategorilerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3’te sunulmuştur. Katılımcılar birden fazla anlamdan bahsettikleri için frekans ve yüzde dağılımlar oluşturulurken Kategori 1 ve Kategori 2, Kod 1 ve Kod 2 de yer alan kategori ve kodlar toplanarak Tablo 3 oluşturulmuştur.

Tablo 3’te yer alan kategorilerin frekans/yüzdesel dağılımları incelendiğinde, akademisyenlerin mesleklerine en fazla yükledikleri anlam faydalı değildir (f=252; %24). Faydalı olma kate-

gorisi içerisinde insan yetiştirme kodu (f=94) en yüksek payı almıştır. Yine faydalı olma kategorisi içerisinde önemli diğer anlam kodları sırası ile öğretmek (f=59), başkalarına faydalı olma (f=53) ve insanlığa faydalı değildir (f=46). Akademisyenlerin mesleğe yükledikleri anlam için ikinci sırada ifade ettikleri anlam ise tutkudur (f=196; %18,7). Tutku kategorisi içerisinde işi/mesleği sevmek (f=69), kendini gerçekleştirme (f=37) ve hayalim (f=32) anlam kodları en yüksek payları almıştır. Yine akademisyenlik mesleğinin anlamı bağlamında %12,4 ile gelişim ve öğrenme, %11,8 ile hayatın anlamı ve %9,3 ile bilimsel katkı diğer önemli kategorilerdir.

Akademisyenlerin mesleklerine yükledikleri anlamlar içerisinde en düşük paya sahip üç kategori ise sırası ile vatan sevgisi (%1,7), esenlik (%3,2) ve görev bilincidir (%6,6). Oluşturulan kodlar bağlamında frekans/yüzdesel dağılımlar incelendiğinde, akademisyenlerin mesleklerine yükledikleri en önemli anlam kaynağı insan yetiştirme (f=94). Oluşturulan kodlar bağlamında akademisyenlik mesleğine yüklenen diğer önemli anlam kaynakları ise sırası ile hayatın anlamı (%8,6), işi/mesleği sevmek (%6,6), para kazanma (%6,3), öğretmek (%5,6), başkalarına faydalı olma (%5), üretme motivasyonu (%4,6), insanlığa faydalı olma (%4,4) ve bilime katkıda bulunmadır (%4,2). Akademisyenlerin mesleklerine yükledikleri anlamlar içerisinde en düşük paya sahip kodlar ise sırasıyla itibar (%0,1), iyi insan olma (%0,1), huzur (%0,2) ve fark oluşturmaktır (%0,4).

Akademisyenlerin mesleklerine yükledikleri anlam ile akademik teşvik puanları ve atıf sayıları arasında bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA Testi (Analysis of variance) yapılmış ve bulgular Tablo 4’te özetlenmiştir. Analizlerin yapılabilmesi için öncelikle akademik teşvik puanları ve atıf puanları kategorize edilmiştir: Akademik teşvik puanları= 0 – 15 Puan, 16 – 30 Puan, 31 – 45 Puan, 46 – 60 Puan ve 60+ Puan;

Tablo 2: Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri ve Akademik Performansları

		n	%			n	%	
Cinsiyet Dağılımı	Kadın	343	42,1	Unvan	Prof. Dr.	123	15,1	
	Erkek	472	57,9		Doç. Dr.	113	13,9	
Yaş	22-30 Yaş	125	15,3		Dr. Öğr. Üyesi	199	24,4	
	31-39 Yaş	330	40,5		Arş. Gör.	171	21,0	
	40-49 Yaş	206	25,3		Öğr. Gör.	209	25,6	
	50+ Yaş	151	18,5		Akademik Teşvik Puanı¹	0 – 15 Puan	298	36,6
Medeni Durum	Evli	593	72,8			16 – 30 Puan	175	21,5
	Bekâr	222	27,2			31 – 45 Puan	155	19,0
Çocuk Sayısı	0 Çocuk	321	39,4			46 – 60 Puan	97	11,9
	1 Çocuk	221	27,1			60+ Puan	90	11,0
	2 Çocuk	194	23,9	Atıf Sayısı²	0 – 10 Atıf	317	38,9	
	3+ Çocuk	78	9,5		11 – 50 Atıf	173	21,2	
			51 – 200 Atıf		151	18,5		
			201 – 500 Atıf		89	10,9		
			501+ Atıf		64	7,9		

¹ 2019 yılı akademik teşvik puanını temsil etmektedir. ² Temmuz 2020 tarihinde kadar alınan toplam atıf sayısını temsil etmektedir. N= 815

Atf sayıları= 0 – 10 Atf, 11 – 50 Atf, 51 – 200 Atf, 201 – 500 Atf ve 501+ Atf. Kategori edilmiş puanlar için normallik testi yapılmıştır. Veri setinin normal dağılım değerlerini gösteren çarpıklık değerinin 0,582 ve basıklık değerinin -0,913 olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 olduğu zaman verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Ayrıca anlam kategorileri içerisinde esenlik ve vatan sevgisi anlam kategorilerinin frekans değerleri 30'un altında kaldığı için analize dahil edilmemiştir.

Akademisyenlerin aldıkları akademik teşvik puanları ve atf sayılarının mesleğe yükledikleri anlam değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda akademik teşvik puanı aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=5,383, p=.000; F=3,174, p=.003). Puanların hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma sonuçlarına bakılmıştır. Çoklu karşılaştırma sonuçları akademik teşvik puanı bağlamında incelen-

Tablo 3: Akademisyenliğe Yüklenen Anlam Kategorisi ve Kod Listesi

Kategori (f;% ¹)	Kod	f	% ²	Kod	f	% ²
Faydalı Olma (f= 252; %24)	İnsan yetiştirme	94	9	Başkalarına faydalı olma	53	5
	Öğretmek	59	5,6	İnsanlığa faydalı olma	46	4,4
Tutku (f=196; %18,7)	İşi/mesleği sevmek	69	6,6	Zevk almak	24	2,3
	Hayalim	32	3	Tutku hissetmek	20	1,9
	Kendini gerçekleştirme	37	3,5	Manevi haz	14	1,3
Gelişim ve Öğrenme (f=130; %12,4)	Kişisel gelişim	33	3,1	Gelecek inşası	12	1,1
	Keşfetmek/ merak	31	3	Başarı	8	0,8
	Mücadele	25	2,4	Fark oluşturmak	4	0,4
	Öğrenmek	17	1,6			
Hayatın Anlamı (f=124;%11,8)	Hayatın anlamı	90	8,6	Yaşama bağlılık	34	3,2
Bilimsel Katkı (f=98; %9,3)	Üretme motivasyonu	48	4,6	Miras	6	0,6
	Bilime katkıda bulunma	44	4,2			
Para Kazanma (f=71; %6,8)	Para kazanmak	66	6,3	Geçim kaynağı	5	0,5
Saygınlık (f=69; %6,6)	Saygınlık	28	2,7	Onur/gurur	6	0,6
	Özel hissetme	16	1,5	İtibar	1	0,1
	Kariyer	11	1	İyi insan olma	1	0,1
	Özgürlük	6	0,6			
	Görev	38	3,6	Mesleğin kutsallığı	7	0,7
Esenlik (f=34; %3,2)	Sorumluluk	13	1,2			
	Mutluluk	32	3	Huzur	2	0,2
Vatan Sevgisi (f=18; %1,7)	Ülkeme hizmet	11	1	Ülkenin geleceği	7	0,7

¹Tüm kategoriler içerisindeki yüzdelik payını temsil etmektedir. ² Tüm kodlar içerisindeki yüzdelik payını temsil etmektedir. Toplam İfade Sayısı=1050; Kod sayısı=38; Kategori Sayısı=10. N=815

Tablo 4: Akademisyenliğe Yüklenen Anlama Göre Akademik Teşvik Puanı ve Atf Sayısı Değişimi ANOVA Testi Bulguları

Anlam Kaynakları	Anlam Kaynakları	Akademik Teşvik Puanı				Atf Sayısı			
		n	Ort.	Ort. Fark	p	n	Ort.	Ort. Fark	p
Hayatın Anlamı (ATP için N=118; Ort=3,03) (AS için N=113; Ort=2,65)	Gelişim ve Öğrenme	84	2,13	,90295*	,000	84	2,07	,58344*	,035
	Saygınlık	49	2,10	,93186*	,001	49	1,80	,85895*	,002
	Faydalı Olma	182	2,26	,77016*	,000	175	2,09	,55772*	,008
	Görev	53	2,11	,92069*	,001				
	Para Kazanma	48	2,20	,82556*	,008				
	Tutku	156	2,37	,66210*	,001				
	Bilimsel Katkı	63	2,33	,70056*	,018				

Ort. Fark= Ortalamalar Farkı (i-j); n=Kişi Sayısı; Ort= Ortalama; S.S.= Standart Sapma; *p<0,05; N=815. ATP: Akademik Teşvik Puanı; AS: Toplam Atf sayısı. Puan Aralıkları: 1=0 – 15 Puan, 2=16 – 30 Puan, 3=31 – 45 Puan, 4=46 – 60 Puan, 5=60+ Puan. Atf sayıları= 1=0 – 10 Atf, 2=11 – 50 Atf, 3=51 – 200 Atf, 4=201 – 500 Atf, 5=501+ Atf.

diğinde, mesleğinin anlamını “hayatının anlamı” olarak gören akademisyenlerin akademik teşvik puanları ile mesleğinin anlamını gelişim ve öğrenme, görev, para kazanma, saygınlık, faydalı olma, tutku ve bilimsel katkı olarak gören akademisyenlerin akademik teşvik puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Çoklu karşılaştırma sonuçları atf sayıları bağlamında incelendiğinde ise, mesleğinin anlamını “hayatının anlamı” olarak gören akademisyenlerin atf sayıları ile mesleğinin anlamını gelişim ve öğrenme, saygınlık ve faydalı olma olarak gören akademisyenlerin akademik teşvik puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, mesleğinin anlam kaynağı hayatın anlamı olan akademisyenlerin akademik performanslarının (akademik teşvik puanları ve atf sayıları) mesleğinin anlam kaynağı gelişim ve öğrenme, faydalı olma ve saygınlık olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine tabloda yer verilmemesine rağmen mesleğe yüklenen diğer anlamlara göre akademik teşvik puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4’te yer alan anlamlı farklar detaylı incelendiğinde hem akademik teşvik puanı hem de atf puanı bağlamında en önemli farkın “hayatın anlamı” anlam kaynağı kategorisi ile “saygınlık” anlam kaynağı kategorisi arasında olduğu görülmektedir. Mesleğinin anlamını hayatın anlamı (Ort.=3,03, S.S.=1,46; Ort.=2,65; S.S.=1,36) olarak gören akademisyenler, saygınlık (Ort.=2,10; S.S.=1,22; Ort.=1,79; S.S.=1,06) olarak görenlerden daha yüksek akademik teşvik puanına ve atf sayısına sahiptir. Diğer önemli farklar incelendiğinde, mesleğinin anlamını hayatın anlamı (Ort.=3,03; S.S.=1,46) olarak gören akademisyenler; görev (Ort.=2,11; S.S.=1,25), gelişim ve öğrenme (Ort.=2,13; S.S.=1,24) ve para kazanma (Ort.=2,20; S.S.=1,42) olarak gören akademisyenlere göre daha yüksek akademik teşvik puanına sahiptir. Ayrıca, mesleğinin anlamını hayatın anlamı (Ort.=2,65; S.S.=1,36) olarak gören akademisyenler; gelişim ve öğrenme (Ort.=2,07; S.S.=1,33) ve faydalı olma (Ort.=2,09; S.S.=1,15) olarak gören akademisyenlere göre daha yüksek atf puanına sahiptir.

Farklı unvanlarda, katılımcıların akademisyenlik mesleğine yükledikleri anlama göre akademik teşvik puanlarındaki dağılımı tespit etmek amacıyla frekans analizi yapılmıştır. Bu analiz kapsamında anlam kategorileri için ayrı analizler yapmak amacıyla SPSS programında split file komutu ile dosya bölünmüş ve örnekleme bulunan unvan alt kümelerinin her biri için (örn. sadece profesör doktor unvanına sahip katılımcılar) select case komutu kullanılmıştır. Bu komutların ardından yapılan frekans analizi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Unvanı profesör olan katılımcılar içerisinde akademisyenlik mesleğine gelişim ve öğrenme, anlamı yükleyenlerin tamamının akademik teşvik puanı 30’un üzerindedir. Yine profesörler içerisinde akademisyenlik mesleğinin anlamına hayatın anlamı diyenlerin %91’inin, para kazanma ve bilimsel katkı diyenlerin %83’ünün, tutku diyenlerin %74’ünün, faydalı olma diyenlerin %67’sinin ve görev bilinci diyenlerin %63’ünün akademik teşvik puanlarının 30’un üzerinde olduğu görülmektedir. Ancak mesleğine saygınlık anlamı yükleyen profesörlerin tamamının akademik teşvik puanı 30’un altında kalmıştır. Unvanı doçent olan akademisyenler içerisinde mesleğe tutku anlamı yükleyenlerin %89’u, saygınlık anlamı yükleyenlerin %83’ü, görev bilinci anlamı yükleyenlerin %80’i, hayatın anlamı diyenlerin %79’u, gelişim ve öğrenme diyenlerin %78’i, faydalı olma anlamı yükleyenlerin %70’i, para kazanma diyenlerin %63’ü ve bilimsel katkı diyenlerin sadece %20’si akademik teşvik puanında 30 üzeri almıştır. Doktor öğretim üyesi unvanına sahip akademisyenler içerisinde, mesleğin anlamını hayatın anlamı olarak görenlerin %57’si gelişim ve öğrenme diyenlerin %50’si 30 üzeri akademik teşvik puanı almıştır. Mesleğin anlamını doktor öğretim üyelerinin bilimsel katkı, faydalı olma, para kazanma, görev bilinci, tutku ve saygınlık diyenlerin yarısından daha fazlası 30 ve altında akademik teşvik puanı almıştır. Mesleğine faydalı olma, para kazanma, saygınlık, gelişim ve öğrenme, tutku, görev bilinci, hayatın anlamı ve bilimsel katkı anlamı yükleyen araştırma görevlilerin büyük çoğunluğunun akademik teşvik puanı 30’un altındadır. Unvanı öğretim görevlisi olan katılımcılar içerisinde mesleğinin anlamına hayatın anlamı diyenlerin %42’si ve say-

Tablo 5: Farklı Unvanlarda, Akademisyenliğe Farklı Anlam Yükleyen Akademisyenlerin Puan Aralığı

Akademisyenlik Mesleğinin Anlam Kaynağı*	30 Üzeri Akademik Teşvik Puanı Alan Akademisyenlerin Yüzdeleri (%)**					
	Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğr. Üyesi	Arş. Gör.	Öğr. Gör.	Tüm Unvanlarda
Faydalı Olma	66,7	69,6	45,7	19,2	17,4	37,8
Para Kazanma	83,3	62,5	44,4	9,1	21,4	37,5
Saygınlık	0	83,3	28,5	22,3	30	32,7
Gelişim ve Öğrenme	100	77,8	50	15,3	5,9	38,1
Tutku	73,9	88,8	30	21,9	18,2	41,6
Görev	62,5	80	28,5	5,9	11,1	28,3
Hayatın Anlamı	90,7	79	57,1	15,4	42,3	61,9
Bilimsel Katkı	83,4	20	43,8	15,8	18,2	36,4

*Araştırmacılar tarafından oluşturulan akademisyenlik mesleğinin anlamı kategorilerini temsil etmektedir.

**İlgili yüzdeler; 2019 yılı akademik teşviki için 30 puan üzeri alan akademisyenlerin kendi unvanları içerisindeki yüzdesini göstermektedir.

Puan Aralıkları: 0 – 15 Puan, 16 – 30 Puan, 31 – 45 Puan, 46 – 60 Puan, 60+ Puan. N=815

Tablo 6: Farklı Unvanlarda, Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Akademik Teşvik Puanı T Testi Bulguları

Unvan	Cinsiyet	n	Ort.	p	Medeni Durum	n	Ort.	p	Çocuk Sayısı	n	Ort.	p
Prof. Dr.	Kadın	42	3,66	,587	Evli	198	3,44	,619	0-1	52	3,59	,559
	Erkek	81	3,43						2+	71	3,45	
Doç. Dr.	Kadın	47	3,23	,973	Bekâr	38	3,28	,530	0-1	65	3,29	,103
	Erkek	66	3,39						2+	48	3,37	
Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	86	2,37	,767	Evli	153	2,48	,036	0-1	123	2,45	,573
	Erkek	113	2,55		Bekâr	46	2,45		2+	76	2,51	
Arş. Gör.	Kadın	82	1,53	,430	Evli	93	1,62	,148	0-1	159	1,67	,148
	Erkek	89	1,79		Bekâr	78	1,73		2+	12	1,66	
Öğr. Gör.	Kadın	86	1,82	,583	Evli	149	1,70	,148	0-1	143	1,81	,135
	Erkek	123	1,68		Bekâr	60	1,83		2+	66	1,59	

n: Kişi Sayısı; Ort.: Ortalama; S.S.: Standart Sapma; t: T Değeri; N: 815.

gınlık diyenlerin %30'u 30 üzeri akademik teşvik puanı almıştır. Mesleklerine diğer altı anlamı yükleyen öğretim görevlilerinin ise %30'dan daha azı 30 üzeri akademik teşvik puanı almıştır. Tüm unvanların akademisyenlik mesleğine yükledikleri anlamlar ve 30'un üzerinde akademik teşvik puanı alma durumları birlikte değerlendirildiğinde; yüksek akademik performans için ön plana çıkan iki anlam kaynağı hayatın anlamı ve tutkudur. Mesleğinin anlamına saygınlık ve görev diyen akademisyenlerin ise %33'den daha azı 30'un üzerinde akademik teşvik puanı almıştır.

Farklı unvanlarda, akademisyenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre (cinsiyet, medeni durum ve çocuk sayısı) mesleğe yüklenen anlamda bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla *Bağımsız Örneklem T Testi (Independent-Sample T Test)* yapılmıştır. Medeni durum için profesör ve doçent unvanına sahip akademisyenlerin puanları var olan evlilik durumları dikkate alındığında, bu gruplardaki bekâr sayılarının 30'dan düşük olması nedeniyle iki grup birleştirilmiş ve analizler bu bağlamda gerçekleştirilmiştir. Bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6'da yer alan bulgular incelendiğinde farklı unvanlarda; cinsiyet, medeni durum ve çocuk sayısına göre akademik teşvik puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Bu sonuçlar, farklı unvanlara sahip akademisyenler içerisinde, kadınlar ve erkek akademisyenlerin, evliler ve bekâr akademisyenlerin, bir çocuğu olan-hiç çocuğu olmayanlarla iki ve daha fazla çocuğu olan akademisyenlerin akademik teşvik puanlarının benzer olduğunu göstermektedir. Bunun yanında araştırma görevlilerinde evli ve bekârlar arasında akademik teşvik puanı açısından anlamlı bir fark görülmüştür. Araştırma görevlilerinde bekâr olanların akademik teşvik puanı daha yüksektir. Lisans üstü dersler, yeterlilik süreci ve tez çalışmaları araştırma görevlilerinin sosyal hayatını etkileyebilmekte, benzer şekilde sosyal hayatta akademik kariyeri bu dönemde zorlaştırabilmektedir.

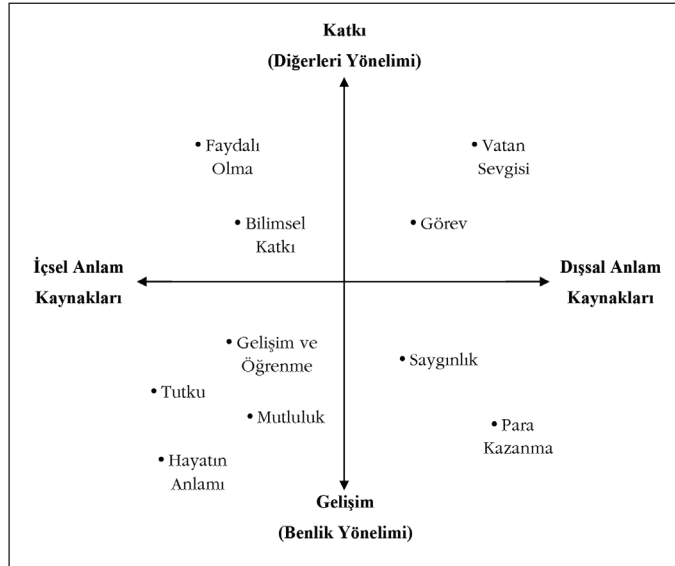
SONUÇ

Akademisyenin akademik üretim performansının önemi,

Türkiye akademisinin dünya sıralamalarındaki yeri ve itibarı açısından kritiktir. Performansı düşük akademisyenlerin önce üniversitelerine sonra dolaylı olarak Türkiye akademisinin dünya üzerindeki itibarına olumsuz etkisi olabilmektedir. İngiliz sıralama kuruluşu Times Higher Education (THE) tarafından her yıl üniversitelerin performansları araştırma performansı, öğrenme ortamı, atf sayısı, sanayi geliri, uluslararası görünüm gibi kriterler üzerinden değerlendirilmektedir. Dünya üniversiteleri sıralaması 2020 verilerine göre 92 ülkeden sıralamaya katılan 1300'den fazla üniversite arasında, 34 Türk üniversitesi yer almış ve bunların sadece 2 tanesi ilk 500 içerisine girebilmeyi başarmıştır (<https://www.timeshighereducation.com/>). Bu durum ülkemiz üniversitelerinin önünde uzun bir yol olduğunu göstermektedir. Zaman zaman üniversite sayısının çokluğu veya akademi sistemi ile ilişkilendirilen bu durum, akademisyenlerin mesleklerine duydukları tutku, saygı ve sahip oldukları iş disiplinleri ile de ilişkilendirilmelidir. Zira bilgiye ve akademik kaynaklara ulaşım, "fırsat eşitliği" durumuna daha da yaklaştırmıştır. Ancak sistem ve akademisyenin şahsı kadar akademisyenin içinde bulunduğu "muhit" de çok önemlidir. Sosyal ağı içinde olduğu ve kültürlendiği diğer öğretim üyeleri, "hocaları", akademik danışmanı ve imkânlar vb. gelişimine zemin niteliğindedir. Doğru zeminde olmazsa, tıpkı bir tohumun uygun olmayan toprakta olduğu gibi gelişme imkânı kısıtlı olacaktır.

Bu araştırma sistemin veya akademisyenin kültürlendiği ortamdaki ziyade doğrudan akademisyenin işine yüklediği anlam ve bu anlamın performans ile ilişkisini incelemiştir. Akademisyenliğe yüklenen 10 temel anlam kaynağı; kendi içinde tekrar kategorize edilip 4 temel kategoride değerlendirilmiş ve bu kategorizasyon 2 yönlü bir matrisle Şekil 1'de şematize edilmiştir. Buna göre anlamlar içsel - dışsal anlam kaynakları olarak ve aynı zamanda gelişim (benlik yönelimli) - katkı (diğerleri yönelimli) anlam kaynakları olarak ortaya konulmuştur. İçsel anlam kaynakları kişinin içsel motivasyonunu tetikleyen, özünü anlamlı kılan unsurlarken, dışsal anlam kaynakları; kişinin özü dışında, dış bağlamda anlamlı bulunduğu kaynakları ifade etmektedir. Katkıyı odağına alan, diğerlerini gözetken anlam kaynaklarını benimseyen kişiler; hayata ve insanlara katkı sağlamanın

anlamlı olduğuna inanırken, gelişim yönelimli kişiler daha çok benlik odaklı yaşamakta, kendi gelişimlerini/büyükliklerini, kişisel zafer ve duygu durumlarını önemli/anlamli bulmaktadırlar. Böylece anlam kaynakları bağlamında literatüre önemli bir modelleme kazandırılmıştır.



Şekil 1: Akademisyenlik mesleği anlam kaynakları modeli.

Tüm unvanları dikkate alarak yapılan çalışmada akademisyenlik mesleğine en fazla yüklenen anlamların; faydalı olma, tutku, gelişim ve öğrenme, hayatın anlamı ve bilimsel katkı olmuştur. Balcı ve arkadaşlarının (2019) akademisyenlerin işlerini anlamlı kılan faktörler üzerindeki araştırmalarında da bu çalışma sonuçlarını destekler şekilde faydalı olma, bireysel gelişim ve öğretim işlevi en anlamlı faktör olarak tespit edilmiştir. Diğer yandan öğretmenler üzerinde yapılmış olan anlam araştırmasında hizmet ideali en yüksek, saygınlık ise en düşük anlama sahip olarak belirlenmiştir (Toptaş, 2018). Akademisyenlerin en düşük anlamı atfettikleri ülkeye hizmet ve ülkenin geleceği kodlarını içerisinde barındıran vatan sevgisi, öğretmenler için en anlamlı faktör olarak göze çarpmaktadır. Bu durum da öğretmenlik ile akademisyenlik arasındaki motivasyon farkını ortaya çıkarmakta, mesleklerin anlamlarını oluşturan faktörlerin birbirinden ne kadar farklı olduğunu gözler önüne sermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde geliştirilmiş olan "Akademisyenlik Mesleği Anlam Kaynakları Modeli"ne göre akademisyenler içsel anlam kaynaklarında yoğunlaşmışlardır. Toplam frekanslar bağlamında da içsel anlam kaynaklarından gelişim (benlik yönelimi) kategorisinde odaklanma daha yüksektir. Ancak tüm kodlar içinde bakıldığında ise en yüksek frekansa sahip kod insan yetiştirmektir. Bu anlam kaynağının akademik performans ölçümünde herhangi somut bir ölçüm değeri olmasa da daha anlamlı görülmektedir. Gelişim ve öğrenmenin neredeyse 2 katı, bilimsel katkının ise neredeyse 3 katı frekansa sahip olan faydalı olma anlam kaynağının bu kadar baskın olması akademik yayın üretiminin kısmen daha düşük olmasını açıklayabilecek sebeplerden bir tanesi olabilir. Bu çıkarımın yapılabilmesini sağlayan bir diğer bulgu ise akade-

misyenliğin anlamını faydalı olma olarak gören akademisyenlerin yayın performanslarının ortalamasının kısmen aşağısında kalmış olmasıdır.

Akademik performansı daha yüksek akademisyenlerin "akademisyenliğe yükledikleri anlam" incelendiğinde; mesleklerini hayatın anlamı olarak gören akademisyenlerin anlamlı olarak daha fazla akademik performansa sahip oldukları görülmüştür. Hayata yüklenen anlamın ne kadar başat ve özde olduğu bu araştırmanın bulguları ile bir kez daha kanıtlanmıştır. Yapılan iş veya sahip olunan meziyet veya icra edilen meslek hayattan ayrı düşünülmemeli, hayata yüklenen anlam, yapılan işe de meziyete de mesleğe de sirayet etmelidir. İsmail, vd. (2005) tarafından yapılan çalışmada da kariyerini-işini yaşamının merkezine koymak başarılı akademisyenlerin ortak özelliği olarak vurgulanmıştır. "Hayatın anlamı" anlam kaynağına en yakın ve akademik performansı ikinci olarak en yüksek olan akademisyenlerin mesleğe yükledikleri anlam ise tutkudur. Tutkunun araştırmacılar tarafından performansı artırmak için motivasyonu tetikleyen bir güç olarak nitelendirilmesi bu bulgu ile de desteklenmiştir (Busso & Rivetti, 2014: 18). Sonrasında ise gelişim ve öğrenme gibi benlik yönelimli anlam kaynaklarına sahip akademisyenlerin daha fazla akademik üretim yapabildikleri görülmektedir. Akademisyenlerin yeni alanlarındaki güncel gelişmelerden haberdar olmaları, bilgileri öğrenmeye, yeni beceriler kazanmaya ve kendini geliştirmeye yönelik proaktif tutumları ile artan bilgi ve yetenek düzeyleri bilimsel üretkenliklerini artırmaktadır (Aytekin, vd., 2016). Açık biçimde görülmektedir ki içsel anlam kaynaklı ve bu kaynaklar içinde de gelişim yönelimli (benlik yönelimli) olan akademisyenlerin akademik performansları daha yüksek görülmektedir. Bununla birlikte akademik performans-anlam kaynakları ilişkisi bağlamında mesleğinin anlamına saygınlık anlam kaynağını yükleyen akademisyenlerin performansı daha düşük görülmüştür. Böylece denilebilir ki dışsal ve benlik yönelimli anlam kaynakları akademik performansı düşürücü bir etkiye sahiptir. Ancak dikkat çekici bir bulgu göze çarpmaktadır. Profesörlerde mesleğinin anlamını saygınlık görenlerin akademik performansı en düşükken, doçentlerde ise mesleğinin anlamını saygınlık olarak görenlerin akademik performansı en yüksek ikinci sırada yer almaktadır. Mesleğinin anlamını bilimsel katkı olarak gören doçent ve profesörlerde ise durum tam tersi tezahür etmiştir. Bu durumun nedeni, profesörlerin zaten alabilecekleri son unvanı da aldıkları ve saygınlık ihtiyaçlarını karşıladıkları için artık bilime katkı sağlamaya yöneldikleri olarak yorumlanabilir.

Hayatın anlamını bulmanın ve bu anlam istikametinde yaşamın psikolojik olarak insanı en güçlü kılan unsurlardan biri olduğunu ifade eden Victor Frankl de (Frankl, 2020), uzun ve mutlu yaşam sırrının bir sebep-anlam-yaşam çağrısı uğrunda tutku peşinde yaşamak olduğunu iddia eden IKIGAI kitabının yazarları Hector Garcia ve Francesc Miralles de (Garcia & Miralles, 2017), içsel motivasyon bağlamında Motivasyon 3.0 önermesi ile özerklik ve yeterlilik kaynaklarına anlamlı işi ekleyen Daniel Pink de (Pink, 2018), şirketlerin dahi öz, odaklanmış ama kendisini anlamlı kılan tutkusu doğrultusunda yaşamını başarılı devam ettirebileceğini iddia eden Kirpi Konsepti modelinin yazarı Jim Collins de (Collins, 2002), insan hayatının başlı başına

“insan” olmaktan ötürü yüce bir anlam içerdiğini, bunu keşfedip yaşamanın anlamlı olduğunu, aksi takdirde boşa geçen bir ömür sermayesinin hem bu dünyada hem öte dünyada zarar getirdiğini iddia eden tasavvuf inancı da, anlam ve tutkunun ne denli etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışma ise akademisyenlerin yaptıkları işi hayat anlamları ile eşleştirmiş olmalarının ve bir tutku enerjisi ile çalışmalarının yüksek performansı beraberinde getirdiğini alan araştırması ile kanıtlamıştır. İçsel anlam kaynakları gelişim yönelimli olanların daha yüksek performansa erişebildiği, öte yandan saygınlık kazanmak gibi dışsal ve benlik yönelimli bir anlam kaynağının performansı düşürücü etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Bu araştırmadan sonra anlam kaynaklarına dair, elde edilen kodlar ve kategoriler bağlamında bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilebilir. İnsanların bu mesleğe yükledikleri anlamlarının değişiklik göstermesinin altında yatan sebepler araştırılabilir. Bu bağlamda oluşan bilgi ile akademisyenlik mesleğine doğru yönde ve yönelimde insanların yetiştirilmesi daha mümkün olabilir.

Araştırma birçok farklı üniversiteden öğretim elemanını kapsamış olsa da online anket tekniğini kullanmış olması ve kolayda bir örneklem ile gerçekleştirilmiş olması önemli bir kısıttır. Ayrıca bilim alanlarının farkı da bulgular üzerinde farklılıklar oluşturabilir. Bununla birlikte akademisyenlerin alt başlıklar altındaki performanslarının detaylı ölçümü yapılmamıştır. Örneğin proje, patent, uluslararası yayın üretimleri gibi alt başlıklar tek bir teşvik puanı altında toplanmıştır.

KAYNAKLAR

Aytekin, I., Erdogmus, N., Erdil, O. & Akgün, A. E. (2016). Academics' career capital and career satisfaction: The mediation effect of research productivity. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(6), 1921-1945.

Balcı, A., Öztürk, İ. & Akar, F. (2019). Akademisyenlerin işlerini anlamlı kılan faktörlere ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 867-892.

Balcı, O. & Ağ, C. (2019). Yaşamın anlamı ve işin anlamlılığı arasındaki ilişki. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(33), 348-362.

Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of Life*. Guilford Press.

Busso, S., & Rivetti, P. (2014). What's love got to do with it? Precarious academic labour forces and the role of passion in Italian universities. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*, 45(2), 15-37.

Camus, A. (1981). *The absurdity of life*. E. D. Klemke (Ed.) içinde, *The meaning of life*. Oxford University Press.

Chalofsky, N. (2003). An emerging construct for meaningful work. *Human Resources Development International*, 6(1), 69-83.

Chalofsky, N. E. (2010). *Meaningful workplaces: Reframing how and where we work*. John Wiley & Sons, Inc.

Collins, J. (2002). *İyiden Mükemmel Şirkete*. Çev.: Levent Cinemre. Boyner Yayınları, İstanbul.

Darling, J. & Chalofsky, N. (2004). Spirituality in the workplace. M. Marquardt (Yay. Haz.) içinde, *Encyclopedia of life support systems (EOLSS)* (124-141). Oxford, UK: EOLSS.

Frankl, V. E. (2020). *İnsanın anlam arayışı* (69. Baskı). Okuyanlar Yayınları.

Garcia, H. & Miralles, F. (2019). *İkigai-Japonların uzun ve mutlu yaşam sırrı* (36. Baskı). İndigo Kitap.

Graber, D. R. & Johnson, J. A. (2001). Spirituality and healthcare organizations. *Journal of Healthcare Management*, 46, 39-53.

Hagedorn, L. S. (2012). The meaning of academic life. *The Review of Higher Education*, 35(3), 485-512.

Ismail, M., Rasdi, R. M. & Wahat, N. W. A. (2005). High-flyer women academicians: factors contributing to success. *Women in Management Review*, 20(2), 117-132.

Kalın, İ. (2017). *Akıl ve Erdem: Türkiye'nin toplumsal muhayyilesi*. Küre Yayınları.

Lips-Wiersma, M. & Wright, S. (2012). Measuring the meaning of meaningful work. development and validation of the comprehensive meaningful work scale (CMWS). *Group & Organization Management*, 37(5), 655-685.

Mert, G. & Balcı, O. (2019). Çalışanların iş yaşamlarının anlam algısı ve psikolojik dayanıklılık durumlarının tespiti: Eğitim sektöründe bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 12(65), 650-656.

Miller, C. S. (2008). *Meaningful work over the life course* (Unpublished Doctoral Thesis). Fielding Graduate University, USA.

Pink, H. D. (2018). *Drive: nasıl motive oluruz, nasıl motive ederiz?*, Çev.: Levent Göktem, MediaCat, İstanbul.

Rosovsky, H. (2003). *Üniversite bir dekan anlatıyor*, Çev.: Süreyya Ersoy (16. Baskı), Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

Rosso, B. D., Dekas, K. H. & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91-127.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. Nicholas Brealey Publishing.

Steger, M. F., Dik, B. J. & Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The work and meaning inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 322-337.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth edition), Pearson Education.

Toptaş, B. (2016). *Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Toptaş, B. (2018). Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ve işlerini anlamlı bulmalarını etkileyen etmenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 521-542.

Wrzesniewski, A. (2003) Finding positive meaning in work. K. S. Cameron, J. E. Dutton ve R.E. Quinn (Eds.) içinde, *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco, 296-308.

Wrzesniewski, A., Dutton, J. E. & Debebe, G. (2003). Interpersonal sensemaking and the meaning of work. *Research in Organizational Behavior*, 25, 93-135.

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2020). Erişim Tarihi: 21.11.2020, Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>.

<https://www.timeshighereducation.com>, Erişim tarihi: 20.10.2020

COVID- 19 Salgını Sürecinde Gerçekleştirilen Acil Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Views of Teacher Candidates Views about Emergency Distance Education During the COVID-19 Outbreak

İbrahim Halil YURDAKAL, Fatma SUSAR KIRMIZI

Öz

2019 yılında ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alarak salgına dönüşen COVID-19 virüsü tüm insan yapımı sistemleri derinden sarsmıştır. Eğitim-öğretim faaliyetleri de salgın sürecinden fazlası ile etkilenmiştir. Salgının hızlı bir şekilde yayılması sonucu tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de okullar kapatılmış ve eğitim-öğretim hizmetleri uzaktan yapılmaya başlanmıştır. Üniversite düzeyinde öğrenciler AİİT, İngilizce ve Türk Dili gibi ortak zorunlu dersleri salgın öncesi de uzaktan öğretimle almaktaydı ancak salgınla birlikte tüm dersleri uzaktan eğitimle almışlardır. Her ne kadar söz konusu dersler planlı ve programlı bir şekilde yapılsa da mevcut sistemde uzaktan eğitimden ziyade acil uzaktan eğitime daha yakın bir model uygulanmaktadır. Bu çalışmada Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören farklı branşlardan öğretmen adaylarının acil uzaktan eğitime ve hibrit eğitime ilişkin görüşlerini almak amaçlanmıştır. Araştırma, 2020-2021 Eğitim öğretim yılının güz döneminde bir kamu üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel araştırma desenine uygun bir şekilde yapılandırılmıştır. Çalışmada durum deseni temele alınmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde salgın koşullarından dolayı "kolay ulaşılabilir durum örnekleme" tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında 66 katılımcının görüşleri alınmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olan soru formu "online form" formatına dönüştürülmüş ve veriler online olarak toplanmıştır. Elde edilen veriler dikkatli bir şekilde okunmuş kodlara ulaşılmış ilgili kodlar bir araya getirilerek temalar elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında acil uzaktan eğitimi sürecinde özellikle sistem ve internet hızı gibi sorunların yaşandığı, özellikle drama ve öğretmenlik uygulaması gibi uygulamalı derslerde acil uzaktan eğitimin başarısız olduğu, sürecin teknolojik araç-gereç ve yüksek hızlı internet gerektirdiğinden ekonomik olarak adaylara yük getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca adayların büyük çoğunluğunun hibrit eğitimi bilmediği, bilenlerin ise sadece ismen duydukları ortaya konulmuş olup, araştırma sonucunda sürece ilişkin öneriler getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayı, Acil uzaktan eğitim, Covid-19, Hibrit eğitim

ABSTRACT

The COVID-19 virus, which emerged in 2019 and turned into an epidemic by affecting the whole world, has deeply shaken all humanitarian phenomena. Educational activities have also been affected by the epidemic process. As a result of the rapid spread of the epidemic, schools were closed in our country as well as all over the world, and education and training services started to be provided remotely. At the university level, students were taking common compulsory courses such as AİİT, English and Turkish Language with distance education before the epidemic, but with the epidemic, all courses were taken by distance education. Although the courses in question

Yurdakal İ. H., & Susar Kırmızı F., (2021). COVID- 19 salgını sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 290-302. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.449>

İbrahim Halil YURDAKAL (✉)

ORCID ID: 0000-0002-6333-5911

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli, Türkiye
Pamukkale University, Faculty of Education, Denizli, Turkey
iyurdakal@pau.edu.tr

Fatma SUSAR KIRMIZI

ORCID ID: 0002-0426-1908

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli, Türkiye
Pamukkale University, Faculty of Education, Denizli, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 03.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 01.07.2021

are conducted in a planned and programmed manner, a model closer to emergency distance education is applied in the current system rather than distance education. In this study, it was aimed to get the opinions of teacher candidates from different branches studying in the Faculty of Education on emergency distance education and hybrid education. The research was carried out in a public university in the fall semester of the 2020-2021 academic year. It was carried out based on the qualitative research method. The study is based on the situation pattern. In determining the study group, "easily accessible situation sampling" was preferred due to the epidemic conditions. Views of 66 participants were received within the scope of the research. The data of the study was transformed into the "online form" format, and the data were collected online. The obtained data were read carefully, the codes were reached, and the themes were obtained by combining the relevant codes. Considering the opinions of the teacher candidates, it was concluded that problems such as system and internet speed were experienced during the emergency distance education process; emergency distance education was unsuccessful, especially in applied courses such as drama and teaching practice, and economically burdens the candidates as the process requires technological equipment and high-speed internet. In addition, it was revealed that the majority of the candidates did not know the hybrid education, and those who did not heard it by name, and suggestions regarding the process were made as a result of the research.

Keywords: Teacher candidate, Emergency distance education, Covid-19, Hybrid education

GİRİŞ

2019 Aralık ayı ile birlikte (Huang, vd, 2020) Wuhan \ Çin'den yayılım gösteren bir virüs hayatımıza girmiş olup hali hazırda devam etmektedir. Bu virüsün tüm dünyanın gündemine oturmasında iki temel sebep göze çarpmaktadır. Öncelikle Dünya Sağlık Örgütü bu virüsü "pandemi" olarak nitelendirmektedir (WHO, 2020). Pandemi dünya genelinde etkili olan ve dünyadaki hemen hemen her bölgede ortaya çıkan, uluslararası sınırları aşan ve geniş bir insan kitlesini etkileyen bir epidemiyi olarak tanımlanabilir (Last, Spasoff ve Harris, 2001). Pandemi kelimesinin kökeni ise Yunancaya dayanmaktadır. Honigsbaum'a (2019) göre pandemi Yunanca hepsi, tamamı anlamına gelen "pan" ve insanlar anlamına gelen "demos" kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır. Pandeminin (salgın) dünya gündemine oturmasındaki bir diğer etken ise tüm toplumsal yapıları olumsuz etkilemesidir. Sosyal, siyasal ve ekonomi gibi tüm önemli olgular salgından olumsuz etkilenmiştir. Kara veba (1347-1357), çiçek, kolera ve İspanyol gribi (1918-1920) gibi tüm dünyayı etkileyen salgınlarda insanların sorun çözme ve sorunla başa çıkabilme mekanizmaları / becerileri işe yaramadığı için toplumsal uyum bozulmuş, toplum geneline korku ve panik hâkim olmuştur (Cheng ve diğ., 2004). Bu korku ve panik sonucunda, salgın ve paniği yavaşlatıp kontrol altına alma girişimleri (evde kal, sosyal mesafe, maske, seyahat kısıtları vb.) panik kaynaklı davranışsal maliyetlere ilaveten doğrudan üretim kaybına da yol açarak ekonomik faaliyetlerin ve toplam üretimin daralmasına neden olur (Demir, 2020, s. 7). Bu bağlamda tüm toplumsal yapıları etkileyen COVID-19 salgını eğitimi de etkilemiştir. Salgın ile birlikte tüm dünyada eğitim-öğretim hizmetlerinde aksamalar olmuş ve bu hizmetleri efektif hâle getirme çabaları başarısızlıkla sonuçlanmıştır.

Bunun iki temel sebebi vardır. Bu sorunun ilk sebebi mevcut eğitim sistemlerinin ve politikalarının çağa uygun olmamasıdır. Başarısızlığın sebebini anlamak için öncelikle eğitimin yapısını iyi bilmek gerekmektedir. Eğitim bir üst yapı kurumu olarak ekonomiden etkilenmektedir. Kısaca ekonomi bir alt yapı eğitimi ise bir üst yapı kurumudur. Dünya tarihi bize şunu göstermektedir ki mevcut ekonomik yapı nasıl ise eğitim de ona bağlı olarak yapılanmıştır. İlk çağ insanları toplayıcılık ve

avcılık ile ekonomik faaliyetlerini tasarlarlarken çocuklara verilen eğitim daha çok avlanma ve toplayıcılık üzerine kurgulanmıştır. Zamanla ekonomik yapının tarım toplumuna kayması ile eğitim de hızlı bir şekilde değişmiş ve tarıma yönelik bir eğitim sistemi ortaya çıkmıştır. Sanayi devrimi ile birlikte uzmanlık alanları ortaya çıkmıştır. Bu sistem ile birlikte eğitimde de belirli bir konuda ihtisaslaşma başlamış ve branşlaşma dediğimiz alana özgü derinlemesine bilgiler eğitimde yerini almıştır. Günümüz çağı da bilgi çağıdır ve bu çağdaki temel ekonomik olgu bilgidir. Karar alıcılar eğitim-öğretim sistemlerini bilgi çağına uyarlamaya çalışmakta ancak teknoloji faktörünü yüzeysel olarak ele almaktadırlar ki bir salgın anında bir anda eğitim-öğretim süreçleri aksar hâle geldi. Bu kapsamda öncelikle salgının uzun süreceği, kısa sürede bitse bile yeni salgınların dünyada etkili olabileceği göz önüne alınarak eğitim-öğretim süreçleri tamamen olmasa bile en azından belirli bir yüzde ile hibrit eğitime taşınmalıdır. Böylece hem öğretmenler hem de öğrenciler sürece daha aşına olabilirler. Ayrıca temel teknolojik alt yapıları da sürece uygun hâle getirilir ise teknoloji ve bilgi çağına uygun ve aksamayan bir eğitim-öğretim sistemi oluşturulabilir.

İkinci sebep ise kuşak çatışması; bu kapsamda eğitim esnek bir yapıya sahip olmalıdır. Buradaki esneklik kavramı ile mevcut durum ve topluma kolayca uyum sağlayacak bir yapıda olması anlaşılmalıdır. Özellikle salgın durumunda okulların kapatılması ile bildiğimiz klasik-yüz yüze eğitim-öğretim faaliyetleri sekteye uğradı, sadece ülkemiz değil birçok ülke bu duruma uyum sağlayamadı ve yüz yüze eğitimin yapılamaması durumuna farklı bir çözüm üretilmedi. Alt yapı, teknoloji, ekonomi ve personel yetersizlikleri gibi sebepler yüzünden salgın ile birlikte eğitim-öğretim faaliyetleri sekteye uğradı. Gerek ilköğretim gerek ortaöğretim gerekse yükseköğretimde eğitim gören öğrenciler esasen teknolojik araç gereçlere aşına olduklarından (kuşak nitelikleri gereği) uzaktan eğitime de kolayca uyum sağlayabildiler. Buna rağmen eğitim-öğretim faaliyetlerinde istenilen başarı elde edilemedi. Bunun sebebi ise mevcut eğitim sistemlerini ve politikalarını oluşturan X ve Y kuşaklarıdır. Burada anlatılmak istenen eğitim sistemlerini ve politikalarını oluşturan yanı sıra hazırlayan kuşak (X ve Y) ile talep eden kuşağın (Y) çok farklı özelliklere sahip olması bu sistemlerin hata vermesine yol açmaktadır. Sağlam bir alt yapı kurulamadığından ve öğret-

menlerin \ öğretim elemanlarının uzaktan eğitime âşına olmasından dolayı süreçte çok sıkıntılar yaşandı ve yaşanmaya da devam etmektedir.

Özellikle salgın sürecinde kavram karmaşası yaşanan bir diğer konu da uygulanan eğitim türüdür. Acil uzaktan eğitim (Emergency Remote Teaching), uzaktan eğitim ve hibrit eğitim gibi kavramlar sıklıkla kullanılmakla birlikte alanyazına bakıldığında hatalı kullanımlar göze çarpmaktadır. Genel olarak açıklamak gerekirse, planlı bir şekilde hiçbir ani değişimin yol açmadığı ve online (çevrim içi) olarak yapılan eğitimlere uzaktan eğitim denilirken, salgın, savaş veya afet gibi sebepler ile planlama yapılmadan mücbir sebepler ile uygulanan çevrim içi eğitime ise acil uzaktan eğitim denilmektedir. Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond'a (2020) göre başlangıçtan itibaren planlanan ve sadece çevrim içi uygulamalara yönelik hazırlanan eğitimlere uzaktan eğitim denilirken, aniden gelişen ve mevcut eğitim modeline bir alternatif olarak sunulan, kriz anlarında kullanılan online eğitime ise acil uzaktan eğitim denilmektedir. Hibrit eğitim ise yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin belirli kıstaslar ile harmanlanmış bir şeklidir. Doering'e (2006) göre hibrit eğitim, öğrenme ortamının harmanlandığı bir eğitim modeli olup, yüz yüze sınıf ortamlı öğretim ile online ortamlı öğretimin birlikte kullanılmasıdır. Hibrit eğitimin temel amacı iki farklı öğretim modelini birleştirerek daha etkili ve efektif bir öğretim deneyimi sunmaktır (Kumar, 2012). Bu kapsamda ülkemizde şu an için uygulanan modele en yakın olanı acil uzaktan eğitim olarak görülmektedir. Acil uzaktan eğitim süreci gerek öğrenciler gerek öğretmenler ve akademisyenler gerekse karar verici konumunda bulunanlar için uygulanmak zorunda kalınan bir model olup modelin uygulanmasını eleştirmek yerine acil uzaktan eğitimden uzaktan eğitime doğru bir geçiş sürecinin hızlı ve kolay olması yönünde girişimlerde bulunmak gerekmektedir. Acil uzaktan eğitim üniversitelerde de uygulanmakla birlikte üniversitelerde halihazırda salgın öncesi de birtakım dersler (AİİT, Türk dili ve İngilizce gibi) uzaktan eğitim ile verildiğinden geçiş süreci daha az sancılı olmuştur.

Salgın bununla birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerinin sadece bilgi ve beceri öğretiminden ibaret olmadığını bir kez daha ortaya koydu. Okullar ve diğer eğitim kurumları gerçek hayatın bir modellemesidir. Sosyalleşme, insan ilişkileri, yeme-içme, değer, ahlak vb. insanı oluşturan zihinsel ve fiziksel birçok yapı okullarda gizil olarak kazanılmaktadır. Sosyalleşmeyi eğitimden soyutladığımızda eğitim-öğretim süreçlerinin başarısızlığa uğradığı süreçte bir kez daha görülmüş oldu. Uzaktan eğitim sürecine bakıldığında yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin bu süreçte ilkökul düzeyine göre daha az sıkıntı çektikleri görülmektedir. Özellikle yaş ve kademe düştükçe sıkıntıların arttığı bilinmektedir. Burada uzaktan eğitimlerin bir özelliğine dikkat çekmek gerekmektedir. Temel becerileri ve öğrenmeyi öğrenme becerisini kazanan öğrencilerde uzaktan eğitimler daha başarılı olurken bu becerilere sahip olmayan özellikle ilkökul 1 ve 2. sınıflar süreçte çok zorluk çekti ve çekmeye devam etmektedir. Bunun sebebi de küçük yaş öğrencilerin eğitimin gizil kazanımlarını henüz elde edinememiş olmalarıdır. Özellikle de ilkökul birinci sınıflarda okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin uzaktan eğitim ile verilebilmesi çok zor

görölmektedir. Okuma ve yazmanın öğrenilmesinde bir yetişkin desteği ve sosyal öğrenmeler yer aldığından uzaktan eğitim ile bu becerilerin öğretiminde büyük sıkıntılar yaşanmaktadır. Tablo 1'de salgın sürecinde bazı ülkelerin eğitim-öğretime ilişkin uygulamaları verilmiştir (Reimers ve Schleicher, 2020);

Hibrit eğitim kısaca yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin harmanlanmış bir biçimidir. Bu harmanlama sürecinde dersleri, kazanımları ve becerileri doğru tespit edip hangi bilgi ve becerilerin uzaktan eğitimle hangilerinin yüz yüze verilmesi gerektiği titizlikle belirlenmelidir. Callahan (2020) video konferans, öğrenmeyi yönetme sistemleri, online aktiviteler, online tartışma forumları ve daha önceden kaydedilmiş öğretimleri içeren hibrit eğitimi sınıflarda yüz yüze yapılan eğitim ile uzaktan eğitimin birleştirilmiş bir hâli olarak tanımlar. Hibrit öğretim bir diğer adı ile harmanlanmış öğretim, uzaktan öğretim ile klasik öğretimin bir birleşmesi olup sınıf içi eğitim ile online eğitim faaliyetlerinin faydalarını içeren bir modeldir (Reasons, Valadares ve Slavkin, 2005, s. 84). Hibrit öğretim, yüz yüze yapılan klasik öğretimler ile çevrimiçi olarak yapılan öğretimi birleştirmedir. Harmanlanmış öğrenmenin amacı en verimli ve etkili öğretimin iletişim araçları ile sağlanmasıdır (Harriman, 2004). Hibrit model, uzaktan eğitimi sınıftaki rahat iletişim ortamıyla birleştirirken bu iki modeli sentezlemektedir (Sands, 2002). Hibrit eğitim ile farklı öğrenme-öğretmen olguları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin rolleri, sınıf içi tartışmalar, online tartışmalar, bireysel denetimli aktiviteler ve yüz yüze ile online eğitimlerin kendine has özellikleri bunlardan bir kaçındır (Alammary vd. 2014). Osguthorpe ve Graham (2003)'e göre eğitimcilerin hibrit öğrenme ortamını tasarlarlarken altı amacı benimsemeleri gerekmektedir (akt. Balaman, 2010, s. 50-53). Bu amaçlar şu şekildedir:

Pedagojik zenginliği artırma: Eğitim tasarımcıları ve öğretmenler farklı nedenlerden dolayı hibrit öğrenme ortamlarını kullanabilirler. Ancak asıl amaç öğrencinin öğrenmesinin sağlanmasıdır. Hibrit öğrenme yaklaşımları, eğitimcilerin sınıfta geçirdikleri zamanı istedikleri gibi kullanma fırsatları sunar. Hibrit öğrenme yaklaşımı sağladığı pedagojik destek ile öğrenme ortamını zenginleştirmektedir

Kişisel faaliyeti artırma: Öğretim tasarımını alanında yapılan araştırmalar, öğrencinin, öğretmen ya da tasarımcının yönlendirmelerini kabul etmesi yerine kendi öğrenmesinden sorumlu olarak kontrolün öğrencilerde olması üzerinde durmuşlardır. Araştırmacılar bu durumu kişisel yönlendirme olarak adlandırmaktadırlar. Yani öğrencinin öğretmenine bağlı kalmaksızın kendilerini yönlendirmeleri, kendi yaşantılarına yön vermelelidir. Eğer öğrenciler kendi öğreniminde kendini yönlendirebilme sağduyusunu geliştirirse, ne çalışacağı ve nasıl çalışacağı konusunda karar verirken değişik seçenek ve fırsatlara ihtiyaç duyacaktır. Onların kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerini sağlayarak öğrenebilecekleri ortamlara ihtiyaçları vardır. Hibrit öğrenme ortamları ise öğrencilerin kendi seçimlerini yaparak öğrenmelerini yönlendirebilecekleri farklı yollar sunabilmektedir.

Mali açıdan uygunluk: Hibrit öğrenme yaklaşımları, düşük maliyetli öğrenme ortamları sağlamaktadır. Öğrencilerin derslerinin

Tablo 1: Salgın Sürecinde Bazı Ülkelerin Eğitim-Öğretime İlişkin Uygulamaları

Ülke	Uygulamalar
Avustralya	Profesyonel Öğrenme ile uzaktan / çevrimiçi öğrenmeyi teşvik edilmiştir. Her okulun çalışanlar ve öğrencilerin erişebileceği ve kullanımı kolay platformlar oluşturulmuştur.
Belçika	Eğitim programlarının ulusal televizyonda yayınlanması / “evde eğitime” devam edilmesinin önemi vurgulanmıştır.
Kosta Rika	Çevrimiçi okuma ve diğer çalışma kaynakları bir araya getirmeye çalışılmış ve bu kaynaklara nasıl erişileceği konusunda devlet televizyonu, internet sitesi ve sosyal medya duyuruları yoluyla paylaşılmıştır.
Çekya	Bakanlık çevrimiçi eğitim için kullanılan araçların bulunduğu bir internet sitesini kullanıma sunmuştur.
Finlandiya	Öğrencilerden eğitim, uzaktan eğitim olarak düzenlendiği sürece evde kalmaları istenmektedir.
Fransa	Öğrenci ve öğretmen arasında düzenli iletişimi sürdürmek için pedagojik bir devamlılık uygulamaya koyulmuştur. Bu amaçla öğretmenler, özellikle öğrencilerin öğrenmeleri için gerekli olan ödevlerini ve alıştırmalarını yapabilmesini ve ders materyallerine erişebilmesini var olan ağları kullanarak (özellikle özel okullara özgü dijital çalışma alanları, elektronik posta veya benzer araçlar) mümkün hale getirilmiştir. Bu pedagojik devamlılık hizmeti Cned: “sınıfım evde” adlı ücretsiz pedagojik bir platform üzerinde temellendirilebilir. Bu hizmet sanal dersler yapma, dolayısıyla öğrenci, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri arasında insani bir bağlantıyı sürdürme imkânı sağlamaktadır.
Gürcistan	Dersler canlı olarak yayınlanmaya devam etmektedir. Televizyon dersleri, yabancı diller ve spor hariç olmak üzere 1-12. sınıflardaki tüm zorunlu dersleri kapsamaktadır.
İsrail	İlk ve ortaöğretim öğretmenleri tarafından yapılan günlük ulusal ders yayınları (aynı anda 24 sınıf hem İbranice hem de Arapça konuşanlar için günde 6 saat); öğretmenlerin becerileri destekleme- dijital sınıf ortamları ve web seminerleri; dijital öğrenme görevleri ve hem öğretmen hem de öğrenci ve ebeveyn portalları üzerinden erişilebilen ulusal müfredatın yüzde 80’ini kapsayan zengin medya içeriği oluşturulmuştur.
İtalya	Eğitim Bakanlığı özel çevrimiçi sayfalar, video oturumları ve sanal buluşma alanları oluşturmuş; e-öğrenme platformları sunmuş, destekleyici bir faaliyet grubu sağlamış, yeni öğrenme ortamlarını geliştirmek için çoklu bir eylem koordinasyonu yapmış, dijital içeriğin ve öğretici örgütlenmenin yeni modellerinin kullanılmasını kolaylaştırmış; öğretmenlere ücretsiz uzaktan eğitim ve güncel araçları sağlamış, ayrıca bölgesel çalışma gruplarıyla okullara teknik destek sağlamış; izleme inisiyatiflerini başlatmış; sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olan öğrenciler için ekonomik destek oluşumlarını başlatmıştır.
Japonya	Ulusal Hükümet, MEXT (Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı) okulların kapanma sürecinin bitiminden sonra uygun evde çalışma programları başlatma ve ek dersler düzenleme gibi çocukların çalışmalarını desteklemek için mümkün olduğunca eşit önlemler sunan yerel eğitim kurullarını desteklemektedir. MEXT ayrıca okullardan ve eğitim kurullarından alınan iyi uygulamaların yanı sıra, her dersi öğrenmek için çeşitli tavsiyeler ve ipuçları, ev vb. yerlerde kullanılacak ücretsiz öğrenme materyalleri ve videoları sunan bir öğrenme portalı kurmuş ve bunun tanıtımını yapmaktadır. Ayrıca METI web siteleriyle birlikte çevrimiçi öğrenme konusunda bilgiler sunmaktadır.

bir kısmına çevrim içi ortamlarda katılması sınıf ortamında derse katılmalarını azaltacaktır. Bu da eğitim kurumlarına ödenen ücretlerin azalmasını ve eğitim için öngörülen maliyetlerin düşmesini ayrıca sınıf ortamındaki öğrenci sayısının azalmasını sağlayacaktır. Hibrit öğrenme yaklaşımları sayesinde pahalı tam gün sınıf ortamında derslere katılmak yerine daha az ücretle yarı zamanlı (part-time) eğitim programlarına katılarak eğitim devam ettirilebilmektedir.

Yenilemede kolaylık: Birçok hibrit öğrenme ortamı dersi veren öğretmenler tarafından hazırlanmaktadır. Bütün bu süreç boyunca ise öğreticilere yol gösteren, onların var olan tecrübe ve deneyimleridir. Bu da ders ile ilgili karmaşık programlama, grafik, video ve ses gibi çevrim içi kaynakların beceri gerektir-

meden basit ve kolayca değiştirilebilmesi anlamına gelmektedir. Sadece uzaktan eğitim veren öğretim programlarında, çevrim içi kaynakların karmaşık olması nedeniyle bu kaynakları tekrar gözden geçirmek veya tekrar düzenlemek için tasarım ve teknoloji uzmanlarının yardımı gerekmektedir. Birçok eğitimcinin deneyimleri, hibrit öğrenme ortamlarında uzaktan öğrenme yöntemlerinden çok yüz-yüze öğrenme yöntemlerinin kullanıldığını göstermektedir.

Hibrit eğitimin birçok avantajları ve dezavantajları vardır. Szadziowska ve Kujawski’ye (2017) göre hibrit eğitimin avantajları, öğrenme materyallerine hızlı erişim, öğretmen ile hızlı ve etkili bir iletişim süreci, sınıf ortamında daha etkili dikkat süreçleri ve sınavlara daha etkili bir hazırlanma şekli olarak belirtilmektedir.

Benzer şekilde dezavantajları ise: bağlantı sorunları, indirme ve yükleme sorunları, hibrit ile ilgili materyal eksikliği, yaşanan sorunlara hızlı çözüm bulamama, ara yüz problemleri, öğrenmede düşük motivasyon, yaratıcılığı geliştirememesi ve diğer katılımcılar ile doğrudan iletişim kuramama şeklinde sıralanabilir. Söz konusu dezavantajlara bakıldığında bu sorunların esasen hibrit eğitime değil uzaktan eğitime yönelik problemler olduğu görülebilir. Kısaca uzaktan eğitimde yaşanabilecek özellikle de alt yapısal problemlerin çözümü hibrit eğitimde de sorunların çözülmesine olanak sağlayacaktır.

Currie'ye (2016) göre hibrit eğitimin avantajları şunlardır: öğrenci kendi öğrenme hızına göre kendini ve öğrenmelerini ayarlayabilir, yüz yüze eğitim süreçlerinde uzaktan eğitimle yapılamayan iletişim sağlanabilir, uzaktan öğretim basamağında herkesin eşit olması (özellikle yüz yüze eğitimde bazı öğrencilerin derslerde daha baskın olması durumu diğer öğrenciler açısından sorun yaratmaktadır. Hibrit eğitimin uzaktan eğitim basamağında bu problemler kısmen de olsa aşılmaktadır), okul çatısı altında olunmadığında bile eğitimin devam etmesi, daha derin ve etkili öğrenmeleri sağladığına ilişkin bilimsel dayanaklar olması. McEldoon (2020) etkili bir hibrit eğitim için gerekenleri şu şekilde sıralamaktadır: öğrencilerin ne öğrenmek istediklerini, ilgilerini ve ihtiyaçlarının tespiti, etkili bir öğretim planlaması, deneyimlerin birleştirilmesi, süreçte öğrenci merkezli bir yapı kurulması, öğrencilere daima rehber olunması, uzaktan öğretimde kesintilerin en aza indirilmesi, alt yapı ve sürecin devamlı değişime ve gelişime açık olması. Günümüzde özellikle K-12 düzeyinde öğrenci merkezli olması nedeniyle hibrit eğitimin kullanılması önerilmektedir (Murphy vd., 2014; Shand ve Glassett Farrelly, 2017). Yakın gelecekte salgın vb. olumsuz durumların sıklıkla yaşanabileceği göz önüne alındığında ülkelerin eğitim-öğretim modellerini hibrit eğitime yönelik düzenlemeleri elzem olarak görülmektedir. Hibrit eğitim ve acil uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması bir dönüt niteliğinde olacağından süreçte yaşanan sorunların çözümünde önemli bir veri kaynağı olarak görülmektedir. Acil uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunları tespit etmek karar kılıcılar için süreci daha uygun hâle getirmek için bir çıkış noktası olarak sayılacağından, bu araştırmada acil uzaktan eğitim sürecinin "talep" boyutunu temsil eden öğretmen adaylarından sürece ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda bu çalışmada öğretmen adaylarının acil uzaktan eğitime ve hibrit eğitime yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmada şu alt problemler oluşturulmuştur:

- Öğretmen adaylarının acil uzaktan eğitimde verilen teorik derslere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının acil uzaktan eğitimde verilen uygulamalı derslere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının acil uzaktan eğitimde verilen öğretim derslere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının acil uzaktan eğitimin ekonomikliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının "acil uzaktan öğretim ile yüz yüze öğretim arasındaki farklara" ilişkin görüşleri nelerdir?

- Öğretmen adaylarının salgın döneminde eğitim fakültelelerinde nasıl bir eğitim istediklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının hibrit eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma modeli

Lisans düzeyi öğretmen adaylarının acil uzaktan eğitim ve hibrit eğitime ilişkin görüşlerinin araştırıldığı bu araştırmanın deseni nitel araştırmalardan durum araştırması desendir. Durum çalışması gerçek yaşamda yer alan kompleks olayları derinlemesine ve çok yönlü olarak incelenmesini sağlayan bir araştırma desendir (Crowe vd., 2011). Araştırma modeli durum desenlerinden keşfetmeye dayalı durum deseni olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada da acil uzaktan eğitim ve hibrit eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri öngörülemez olduğundan keşfetmeye dayalı durum deseni araştırmaya uygun görülmüştür. Keşfetmeye dayalı durum deseninde sadece "ne" sorusuna cevap aranmaz, bunun yanı sıra "nasıl" ve "neden" sorularına da cevap aranır. Ayrıca bir fenomenin içinde bulunduğu bağlamdan nasıl etkilendiği de incelenir (Baxter ve Jack, 2008).

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında bir kamu üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemede elverişli örneklem yöntemi kullanılmıştır. Baltacı'ya (2018, s. 259) göre elverişli örnekleme, araştırmacının hedef evrenden örneklemini oluşturmak için ulaşabileceği en kolay ögelere yönelmesi yöntemidir. Özellikle salgın sürecinde üniversitelerin kapalı olması nedeniyle öğretmen adaylarına sadece online olanaklar ile ulaşılmış bu nedenle de örneklem belirlemede elverişli örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları örnekleme dahil edilmiştir. 71 öğretmen adayından görüş alınmış olup 5 adayın yanıtları eksik ya da yetersiz olduğundan 66 aday çalışmaya dahil edilmiştir. Örneklemin 42'si (%63,1) kadın, 24'ü (%36,9) ise erkektir.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında alanyazın incelenerek 8 soruluk bir taslak soru formu oluşturulmuştur. Hazırlanan soru formu 3 öğretmen adayına uygulanarak dönütler alınmıştır. İşlevsiz ve yanıt alma olanağı zor görülen 1 soru taslak formdan çıkarılarak 7 soruluk soru formu, Hazırlanan formlara ilişkin dil ve yazım boyutunda 1 Türkçe öğretmeninden ve içerik bakımından 2 alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri sonrası 2 soru birleştirilerek tek bir soru hâline getirilmiş ve gelecek yanıtların analiz edilemeyecek olduğu öngörülen 1 soru olmak üzere 3 soru taslak formdan çıkarılmış, farklı 2 soru eklenerek kişisel bilgilerle birlikte 6 soruluk form son hâlini almıştır.

Verilerin Elde Edilmesi ve Analizi

Hazırlanan soru formu "Google Forms" aracılığı ile düzenlen-

miş ve öğretmen adaylarına gönüllülük esasına uygun olarak iletilmiştir. Adaylara 2 gün süre verilerek yanıtlar alınmıştır. 132 öğretmen adayına formlar gönderilmiş olup sadece 71 adaydan geri dönüt alınmıştır. Elde edilen veriler büyük bir duyarlılıkla okunmuş ve araştırmanın kodları çıkarılmıştır. Kodlardan ilişkili olanlar bir araya getirilmiş ve temalara ulaşılmıştır. Her iki araştırmacının tespit ettiği kodların güvenilirliğini güçlendirmek için Miles ve Huberman'ın görüş birliği formülü kullanılmıştır (Güvenirlilik Formülü: Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) *100 (Miles ve Huberman, 1994). Formül üzerinden elde edilen görüş birliği yüzdesi bütün sorular için %80'ün üzerindedir. Araştırma bulguları tablolar ve alıntılar şeklinde sunulmuştur.

Araştırma Etiği

Araştırma etiği kapsamında öğretmen adaylarına araştırmaya ilişkin bilgi verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Çalışma için araştırmacıların bağlı bulunduğu kamu üniversitesine etik kurul raporu için başvuru yapılmıştır. Kurumun "Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan" 25.02.2021 tarihli ve E-93803232-622.02-25512 sayılı etik uygunluğuna ilişkin rapor alınmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında öncelikle öğretmen adaylarının acil uzaktan eğitime hangi araç ile katıldıkları sorulmuş olup adayların 51'inin bilgisayar, 15'inin ise telefon ile acil uzaktan eğitime bağlandıkları tespit edilmiştir. Verilerin toplanması sonrası yapılan informal görüşmelerde öğrencilerin neredeyse tamamının telefon ve tablet ile bağlanmak istedikleri ancak sistem sorunları nedeniyle bilgisayar ile bağlanmak zorunda kaldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda gerek uzaktan eğitim gerekse hibrit modellerini uygulamaya koymadan önce alt yapı hizmetlerinin her türlü cihaz ve ortamda eğitimlere bağlanılabilecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarına araştırmanın birinci alt problemi kapsamında "uzaktan öğretimde teorik dersleri işlerken neler yaşadınız?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının yanıtları ile kodlar belirlenmiş daha sonra bu kodlar birleştirilerek iki ana temaya ulaşılmıştır. Bu kapsamda "olumsuz durumlar" ve "olumlu durumlar" şeklinde iki farklı tema oluşturulmuştur. Tablo 2'de uzaktan eğitimde işlenen teorik derslerle ilgili öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin tema ve kodlar verilmiştir.

Öğretmen adaylarının teorik derslerin işlenişine yönelik görüşleri incelendiğinde adayların çoğunun (20 katılımcı) derslerde eksik kalan noktaları tekrar izleme ile desteklediği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin herhangi bir zamana ve ortama bağlı kalmadan uygun olduklarında dersi izlemeleri de belirtilen olumlu yönde görüşlerdendir. Söz konusu görüşlere ilişkin örnek alıntılar şunlardır: *Anlamadığımız ya da o an kaçırdığımız konuları sisteme ders videosunun yüklenmesiyle izleyebiliyoruz, sınavların öncesinde ders anlatımlarını tekrar izleyip pekiştirme sağlayabiliyoruz (24). En azından ailemi riske atmamış oldum. Sonuçta hepimizin sağlığı çok önemli ama ailelerimiz yaşlı olduğu için bizler onları daha çok düşünüyoruz. O bakımdan uzaktan olması o yönden iyi oldu (15). Her zaman materyallere ulaşabiliyor olmamız olumluydu sonradan not çıkarmak*

kolay oldu (29). Ulaşım sıkıntısı olmaması nedeniyle daha hızlı çalışma avantajı teorik dersleri kolaylaştırıyor (45). Daha rahat çalışma ortamlarım oldu. Uzun hazırlanma saatleri yerine direkt bilgisayarın başına geçip derse girebildim (53). Sonradan izleyebilme seçeneği öğrenciler adına iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenciler bir günde derslerin hepsine girebilecek durumda olmayışı, internette yaşanan problemlerin olması vb. durumlarda öğrenciler adına faydalı (62).

Adayların teorik derslerin işleniş sırasında yaşadıkları olumsuz durumların başında alt yapı sorunları gelmektedir. Özellikle internet, sistem, görüntü ve ses sorunları en çok karşılaşılan sorunlardandır. Adayların öğretim elemanları ile uygun iletişim kuramaması ve özellikle uzun süreli görsele dayanmayan derslerde dikkat dağınıklıkları da diğer görüşlerdendir. Öğrenci alıntılarında örnekler şunlardır: *Eğitmen öğrencileri canlı görmediği için hitap şekli derse giren öğrencilerin dikkatini çekemiyor (61). İnternet kesintileri olduğu ve sınıf ortamı olmadığı için derse odaklanma konusunda sıkıntılar yaşadım (57). Karşımızdaki kişi bizi görmediği için istediğimiz durumda ders dinlemek gerekli odaklanmayı sağlamamızı engelleyebilir (54). Sürekli bilgisayara bakmak gözlerimi yoruyor ve derslere odaklanamıyorum (52). Dikkat dağınıklığı problemim var sınıf ortamında bile zor toplarken bilgisayar ortamında sürekli dikkatim farklı şeylere kayıyor (43). Sürekli ses ve görüntü sıkıntısı*

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimde İşlenen Teorik Derslere İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Olumlu durumlar		
	Tekrar izleyebilme	20
	Esnek zamanlama	12
	Ortam esnekliği	9
	İletişim ve etkileşim	7
	Bireysel çalışma becerisi	6
	Sağlıklı sistem	4
	Bilgiye erişim kolaylığı	3
	Daha fazla bilgilendirici	3
	Diğer	2
Olumsuz durumlar		
	İnternet bağlantı sorunları	18
	Dikkat sorunları	9
	Görüntü ve ses sorunları	7
	Sistem sorunları	7
	İletişim sorunları	7
	Göz sağlığı sorunları	5
	Ortam sorunları	5
	Öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlar	4
	Ödevlerin fazlalığı	2
	Süre sorunları	1
	Materyal yetersizliği	1

yaşadık. İnternet bağlantım çoğu zaman sıkıntı çıkarttı. Derslere girmemi engelledi. Bir okul ortamı oluşturulmadığı için öğretilen konular çok havada kaldı (35). Sınav haftasında yaşanan sistemden kaynaklı kopukluklar ya da evde bir an internet kesilirse elektrik giderse vs. gibi sıkıntılar oldukça sorunlu bir süreç. Bunlar sadece sınavlar için değil dersler içinde geçerli. Uzaktan eğitimde yeterli verimliliği alamıyorum ben şahsen (26). Teknik sıkıntılar, öğrencilerin teknolojik imkansızlıkları, çalışmayan mikrofonlar gibi sıkıntılar hem bazı öğrencilere ulaşamamayı hem de dersin işleyişini bozmaktaydı (14). Her derse rahatlıkla bağlanıp katılmadığım için eksiklerim fazla ve anlamakta zorluk çekiyorum. Anlamadığım kısımları rahatlıkla hocalara soramıyorum. Aile evinde olduğum için rahatlıkla ders çalışmıyorum vb. (3).

Öğretmen adaylarına araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında “acil uzaktan eğitimde öğretim derslerini (Türkçe öğretimi, Fen bilgisi öğretimi, hayat bilgisi öğretimi vb.) işlerken neler yaşadınız?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında 66 adayın 61’i acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim derslerinin başarısız olduğunu yönünde görüş belirtmiştir. 5 aday ise sürecin başarılı olduğunu öne sürmüştür. Görüşler incelendiğinde adayların benzer ifadeler ortaya koyduğu için görülmüştür. Söz konusu alıntılardan örnekler şunlardır: *Günlük hayatta okul stresimi bir nebze olsun azalttı, bir haftadaki ders yükümü azalttı fakat ders verimliliği açısından iyi değildi. Çünkü bu tür dersleri alan öğrenci sayısı fazla olduğu için öğretmenler daha genele hitap ettiği için dikkatimizi vermekte zorlandık* (62).

Öğrencilerle birebir işlenen ve beden dilinin çok önemli olduğu öğretmenlik mesleğini sadece öğretmenin sesli anlatması yoluyla tabiri caizse robot gibi işledik (56). Genel anlamda bilinen konular olduğundan anlama konusunda bir sıkıntı yaşamadım (57). Yüz yüze olmadığı için anlamadığım yerler oldu yeri geldi sordum gene anlamadım. İnternet sıkıntısı çektim. Bağlantı sorunu yaşadım (47). Uzaktan eğitim olduğu için derslerin çoğuna giresim gelmiyor. Zaten derse giren hoca beş dakika konuşup Youtube’den video açıp gidiyor (35). Yüz yüze olmadığı için anlamadığım yerler oldu yeri geldi sordum gene anlamadım (21). Türkçe öğretimi zor bir ders bu konuyu öncelikle benim iyice kavrayıp anlamam gerekiyor ki. Yarın bir gün öğretmen olduğumda öğrencilerime güzelce eksiksiz yanlışsız aktarabileyim. Anlamadığım bir konu olunca gerek hocalara gerek anlayan arkadaşlarıma soruyorduk o bakımdan anlayana kadar anlatıyorlardı. Ama uzaktan böyle bir şansımız olmadı ne yazık ki (15). Derslere yönelik uygulama, drama. Grup çalışması gibi yöntemler uygulanamadı, bu ders için olumsuz bir yöndür (8).

Öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında özellikle öğretim derslerinde sorun yaşadıkları görülmektedir. Öğretim derslerinin doğası gereği pratik yapıda olmaları ve uzaktan eğitim süreçlerinde pratik becerilerin öğretiminde sorunlar yaşanması buna gerekçe olarak gösterilebilir.

Öğretmen adaylarına araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında “acil uzaktan eğitim ile uygulamalı dersler (Öğretmenlik Uygulaması, Drama vb.) işlenebilir mi?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri de

ikinci alt probleme benzer olmuştur. Adayların 59’u uygulamalı derslerin uzaktan eğitim ile işlenemeyeceğini belirtmiştir. 5 aday soruya yanıt vermemiş ve sadece 2 aday bu konuya olumlu bakış açısı getirmiştir. Bu kapsamda adayların görüşlerinden örnekler şunlardır: *Online sistem üstünden işlenebilir fakat okul ortamını öğrenmeden öğretmen adaylarına fazla bir artısı olmayacaktır. Okul baskısını kaldırabilmek ve okul ortamını hissedebilmek bizi öğretmenliğe hazırlar* (65). *Her ne kadar bir öğretmenin öğretmen adayının öğrenirken ve öğretirken her şarta uyum sağlaması gerektiğini düşünsem de uygulamalı derslerin verimliliği konusunda endişeliyim* (57). *Bence hayır, çünkü adı üstünde uygulamalı ders. Yüz yüze olması daha yararlı olur* (51). *Drama dersini uzaktan almak çok zor, gözümüzde canlandırmaya çalışıyoruz ama ne kadar oluyor tabii ki tartışılır* (42). *İşlenemez. Çünkü evlerde iken uygulama yapamıyoruz doğal olarak. Öğretmenler de teorik anlatıp ödev vermek zorunda kalıyorlar. İşlenen konu pekişmiyor ve doğru bir öğretim sağlanamıyor* (35). *Uzaktan eğitim modelinin uygulamalı dersler için uygun olduğunu düşünmüyorum. Teorik derslerde faydası olabilir ancak uygulamalı eğitimler için yüz yüze eğitim olması gerekir. Bu yüzden hibrit eğitimin faydalı olabileceğini düşünüyorum* (23). *Bence işlenmez adı üzerinde öğretmenlik yani öğrenciyi kanlı canlı karşına alacaksın öyle işleyeceksin. Uzaktan ben ders anlatırken öğrencinin karşımda uyumadığını nereden bileyim? Ama yüz yüze eğitimde öyle olmuyor ki en azından görüp uyarma şansımız oluyor* (15). *İşlenebilir ama yeterli olmaz verimli öğrenim gerçekleşmez* (10).

Öğretmen adayları acil uzaktan eğitim sürecinde pratik derslerin işlenmesini uygun bulmayarak süreçte sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Söz konusu durum alanyazında da benzer şekilde olup gerek öğretmenler gerek öğretim elemanları gerekse öğrenciler de pratik uygulamaların acil uzaktan eğitimle verilemeyeceği konusunda hem fikirdir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi acil uzaktan öğretimin ekonomiklik durumuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir? şeklinde olup adayların görüşleri kod ve temalar şeklinde Tablo 3’te verilmiştir. Bu alt problem kapsamında üç tema belirlenmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Acil Uzaktan Eğitimin Ekonomikliğine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f
Ekonomik	Yurt ve yol parası verilmiyor	7
	Ev kirası verilmiyor	5
	Okul masrafları azaldı	2
Ekonomik değil	Teknolojik araç gereçler pahalı	19
	İnternet pahalı	17
	Birden fazla okuyan çocuk var ise ekonomik değil	11
	Eşitsizlik yaratan bir durum	2
Yüz yüze ile benzer	İkisinde maliyeti benzer	3

Adayların görüşlerine bakıldığında genel olarak acil uzaktan öğretimin ekonomik olmadığına yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. Bu kapsamda 49 aday ekonomik olmadığına yönelik görüş belirtmiş olup teknolojik araç gereçlerin (bilgisayar, tablet vb.) pahalı olması, hızlı ve kotasız internet ücretlerinin yüksek olması ve özellikle aynı evde birden fazla öğrencinin olması durumunda araç-gereç sayısının fazlalaşması gerekliliği başat görüşlerdendir. Bunun yanı sıra yurt, yol ve ev gibi masrafların olmaması sebebi ile acil uzaktan öğretimin ekonomik olduğuna dair görüşler de yer almaktadır. Adayların görüşlerinden örnekler şu şekilde sıralanabilir:

Acil uzaktan eğitimin ekonomik olmadığına ilişkin öğrenci görüşlerinde örnek alıntılar şu şekildedir: *Ekonomik değil internet bilgisayar herkesin evinde yok olsa bile evde tek öğrenci yoksa birden fazla teknolojik ekipmana ihtiyaç var (6). Yüksek kotalı bir internet paketi ve tablet, masaüstü, dizüstü laptop gibi araçlar ile daha rahat bir süreç yaşanıyor. Bu araçlar oldukça maliyetli. Eşitlik açısından tüm öğrencilere sağlanmalıdır (8). Her öğrencinin teknolojik imkanlara sahip olmaması açısından olumsuz bir durumdur. Bu durum ailelerin tabii ki bütçelerine yansımaktadır. Teknolojik imkansızlıklar her öğrenciyi ulaşmamızı engellemektedir (14). Açıkçası benim evimde internet yokken uzaktan eğitim sürecinde bağlatmak zorunda kaldım. Kimsenin ekonomik durumundan haberleri olmadığı için herkesi internet ile yaşamaya bağlatmaya bir nevi zorladılar. Ama yüz yüze eğitim olsaydı öğrencinin görevi nedir sabah kalkıp okula gitmek, zaten üniversite okuyan öğrencilerin masrafı aileleri oldukça zorluyor. Öğrenci de kalkıp derslerine giderdi yani (15). Zor koşullarda bağlanılmaya çalışılıyor gerçekten. Eski bilgisayardan giriyorum. Sıfır bir bilgisayar almam çok zor (17). Bilgisayarı telefonu interneti olmayan öğrenciler için gerçekten sıkıntı büyük. Maddi durumu yeterince iyi olmayan kişiler çok zorluk çekebilir (21). Bu öğretim ekonomik sınıf düzeylerinin biraz daha ortaya çıkardığını ve sınırları zorladığını düşünüyorum. Günümüz teknoloji çağı olduğu için hemen hemen herkes-te en az bir iletişim aracı bulunmakta fakat bir evde birden fazla eğitim alan bir ortam bulunuyorsa bu biraz sıkıntı yaşatabilir. Ciddi anlamda eğitimde geri kalanlarının ihtiyaçları giderilmeli. Bu olumsuz yönlerin yanı sıra birkaç unsurun olmaması (okul formasının alınmaması, kitapların azalması, konaklama ve ulaşım için ayrılan bütçe gibi) maddi açılardan aileler bir nebze refaha kavuşmuşlardır (41).*

Acil uzaktan eğitimin ekonomik olduğuna ilişkin öğrenci görüşlerinde örnek alıntılar şu şekildedir: *Yurt parası, okul masrafları olmadığından gayet uygun (27). Ekonomik. Tek giderim bilgisayar almak ve internet faturası (34).*

Acil uzaktan eğitimin ekonomiklik durumuna ilişkin görüşlere bakıldığında bir grup üniversitelerin kapanması sonucu evlerden eğitime devam ettiklerini ve bu gerekçe ile özellikle ulaşım ve konaklama gibi masraflardan kaçındıklarını dolayısıyla maddi olarak katkı sağladığını belirtmekle birlikte bir grup ise evden yapılan acil uzaktan eğitim için gerek duyulan araç-gereç ve internetin daha fazla masrafa yol açtığını belirtmektedir. Bu kapsamda özellikle aynı ev içerisinde eğitim-öğretim hizmetlerine acil uzaktan eğitim ile devam eden birden fazla öğrencinin olması durumu beraberinde daha hızlı internet alt yapısı ve

fazla sayıda araç-gereç gereksinimi doğurmaktadır. Bu durumda maddi olarak sorunlara yol açmakta ve maddi durumların eğitimde adalet kavramını etkilemesi tehlikesini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği becerilerini geliştirmek açısından ele alındığında acil uzaktan öğretim ile yüz yüze öğretim arasındaki farklara ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir. Öğretmen adaylarının kodları incelendiğinde fark var ve fark yok şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Becerilerini Geliştirmek Açısından Ele Alındığında Uzaktan Öğretim İle Yüz Yüze Öğretim Arasındaki Farklara İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f
Fark vardır	Gözlem	18
	İletişim	14
	Uygulama temelli	12
	Sosyal öğrenme	6
	Tecrübe edinme	5
	Usta-çırak ilişkisi	4
	Göz teması	2
	Davranış analizi	1
	Rol-model	1
	Fark yoktur	Çıktılar benzer
Yüz yüze de başarısız		1

Öğretmen adayları öğretmenlik mesleğinin etkili bir biçimde yapılabilmesi için bir öğretmenin sahip olması gereken temel vasıflara değinmiş olup özellikle gözlem yapabilme becerisi, etkili iletişim kurma, göz teması kurabilme ve öğrencilerin davranışlarını analiz edebilme gibi özelliklerin önemine vurgu yapmışlardır. Bu temel becerilerin yüz yüze kazandırılabilir beceriler olması nedeniyle acil uzaktan öğretim ile bu özelliklerin adaylara kazandırılmayacağı dolayısı ile yüz yüze öğretim olmadan ideal bir öğretmenin sahip olması gereken becerilerin edinilemeyeceğini öne sürmektedirler. Adayların görüşlerinden örnekler şu şekildedir: *Buraya yazsam sığmaz kısaca diyebilirim ki bana göre öğretmenlik usta çırak ilişkisidir hocalardan yüz yüze eğitim alınmalı onların anlatımlarının benimsediğimiz noktalarını belirlemeliyiz (6). Yüz yüze eğitimde ses tonu, jest mimik ve hareketler, göz teması öğrenme ve öğretmek için önemli süreçlerdir. Hocaların her öğrenciyi belirli alanlarda gözlemleyip değerlendirmesi gerekir. Bu da uzaktan öğretimde uygulaması zor bir süreçtir. Bu nedenle doğru değerlendirmelere engel olabilir (8). Öğretmenlik uygulaması derslerinin bu süreçte uzaktan eğitim olması yüz yüze de edineceğimiz tecrübenin aynısı olmamıştır fakat edindiğimiz bu tecrübe de öğretmen adaylarına önemli katkıda bulunduğunu düşünüyorum. Bu durum öğretmen adaylarına farklı bir tecrübe edinmelerini sağlamıştır. Öğrenciyi görememek, tam bir iletişim sağlayamamak bu durum en önemli farklılıkları arasındadır (14). Uzaktan eğitimde tabii ki öğrencilerle bir ortamda*

olmak etkileşim halinde olmak güzel bir şey ama okul yani eğitim yuvasında verilen eğitimle aynı değildir tabii öğrencinin dikkatini toplamak zor, dersi dinleyip dinlemediğini sınıfta gözlemlemek daha kolay ama uzaktan eğitimde böyle bir şeyi gözlemlemek zor (16). Çoğunlukla yüzünü bile göremediğimiz kişilerden ders alıyoruz ama bizim o hocaları da yüz yüze görüp örnek olarak ilerde onlar gibi veya daha iyi şekilde rol model alıp ders verebiliriz (28). Öğretmenlik mesleğinde en önemli şey karşılıklı iletişimidir. Uzaktan eğitimle biz bu mesleği öğrenirken kendi öğretmenlerimizle bizzat iletişime geçemiyoruz. Kopukluklar oluyor. Materyal hazırlayıp sunmamız gerekirken ya da bir sınıf ortamında ders anlatmamız gerekirken ödev yapıyoruz. Bu açıdan yüz yüze eğitim bizim daha iyi mesleği öğrenmemizi ve daha etkili bir şekilde derse katılımımızı sağlıyor (35). Bizzat yaşayarak öğrenmek-öğretmek, jest ve mimikler, duygular öğretmenlik mesleğinin önemli unsurlarından biri olduğundan bu gibi farklılıklar mevcuttur ancak bu unsurlar doğru aktarıldı takdirde sanal ortamda da yapılabilir, bir nebze (41). Uzaktan eğitimde sınıf ortamı yok, sohbet yok, his yok. Yüz yüze eğitimde hepsi var (44). Uzaktan eğitimde öğretmenlik becerileri sadece teorik olarak öğretilir, o da verimsiz bir şekilde. Uygulamalı eğitim yapılamaz, bu yüzden yüz yüze eğitim gereklidir (48). Sınıf ortamı çok farklı bir ortam. O ortamın içinde öğretmenlik mesleğini görmediğimiz sürece canlı ders veya videolarla tecrübe edilemez (53). Uzaktan eğitim büyük bir öğrenci kitlesi için uygun olur, mesela Türk Dili vb. dersleri alan fazla öğrenciyi sınıfta idare etmesi zor olacağı için uzaktan eğitim bu durumlarda makuldür. Yüz yüze eğitimde bir bölüm adına teorik dersler için daha uygun olur, çünkü öğrenci sayısı fazla değildir ve eğitimci hangi bölüme hitap edeceğini iyi bilir. Bu sayede öğrenci dersten verim alır (62).

Öğretmenlik mesleği birçok konuda pratiğe dayalı olması nedeniyle pratik derslerde yaşanan sorunlar ile benzer özellikler göstermektedir. Bu kapsamda öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini işbaşında yapılan bir mesleki beceri olarak görmekte ve uzaktan eğitimler ile öğretmen olunamayacağına yönelik görüş geliştirdikleri görülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarına çalışmanın altıncı alt problemi kapsamında "Siz karar verici konumda olsaydınız "sağlık" olgusunu göz önüne alarak eğitim fakültelerinde nasıl bir öğretim planlaması yapardınız?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup konu ile ilgili adayların görüşleri Tablo 5'te verilmiştir. Adayların yaklaşık 3'te 1'i (23 kişi) hibrit eğitimin salgın sürecinde en ideal model olduğuna ilişkin görüş belirtmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının "Sağlık" Olgusunu Göz Önüne Alarak Eğitim Fakültelerinde Planlanabilecek Bir Modele İlişkin Görüşleri

Görüşler	f
Hibrit eğitim	23
Önlemler ile yüz yüze	17
Uzaktan öğretim	14
Eğitim-öğretimi ertelerdim	2
Fikir yok	4
Teorik branşlar uzaktan, uygulamalı yüz yüze	6

Adayların konu ile ilgili görüşlerinden alıntılar şu şekildedir: Sınıfları ikiye bölerdim, maske zorunluluğu getirdim ve hibrit eğitim yapardım (5). Yüz yüze yapardım eğer üniversite okuyan öğrenciler de dikkat dikkat edemeyecekse sosyal mesafe vs. ye kimse dikkat etmez mezun olunca uzaktan eğitimle üniversite okuyan nesil olarak adlandırılıp iş başvurularımda vs. Bu durum karşımıza çıkabilir açıktan üniversite okumuşuz gibi muamele görmek istemiyorum Youtube'de derslerin çoğunun videosu var konu anlatımı dinlemekle öğretmen olunmaz bizim yüz yüze eğitim almamız lazım (6). Teknolojik ve teknik sıkıntılar yaşaymayan öğrenciler için uzaktan eğitim planlaması yapardım. Aynı imkânlarla sahip olmayan ya da sorun yaşayan öğrenciler için de belirli gün ve sayıda öğrenci olarak yüz yüze eğitim sağlardım. Her iki durum için de ders saatlerini kısa tutardım fakat günlere yayardım çünkü hem öğrencinin bu süreçte dikkatleri çabuk dağılmakta ve sağlık açısından da risk olmaması açısından daha iyi olacağını düşünüyorum. Öğrencilere ders dışında etkinlik ve çalışmalar planlardım. Derslerde daha çok öğrenci katılımını sağlamaya çalışırdım. Sürece öğrenciyi dahil edecek çalışmalar hazırlardım (14). Kesinlikle hibrit yapardım. Sonuç olarak şu an her yerde sosyal mesafe kuralı var ve bu öğrenciler gelmiş üniversite çağına o kendini korumayı bilmez mi? Gidip bile bile virüs bulaşacak pahasına ortamlarda olur mu? Ben olmam. Ve bir sürü öğrenci de eminim böyle düşünüyor onlar da olmazdı. Keşke sosyal mesafeli sınıflarda işleyip HES kodu ile giriş olabilseydi (15). Ben karar verici olsaydım. Özellikle öğretmenlik uygulaması derslerini bahar dönemine bırakırdım. Okulda deneyimlemek çok ayrı uzaktan deneyimlemek daha ayrı bir konu. Ama şu an verilen kararlarda her şeyin başı sağlık demek daha doğru (16). Uzaktan eğitimin sağlık açısından en iyi model olduğunu düşündüğüm için bu modele devam ederdim (52). Üniversiteler özellikle yoğun bir öğrenci kitlesi barındırdığı için internet üzerinden yapılmasını daha sağlıklı buluyorum. Bunun en büyük sebebi ise öğrencilerin katlanmak zorunda kaldığı yurtların durumudur (58).

Öğretmen adayları pandemi sürecinde uygulanması gereken eğitim modeli olarak genel anlamda hibrit ve uzaktan eğitim modellerine yönelik görüş geliştirmiştir. Özellikle pandemi sürecinde ismi sıklıkla anılan hibrit modelin gerek sağlık açısından faydalı olabileceği gerekse pratik derslerde uzaktan eğitimde yaşanan sorunları en aza indirebileceği düşünüldüğünde yerinde bir uygulama olacağı düşünülebilir.

Araştırmanın yedinci ve son alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının hibrit eğitime ilişkin düşünceleri sorulmuş olup adaylardan gelen cevaplar alıntılar şeklinde sunulmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre birçok aday hibrit eğitimin ne olduğunu bilmemekte bilenlerin ise büyük bir çoğunluğu sadece isim olarak bilmektedir. Adaylar hibrit eğitimin ekonomik olmadığını bu sebeple her ne kadar uzaktan öğretime göre daha nitelikli olsa da kullanılmasının ekonomik bağlamda zor olacağını belirtmektedirler. Ayrıca hibrit eğitimin eğitimde eşitlik ilkesine ters olduğunu belirtmeleri dikkat çekmektedir. Alıntılardan örnekler şu şekilde sıralanabilir. Öğrenci adına dersi verimli kullanması amaçlanıyor fakat öğrenciyi uzaktan eğitimde derste tutmak zor ve öğrenci bu şekilde üstünde daha fazla baskı hissediyor (62). Şu durumda uygulanması gereken

en mantıklı yöntem (60). Yeni duydum (59). Bir fikrim yok, mad-di açıdan daha masraflı olabilir (58). Ders verimliliği açısından uzaktan eğitime nazaran daha iyi olduğunu düşünsem de virüsün son zamanlarda daha hızlı yayılmaya başladığı ve herkesin bu konuya aynı önemi vermediği gerekçesi ile sağlık açısından çok da iyi olmadığını düşünüyorum (57). Hem uzaktan eğitimdeki gibi az verimli olmuyor hem de bu dönemde olabilecek yüz yüze eğitim kadar tehlikeli değil (54). Hibrit modelinin iyi tarafları okulda görülmesi gereken dersleri yerinde görebiliyor olmak fakat salgının yayılmasının engellenmesi hibrit modelle çok zor, ne kadar önlemlere uyarısanız uyun edin önlemlere uymayan birileri bütün fedakarlıkları boşa çıkarıyor (53). Her okulda uygulanması gereken bir model olduğunu düşünüyorum uygulamalı dersi fazla olan öğrenciler hibrit modele geçmeli (49). Şu anki uzaktan eğitim ne yazık ki çok az bir derecede işe yaradığı için, tam yüz yüze eğitimin de sağlığı çok fazla riske atacağı için, elimizde kalan mantıklı seçeneğin hibrit modeli olduğunu düşünüyorum (48). Hibrit eğitimde de bulunduğu-muz şehirden Denizli'ye gelip orda ikamet etmemiz gerek gidip gelmek olmaz, ekonomik durumu da sağlığımızı da salgın bu boyuttayken kötü etkileyeceğini düşünüyorum (42). Doğru ve bilinçli uygulandığı takdirde bence gayet makul bir sistem. Yetişkin ve bilinçli bireyler olarak herkes tedbirlerini aldığı süreçte eğitim kaldığı yerden devam edebilir. En azından haftanın bir iki günü gerekli derslerde (41). Bence çok mantıklı bazı dersleri uzaktan alırken önemli dersleri de yüz yüze almamız (39). Hibrit model ne kadar güvenli olur bilemiyorum ben uzaktan eğitim taraftarıyım en azından bu yıl için (38). Herkes için eşit eğitim olmaz eğer hibrit olursa (36). Olması gerekenin hibrit model olduğunu düşünüyorum. Daha ne kadar erteleyebiliriz ki bu durumu. Eninde sonunda alışacağız (34). Salgın döneminde uygulanması çok sağlıklı olmaz (25). Şu salgın sürecinde uygulamalı dersler için hibrit eğitim modelinin çok daha yarar getireceğini düşünüyorum (23). Tam olarak bir bilim yok. Yorumum yok (17). Olması gereken bir şey. Çünkü 1 yıldır. Üniversiteler kapalı ve okuldaki gibi verim alınmadığı gibi bir gerçek var. Bazı dersler pratik özellikle seyreltilmiş eğitimle verilebilir (16). Yaşanılan pandemi sürecinde öğrenci ve eğitimin devam etmesi için olumlu bir eğitim modelidir. Aynı imkanlara sahip olmayan öğrenciler için bence daha da önemli bir yere sahip olmalıdır. Çünkü bu eğitim modeli özellikle teknolojik imkanlara ulaşamayan ve sahip olmayan öğrenciler için uygulanmalıdır (14). Daha önceden bu sistemi denemedim. Denemeden bir şey hakkında fikir sunamam (12). Belli ölçüde öğrenim hakkında daha faydalı olur virüse karşı korumayı üst düzeye çıkarılmalı fakat hep şüphe olacaktır, tereddüt edilir sınıflar çok kalabalık üniversitelerde hızla yükselirken de vaka sayısı ne kadar sağlıklı bir karar bilemedim (10). Hibrit modeli herkes kurallara uyacağı takdirde gerçekleşirse makul bir sistem gibi duruyor. Çünkü bu sayede hem teorik dersleri uzaktan alabiliriz hem de laboratuvar derslerini yüz yüze yapabileceğiz (7).

Öğretmen adaylarının hibrit eğitimle ilgili görüşlerine bakıldığında konu hakkında fazla bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Her ne kadar öğretmen adayları uygulamada hibrit eğitimi isteseler de hibrit eğitim hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda gerekirse lisans müfredatlarında uzaktan eğitim konulu bir dersin eklenmesi yerinde bir

karar olarak düşünülebilir. Söz konusu sürecin devam etmesi durumunda MEB hibrit eğitime geçecek ise bu kapsamda öğrencilerin konu hakkında bilgilendirilmeleri elzemdir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının acil uzaktan eğitimde işlenen teorik derslere ilişkin görüşlerine bakıldığında olumlu ve olumsuz görüşlerin benzer oranda olduğu görülmektedir. Adaylar özellikle derslerin tekrar izlenebilmesinin teorik dersler bağlamında uzaktan eğitimin en büyük avantajı olarak ele almaktadır. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimin en önemli avantajlarından olan esnek mekân ve zaman özelliğine de vurgu yapan öğrenciler günlük aktivitelerine uygun olarak ders izleme vakitleri yarattıklarını bu durumdan da memnun olduklarını belirtmektedirler. Yolcu (2020) araştırmasında uzaktan eğitimde derslerin tekrar izlenebilmesinin olumlu bir avantaj sağladığı yönünde bir sonuca ulaşmıştır. Alpaslan (2020) araştırmasında uzaktan eğitime ilişkin avantajlı noktaların başında uzaktan eğitimin pratik ve esnek olması, zamandan ve mekândan bağımsız olması sonucuna ulaşmıştır. Özdoğan ve Berkant (2020) araştırmalarında salgın sürecinde uzaktan eğitime ilişkin paydaşlardan görüş almıştır. Bu kapsamda paydaşların uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik görüşlerinin çoğunlukla zaman ve mekândan bağımsız olması, derslerin defalarca izlenebilmesi şeklinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde araştırmada uzaktan eğitimin çoğunlukla belirtilen dezavantajları motivasyon kaybı, internet ve bilgisayar gibi kaynakların yetersizliği, eğitimde fırsat eşitsizliği oluşturmaması, iletişim ve etkileşim yetersizliği, teknik problemler, sosyalleşme yetersizliği ve uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız olma durumları ile ilgilidir. Uzoğlu (2017) öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada uzaktan eğitimin zaman ve mekân bağımsızlığı kapsamında avantajları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fidan'da (2020) araştırmasında uzaktan eğitimin zaman bağlamında kolaylık sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları alan yazındaki diğer çalışmalar ile bu bağlamda örtüşmektedir. Her ne kadar uzaktan eğitimde iletişim sorunları yaşansa da öğretmen adaylarından bazıları (7 kişi) uzaktan eğitim sürecinde herkesin derse dahil olduğunu ve bu sayede etkileşimin daha fazla olduğunu öne sürmektedir. Uzaktan eğitimde adaylar derslere bireysel katıldıklarından bu durumun bireysel çalışma becerilerine olumlu etkileri olduğunu yönelik görüşleri dikkat çekicidir. Diğer taraftan adaylar uzaktan eğitimde yaşanan sorunların başında gelen internet bağlantı ve sistem sorunlarına teorik dersler bağlamında da değinmiş olup adayların 3'te 2si (41 kişi) sistem, alt yapı ve internet gibi uzaktan eğitimin doğasında olan sorunlara dikkat çekmişlerdir. Yurdakal (2019) araştırmasında öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitime karşı olumsuz algıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna gerekçe olarak da sistem sorunları, ses sorunları ve görüntü kalitesi gösterilmektedir. Keskin ve Özer Kaya'da (2020) araştırmalarında benzer sorunlara dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra göz sağlığı, öğretim elemanından kaynaklanan sorunlar ve uzaktan eğitime bağlanma ortamı gibi sorunlarda uzaktan eğitimde teorik derslerin işlenişine ilişkin olumsuz görüşlerdendir. Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz (2020) araştırmalarında, araştırmaya katılan öğrencilerin beşte birinden fazlasının rahatsız edilmeyecekleri bir çalışma

ortamına sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda söz konusu araştırma ile çalışma sonuçları örtüşmektedir.

Adayların her ne kadar teorik dersler kapsamında yapılan uzaktan eğitimde hem olumlu hem de olumsuz yönde görüşleri olsa da uzaktan eğitimde yapılan uygulamaları derslere ve öğretim derslerine ilişkin genel anlamda olumsuz yönde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Adayların büyük çoğunluğu uzaktan eğitim ile uygulamaları derslerin ve öğretim derslerinin işlenemeyeceğini öne sürmüştür. Özellikle öğretmenlik uygulaması gibi beden dilinin önemli olduğu derslerde uzaktan eğitimin başarısız olduğunu öne sürmektedirler. Adaylar özellikle iletişim sorunlarının ve motivasyon eksikliğinin başarısızlıkta ön planda olduğunu öne sürmektedir. Ateş ve Çetin (2016) araştırmalarında uzaktan eğitimde ders işlendiğinde etkileşimin olmamasının dikkat dağınıklığına yol açtığını belirtmektedir. Tuncer ve Bahadır (2017) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yapılan acil uzaktan eğitimin pratik deneyimler olarak kendilerine bir şey katmadığına yönelik görüşler dikkat çekmektedir. Uygulamalı dersler hem zihin hem de fizik becerisinin kullanılması nedeniyle uzaktan öğretimle verilmesi zor olan derslerdir. Bu duruma örnek olarak yüzme becerisi gösterilebilir. Yüzme becerisi uzaktan öğretimle ya da herhangi bir görsel ile öğretilemez ise uygulamalı derslerin de (drama, öğretmenlik uygulaması) ve uygulamaya dönük öğretim derslerinin uzaktan eğitimle verilebilmesi makul görülmemektedir. Hibrit eğitimin esas çıkış noktası da budur. Uzaktan eğitimle verilemeyen verilese de verimli olmayan derslerin ya da kazanımların yüz yüze verilmesi temelli olan hibrit eğitim bu probleme çözüm olabilecektir. Kahraman (2020) araştırmasında özellikle laboratuvar, atölye ve stüdyo içerikli derslere sahip olan fakültelerde (Mühendislik, Fen, Mimarlık, Konservatuar ve Güzel Sanatlar alanları) laboratuvar ve atölye alt yapısı gerektiren uygulamalı derslerin uzaktan eğitim modeliyle sürdürülmesinde öğrencilerin zorluklarla karşılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarına uzaktan eğitimin ekonomik olup olmadığı sorulmuş ve beklenti genel olarak ekonomik olduğu yönünde iken gelen görüşler tam tersi bir durumu ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (49 kişi) uzaktan eğitimin esasen bilindiği gibi ekonomik olmadığını öne sürmektedir. Öğretmen adayları teknolojik araç gereçlerin (bilgisayar, tablet, telefon, kulaklık vb.) pahalı olduğunu ve internetin hızlı olması gerektiğini bu kapsamda hızlı internetin airtel ücretinin çok olduğu belirtmektedir. Bunun yanı sıra aynı evde eğitim gören birden çok çocuk olması durumunda birden fazla teknolojik araç-gerecin olması zorunluluğuna da dikkat çekmektedir. Bu durumda genel olarak eşitlik ilkesine zarar verdiğini düşünmeleri dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra adayların bir kısmı yurt ve yol parası verilmemesi, okul masraflarının azalması gibi nedenlerden ötürü uzaktan eğitimi daha ekonomik bulmaktadır. Üç aday ise yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin benzer maliyetli olduğunu öne sürmektedir. Türküresin (2020) araştırmasında öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelemiş ve uzaktan eğitimin avantajları kendi içinde “ekonomiklik”, “tekrar” ve “zaman ve mekân esnekliği” olmak üzere üç kategoriye, uzaktan eğitimin dezavantajları ise “öğrenmenin kalıcı olmaması”, “ölçme ve değerlendirmeden kaynaklı sorunlar”, “disiplin sorunları”, “internet sıkıntısı”, “sistem sorunları” ve “etkileşim eksikliği” olmak üzere altı kategoriye ayrıldığını tespit etmiştir.

Öğretmen adayları uzaktan eğitim ile öğretmenlik mesleki becerilerin gelişmesinin zor olduğunu öne sürmektedir. Bu kapsamda öğretmen adayları gözlem, iletişim, sosyal öğrenme, tecrübe, göz teması ve rol model olma gibi birtakım olguların uzaktan eğitim ile verilemeyeceğini bu durumda öğretmenlik meslek becerilerini olumsuz etkilediğini öne sürmektedir. Yurdakal (2019) araştırmasında öğretmen adaylarının gözünden ideal öğretmen algısını ortaya koymuştur. Araştırmaya göre etkili iletişim kurmak ve motivasyon artırmak en önemli özellikler arasındadır. Bu kapsamda öğretmenlik mesleğinin taşınması gereken temel özelliklerden iletişim becerisi ve gözlem gibi temel vasıflar uzaktan öğretimle verilemeyeceğinden bu tarz meslekler ve kazanımlar yüz yüze eğitim-öğretim ortamlarında verilmelidir. Beş öğretmen adayı öğretmenliğin usta-çırak ilişkisine benzediğini ve rol model ile bu becerinin geliştirilebileceğini öne sürmektedir. Bu kapsamda genel olarak adayların uzaktan eğitimin öğretmenlik meslek becerilerini olumsuz etkilediğine yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. İki öğretmen adayı uzaktan eğitim ile öğretmenlik meslek becerilerin kazandırılabilmesini öne sürerken 1 öğretmen adayı ise yüz yüze eğitimin de bu kapsamda başarısız olduğunu dolayısı ile fark yaratmadığını öne sürmektedir. Bu durumun özellikle öğretim elemanlarından kaynaklandığına yönelik görüşler yer almaktadır. Yavuz, Kayalı, Balat ve Karaman’a (2020, s. 150) göre salgın sürecinde üniversiteler tarafından öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik verilen destek hizmetleri genel olarak teknik destek ve rehberlik hizmetleri olarak gruplanabilir. Teknik destek hizmetleri kapsamında öğrenci ve öğretim elemanlarına benzer şekilde ağırlıklı olarak farklı kanallardan süreç ile ilgili bilgilendirme, senkron ve asenkron şekilde kullanılan platformların tanıtımı ve farklı kanallar üzerinden ulaşılabilen destek hattı oluşturma faaliyetlerini gerçekleştirilmiştir. Rehberlik destek hizmetleri kapsamında online psikolojik danışma, online bilimsel toplantılar, online spor ve kültürel etkinlikler ile öğrenci-danışman iletişim kanallarının oluşturulması faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Bu belirtilenlere rağmen öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar derinlemesine araştırılmalıdır.

Öğretmen adaylarına yönetici konumunda olmaları durumunda salgın şartlarında nasıl bir eğitim modeli uygulayacakları sorulmuş olup adayların 3’te 1’i (23) hibrit eğitimi öne sürmüştür. Yalman (2013) araştırmasında öğretmen adaylarının %58,29’unun derslerini hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimle almak istedikleri sonucuna ulaşmıştır. 17 aday gerekli önlemler ile yüz yüze eğitime geçilmesi gerektiğini öne sürerken öğretmenlik meslek becerilerinin uzaktan öğretim ile verilememesini gerekçe göstermektedir. 14 aday mevcut sistemin devam etmesi gerektiğini belirtirken, 2 öğretmen adayı eğitim-öğretim hizmetini salgın bitene kadar dondurulması gerektiğini belirtmektedir. Özellikle salgın döneminde birçok uzman kayıp bir neslin ortaya çıkacağını belirtmektedir. Bu kapsamda özellikle ilköğretim birinci sınıflarda uzaktan eğitim ile verilen ilk okuma ve yazma öğretiminin başarısız olması nedeniyle bu öğrencilerin her ne kadar ikinci sınıfa geçse de gerek okuma ve yazmada gerekse okuduğunu anlamada sorun yaşayacakları, bu durumda tüm eğitim-öğretim hayatlarını olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Altı aday ise uygulama temelli branşların

KAYNAKLAR

(tıp, öğretmenlik, veterinerlik gibi) yüz yüze, diğer branşların ise uzaktan öğretim ile devam etmesi gerektiğine yönelik görüş belirtmiştir. Mercan (2018) da araştırmasında, öğrencilerin büyük bir bölümünün uzaktan eğitime olumlu yaklaştığını sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın son alt problemi kapsamında adaylara hibrit eğitime yönelik görüşleri sorulmuştur. Adayların büyük bir kısmı hibrit eğitimin ne olduğunu bilmemekte bilen adayları ise sadece isim olarak duydukları belirlemiştir. Bu kapsamda geleceğin eğitim-öğretim modeli olarak görülen hibrit eğitime yönelik bir lisans dersinin lisans öğretim programlarına en azından seçmeli ders olarak eklenmesi gerekmektedir. Bazı adaylar hibrit eğitimi bilmekle birlikte hibrit eğitimin sakıncalarına dikkat çekmektedir. Özellikle teorik derslerin hibrit eğitimde uzaktan verilecek olması nedeniyle gerek teknolojik araç-gereç gerekse internet bağlantısına sahip olmayan öğrencilerin sorun yaşayacağı bu durumun da eşitlik ilkesine ters bir durum ortaya çıkacağını belirtmektedir. Bunu yanı sıra uygulama derslerinin yüz yüze olmasının özellikle salgın zamanlarında sağlıklı bir uygulama olacağına yönelik görüşler dikkat çekmektedir. Düzgün ve Sulak (2020) araştırmalarında genel olarak uzaktan eğitim uygulamalarını orta düzeyde başarılı bulmuşlardır. Kahyaoğlu Süt ve Küçükkaya (2015) hemşirelik öğrencileri ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitimi onayladıkları sonucuna ulaşmıştır. Erol ve Erol (2020) benzer şekilde ilkökul öğrencileri ve veliler ile yaptığı araştırmada uzaktan eğitimle birlikte öğrencilerin akademik başarılarında bir düşüş olduğunu ve ebeveynlerin bu süreci yönetmekte zorlandıklarını ortaya koymuştur. Serçemeli ve Kurnaz (2020) araştırmalarında lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemini çok fazla benimsemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu ve buna benzer birçok çalışma alanyazında yer almaktadır. Bu kapsamda kademe kademe de olsa yüz yüze eğitimden hibrit eğitime doğru bir geçiş süreci MEB tarafından başlatılmalıdır. Bu kapsamda öncelikle öğrencilerin bilgisayar, tablet ve benzeri teknolojik araç-gereç durumları tespit edilerek devlet destekli bu eksiklikler giderilmelidir. Daha sonrasında güçlü bir alt yapı oluşturularak, paydaşların görüşleri ile hibrit eğitime uygun öğretim programları her bir kademe için hazırlanmalıdır. Bu kapsamda şu öneriler sıralanabilir: Alanyazında hibrit eğitime ilişkin yeterli düzeyde çalışma yer almamaktadır. Bilgi çağında ihtiyaç duyulan bir öğretim modeli olan hibrit eğitime ilişkin daha fazla çalışmanın yapılması gerekmektedir. Özellikle hibrit eğitimin başarısına yönelik deneysel çalışmalar hibrit eğitimin geleceğine ışık tutacaktır. Hibrit eğitim alan ve acil uzaktan eğitim alan farklı gruplar arasında karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Bu sayede iki model arasındaki farklar tespit edilebilir. Gerek acil uzaktan eğitim gerekse hibrit eğitimde alt yapı çok önemlidir. Bu kapsamda alt yapı hizmetleri güçlendirilmeli ve hızlı bir şekilde öncelikle acil uzaktan eğitimden uzaktan eğitime daha sonra ise hibrit eğitime geçiş yapılmalıdır. MEB öğretim programlarında hibrit eğitim ve acil uzaktan eğitime ilişkin açıklamalar, öneriler ve süreçte kullanılacak araç-gereç ya da yöntem tekniklere ilişkin bilgilendirmeler yer almalıdır.

- Alammary, A., Carbone, A. ve Sheard, J. (2015). Identifying criteria that should be considered when deciding the proportion of online to face-to-face components of a blended course. *System Sciences*, (HICSS), 72-80.
- Alpaslan, M. (2020). Öğretim üyelerinin özel yeteneklilerin eğitiminde uzaktan eğitimin kullanımına yönelik görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 126-147.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty* (GUJGEF), 28(3), 125-145.
- Balaman, F. (2010). Hibrit öğrenme modelinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi, *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Hatay, Türkiye.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baxter, P. ve Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-556.
- Callahan, G. (2020). What is a hybrid learning model?, <https://www.rev.com/blog/what-is-a-hybrid-learning-model> adresinden 14.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Cheng, S. K., Wong, C. W., Tsang, J. ve Wong, K. C. (2004). Psychological distress and negative appraisals in survivors of severe acute respiratory syndrome (SARS). *Psychological Medicine*, 34 (7), 1187-1195.
- Currie, K. (2016). 5 reasons hybrid learning might be right for you, <https://www.northeastern.edu/graduate/blog/5-reasons-hybrid-learning-might-be-right-for-you/> adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Demir, İ. (2020). Kovid-19 salgının seyri ve Türkiye ekonomisi, *ULİSA12*, 1, 7-16.
- Doering, A. (2006). Adventure learning: Transformative hybrid online education. *Distance Education*, 27(2), 197-215.
- Düzgün, S ve Sulak, S. (2020). Öğretmen adaylarının covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 619-633.
- Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkökul öğrencileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 529-551.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 24-43
- Harriman, G. (2004). Blended learning. http://www.grayharriman.com/blended_learning.htm#1 adresinden 05.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. ve Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning, <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> adresinden 13.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Honigsbaum, M. (2009). Historical keyword Pandemic. *The Lancet*, 373.

- Huang, C., Wang, Y. vd. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China, *The Lancet*, 395 (10223), 497-506.
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği, *Medeniyet Sanat-İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 44-56.
- Kahyaoğlu Süt, H. ve Küçükaya, B. (2015). Hemşirelik bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri, *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 13 (3), 235-243.
- Keskin, M. ve Özer-Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kumar, A. (2012). Blended learning in higher education, *IJACP 2012*, Proceeding of International Conference on Business Management & Information Systems.
- Last, J. M., Spasoff, R. A. ve Harris, S. S. (2001). A Dictionary of Epidemiology, Fourth Edition. *American Journal of Epidemiology*, 154(1).
- McEldoon, K. (2020). 7 tips from research for effective hybrid teaching, <https://www.pearsoned.com/7-tips-from-research-for-effective-hybrid-teaching/> adresinden 02.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Mercan, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri ve hazırbulunuşlukları: Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Miles, M. B. And Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murphy, R., Snow, E., Mislavy, J., Gallagher, L., Krumm, A. ve Wei, X. (2014). Blended learning report. *Michael and Susan Dell Foundation*. <https://www.msdf.org/whitepapers/blended-learning-report/> adresinden 11.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi, *Millî Eğitim*, 49 (1), 13-43.
- Reasons, S. G., Valadares, K. ve Slavkin, M. (2005). Questioning the hybrid model: Student outcomes in different course formats. *Journal of Asynchronous Learning*, 9(1), 83-94.
- Reimers, F. M. ve Schleicher, A. (2020). 2020 COVID-19 Pandemisine Karşı Eğitimde Atılabilecek Adımlara Rehberlik Edecek Bir Çerçeve, OECD, https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6WoE_Rq6zWUJ:https://gloaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf+&cd=3&hl=tr&ct=clnk&gl=tr adresinden 08.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Sands, P. (2002). Inside outside, upside downside: Strategies for connecting online and face-to-face instruction in hybrid courses. *Teaching With Technology Today*.
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma, *Journal Of International Social Sciences Academic Researches*, 4 (1), 40-53.
- Shand, K. ve Glassett Farrelly, S. (2017). Using Blended teaching to teach blended learning: Lessons learned from preservice teachers in an instructional methods course. *Journal of Online Learning Research*, 3(1), 5-30.
- Tuncer, M. ve Bahadır, F. (2017). Uzaktan eğitim programlarının bu programlarda öğrenim gören öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Evaluation*, 1(2), 29-38.
- Türküresin, H. E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi, *Millî Eğitim*, 49 (1), 597-618.
- Uzoğlu, M. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 335-351.
- World Health Organization (WHO) (2020). Coronavirus disease (COVID-19) pandemic, <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> adresinden 11.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yalman, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar destekli uzaktan eğitim sistemi (moodle) memnuniyet düzeyleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1395-1406.
- Yavuz, M , Kayalı, B , Balat, Ş. ve Karaman, S . (2020). Salgın sürecinde Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının acil uzaktan öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49 (1), 129-154.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G. ve Yılmaz, D. (2020). *Veli Algısına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinin Niteliği*. Konya: Palet Yayınları.
- Yolcu, H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.
- Yurdakal, İ. H. (2019). Ortaokul öğrencilerinin ideal öğretmen ve ideal öğretim süreçlerine yönelik görüşleri, *3rd International Symposium of Limitless Education and Research (ISLER 2019)*, Muğla, Türkiye.
- Yurdakal, İ. H. (2019). Views of undergraduate students and lecturers on distance education, *International Online Journal of Educational Sciences*, 11 (3), 207-221.

Distance Education Experiences of Nurse Academician During COVID-19 Pandemic in Turkey: A Phenomenological Approach

Türkiye'deki Hemşire Akademisyenlerin COVID-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime Geçiş Deneyimleri: Fenomonoloji Bir Yaklaşım

Alev YILDIRIM KESKİN, Sibel ŞENTÜRK

ABSTRACT

The purpose of the study was to explore the distance education experiences of Turkish nurse academicians during the COVID-19 pandemic. The experiences of nurse academicians about distance education were discussed using a phenomenological approach. The data were gathered through semi-structured interview forms and in the online setting from 18 nurse academicians. To analyze the data; Colaizzi's phenomenological method was employed. As a result of the coding conducted, five themes were established. Distance education experiences of nurse academicians during the COVID-19 epidemic are discussed under the headings of "1) difficulties encountered; 2) distance education achievements; 3) coping methods; 4) examination system; 5) views about the future". Although nurse academicians underwent some difficulties caused by distance education during the COVID-19 pandemic, it was understood that they gained achievements, too. It was thought that results would guide academicians and educational institutions that would provide distance education and would help them take necessary measures against possible difficulties.

Keywords: COVID-19, Distance education, Nurse academician, Phenomenological approach

ÖZ

Çalışmanın amacı, COVID-19 salgını sırasında Türk hemşire akademisyenlerin uzaktan eğitim deneyimlerini incelemektir. Hemşire akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin deneyimleri fenomenolojik yaklaşımla tartışılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla ve çevrimiçi ortamda 18 hemşire akademisyenden toplanmıştır. Verileri analiz etmek için; Colaizzi'nin fenomenolojik yöntemi kullanılmıştır. Yapılan kodlama sonucunda beş tema oluşturulmuştur. Hemşire akademisyenlerin COVID-19 salgını sırasında uzaktan eğitim deneyimleri "1) karşılaşılan zorluklar; 2) uzaktan eğitim başarıları; 3) başa çıkma yöntemleri; 4) sınav sistemi; 5) gelecekle ilgili görüşler" başlıkları altında ele alınmıştır. Hemşire akademisyenlerin, COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimin neden olduğu bazı zorluklar yaşamalarına rağmen kazanımlarda elde ettikleri belirlenmiştir. Sonuçların, uzaktan eğitime geçen akademisyenlere ve eğitim kurumlarına yol göstereceği ve yaşanabilecek sıkıntılara yönelik gerekli önlemleri almalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: COVID-19, Uzaktan eğitim, Hemşire akademisyen, Fenomenolojik yaklaşım

Yıldırım Keskin A., & Şentürk S.,(2021). Distance education experiences of nurse academician during COVID-19 pandemic in Turkey: A phenomenological approach. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 303-312. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.450>

Alev YILDIRIM KESKİN (✉)

ORCID ID: 0000-0003-0981-5364

Selçuk University, Akşehir Kadir Yallagoz Health School, Department of Nursing, Akşehir-Konya, Turkey
Selçuk Üniversitesi, Akşehir Kadir Yallagöz Sağlık Yüksekokulu, Hemşirelik Bölümü, Akşehir-Konya, Türkiye
alevyildirim@selcuk.edu.tr

Sibel ŞENTÜRK

ORCID ID: 0000-0002-5634-174X

Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Bucak Health School, Department of Nursing, Bucak-Burdur, Turkey
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bucak Sağlık Yüksekokulu, Hemşirelik Bölümü, Bucak-Burdur, Türkiye

Received/Geliş Tarihi : 03.03.2021

Accepted/Kabul Tarihi: 05.07.2021

INTRODUCTION

Coronavirus (COVID-19) disease that was first identified in Wuhan City-Hubei Province, China at the end of 2019 causes mainly respiratory system diseases as well as gastrointestinal, hepatic, and neurologic diseases (Huang et al., 2020; Lu, Stratton, & Tang, 2020; An, Song, Lian, & Wang, 2020). The first case in Turkey of COVID-19 outbreak, which spread globally, was detected on the 10th of March, 2020. According to the data and findings obtained, since World Health Organization (WHO) announced that the disease was a global pandemic on the 11th of March, 2020; there have been 182.101.209 COVID-19 cases and 3.950.876 people have died from the disease in the world as of the date of the 2nd of July, 2021 (WHO, 2021). According to the figures of the Turkish Ministry of Health (TMH) that announced on the 2nd of July, 2021; the number of cases in Turkey was 5.430.940 and the number of patients who died from the disease was 49.774 (TMH, 2021).

During the COVID-19 outbreak, which affected globally; such restrictions imposed as lockdown, quarantine, social distancing, travel ban, the shutdown of institutions and workplaces, flexible shifts, distance education, and work at home have changed people's lifestyles and habits (Aslan, 2020; Serçemeli & Kurnaz, 2020; Akça & Tepe Küçükoğlu, 2020). During this period; one of the most hit fields is education (Aslan, 2020; Serçemeli & Kurnaz, 2020). When the studies have done are reviewed, it is noted that the first change in education is to close schools, discontinue formal education, and launch distance education programs during the COVID-19 pandemic as seen during other pandemics (UNICEF, 2020; Wang, Cheng, Yue, & McAleer, 2020; Viner et al., 2020; Sahu, 2020; Aslan, 2020; Serçemeli & Kurnaz, 2020). Thus, courses were taught, and examinations were held on digital platforms in many countries (Dockery & Bawa, 2020; Telli & Altun, 2020). As for Turkey; The Council of Higher Education (CHE) made an announcement that education would be suspended for three weeks as of the date of the 16th of March, 2020 (CHE, 2020a). Since the COVID-19 pandemic period was unclear, on the 26th of March, 2020 HEC announced and communicated that face-to-face education would not be held during the spring semester of the 2019-2020 academic year and initiated distance education in Turkey (CHE, 2020b). However, because the outbreak still continued and the number of cases increased; it was planned that all the theoretical courses would be provided through distance learning while applied courses (such as medical faculties, faculties of dentistry, nursing schools, veterinary school) would be postponed if possible. If it cannot be postponed, it is planned to teach through distance learning using activities like simulations, projects, case analysis during the fall semester of 2020-2021 academic year (CHE, 2020c). Even though there were universities equipped with distance education infrastructure; teaching in distance education was seen for the first time for health schools and departments with applied courses (Serçemeli & Kurnaz, 2020). During COVID-19 pandemic period, nursing education and other health fields were negatively affected. Due to this pandemic, both nurse academicians and students started distance education in the midst of academic

year and encountered numerous difficulties. Some of these difficulties were poor distance education materials offered by universities and insufficient educational infrastructure, students' lacking technological devices for distance education, and bad network connection due to locations. Besides, nursing students could not perform face-to-face clinical practices with patients. To eliminate these drawbacks created by COVID-19; academicians who provided health education quickly prepared their curriculum and transformed it into an online format. They started clinical practices, examinations, academic assignments, case studies with small student groups in a virtual environment, and online settings. The transition from school to home resulted in isolation among academicians and students. This has caused them to spend more time on social media, to use e-mails more, and have ineffective communication and poor internet access (Alea-Aris, Fabrea-Frosyl, Roldan-Artur, & Farooqi, 2020; Kissler, Tedijanto, Goldstein, Grad, & Lipsitch, 2020; Honey-Roses et al., 2020).

In times of the COVID-19 pandemic; nurse academicians continued their duties through distance education. However, it is important to investigate the advantages and disadvantages of distance education, achievements that they learned from their experiences, and relevant restrictions that they felt in order to evaluate and to improve scientific activities. Considering the literature; there were no studies that discussed nurse academicians' distance education process in a phenomenological approach. In order not to get caught unprepared in times of epidemics and natural disasters; we are of the opinion that the study results will be making contributions to the literature by designing distance education pools. Thus, nurse academicians will help them not experience difficulties during these times and thus, gaps in distance education will be closed. The purpose of the study was to explore the distance education experiences of Turkish nurse academicians during the COVID-19 pandemic.

MATERIAL and METHODS

Study Design

The research was planned as a phenomenological qualitative study.

Setting and Sample

This study has established the universe of the COVID-19 distance education that nurse academicians in various regions of Turkey in the process of a pandemic. Purposeful and snowball sampling methods were applied to the study group. The characteristics of the to be nurse academicians included in the study were defined in purposeful sampling. The sample consisted of 18 nurse academicians who (1) worked as academicians for at least 1 year during the study period, (2) provided distance education during the study period, (3) agreed to participate in the study. Including snowball sampling in the study sample; the sample number of the study was increased by including one participant in the study through an interview and the participant to include the other participant/participants in the study. No rule has been determined regarding the sample size. In qualitative studies with in-depth interviews, the sample size is

5-25. When the answers given by the participants of the study to the study questions started to be similar; It is known that the study has reached data saturation and the data collection process has been stopped Joseph (2007). Therefore, the study was terminated after 18 individual interviews when the data was saturated.

Data Collection

In the study, the data were collected through a semi-structured questionnaire using face-to-face interview method. The interviews were held between 5 July and 20 July 2020. After obtaining verbal consent from the participants who accepted to participate in the study, a suitable date and time were determined by the researchers, and interviews were made on the online medium. Before the interview, the research protocol was explained to the participants online. The interviews were made in a quiet and calm environment, with a tape recorder and necessary notes. In total, two interviews were conducted with each participant. In order to ensure that the study was conducted in a healthy and efficient manner, nurse academicians were also asked to convey their answers to study questions, their feelings, and thoughts about distance education in written form via e-mail.

Instruments

The data in the study were collected using a semi-structured interview form prepared by the researchers by scanning the literature (Sahu, 2020; Wang et al., 2020; Huang et al., 2020; Alamiah, Al-Khasawneh, & Althunibat, 2020; Subedi, Nayaju, Subedi, Shah-Kumar, & Shah-Mathias, 2020; Göktepe-Aydın, 2020; Serçemeli & Kurnaz, 2020; Kürtüncü & Kurt, 2020). The first part of the interview form, it is related to sociodemographic and distance education (age, gender, area of expertise, occupational study year, academic title, medina status, whether there is a child, where they live, how many people live at home, how they evaluate the use of technology, whether they have previous distance education experience). There are a total of 15 questions about whether distance education is beneficial for students, whether distance education is beneficial for students, whether or not to find the general course performance in distance education sufficient. In the second part of the interview form, nurse academicians 5 open-ended questions about distance education during the COVID-19 pandemic process (difficulties, achievements, coping methods for the difficulties experienced in the distance education process, what is done for personal and professional development in the distance education process, forward-looking anxiety and containing concerns) were asked. And these 5 open-ended questions consist of sub-questions that will enable them to express a little more (for distance education infrastructure, for face-to-face education, for lesson preparation, for use of technology, for questions and problems of students related to distance education, for the competence of providing distance education, for the time allocated for interviews; for academic studies, for saving time, for homework and examination system, for the decisions taken by universities regarding distance education; forward-looking solution suggestions, if any, and other sub-titles for them, if any).

Data Analysis

In the data analysis of this study, Colaizzi's seven-step descriptive phenomenological method was used. SPSS 24 package program was used in the analysis of the quantitative data part of the study. In the analysis of the qualitative data part of the study, the recorded voice recordings were listened to by the researchers over and over again and were compared with the written documents received via e-mail and combined in the computer environment. The documents transferred to the MAXQODA 11 software program were repeatedly read by the researchers, and the forms were given the code name S1, S2, S3, ..., S18. At the next stage, meaningful and relevant expressions were selected and categorized under certain themes. At the next stage, the findings were combined, and the findings and the actual experiences of nurse academicians on distance education were written in detail. The detailed descriptions were turned into short descriptions by the researchers. In the last stage, the researchers interviewed the participants again to verify whether the statements that were translated into writing included the real experiences of the participants regarding distance education.

Validity and Reliability Studies

In order to ensure reliability in phenomenological studies, participants are asked to read the written transcripts of the interview, express their opinions and confirm that their opinions are conveyed correctly, and this method is intended to provide internal validity and reliability (Guba & Lincoln, 1994). In order to increase the consistency and reliability of the data, the researchers read the forms one by one with two experts and gave their opinions for each question. In phenomenological studies, reliability is evaluated as consensus / consensus and disagreement. Providing a consensus of 80% to the opinions expressed about the content of the answers given by the participants to the questionnaires is considered sufficient for reliability. In this study, it was determined that the questionnaire form was reliable by providing 100% consensus in the opinions of two experts and researchers regarding the question-answer content (Miles & Huberman, 2015; Başkale, 2016).

Ethical Consideration

Ethics Committee approval was obtained from the Burdur Mehmet Akif Ersoy University Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee before collecting the study data (Decision No: GO 2020/180); Written informed consent was obtained from the nurse academicians by confirming the participant form via verbal and e-mail. Assurance was given about the confidentiality of the information and sound recordings used in the study. In the study, instead of the name of the participants, the questionnaires were given code names as S1, S2, S3 ..., S18. This study was carried out taking into account the Good Clinical Practices and the Reporting Standards of Qualitative Researches of the Declaration of Helsinki.

RESULTS

Descriptive Results

Table 1 demonstrated distributions of nurse academicians socio-demographic characteristics. It was seen that 64.7% of the participant academicians were aged between 41 and 47 years, 94.1% of them were female, 41.2% of them taught internal medicine nursing as their field of specialization, 41.2% of them had 5-10 years of professional experience, 76.5% of them possessed doctorate instructor as academic titles (Asst. Prof.), 52.9% of them were married and 52.9% of them resided in city centers (Table 1).

Thematic Results

As a result of the individual in-depth interviews with the nurse academicians, various sub-themes were determined in line with the five themes, "difficulties", "achievements", 'coping methods', 'examination system' and 'views about the future'. Categories and themes resulted from interviews are given at Table 2.

Theme 1: Difficulties encountered

The theme "Difficulties encountered" was discussed under five sub-themes. These are "problems related to distance educa-

Table 1: Distribution of Nurse Academicians by Their Sociodemographic Characteristics

Code	Age	Sex	Profession	Years of work in the profession	Academic degree	Marital status	Place of residence
S1	43	F	Internal Medicine Nursing	20	Assistant Professor	Married	District
S2	45	F	Surgical Disease Nursing	21	Assistant Professor	Married	City
S3	43	F	Internal Medicine Nursing	20	Assistant Professor	Single	City
S4	43	F	Internal Medicine Nursing	22	Assistant Professor	Married	City
S5	43	F	Surgical Disease Nursing	18	Assistant Professor	Married	District
S6	41	F	Child Disease Nursing	20	Lecturer	Married	District
S7	41	F	Internal Medicine Nursing	22	Assistant Professor	Single	District
S8	32	M	Internal Medicine Nursing	6	Lecturer	Married	District
S9	42	F	Internal Medicine Nursing	19	Assistant Professor	Single	City
S10	32	F	Internal Medicine Nursing	9	Assistant Professor	Single	City
S11	41	F	Nursing Fundamentals	5	Lecturer	Married	City
S12	31	F	Child Disease Nursing	9	Assistant Professor	Single	District
S13	38	F	Obstetrics Nursing	9	Assistant Professor	Single	District
S14	34	F	Public Health Nursing	6	Assistant Professor	Married	City
S15	35	F	Child Disease Nursing	12	Assistant Professor	Single	District
S16	44	F	Child Disease Nursing	14	Assistant Professor	Married	City
S17	47	F	Public Health Nursing	22	Assistant Professor	Single	District
S18	37	F	Internal Medicine Nursing	18	Assistant Professor	Single	City

Table 2: Category, Theme and Sub-Themes Obtained from the Interviews

Category	Theme	Sub-themes
Experiences of nurse academicians	Difficulties encountered	<ul style="list-style-type: none"> Problems related to distance education infrastructure Restrictions of resources and loss of time Problems related to interactive education and interaction Course preparation and competence to teach the course Use of technology
	Distance Education Achievements	<ul style="list-style-type: none"> Academic studies and productivity Individual and professional development
	Coping Methods	<ul style="list-style-type: none"> Positive coping methods Negative coping methods
	Examination System Views about the future	<ul style="list-style-type: none"> Academic assignments and grading Anxieties and worries

tion infrastructure”, “restrictions of resources and loss of time”, “problems related to interactive education and interaction”, “course preparation and competence to teach the course”, and “use of technology”.

Sub-theme 1.1: Problems related to distance education infrastructure.

Identified problems related to distance education infrastructure were as follows: Nurse academicians had to record the videos again because there were infrastructural problems related to distance education preparations and thus distance education was initiated late. An intense and compressed study schedule was planned so that the course program could be completed in time according to the academic calendar. Academicians were unable to teach at times that they wanted to, they were unable to understand whether or not students were online, the internet connection was cut off and there were problems related to courses and videos. Some of the statements made were below:

- *There were times when I could not log in to the system... I spent hours in front of the computer waiting to log in to the system...(S1), (S6), (S8), (S17)...I had to record the videos of courses again because the connection was often cut off. I had voice and image problems during the video recording...(S6)...Due to poor distance education infrastructure, it was an intense study program so that I could finish courses in time according to the academic calendar...(S5)*

Sub-theme 1.2: Restrictions of resources and loss of time

Nurse academicians emphasized that they lost time since they were unable to provide a comfortable education setting by staying at home, there were difficulties such as computer and internet problems. They were alien to the distance education system, they were unable to re-prepare course notes according to the system and there were infrastructural deficiencies related to distance education.

- *Because I did not have a satisfactory internet connection at home, I had to shuttle between work and home in order to record the courses and had to answer each student who listened to the course through recordings by using different technological methods (e-mail, WhatsApp, message, telephone); as a result of which I lost time ... since distance education was not a familiar system and technological infrastructure was poor; we had to spend more time...(S1), (S5), (S7), (S10), (S17)...It was impossible to launch live courses at home since I had children and I could not offer a comfortable educational setting...(S7), (S16)...Because my computer at home was an old one, it was charged during the course but even if I had a fast internet connection, it was sometimes cut off...(S15)*

Sub-theme 1.3: Problems related to interactive education and interaction.

Nurse academicians said that they were unable to give an interactive education because students did not participate in theoretical courses actively, distance education was not suitable for clinical practice courses and internet connection was poor. Some of the statements were as follows:

- *Most of the students joined courses via telephones... internet was cut off... Active participation in courses was impossible... it was not an interactive education...(S16)... For clinical practices, no interaction occurred in distance education, it was an unsuitable method and therefore, students fell behind in applied courses and had difficulties...(S4)... I had difficulties answering students' distance education problems and questions because I was unfamiliar with the system. Therefore; I directed the students to distance education administrators...(S1)*

Sub-theme 1.4: Course preparation and competence to teach the course.

Nurse academicians expressed that they were not able to prepare course notes and alternative teaching techniques, arrange a quiet teaching/learning setting, and use the education materials due to time constraints. Some of the statements made were as follows:

- *Course preparation was difficult for asynchronous courses... I had to wait for a quiet setting in order to record...(S10)... It was difficult to design alternative teaching techniques—particularly- for the applied courses so that the course could be a productive one...(S13)... The content was poor because we could not use each material (especially videos)...(S7)*

Sub-theme 1.5: Use of technology.

Nurse academicians pointed out that they experienced some problems related to getting used to distance education software technology and had difficulties uploading the courses to the system. Some of the statements were below:

- *It was difficult to get used to distance education software technology that the university purchased... This technology should have been easier with simple steps...(S7)... I first had difficulties using this technology because distance education was a different system ...(S1)*

Theme 2: Distance Education Achievements

Nurse academicians explained that distance education created more time in order to plan and conduct academic works and offered opportunities to write book chapters and articles. There were two sub-themes under Theme 2.

Theme 2.1. Academic studies and productivity

Nurse academicians emphasized that they had chances to work better, to plan new academic studies, and to write book chapters and articles. Some of the statements were below:

- *Academically, I found a unique opportunity to work and to investigate better ... but practice and application processes were problematic...(S14)... I planned new academic studies in a shorter time...(S8)... My achievement about academic works during distance education was to write book chapters and articles....(S6)*

Theme 2.2. Individual and professional development

Nurse academicians stated that they gained distance education experience, spared themselves extra time, and found more

time for reading, watching, and joining online courses. Some of the statements were below:

- *I gained teaching experience through distance education... (S5), (S6), (S7), (S13)... I found opportunities to join activities like courses, meetings, and seminars about distance education... (S9)... I read and watched a lot; which contributed to my individual development more... (S10)*

Theme 3: Coping methods

Nurse academicians stated that they used such coping methods as utilizing distance education support system, re-preparing course presentations, increasing internet limits, participating in courses, meetings, seminars, solving problems by using telephones, e-mails, WhatsApp, and links, and crying, staying sleepless, and not being stressed. Two sub-themes were identified for this main theme:

Theme 3.1. Positive coping methods

Nurse academicians explained that they followed the distance education page, received assistance from distance education support assistants, joined activities like courses, meetings, seminars in order to solve problems, tried to be patient, and used various relaxation techniques like breath control. Some of the statements were as follows:

- *During this process, I coped by using such methods as joining courses, lectures, meetings, seminars about distance education... (S9)... I tried to show patience by using technology more... (S10)... I coped by taking deep breaths and using breath control... (S5)*

Theme 3.2. Negative coping methods

Nurse academicians explained that they cried, underwent stress, had to show tolerance, and suffered from sleeplessness problems in terms of distance education. Some of the statements were as follows:

- *It was terrible to have to tolerate infrastructural deficiencies of the system... it caused me to have stress... I hoped that these hard times would pass and tried to do my best by trying to ignore and to close my eyes to deficiencies of the system... (S1)... I cried... I stayed awake at night due to course recordings and I slept in the day ... All my routines were ruined... (S6)*

Theme 4: Examination System

Nurse academicians stated that there should be some restorations and improvements about academic assignments and examinations in relation to distance education. One sub-theme was discovered under the examination system.

Theme 4.1. Academic assignments and grading

Academic assignments and examinations failed to measure student success and achievements due to deficiencies in the system and there were some difficulties and security problems in applied courses. Some of the statements of the theme were as follows:

- *We could not hold examinations properly and suitably through distance education... there were some security issues during the online examinations... as for the academic assignments, there were some question marks as to whether or not the assignments were done by the students themselves... (S7)... I think giving assignments and holding examinations via distance education does not help students... Particularly, for the applied courses... (S1), (S2)*

Themes 5: Views about the future

According to the nurse academicians, their anxieties and worries were maximized about the future. One sub-theme was discovered under this theme.

Sub-themes 5.1: Anxieties and worries

It was noted that nurse academicians suffered from fears, stress, anxiety, and worry because of the idea that distance education and pandemic would last and the relevant problems would not be solved. Some of the statements of the theme were as follows:

- *I was anxious about only teaching the applied courses... it is not a good situation that they would be inexperienced in the future when they were employed... (S14)... It was worrying for a student nurse to graduate via distance education without touching a patient... (S4)... It worried and made me anxious that students would be graduating from schools that taught applied for courses without experiencing a real patient and clinical setting (medicine, nursing, physical therapy, etc)... (S2)*

DISCUSSION

Distance education is not a novel platform for many universities over the world but the COVID-19 outbreak required emergent planning and made distance education essential for universities without infrastructure or with insufficient infrastructure. During the pandemic, connecting globally to the internet at the same time and forcing preexisting infrastructure conditions due to the distance education made distance education system complicated both for the educators and students (Sahu, 2020; Wang et al., 2020).

In the literature, educators who teach applied courses emphasize that a hasty and unprepared transition to the COVID-19 pandemic affected education negatively. The reasons of which can be listed as lack of mutual interaction and communication between teachers and students, inefficient teaching hours, inability to give theoretical and practical courses together and poor e-learning opportunities for teachers to interact with students (Sintema, 2020; Serçemeli & Kurnaz, 2020). In the literature; 40.6% of the academicians put an emphasis on the fact that they had problems with universities' distance education infrastructures, their internet access was problematic (Serçemeli & Kurnaz, 2020), their opportunities were limited, they were not pleased that education was not face-to-face. They were worried about how the applied courses would be taught and how examinations and examination assessment would be, they experienced difficulties with public transpor-

tation and internet connection since they lived in rural areas (Kartepe, Küçükgençay, & Peker, 2020). They did not have enough internet and computers due to economic difficulties. They were psychologically and negatively affected due to pandemic and they were scared and anxious that they would contract the disease (Kürtüncü & Kurt, 2020; Sahu, 2020; Wang, Di, Ye, & Wei, 2020; Huang et al., 2020). In this study, too, it was noted that theoretical courses generally had to be given asynchronously due to insufficient distance education infrastructure whereas applied courses had to be given synchronously. Academicians argued that particularly applied courses cannot be taught asynchronously but if distance education will be continued, infrastructural problems have to be solved and these courses should be offered synchronously. These results point out that distance education does not answer to needs of applied sciences, education institutions should correct deficiencies in the distance education system in cases of state of emergency such as natural disasters and pandemics so that these institutions can be synchronized and it is understood. It is important to make academicians who give distance education receive relevant on-job-trainings about distance education, technology, and internet use. It is seen that distance education is an optional model to be used to balance work and life rather than an obligatory model. In the COVID-19 pandemic period, social isolation is necessary to protect people's health and to impose sanctions; which has made distance education, not an option but an obligation (Göktepe Aydın, 2020).

In this study towards the difficulties encountered; it was reported that nurse academicians were not ready and prepared for the distance education system, had difficulties with teaching theoretical and practical courses through distance education due to infrastructural complications, did not have sufficient technological equipment's to work at home and experienced internet connection problems. Similar to our study findings, the study suggested that academicians expressed negative opinions about technical infrastructure problems and did not have sufficient equipment and technical knowledge to work at home (Göktepe Aydın, 2020). When the literature is looked at; academicians' preparedness, experiences, specialization in distance education are important in maximizing educational success (Alea-Aris et al., 2020; Koloğlu, Kantar, & Doğan, 2020; Özgöl, Sarıkaya, & Öztürk, 2017; Yıldız & Selim, 2015). Insufficient facilities, equipment's and capacity building in distance education are reported to be significant barriers for teachers to provide distance education. It is important in maximizing academic performance to allow time for an academician to prepare for distance education, to offer them training about the distance education system so that their knowledge and skills of distance education can be improved, and to provide institutions with educational sets (Alea-Aris et al., 2020; Fatmasari, 2018). It is seen in literature that there are results similar to our study findings indicating that academicians' work burden increases during course-preparation, preparing course notes makes them lose time (Özgöl et al., 2017). Since time is limited course notes are carelessly and hastily prepared; which influences the quality of courses negatively (Yıldız & Selim, 2015). Time is not enough in the distance education system; which

limits teaching academic subjects and discussing case studies (Serçemeli & Kurnaz, 2020). When the literature is examined, it is noted that -similar to the findings of the current study- internet disconnection or students' internet disconnection during teaching disturbs teachers, distracts their attention, and experiencing such problems as infrastructural deficiencies (Alamiah et al., 2020; Subedi et al., 2020) influences education negatively (Özgöl et al., 2017; Yıldız & Selim, 2015; Ilgaz, 2014). Considering the results of the current study; it is significant to make necessary and relevant arrangements and corrections so that academicians can be provided with technical type of equipment and necessary training about distance education, computer, and the internet, to update and to increase their technical knowledge and to give them virtual training.

In this study, nurse academicians emphasized that they gained distance education experience as distance education achievements during the COVID-19 pandemic in terms of individual and professional development, and they had the chance to participate in plenty of reading, online meetings, seminars, and on-the-job courses. When the literature was investigated, it was identified that results similar to our study findings were seen and that -by teaching through distance education and working at home- the participating academicians saved time (Göktepe Aydın, 2020; Subedi et al., 2020; Özgöl et al., 2017). It has been determined that they spend more time for academic studies and academic activities (writing books, writing articles, etc), for domestic responsibilities (cooking, cleaning), for domestic roles (raising up children) (Göktepe Aydın, 2020; Subedi et al., 2020), for hobbies (watching TV, listening to music, spending time on hobbies) (Göktepe Aydın, 2020; Kaya, Akyol Çitil, Özbek, & Pepeler, 2020). It has been determined that they used internet sources more effectively for their academic fields; improved their professional developments; adapted to up-to-date technologies and teaching tools more easily (Serçemeli & Kurnaz, 2020; Özgöl et al., 2017); had more opportunities for new and novel ideas (Abazoğlu, Yatağan, Arifoğlu, & Umurhan, 2015). It has been determined that they had their professional and individual developments influenced positively; discovered different programs; got tired less and communicated with students on different platforms (Bakioğlu & Çevik, 2020). These outcomes made us conclude that transition to distance education system during pandemic contributed to academicians' academic studies and increased their productivity and helped their professional and individual development.

In the current study; nurse academicians emphasized that as coping methods, they built positive and negative coping methods in relation to distance education and the COVID-19 pandemic. When the literature was looked at, results similar to our study findings were found and the academicians emphasized the need for support in computer and internet in order to eliminate negative feelings, had to deal with work and home responsibilities together and felt useless and worthless (Göktepe Aydın 2020). As negative attitudes, teachers explained that school life was stressful and distance education challenged them and as a result, felt scared and empty (Bakioğlu & Çevik, 2020; Göktepe Aydın 2020).

Of the ideas about the examination system, the participant nurse academicians reported that assignment and grading systems should be changed and improved, online assignments, and examination systems were not capable of measuring student success and there were security fears in online assignments and examinations. When the literature was looked at, there were results that concurred with our study findings and the academicians argued that teaching with distance education decreased academic success, examination should be done face to face (Koloğlu et al., 2020; Özgöl et al., 2017). It is stated that a real measurement and evaluation cannot be made in distance education, and advanced skills cannot be measured and evaluated (Koç, 2020; Kurnaz and Serçemeli, 2020). These results of the studies made us conclude that strengthening the examination and academic assignment infrastructure of distance education will influence academic success and achievement and assessment and evaluation positively.

Nurse academicians views about the future, they stated that if the problems and difficulties are not eliminated and solved; their level of anxiety, worry, and stress may increase. When the literature was looked at, results similar to our study findings were found and the studies done with academicians suggested that they suffered from anxiety during a pandemic and preferred to spend more time working in order to decrease their anxiety (Göktepe Aydın, 2020). Studies done with teachers reported that -during the COVID-19 pandemic- they were worried due to such reasons like lack of knowledge, being unhappy, feeling of inability, and feeling that they could not reach the students (Bakioğlu & Çevik, 2020). Thinking of situations like staying at home, family health and security, work status, family income, internet, and electricity cut-off, and inability to answer students' questions doubled their anxiety of teachers (Wang et al., 2020; Subedi et al., 2020). These results proved to us that anxiety and mood disorders caused by the pandemic and distance education should be explored and necessary educational and psychological counseling services should be provided in order to eliminate these disorders and relevant deficiencies.

Study's Limitations

The limitations of this study are that the authors and participants experienced various interruptions due to internet access during online interviews. For this reason, some interviews had to be repeated. Second, in the study, more nurse academicians were wanted to be reached, but 18 nurse academicians were reached due to their hard work and being in the summer vacation period. Therefore, the findings obtained are limited only to the views of the 18 nurse academicians who participated in the study.

CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

In a conclusion; it was identified that nurse academicians did not have any distance education experiences, got caught unprepared in distance education, had difficulties with course preparation, technology use, answering students' questions and problems, wasted time in the course preparation phase, gained some achievements in academic. Nurse academicians

developed productivity, personal and professional development, positive and negative coping methods, gained experience and felt anxiety about the future. The universities where they worked had the insufficient infrastructure and limited resources, and interactive education was not possible. Following on from these results; it is recommended that because distance education failed in applied courses; different solutions should be found and distance education infrastructure deficiencies should be corrected, necessary on-job training and educations should be provided to academicians and students about distance education. Universities' distance education infrastructure should be improved and updated; resources in the internet, transportation, computer use should be extended; applied courses should be postponed as much as possible and revised in the next academic year through accelerated education programs. Nurse academicians should complete academic preparations for applied and theoretical courses during distance education and develop new strategies and psychological support units that should be established for nurse academicians against stressful and worrying situations.

Implications for Nursing Education

It is nurse academicians and nursing students who have the biggest and most frequent difficulties with distance education in health sciences during the COVID-19 pandemic. Nurse academicians hasty transition to distance education and ambiguity caused by the process have caused unfamiliarity with distance education and the fear of complex distance education caused by stress, anxiety, and the COVID-19 contamination (learning and teaching processes). However, it is also understood that academicians considered the pandemic period and distance education as an opportunity for their academic studies, saved time, and studied better in their academic works.

In sum, we are of the opinion that taking academicians' views about distance education will help other academicians improve their skills, will enable course curriculums to be restructured better, will eliminate distance education infrastructure deficiencies, and will guide for future academic studies.

Declaration of Conflicting Interests

The authors declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Financial Disclosure

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

REFERENCES

- Abazoğlu, İ., Yatağan, M., Arifoğlu, A., & Umurhan, H (2015). Students' mathematics achievement trends of the international science and mathematics evaluation of research results. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 33-50.
- Akca, M., & Tepe Küçüköğlü, M (2020). COVID-19 and its effects on business life: Work at home. *Journal of International Management, Educational and Economics Perspectives*, 8(1), 71-81.

- Almaiah, MA., Al-Khasawneh, A., & Althunibat, A (2020). Exploring the critical challenges and factors influencing the e-learning system usage during COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10219-y>.
- Alea-Aris, L., Fabrea-Frosyl, M., Roldan-Artur, DR., & Farooqi, ZA (2020). Teachers' COVID-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>.
- An, P., Song, P., Lian, K., & Wang, Y (2020). CT manifestations of novel coronavirus pneumonia: A case report. *Balkan Medical Journal*, 37, 163-5. <https://doi.org/10.4274/balkanmedj.galenos.2020.2020.2.15>.
- Aslan, R (2020). Endemic diseases in history and today and COVID-19. *Ayrıntı Journal*, 8(85), 35-41.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M (2020). Science teachers' views on distance education in the COVID-19 pandemic process. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://doi.org/10.7827/Turkish-Studies.43502>.
- Başkale, H (2016). Determination of validity, reliability and sample size in qualitative studies. *Dokuz Eylül University E-Journal of Nursing Faculty*, 9(1), 23-28.
- Council of Higher Education (CHE) (2020a). Press briefing. <https://www.yok.gov.tr>. Accessed 7 September 2020.
- Council of Higher Education (CHE) (2020b). Press briefing. <https://www.yok.gov.tr>. Accessed 7 September 2020.
- Council of Higher Education (CHE) (2020c). Press briefing. <https://www.yok.gov.tr>. Accessed 7 September 2020.
- Dockery, M., & Bawa, S (2020). Working from Home in the COVID-19 Lockdown. *Bankwest Curtin Economics Centre Research Brief COVID-19*, 1-5. https://bcec.edu.au/assets/2020/05/BCECCOVID19-Brief-4_Working-from-home.pdf Accessed 1 October 2020.
- Fatmasari, R (2018). Teaching practice in distance education context. *SHS Web of Conferences* 42(2), 00099. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200099>.
- Göktepe Aydın, E. (2020). A phenomenological research to determine individuals' perception of distance (work from home) model in pandemic period; Public university example. *Journal of Current Researches on Business and Economics*, 10(1), 29-42. <https://doi.org/10.26579/jocrebe.68>.
- Guba, EG., & Lincoln, YS (1994). Competing paradigms in qualitative research. In. N. K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Honey-Roses, J., Anguelovski, I., Bohigas, J., Chireh, V., Daher, C., Konijnendijk, C.,.....& Nieuwenhuijsen, M (2020). The impact of COVID-19 on public space: A review of the emerging questions. <https://doi.org/10.31219/osf.io/xf7xa>.
- Huang, C., Wang, Y., Li, X., Ren, L., Zhao, J., Hu, Y. I., ... & Cao, B (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *The Lancet*, 395(10223), 497-506. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30183-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30183-5).
- Ilgaz, H (2014). The problems of distance education students on synchronized learning applications and suggestions for solutions. *Educational Sciences and Practice Journal*, 13(26), 187-204.
- Joseph, ML (2007). Innovativeness in nursing: A phenomenological and constructivist study. Doctoral Thesis, Capella University: Minneapolis.
- Kartepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B (2020). What are the perspectives of teacher candidates on synchronous distance education? A survey study. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*. 7(53), 1262-1274. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.1868>.
- Kaya, M., Akyol Çitil, C., Özbek, R., & Pepeler, E (2017). Views of academicians in 'department of educational sciences' about 'distance education application' at post-graduate education programs. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(64), 1616-1627.
- Kissler, S. M., Tedijanto, C., Goldstein, E., Grad, YH, & Lipsitch, M (2020). Projecting the transmission dynamic of SARS-CoV-2 through the postpandemic period. *Science*, 368(6493), 860-868. <https://doi.org/10.1126/science.abb5793>.
- Koç, E (2020). An evaluation of distance learning in higher education through the eyes of course instructors. *Akdeniz Journal of Education*, 3(1), 25-39.
- Koloğlu, FT., Kantar, M., & Doğan, M (2016). The importance of lecturers' readiness in distance education. *Journal of Açıköğretim Applications and Research*, 2(1), 52-70.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A (2020). Problems of nursing students in distance education in the COVID-19 pandemic period. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics*, 7(5), 66-77.
- Lu, H., Stratton, CW., & Tang, YW (2020). Outbreak of pneumonia of unknown etiology in Wuhan, China: The mystery and the miracle. *Journal of Medical Virology*, 92, 401-402. <https://doi.org/10.1002/jmv.25678>.
- Miles, MB., & Huberman, AM (2015). Nitel veri analizi. In. A. S., Altun & A., Ersoy (Eds.) (pp. 10-317). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgül, M., Sarıkaya, İ., & Öztürk, M. (2017). Students' and teaching staff's assessments regarding distance education applications in formal education. *Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 294-304. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.208>.
- Sahu, P (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4), e7541. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E (2020). A research on students' perspectives to distance education and distance accounting education in the COVID-19 pandemic period. *International Journal of Social Sciences Academic Researches*, 3(3), 2687-2641.
- Sintema, JE (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-6. <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>.
- Subedi, S., Nayaju, S., Subedi, S., Shah-Kumar, S., & Shah -Mathias, J (2020). Impact of e-learning during COVID-19 pandemic among nursing students and teachers of Nepal. *International Journal of Science and Healthcare Research*, 5(3), 68-76.
- Telli, YS., & Altun, D (2020). The coronavirus and the rising of online education. *Journal of University Research*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>.

- The United Nations Children's Fund (UNICEF). UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. (2020). <https://www.unicef.org/press-releases/unicefand-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education>. Accessed 1 October 2020.
- Turkish Ministry of Health (TMH). COVID-19 information page (2021). <https://covid19.saglik.gov.tr/> Accessed 2 July 2021.
- Viner, MR., Russell, S., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C.,& Booy, R (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 397–404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X).
- Wang, C., Cheng, Z., Yue, XG., & McAleer, M (2020). Risk management of COVID-19 by universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(36), 1-6. <https://doi.org/10.3390/jrfm13020036>.
- Wang, Y., Di, Y., Ye, J., & Wei, W (2020). Study on the public psychological states and its related factors during the outbreak of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in some regions of China. *Psychology, Health & Medicine*. <http://dx.doi.org/10.1080/13548506.2020.1746817>.
- World Health Organization (WHO). WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard (2021). <https://covid19.who.int/> Accessed 2 July 2021.
- Yıldız, M., & Selim, Y (2015). A qualitative study on transferring the experience of using technology from formal education to distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 125-134.

Participation Profiles of Adult Undergraduate Students in Turkey

Türkiye'deki Yetişkin Lisans Öğrencilerinin Katılım Profilleri

Emine ARUĞASLAN, Meral UYSAL

ABSTRACT

In recent years, the profile of the student population in higher education has changed and the number of adult students has begun to increase gradually. Considering this change, the need for a comprehensive examination of adult students having undergraduate education in Turkey has arisen. For this reason, this study has been conducted to determine participation dynamics of adult students who decided to take formal undergraduate education at the age of 25 or older in Turkey. In research, firstly, existing higher education policies and practices for adult students have been investigated. Then, in a research group, participation patterns of adult undergraduate students have been examined. The data used in this study was collected from 472 participants in a study group. Participation characteristics such as the reasons for participation, barriers to participation, program preference reasons of adults were investigated in the context of higher education.

Keywords: Lifelong learning, Higher education, Undergraduate education, Adult student, Nontraditional student

ÖZ

Son yıllarda, yükseköğretimdeki öğrenci nüfusunun profili değişmiş ve yetişkin öğrenci sayısı giderek artmaya başlamıştır. Bu değişim göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye'de lisans eğitimi alan yetişkin öğrencilerin kapsamlı bir şekilde incelenmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu nedenle bu çalışma, Türkiye'de 25 yaş ve üzerinde örgün lisans eğitimi almaya karar veren yetişkin öğrencilerin katılım dinamiklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öncelikle yetişkin öğrenciler için mevcut yüksek öğrenim politikaları ve uygulamaları değerlendirilmiştir. Daha sonra bir araştırma grubu üzerinde yetişkin lisans öğrencilerinin katılım örüntüleri incelenmiştir. Araştırma, bir çalışma grubundan toplanan 472 geçerli veri ile yürütülmüştür. Yetişkinlerin katılım nedenleri, katılım engelleri, program tercih nedenleri gibi katılım özellikleri yüksek öğretim kapsamında incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yaşam boyu öğrenme, Yükseköğretim, Lisans eğitimi, Yetişkin öğrenci, Geleneksel olmayan öğrenci

INTRODUCTION

In the past centuries, while the education that people received at school age was sufficient in their personal and professional lives, we can say that this situation is changing nowadays. As

a result of factors such as technological developments, transition to information society, global competition, prolonged human life, people have become lifelong learners.

Aruğaslan E., & Uysal M., (2021). Participation profiles of adult undergraduate students in Turkey. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 313-327. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.451>

Emine ARUĞASLAN (✉)

ORCID ID: 0000-0002-8153-9117

Isparta University of Applied Sciences, Distance Learning Vocational School, Isparta, Turkey
Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, Isparta, Türkiye
eminearugaslan@isparta.edu.tr

Meral UYSAL

ORCID ID: 0000-0002-8443-6375

Ankara University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Lifelong Learning and Adult Education, Ankara, Turkey
Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi, Ankara, Türkiye

Received/Geliş Tarihi : 04.03.2021

Accepted/Kabul Tarihi : 30.06.2021

When the concepts of adult education, lifelong education and lifelong learning are examined globally, it can be said that these concepts are intertwined. Adult education is seen as an integral part of lifelong learning and in this context, all activities planned for adult education serve lifelong learning. In the 1970s, “Lifelong Education” was an inclusive concept of individuals who had to leave formal education or who did not have educational opportunities. After the 1990s, it has evolved into “Lifelong Learning” in the economic discourse of the labor market and / or international actors (Kaya, 2010).

Lifelong learning, while on one hand, emphasizes motivating all individuals to learn throughout all their lives from their childhood to older ages, on the other hand it provides all adults, actively working or not, with opportunities to enroll back in education and update their skills and knowledge (Eurydice, 2000). Participation rates are increasing across all races, ethnic groups, and levels of education; for part-time and full-time employees, for unemployed and retired, and for most labor and age groups (Creighton & Hodson, 2002). Within the context of lifelong learning, it is important that adults have access to education as much as individuals in all age groups. Thus, it can be said that higher education institutions accepted as the last step in formal education, have a vital role in realizing certain needs and expectations of adults.

Though adult students have been described as “nontraditional” in studies conducted on higher education, other studies have mentioned that 25 years of age or older students constitute almost half of those who enrolled in higher education (eg, CAEL, 1999; Choy & Premo, 1995; Coulter & Mandell, 2012; Stein, Wanstreet, & Trinko, 2011). Taking into account the changing population graph all over the world, it can be said that participation of adults in higher education will further increase in the following years.

Increasing participation status of adult students in higher education appears in concrete form when it comes to university exam rankings, in libraries, classrooms and their appearance in educational news. Striking headlines are set for news on adults who return to or begin university after a certain age, and are shared in educational portals. News such as “The professor became a student at the faculty where she taught” (Memurlar.Net, 2020) and “Never too old for school: At 96, man from Japan becomes oldest university graduate” (Firstpost, 2016) prove that adults are not traditional university students.

With the aging population, it can be said that adults in Europe and in our country will have more participation in higher education in the following years. In 2050, the population in Turkey is estimated to be 93,475,575 millions (TUIK, 2013a). Turkey will reach its peak in 2050 and then the population will decrease and the average age will rise to 35. Hence, it can be said that the demographic characteristics of individuals who will participate in higher education will differ with this change. While it is observed that the participation rates of the students of traditional age are decreasing, it can be predicted that the participation rates of non-traditional students will increase gradually.

Considering all these developments related to changing population projection in higher education, there is no comprehensive study of adults in higher education in Turkey. This study, which may fulfill the need, aims to construct detailed participation profiles of adults in higher education.

It will not be right to limit the studies on adults in higher education to a single country. It is important to evaluate each country in its own culture and to compare it with other countries. Especially the development of constructive policies in relation to adults is on the education agenda in many countries around the world. In this context, scientists analyze these issues in depth.

Nontraditional Student

Adults who participate in educational activities possess certain characteristics that are easily distinguishable from those of students at the traditional age (Kasworm, 2003). These characteristics may vary depending on the age at which participation is taking place, level of education, gap in education, personal experience, and reasons for participation. The term ‘adult student’ refers to those associated with learning experiences at age 25 or older (Allen, 1993; Compton, Cox & Laanan, 2006; Jung & Cervero, 2002; Lake & Pushchak, 2007; Myers, Conte & Rubenson, 2014; Malhotra, 1997), generally under 40 years (Johnstone, 1963), who have taken at least a two year break in their education (Boeren, Holford, Nicaise & Baert, 2012; Saar, Vöormann & Lang, 2014), possess an above average income (Jung & Cervero, 2002), are a full-time worker, part-time student, and usually married with children (Fairchild, 2003; Graham & Donaldson, 1999; Kwang, Hagedorn, Williamson & Chapman, 2004). Besides, most adult students are financially independent (Banks, 2010; Kasworm, 2003; Lake & Pushchak, 2007; Bundy & Smith, 2004), and have occupational and domestic responsibilities (CAEL, 1999; Caruth, 2013; Chao, DeRocco & Flynn, 2007; Kwong, Mok & Kwong, 1997; Rouborn, Shoup & Brckalorenz, 2015). When studies conducted on participation profiles are examined, it is found that adult students carry at least one of the above characteristics.

Adults in Higher Education

Much like primary and secondary education, adult education is a comprehensive and amorphous field of application in higher education without proper boundaries such as age (Merriam & Caffarella, 2001). 25 years of age was generally accepted as the age limit in many studies on nontraditional students in higher education (Bengo, 2020; Caruth, 2013; Compton et al., 2006; Kasworm, 2010; Lin, 2016; Lopuch, 2015; Saar et al., 2014; Schuetze & Slowey, 2002; Wallace, 1989). It can also be considered that the majority of students attending higher education have reached adulthood. However, common perception is that this group, which referred to as adult students, represents those who are older than typical students and have decided to re-participate in formal education after a certain time spent out of education system (Eurydice, 2011). The table below shows the comparison between traditional and nontraditional adult students which is made by the researchers of this study.

Table 1: Comparison of Traditional and Nontraditional Students in Higher Education

Characteristics	Traditional Student	Nontraditional Student
Age	18-22	>25
Financial Dependence	Mostly dependent	Mostly independent
Financial Aid	Mostly get financial support	Rarely get financial support
Enrollment Type	Mostly full-time student	Mostly part-time student
Working Status	Mostly unemployed or work part time	Mostly work full-time
Marital Status	Mostly single	Mostly married
Parental Status	Rarely parents	Mostly parents
Consultant Support	Mostly get counselor support	Rarely get counselor support
Participation Reason	Primarily finding a job	There can be many reasons
Social Relations in Campus	Mostly spend time with their peers on campus	Mostly spend time with their parents outside campus
Life Experiences	Limited	Rich and various

Research on Adults in Higher Education

Reasons such as changing life experiences and extension of life span called ‘youth’ have altered age distribution of student population in undergraduate programs (Bye, Pushkar & Conway, 2007). Increasing participation rates of adults in higher education have encouraged researchers to study in this area. In this context, initial research conducted on adults in higher education have been participants’ profiles and reasons for participation.

Grabowski (1972) examined the relationship between the reasons of participation of adults and demographic characteristics such as gender, age, marital status, income level, employment type, past university experiences in his study at higher education. The “Reasons for Participation in Education” scale developed by Burgess was revised by Grabowski in 1972 and applied to 180 undergraduate students and a seven-factor result was obtained. These factors are; the desire to know, the desire to achieve individual goals, the desire to take part in social activities, the desire to achieve social goals, the desire to escape, the desire to work alone, the desire for intellectual trust.

Morstain and Smart (1977) developed a typological framework on the motivations of part-time enrolled adult learners at the university (college) in the USA using the “Education Participation Scale” developed by Boshier and collected the data in six factors. These factors are; social relations, external expectations, social welfare, professional development, escape / stimulation, and conscious interest factors.

Kasworm (1990) conducted his study using the method of meta-analysis on adults with undergraduate education in American higher education. In this study, it aimed to determine the basic perceptual assumptions and orientations of adult students regarding past higher education practices. Kasworm has identified five inductive thematic categories. The first of these is “deficiency”. The low academic performance of adults is generally mentioned here. The second of themes is “student input and adaptation”. Kasworm identified factors affecting

university-specific entry and adaptation for adult students. He also emphasized the view that public policies that will improve the effective university structure and process of adults will raise awareness. Another theme, “definition and qualification”, explained the idea of adult students at a descriptive level. In terms of theoretical interdisciplinary frameworks with the theme of “psychosocial development”, he examined the psychosocial adjustment characteristics of adult students and the specific effects of responsibilities and conflicts in the role of adult students (individual, family, professional). In the theme of “equality and output”, he evaluated the equality and output problems of undergraduate education for adults.

Another research topic including adults in higher education is the comparison of traditional-age and adult students. Choy and Premo (1995) defined demographic and socio-economic characteristics of adult students aged 24 and over in higher education. They also compared the patterns of participation of adult students, how they combine working and reading, and the amount of economic support they received, compared with students of traditional age. Researchers stated that the participation rate of adult students in the higher education institution in 1970 increased from 28% to 45% according to 1991 data. Working adults 24 years of age and older have started education for purposes such as “gaining new skills for better work”, “expanding new job options” and “developing knowledge and skills”.

Graham and Donaldson (1999) studied the impact of universities for the academic and intellectual development of traditional age students and adult students at college and university levels, such as private, technical, two-year and four-year, in various geographic regions in the United States. In the study, statements related to academic and intellectual interest were directed to the participants and the results were reported. In this context, it has been observed that adults score the same or higher than traditional students.

Rabourn et al. (2015) conducted a study to determine specific characteristics of adult students in higher education and to as-

sess how they differ from traditional-age students. Adult learners are described as a group that shows more interest in education in academic terms, and communicates less with peers and faculty members. Adult learners stated that they found their institutions less supportive in terms of their learning and development. Berker and Horn (2003) compared two groups of 24 years and older adolescents enrolled in post-secondary undergraduate education by asking whether they were “a student working to meet their expenses” or “an employee who decided to enroll in school.” While the “student who work” mostly participate in education in professional fields; it was observed that those “employees who study” were mostly registered in social / behavioral sciences.

Roddy (2005) examined whether or not expectations of adults at age 25 and older who returned to undergraduate education or enrolled in it or for the first time were met through educational outcomes. According to the results of the study, it was observed that the vast majority of adults returned to education to achieve their career and job-related goals. With the assertion that adult undergraduate students are not represented sufficiently in academic studies, Donaldson and Townsend (2007) examined seven peer-reviewed journals in the USA covering adult undergraduate students. As a result of the study, it was revealed that only 41 (1.27%) out of 3219 studies in total included adult undergraduate students.

Pollard (2008) examined perceptions of higher education for adults aged between 22 and 55, who worked mostly in labor market and were employed and are actively seeking jobs to a lesser extent. When the participants were asked about their participation in higher education in the future; While 30% stated that they would go to university in the future, 38% stated that this situation was not possible and the remaining 32% stated that they were not interested in this issue. Elliot and Brna (2009) investigated key factors behind the decision of students at a non-traditional age to continue their education. The five most important reasons of those determined to receive education are; development of skills and knowledge, personal success, increasing employment prospects, the desire to learn more about the chosen area, and higher salary.

Hefler and Markowitsch (2010) developed a typology appropriate to the participant model to deepen the understanding of participation in adult education, the role of education in living space, and the relationship between current workplaces and education programs. McAllister (2010) conducted a study of educational gerontology in Scotland, focusing on higher education participants aged 50 and over. McAllister stated that adult students in this profile are considered a marginal group with poor representation in the education system and should be supported in recruitment.

Based on interviews with national and international sources, policy makers and academics, Broek and Hake (2012) have established an analytical framework for policies and practices aimed at increasing higher education participation of adults in different countries who have not entered into higher education immediately or have left compulsory education after 18

years of age. It is stated in short-term policies that many issues need to be addressed, such as “What is the primary goal in increasing participation?”. In the long term, it is stated that in order to deal with the problems faced by the aging society, it is necessary to rethink higher education in a lifelong learning perspective and the existing system also needs a basic revision.

DiSilvestro (2013) characterized adults as “golden opportunities” for higher education institutions, according to changing and developing population scales and changing age average. Based on this belief, he examined three higher education institutions succeeded against the challenges that older adults may encounter in higher education. In the study, it was pointed out that these institutions not only offer educational activities that include different course options , study groups, evening classes, summer classes, but also include social activities. Postan (2014) focused on universities in Moldova and educational opportunities they offered to adult students. Prins, Kassab and Campbell (2015) identified urban-rural differences by providing a comprehensive description of the demographic, financial, and educational characteristics of adults received post-secondary education in Pennsylvania.

In their study, Santos and Miguel (2020) investigated the enrollment status of non-traditional, returning, evening and adult (NTREA) students to distance education programs in higher education. This study examines the experiences of students studying in civil engineering, computer engineering, environmental engineering, chemical engineering, biomedical engineering at private universities in California. The results of the study are believed to guide many stakeholders such as NTREA students, university administration, and policy makers.

Venegas-Muggli (2020), examined the role of socio-demographic characteristics of non-traditional first-year university students in Chile on dropout rates. The results show that students who are working parents are more likely to drop out of higher education in the first year of their education.

Higher Education Policies and Practices Aimed at Adults in Turkey

Higher Education Council (YÖK) is at the top of the higher education system in Turkey. According to data submitted by YÖK, there are 185 universities within Turkey as of February 2018. Based on this number, increasing number of programs and quotas in these universities can be considered as regulations that increase the likelihood of being enrolled in a program that adults, as well as traditional students, have chosen.

In order to enter into a higher education program in Turkey, it is mandatory to take exams which the Evaluation, Selection and Placement Center (ÖSYM) administers. Within the exams of ÖSYM, there are also those allowing adults to enter into undergraduate education. One of these examinations is “Vertical Transfer Examination (DGS)”. In this examination, an individual who has completed his/her associate degree education is placed in a division he/she chooses according to the quota and points of the related program and his/her score. Another exam is “Engineering Completion Programs Entrance Examination

for Technical Teachers". If an adult who has earned the title of technical teacher or has graduated is to pass this examination, he/she is entitled to take the title of engineer if he/she completes the course curriculum in his/her field within a specified period. Another exam is "Program to Complete Bachelor in the Health Field". Entrance to these programs is based on the associate's graduation notes. Another policy and practice accelerating the return of high school-dropout adults to education are "Amnesty Laws". Adults not in the traditional age range also have "student amnesty laws", such as Law 6111 and 6353 (YÖK, 2017), to ensure their return to university education. Another practice is the "Second University" application, which offers the opportunity to receive education by enrolling in associate or undergraduate programs of Open Education, Economics and Business Administration faculties.

Higher education policies and practices held for adults in Turkey generally target traditional students or academic/administrative staff. Policies to support participation of adults in higher education programs and facilitate educational process are not sufficient to meet expectations. In Turkey, the prerequisite to enter a university is to have a high school diploma. Likewise, when an adult want to study in higher education, they attend the same exam as high school students and are placed in a program. To be admitted to an undergraduate program might be a challenging experience for many adults. For example, a 45-year-old individual who has family and career responsibilities and an 18-year-old who has recently graduated from the high school will be tested on the same terms and conditions when they want to enter the same program.

The tables regarding the number of newly registered students and the total number of students are shared by YÖK for each academic year. The researchers of the present study analyzed the data they obtained from these tables and formed Figure 1, Figure 2, Figure 3 and Figure 4. Taking the aging population into account, it is possible to say that the number of traditional-age

students in higher education will gradually decrease over years, while it will increase for nontraditional adult students (25 years and over) (Figure 1).

In Figure 2, where the participation numbers of women and men enrolled at 25 years and older are given, the number of men participating in undergraduate education is constantly higher than that of women. In general, the number of women participants has increased almost every year.

When data in Figure 3 is examined, it is seen that participation in undergraduate education seems to decrease with age. For 2020-2021 school year in particular, participation rates in 25-41 age range show an increase compared to previous academic years.

In order to examine age-related participation status of the adult students, some age groups in Figure 3 have been classified and this can be seen in Figure 4. Although there is a steady increase in group aged 40 or over each year, it is seen that number of participants shows a decline as age increases (Figure 4). The most frequent age group of adults newly enrolled in undergraduate education is 30-34 years.

Studies on adult educational participation in Turkey are generally conducted in non-formal education institutions. There are not many studies focusing on formal education and center on the adults' profiles. Thus, it has been deemed necessary to carry out a comprehensive investigation examining participation profiles of adults in higher education. To investigate motivations and expectations of adults succeeded in being accepted to same program as a newly graduated student is one of the topics within the concept of adult education and lifelong education that must be scrutinized.

In reports on participation numbers of adult undergraduate students, headings such as detailed demographic characteristics, reasons for return to education, participation barriers,

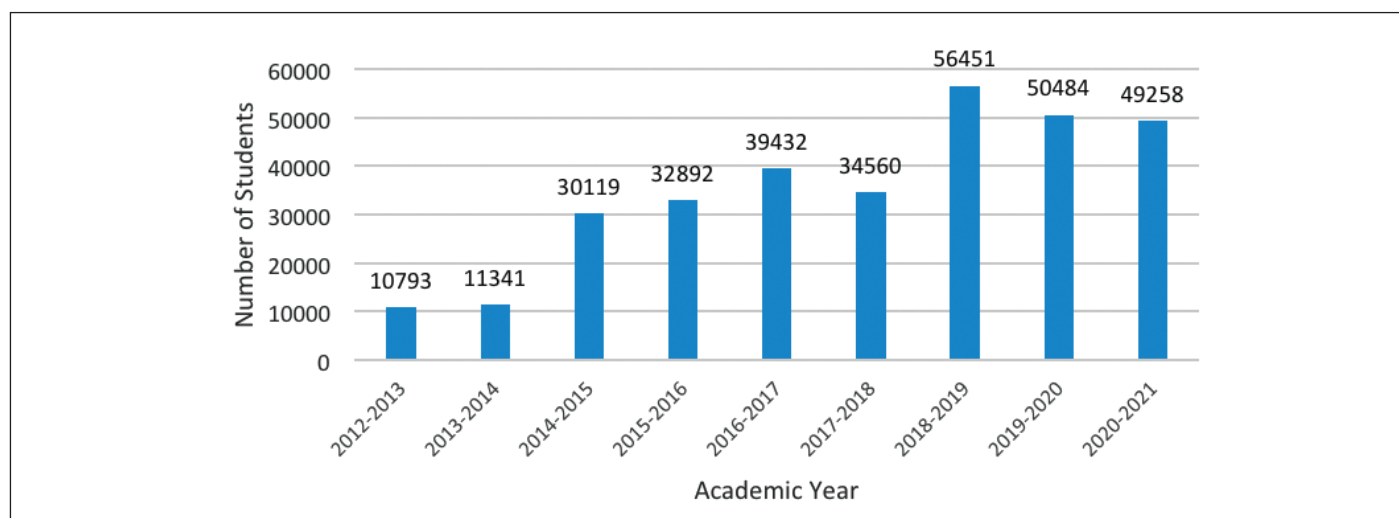


Figure 1: "Adult Students" Participations in Undergraduate Education in Turkey

Source: It was designed via the data available on the YÖK website (YÖK, 2021).

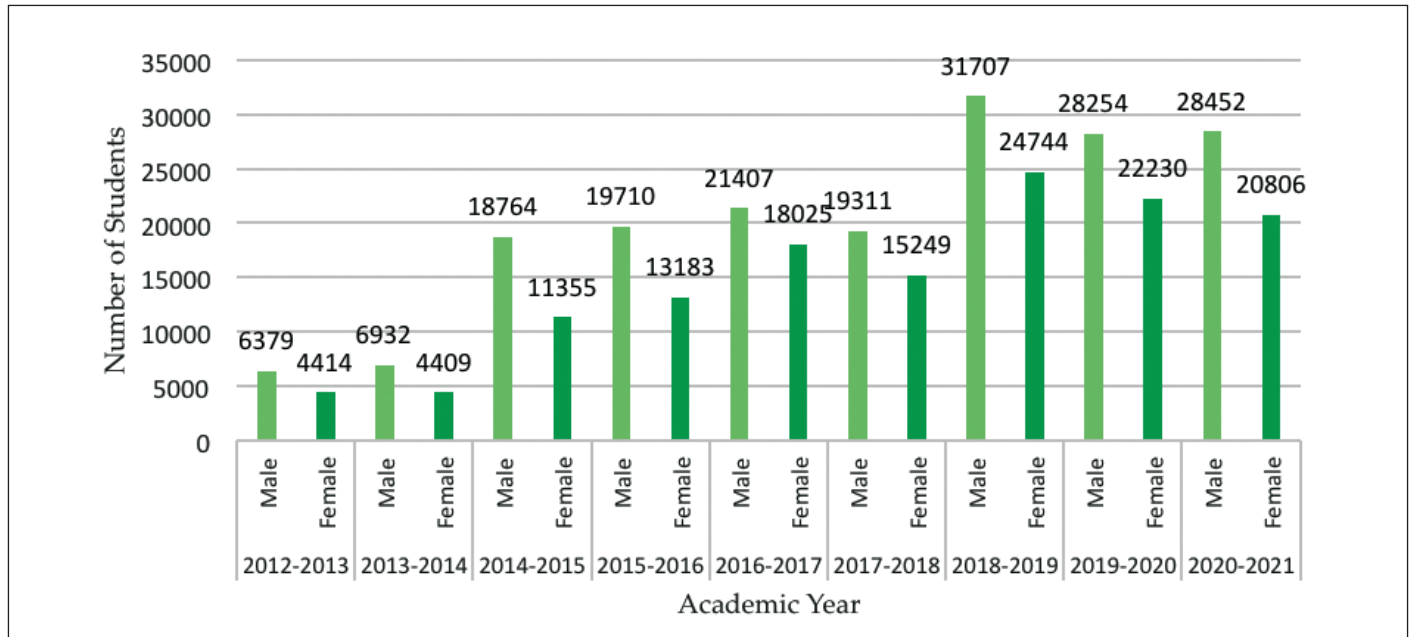


Figure 2: "Adult Students" Participations in Undergraduate Education by Gender in Turkey

Source: It was designed via the data available on the YÖK website (YÖK, 2021).

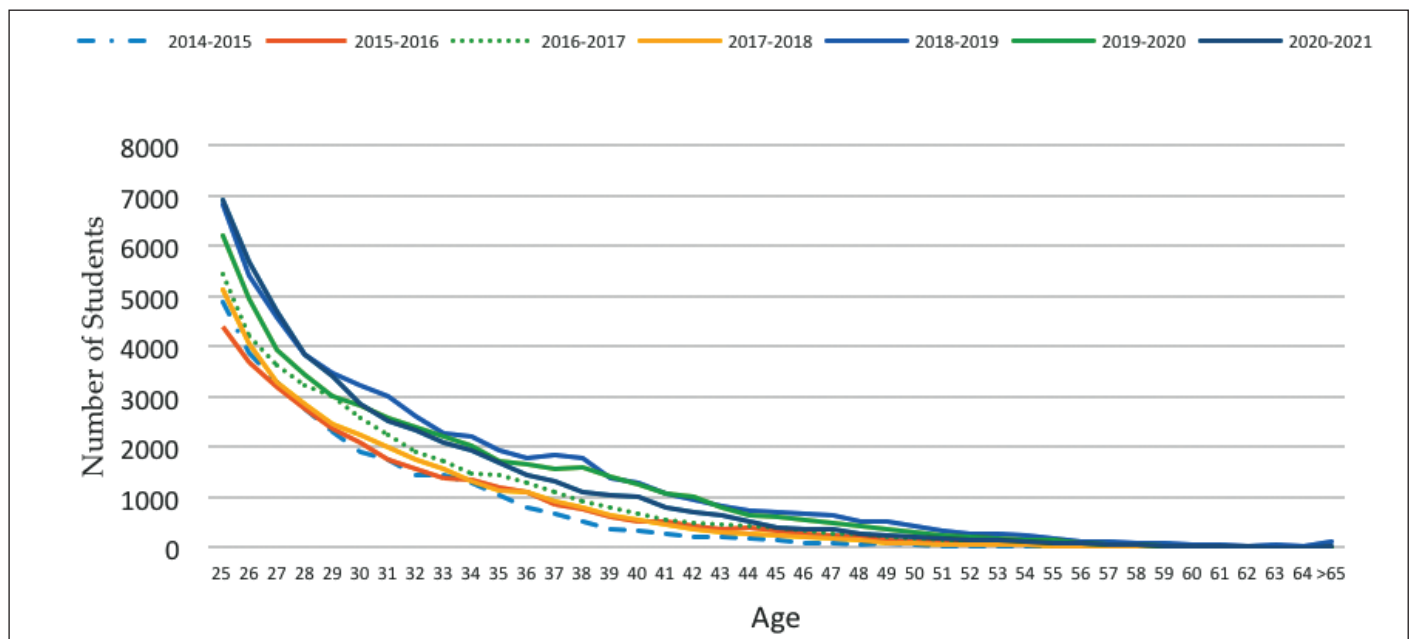


Figure 3: "Adult Students" Participations in Undergraduate Education by Age in Turkey

Source: It was designed via the data available on the YÖK website (YÖK, 2021).

or educational expectations can be found. This study aims to investigate the reasons why individuals deciding to participate in undergraduate education at the age of 25 or over feel their need to add the student role, which will last at least four years, to their already existing roles at home and work. In this framework, for adult students attending structured undergraduate studies:

Research Question 1: What are the demographic characteristics of adult undergraduate students in Turkey?

Research Question 2: What are the educational features of adult undergraduate students in Turkey?

Research Question 3: What are the participation features of adult undergraduate students in Turkey?

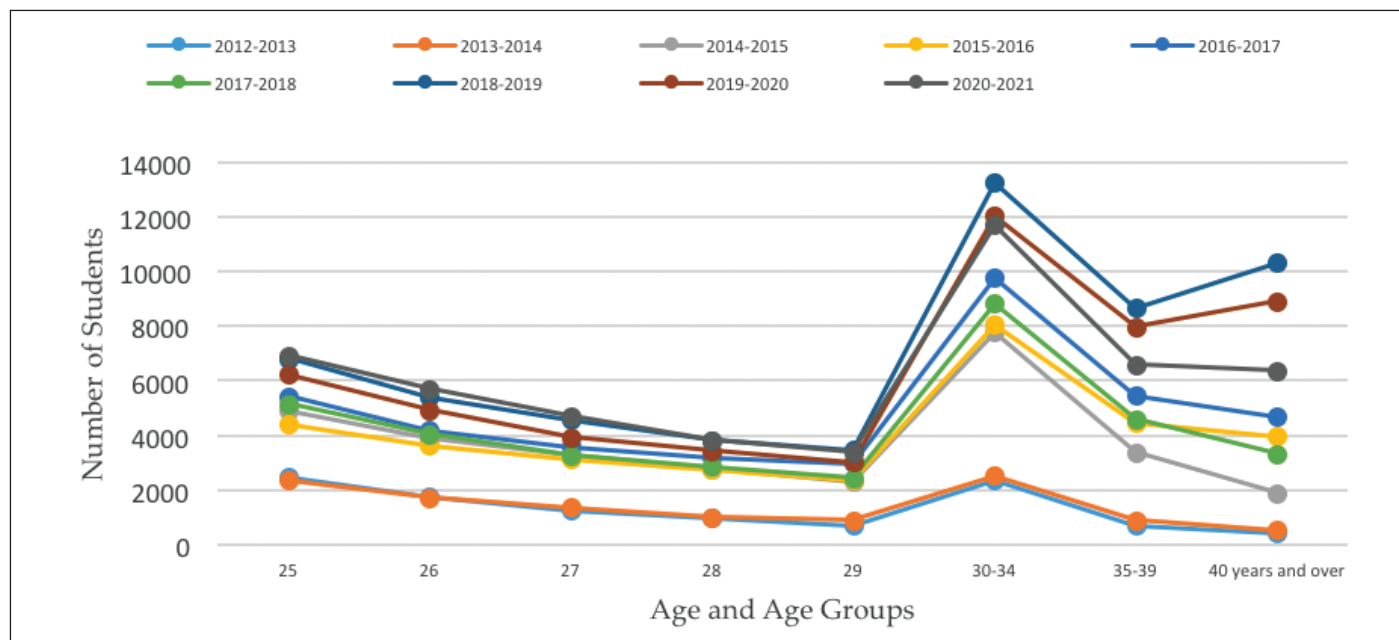


Figure 4: "Adult Students" Participations in Undergraduate Education by Age Groups in Turkey

Source: It was designed via the data available on the YÖK website (YÖK, 2021).

METHOD

The model of the research is a descriptive study within the survey model which is a very common method in education. In this study, the cross-sectional design type of the survey model was used to examine participation profiles of students started undergraduate education when they were 25 years of age or older. In this type of survey model, researcher collects data at a specific time and in one time. This method has the advantage of providing information about the data in a short term (Creswell, 2012). Descriptive analyses were thus made about the situation.

The necessary administrative permissions have been taken for the collection of data from adult students aged 25 and over. In this context, primarily permission was taken from the Ethics Committee of the University to apply the questionnaire. Secondly, the adult students's name, surname, gender, age, faculty and departmental information were asked from the Student Affairs Office of the university. After all necessary permissions and student information have been received, the process of collecting data has started. The questionnaire forms were given to the volunteer adult students after informing them in the classrooms. Questionnaire forms were applied by taking the permission of the lecturer when the students were in the classes.

Research stage of this study was constituted by 1621 adult students who started their undergraduate education at Süleyman Demirel University (SDU) in Turkey at 25 years or older and were continuing their education as of the 2016-2017 school year. When data was collected, representation of each group was ensured and participants were prevented from accumulating in any certain group by taking the type of settlement,

faculty type, program type, style of education and gender into account. Within the scope of the research, valid data was gathered from a total of 472 students comprising 70 programs in 17 Faculties and two Higher Schools. Thus, $\frac{1}{3}$ of the universe was reached. The list of adult students was received in excel format and with a closed envelope as computer printout. The data were stored on the researcher's computer only. Data of associate degree students or traditional age students were excluded from the study.

The data collection tool, which will form the basis of the research, has been created by the researchers, with an in-depth literature review on the reasons for participation/dropout of adults, barriers to participation and participation policies. The data collection tool consists of 47 questions, including open and close-ended questions. The draft version of the tool was shared separately with five adult students aged 28, 30, 35, 42 and 57 in different departments. In face-to-face interviews with these adult students, they were asked to examine the data collection tool. Arrangements were made by taking into consideration the suggestions of the students who gave opinions for each question.

Expert opinion was received from seven faculty members, four in the field of Adult Education, one in the field of Scientific Research Methods, one in the field of Computer and Instructional Technologies and one in the field of Education Management and Policy, with regard to the data collection tool. Then the data collection tool was pre-tested with 45 adult students. After the last arrangements were made, the data collection tool was applied.

Analysis of the data collected by quantitative method was interpreted by frequency (f), percent (%), arithmetic mean, and

Chi-Square Test of Independence while data collected by and qualitative method was interpreted by content analysis and word cloud.

FINDING and DISCUSSION

In this section, collected data belonging to study group is grouped according to research questions and presented under three headings; demographic, education and participation/drop out characteristics.

Demographic Findings

This section includes gender, age, marital status, employment, monthly income and other findings from demographics information of the participants.

Gender

30.30% of the participants were women and 69.70% were men. In some studies, participation rate of women was higher than that of men (Choy & Premo, 1995; Graham & Donaldson, 1999; Rabourn et al., 2015). According to Lin (2016), factors such as lower self-esteem, inadequate family and social support, and more than one social role contribute to adult female students having more stress and anxiety compared to adult male students as well as undergraduate students at traditional age.

It is possible to talk about the increase in participation rates and participation of women in higher education in almost all studies where participation rates are analyzed over the years.

Age

The participants' ages ranged from 25 to 68, while average age was 32.72. 70% of the participants belong to the 25-34 age group. This is consistent with data representing the number of adult students across Turkey (Figure 4). The high participation of active individuals in 25 to 34 year group is a frequent and awaited situation in adult education process. As shown in Figure 5, participation in undergraduate education decreases considerably as age progresses. Age is a decisive factor of participation in adult education. Kyndt, Michielsen, Nooten, Nijs and Baert (2011) stated that participation in training tends to decrease as age increases (especially above 45). They also noted that as adults approach retirement age, they begin to think

that education they receive will contribute less to professional progress of their education and that they will not be supported as much as their younger colleagues. The statistics show that there is no significant difference between age and gender categories.

Marital Status

49.36% of participants were married, 47.67% were single and 2.97% were divorced or widowed. A significant correlation was found at the level of .05 between gender and marital status ($p < .05$, $\chi^2 = 8,04$, $Sd=2$).

Compton et al. (2006) have expressed that majority of adult students turn towards higher education as a result of a significant, life-changing process, such as divorce or a career change. In this study, however, only 2.97% were divorced or widowed. Single women in the study had a higher level of participants than that of married women. This may be attributed to the fact that married women have a larger amount of household responsibilities than single women. However, married men were more likely to participate in undergraduate education than single men. While men are able to continue their education even when they are married, it can be said that married women face more obstacles and difficulties (Tekin, 1988).

Employment

35.17% of the participants were not employed in any job. Almost half of the employed participants were permanent employees in public-private sector. For employees, factors such as terms of employment, salary, seniority and career expectations can be said to be influential in the decision of participation (Kyndt et al., 2011). At the time of enrollment, it had been observed that only 29.45% of respondents were not working. As such, when employment statuses of participants at the time of enrollment is compared with current employment statuses, it is seen that there has been an increase in the proportion of non-working participants.

For employed participants, their working experience varied between 1 month and 36 years. Average duration of the participants' working experience was calculated to be about 10 years. The most concentrated group was formed by those with between 1 month and 5 years of experience. As a result of the

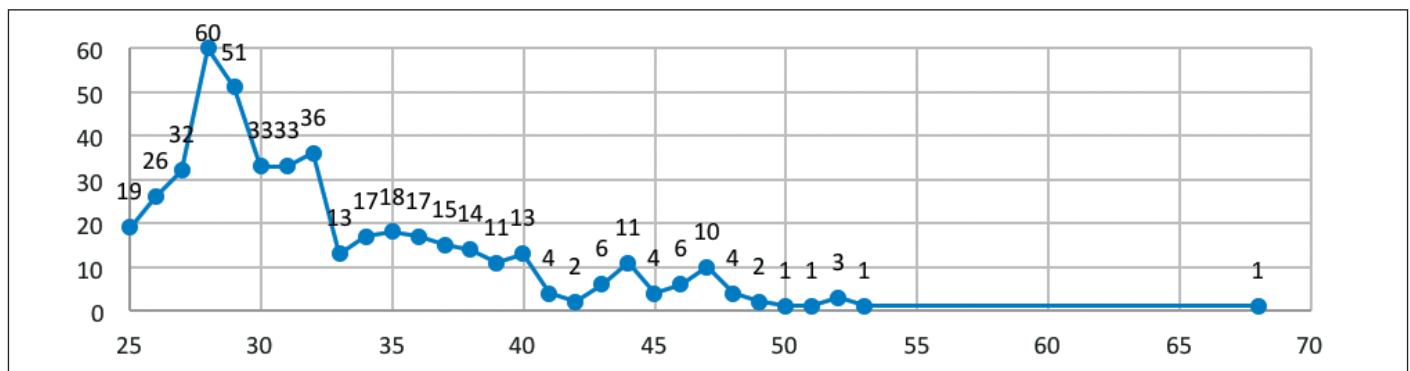


Figure 5: Distribution of participants by age.

Chi-Square test, a significant correlation was found at the level of .001 between the employment and gender characteristics of the participants ($p < .001$, $\chi^2 = 57.4$, $Sd=2$).

Monthly Income

Among those who possessed an income, the highest range was 2501-3500 in Turkish Lira. While 27.36% of males had no personal income, this rate almost doubled in females at 52.45%. A significant correlation was found at the level of .001 between gender and monthly income level ($p < .001$, $\chi^2 = 51.6$, $Sd=5$).

Other Findings from Demographics

As far as household income level, most of the participants had a middle income. 56.99% of participants stated that they did not have children. The highest rate among the married group was two children.

Based on studies of undergraduate adult students around the world, it can be argued that majority of those who participate are men, young adults over the age of 25, those who are unmarried, full-time employees, financial independents and those with moderate or high household income (Chao et al., 2007; Kasworm, 2003; Kwang et al., 2004; Morstain & Smart, 1977).

Findings Related to Education

This section includes the findings on the level of education before undergraduate education and the type of high school graduated from, faculty, program and the instruction type, placement into universities and other findings from educational background information of the participants.

Level of Education Before Undergraduate Education and Type of High School Graduated From

When the education level data were examined, it was seen that approximately 40% of the participants were graduated from "general high school". Adult students were found to have "undergraduate education" as their highest level of education before enrolling in undergraduate education. When distribution of education level by sex is examined, it is seen that males are more often undergraduates while female are associate degree graduates.

When the length of time participants took to return to education was examined, it was seen that the longest pause was 33 years. Within all participants, the most frequent period for having taken a break was 0 to 5 years. In this case, it can be said that most of the adults returned to education within a period of a few years after terminating an education process.

Faculty, Program and Instruction Type

Participants were most concentrated in the Faculty of Engineering, while the highest level of participation was shown in the Zootechnics program. When distribution of participants according to instruction type was examined, it was seen that formal education was the most preferred.

When distribution of adult students according to their working status and education type was examined, it was seen that

formal education was preferred by non-employed adults. The group that preferred secondary education and distance education consisted of adults who were employed full time. In this case, unemployed participants who are available during the morning and day, and who do not want to pay tuition are expected to choose primary education.

Placement into Universities

The way participants settled into university is one of the criteria considered in the research. When settlement patterns were examined, the highest settlement types were observed to be DGS and OSYS (Table 2).

Table 2: Placement Type

Placement Type	f	%
Amnesty Laws	8	1.69
DGS	179	37.92
ÖSYS	173	36.65
Engineering Completion Programs	26	5.51
Program to Complete Bachelor in the Health Field	42	8.90
Special Ability Exam	24	5.08
Foreign Student Exam	13	2.75
Internal Transfer	7	1.48
Total	472	100

Other Findings from Education

Participants were asked about their graduation expectations of the program they had chosen. More than half stated that they expected to graduate from the program on time. When this statement is taken as a whole, about a third of the group believed that they would leave program halfway through, or would not be able to complete it in time. This situation may be related to participation barriers that research has found. Allen (1993) argued that institutions should be alert to specific problems of nontraditional students who are at risk of leaving school and employ competent advisors and well-educated staff. Harkins (2009) emphasized that, besides increasing attendance, it is also important issue to support permanence of adults in institutions.

When asked about their plans for future education, more than half of the participants indicated that they would continue their education, while some adults stated that they would not be involved in a new educational activity after their undergraduate studies. When the group having plans to continue was asked about their future educational goals, more than half said they would continue their education with a postgraduate degree.

Findings Related to Reasons for Participation/Drop Out

This section includes the findings on previous undergraduate education experiences, reasons for drop out, relations between completed and continued programs, reasons for partic-

ipation, reasons for not participating, barriers faced by adults while continuing their education, reasons for choosing the program, higher education policies, other findings according to participation/drop out characteristics and “final words” of the participants. In the collection and analysis of the data, expressions have been used for each question and analyzes have been made by theming all these expressions. For example, 22 statements given for reasons of participation have been collected under 5 themes such as “Professional Reasons”, “Economic Reasons”, “Social Reasons”, “Personal Reasons” and “Academic Reasons”.

Previous Undergraduate Education Experiences

In this section, detailed reviews of previous (if existing) and current undergraduate education of adults were made first. When examining Table 3 to see which kind of higher education process participants went through, it is seen that “I graduated from a previous undergraduate program and this is my 2nd undergraduate program” statement is marked most often.

Table 3: Previous Undergraduate Experience

Undergraduate Experience	f	%
I returned with an amnesty law	5	1.06
This is my first undergraduate program	193	40.89
I graduated from a previous undergraduate program and this is my 2 nd undergraduate program	203	43.01
I dropped out an undergraduate program before I finished it. This is different than I left.	60	12.71
Others	11	2.33
Total	472	100

Table 4 summarizing situations of participants, indicates the participants who are students in their first undergraduate program and those continuing their 2nd or 3rd undergraduate education. The number of the participants stating the “this is my first undergraduate program” expression in Table 4 also includes those who started an undergraduate education but dropped out later.

Table 4: Previous Undergraduate Experience Summary

Undergraduate Experience	f	%
This is my first undergraduate program	258	54.66
This is my 2 nd /3 rd undergraduate program	214	45.34
Total	472	100

Reasons for Drop Out

The data in Table 3 shows that some participants had either taken a break from their previous undergraduate education or drop out the program without completing their education.

When reasons for leaving were examined for this group, which constituted 14.83% of all participants (70 people), the reason given most frequently was “financial reasons” and given most rarely was “being expelled”. Allen (1993) stated that arrangements made by institution will influence students’ decisions to continue. He argued that students should not be pressured to continue with programs they are unsatisfied; persuasion to continue must be initiated before student has made the decision to leave school. Bean (1980) mentions that this decision to leave education should not always be considered negatively; it may have been the right choice under those circumstances.

Relations Between Completed and Continued Programs

214 of participants had a previous undergraduate education. These students were asked about the type of education and the name of the program they completed. As a result of the analyses, it was seen that 208 of the adults were embarking on their second undergraduate program while 6 of them were on their third program. Adult students were found to gravitate towards both different and similar areas compared to their past choices (Table 5).

Reasons for Participation

Since participation in adult education is a voluntary process, it is important to understand reasons for participation (Merriam, Caffarella and Baumgartner, 2007). At the same time, findings obtained about those participating in adult education activities and for what reasons should be followed closely by both service providers and policy makers.

In order to make analyses within the study, statements have been grouped into “Professional Causes”, “Economic Causes”, “Social Causes”, “Personal Causes” and “Academic Causes”. When asked primary reason for continuing their undergraduate education, about 70% of the participants chose the statement “to advance to a better position in my profession” in the “Professional Causes” category. Men, those who were married, employed, and those with moderate income tended to choose “Professional Causes”; women, those who were single and unemployed, and individuals who possessed either low or high-income tended to choose “Academic Causes”.

Reasons for Not Participating

Adult students’ reasons for participation do not give any insight on those who do not participate. It is misleading to believe that those who do not participate are happy with their work, and have a satisfying time with their families, communities and leisure activities (Merriam and Caffarella, 2001). For this reason, researchers are additionally concerned with the reasons why adults do *not* participate.

In order to for analyses to be made as to why adults do not participate, statements have been grouped into “Professional Causes”, “Personal Causes”, “Domestic Causes”, and “Academic Causes”, and “Corporate Causes”. Currently, the most frequent reason for not participating is the statement “I did not pass the exam” in “Academic Cause”. Men, middle-aged individuals, employees, and those who are married often state that they

Table 5: Completed Program and Continued Program Examples of Some Participants

Previous Field Type	Completed Program	Current Field Type	Continued Program	Statement of Changes
Numerical Score	Medical Faculty	Numerical Score	Mechatronics Engineering	Similar
Numerical Score	Civil Engineering	Equiponderant Score	Law School	Different
Verbal Score	Sociology	Verbal Score	Philosophy	Similar
Equiponderant Score	Business	Numerical Score	Mechanical Engineering	Different

do not participate in education due to “Professional Causes”. On the other hand, women, younger individuals, and those who are single and unemployed have stated that they cannot attend due to “Academic Causes”.

Barriers Faced by Adults While Continuing Their Education

Adults must be willing and successful in learning activities to maintain their motivation for learning (Wlodkowski, 2008). However, traditional structure of higher education creates obstacles for adults seeking education in terms of continuance and success (Chao et al., 2007). In this context, knowing the difficulties that adults face in education process will help to improve their policies and practices. In order to be able to analyze the barriers to participation, the statements have been grouped as “Situational Barriers”, “Institutional Barriers” and “Dispositional Barriers”, as in Cross’s classification (1981’den akt: Boeren, 2009). Institutional barriers typically stem from the inadequacy of the program; energy and hours spent on bureaucratic procedures during enrollment; financial issues; deficient support services; and institutional and educational practices such as the fact that program planning and entrance conditions are not generally suitable for adults. Situational barriers include obstacles resulting from the person’s living situation, such as home and work responsibilities, time constraints, and child care needs. Dispositional barriers concern perception and attitude of students about themselves.

The most important item marked most often in participation obstacles was the statement “Mandatory attendance is straining for me” in Institutional Barriers. While “Institutional Barriers” ranked first for young adults, those who were unmarried and possessed a low-income, “Institutional Barriers” were the primary barriers for elderly people, those who were married, permanent employees, and possessed high income.

Reasons for Choosing the Program

Independent from their reasons for participating in undergraduate education, adults were asked their reasons for choosing their program. To be able to make analyses according to the specific reason, expressions were grouped as “Occupational Preferences”, “Academic Preferences”, “Personal Preferences”, and “Institutional Preferences”. The most frequently given reason was “my interest in this department”. The personal reasons motivating adults to participate in education can be triggered by internal or external motivation. However, with the result of this study, it can be said that adults often continue their education depending on internal motivation and accordingly

choose a field in which they are more interested. The findings of the current study is similar to those obtained by Elliot and Brna (2009), Harkins (2009) and Singh (2014).

In all groups and in the first and second education, it was seen that programs were chosen according to “Personal Preferences”. Those who chose distance education were more likely to do so because of “Corporate Causes” and “Professional Causes”. Importance given to educational technologies by States and investments made in this context are important elements to increase participation of adults in undergraduate programs. Higher education institutions can benefit from distance education and advanced information and communication technologies applications that save individuals from dependency on time and space. For full-time employed adult learners of advanced age, being able to study and participate in programs whenever they want is of prime importance (Choy and Premo, 1995; Jung and Cervero, 2002). For this reason, most full-time adult students prefer distance education as it is a system that at least does not have mandatory attendance.

Higher Education Policies That Can Be Developed

Higher education institutions are more likely to conduct studies that bring traditional-age students to the foreground (Sissel, Hansman and Kasworm, 2001). In addition to the attitude and behavior of lecturers, administrators, and support staff, the policies and procedures of these institutions, do not take adult students into view and do not consider complexity of adult life. This situation may sometimes frustrate adults or cause them to lose heart (Kasworm, 2008). Most university institutions do not realize that a section of their students are middle-aged, married and employed (Sissel et al., 2001). However, when looking at population projections, it is inevitable that universities will begin to focus on middle-aged students rather than traditional-age students.

To make better analyses within the scope of the study, expressions have been grouped as “Introduction, Continuation and Time Regulations”, “Crediting Experience”, “Financial Support Policies” and “Educational Support Services”. Participants have been asked to choose the most important one they believed out of higher education policies that could be developed to solve obstacles they faced during their education. The largest ratio of participants chose the statement “attendance should not be compulsory”. When the role of being a student is added to home, work and family responsibilities, adults can only participate in limited lesson time (Aruğaslan and Uysal, 2017). While participants from all ages and all marital status, perma-

nent employees, and middle and high income group chose policies on “Entry, Continuation and Time Regulations”; unemployed or temporary workers and those with low-income chose “Economic Support Policies”.

Other Findings According to Participation/Drop Out Characteristics

Participants were found to be their own biggest supporters in education. Their families and social circles came next. It was seen that 85% of participants did not participate in social activities while 46% did not spend any time on campus outside of class. When attitudes of course advisors towards adult students were examined, 53% of them were found to be aware. Most of the participants were not found to apply for financial aid. When adults who both worked and studied were asked the question “work or education?”, 74% stated that their work came first.

“Final Words” Content Analysis and Word Cloud

Participants have been asked to say their final words with one open-ended question. Thoughts of 139 participants have been given in this section. The analysis in this section consists of these final words. Opinions of participants in the final words section been examined in two different ways. The first one is the content analysis while the other is word cloud. Categories, themes and sub themes arisen from the content analysis are as shown in Table 6. 68.35% of respondents expressed their views on “Expectations and Needs”, 45.32% on “Participation Barriers” and 16.55% on “Participation Motivations”.

The words written in the word cloud section with the highest frequency were those such as “education” (eğitim), “attendance” (devam), “adult” (yetişkin), “job” (iş), “class” (ders), “age” (yaş), “employee” (çalışan), “student” (öğrenci), “survey” (anket), and “higher education” (yükseköğretim) (Figure 6).



Figure 6: “Final Words” in word cloud

Words with a high frequency in the word cloud were found to be those associated with expressions used most frequently for participation barriers and developmental policies (Table 7).

CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

This study aims to examine the participation profiles of adults aged 25 and over, who are considered outside the traditional education age, and decide to take formal undergraduate education for the first time or again. In this context, higher education policies and practices developed for adult students around the world and in Turkey have been examined first. Then, the demographic, educational and participation/leaving characteristics of adult undergraduate students who started their education at the faculties and high schools of Süleyman Demirel University when they were 25 years old and over were analyzed in detail.

In this research which was carried out for the undergraduate education of adults, the subjects that were investigated in detail were the reasons for participation, reasons for not participating, barriers to participation, reasons for choosing the pro-

Table 6: Categories, Themes and Sub Themes

Category	Theme	Sub Theme	f	%
Expectations and Needs (68.35%)	Encourage Policies	Employment oriented expectations	1	0.72
		Employer support	1	0.72
		State support	3	2.16
	Health Care Service	Health insurance support	3	2.16
	Institutional Expectations	Adult friendly learning environments	86	61.87
Participation Barriers (45.32%)	Professional Barriers	Status of working adults	12	8.63
	Prejudices Towards Adults	Prejudices of traditional students	4	2.88
		Prejudices of academic staff	23	16.55
	Financial Obstacle	Financial Support	20	14.39
		Shelter	3	2.16
Tuition		1	0.72	
Participation Motivations (16.55%)	Orientations	Goal-Oriented	15	10.79
		Learning-Oriented	8	5.76

Table 7: Relationship Between Some Word Cloud Result and Some Study Findings

High Frequency Word	Participation Barriers	Developable Policies
Attendance	“Mandatory attendance is straining for me.”	“Attendance should not be compulsory”
Job, employee etc.	“Professional density is getting most of my time.”	“Employed adults must be legally allowed from workplaces”

gram, and improvable higher education policies. This research reveals that adult students who decide to take formal undergraduate education at the age of 25 and above have different reasons for participation, they face many obstacles while continuing their education. Therefore, it is necessary to develop higher education policies that will include adult students as well as traditional age students.

Adult students in higher education are a growing population with unique needs. However, it is known that many are forced to leave school because of numerous obstacles and practices. Understanding and solving various obstacles faced by them will encourage further decisions to continue education. Hence, suggestions emerging as a result of this research can be listed as follows:

- Higher education policies that are inclusive of adults should be developed,
- Practices should be developed in order to make entrance into higher education easier for adult students,
- Adults should also be considered in the supply of academic and administrative support,
- Services ensuring continuance of education should be developed,
- Integration activities should be included within the campus,
- Regulations should be made to reduce obstacles for participation,
- Unemployed adults should be provided with financial aid,
- It should be necessary to offer lifelong learning as a part of as required courses in educational schools and as a part of elective courses in other higher education institutions.

REFERENCES

- Allen, B. A. (1993). The student in higher education: Nontraditional student retention. *Community Services Catalyst*, 23(3), 19–22.
- Aruğaslan, E., & Uysal, M. (2017). Yükseköğretim’de Yetişkin Öğrencilere Yönelik Politikalar. *Journal of Research in Educational and Teaching*, 6(2), 1-13.
- Banks, J. (2010). *Female nontraditional students in higher education* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, Indiana.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187. doi:10.1007/BF00976194
- Bengo, N. M. A. (2020) Managing Instructional Strategies in Classrooms With Adult Learners, *The Journal of Continuing Higher Education*, 68(2), 71-83, doi: 10.1080/07377363.2020.1712578
- Berker, A., & Horn, L. (2003). *Work first, study second: Adult undergraduates who combine employment and postsecondary enrollment*. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs2003/2003167.pdf>
- Boeren, E. (2009). Adult education participation: The Matthew principle. *Filosofija- Sociologija*, 20(2), 154–161.
- Boeren, E., Holford, J., Nicaise, I. & Baert, H. (2012). Why do adults learn? Developing a motivational typology across 12 European countries. *Globalisation, Societies and Education*, 10(2), 247–269. doi:10.1080/14767724.2012.678764
- Broek, S., & Hake, B. J. (2012). Increasing participation of adults in higher education: Factors for successful policies. *International Journal of Lifelong Education*, 31(4), 397–417. doi:10.1080/02601370.2012.663801
- Bundy, A. P., & Smith, T. B. (2004). Introduction to the special section-breaking with tradition: Effective counseling services for nontraditional students. *Journal of College Counseling*, 7(1), 3–4. doi: 10.1002/j.2161-1882.2004.tb00252.x
- Bye, D., Pushkar, D., & Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141–158.
- CAEL. (1999). Serving adult learners in higher education. Retrieved from <https://www.carrollcc.edu/uploadedFiles/CarrollCCedu/Content/PDF/Documents/PTA/Summary%20of%20Alfi%20Principles%20of%20Effectiveness.pdf>
- Caruth, G. D. (2013). *Andragogy in higher education: Identifying 2010 adult learners in baccalaureate degree-granting institutions* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University-Commerce, Commerce.
- Chao, E. L., DeRocco, E. S., & Flynn, M. K. (2007). *Adult learners in higher education barriers to success and strategies to improve results*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497801.pdf>
- Choy, S. P., & Premo, M. D. (1995). *Profile of older undergraduates: 1989-90*. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs95/95167.pdf>
- Compton, J. I., Cox, E., & Laanan, F. S. (2006). Adult learners in transition. *New Directions for Student Services*, 2006(114), 73–80. doi:10.1002/ss.208
- Coulter, X., & Mandell, A. (2012). Adult higher education: Are we moving in the wrong direction? *The Journal of Continuing Higher Education*, 60(1), 40–42. doi:10.1080/07377363.2012.649133
- Creighton, S. & Hodson, L. (2002). *Participation trends and patterns in adult education: 1991 to 1999*. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs2002/2002119.pdf>

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- DiSilvestro, F. R. (2013). Continuing higher education and older adults: A growing challenge and golden opportunity. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2013(140), 79–87. doi:10.1002/ace.20076
- Donaldson, J. F., & Townsend, B. K. (2007). Higher education journals' discourse about adult undergraduate students. *The Journal of Higher Education*, 78(1), 27–50. doi:10.1353/jhe.2007.0001
- Elliot, D. L., & Brna, P. (2009). 'I cannot study far from home': non-traditional learners' participation in degree education. *Journal of Further and Higher Education*, 33(2), 105–117. doi:10.1080/03098770902856645
- Eurydice. (2000). *Lifelong learning: The contribution of education systems in the Member States of the European Union*. Retrieved from <http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-wf/eud/00/2-87116-294-8-EN.pdf>
- Eurydice. (2011). *Adults in formal education: Policies and practice in Europe*. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128EN.pdf
- Fairchild, E. E. (2003). Multiple roles of adult learners. *New Directions for Student Service*, 2003(102), 11–16. doi:10.1002/ss.84
- Firstpost. (2016). Never too old for school: At 96, man from Japan becomes oldest university graduate. Retrieved June 6, 2021, from <https://www.firstpost.com/world/never-too-old-for-school-at-96-man-from-japan-becomes-oldest-university-graduate-2818066.html>
- Grabowski, S. M. (1972). *Motivational Factors of Adult Learners in a Directed Self-Study Bachelor's Degree Program* (Unpublished doctoral dissertation). Syracuse Üniversitesi, New York.
- Graham, S., & Donaldson, J. F. (1999). Adult students' academic and intellectual development in college. *Adult Education Quarterly*, 49(3), 147–161.
- Harkins, P. M. (2009). *The experience of nontraditional students enrolled in a transitions course in an undergraduate program* (Unpublished doctoral dissertation). University of Connecticut, United States.
- Hefler, G., & Markowitsch, J. (2010). Formal adult learning and working in Europe: A new typology of participation patterns. *Journal of Workplace Learning*, 22(1/2), 79–93. doi:10.1108/13665621011012870
- Johnstone, J. W. C. (1963). *Volunteers for learning A study of the educational pursuits of American adults*. Chicago: National Opinion Research Center, University of Chicago.
- Jung, J. C., & Cervero, R. (2002). The social, economic and political contexts of adults' participation in undergraduate programmes: a state-level analysis. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 305–320. doi:10.1080/02601370210140977
- Kasworm, C. E. (1990). Adult undergraduates in higher education: A review of past research perspectives. *Review of Educational Research*, 60(3), 345–372. doi:10.3102/00346543060003345
- Kasworm, C. E. (2003). Setting the stage: Adults in higher education. *New Directions for Student Services*, 2003(102), 3–10. doi:10.1002/ss.83
- Kasworm, C. E. (2008). Emotional challenges of adult learners in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008(120), 27–34. doi:10.1002/ace.313
- Kasworm, C. E. (2010). Adult learners in a research university: Negotiating undergraduate student identity. *Adult Education Quarterly*, 60(2), 143–160. doi:10.1177/0741713609336110
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları* (Unpublished doctoral dissertation). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kwang, K., Hagedorn, M. C., Williamson, J., & Chapman, C. (2004). *Participation in adult education and lifelong learning: 2000-01*. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs2004/2004050.pdf>
- Kwong, T. M., Mok, Y. F., & Kwong, M. L. (1997). Social factors and adult learners' motivations in re-entering higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 16(6), 518–534. doi:10.1080/0260137970160605
- Kyndt, E., Michielsen, M., Nooten, L. V., Nijs, S., & Baert, H. (2011). Learning in the second half of the career: stimulating and prohibiting reasons for participation in formal learning activities. *International Journal of Lifelong Education*, 30(5), 681–699. doi:10.1080/02601370.2011.611905
- Lake, E. D., & Pushchak, A. J. (2007). Better allocating university resources to create on-line learning environments for non-traditional students in underserved rural areas. *Innovative Higher Education*, 31(4), 215–225. doi:10.1007/s10755-006-9025-5
- Lin, X. (2016). Barriers and challenges of female adult students enrolled in higher education: A literature review. *Higher Education Studies*, 6(2), 119–126. doi:10.5539/hes.v6n2p119
- Lopuch, V. S. (2015). *The new campus landscape: A narrative study of non-traditional undergraduates' identity construction while enrolled at a traditional private college* (Unpublished doctoral dissertation). Northeastern University, Boston.
- Malhotra, N. K. (1997). *Perceived situational, institutional, and dispositional participation barriers to undergraduate education for nontraditional adult learners at a small, tuition-driven private college* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Florida, Florida.
- McAllister, C. (2010). "This is the beginning of my life educationally": older (50+ years) working class adults' participation in higher education in Scotland, through the lens of critical educational gerontology. *International Journal of Lifelong Education*, 29(5), 547–563. doi:10.1080/02601370.2010.512802
- Memurlar.Net. (2020). Profesör ders verdiği fakültede öğrenci oldu. Retrieved June 05, 2021, <https://video.memurlar.net/video/68332/profesor-ders-verdigi-fakultede-ogrenci-oldu.html>
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (2001). Participation in adult education. In S. B. Merriam, C. R.S., R. J. Wlodkowski, & P. Cranton (Eds.), *Adult learning theories, principles and applications*. John Wiley & Sons, INC.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Morstein, B. R., & Smart, J. C. (1977). A motivational typology of adult learners. *The Journal of Higher Education*, 48(6), 665–679. doi: 10.1080/00221546.1977.11776584

- Myers, K., Conte, N. & Rubenson, K. (2014). *Adult learning typology: Adult learning and returns to training project*. Social Research and Demonstration Corporation. Ottawa, Ontario.
- Pollard, E. (2008). *University is not just for young people*. Institute for Employment Studies DIUS Research Report. Brighton.
- Postan, L. (2014). Adult education and some andragogical dimensions of higher education in the Republic of Moldova. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 127–132. doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.621
- Prins, E., Kassab, C., & Campbell, K. (2015). Adult learners in higher education: A rural–urban analysis of Pennsylvania FAFSA applicants' educational, demographic, and financial characteristics. *The Journal of Continuing Higher Education*, 63(2), 71–85. doi:10.1080/07377363.2015.1042999
- Rabourn, K. E., Shoup, R. & Brckalorenz, A. (2015, May). Proceedings from Annual Forum of the Association for Institutional Research: *Barriers in Returning to Learning: Engagement and Support of Adult Learners*. Denver: Colorado.
- Roddy, S. (2005). *Adults returning to collage* (Unpublished doctoral dissertation). University Of Oklahoma, Oklahoma.
- Saar, E., Vöörmann, R., & Lang, A. (2014). Employers' support for adult higher education students in liberal post-socialist contexts. *International Journal of Lifelong Education*, 33(5), 587–606. doi:10.1080/02601370.2014.945624
- Santos, D., Miguel, L. (2020). The Motivation and Experience of Distance Learning Engineering Programmes Students: A Study of Non-Traditional, Returning, Evening, and Adult Students. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), p134–148.
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44(3-4), 309–327. doi:10.1023/A:1019898114335
- Singh, A. K. (2014). *Non-traditional students' quest for higher education: Personal and environmental challenges in a rural community college* (Unpublished doctoral dissertation). Wilmington University, New Castle.
- Sissel, P. A., Hansman, C. A., & Kasworm, C. E. (2001). The politics of neglect: Adult learners in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(91), 17–28. doi:10.1002/ace.27
- Stein, D. S., Wanstreet, C., & Trinko, L. A. (2011). From consideration to commitment: Factors in adults' decisions to enroll in a higher education degree program. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(2), 68–76. doi:10.1080/07377363.2011.568820
- Tekin, M. (1988). *Ankara ilinde yetişkinleri örgün yetişkin eğitimi programlarına katılmaya güdüleyen etmenler ve yetişkinlerin katılmada karşılaştıkları güçlükler* (Unpublished doctoral dissertation). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Venegas-Muggli, J. I. (2020). Higher education dropout of non-traditional mature freshmen: the role of sociodemographic characteristics, *Studies in Continuing Education*, 42(3), 316–332, doi: 10.1080/0158037X.2019.1652157
- Wallace, J. R. (1989). *A study of nontraditional-aged undergraduate student enrollment at selected colleges and universities in California* (Unpublished doctoral dissertation). United States International University, San Diego.
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass: A Wiley Imprint.
- YÖK. (2017). *Öğrenci afları (6111 ve 6353 sayılı kanunun uygulamaları)*. Retrieved from <http://www.yok.gov.tr/>
- YÖK. (2021). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. Retrieved May 27, 2021, from [http:// https://istatistik.yok.gov.tr/](http://https://istatistik.yok.gov.tr/)

Çift Kör Hakemlik Sistemi Ne Kadar Kör?

How Blind is Double Blind Review?

Cem EYERCI

ÖZ

Akademik süreçlerin önemli bir aracı olan hakemlik sistemi sadece akademik çalışmaların yayınlanmaya uygunluklarının belirlenmesinde değil, araştırma bursu ve akademik pozisyon başvuruları ile terfi taleplerinin değerlendirmesinde etkin rolüyle de vazgeçilmez olarak görülmektedir. Bununla birlikte son yıllarda kendisi akademik çalışmaların konusu hâline gelen sistem çeşitli yönlerden eleştirilmekte, makale yazarı ve hakemlerin niteliklerine bağlı yanlılıklar içerdiğini ortaya koyan çalışmalar yapılmakta ve bu olumsuzlukları giderebileceği düşünülen alternatifler aranmaktadır. Bu çalışmada iktisadi ve idari bilimler ve siyasal bilgiler fakültelerinin çıkardığı, TR Dizin kapsamında olan ve son üç yıldaki sayılarında makalelerin başvuru ve kabul tarihlerini yayınlayan dergiler taranmış ve makalelerin ortalama kabul sürelerinin yazım dili, yazar sayısı, yazarların unvanı, cinsiyeti ve bir üniversite mensubu olup olmadıklarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, aynı alanda yayın yapan benzer nitelikteki dergilerin ortalama kabul sürelerinde büyük farklar gözlenmiştir. Daha da önemlisi, makale yazarlarının dergiyi çıkaran üniversiteye mensup olmaları makale kabul sürelerini anlamlı düzeyde kısaltabilmektedir. Bu durum çift kör hakemlik sürecinin editörlerce işletilen aşamalarında önemli ölçüde yanlılık oluştuğu, bazı yazarların makaleleri için yanlılığa sebep olacak şekilde hakem seçildiği veya editörlerin hakemlerle süreci etkileyecek şekilde iletişim kurduğu anlamına gelmektedir.

Anahtar Sözcükler: Akademik hakemlikte yanlılık, Çift kör hakemlik, TR Dizin

ABSTRACT

The peer-review system as a critical tool in academic processes is regarded to be essential. It is not used only to evaluate the manuscripts submitted to the journals but also in tenure decisions, academic promotions, and grant applications. However, during the last few decades, the system has also become a subject of academic research and criticized from various aspects. Many scholars studied the process and presented biases emerging due to the characteristics of the authors and reviewers. In this paper, the journals published by the faculties of economics and administrative sciences and the faculties of political sciences and indexed by TR Dizin are studied. It is observed that the language of the article, number, title, gender, and institutional affiliation of the authors do not influence the acceptance period. However, there is a difference between the average acceptance periods of the journals, which are quite similar. Moreover, being a faculty member of the publisher provides a significantly shorter acceptance period on average. The reason for such differentiation may be either the existence of a considerable extent of bias at the editorial stages of the process or the communication of the editors with the reviewers in a way that influences the process.

Keywords: Bias in peer-review, Double blind peer-review, TR Dizin

GİRİŞ

Bugün akademik yaşamın çok önemli bir bileşeni olan hakemlik sürecinin geçmişi özellikle tıp alanında on sekizinci yüzyıla kadar uzansa da (Burnham, 1990), sürecin kurumsallaşmaya

başlaması editörlerin yayınlanmak üzere dergilere gönderilen sayıca artmış ve çok çeşitlenmiş çalışmalarla başa çıkamaz hâle geldikleri 1940'lı yıllarda gerçekleşmiştir (Paltridge, 2017). Hakemlerin inceledikleri çalışmaların bilimselliği, yöntemsel

Eyerci C., (2021). Çift kör hakemlik sistemi ne kadar kör? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 328-338. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.452>

Cem EYERCI (✉)

ORCID ID: 0000-0002-9863-5957

Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası, Ankara, Türkiye
Central Bank of the Republic of Turkey, Ankara, Turkey
eyercicem@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received : 15.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 26.05.2021

etkinliği, anlaşılabilirliği, orijinalliği, doğruluğu, tamlığı, önemi ve gönderildiği dergiye uygunluğu gibi çeşitli yönlerden yaptıkları değerlendirmeler çalışmanın yayınlanması ya da reddedilmesi yönünde editörlerin verecekleri kararlarda belirleyici olur. Hakemlik sürecinden geçerek yayınlanan bir makale bir tür kalite kontrolünden geçmiş olarak görülür ve bu süreçten geçmeyenlere göre daha güvenilir addedilir. Çoğunlukla üç ayrı hakemlik yöntemi (yazar ve hakemin birbirini bilmediği *çift kör*, yazarın hakemi bilmediği *tek kör* ve taraflara ait bilgilerin gizlenmediği *açık veya şeffaf* hakemlik) gündemde olmakla beraber, dördüncü bir yöntem (yazar, editör ve hakemin birbirlerini bilmediği *üçlü kör* hakemlik) kullanma çabaları da (Clarivate Web of Science, 2018; Sciencematters, 2018) görülmektedir.

Hakemlik süreci akademik çalışmaların yayınlanmaya uygunluklarının belirlenmesinin yanında, araştırma bursu ve akademik pozisyon başvuruları ile akademik terfi ve kalıcı kadroya geçme değerlendirmelerinde de kullanılmaktadır. Öyle ki yapılan bir çalışmada (Heckman & Moktan, 2020) Amerika Birleşik Devletlerindeki en iyi 35 iktisat bölümünde akademik bir kadroya alınmada, ilk beş (top five) iktisat dergisinde yayın yapmış olmanın önemli düzeyde belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Hakemlik sisteminin önemi anlatılırken, hakemlik süreci işletilseydi, Alan Sokal'ın kurgusal çalışmasının editörlerce hakeme gönderilmeden yayınlandığı Sokal şakası¹ olarak bilinen olayın yaşanmayacağı vurgulanmaktadır (Bornmann, 2011). Mevcut hakemlik sistemi bugün, akademik dünyada, yeni bilimsel çalışmaların güvenilir, doğru ve tutarlı olduğunu garanti eden en etkin araç (Mulligan, Hall, & Raphael, 2013) ve vazgeçilmez (Akça & Akbulut, 2020) olarak kabul edilse de bu sürecin işletilmesi, zor, pahalı ve çoğunlukla yavaştır ve birçok yönden yanlışlık içerme riski taşımaktadır (Rennie, 2003). Akademik süreçlerin bu denli merkezinde olduğu halde 1980'li yıllara kadar hemen hiç sorgulanmayan hakemlik süreci zamanla bilimsel incelemelerin konusu hâline gelmiş ve sistemde bir yenilenme ihtiyacının varlığı dile getirilir olmuştur (Smith, 1997).

Hakem değerlendirmelerinde sıklıkla karşılaşılan yanlışlık sorunu, çalışmanın gerçek kalitesinin hatalı değerlendirilmesi, yazar ve hakemin sosyal nitelikleri ve çalışmanın içeriği gibi bir veya birkaç sebebe bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir (Lee, Sugimoto, Zhang, & Cronin, 2013). Yazar veya hakemin cinsiyeti, çalıştığı kurum, milliyeti, uzmanlık alanı, unvanı ve siyasi görüşü gibi çok çeşitli nitelikleri yanlışlığa sebep olabilmektedir. Aynı yazıyı inceleyen hakemlerin birbirine zıt değerlendirmeler yapabildiği, incelenen çalışmadan aşırma yapılabildiği ve incelemenin kasıtlı olarak uzatılabildiği de hakemlik sürecine ilişkin olumsuzluklar arasında sayılmaktadır (Dilek-Kayaoğlu & Gülle, 2015). Hakemler farklı görüş ortaya koyanlara göre kendi fikirlerini doğrulayan, basit dille yazılmış olanlara göre karmaşık olan çalışmalara daha olumlu yaklaşabilmektedirler (Miller, 2006; García, Rodriguez-Sánchez, & Fdez-Valdivia, 2020). Değerlendirilen çalışmalardan orijinal olmaları beklendiği halde, hakemlerin kendi fikirlerini doğrulayan bir yanlışlığa yol açabilmeleri

arzu edilmeyen bir tezat oluştursa da Thomas Kuhn'un (1962) tanımladığı *olağan bilim* içinde aykırılıkların ayıklanıyor olması bu durumu açıklamaktadır. Nitekim bu sistemde, daha sonra yayınlanan ve alanındaki en önemli makaleler arasında yer alan birçok çalışma ilk bir ya da birkaç başvuruda (Gans & Shepherd, 1994; MacDonald, 2016) reddedilebilmektedir.

Öte yandan, çeşitli yanlışlıklarla reddedilen veya değerlendirme süreçleri uzatılan çalışmalardan farklı olarak etik ilkelere aykırı olduğu ya da önemli bir hata içerdiği için yayınlanmaması gerektiği halde, bunlar zamanında fark edilemediğinden yayınlanan çalışmalar da vardır. Sonuç uydurma, verilerle oynama, intihal gibi etik dışı bir durumun ya da önemli bir hatanın varlığı sonradan anlaşılan çalışmalar yayınlayan dergiler tarafından geri çekilseler de geri çekmenin duyurulduğu tarihe kadar, hatta daha sonra da başka çalışmalardan atf alabilmektedirler (Pfeifer & Snodgrass, 1990; da Silva & Bornemann-Cimenti, 2017; Jan & Zainab, 2018). İnceleme sürecinde yakalanamayan bu tür çalışmaların oluşturduğu sorunlar çalışma geri çekilse bile tam anlamıyla giderilememektedir.

Yukarıda belirtilen yanlışlıkların çift kör hakemlik yönteminin kullanımıyla önleneyeceği (Mulligan vd., 2013) beklenebilirse de bu yöntemin sorunları gidermede ne ölçüde etkin olduğu belirsizdir (Fox vd., 2019). Çift kör hakemlik uygulamasında da yazarın kimliği, özellikle az sayıda akademisyenin çalıştığı alanlarda (Töreci, 2005), her zaman gizlenmemektedir (Yankauer, 1991; Hill & Provost, 2003).

Hakemlik sürecinde eleştiriye konu olan sorunların bir ölçüye kadar önlenmesinde, hazırlanan raporların erişilebilir olması sebebiyle hakemlerin daha yansız ve yapıcı olmaya zorunlu hissettikleri (Akça & Akbulut, 2020) *şeffaf* hakemlik yönteminin yaygınlaştırılması düşünülmekte ve buna yönelik çeşitli pilot uygulamalar (Mehmani, 2016; Moylan, 2019; Waltman, 2020) yapılmaktadır. Bununla birlikte, bugün hâlâ tek kör ve çift kör hakemlik yöntemleri daha çok kullanılmaktadır. Görülmektedir ki daha iyi bir yöntem bulunana kadar mevcut hakemlik sisteminin kullanımı sürecektir (Al & Soydal, 2017).

Bu çalışmada, belirli bir alanda faaliyet gösteren TR Dizin kapsamındaki dergilerin hakemlik süreçlerinde yukarıda sayılan değerlendirme yanlışlıklarının ne ölçüde var olduğu incelenmiştir. Sonraki bölümde çalışmanın yöntemi ve kullanılan veri tanıtılmıştır. Analiz sonuçlarının değerlendirilmesinin ardından son bölümde elde edilen sonuçlar özetlenmiştir.

YÖNTEM

Hakemlik süreçlerine yönelik incelemeler çoğunlukla yazar, editör ve hakemlere uygulanan anketler yoluyla yapılmaktadır (Yankauer, 1991; Mulligan vd., 2013; Dilek-Kayaoğlu & Gülle, 2015; Huisman & Smits, 2017). Bir diğer yaklaşım yayıncı veri tabanlarından alınan başvuru, kabul ve yayınlanma verisinin veya doğrudan yayın üzerinden toplanan başvuru ve kabul bilgilerinin incelenmesidir (Al & Şencan, 2016; Helmer,

¹Sokal şakası (Sokal hoax) olarak bilinen, fizik profesörü Alan Sokal'ın postmodern kültürel çalışmalar alanında önemli bir dergiye gönderdiği sahte makalenin yayınlanması olayı ile ilgili bilgi için bkz. Sokal (2010).

Schottdorf, Neef, & Battaglia, 2017; Squazzoni vd., 2021). Her iki yaklaşımın birlikte kullanıldığı (Clarivate Web of Science, 2018) çalışmalar yanında başka bazı çalışmalarda deneyler de uygulanmıştır (Mahoney, 1977; Peters & Ceci, 1982; Tomkins, Zhang, & Heavlin, 2017). Yazım kalitesi karşılaştırması (Hengel, 2017) gibi çeşitli başka yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar da yapılmıştır.

Bu çalışmada üniversitelerin iktisadi ve idari bilimler ve siyaset bilgileri fakültelerinin çıkarmış olduğu akademik dergilerde yayınlanan makalelerin yazım dili ve yazar sayısı ile makale yazarlarının unvanı, cinsiyeti ve kurumuna bağlı bir yanlılığın olup olmadığı incelenmiştir.

Çeşitli şekillerde yapılan yanlılık çalışmalarında sadece yayınlanan değil reddedilen makaleler de incelenmekte, yanlılık bu iki makale grubunun yazar niteliklerinin karşılaştırılması ile daha kolay ortaya konulabilmektedir. Yanlılıklar sadece yazarların niteliklerine bağlı olarak ortaya çıkmayabildiğinden, hakemlerin kişisel niteliklerinin incelenmesi söz konusu yanlılık gözlemlerinin daha da doğru yapılmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte, bu çalışmada olduğu gibi gerek reddedilen makale bilgilerine ve gerekse yayınlanan makalelerin değerlendirme süreçlerinde görev alan hakem bilgilerine erişilememesi gibi kısıtların var olduğu durumlarda sadece yayına kabul edilen makalelerin incelenmesi de bir ölçüye kadar yanlılık bilgisi verebilmektedir. Ancak gerek tür ve gerekse düzey yönünden, bu kısıtlar altında tespit edilebilecek olandan daha fazla yanlılığın söz konusu olabileceği göz ardı edilmemelidir.

Bu amaçla, her bir makale için dergiye başvuru ve kabul tarihleri arasında geçen gün sayısı hesaplanarak belirlenen *kabul sürelerinin* makale ve yazar niteliklerine bağlı farklı kısıtlar için farklılaşmış farklılaşmadığı bulunmuştur. Farklı kısıtlardan oluşan grupların ortalama ve medyan kabul süreleri karşılaştırılmış,

farklılık gözlenen grupların kabul süresi ortalamalarının arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı t-testi kullanılarak test edilmiştir.

Makale bazında kabul süreleri, makale uzunluğu, yazım kalitesi, eksiklik ve yanlışlıklara bağlı düzeltme gereklilikleri, hakemlerin yoğunluğu ve editoryal süreçteki arıza aksamalar gibi birçok sebeple uzayabilir. Bir kısmı sürecin doğal sonucu olan bu durumların kabul süreleri üzerindeki etkileri yanlılık olarak değerlendirilemez. Bununla birlikte yapılan çok sayıda inceleme sonucunda elde edilen ortalama kabul sürelerinde makale veya yazarların herhangi bir niteliğine göre gözlenen farklılaşmanın bu niteliğe bağlı olarak açıklanabilmesi gerekir. Makul bir açıklamanın yapılamadığı durumlarda bir yanlılığın varlığından söz edilebilir.

Veri

Çalışmada kullanılan veri üniversitelerin iktisadi ve idari bilimler ve siyaset bilgileri fakültelerinin çıkarmış olduğu, TR Dizin kapsamında yer alan dergilerden, son üç yılda (2018, 2019, 2020) yayınladıkları makalelerde başvuru ve kabul tarihleri bulunanlar taranarak elde edilmiştir. Bu niteliklere sahip 10 derginin 3 yıldaki 92 sayısında yayınlanan, hakemlik sürecine tabi 1216 makaleden başvuru veya kabul tarihi olmayan 7'si kapsam dışında tutularak toplam 1209 makalenin *yayımlandığı dergi, cilt, sayı ve yılı, başlığı, dili, başvuru ve kabul tarihleri, yazarları, yazarların unvan ve kurumları* derlenmiştir (Tablo 1).

Bu çalışma kapsamındaki Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi (Ahb) daha önce Gazi Üniversitesi tarafından yayınlanırken, Gazi Üniversitesi'nden ayrılan İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi dahil bazı fakültelerle 2018 yılında kurulan Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi tarafından yayınlanmaya başlandığından, çalışma kapsamındaki makalelerin yazarlarına ilişkin kurum bilgileri bu iki üniversite

Tablo 1: Çalışma Kapsamındaki Dergiler ve Taranan Makale Sayıları (2108, 2019, 2020)

Derginin adı	Çalışmada kullanılan kısaltma	Yayınlayan üniversite	Çıkış yılı	Taranan makale sayısı
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi	Ahb	Ankara Hacı Bayram Veli	1986	118
Ankara Üniversitesi SBF Dergisi	Ank	Ankara	1943	150
Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi	Ata	Atatürk	1977	206
İzmir İktisat Dergisi	Dok	Dokuz Eylül	1986	124
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi	Esk	Eskişehir Osmangazi	2006	143
Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi	Hac	Hacettepe	1982	96
Siyasal: Journal of Political Sciences	İst	İstanbul	1983	43
Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi	Kaf	Kafkas	2010	142
Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi	Man	Manisa Celal Bayar	1995	150
Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi	Sel	Selçuk	2000	37
Toplam				1209

için aynı olacak şekilde, derginin şimdiki yayıncısı olan Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi olarak kaydedilmiştir.

Yukarıda belirtildiği üzere başvuru veya kabul tarihi olmadığından çalışma dışına çıkarılan 7 makalenin yanı sıra başka bazı makalelerdeki açık tarih hataları (2019 yerine 1919 veya 21019, 20.5.2018 yerine 5.20.2018 gibi) düzeltilerek bu makaleler çalışmaya dahil edilmiştir. Bu durum, bir mantık hatası olmadığından yanlışlığı anlaşılmasın hatalı tarih kayıtlarının olabileceğini akla getirmektedir. Bununla birlikte, dergilerde yayınlanması görece yeni olan başvuru ve kabul tarihlerinde olabilecek bu hataların analizlerde kullanılan ortalama ve median değerlerini etkileyecek boyutta olmayacağı varsayılmıştır.

Taranan makalelerde yer alan yazar unvanları gruplandırılırken araştırma görevlisinden profesöre kadar olan üniversitedeki akademik unvanların dışındakiler *diğer* başlığı altında toplanmıştır. Bu grupta kurumu bir üniversite gözüktüğü halde uzman, öğrenci ve benzeri unvan kaydı olanlar, üniversite dışı kurum unvan kaydı olanlar ve unvanı belirtilmemiş olanlar bulunmaktadır.

Yazarların kurumları üniversite ve diğer olarak iki gruba ayrılmış, yurtiçi ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki üniversiteler dışında kalan tüm kurumlar, az sayıdaki yabancı üniversite ve bir kurum belirtmeyenler *diğer* grubunu oluşturmuşlardır.

Doğrudan makalelerden derlenen değişkenler dışında, bunların kullanımıyla analizde kullanılan iki değişken üretilmiştir. İlki, tüm analizlerin ana değişkeni olan *kabul süresidir*. Kabul süresi her makale için başvuru tarihinden kabul tarihine kadar geçen gün sayısı şeklinde belirlenmiştir. İkinci olarak, yazarların makalelerde olmayan *cinsiyet* bilgileri, yazar isimlerinin taranması suretiyle oluşturulmuştur. Yaygın şekilde kadın veya erkek ismi olarak kullanılan isimlere sahip çoğunlukta yazarların cinsiyetleri bu yaygın kullanıma göre atanmış, her iki cinsiyetin kullandığı düşünülen isimlere sahip yazarlar ile yabancı yazarların cinsiyetleri kişilere yönelik internet taraması yapılarak belirlenmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Makale ve Yazarların Nitelik Özetleri

Dergi düzeyinde farklılıklar olsa da çalışma kapsamındaki 10 dergide yayınlanan toplam makale sayıları 2018-2020 döneminde her yıl artış göstermiştir (Tablo 2). Yayınlanan 1209 makalenin 1040'ı Türkçe, kalan 169'u ise yabancı dillerde yazılmıştır. Bu dönemde en fazla iki yazarlı makale (548 adet) yayınlanmış, bunu tek yazarlı makaleler (485 adet) takip etmiştir. Çok az sayıda da olsa 5 ve 6 yazarlı makaleler de yayınlanmıştır.

Yayınlanan makalelerin 266'sının yazarlarından en az birinin, 170'nin ise tüm yazarlarının kurumu dergiyi çıkaran üniversitedir. 943 makalenin yazarlarının hiçbirinin kurumu makalenin yayınlandığı dergiyi çıkaran üniversite değildir (Tablo 3).

Bu dönemde yayınlanan 1209 makalenin 2142 yazarı vardır (Tablo 4). Bu yazarların içindeki 679 *doktor öğretim üyesi* en büyük unvan grubunu oluşturmaktadır. En az yayın yapanlar 89 kişiden oluşan *öğretim görevlisi* grubudur. Yazarların 2004'ünün kurumu bir yurt içi üniversitedir.

Yazarların %37.7'si kadın, %62.3'ü erkektir. Dergi bazında kadın yazar oranı %31.0 ile %42.3 arasında değişmektedir. Kadın yazar oranlarının unvanlara göre farklılaşması dergilere göre olduğundan daha yüksektir. *Araştırma görevlilerinin* %41.1'i kadın olduğu halde, *doçentlerin* %33.8'inin ve *profesörlerin* %24.2'sinin kadın olması, bu iki unvandaki toplam kadın akademisyen sayısının daha az olmasıyla (Aldırmaz, 2020) uyumludur.

Kabul Süresi İncelemeleri

Çalışma kapsamında taranan makalelerin kabul süreleri incelendiğinde çok kısa ve çok uzun sayılabilecek örneklerle karşılaşılmıştır. Makalelerin 8'inin kabul süresi 10 günden, 20'sinin kabul süresi ise 20 günden daha kısadır. Öte yandan 161 makalenin kabul süresi bir yıldan, 23 makalenin bir buçuk yıldan ve 2 makalenin kabul süresi de (748 ve 755 gün) 2 yıldan uzundur. Bu çok kısa ve çok uzun kabul sürelerinin varlığının makul

Tablo 2: Yayın Yılı, Makale Dili ve Yazar Sayısına Göre Taranan Makale Sayıları (Adet)

Dergi	Yayın yılı			Makale dili			Yazar Sayısı						Toplam
	2018	2019	2020	Türkçe	İng.	Fr.	1	2	3	4	5	6	
Ahb	31	41	46	102	16		53	49	14	2			118
Ank	42	51	57	125	23	2	95	45	8	2			150
Ata	61	71	74	181	25		74	98	30	4			206
Dok	26	39	59	103	19	2	51	52	18	1	2		124
Esk	36	47	60	131	12		49	78	10	6			143
Hac	28	31	37	76	20		33	53	10				96
İst	10	12	21	32	11		24	15	3	1			43
Kaf	32	46	64	127	15		45	72	19	5		1	142
Man	56	53	41	129	21		49	66	31	4			150
Sel	13	11	13	34	3		12	20	4	1			37
Toplam	335	402	472	1040	165	4	485	548	147	26	2	1	1209

Tablo 3: Yazarların Kurumlarına Göre Taranan Makale Sayıları (Adet)

Dergi	En az bir yazarın kurumu		Tüm yazarların kurumu		Toplam
	Yayıncı üniversite	Diğer	Yayıncı üniversite	Diğer	
Ahb	39	79	26	92	118
Ank	24	126	14	136	150
Ata	61	145	39	167	206
Dok	31	93	21	103	124
Esk	11	132	8	135	143
Hac	15	81	6	90	96
İst	6	37	4	39	43
Kaf	25	117	19	123	142
Man	44	106	28	122	150
Sel	10	27	5	32	37
Toplam	266	943	170	1039	1209

Tablo 4: Cinsiyet, Unvan, Kurum ve Dergilere Göre Yazar Sayıları

	Kadın	Erkek	Toplam (kişi)
Yazarın Unvanı			
Arş. Gör.	120	172	292
Öğr. Gör.	39	50	89
Dr. Öğr. Üyesi	265	414	679
Doç.	108	212	320
Prof.	78	244	322
Diğer	197	243	440
Kurumu			
Yurt içi üniversite	761	1243	2004
Diğer	46	92	138
Dergi			
Ahb	85	116	201
Ank	87	130	217
Ata	148	228	376
Dok	94	129	223
Esk	93	166	259
Hac	67	102	169
İst	25	42	67
Kaf	93	179	272
Man	90	200	290
Sel	25	43	68
Toplam	807	1335	2142

açıklamaları olabileceği gibi, bunların bir kısmının, özellikle kısa sürelerin, yanlıktan kaynaklandığı düşünülebilir. Dahası sadece çok kısa ve çok uzun kabul sürelerine sahip makalelerin değil ortalamalara yakın kabul süreleri olan başka bazı makalelerin değerlendirilmelerinde de çeşitli sebeplere bağlı yanlıklar olabilir. Bununla birlikte, sistematik olmayan bu tür tekil yanlıkların bu çalışmada kullanılan yaklaşımla belirlenmesi söz

konusu olmayacaktır.

Bu çerçevede, makalelerin kabul sürelerinin makale ve yazarların çeşitli niteliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla farklı kırımlarda oluşan grupların ortalama ve medyan kabul süreleri bulunmuştur.

Makalelerin Türkçe veya yabancı dilde yazılmış olmasının sırasıyla ortalama 199.6 ve 193.8 gün olan kabul sürelerinde bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Yazar sayısının beş ve altı olduğu çok az sayıdaki makale ile dört olduğu görece daha fazla ancak karşılaştırma yapmak için yine de yeterli sayıda olmayan makaleler bir kenara bırakıldığında, bir, iki ve üç yazarlı makalelerin ortalama 192.3, 200.0 ve 207.9 gün olan ortalama kabul süreleri de birbirlerine oldukça yakındır (Tablo 5).

Makalelerin dillerine ve yazar sayılarına göre kabul sürelerinden farklı olarak yayımlandıkları dergilere göre ortalama kabul süreleri yönünden önemli farklılıklar vardır. Dergi bazında makale kabul sürelerinin dağılım grafiği Şekil 1'de verilmiştir. Bir derginin ortalama 292.2 günlük en uzun kabul süresi, başka bir derginin ortalama 99.8 günlük kabul süresinin yaklaşık üç katıdır. Genel ortalama kabul süresine en yakın süreye sahip derginin (Dok) süresi ile gerek en düşük (Ahb) ve gerekse en yüksek (Hac) süreler arasındaki fark istatistiksel olarak 0.01 düzeyinde anlamlıdır (Tablo 6). Bir yanlılık göstergesi olmayan bu farklılaşma, aynı ülkede, neredeyse aynı nitelikli fakültelelerin, aynı alanda ve muhtemelen ortak bir havuzdan hakemlerin değerlendirilmeleri ile çıkardığı dergiler için dikkat çekiciyse de benzer kabul süresi farklılaşmaları farklı alanlardaki dergilerin kendi aralarında da görülebilmektedir (Al & Şencan, 2016).

Makalelerin yazarlarının unvan, kurum ve cinsiyetlerine göre kabul süreleri iki ayrı yaklaşımla incelenmiştir. Birinci yaklaşımda birden çok yazarı olan makaleler her bir yazar için tekrar değerlendirilmekte, ikinci yaklaşımda ise her makalenin kabul süresi, yazar sayısı ile ters orantılı ağırlık kullanılarak belirlenen tek yazar eşdeğeri üzerinden incelenmektedir (Tablo 7).

Makalelerin yazarlarının unvanlarına göre ortalama kabul süreleri birinci yaklaşımda 193.4 (Doç.) ile 218.0 (Öğr.Gör.)

gün ve ikinci yaklaşımda ise 193.3 (Dr.Öğr.Üyesi) ile 214.6 (Öğr. Gör.) gün arasında değişmektedir. Yurtiçi bir üniversitede görev yapan yazarların makaleleri birinci yaklaşımda ortalama 200.4, ikinci yaklaşımda 196.7 günde kabul edilirken, diğer yazarların makaleleri hem birinci, hem de ikinci yaklaşımda 225.3 günde kabul edilmektedir. Cinsiyete göre bakıldığında kadınların makaleleri birinci yaklaşımla ortalama 207.1 ve ikinci yaklaşımla 204.7 günde, erkeklerin makaleleri ise birinci yaklaşımla

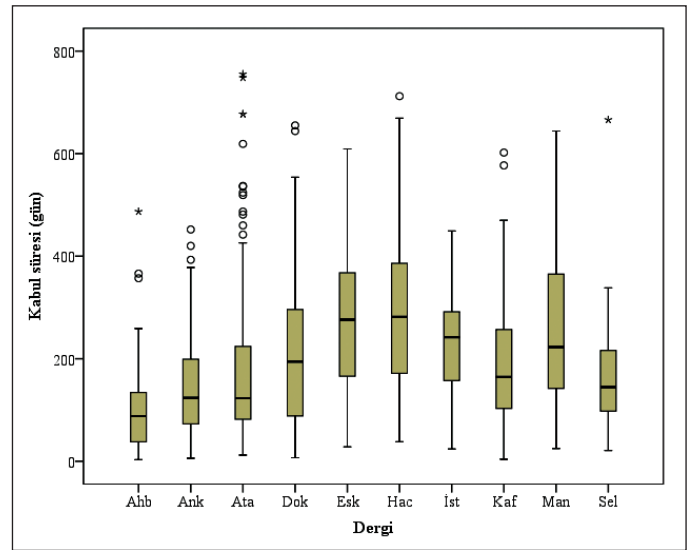
198.9 ve ikinci yaklaşımla 195.4 günde kabul edilmektedir. Tek yazarlı makalelerin, çok yazarlıların neredeyse tamamını oluşturan 2, 3 ve 4 yazarlı makalelerden daha kısa kabul süresine sahip olması (Tablo 5) ile ikinci yaklaşımdaki ortalama sürelerin çoğunlukla birinci yaklaşımdan daha kısa olması birbirleriyle uyumludur.

Farklı kıvrımlardaki gruplar için bulunan ortalama kabul sürelerinin birbirlerine oldukça yakın olması sebebiyle yazarların unvanlarının, üniversite mensubu olup olmamalarının ve cinsiyetlerinin yazdıkları makalelerin kabul sürelerini etkilemediği söylenebilir.

Hakemlik süreci ile ilgili çalışmaların en fazla yoğunlaştığı yanlılık alanlarından birisi olan cinsiyet yanlılığı çokça çalışılmış ve bu çalışmalarda birbirinden çok farklı sonuçlar elde edilmiştir (Fox vd., 2019). Bu çalışmaların bir kısmı kadın yazarların daha olumsuz değerlendirildiği ve daha yüksek ret oranına sahip olduğunu (Murray vd., 2019), kendilerinin tabi tutulduğu daha yüksek standartların ek emek ve zaman yükü oluşturduğunu (Hengel, 2017) ortaya koymaktadır. Diğer bazı çalışmalarda

Tablo 5: Makale Dili, Yazar Sayısı ve Dergiye Göre Kabul Süreleri

Makalenin	Makale sayısı	Ortalama kabul süresi (gün)	Medyan kabul süresi (gün)
Dili			
Türkçe	1040	199.6	166.5
Yabancı Dil	169	193.8	174.0
Yazar sayısı			
1	485	192.3	164.0
2	548	200.0	165.5
3	147	207.9	181.0
4	26	250.7	225.5
5	2	29.5	29.5
6	1	350.0	350.0
Yayımlandığı dergi			
Ahb	118	99.8	88.0
Ank	150	143.1	123.5
Ata	206	169.6	123.0
Dok	124	204.4	194.5
Esk	143	266.6	276.0
Hac	96	292.2	281.5
İst	43	232.3	242.0
Kaf	142	187.4	164.5
Man	150	252.6	223.0
Sel	37	167.2	145.0
Toplam	1209	198.8	168.0



Şekil 1: Dergi bazında makale kabul sürelerinin dağılımı.

Tablo 6: Dergilere Göre Kabul Süresi Ortalamalarının Eşitliği İçin t-Testi

Dergi	Sayı	Ort.	Std. sapma	Std.hata ort.				
Dok	124	204.43	138.95	12.48				
Ahb	118	99.75	78.96	7.27				
Hac	96	292.22	149.09	15.22				
					<i>Levene varyans eşitlik testi</i>			
					<i>Ortalamaların eşitliği için t-testi</i>			
	<i>Eşit varyans varsayımı?</i>	<i>F</i>	<i>Anlam. düz.</i>	<i>t</i>	<i>Ser. der.</i>	<i>Anlam.düz. (çift yanlı)</i>	<i>Fark ort.</i>	<i>Std.hata farkı</i>
Dok-Ahb	<i>Hayır</i>	28.61	0.000***	7.25	196.81	0.000***	104.67	14.44
Dok-Hac	<i>Evet</i>	0.89	0.347	-4.50	218.00	0.000***	-87.79	19.50

*** farkın 0.01 düzeyinde anlamlı olduğuna işaret eder.

Tablo 7: Yazarın Unvan, Kurum ve Cinsiyetine Göre Kabul Süreleri (gün)

Yazarın	Çok yazarlı makale sürelerinin her yazar için tekrarlanması yoluyla			Yazar sayısı ile ters orantılı ağırlık kullanımı yoluyla	
	Yazar sayısı	Ortalama kabul süresi	Medyan kabul süresi	Tek yazar eşdeğeri	Ortalama kabul süresi
Unvanı					
Arş. Gör.	292	215.3	198.5	164.1	209.8
Öğr. Gör.	89	218.0	182.0	45.2	214.6
Dr. Öğr. Üyesi	679	196.9	170.0	441.2	193.3
Doç.	320	193.4	159.5	169.6	194.8
Prof.	322	203.7	177.0	148.9	200.5
Diğer	440	202.9	158.5	240.2	200.3
Kurumu					
Yurt içi üniversite	2004	200.4	170.0	1118.6	196.7
Diğer	138	225.3	183.0	90.4	225.3
Cinsiyeti					
Kadın	807	207.1	183.0	444.6	204.7
Erkek	1335	198.9	164.0	764.4	195.4
Toplam	2142	202.0	171.0	1209.0	198.8

ise kadın ve erkek yazarların makalelerinin değerlendirilmeleri arasında bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır (Walker, Barros, Conejo, Neumann, & Telefont, 2015; Squazzoni vd., 2021). Bu çalışma ret oranları ya da içerik niteliği yönünden cinsiyet yanlılığına ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tespit ortaya koymuyorsa da kabul süreleri yönünden elde edilen sonuç, cinsiyet yanlılığı gözlemeyen ikinci gruptaki çalışmalarla uyumludur.

Çalışmada incelenen son nitelik, makale yazarlarının dergiyi çıkaran üniversiteye mensup olup olmadıklarıdır (Tablo 8). En az bir yazarın kurumunun dergiyi çıkaran üniversite olduğu makaleler ortalama 158.3 (medyan 118.5) günde kabul edilirken, dergiyi çıkaran üniversiteden yazarı olmayan makaleler 210.2 (medyan 182.0) günde kabul edilmişlerdir. Bu kabul süreleri arasında istatistiksel olarak 0.01 düzeyinde anlamlı bir fark vardır (Tablo 9).

Yazarlarından en az birinin değil de tümünün dergiyi yayınlayan üniversiteye mensup olduğu makalelerin ortalama kabul süresi 141.1 (medyan 104.5) gün ile en az bir yazarın yayıncı üniversiteden olduğu makalelerin ortalama kabul süresinden (158.3 gün) daha kısadır (Tablo 8). Yazarlarından en az birinin dergiyi yayınlayan üniversite dışından olduğu makalelerin ortalama kabul süresi 208.3 (medyan 180.0) gündür ve bu iki grubun ortalama kabul süreleri arasındaki fark da istatistiksel olarak anlamlıdır (Tablo 9).

Taranan 10 dergideki toplam kabul sürelerinde mensup olunan üniversiteye göre oluşan bu farkların dergi bazındaki görünümü Tablo 8'dedir. En az bir yazarı yayıncı üniversiteden olan makalelerin kabul süreleri bir dergi (Hac) hariç tüm dergilerde diğer makalelerin kabul sürelerinden; tüm yazarları yayıncı üniversiteden olan makalelerin kabul süreleri ise iki dergi (Hac ve Sel) hariç tüm dergilerde diğer makalelerin kabul sürelerinden

daha kısadır. Bununla birlikte gerek bu iki dergideki ve gerekse kabul sürelerindeki farkların bunların tersi olduğu diğer birkaç dergideki ortalama kabul sürelerinin eşitliğinin test edilmesi, bazı grupların çok az sayıda makaleden oluştuğu dergiler için anlamlı olmayacaktır. Bu sebeple dergi bazındaki grup farklılıklarının anlamlılık düzeylerinin incelenmesi amacıyla kendi üniversitesinden en az bir yazarı olan 30 ve daha fazla sayıda makale yayınlamış dört derginin (Ahb, Ata, Dok, Man) her iki kırılımdaki gruplarının ortalama kabul sürelerinin eşitliği test edilmiştir.

En az bir yazarının yayıncı üniversiteden olduğu makalelerin ortalama kabul süreleri test edilen her dört dergi için de yayıncı üniversiteden yazarı olmayan makalelerin kabul sürelerinden daha kısadır. Kabul süreleri arasındaki fark, dergilerin ikisi (Ahb ve Man) için 0.01, birisi (Dok) için 0.05 düzeyinde anlamlıdır. Dördüncü derginin (Ata) bu gruplarının ortalama kabul süreleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (Tablo 10).

Test uygulanan dört dergide de tüm yazarlarının yayıncı üniversiteden olduğu makalelerin ortalama kabul süreleri diğer makalelerin kabul sürelerinden daha kısadır. Bu süreler arasındaki fark iki dergide (Dok ve Man) 0.01, diğer iki dergide (Ahb ve Ata) ise 0.05 düzeyinde anlamlıdır (Tablo 11).

Hakemlik sürecine ilişkin çalışmaların üzerinde yoğunlaştığı alanlardan biri de yazarların kurumlarına bağlı olarak ortaya çıkabilen yanlılıklar ile ilgilidir. Yazarları editör ve hakemler ile aynı ülkeden olan (Murray vd., 2019), yazarlarının hakemler ile tanışıklığı olan (Lee vd., 2013) veya yazarları bir bölgedeki kurumlardan olan (Walker vd., 2015) makalelerin daha kolay kabul alabildiğini ortaya koyan çalışmalar yapılmış olmakla beraber, doğrudan makalenin gönderildiği derginin yayıncısı olan üniversite mensubiyetine bağlı yanlılık konusu fazla ele

Tablo 8: Yazarların Üniversitelerine Göre Kabul Süreleri (Gün)

	En az bir yazar dergiyi yayınlayan üniversiteden			Yazarların tümü dergiyi yayınlayan üniversite dışından			Toplam		
	Sayı	Ortalama	Medyan	Sayı	Ortalama	Medyan	Sayı	Ortalama	Medyan
Ahb	39	71.2	58.0	79	113.9	98.0	118	99.8	88.0
Ank	24	137.1	97.0	126	144.2	128.0	150	143.1	123.5
Ata	61	152.1	83.0	145	177.0	129.0	206	169.6	123.0
Dok	31	150.9	140.0	93	222.3	202.0	124	204.4	194.5
Esk	11	253.5	280.0	132	267.7	271.5	143	266.6	276.0
Hac	15	296.2	265.0	81	291.5	283.0	96	292.2	281.5
İst	6	200.3	253.5	37	237.5	239.0	43	232.3	242.0
Kaf	25	157.8	150.0	117	193.8	170.0	142	187.4	164.5
Man	44	189.6	171.5	106	278.7	259.5	150	252.6	223.0
Sel	10	136.4	133.0	27	178.6	156.0	37	167.2	145.0
Toplam	266	158.3	118.5	943	210.2	182.0	1209	198.8	168.0

	Tüm yazarlar dergiyi yayınlayan üniversiteden			Yazarların en az biri dergiyi yayınlayan üniversite dışından			Toplam		
	Sayı	Ortalama	Medyan	Sayı	Ortalama	Medyan	Sayı	Ortalama	Medyan
Ahb	26	69.2	43.5	92	108.4	93.5	118	99.8	88.0
Ank	14	106.0	70.5	136	146.9	128.0	150	143.1	123.5
Ata	39	128.7	82.0	167	179.2	129.0	206	169.6	123.0
Dok	21	123.5	99.0	103	220.9	202.0	124	204.4	194.5
Esk	8	203.9	198.0	135	270.3	277.0	143	266.6	276.0
Hac	6	307.8	286.0	90	291.2	281.5	96	292.2	281.5
İst	4	147.3	142.5	39	241.0	242.0	43	232.3	242.0
Kaf	19	170.3	160.0	123	190.1	169.0	142	187.4	164.5
Man	28	175.0	152.5	122	270.4	248.5	150	252.6	223.0
Sel	5	176.8	187.0	32	165.7	144.5	37	167.2	145.0
Toplam	170	141.1	104.5	1039	208.3	180.0	1209	198.8	168.0

Tablo 9: Yazarların Üniversitelerine Göre Kabul Süresi Ortalamalarının Eşitliği İçin t-testi

Yazarların üniversiteleri	Sayı	Ort.	Std. sapma	Std.hata ort.
En az bir yazar dergiyi yayınlayan üniversiteden (A)	266	158.32	136.41	8.36
Yazarların tümü dergiyi yayınlayan üniversite dışından (B)	943	210.24	133.90	4.36
Yazarların tümü dergiyi yayınlayan üniversiteden (C)	170	141.08	115.52	8.86
Yazarların en az biri dergiyi yayınlayan üniversite dışından (D)	1039	208.27	136.94	4.25

	Eşit varyans varsayımı?	Levene varyans eşitlik testi		Ortalamaların eşitliği için t-testi				
		F	Anlam. düz.	t	Ser. der.	Anlam.düz. (çift yanlı)	Fark ort.	Std.hata farkı
(A) - (B) farkı	Evet	0.60	0.440	-5.56	1207.00	0.000***	-51.93	9.33
(C) - (D) farkı	Hayır	7.63	0.006***	-6.84	253.47	0.000***	-67.19	9.83

*** farkın 0.01 düzeyinde anlamlı olduğuna işaret eder.

alınmamıştır. Bu konudaki bir çalışmada Andrew Oswald'ın (2008) Quarterly Journal of Economics'de 33 yıllık dönemde yayınlanan belirli nitelikteki makaleleri incelemesi sonucunda dergiyi yayınlayan Harvard Üniversitesi lehine, kendi ifadesiyle, hafif düzeyde bulunduğu yanlılığın bu çalışmada incelenen dergi-

lerin test uygulanabilen dördünde de güçlü şekilde var olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada tespit edilen yayıncı kurum mensubiyetine ilişkin yanlılık iki ayrı olumsuzluğa işaret etmektedir. Bu olumsuzluk-

Tablo 10: En Az Bir Yazarın Yayıncı Üniversiteden Olup Olmamasına Göre Kabul Süresi Ortalamalarının Eşitliği İçin t-testi

Yazarların üniversiteleri - Dergiler		Sayı	Ort.	Std. sapma	Std.hata ort.			
En az bir yazar dergiyi yayınlayan üniversiteden (Ahb.A)		39	71.15	54.85	8.78			
Yazarların tümü dergiyi yayınlayan üniversite dışından (Ahb.B)		79	113.87	85.30	9.60			
En az bir yazar dergiyi yayınlayan üniversiteden (Ata.A)		61	152.15	162.45	20.80			
Yazarların tümü dergiyi yayınlayan üniversite dışından (Ata.B)		145	177.00	126.53	10.51			
En az bir yazar dergiyi yayınlayan üniversiteden (Dok.A)		31	150.94	110.60	19.86			
Yazarların tümü dergiyi yayınlayan üniversite dışından (Dok.B)		93	222.26	143.32	14.86			
En az bir yazar dergiyi yayınlayan üniversiteden (Man.A)		44	189.64	132.70	20.00			
Yazarların tümü dergiyi yayınlayan üniversite dışından (Man.B)		106	278.69	141.92	13.78			
	Eşit varyans varsayımı?	Levene varyans eşitlik testi		Ortalamaların eşitliği için t-testi				
		F	Anlam. düz.	t	Ser. der.	Anlam.düz. (çift yanlı)	Fark ort.	Std.hata farkı
(Ahb.A)-(Ahb.B) farkı	Evet	3.64	0.059	-2.85	116.00	0.005***	-42.72	15.00
(Ata.A)-(Ata.B) farkı	Evet	1.39	0.239	-1.18	204.00	0.240	-24.85	21.07
(Dok.A)-(Dok.B) farkı	Evet	1.38	0.242	-2.53	122.00	0.013**	-71.32	28.21
(Man.A)-(Man.B) farkı	Evet	2.17	0.143	-3.56	148.00	0.000***	-89.05	24.98

*** ve ** farkın sırasıyla 0.01 ve 0.05 düzeyinde anlamlı olduğuna işaret eder.

Tablo 11: Tüm Yazarların Yayıncı Üniversiteden Olup Olmamasına Göre Kabul Süresi Ortalamalarının Eşitliği İçin t-testi

Yazarların üniversiteleri - Dergiler		Sayı	Ort.	Std. sapma	Std.hata ort.			
Yazarların tümü dergiyi yayınlayan üniversiteden (Ahb.C)		26	69.19	58.01	11.38			
Yazarların en az biri dergiyi yayınlayan üniversite dışından (Ahb.D)		92	108.39	82.15	8.57			
Yazarların tümü dergiyi yayınlayan üniversiteden (Ata.C)		39	128.72	120.71	19.33			
Yazarların en az biri dergiyi yayınlayan üniversite dışından (Ata.D)		167	179.20	140.59	10.88			
Yazarların tümü dergiyi yayınlayan üniversiteden (Dok.C)		21	123.52	94.83	20.69			
Yazarların en az biri dergiyi yayınlayan üniversite dışından (Dok.D)		103	220.92	141.06	13.90			
Yazarların tümü dergiyi yayınlayan üniversiteden (Man.C)		28	175.04	128.02	24.19			
Yazarların en az biri dergiyi yayınlayan üniversite dışından (Man.D)		122	270.36	142.85	12.93			
	Eşit varyans varsayımı?	Levene varyans eşitlik testi		Ortalamaların eşitliği için t-testi				
		F	Anlam. düz.	t	Ser. der.	Anlam.düz. (çift yanlı)	Fark ort.	Std.hata farkı
(Ahb.C)-(Ahb.D) farkı	Evet	1.64	0.203	-2.27	116.00	0.025**	-39.20	17.23
(Ata.C)-(Ata.D) farkı	Evet	1.45	0.230	-2.07	204.00	0.040**	-50.48	24.38
(Dok.C)-(Dok.D) farkı	Evet	2.83	0.095	-3.02	122.00	0.003***	-97.40	32.22
(Man.C)-(Man.D) farkı	Evet	1.10	0.296	-3.24	148.00	0.001***	-95.32	29.39

*** ve ** farkın sırasıyla 0.01 ve 0.05 düzeyinde anlamlı olduğuna işaret eder.

ların ilki, arzu edilmese de sıklıkla karşılaşılan yaygın bir yanlış hakem tutumunun varlığıdır. İkinci olumsuzluk ise bu çalışma kapsamındaki dergilerin tamamı çift kör hakemlik yöntemini kullanıyor oldukları halde hakemlerin, yazarların kurumlarına ait bilgilerden bu düzeyde bir yanlılığa yol açacak kadar haberdar olabilmelerine imkân olmasıdır. Her ne kadar çift kör hakemlik yönteminde bile yazarın kimliği her zaman gizlenemese de (Yankauer, 1991; Hill & Provost, 2003), özellikle dergi bazında bu düzeyde yanlılıkların olabilmemesinin daha farklı sebepleri olmalıdır. Sürecin seçilen yönteme uygun şekilde kör işletilmemesinin sebepleri arasında ilk akla gelenler, editörlerin süreci yazarların kurumlarına bağlı olarak farklı hızlarda işletmeleri, yanlılık oluşturacak şekilde hakem seçmeleri ve daha da önemlisi hakemlerle bazı yazarların makalelerinin değerlendirilme süreçlerini hızlandırmayı sağlayacak bir iletişim kurmaları olabilir. Bu iletişim, bazı makaleler iletilirken hakemlere hızlı değerlendirme yapmaları ricasında bulunularak ya da bazı makaleleri değerlendiren hakemlere daha sık hatırlatmalar yapılarak gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmanın konusu olmamakla beraber, makale kabul sürelerinin yazarın mensup olduğu kuruma göre farklılaşıyor olması, yanlılığa sebep olabilecek bu tür bir editör-hakem iletişiminin sadece kabul sürelerini değil, aynı zamanda makalelerin kabul ya da reddi yönünde yapılacak hakem değerlendirmelerini de etkileyebileceğini akla getirmektedir.

SONUÇ

Akademik faaliyetlerin yürütülmesinde önemli, etkin ve vazgeçilemez bir araç olarak kabul edilen hakemlik sürecinin kendisi son yıllarda akademik çalışmaların konularından biri hâline gelmiştir. Bu sürecin işletilmesi ile oluşan yazar ve hakemlerin cinsiyeti, çalıştığı kurum, milliyeti, uzmanlık alanı, unvanı ve siyasi görüşü gibi niteliklerine bağlı yanlılıklar çeşitli yöntemler kullanılarak çalışılmıştır.

Bu çalışmada iktisadi ve idari bilimler ve siyasal bilgiler fakültelerinin çıkardığı TR Dizin kapsamında olan ve son üç yıldaki sayılarında makalelerin başvuru ve kabul tarihlerini yayınlayan 10 dergi taranmış ve makalelerin kabul sürelerinin yazım dili, yazar sayısı, yazarların unvanı, cinsiyeti ve kurumuna bağlı olarak değişip değişmediği incelenmiştir.

Makalelerin yazıldığı dil ve yazar sayılarının kabul süreleri üstünde bir etkisi bulunmamaktadır. Ancak incelenen dergilerin en kısısı 99.8 gün, en uzununu 292.2 gün olan ortalama kabul süreleri arasında büyük farklar vardır. Başka alanlardaki dergiler arasında da gözleniyor olmakla beraber benzer nitelikteki dergilerin ortalama kabul sürelerindeki istatistiksel olarak anlamlı olan bu farkların büyük olduğu vurgulanmalıdır. Yazarların unvanları ile üniversite mensubu olup olmamaları makalelerin kabul sürelerini çok farklılaştırmamaktadır. Literatürde en fazla incelenen yanlılık sebeplerinden birisi olan yazar cinsiyetine göre kabul süreleri de birbirlerine çok yakındır.

İncelenen diğer niteliklerden farklı olarak, makale yazarlarının dergiyi çıkaran üniversiteye mensup olması makale kabul sürelerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde kısaltmaktadır. Aynı durum dergi bazında incelenen alt gruplardaki makale sayısı çok az olmayan dergiler için de büyük ölçüde geçerlidir. Daha

az sayıda makale içeren alt grupların olduğu dergilerdeki kabul süresi farkları daha azdır ve bunlarla ilgili gerçekçi bir değerlendirme yapılması daha çok makaleden oluşan veri setlerinin incelenmesi ile mümkün olabilir.

Dergiyi yayınlayan üniversitenin mensubu olmaya bağlı güçlü bir yanlılığın olması bir taraftan sıklıkla karşılaşılan yaygın bir yanlış hakem tutumunun varlığını göstermekte, diğer yandan da tamamı çift kör hakemlik yöntemini kullanan dergilerde bu düzeydeki bir yanlılığın kullanılan yöntemin doğal açıklarından kaynaklanıyor olamayacağını akla getirmektedir. Sürecin seçilen yönteme uygun şekilde kör işletilmemesi, editörlerin editöryal süreci yazarların kurumlarına göre farklı hızlarda işletmeleri, hakemleri bazı yazarlar için yanlılık oluşturacak şekilde seçmeleri ve hakemlerle bazı yazarların makalelerinin değerlendirilme süreçlerini hızlandırmayı sağlayacak bir iletişim kurmaları şeklinde olabilir.

Gerek yazarın yayıncı üniversite mensubiyetine bağlı makale kabul sürelerindeki yanlılığın ve gerekse söz konusu yanlılığa sebep olan etmenlerin yol açabileceği ve bu çalışmanın konusu olmayan başka yanlılıkların önlenmesi akademik süreçlerde hayati öneme sahiptir. Bu çerçevede, hakemlik süreçlerinin tüm taraflarının bu yanlılıkların boyutları ve olası sebepleri hakkında sıklıkla bilgilendirilmeleri suretiyle farkındalık oluşturulması ve dizinleme otoritelerinin en azından ölçülebilir yanlılıkları izleyerek ilgili olumsuzlukları sorgulamaları hakemlik sürecinin daha etkin işletilmesine katkı sağlayabilir.

TEŞEKKÜR

Çalışma taslağını okuyarak görüşlerini ileten Ömer Demir'e ve çalışmanın iyileştirilmesine katkı sağlayan değerlendirmeleri için anonim hakemlere teşekkür ederim.

KAYNAKLAR

- Akça, S., & Akbulut, M. (2020). Bilimsel İletişimin Görünmeyen Eli: Hakemlik. *Türk Kütüphaneciliği*, 34(3), 559-563.
- Al, U., & Soydal, I. (2017). Publication lag and early view effects in information science journals. *Aslib Journal of Information Management*, 69(2), 118-130.
- Al, U., & Şencan, İ. (2016). Bilimsel iletişimin dikenli yolları: Makalelerin yayın süreci üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 30(3), 449-470.
- Aldırılmaz, Y. (2020). *Türkiye'de Akademi Cinsiyet Eşit(siz)liği Raporu*. https://www.researchgate.net/publication/342511353_Turkiye%27de_Akademi_Cinsiyet_Esitsizligi_Raporu_2020_Gender_Inequality_Report_at_the_Academy_in_Turkey_2020.
- Bornmann, L. (2011). Scientific peer review. İçinde B. Cronin (Ed.), *Annual review of information science and technology* (C. 45, ss. 197-245). Medford, New Jersey: Information Today/American Society for Information Science & Technology.
- Burnham, J. C. (1990). The evolution of editorial peer review. *Journal of the American Medical Association*, 263(10), 1323-1329.
- Clarivate Web of Science. (2018). *Publons Global State of Peer Review*.

- da Silva, J. A. T., & Bornemann-Cimenti, H. (2017). Why do some retracted papers continue to be cited? *Scientometrics*, *110*(1), 365-370.
- Dilek-Kayaoğlu, H., & Gülle, M. T. (2015). Türkiye’de Toplumsal Bilimler ve İnsan Bilimleri Dergilerinde Hakemlik Süreci: Yazar, Hakem ve Editör Bakış Açılarında Bir İnceleme. *Türk Kütüphaneciliği*, *29*(3), 391-342.
- Fox, C. W., Thompson, K., Knapp, A., Ferry, L. A., Rezende, E. L., Aimé, E., & Meyer, J. (2019). Double-blind peer review—An experiment. *Functional Ecology*, *33*, 4-6.
- Gans, J. S., & Shepherd, G. B. (1994). How are the mighty fallen: Rejected classic articles by leading economists. *Journal of Economic Perspectives*, *8*(1), 165-179.
- García, J. A., Rodríguez-Sánchez, R., & Fdez-Valdivia, J. (2020). Confirmatory bias in peer review. *Scientometrics*, *123*(1), 517-533.
- Heckman, J. J., & Moktan, S. (2020). Publishing and promotion in economics: The tyranny of the top five. *Journal of Economic Literature*, *58*(2), 419-470.
- Helmer, M., Schottdorf, M., Neef, A., & Battaglia, D. (2017). Gender bias in scholarly peer review. *Elife*, *6*.
- Hengel, E. (2017). *Publishing while Female. Are women held to higher standards? Evidence from peer review*. Cambridge Working Paper Economics: 1753 University of Cambridge.
- Hill, S., & Provost, F. (2003). The myth of the double-blind review? Author identification using only citations. *ACM SIGKDD Explorations Newsletter*, *5*(2), 179-184.
- Huisman, J., & Smits, J. (2017). Duration and quality of the peer review process: The author’s perspective. *Scientometrics*, *113*(1), 633-650.
- Jan, R., & Zainab, T. (2018). *The Impact Story of Retracted Articles*. Program adı: 5th International Symposium on Emerging Trends and Technologies in Libraries and Information Services.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. The University of Chicago Press.
- Lee, C. J., Sugimoto, C. R., Zhang, G., & Cronin, B. (2013). Bias in peer review. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, *64*(1), 2-17.
- MacDonald, F. (2016). Scientific papers that were rejected before going on to win a Nobel prize. *Science Alert*, <https://www.sciencealert.com/these-8-papers-were-rejected-before-going-on-to-win-the-nobel-prize>. Son erişim: 21.02.2021.
- Mahoney, M. J. (1977). Publication prejudices: An experimental study of confirmatory bias in the peer review system. *Cognitive therapy and research*, *1*(2), 161-175.
- Mehmani, B. (2016). Is open peer review the way forward. <https://www.elsevier.com/reviewers-update/story/innovation-in-publishing/is-open-peer-review-the-way-forward>. Son erişim: 21.02.2021.
- Miller, C. C. (2006). Peer review in the organizational and management sciences: Prevalence and effects of reviewer hostility, bias, and dissensus. *The Academy of Management Journal*, *49*(3), 425-431.
- Moylan, E. (2019). Progressing Towards Transparency – More Journals Join Our Transparent Peer Review Pilot. <https://www.wiley.com/network/researchers/submission-and-navigating-peer-review/progressing-towards-transparency-more-journals-join-our-transparent-peer-review-pilot>. Son erişim: 21.02.2021.
- Mulligan, A., Hall, L., & Raphael, E. (2013). Peer review in a changing world: An international study measuring the attitudes of researchers. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, *64*(1), 132-161.
- Murray, D., Siler, K., Larivière, V., Chan, W. M., Collings, A. M., Raymond, J., & Sugimoto, C. R. (2019). Gender and international diversity improves equity in peer review. *BioRxiv* <https://www.biorxiv.org/content/10.1101/400515v2.abstract>.
- Oswald, A. J. (2008). Can we test for bias in scientific peer-review? *IZA – Institute of Labor Economics Discussion Papers*, No. 3665.
- Paltridge, B. (2017). *The discourse of peer review*. Palgrave Macmillan.
- Peters, D. P., & Ceci, S. J. (1982). Peer-review practices of psychological journals: The fate of published articles, submitted again. *Behavioral and Brain Sciences*, *5*(2), 187-195.
- Pfeifer, M. P., & Snodgrass, G. L. (1990). The continued use of retracted, invalid scientific literature. *Journal of the American Medical Association*, *263*(10), 1420-1423.
- Rennie, D. (2003). Editorial peer review: Its development and rationale. *Peer review in health sciences*, *2*(1), 1-13.
- Sciencematters. (2018). What is triple blindness? <https://www.sciencematters.io/help/triple-blindness>. Son erişim: 21.02.2021.
- Smith, R. (1997). Peer review: Reform or revolution?: Time to open up the black box of peer review. *British Medical Journal*, *315*, 759-760.
- Sokal, A. (2010). *Beyond the hoax: Science, philosophy and culture*. Oxford University Press.
- Squazzoni, F., Bravo, G., Farjam, M., Marusic, A., Mehmani, B., Willis, M., ... Grimaldo, F. (2021). Peer review and gender bias: A study on 145 scholarly journals. *Science advances*, *7*(2).
- Tomkins, A., Zhang, M., & Heavlin, W. D. (2017). Reviewer bias in single-versus double-blind peer review. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *114*(48), 12708-12713.
- Töreci, K. (2005). Yayın etiği. *Akademik Gıda*, *3*(5), 24-44.
- Walker, R., Barros, B., Conejo, R., Neumann, K., & Telefont, M. (2015). Personal attributes of authors and reviewers, social bias and the outcomes of peer review: A case study. *F1000Research* (<https://doi.org/10.12688/f1000research.6012.2>), *4*.
- Waltman, L. (2020). Quantitative Science Studies launches transparent peer review pilot. <http://issi-society.org/blog/posts/2020/september/quantitative-sciencestudies-launches-transparent-peer-review-pilot>. Son erişim: 21.02.2021.
- Yankauer, A. (1991). How blind is blind review? *American Journal of Public Health*, *81*(7), 843-845.

Hemşirelik Öğrencilerinin Araştırmaya, Gelişmelere Yönelik Farkındalık ve Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Awareness and Attitudes Towards Research and Developments and Academic Motivation Levels in Nursing Students

Eylem PASLI GÜRDOĞAN, Ezgi KINICI, Berna AKSOY

ÖZ

Bu çalışma hemşirelik bölümü öğrencilerinin araştırma ve gelişmelere yönelik farkındalık ve tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkisinin belirlenmesi amacıyla yapıldı. Tanımlayıcı ve kesitsel olarak planlanan bu çalışma bir devlet üniversitesinin hemşirelik bölümünde öğrenim gören 460 öğrenci ile gerçekleştirildi. Veriler öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinin yer aldığı bilgi formu, “Hemşirelik Öğrencilerinin Araştırmaya, Gelişmelere Farkındalığı ve Tutumu Ölçeği” ve “Akademik Motivasyon Ölçeği” kullanılarak toplandı. Verilerin analizinde yüzdelik, ortalama, Pearson Korelasyon analizi, Bağımsız Örneklem t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi testleri kullanıldı. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 20.56 ± 1.52 olarak bulundu. Öğrencilerin %81,1’inin kız ve %28,7’sinin birinci sınıf öğrencisi olduğu belirlendi. Öğrencilerin Araştırmaya, Gelişmelere Farkındalığı ve Tutumu Ölçeği puan ortalamasının $120,54 \pm 17,46$, Akademik Motivasyon Ölçeği içsel motivasyon alt boyutu puan ortalamasının $57,20 \pm 13,45$, dışsal motivasyon alt boyutu puan ortalamasının $61,96 \pm 11,50$ ve motivasyonsuzluk alt boyutu puan ortalamasının $10,12 \pm 5,87$ olduğu belirlendi. Öğrencilerin araştırmaya ilişkin farkındalık ve tutumları ile içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde, motivasyonsuzluk düzeyleri arasında negatif yönde ilişki bulundu ($p < 0,05$). Öğrencilerin cinsiyeti, bilimsel yayın takip etme durumları ve mezun olduktan sonra çalışmak istedikleri pozisyon ile Araştırmaya, Gelişmelere Farkındalığı ve Tutumu Ölçeği Toplam Puan Ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulundu ($p < 0,05$). Öğrencilerin araştırmaya, gelişmelere farkındalığının ve tutumlarının yüksek olduğu, akademik motivasyon düzeyleri arttıkça, araştırmaya, gelişmelere farkındalık ve tutumlarının arttığı belirlendi.

Anahtar Sözcükler: Hemşirelik öğrencisi, Araştırma, Farkındalık, Tutum, Akademik motivasyon

Paslı Gürdoğan E., Kinici E., & Aksoy B., (2021). Hemşirelik öğrencilerinin araştırmaya, gelişmelere yönelik farkındalık ve tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 339-347. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.453>

*Bu çalışma, 5. Ulusal ve 1. Uluslararası Temel Hemşirelik Bakımı Kongresi’nde (6-8 Aralık 2019, Antalya, Türkiye) bildiri olarak sunulmuştur.

*This study was presented at the 5th National and 1st International Fundamental Nursing Care Congress (December 6-8, 2019, Antalya, Turkey).

Eylem PASLI GÜRDOĞAN (✉)

ORCID ID: 0000-0003-0711-2112

Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Edirne, Türkiye
Trakya University Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Edirne, Turkey
e.gurdogan@gmail.com

Ezgi KINICI

ORCID ID: 0000-0002-5106-6013

Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Edirne, Türkiye
Trakya University Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Edirne, Turkey

Berna AKSOY

ORCID ID: 000-0003-1796-7819

Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Edirne, Türkiye
Trakya University Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Edirne, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 23.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 05.07.2021

ABSTRACT

This study was conducted to determine the relationship between nursing students' awareness and attitudes towards research and developments and their academic motivation levels. This descriptive and cross-sectional study was carried out with students from nursing department of faculty of health sciences of a university in Turkey (n=460). Data were collected using the questionnaire form which included the socio-demographic characteristics of those students, "Nursing Students' Attitudes to and Awareness of Research and Development within Nursing Scale" and "Academic Motivation Scale". Data were analyzed using percentage, mean, Pearson's correlation analysis, Student's t, and One Way Anova tests. The mean age of the students was 20.56±1.52. 81.1% were female and 28.7% were in their first year. The average score of the Nursing Students' Attitudes to and Awareness of Research and Development within Nursing Scale was 120.54±17.46. The students' mean score on intrinsic motivation subscale was 57.20±13.45, on extrinsic motivation subscale was 61.96±11.50 and on amotivation subscale was 10.12±5.87 in Academic Motivation Scale. The level of the students' awareness and attitudes towards research and developments has a positive correlation with the levels of their intrinsic and extrinsic motivation and a negative correlation with the level of their amotivation (p<0.05). The average score of the Nursing Students' Attitudes to and Awareness of Research and Development within Nursing Scale were statistically significantly different in the gender, the status of their following scientific publications and the positions they wanted to work after graduation (p<0.05). It has been determined that the students have high level of awareness and attitudes towards research and development, and their academic motivation levels affect their awareness and attitudes towards research and development.

Keywords: Nursing student, Research, Awareness, Attitude, Academic motivation

GİRİŞ

Araştırmalar, bilimsel ve teknolojik alanda yaşanan gelişmelerin en önemli aracıdır (Öztürk, Kaya, Ayık, Uygur ve Cengiz, 2010). Meslektaşının en önemli kriterlerinden biri olan bilimsel bilgi yükünün oluşabilmesi ancak araştırmalar sayesinde mümkündür (Karabulut, Gürçayır ve Yaman Aktaş, 2019; International Council of Nurses [ICN], 2012). Bu nedenle hemşirelik mesleğinin teorik ve pratik bilgi yükünün oluşturulması için bilimsel araştırmalara gereksinim vardır. Araştırmalar hemşirelik mesleğinin bilgi birikimini artırırken, hemşirelik bakımını geliştirmekte, bağımsız klinik karar alma ve problem çözme gibi becerilerin kazanılmasını sağlayarak mesleğe olan güveni artırmakta, maliyet ve zaman etkinliğini sağlamaktadır (Erkin, Uysal Toraman, Şimşek ve Bayık Temel, 2017; Halabi ve Hamdan-Mansour, 2010).

Uluslararası Hemşireler Birliği (International Council of Nurses [ICN]) (2012) hemşireliğin profesyonelleşmesinin en önemli öğelerinden birinin hemşirelik uygulamalarının araştırmalara dayalı olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmesine rağmen, literatürde günümüzde sağlık bakım ortamlarında hastaların yaklaşık %30 ile %40'ının mevcut bilimsel kanıtlara uygun bakım almadığı (Breimaier, Halfens ve Lohrmann, 2011), hemşirelerin araştırmalara ve kanıta dayalı uygulamalara katılımları konusundaki tutumlarının istenilen düzeyde olmadığı belirtilmektedir (Ryan, 2016; Higgins, Spencer ve Kane, 2010). Moch ve diğerleri (2010) ile Ryan (2016) çalışmalarında, hemşirelerin araştırmalara yönelik farkındalık ve tutumlarının geliştirilmesi, araştırma kullanımlarının artırılması için gerekli olan kavram ve becerilerin hemşirelik eğitiminden itibaren tanıtılması gerektiğini belirtilmektedir. Yapılan bir çalışmada lisans eğitimi sırasında öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan hemşirelikte araştırma dersinin alınmasının öğrencilerin araştırma becerileri ve kanıta dayalı uygulamaların kullanımı üzerinde önemli bir etkisi olduğu, kanıta dayalı uyu-

lamaların kabul edilmesinin önündeki engelleri en aza indirdiği bildirilmektedir (Leach, Hofmeyer ve Bobridge, 2016). ICN (2012) hemşirelerin araştırmalara yönelik temel bir bakış açısı kazanması ve araştırma yapması konusunda lisans eğitiminin, motive edici bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Hemşirelik lisans eğitimi öğrencilere araştırmalara ilişkin farkındalık ve beceri kazandırmada önemli bir aşamadır. Yapılan çalışmalarda hemşirelik öğrencilerinin araştırmalara ilişkin farkındalık ve tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiş (Özgül, Özcan, Muz ve Turaç, 2019; Al Furaikh, Omairi ve Ganapath, 2017; Leach vd., 2016; Şener, Arslan, Cangür ve Aydın, 2016; Tan, Polat ve Özdelikara, 2016; Karadaş ve Özdemir, 2015; Halabi ve Hamdan-Mansour, 2010) ve öğrencilerin, araştırmaların hemşirelik mesleğinin profesyonelleşmesine katkıda bulunacağına ve bakımın kalitesini artıracığına inandıkları bildirilmiştir (Irvine, Gracey, Jones, Roberts, Tamsons ve Tranter, 2008).

Öğrencilerin araştırma yapma yeterliliğine sahip olarak mezun olabilmeleri için (Karadaş ve Özdemir, 2015), lisans eğitimleri sırasında öğrenmeye istekli olmaları ve başarılı olabileceklerine inanmaları gerekmektedir (Sarıkoç ve Öksüz, 2017). Akademik motivasyon düzeyi, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine etkin olarak katılabilmesini ve akademik başarı sağlayabilmesini etkileyen en önemli göstergelerden biridir (Sarıkoç ve Öksüz, 2017; Aktaş ve Karabulut, 2016; Khalaila, 2015). Akademik çalışmaların üretimi için gerekli olan enerji olarak tanımlanan akademik motivasyon (Sarıkoç ve Öksüz, 2017; Radi, 2013; Karagüven, 2012), içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç ana kategoriye ayrılmaktadır (Khalaila, 2015). İçsel motivasyon bireyin kendi isteği ile bir göreve katılım eğiliminde olması iken, dışsal motivasyon ödül, ceza yöntemi gibi dışsal faktörlerin etkisiyle bireyin bir göreve katılımında motive olması durumudur (Khalaila, 2015; Radi, 2013). Hemşirelik eğitiminde belirli hedeflere ve nitelikli eğitime ulaşmada akademik motivasyon önemli bir yere sahiptir (Aktaş ve Karabulut, 2016; Özdemir Özkan, Akın ve Durna, 2015). Öğrencilerin bilgi ve beceri kazanma konusun-

da çalışmaya daha istekli olmasını, sosyal ve akademik yönünü daha kolay bir şekilde dengede tutabilmesini, mesleki ve toplumsal açıdan daha aktif olmasını sağlamaktadır (Özdemir Özkan vd., 2015; Karagüven, 2012). Yüksek motivasyon, verilen eğitimin kalitesini artırarak, mesleğini benimseyen profesyonel hemşirelerin yetişmesini sağlarken (Korkmaz ve İpekçi, 2015), düşük motivasyon, öğrencilerin öğrenmeye hazır-oluşluklarını etkileyerek, akademik başarılarının düşmesine neden olmakta, bu durum da bireylerin ve toplumun sağlığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Ghiasvand, Naderi, Tafreshi, Ahmadi ve Hosseini, 2017; Aktaş ve Karabulut, 2016). Hemşirelikte lisans eğitimi alan öğrencilerle ilgili yürütülen çalışmalarda, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin yüksek (Sarikoç ve Öksüz, 2017; Aktaş ve Karabulut, 2016; Radi, 2013) ve motivasyon düzeylerinin, akademik başarı düzeyleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır (Khalaila, 2015; Radi, 2013).

Ulusal ve uluslararası literatürde hemşirelik öğrencilerinin araştırmaya, gelişmelere yönelik farkındalık ve tutumları ile akademik motivasyon düzeylerinin ayrı ayrı incelendiği çalışmalar olmakla birlikte aralarındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Planlanan bu çalışma ile hemşirelik öğrencilerinin araştırmaya, gelişmelere yönelik farkındalık ve tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı ve Türü

Tanımlayıcı ve kesitsel tipte yapılan bu çalışma ile hemşirelik öğrencilerinin araştırmaya, gelişmelere yönelik farkındalık ve tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandı.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde 02-25 Mayıs 2018 tarihleri arasında Edirne ilinde bulunan bir üniversitenin sağlık bilimleri fakültesi hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile yürütüldü (n=562). Araştırmada örneklem seçimi yapılmayarak, evrene ulaşılması hedeflendi. Araştırmanın yapıldığı tarihler arasında kendisine ulaşılabilen ve çalışmaya katılmayı kabul eden 460 öğrenci (katılım oranı %81,9) araştırma kapsamına alındı. Araştırmanın yapıldığı tarihlerde devamsızlık yapan, anket formlarını eksik dolduran ve araştırmaya katılmayı kabul etmeyen 92 öğrenci araştırmaya dahil edilmedi.

Verilerin Toplanması

Veriler öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinin yer aldığı öğrenci bilgi formu, "Hemşirelik Öğrencilerinin Araştırmaya, Gelişmelere Farkındalığı ve Tutumu Ölçeği" ve "Akademik Motivasyon Ölçeği" kullanılarak toplandı. Katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek, anket formları öğrencilere dağıtıldı ve araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılardan anket formlarını cevaplamaları istendi.

Öğrenci Bilgi Formu

Literatür doğrultusunda oluşturulan bu formda öğrencilerin yaşını, cinsiyetini, sınıfını, mesleği isteyerek seçme durumunu,

akademik başarı durumu algısını, bilimsel araştırma etkinliğine ve hemşirelik kongresine katılma durumunu, bilimsel yayınları takip etme durumunu ve mezun olduktan sonra çalışmak istedikleri pozisyonu içeren 9 soru yer almaktaydı (Erkin vd., 2017; Şener vd., 2016; Tan vd., 2016; Karadaş ve Özdemir, 2015; Korkmaz ve İpekçi, 2015; Ünsal, Karakurt ve Tanrıverdi, 2014; Temel, Uysal, Erkin ve Koçer, 2008).

Hemşirelik Öğrencilerinin Araştırmaya, Gelişmelere Farkındalığı ve Tutumu Ölçeği (HAGFTÖ)

Björkström ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilen ölçeğin, Türkçe geçerlik güvenilirliği Temel ve diğerleri (2008) tarafından yapılmıştır. Beşli likert tipindeki (hiç katılmıyorum=1, çok katılıyorum=5) ölçek 17'si olumlu, 12'si olumsuz olmak üzere 29 maddeden oluşmaktadır ve tek alt boyutludur. Ölçekten alınabilecek puanlar 29-145 arasında değişmekte olup, puan ortalamasının yüksek olması, araştırmalara yönelik farkındalığın ve olumlu tutumun yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alpha değerleri Björkström ve diğerlerinin (2003) çalışmasında 0,92 iken, Temel ve diğerlerinin (2008) çalışmasında 0,89 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alpha değeri 0,93 olarak bulundu.

Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)

Vallerand ve diğerleri tarafından (1992) geliştirilen ölçeğin, Türkçe geçerlik güvenilirliği Karagüven (2012) tarafından yapılmıştır. İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon ve Motivasyonsuzluk olmak üzere 3 boyutu bulunan ölçek yedili likert tipindedir (1-hiç uymuyor, 7-tam olarak uyuşuyor) ve 28 maddeden oluşmaktadır. İçsel ve Dışsal motivasyon boyutlarının her birinin Bilme, Başarma ve Hareket olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin İçsel ve Dışsal motivasyon alt boyutlarında alınan puanlar 12 ile 84, motivasyonsuzluk alt boyutundan alınan puanlar ise 4 ile 28 arasında değişmektedir. Alt boyutlardan alınan puanların yüksek olması, bireyde o boyutun yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alpha değerleri Vallerand ve diğerlerinin (1992) çalışmasında 0,83-0,86 arasında değişirken, Karagüven (2012)'in çalışmasında 0,67-0,87 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alpha değerlerinin 0,82-0,90 arasında olduğu bulundu.

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın yapılabilmesi için Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan (TÜTF-BAEK 2018/129) izin alındı. Araştırmanın örnekleme alınan öğrencilere Helsinki Bildirgesine uygun olarak, çalışmanın amacı açıklandı. Katılımın gönüllü olduğu, katılımcıların kişisel bilgi ve gizliliğinin korunacağı bilgisi verildi.

Verilerin Değerlendirilmesi

Veriler IBM SPSS 20.0 paket programında, tanımlayıcı istatistiksel yöntemlerin (sayı, yüzdelik, ortalama, standart sapma, ortanca) yanı sıra bağımsız gruplarda Bağımsız Örneklem t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılarak değerlendirildi. Ölçekler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson's korelasyon analizi kullanıldı. İstatistiksel karşılaştırma testlerinin anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edildi.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması $20,56 \pm 1,52$ olarak bulundu. Öğrencilerin %81,1'inin kız ve %28,7'sinin birinci sınıf öğrencisi olduğu saptandı. Öğrencilerin %71,3'ü mesleğini

Tablo 1: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri (n=460)

Değişkenler	n	%
Yaş (yıl) Ortalama \pm SS= $20,56 \pm 1,52$	-	-
Cinsiyet		
Kadın	373	81,1
Erkek	87	18,9
Sınıf		
1. sınıf	132	28,7
2. sınıf	124	27,0
3. sınıf	101	22,0
4. sınıf	103	22,4
Mesleği isteyerek seçme durumu		
Evet	328	71,3
Hayır	132	28,7
Akademik başarı durumu algısı		
Kötü	27	5,9
Orta	225	48,9
İyi	208	45,2
Bilimsel araştırma etkinliğine katılma durumu		
Evet	113	24,6
Hayır	347	75,4
Bilimsel hemşirelik kongresine katılma durumu		
Evet	113	24,6
Hayır	347	75,4
Bilimsel yayınları takip etme durumu		
Evet	252	54,8
Hayır	208	45,2
Mezun olduktan sonra çalışmak istenilen pozisyon		
Klinik hemşiresi	164	35,7
Akademisyen hemşire	147	32,0
Yönetici hemşire	139	30,2
Bu işi yapmak istemiyorum	10	2,2

Tablo 2: Öğrencilerin Ölçeklere Ait Puan Ortalamaları

Ölçekler	Ölçekten alınabilecek Min-Maks	Ölçekten alınan Min-Maks	Ort \pm SS
HAGFTÖ	29-145	50-145	120,54 \pm 17,46
AMÖ			
İçsel	12-84	12-84	57,20 \pm 13,45
Dışsal	16-84	16-84	61,96 \pm 11,50
Motivasyonsuzluk	4-28	4-28	10,12 \pm 5,87

isteyerek seçtiğini, %48,9'u akademik başarısının orta düzeyde olduğunu belirtti. Katılımcıların %75,4'ü herhangi bir bilimsel araştırma etkinliğine ve kongreye katılmadığını, %54,8'i bilimsel yayınları takip ettiğini ve %35,7'si mezun olduktan sonra klinik hemşiresi olarak çalışmak istediğini ifade etti (Tablo 1).

Çalışmada öğrencilerin HAGFTÖ toplam puan ortalamasının $120,54 \pm 17,46$, AMÖ içsel motivasyon alt boyutu puan ortalamasının $57,20 \pm 13,45$, dışsal motivasyon alt boyutu puan ortalamasının $61,96 \pm 11,50$ ve motivasyonsuzluk alt boyutu puan ortalamasının $10,12 \pm 5,87$ olduğu belirlendi (Tablo 2).

Tablo 3 ve 4'te öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile ölçeklerden aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırılması verilmiştir. Buna göre öğrencilerin cinsiyetleri, bilimsel yayınları takip etme durumları ve mezun olduktan sonra çalışmak istedikleri pozisyonlar ile HAGFTÖ toplam puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulundu ($p < 0,05$). Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere, bilimsel yayınları takip edenlerin takip etmeyenlere ve akademisyen olmak isteyenlerin klinik hemşiresi ve yönetici hemşire olarak çalışmak isteyenlere göre araştırmalara yönelik farkındalık ve tutumlarının daha yüksek olduğu bulundu ($p < 0,05$) (Tablo 3).

Öğrencilerin cinsiyetleri, mesleği isteyerek seçme durumları, akademik başarı durumu algıları, araştırma etkinliğine ve bilimsel hemşirelik toplantısına katılma durumları ve mezun olduktan sonra çalışmak istedikleri pozisyonlar ile AMÖ alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptandı ($p < 0,05$). Kadınların, akademik başarısını iyi olarak algılayanların, bilimsel araştırma etkinliğine ve kongreye katılanların ve mezun olduktan sonra akademisyen olmak isteyenlerin içsel motivasyon düzeyleri daha yüksekti ($p < 0,05$). Dışsal motivasyon düzeyleri incelendiğinde, kadınların, mesleği isteyerek seçenlerin, akademik başarısını iyi olarak algılayanların ve bilimsel toplantılara katılanların dışsal motivasyon düzeyleri daha yüksekti ($p < 0,05$). Bununla birlikte erkek öğrencilerin, mesleği isteyerek seçmeyenlerin ve akademik başarısını kötü ve orta olarak algılayanların motivasyonsuzluk düzeyleri daha yüksek bulundu ($p < 0,05$) (Tablo 4).

Öğrencilerin araştırmaya ilişkin farkındalık ve tutumları ile içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri arasında zayıf düzeyde pozitif yönde ($r = 0,317$, $p = 0,000$; $r = 0,292$, $p = 0,000$), motivasyonsuzluk düzeyi arasında ise orta düzeyde negatif yönde ($r = -0,435$, $p = 0,000$) ilişki olduğu bulundu (Tablo 5).

Tablo 3: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri ile HAGFTÖ Toplam Puan Ortalamasının Karşılaştırılması

Değişkenler	HAGFTÖ	
	Ort±Ss	Test değeri
Cinsiyet		
Kadın	122,42±16,17	t=4,256
Erkek	112,48±20,34	p=0,000
Bilimsel yayınları takip etme durumu		
Evet	123,29±16,47	t=-3,771
Hayır	117,21±18,07	p=0,000
Mezun olduktan sonra çalışmak istenilen pozisyon		
Klinik hemşiresi ^a	118,64±15,97	F=4,106
Yönetici hemşire ^b	118,76±17,91	p=0,007
Akademisyen hemşire ^c	124,64±17,21	c>a
Bu işi yapmak istemiyorum ^d	116,40±28,12	c>b

t: Bağımsız Örneklem t Testi; F: Tek Yönlü Varyans Analizi.

Tablo 4: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri ile AMÖ Alt Boyut Puan Ortalamasının Karşılaştırılması

Değişkenler	İçsel		Dışsal		Motivasyonsuzluk	
	Ort±Ss	Test değeri	Ort±Ss	Test değeri	Ort±Ss	Test değeri
Cinsiyet						
Kadın	57,89±12,95	t=2,306	62,56±11,35	t=2,320	9,44±5,39	t=-5,318
Erkek	54,21±15,14	p=0,022	59,40±11,86	p=0,021	13,05±6,89	p=0,000
Mesleği isteyerek seçme durumu						
Evet	57,88±13,12	t=1,730	63,06±11,62	t=3,255	9,50±5,55	t=-3,424
Hayır	55,49±14,14	p=0,084	59,24±10,77	p=0,001	11,67±6,37	p=0,001
Akademik başarı durumu algısı						
Kötü ^a	55,44±12,68	F=4,283	60,00±10,20	F=11,458	14,11±6,06	F=12,525
Orta ^b	55,55±13,27	p=0,014	59,64±11,34	p=0,000	10,76±6,05	a>c
İyi ^c	59,20±13,53	c>b	64,73±11,27	c>b	8,91±5,32	b>c
Bilimsel araştırma etkinliğine katılma durumu						
Evet	60,44±12,80	t=2,974	62,02±11,58	t=0,063	11,00±6,27	t=1,758
Hayır	56,14±13,51	p=0,003	61,94±11,49	p=0,95	9,83±5,72	p=0,08
Bilimsel hemşirelik kongresine katılma durumu						
Evet	60,33±13,35	t=2,875	64,01±11,89	t=2,190	10,39±6,28	t=0,566
Hayır	56,17±13,34	p=0,004	61,29±11,31	p=0,029	10,03±5,74	p=0,571
Mezun olduktan sonra çalışmak istenilen pozisyon						
Klinik hemşiresi ^a	55,59±13,01	F=4,391	61,14±11,17	F=1,439	10,73±6,11	F=2,442
Yönetici hemşire ^b	55,56±13,92	p=,005	61,65±12,36	p=0,373	10,38±5,87	p=0,064
Akademisyen hemşire ^c	60,27±12,81	c>a	63,29±11,03		9,09±5,38	
Bu işi yapmak istemiyorum ^d	61,10±16,40	c>b	60,30±11,26		11,70±7,58	

t: Student's t testi; F: Tek Yönlü ANOVA testi.

Tablo 5: Öğrencilerin Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

Değişkenler		İçsel	Dışsal	Motivasyonsuzluk
HAGFTÖ	r	0,317	0,292	-0,435
	p	0,000	0,000	0,000

TARTIŞMA

Araştırmalar mesleğin profesyonel ve bilimsel gelişiminin sağlanması ve uygulamalarının geliştirilmesi için en temel araçtır. Hemşirelik mesleğinin gelişiminin sağlanması, verilen bakımın kalitesinin artırılarak hasta sonuçlarının iyileştirilmesi için hemşirelik uygulamalarının araştırma sonuçlarına dayandırılarak yapılması bir zorunluluktur (Karadaş ve Özdemir, 2015; Halabi ve Hamdan-Mansour, 2010). Hemşirelikte, araştırma bilgi ve kültürünün oluşturulması, lisans eğitimi ile başlamakta olup, hemşirelerin hemşirelik araştırmalarına yönelik ilgilerinin oluşturulması, bilgi ve becerilerinin artırılması ve araştırma değerlerinin kazanılması bu süreçte sağlanmaktadır (Erkin vd., 2017; Leach vd., 2016; Karadaş ve Özdemir, 2015; Halabi ve Hamdan-Mansour, 2010). Bu nedenle hemşirelik öğrencilerinin öğrenci rolünden profesyonel hemşirelik rolüne geçiş sürecinde, hemşirelik araştırmalarına yönelik yeterli bilgiye sahip olmalarının ve olumlu tutum kazanmalarının önemi yadsınamaz (Halabi ve Hamdan-Mansour, 2010). Bu çalışmada hemşirelik öğrencilerinin araştırmalara yönelik farkındalık ve tutumlarının olumlu olduğu belirlendi. Ülkemizde yapılan diğer çalışma sonuçları da bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermekte olup, hemşirelik öğrencilerinin araştırmaya ilişkin farkındalık ve tutumlarının olumlu olduğu belirtilmektedir (Özdil vd., 2019; Şener vd., 2016; Tan vd., 2016; Karadaş ve Özdemir, 2015; Ünsal vd., 2014). Halabi ve Hamdan-Mansour (2010)'un Ürdün'de, Leach ve diğerlerinin (2015) Avusturalya'da ve Al Furaih ile diğerlerinin (2017) Suudi Arabistan'da hemşirelik öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarda da öğrencilerin araştırmalara karşı olumlu tutumlarının olduğu bildirilmiştir (Al Furaih vd., 2017; Leach vd., 2015; Halabi ve Hamdan-Mansour, 2010). Ryan (2016) tarafından yapılan bir sistematik derlemede de hemşirelik öğrencilerinin genel olarak kanıta dayalı araştırmalara karşı olumlu tutum sergilediği saptanmıştır. Bu sonuçlar hemşirelik lisans eğitiminde, araştırmalara önem verildiğini, eğitimcilerin öğrencileri bu konuda teşvik edici davranarak hemşirelik öğrencilerinin araştırmalara ilişkin ilgi ve bilgi düzeylerini artırdığını düşündürmektedir.

Bireyleri teşvik ederek kendilerine yönelik farkındalık sağlama-larına yardımcı olan, motivasyon, öğrenme sürecinde bir ön koşuldur ve akademik başarıda anahtar bir rol oynamaktadır (Yardımcı, Bektaş, Özkütük, Muslu, Gerçek ve Başbakal, 2017). Motivasyonsuzluk ise öğrencilerin öğrenmeye hazır olma durumunu etkileyerek, derslere karşı ilgisizliğin oluşmasına neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin ders başarılarını ve ilerlemelerini zorlaştırmaktadır (Makhlough, Siamian, Asrami, Khademloo ve Esmaeili, 2016). Çalışmada öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları yüksek, motivasyonsuzluk düzeyleri düşük olup, çalışma sonuçları literatürdeki benzer çalışmalar ile örtüşmektedir (Sarıkoç ve Öksüz, 2017; Aktaş ve Karabulut, 2016). Yardımcı ve diğerlerinin (2017) yaptığı çalışmada öğrencilerin içsel motivasyonları orta, dışsal motivasyonları yüksek ve motivasyonsuzluk düzeyleri düşük bulunmuştur. Suudi Arabistan'da yürütülen bir çalışmada hemşirelik öğrencilerinin iç ve dış motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu, İran'da yürütülen diğer bir çalışmada ise öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur (Ghiasvand vd.,

2017; Radi, 2013). Toplumlar her mesleğe ilişkin belirli bir bakış açısı oluşturmakta ve onlara statü kazandırmaktır. Bu durum mesleki eğitim yaşantılarında, bireylerin motivasyon düzeylerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Karaman Özlü, Gümüş, Güngörmüş, Avsar ve Özer, 2014). Buna göre Türk toplumunun hemşireliğe yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olduğu ve bunun da öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Çalışmada cinsiyetin hemşirelik öğrencilerinin araştırmalara karşı farkındalık ve tutumlarında etkili bir değişken olduğunu, erkekler ile kıyaslandığında, kadın öğrencilerin anlamlı olarak daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlendi ($p<0,05$). Özdil ve diğerleri (2019) ile Ünsal ve diğerlerinin (2014) yürüttükleri çalışmalarda da kadın öğrencilerin farkındalık ve tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Halabi ve Hamdan-Mansour (2010) tarafından yapılan çalışmada da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, kadın öğrencilerin farkındalık ve tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Toplumun erkek hemşire kavramına henüz alışma sürecinde olması, erkek öğrencilerin kadınlara göre mesleğe daha uzak kalmalarına neden olabilmekte ve bu durum da mesleğin benimsenmesi sürecini etkileyebilmektedir (Cerit ve Temelli, 2018). Lou ve diğerleri (2007) de erkek hemşirelerin çalışma ortamlarında karşılaştıkları en önemli stresörün toplumun hemşirelik mesleğini kadın mesleği olarak görmesi olduğunu bildirmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda, erkek öğrencilerin hemşireliği profesyonel bir meslekten ziyade iş olarak gördüğünü ve iş bulma kolaylığının olması, maddi kazanç ve üniversiteye yerleşme imkanının daha kolay olması gibi sebeplerden dolayı tercih ettiği bildirilmektedir (Parandeh, Khaghanizade, Mohammadi, ve Mokhtari Nouri, 2015; Rogstad, Aasland ve Granum, 2004). Öğrencilerin araştırmaya ve gelişmelere yönelik farkındalık ve tutumlarının artırılması için öncelikle toplumdaki kadın mesleği algısının değiştirilmesi ve böylece erkek öğrencilerin de mesleği benimsemeleri sağlanmalıdır. Mesleğin benimsenmesi ile öğrencilerin profesyonel davranışların sergilemeye daha istekli hâle gelerek araştırmaya ve gelişmelere yönelik farkındalık ve tutumların artmasına olanak sağlanabilir.

Araştırma değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde bilimsel yayınların okunması, araştırma eğitiminin önemli bir parçasıdır (Erkin vd., 2017; Polit ve Beck, 2012). Çalışmada bilimsel yayınları takip eden öğrencilerin araştırmaya, gelişmelere yönelik farkındalık ve tutumlarının bilimsel yayınları takip etmeyenlere göre daha yüksek olduğu bulundu ($p<0,05$). Özdil ve diğerlerinin (2019) çalışmasında yayın takip etme durumu ile HAGFTÖ toplam puan ortalaması arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu konuda yapılan diğer çalışmaların sonuçları ise bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermekte olup, bilimsel yayınları takip edenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu belirtilmektedir (Tan vd., 2016; Ünsal vd., 2014). Bilimsel yayınların takip edilmesi, araştırmaya ilişkin uyarıların ve merak duygusunun artmasını sağlayarak, araştırmaya yönelik farkındalık ve tutumları olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Çalışmada öğrencilerin mezun olduktan sonra çalışmak istedikleri pozisyonların araştırma ve gelişmelere ilişkin farkındalık ve tutumları etkilediği, akademisyen hemşire olmak isteyenlerin farkındalık ve tutumlarının daha olumlu olduğu belirlendi ($p<0,05$). Şener ve diğerlerinin (2016) çalışmasında da akademisyen ve yönetici hemşire olmak isteyenlerin ölçek toplam puan ortalamasının, klinik hemşiresi olmak isteyenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan bir çalışmada lisans öğrencilerinin araştırmaya ve gelişmelere ilişkin farkındalık ve tutumlarının lisansüstü eğitimin yapılmasında önemli bir etken olduğu bildirilmektedir (Kain, Hepworth, Bogossian ve McTaggart, 2014). Akademik olarak ilerlemeye istekli olmanın araştırmaya ilişkin farkındalık ve tutumları olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Çalışmada, kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin yüksek ve motivasyonsuzluk düzeylerinin düşük olduğu saptandı ($p<0,05$). Çelik ve diğerleri (2014)'nin yaptığı çalışma sonuçları da bu çalışma sonuçları ile benzerlik göstermekte olup, kadın öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yardımcı ve diğerlerinin (2017) hemşirelik öğrencileriyle, Karaman Özlü ve diğerlerinin (2014) sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile ve Makhloogh ve diğerlerinin (2014) tıp fakültesi öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarda ise kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durumun araştırma ve gelişmelere yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinde olduğu gibi mesleğin kadın mesleği olarak algılanması ve buna bağlı olarak erkek öğrencilerin mesleği yeterli düzeyde benimsememesi ile açıklanabilir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeyleri ile akademik başarı düzeylerine ilişkin algıları arasında farklılık bulunduğu belirlendi ($p<0,05$). Makhloogh ve diğerlerinin (2014), Khalaila (2015)'nin ve Radi (2013)'nin çalışmalarında akademik motivasyon ile akademik başarı düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Motivasyonun yüksek olması, akademik başarının da artmasını sağlamaktadır (Rose, 2011).

Bir meslekte çalışma koşullarını ve çalışma alanlarını bilen, bu meslekteki rolünü kavrayabilen ve bu doğrultuda meslek seçimi yapabilen öğrenciler öğrenmeye daha istekli olmakta ve daha iyi motive olabilmektedirler (Yardımcı vd., 2017). Bu çalışmada da mesleği isteyerek seçen öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyleri yüksek ve motivasyonsuzluk düzeyleri daha düşüktü.

Çalışmada bilimsel araştırma etkinliklerine ve bilimsel hemşirelik kongresine katılan ve mezun olduktan sonra akademisyen olmak isteyen öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlendi ($p<0,05$). Ayrıca öğrencilerin HAGFTÖ toplam puanı ile içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde, motivasyonsuzluk düzeyleri ile negatif yönde ilişki vardı ($p<0,05$). Khalaila (2015) öğrencilerin kendilerini ne kadar yetenekli ve başarılı hissederse, başarı düzeylerinin de o oranda arttığını bildirmektedir. Akademik bir işi başarıyla tamamlayabileceğine ilişkin kendine olan inancı olarak tanımlanan akademik öz yeterlilik algısı yüksek olan öğrenciler daha iyi performans göstermekte (Aktaş, 2017) ve buna bağlı olarak da akademik motivasyonları artmaktadır (Khalaila, 2015).

Sarıkoç ve Öksüz (2017) hemşirelik öğrencilerinin akademik öz yeterlikleri ile akademik motivasyonları arasında pozitif yönde ilişki olduğunu bildirmektedir. Bilimsel araştırma etkinliklerine ve kongrelere katılan öğrencilerin araştırma ve gelişmeye ilişkin farkındalık ve tutumlarının yüksek olması, akademik öz yeterliliklerinin yüksek olduğunu ve buna bağlı olarak da akademik motivasyonlarının yüksek olduğunu düşündürmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Hemşireliğin profesyonel bir meslek olarak gelişimi, hemşirelik uygulamalarının araştırmalara dayandırılarak yapılmasını gerektirmektedir. Bu çalışmada hemşirelik öğrencilerin araştırmaya, gelişmelere yönelik farkındalık ve tutumları ile akademik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu, akademik motivasyonun araştırmaya, gelişmelere yönelik farkındalık ve tutumu etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerin araştırmaya, gelişmelere yönelik farkındalık ve tutumları ile akademik motivasyonlarını etkilediği saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda hemşireliğin gelişebilmesi için lisans eğitimi sırasında, eğitim programlarının öğrencileri araştırmaya yönelik temel bir bakış açısı kazandıracak ve araştırma yapmaya motive edecek şekilde planlanması, araştırma dersinin müfredat programına eklenmesi önerilmektedir. Bununla birlikte erkek öğrencilerin de mesleği daha çok benimseyerek profesyonel davranışlar sergileyebilmesi amacıyla hemşirelik eğitiminde mesleğin sadece kadın mesleği olmadığı, önemli olan hususun verilen bakımın kalitesi ve niteliği olduğu vurgulanmalı, gerekirse her iki cinsiyetten örnek rol modeller ile bir araya gelmeleri ve hemşirelerin deneyimlerinin öğrenciler ile paylaşılması sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin yüksek olması sağlanarak, araştırma konusunda öğrenme faaliyetlerine aktif olarak katılmalarının sağlanması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik öz yeterlik arasındaki ilişki: ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398.
- Aktaş, Y. Y., & Karabulut, N. (2016). A survey on Turkish nursing students' perception of clinical learning environment and its association with academic motivation and clinical decision making. *Nurse Education Today*, 36, 124-128.
- Al Furaikh, S. S., Al Omairi, B. E., & Ganapathy, T. (2017). A cross-sectional survey on nursing students' attitude towards research. *Journal of Health Specialties*, 5(4), 185-191.
- Björkström, M. E., Johansson, I. S., Hamrin, E. K. F., & Athlin, E.E. (2003). Swedish nursing students attitudes to and awareness of research and development within nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 41(4), 393-402.
- Breimaier, H. E., Halfens, R. J., & Lohrmann, C. (2011). Nurses' wishes, knowledge, attitudes and perceived barriers on implementing research findings into practice among graduate nurses in Austria. *Journal of Clinical Nursing*, 20(11-12), 1744-1756.
- Cerit, B., & Temelli, G. (2018). Hemşirelik öğrencilerinde profesyonel davranışların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelenmesi. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 5(3), 164-171.

- Çelik, S., Şahin, E., Dadak, F., Sidal, S. D., & Akyüz, F. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin mesleki güdülenme düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 1(2), 43-56.
- Erkin, Ö., Uysal Toraman, A., Şimşek, H., & Bayık Temel, A. (2017). Nursing students' attitudes toward research-development: Does taking research course make a difference?. *International Journal of Caring Sciences*, 10(2), 988.
- Ghivasvand, A. M., Naderi, M., Tafreshi, M. Z., Ahmadi, F., & Hosseini, M. (2017). Relationship between time management skills and anxiety and academic motivation of nursing students in Tehran. *Electronic Physician*, 9(1), 3678-3684.
- Halabi, J. O., and Hamdan-Mansour, A. (2010). Attitudes of Jordanian nursing students towards nursing research. *Journal of Research in Nursing*, 17(4), 363-373.
- Higgins, G., Spencer, R. L., & Kane, R. (2010). A systematic review of the experiences and perceptions of the newly qualified nurse in the United Kingdom. *Nurse Education Today*, 30(6), 499-508.
- International Council of Nurses (ICN). (2012). Understanding evidence-based practice. In *Closing the gap: From evidence to action* (3rd ed.). (p. 5-10). Geneva: Jean-Martheau Publishing.
- Irvine, F., Gracey, C., Jones, O. S., Roberts, J. L., Tamsons, R. E., & Tranter, S. (2008). Research awareness: Making learning relevant for pre-registration nursing students. *Nurse Education in Practice*, 8(4), 267-275.
- Kain, V. J., Hepworth, J., Bogossian, F., & McTaggart, L. (2014). Inside the research incubator: A case study of an intensive undergraduate research experience for nursing & midwifery students. *Collegian*, 21(3), 217-223.
- Karabulut, N., Gürçayır, D., & Yaman Aktaş, Y. (2019). Hemşirelik araştırma tarihi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(2), 121-128.
- Karadaş, C., & Özdemir, L. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin araştırmaya yönelik farkındalık ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Journal of Hacettepe University Faculty of Nursing*, 2(3), 30-39.
- Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Karaman Özlü, Z., Gümüş, K., Güngörmüş, K., Aşar, G., & Özer, N. (2014). Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin mesleklerine ilişkin güdülenme kaynakları ve sorunlarının incelenmesi. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 11(1), 47-53.
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432-438.
- Korkmaz, A. Ç., & İpekçi, N. N. (2015). Hemşirelik eğitiminde güdülenme: öğrencilerin içsel ve dışsal güdülenme kaynakları. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 3(2), 121-131.
- Leach, M. J., Hofmeyer, A., & Bobridge, A. (2016). The impact of research education on student nurse attitude, skill and uptake of evidence-based practice: a descriptive longitudinal survey. *Journal of clinical nursing*, 25(1-2), 194-203.
- Lou, J. H., Yu, H. Y., Hsu, H. Y., & Dai, H. D. (2007). A study of role stress, organizational commitment and intention to quit among male nurses in Southern Taiwan. *Journal of Nursing Research*, 15(1), 43-53.
- Makhlough, A., Siamian, H., Asrami, F. N., Khademloo, M., & Esmaeili, H. (2016). The relationship between academic motivation and academic performance among students at Mazandaran University of Medical Sciences in 2014. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 1(1), 1419-1426.
- Moch, S. D., Cronje, R. J., & Branson, J. (2010). Part 1. Undergraduate nursing evidence-based practice education: envisioning the role of students. *Journal of Professional Nursing*, 26(1), 5-13.
- Özdemir Özkan, N., Akin, S., & Durna, Z. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin liderlik yönelimleri ve motivasyon düzeyleri. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 12(1), 51-61.
- Özdil, K., Özcan, A., Muz, G., & Turaç, N. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin araştırma ve gelişmelere karşı farkındalık tutumları ve eleştirel düşünme becerileri. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri Dergisi*, 11(2), 109-119.
- Öztürk, A., Kaya, N., Ayık, S., Uygur, E., & Cengiz, A. (2010). Hemşirelik uygulamalarında araştırma sonuçlarının kullanımında engeller. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokul Dergisi*, 18(3), 144-155.
- Parandeh, A., Khaghanizade, M., Mohammadi, E., & Mokhtari Nouri, J. (2015). Factors influencing development of professional values among nursing students and instructors: A systematic review. *Global Journal of Health Science*, 7(2), 284-293.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2012). *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice* (9th ed.). Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.
- Radi, S. M. (2013). Baccalaureate nursing students' motivation for attending university and its relationship with their academic achievement. *International Journal of Education and Research*, 1(7), 1-12.
- Rognstad, M. K., Aasland, & O., Granum, V. (2004). How do nursing students regard their future career? Career preferences in the post-modern society. *Nurse Education Today*, 24(7), 493-500.
- Rose, S. (2011). Academic success of nursing students: Does motivation matter?. *Teaching and Learning in Nursing*, 6(4), 181-184.
- Ryan, E. J. (2016). Undergraduate nursing students' attitudes and use of research and evidence-based practice—an integrative literature review. *Journal of Clinical Nursing*, 25(11-12), 1548-1556.
- Sarıkoç, G., & Öksüz, E. (2017). Academic motivations and academic self-efficacy of nursing students. *Journal of Clinical and Analytical Medicine*, 8(1), 47-45.
- Şener, D. K., Arslan, S., Cangür, Ş., & Aydın, M. (2016). Bir grup lisans hemşirelik öğrencisinin mesleki araştırma ve gelişmelere yönelik farkındalık ve tutumları. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri Dergisi*, 8(4), 317-324.
- Tan, M., Polat, H., & Özdelikara, A. (2016). Nursing students' attitudes to and awareness of research and development within nursing. *Uluslararası Hakemli Hemşirelik Araştırmaları Dergisi*, 8, 1-14.

- Temel, A. B., Uysal, A., Erkin, Ö., & Koçer, A. (2008). Hemşirelik öğrencilerinin araştırmaya, gelişmelere farkındalığı ve tutumu ölçeğinin Türkçe formunun geçerliliği, güvenilirliği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 1(2), 108-123.
- Ünsal, A., Karakurt, P., & Tanrıverdi, D. (2014). Farklı okullarda eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin araştırmaya, gelişmelere farkındalığı ve tutumunun belirlenmesi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(2), 87-93.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R, Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Yardımcı, F., Bektaş, M., Özkütük, N., Muslu, G. K., Gerçeker, G.Ö., & Başbakkal, Z. (2017). A study of the relationship between the study process, motivation resources, and motivation problems of nursing students in different educational systems. *Nurse Education Today*, 48, 13-18.

Örgütsel İmajın Örgütsel Bağlılığa ve Performansa Etkisi: Üniversite Çalışanları Üzerine Bir İnceleme

The Effect of Organizational Image on Organizational Commitment and Performance: An Investigation on University Employees

Ecem ALTUN, Mustafa ÖZGENEL

ÖZ

Bu çalışmada, üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algılarının örgütsel bağlılık ve performans düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modeline tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 akademik yılında İstanbul ilinde yer alan iki devlet ve iki vakıf üniversitelerinde tam zamanlı olarak çalışan 316 akademik ve idari personel oluşturmuştur. Veriler, Örgütsel İmaj Ölçeği, Bireysel Performans Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Veriler, bağımsız grup t-testi, korelasyon ve regresyon analizleri yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algılarının demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin ise medeni durum, eğitim durumu, çalışma süreleri ve kadro türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Üniversite çalışanlarının performans düzeylerinin ise sadece medeni duruma göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları ile örgütsel bağlılık ve iş performansı düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üniversite çalışanlarının örgüt imaj algıları, örgütsel bağlılıklarını ve iş performanslarını önemli ölçüde yordamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel imaj, Örgütsel bağlılık, Performans

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the effect of organizational image perceptions of university employees on organizational commitment and performance levels. The research was designed and conducted in relational survey model. The sample of the research consisted of 316 academic and administrative staff working full-time in two state and two foundation universities in Istanbul in the 2018-2019 academic year. The data were collected using the Organizational Image Scale, the Individual Performance Scale and the Organizational Commitment Scale. Data were analyzed by performing independent group t-test, correlation and regression analysis. As a result of the research, it was determined that the organizational image perceptions of university employees did not differ significantly according to demographic variables. It has been determined that the organizational commitment levels of university employees differ significantly according to their marital status, educational status, working time and staff type. It has been revealed that the performance levels of university employees differ only by marital status. It has been determined that there is a moderate and positive significant relationship between the organizational image perceptions of university employees and their organizational commitment and job performance levels. In addition, organizational image perceptions of university employees significantly predict their organizational commitment and job performance.

Keywords: Organizational image, Organizational commitment, Performance

Altun E., & Özgenel M., (2021). Örgütsel imajın örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi: Üniversite çalışanları üzerine bir inceleme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 348-359. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.454>

*Bu çalışma, Ecem Altun'un, Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL'in danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

*This study was produced from the master thesis of Ecem Altun conducted under the supervision of Assoc. Prof. Mustafa ÖZGENEL.

Ecem ALTUN (✉)

ORCID ID: 0000-0002-6547-523X

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İşletme Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul, Türkiye
Istanbul Sabahattin Zaim University, Graduate Education Institute, Department of Business Administration, Istanbul Turkey
ecemaltun75@gmail.com

Mustafa ÖZGENEL

ORCID ID: 0000-0002-7276-4865

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye
Istanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Istanbul, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 23.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 19.08.2021

GİRİŞ

Günümüzde küreselleşmeyle birlikte örgütler rekabet içerisindedir. Rekabetin olduğu bu ortamda örgütsel imajın öneminin yüksek olduğu söylenebilir. Etkili ve başarılı bir örgütsel imaj, ürün veya hizmet alanları, doğrudan örgüte yönlendirmektedir. Eğitim kurumları küreselleşme ile gelen rekabet ortamında kendilerini rakipleri ile mücadele içerisinde bulmuşlardır. Bu rekabet ve mücadele ortamında tutunabilmek ve varlığını devam ettirebilmek için eğitim kurumlarının imajlarını düzeltmesi ya da yeniden yapılandırması gerekmektedir (Duman, 2012). Üniversiteler açısından bakıldığında, hızlı bir büyüme, gelişme ve değişim söz konusudur. Yükseköğretime merkezi yönetim bütçesinden 64,4 milyar Türk lirası kaynak (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2021) ayrılmasına rağmen eğitim harcamalarının büyük kısmı personel giderlerine ayrıldığından (Akin, 2009), bu bütçenin istenilen büyüme, gelişme ve değişim için yeterli olmadığı söylenebilir. Bu anlamda hem vakıf hem de devlet üniversitelerin devamlılıklarını sağlayabilmek için yeni kaynaklar elde etmeleri gerekmektedir. Bu kaynakları elde etmek ise ancak olumlu ve güçlü bir imaja sahip olmaları ile gerçekleşebilecektir (Cerit, 2006). Bunların yanı sıra örgütler rekabet avantajı sağlayabilmek için insan kaynağına büyük önem vermekte, örgütsel bağlılığı ve performansı yüksek tutmayı amaçlamaktadırlar.

İmaj, bireyin bir nesne hakkında önceden elde etmiş olduğu bilgiler ve bilgilerin birbirleriyle olan etkileşimleri doğrultusunda oluşur. Bu bağlamda birey sahip olduğu imaja yönelik karar verir ve harekete geçer (Taslak ve Akin, 2005). Örgütsel imaj, farklı bireylerin bir örgüt hakkındaki algılarını göstermektedir. Bu algılar genellikle bireylerin farklı kaynaklardan öğrenmiş olduğu bilgiler neticesinde bireyin örgüt hakkındaki düşüncelerini göstermektedir. Algıların bazıları, bireylerin örgüt çıkarlarına yönelik duyguları, deneyimleri ve izlenimlerinden oluşur. İletişim ve pazarlama faaliyetleri de örgütsel imajın oluşturmuş olduğu faaliyetler arasında gösterilmektedir (Schultz, 2007).

Örgütsel imaj algısı iki boyutta incelenmektedir. Birinci boyut, örgüt çalışanlarının performansı, ikinci boyut ise dış paydaşların tutum ve davranışlarıdır (Peltekoğlu, 1997). Diğer yandan çalışanlarının kendilerini örgüte adanmaları, örgütsel bağlılıkları ve örgüt ile bütünleşmeleri, örgütsel imaj algılarına olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Erkmen ve Çerik, 2007). Örgütsel imaj, bir örgütün faaliyetleri ve başarısıyla ilgili paydaşların duygularının, bilgi birikimlerinin, inançlarının ve edinmiş oldukları tecrübelerin sonucunda oluşmaktadır (Fatt, Wei, Yuen ve Suan, 2000). Bireylerin algıları, sosyal yaşantıları, bireyin bağlı olduğu kültür, eğitim seviyesi, hayata bakış açlarına göre farklılık gösterebilir. Bireylerden kaynaklı sebeplerin dışında bireylere örgüt ile ilgili yapılan bilgilendirmeler, örgütün bireylere sunmuş olduğu imkânların da bireylerin algılarının değişmesinde ve oluşmasında payı büyüktür. Bu durum örgütün tek bir imajı olmadığını, tam tersi birden fazla imajı olabileceğini göstermektedir (Alves ve Raposo, 2010).

Örgütsel imaj, örgütün içinde bulunduğu piyasadaki prestijini ve tanınırlık düzeyini artırır. Örgüt ve hedeflenen kitle arasındaki güveni artırır ve bunun sürekliliğini sağlar. Sosyal ve çevresel

sorunları tespit edip bu sorunlara karşı duyarlılık sağlar ve bunları topluma yansıtarak topluma sosyal sorumluluk bilincine sahip olduğunu göstermeyi hedefler. Örgütün mevcut ürün ve hizmetlerini pazarlama yaklaşımlarıyla desteklemek gibi amaçlar örgütsel imajın en önemli amaçları olarak gösterilebilir (Tutar, 2007). Olumlu ve güçlü bir imaj, sunulan ürünlerin veya hizmetlerin sürdürülebilirliğine ve satışların artmasına yardımcı olur (Bolat, 2006). Örgütsel imaj, örgütün değerlerini, kalitesini, itibarını, sürekliliğini, güvenilirliğini olumlu yönden etkilerken, güçlü ve olumlu bir örgüt imajı ise, çalışanların motivasyonlarının artmasına, empati yapma yeteneklerinin gelişmesine, başarılarına ve örgüte olan bağlılıklarının artmasına katkı sağlar. Olumlu örgüt imajı, örgütün ekonomik olarak güçlenmesinde önemli rol oynarken, paydaşlar için değerler yaratır (Köktürk, Yalçın ve Çobanoğlu, 2008). Başka bir ifadeyle örgütsel imaj, örgüt içindeki ya da dışındaki hedeflenen kitlenin örgüt ve ürünlerine dair belirli özellikleri olumlu yönde etkilerken, aynı zamanda da olumsuz olan özellik ve tutumları değiştirmeyi hedefler (Tutar, 2007). Olumlu imaja sahip örgütler, rekabet ortamında rakiplerine oranla bir adım önde olmakla birlikte, böyle bir örgütteki iş görenlerin performansları üzerinde de olumlu etkileri olabilir.

Performans kavramı, çalışanların yapılması gereken işleri, belirli süre içerisinde tamamlamasıyla ortaya çıkarmış olduğu, nicel ve nitel sonuçların tamamı olarak ifade edilmektedir (Bozkurt ve Turgay, 1998). Genel olarak performans kavramı, belirlenmiş bir hedefe ulaşmak için çalışanların yapmış oldukları planlar ve bu planlar neticesinde istenilen amaca ulaşmak için sarf ettikleri çaba olarak tanımlanabilir (Songur, 1995). Çalışanların performansı, kişisel özellikler ile kendi kapasitelerine uygun işi kabul edip, belirli bir zaman dilimi çerçevesinde ortaya çıkarttığı hizmet, ürün veya çalışmaları yerine getirmelerinin sonucudur. Özetle, çalışana verilen görevin ne denli yerine getirdiği algısıdır. Bu bağlamda, çalışanların performansı, verilen görevi tamamlamak için sarf etmiş olduğu çabaların tümü (Erdoğan, 1991), çalışanların örgüt adına hedeflemiş oldukları amaçlara ulaşmak için yapmış oldukları bütün çalışmalar (Başaran, 1993), önceden belirlenen kriterlerin yapılabirliğini ve amaçlara ulaşma çabasını olarak ifade edilebilir (Bingöl, 2003). Performans, belirli bir süreç içerisinde üretilmiş olan ürünlerin miktarı ve hizmetlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır (Kalkandelen, 1997).

Örgütsel imaj, performansı etkilediği gibi iş görenlerin örgütlerine yönelik geliştirdikleri bağlılıklarını da etkileyebilir. İş görenler ile örgüt arasında oluşan örgütsel bağlılık, iş görenlerin performansları üzerinde olumlu yönde etkili olabilir. Örgütsel bağlılık; sosyal bir yapı olarak kabul edilen örgüte katılan bireylerin tutarlı davranışlar sergilemesi ve bu davranışları örgütün çıkarlarıyla ilişkilendirilmesi (Becker, 1960), çalışanların bir örgüt için hissettiği bütünleşme ve özdeşleşmeyi ifade etmektedir (Sağlam, 2003). Çalışanların örgütün amaçlarını kabul etmesi ve bu amaçlara güçlü olarak inanması ve örgütte kalmak için net duygular içinde olması örgütsel bağlılığın kesin göstergesidir. Yapılan tüm tanımlamaların temelinde duygusal etkilerin olduğu söylenebilir (Balay, 2000).

Alanyazında örgütsel bağlılık türleri “duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık” olarak ele alınmaktadır. Duygusal bağlılık, çalışanların örgütte motivasyonun yüksek olduğunu ve örgütte kalmak istediği durumları ifade eder. Çalışanlar örgütle bütünleşmiştir ve örgütle duygusal bir bağ kurmuştur. Örgüt, çalışan için çok büyük bir anlam ifade ettiği için kendini örgütün bir parçası gibi görür (Allen ve Meyer, 1990). Çalışanın, örgütün değerlerini ve amaçlarını benimsemesi bu tür bağlılığın ortaya çıkmasını sağlar. Güçlü ve olumlu bir bağlılığa sahip çalışanlar, kendi istekleri doğrultusunda örgütte kalmayı tercih edebilirler (Meyer ve Allen, 1991). Örgütsel bağlılık türlerinden bir diğeri de devam bağlılığıdır. Çalışanlar örgüt için yapmış oldukları fedakârlıklar sonucunda, kendilerini örgütte kalmak zorunda hissetmektedirler. Örgütten ayrılması söz konusu olduğunda çalışan sayısının azalacağını düşünmektedirler. Bu tarz örgütlerde çalışanlar, çok fazla iş seçeneklerinin olmaması sebebiyle örgütten ayrılamazlar (Bayram, 2005). Çalışan kendi isteğiyle de olsa örgütten ayrılmaz. Çalışanların örgütten ayrılması sonucunda oluşan kavrama “çalışanlara yüklenen maliyetten kaynaklı devamlılık” denir. Örgütten ayrılmak, elde edeceği kazançlarından vazgeçtiğini ve maddi olarak güçlüklerle karşılaşacağı anlamına gelmektedir (Meyer ve Allen, 1991). Normatif bağlılık ise zorunluluk temasına dayalı bağlılık türüdür. Çalışanların örgüte karşı kendisine yüklemiş olduğu sorumluluklarının olduğu fikriyle kendisini örgütte kalmaya mecbur hissetme durumudur. Buradaki zorunluluğu devam bağlılığına benziyor olsa da birbirlerinden çok farklı bağlılık türleridir. Normatif bağlılıkta, çalışanın örgütten ayrılmamasının erdemli bir davranış olduğuna inanması nedeniyle örgütte kalmasıdır (Allen ve Meyer, 1990). Bu üç bağlılık türü de sonuç olarak, çalışanların örgütle ilişkisinin niteliklerini açıklamakta ve çalışanların örgütte devam etmeleri ve neden devam ettikleri konusunda bilgi veren psikolojik durumlar olarak gösterilmektedir (Allen ve Meyer, 1997).

İlgili literatür incelendiğinde *imaj ile motivasyon* (Büyükgöze, 2012), *örgütsel sadakat* (Akman, 2017), *inovasyon yeterlilikleri* (Selçuk, 2018) ve *öğrenci memnuniyeti* (Alves ve Raposo, 2010) arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca *performans ile performans değerlendirilmesi* (Günel Duran, 2008), *iş-aile çatışmasının* (Öztürk, 2008), *toplam kalite yönetimi* (Tahtabaş, 2009), *stres* (Ergül, 2012), *yönetimsel değerler* (Doğruel, 2013), *liderlik özellikleri/stilleri* (Göğüş, 2014; Şahin, 2016), *örgütsel adalet* (Güngörmez, 2014), *teknolojik pedagojik alan bilgileri* (Tosuntaş, 2017), *okul iklimi* (Dilbaz Sayın, 2017) değişkenleri ile ele alınan çalışmalara rastlanmaktadır. Bununla birlikte *örgütsel bağlılık ile iş motivasyonu* (Ertan, 2008), *yaşam kalitesi* (Taşdemir Afşar, 2011), *liderlik stilleri* (Ballı, 2014; Koçak, 2019; Okçu, 2011), *mobbing* (Aras, 2012), *örgütsel kimlik* (Şanlı, 2014), *çalışma süresi* (Olgungül, 2017), *duygusal emek davranışları* (Develi, 2018), *öğretmen kimliği* (Kavrayıcı, 2019) kavramları ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak örgütsel imaj, performans ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu üç kavramın birlikte ele alınması üniversite çalışanlarının performanslarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi açısından yükseköğretim kurumlarının geliştirilmesine ve iyileştirilmesine yardımcı olabilir. Buradan hareketle araştırmanın amacı, üniversitede çalışan

idari ve akademik personelin örgütsel imaj algılarının, örgütsel bağlılıklarına ve performanslarına olan etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları, performansları ve örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir?
- Üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları, performansları ve örgütsel bağlılıkları medeni durum, eğitim seviyesi, üniversite türü (devlet ve vakıf), cinsiyet, kadro ve çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algısı ile örgütsel bağlılıkları ve performansları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algısı, örgütsel bağlılıklarını ve performanslarını yordamakta mıdır?
- Üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılıkları, performanslarını yordamakta mıdır?
- Üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları ile örgütsel bağlılıkları birlikte, performanslarını yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı, üniversitede çalışan idari ve akademik personelin örgütsel imaj algılarının, örgütsel bağlılıklarına ve performanslarına olan etkisi olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaca uygun olarak nicel araştırma tarama modelleri türlerinden biri olan “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, “değişkenler arasındaki ilişkinin seviyesini belirlemek” amacıyla kullanılan araştırma modelidir (Balci, 2011). Modele göre; örgütsel imaj hem örgütsel bağlılığı hem de performansı etkilemektedir. Aynı zamanda örgütsel bağlılık da performansı etkilemektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 akademik yılında İstanbul ilinde yer alan iki devlet ve iki vakıf üniversitesinde tam zamanlı olarak çalışan akademik ve idari personel oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına alınan üniversitelerin faaliyet raporları ve/veya web siteleri ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2019) web sitesinden elde edilen bilgilere göre bu dört üniversitede çalışan toplam akademik ve idari personel sayısının 11.152 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, örneklem seçiminde “küme örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi, “evreni oluşturan üyelerle tek tek görüşme yerine, seçkisiz olarak seçilen ve evreni temsil ettiği düşünülen grupların seçildiği bir yöntemdir.” Evrenden seçilen gruplar aynı özellikleri taşımaktadır. Araştırma evreninin büyük olduğu durumlarda homojenliğin sağlanması açısından bu yöntem daha kullanışlı olmaktadır (Özen ve Gül, 2007). İstanbul’da bulunan üniversiteler “devlet” ve “vakıf” üniversiteleri olarak iki kümeye ayrılmıştır. Bu kümelerden ikişer üniversite basit rastgele örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Üniversite çalışanlarına ait demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	147	46.5
	Erkek	169	53.5
Medeni Durum	Evli	172	54.4
	Bekâr	144	45.6
Eğitim Seviyesi	Lisans	96	30.4
	Lisansüstü	220	69.6
Üniversite Türü	Devlet	97	30.7
	Vakıf	219	69.3
Çalışma Süresi	4 yıl ve altı	160	50.6
	5 yıl ve üzeri	156	49.4
Kadro Türü	Akademik Personel	147	46.5
	İdari Personel	169	53.5
Toplam		316	%100

Araştırmaya katılanların demografik bilgilerinin yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %46,5'inin (147) kadın, %53,5'inin (169) ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcılar medeni durum yönünden incelendiğinde %54,4'ünün (172) evli, %45,6'sının (144) ise bekâr olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan üniversite çalışanlarının %30,4'ünün (96) lisans derecesine sahip olduğu, %69,6'sının (220) ise lisansüstü mezuniyet derecesine sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer bir bilgi de katılımcıların mevcut üniversitelerindeki çalışma sürelerine ilişkindir. Buna göre çalışma süresi 4 yıl ve az olan katılımcı sayısı %50,6 (160) iken, 5 yıl ve daha fazla süre çalışan katılımcı sayısı %49,4 (156) olmuştur. Tablo 1'de yer alan son veriye göre katılımcıların %46,5'i (147) akademik personel, %53,5'i (169) ise idari personel olarak görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'ndan izin alınarak (03/07/2019 tarihli ve 20292139-050.01.04 sayılı etik kurul onayı) ve Demografik Bilgi Formu, Örgütsel İmaj Ölçeği, Bireysel Performans Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Demografik bilgi formunda araştırmaya katılan üniversite çalışanlarının cinsiyet, çalışma süresi, kadro türü, medeni durum, eğitim seviyesi ve görev yaptığı üniversite türü gibi kişisel bilgiler sorulmuştur.

Örgütsel İmaj Ölçeği: Ölçek, Kazoleas, Kim ve Moffitt (2001) tarafından Yükseköğretim kurumlarının örgütsel imajını ölçmeye yönelik geliştirilen anket temel alınarak Polat (2011) tarafından geliştirilmiştir. 5'li Likert tipi olarak derecelendirilen ölçek, 37 madde ve 7 alt boyuttan (kalite imajı, program imajı, spor imajı, genel görünüm ve fiziki altyapı imajı, sosyal ortam imajı, eğlence imajı, barınma-beslenme imajı) oluşmaktadır. Bu araştırmada ise Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0.942 olarak hesaplanmıştır.

Performans Ölçeği: Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek ise Kirkman ve Rosen (1999) ile Sigler ve Pearson (2000) tarafın-

dan geliştirilen Bireysel Performans Ölçeğidir. Ölçek Çöl (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek tek boyutlu ve 7 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0.808 olarak hesaplanmıştır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilmiş olan ölçek daha sonra Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından 18 soru şeklinde yeniden düzenlenmiş olup, ölçek duygusal, normatif ve devamlı bağlılık başlıklı 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Türkçe uyarlaması Wasti (2000) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0.872 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Örgütsel İmaj, Performans ve Örgütsel Bağlılık ölçeklerine ait aritmetik ortalama, standart sapma, basıklık, çarpıklık ve güvenirlilik değerleri Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde ölçeklere ait tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır. Buna göre ölçeklerin faktör ortalamaları sırasıyla incelendiğinde, örgütsel imajın ($X=3,07$), performansın ($X=4,08$) ve örgütsel bağlılığın ise ($X=3,23$) şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeklere ait basıklık ve çarpıklık incelendiğinde değerlerin -1 ile +1 arasında kaldığı görülmüş ve verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Bunlara ilaveten, her üç ölçeğin içsel tutarlılığı Cronbach's Alpha katsayısı ile ölçülmüştür. Sosyal bilimler üzerine yapılan çalışmalarda güvenilirlik ölçütü olarak genellikle Cronbach's alpha katsayısının kullanıldığı görülmektedir. Bu katsayı, *içsel tutarlılık güvenilirliğini* ölçmek amacıyla taşımaktadır. Tablo 2'ye bakıldığında performans ve örgütsel bağlılık ölçeklerinin Cronbach's Alpha değerinin 0,80'den büyük olduğu ayrıca örgütsel imaj ölçeğinin Cronbach's Alpha değerinin ise 0,90'dan büyük olduğu görülmektedir. Böylece ölçeklerin güvenilirlik şartları sağlanmıştır. 5'li likert ölçeklerin aritmetik ortalamaları değerlendirilirken referans aralıkları dikkate alınmıştır. Bu referans aralıkları: "1.00 – 1.79 çok düşük", "1.80 – 2.59 düşük"; "2.60 – 3.39 orta"; "3.40 – 4.19 yüksek"; "4.20 – 5.00 çok yüksek" düzeyidir.

Tablo 2: Ölçeklere Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Basıklık, Çarpıklık ve Güvenirlik Değerleri

	n	X	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's Alpha
Örgütsel imaj	316	3.076	.627	-.139	.098	.942
Performans	316	4.085	.625	-.699	.521	.808
Örgütsel bağlılık	316	3.238	.690	-.443	-.255	.872

BULGULAR

Üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları, performansları ve örgütsel bağlılıkları ne düzeyde olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algılarının "orta düzeyde" ($X=3,07$), performanslarının "yüksek düzeyde" ($X=4,08$) ve örgütsel bağlılıklarının "orta düzeyde" ($X=3,23$) olduğu görülmektedir.

Üniversite personelinin örgütsel imaj algılarının, örgütsel bağlılıklarının ve performanslarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip-göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3: Üniversite Çalışanlarının Örgütsel İmaj Algılarının, Örgütsel Bağlılıklarının ve Performanslarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	n	X	Ss
Örgütsel imaj	316	3.076	.627
Performans	316	4.085	.625
Örgütsel bağlılık	316	3.238	.690

Tablo 4 incelendiğinde üniversite çalışanlarının örgütsel imaja yönelik algıları ($t_{[314]}=-1.95$; $p>.01$), performansları ($t_{[314]}=-0.17$; $p>.01$) ve örgütsel bağlılıkları ($t_{[314]}=-0.75$; $p>.01$) cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Üniversite personelinin örgütsel imaj algılarının, performanslarının ve örgütsel bağlılıklarının medeni durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip-göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde üniversite çalışanlarının örgütsel imaja yönelik algıları medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{[314]}=-1.48$; $p>.01$). Üniversite çalışanlarının performanslarının medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{[314]}=4.37$; $p<.01$). Evli üniversite çalışanlarının performansları ($X=4.22$), bekâr üniversite çalışanlarının performanslarından ($X=3.92$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılıkları medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{[314]}=3.32$; $p<.01$). Evli üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri ($X=3.35$), bekâr üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılıklarında ($X=3.09$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Üniversite personelinin örgütsel imaj algılarının, performanslarının ve örgütsel bağlılıklarının eğitim seviyelerine göre anlamlı

Tablo 4: Üniversite Çalışanlarının Örgütsel İmaj Algılarının, Performanslarının ve Örgütsel Bağlılıklarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	n	X	SD	t	df	p
Örgütsel İmaj	Kadın	147	3.00	.583	-1,953	314	,052
	Erkek	169	3.14	.659			
Performans	Kadın	147	4.07	.632	-0,178	314	,859
	Erkek	169	4.09	.621			
Örgütsel Bağlılık	Kadın	147	3.24	.604	-0,75	314	,940
	Erkek	169	3.23	.760			

Tablo 5: Üniversite Çalışanlarının Örgütsel İmaj Algılarının, Performanslarının ve Örgütsel Bağlılıklarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	n	X	SD	t	df	p
Örgütsel İmaj	Evli	172	3.12	.607	1.487	314	,138
	Bekâr	144	3.01	.648			
Performans	Evli	172	4.22	.554	4.379	314	,000
	Bekâr	144	3.92	.666			
Örgütsel Bağlılık	Evli	172	3.35	.566	3.329	314	,001
	Bekâr	144	3.09	.795			

farklılık gösterip-göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde üniversite çalışanlarının örgütsel imaja yönelik algıları ($t_{[314]}=1.93$; $p>.01$) ve performans düzeyleri ($t_{[314]}=1.75$; $p>.01$) eğitim seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Ancak üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{[314]}=2.98$; $p<.01$). Lisans mezunu üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılıkları ($X=3.41$), lisansüstü derecesine sahip çalışanların örgütsel bağlılıklarından ($X=3.16$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Üniversite personelinin örgütsel imaj algılarının, performanslarının ve örgütsel bağlılıklarının çalıştıkları üniversite türüne göre anlamlı farklılık gösterip-göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları ($t_{[314]}=-1.14$; $p>.01$), performansları ($t_{[314]}=-.445$; $p>.01$)

ve örgütsel bağlılıkları ($t_{[314]}=-1.42$; $p>.01$) çalıştıkları üniversite türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algılarının çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip-göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları ($t_{[314]}=-0.99$; $p>.01$) ve performans düzeyleri ($t_{[314]}=-1.92$; $p>.01$) çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{[314]}=-2.85$; $p<.01$). Üniversitede 5 yıldan daha fazla süredir çalışanların örgütsel bağlılıkları ($X=3.34$), 4 yıldan daha az süredir çalışanların örgütsel bağlılıklarında ($X=3.13$) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Üniversite personelinin örgütsel imaj algılarının kadro türüne göre anlamlı farklılık gösterip-göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 6: Üniversite Çalışanlarının Örgütsel İmaj Algılarının, Performanslarının ve Örgütsel Bağlılıklarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	n	X	SD	t	df	p
Örgütsel İmaj	Lisans	96	3.17	.654	1.931	314	,054
	Lisansüstü	220	3.03	.612			
Performans	Lisans	96	4.17	.597	1.753	314	,081
	Lisansüstü	220	3.04	.634			
Örgütsel Bağlılık	Lisans	96	3.41	.538	2.982	314	,003
	Lisansüstü	220	3.16	.700			

Tablo 7: Üniversite Çalışanlarının Örgütsel İmaj Algılarının, Performanslarının ve Örgütsel Bağlılıklarının Üniversite Türüne Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	n	X	SD	t	df	p
Örgütsel İmaj	Devlet	97	3.01	.540	-1,145	314	,253
	Vakıf	219	3.10	.662			
Performans	Devlet	97	4.06	.577	-,445	314	,656
	Vakıf	219	4.09	.646			
Örgütsel Bağlılık	Devlet	97	3.15	.844	-1,423	314	,156
	Vakıf	219	3.27	.609			

Tablo 8: Üniversite Çalışanlarının Örgütsel İmaj Algılarının, Performanslarının ve Örgütsel Bağlılıklarının Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	n	X	SD	t	df	p
Örgütsel İmaj	4 yıl ve altı	160	3.04	.628	-,998	314	,324
	5 yıl ve üzeri	156	3.11	.565			
Performans	4 yıl ve altı	160	4.01	.690	-1,927	314	,055
	5 yıl ve üzeri	156	4.15	.544			
Örgütsel Bağlılık	4 yıl ve altı	160	3.13	.727	-2,851	314	,005
	5 yıl ve üzeri	156	3.34	.635			

Tablo 9 incelendiğinde üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları ($t_{[314]}=-1,75$; $p>.01$) ve performans düzeyleri ($t_{[314]}=-,306$; $p>.01$), kadro türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri kadro türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{[314]}=-2.76$; $p<.01$). Üniversitede idari personel olarak çalışanların örgütsel bağlılıkları ($X=3.33$), akademik personel olarak çalışanların örgütsel bağlılıklarından ($X=3.12$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları ile performansları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10'da verilen korelasyon analizine göre üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları ile performansları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ($r=.52$; $p<.01$); örgütsel imaj algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ($r=.55$; $p<.01$); aynı şekilde üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılıkları ile performansları arasında da orta düzeyde ve pozitif yönde ($r=.42$; $p<.01$) anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algılarının, performanslarını yordama düzeyini tespit etmek için basit regresyon analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları, performans düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($\beta=.526$ $r^2=.27$; $p<.001$). Üniversite çalışanlarının performans düzeylerindeki toplam varyansın %27'sini örgütsel imaj açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları, performanslarını olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilemektedir.

Üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algılarının, örgütsel bağlılıklarını yordama düzeyini tespit etmek için yapılan için basit regresyon analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları, örgütsel bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=.55$ $r^2=.30$; $p<.001$). Üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeylerindeki toplam varyansın %30'unu

Tablo 9: Üniversite Çalışanlarının Örgütsel İmaj Algılarının, Performanslarının ve Örgütsel Bağlılıklarının Kadro Türlerine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	n	X	SD	t	df	p
Örgütsel İmaj	Akademik	147	3.01	.599	-1,755	314	,080
	İdari	169	3.13	.647			
Performans	Akademik	147	4,07	.586	-,306	314	,759
	İdari	169	4,09	.659			
Örgütsel Bağlılık	Akademik	147	3.12	.746	-2,765	314	,006
	İdari	169	3.33	.624			

Tablo 10: Üniversite Çalışanlarının Örgütsel İmaj Algıları ile Performansları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

		Örgütsel İmaj	Performans	Örgütsel Bağlılık
Örgütsel İmaj	r	1		
Performans	r	.526**	1	
Örgütsel Bağlılık	r	.550**	.429**	1

* $n=316$; ** $p<.01$.

Tablo 11: Üniversite Çalışanlarının Örgütsel İmaj Algılarının Performans Düzeylerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Sabit Örgütsel İmaj	Performans	2,472	,150		16,457	,000	.526	.27	120.244	.000
		,524	,048	,526	10,966	,000				

Tablo 12: Üniversite Çalışanlarının Örgütsel İmaj Algılarının Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Sabit Örgütsel İmaj	Örgütsel Bağlılık	1,37	,163		8,454	,00	.550	.30	136.001	.000
		,605	,052	,55	11,66	,00				

Tablo 13: Üniversite Çalışanlarının Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Performans Düzeyini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Sabit	Performans	2,82	,153	,42	18,489	,00	.429	.184	70.986	.000
Örgütsel İmaj		,389	,046		8,425	,00				

Tablo 14: Üniversite Çalışanlarının Örgütsel İmaj Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Birlikte, Performans Düzeylerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Sabit	Performans	2,221	,163	,416	13,594	,000	,552	,305	68,692	.000
Örgütsel İmaj		,414	,056		7,372	,000				
Örgütsel Bağlılık		,182	,051		3,560	,000				

örgütsel imaj açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları, örgütsel bağlılıklarını olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilemektedir.

Üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin, performanslarını yordama düzeyini belirlemek için basit regresyon analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13 incelendiğinde üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılıkları, performanslarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=.42$ $r^2=.18$; $p<.001$). Üniversite çalışanlarının performans düzeylerindeki toplam varyansın %18'ini örgütsel bağlılıkları açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılıkları, performanslarını olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilemektedir.

Üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları ile örgütsel bağlılıkları, performanslarını yordama düzeyini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi ile değerlendirilmiş ve analiz sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14 incelendiğinde üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları ($\beta=.41$) ile örgütsel bağlılıkları ($\beta=.20$) birlikte, performans düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($r^2=.30$; $p<.05$). Üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları ile örgütsel bağlılıkları birlikte, performans düzeylerindeki toplam varyansın %30'unu açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları ile örgütsel bağlılıkları birlikte, performanslarını olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilemektedir. Ayrıca üniversite çalışanlarının performansları üzerindeki etki büyüklüğü sırayla örgütsel imaj ve örgütsel bağlılıktır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada, üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları ile örgütsel bağlılıklarının “orta düzeyde”, performanslarının ise “yüksek düzeyde” olduğu tespit edilmiştir. Uslu Çetin'in (2016) yapmış olduğu çalışmada akademik personel ve idari personelin örgütsel imaj algılarının “orta düzeyde” olduğu görülmüştür. Okçu'nun (2011) öğretmenlere yönelik yaptığı çalışmada örgütsel bağlılık düzeylerinin; Dilbaz Sayın (2017) öğretmenlerin per-

formans düzeylerinin “yüksek”; Özgenel ve Aktaş (2020) ise çok yüksek düzeyde olduğunu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar ve bu çalışmanın sonuçlarının büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algılarının orta düzeyde olması, üniversitelerin örgütsel imajlarını geliştirmek için daha fazla faaliyette bulunmaları gerektiğini göstermektedir. Benzer şekilde örgütsel bağlılık düzeylerinin orta düzeyde çıkmasını ise akademik personelin ders yükü fazlalığı ve/veya mesleğe olan bağlılıklarının daha fazla ön plana çıkması ve idari personelin iş yükü fazlalığı gibi örgütsel nedenlerden kaynaklandığı öne sürülebilir.

Üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algılarının demografik değişkenlere göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Örneğin, üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları cinsiyet faktörüne göre karşılaştırılmış, ancak anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Daha önce üniversite çalışanlarının örgütsel imajına ilişkin yapılmış bir araştırmaya rastlanmasa da farklı türden eğitim kurumlarında yapılan çalışmalarda hem farklı hem de benzer sonuçlara rastlanmıştır. Örneğin, Akbulut (2015) yaptığı çalışmada erkek çalışanların örgütsel imaj puanlarının kadın çalışanlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Kurşun (2011) yaptığı çalışmada ise kadın eğitim personelinin örgütsel imaj algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bunlardan farklı olarak Uğurlu ve Ceylan (2013) yaptığı çalışmada eğitim personelinin örgütsel imaj algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Bu durumun örgütsel imaj algısının cinsiyetten çok üniversiteden kaynaklanan sosyal ve fiziksel gibi faktörlerden etkilenmesinden kaynaklandığı şeklinde değerlendirilebilir.

Bir başka bulgu olarak üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları eğitim seviyelerine göre karşılaştırılmış ve anlamlı farklılık belirlenememiştir. Arslan (2013), Demiröz (2014) ve Kurşun (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da çalışanların eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılık tespit edilemezken; Oktay (2016) kamu personeli üzerinde yaptığı çalışmada ise eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık tespit etmiştir. Söz konusu çalışmada kamu çalışanlarının eğitim seviyesi düşük-

çe örgütsel imaj algısının arttığı görülmüştür. Örgütsel imajın kişilerin eğitim düzeylerinden ziyade örgütün özelliklerinden etkilenmesi bu sonucun nedeni olarak öne sürülebilir.

Üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları mevcut üniversitelerindeki toplam çalışma sürelerine göre karşılaştırılmış ve anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Gürbüz'ün (2008) çalışmasında da eğitim personelinin çalıştığı kurumdaki çalışma süreleri ile örgütsel imaj algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Kılıçaslan'ın (2011) çalışmasında ise kurumdaki çalışma süresi arttıkça çalışanların örgütsel imaj algısının anlamlı bir şekilde yüksek çıktığı görülmüştür. Bu anlamda bireylerin örgütte çalışma süreleri arttıkça örgütsel imajı daha iyi algıladıkları söylenebilir.

Üniversite çalışanlarının performans düzeyleri medeni durumlarına göre karşılaştırılmış ve anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre evli üniversite çalışanlarının performans puanlarının bekâr üniversite çalışanlarının performans puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Üniversite çalışanlarının performans düzeyleri, cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, üniversite türüne, hizmet yılına ve görev türüne göre yapılan karşılaştırmada anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Literatürde öğretmenlerin eğitim durumlarının (İdikurt, 2019; Lerner, Brush ve Hisrich, 1997; Özgenel, 2019; Yalçın, 2019) ve cinsiyetlerinin performanslarında farklılık oluşturmadığını (Çağlar, 2019; Gözcü, 2009; Özgenel, 2019; Özgenel ve Aktaş, 2020; Özgenel, Pınar ve Parlar, 2020; Teel, 2003) belirleyen çalışmaların aksine, kadın öğretmenlerin performanslarının erkek öğretmenlerin performanslarına (Özgenel ve Mert, 2019; Mert ve Özgenel, 2020) ve lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu (Özgenel, Pınar ve Parlar, 2020) tespit eden çalışmalara rastlanmaktadır. Yine öğretmenlerin kıdemleri, performanslarında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır (Blegen vd., 1992; Çağlar, 2019; Dilbaz Sayın ve Arslan, 2017; Gözcü, 2009; Özgenel, 2019; Özgenel ve Aktaş, 2020; Özgenel ve Mert, 2019; Özgenel, Pınar ve Parlar, 2020; Teel, 2003; Yalçın, 2019). Bu durumun çalışanların üniversite gibi hizmet sektöründe görev yapmalarından kaynaklı olduğu değerlendirilmektedir. Üniversite sektörü yoğun emek sektörü olmadığı için farklı nitelikler gerektiremeyebilir.

Üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılıklarının medeni durumlarına, eğitim düzeylerine, üniversite türüne, çalışma sürelerine ve kadro türüne göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri medeni duruma göre karşılaştırılmış ve anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre evli üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin, bekâr üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Solmuş'a (2004) göre bunun nedeni evli çalışanların ailevi sorumluluklarının yüksek olmasıdır. Böylece örgütten ayrılma eğilimleri daha düşük olmaktadır.

Benzer şekilde, üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri eğitim seviyesine göre karşılaştırılmış olup, anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre lisans mezunu üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin, lisansüstü dereceye sahip çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek

olduğu görülmektedir. Yapılan birçok çalışmadan eğitim seviyesi ile örgütsel bağlılık arasında ters yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. İnce ve Gül'e (2005) göre bu durumun temel sebebi olarak bireylerin eğitim düzeyi arttıkça hem beklentilerin hem de hemde alternatif iş imkânlarının artması gösterilmektedir. Ayrıca, üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinde mevcut üniversitelerindeki toplam çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, üniversitede 5 yıl ve daha fazla görev yapan çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin, 4 yıl ve daha az süre görev çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışanların üniversitede çalışma süreleri arttıkça üniversitelerine daha fazla bağlandıkları söylenebilir.

Üniversitede idari personel olarak çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin, akademik personel olarak çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Özmen, Özer ve Saatçioğlu (2005) ile Doğan ve Demiral (2009) gibi bazı araştırmacılar tarafından daha önce yapılmış olan araştırmalarda söz konusu bulguyu destekleyici sonuçlar elde edilmiş ve bu durumun nedeni olarak akademisyenlerin örgüte bağlılıktan daha fazla mesleğe bağlılık gösterdikleri belirlenmiştir. Çöl ve Ardıç (2008) yaptıkları çalışmada bu durumun üniversitelerin fiziksel ve sosyal imkânlarının yetersizliğinden kaynaklanabileceğini öne sürmüşlerdir.

Üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri çalıştığı üniversite türüne göre karşılaştırıldığında ise anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Ancak, Yılmaz (2015) akademisyenler üzerine yaptığı araştırmada vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenler ile devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı fark tespit etmiştir. Buna göre vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin örgütsel bağlılık seviyelerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada anlamlı bir farklılık tespit edilememesi, yükseköğretim sisteminde vakıf ve devlet üniversitelerinin örgüt yapısı ve akademik yapısında çok fazla farklılık bulunmaması ile açıklanabilir. Vakıf ya da devlet üniversitelerinde örgütsel bağlılık düzeyini farklılaştıracak düzeyde önemli özellikler olmadığı öne sürülebilir.

Çalışmada üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinde cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Benzer şekilde Afacan'ın (2011) ve Çakır'ın (2007) farklı eğitim kurumlarında yaptıkları araştırmalarda çalışanların cinsiyetleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Bu sonucun performans düzeyinde olduğu gibi eğitim sektörünün niteliğinden kaynaklandığı öne sürülebilir. Çünkü genelde eğitim sektörü özelde ise üniversite sektörü cinsiyet özelliklerinin çok fazla ön plana çıkmadığı bir hizmet sektörü olarak değerlendirilebilir.

Yapılan analizlere göre üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algıları ile performans düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde; aynı şekilde örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans düzeyleri arasında da orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Şanlı (2014) örgütsel imaj ile örgütsel bağlılık; Tuna (2019) örgütsel bağlılık ile performans; Vigoda-Gadot ve Ben-Zion (2004) örgütsel imaj ile performans

arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu rapor etmişlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda örgütsel bağlılık, örgütsel imaj ve performansın birbirinden bağımsız düşünülemeyeceği anlaşılmaktadır. Örgütlerin bütüncül politikalar ile bu faktörler üzerine eğilmeleri gerektiği öne sürülebilir.

Bulgulara göre üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algılarının, performans ve örgütsel bağlılık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Literatürde bu bulguyu destekleyici çalışmalara rastlanmaktadır. Vigoda-Gadot ve Ben-Zion'un (2004) yapmış olduğu araştırmada örgütsel imaj ile çalışanların performansı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğundan hareketle, üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algısı olumlu yönde arttıkça performanslarının da arttığı çıkarımı yapılabilir. Bu bağlamda üniversite çalışanlarının örgütlerine yönelik başkalarının olumlu veya olumsuz bakış açılarından etkilendikleri ve bu durumun performanslarını etkilediği söylenebilir. Ayrıca, Aksoy ve Yıldız (2015) çalışmalarında, örgütsel imajın örgütsel bağlılığı etkilediği yönünde bulgular elde edilmiştir. Ayrıca Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) ve Bogler ve Somech (2004) araştırmalarında üniversite çalışanlarının örgütsel imaj algısının yüksek olmasının, örgütsel bağlılıklarının artmasına ve üniversite lehine faaliyetlere daha fazla zaman ayırmalarına, daha fazla proje geliştirmelerine ve mevzuat ile belirlenen görevlerinden daha fazla gönüllü katkı sağlamasına sebep olduğu görülmüştür.

Örgütsel bağlılığın, üniversite çalışanlarının performans düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Daha önce yapılan birçok araştırmada benzer şekilde örgütsel bağlılık ve çalışan performansı arasında pozitif yönlü ilişki tespit edildiği görülmektedir (O'Reilly, 1989; Çekmecelioğlu, 2006; Mathieu ve Zajac, 1990). Çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleri yükseldikçe kendilerini örgüt ile daha fazla özdeşleştirdikleri bilinmektedir. Bu nedenle örgüt çıkarları için daha fazla çalıştıkları ve daha yüksek performans sergiledikleri söylenebilmektedir. Son olarak üniversite çalışanlarının örgüt imajı algıları ile örgütsel bağlılıklarının birlikte, performanslarını olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, üniversite çalışanlarının performanslarını etkileyen örgütsel imajın ve örgütsel bağlılığın göreceli ağırlığının anlaşılması bağlamında üniversite yöneticilerine rekabet avantajı sağlamak, geliştirmek ve sürdürmek için dikkat çekici bir bulgu sunmaktadır. Araştırma bulgularından edilen sonuçlar ve çıkarımlar, üniversite çalışanlarının performanslarını geliştirmek veya iyileştirmek için örgütsel imajın ve örgütsel bağlılığın önemini vurgulamaktadır. Bu anlamda, üniversite yöneticilerinin çalışanların performanslarını artırmak için olumlu ve güçlü bir imaj oluşturmaları ve çalışanların örgütsel bağlılıklarını artıran etkinlikler ortaya koymaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

Afacan, Ö. (2011). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile müdürlerin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi: İstanbul.

- Akbulut, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akın, U. (2009). Türkiye'de eğitim bütçesi. *Milli Eğitim*, 184, 8-24.
- Akman, Y. (2017). *Örgütsel çekicilik, örgütsel imaj ve örgütsel sadakat arasındaki ilişkilerin öğretim görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, A. ve Yıldız, İ. (2015). Örgütlerde yenilikçi iklim algısının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Bir uygulama. *Uluslararası Hakemli Beşerî ve Akademik Bilimler Dergisi*, 4(12),
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Allen, N. J. & Meyer, N. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alves, H. & Raposo, M. (2010). The Influence of university image on student behaviour international. *Journal of Educational Management*, 24(1), 73-85.
- Aras, A. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin mobbing (yıldırma) yaşama düzeyleri, örgütsel bağlılık ve iş doyumları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Doktora). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, K. (2013). *Ortaöğretim okullarında kurum imajına yönelik yönetici ve öğretmen algısı: Mersin ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.
- Ballı, E. (2014). *Otel işletmelerinde karanlık liderliğin örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Başaran, İ. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *The American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40.
- Bingöl, D. (2003). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta.
- Blegen, M. A., Goode, C. J., Johnson, M., Maas, M. L., McCloskey, J. C., & Moorhead, S. A. (1992). Recognizing staff nurse job performance and achievements. *Research in Nursing & Health*, 15(1), 57-66.
- Bogler, R. & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289.
- Bolat, O. İ. (2006). Konaklama işletmelerinde kurumsal imaj oluşturma süreci. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(15), 107-126.
- Bozkurt, Ö. & Turgay, E. (1998). *Kamu yönetimi sözlüğü*. Ankara: TODAİE.
- Büyükgöze, T. (2012). *Çalışanların kurumsal imaj algılaması ile motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Cerit, Y. (2006). Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitenin örgütsel imaj düzeyine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(47), 343-365.
- Çağlar, Y. (2019). *Performansa dayalı ücretlendirmenin çalışan performansı üzerindeki etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2006). İş tatmini ve örgütsel bağlılık unsurlarının yaratıcılık üzerindeki etkileri. *İktisat İşletme ve Finans*, 21(243), 120-131.
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin iş gören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46.
- Çöl, G., & Ardiç, K. (2008). Sosyal yapısal özelliklerin örgüte bağlılık üzerine etkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 157-174.
- Demiröz, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Develi, K. (2018). *Öğretim elemanlarının duygusal emek davranışları ile örgütsel bağlılık algı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Dilbaz Sayın, S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Dilbaz Sayın, S. ve Arslan, H. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmen performans değerlendirme sürecindeki çoklu veri kaynakları ile ilgili görüşleri ve öz değerlendirmeleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1222-1241.
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2009). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirme ve psikolojik sözleşmenin etkisine ilişkin bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (32), 47-80.
- Doğruel, H. (2013). *Yönetimsel değerlerin önem düzeyi ile performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Duman, Ş. (2012). *İlköğretim okullarında kurumsal imaj ve imaj yönetimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde personel seçimi ve başarı değerlendirme teknikleri*. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayını.
- Ergül, A. (2012). *Çalışma yaşamında stresin bireysel performans üzerindeki etkileri: eğitim ve sağlık çalışanlarına yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Erkmen, T. ve Çerik, Ş. (2007). Kurum imajını oluşturan kurum kimliği boyutları bağlamında örgüte bağlılığın incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28), 107-119.
- Ertan, H. (2008). *Örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişki: Antalya'da beş yıldızlı otel işletmelerinde bir inceleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Fatt, J., Wei, M., Yuen, S., & Suan, W. (2000). Enhancing corporate image in organisations. *Management Research News*, 23(7), 28-54.
- Göğüş, M. S. (2014). *Eğitim yönetimi, örgüt yönetimi, liderlik ve yöneticilik, öğretmen performansı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Gözcü, H. (2019). *Spor merkezi yöneticilerinin liderlik tarzlarının çalışan performansı ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sakarya.
- Günel Duran, C. (2008). *Ortaöğretim okullarında öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri (Isparta ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Güngörmez, E. (2014). *Örgütsel adalet algısının performans üzerindeki etkisi; Adıyaman ilinde çalışan öğretmenler üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara.
- Gürbüz, S. (2008). *Yönetici, öğretmen ve velilere göre Ankara ili özel ve kamu ilköğretim okullarının kurumsal imajı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İdikurt, O. (2019). *Sağlık çalışanlarında depresyonun çalışan performansı üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Kalkandelen, H. (1997). *Örgütlerde yeniden yapılanma ve norm kadro*. Ankara: Anı Yayınları.
- Kavrayıcı, C. (2019). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kılıçaslan, H. (2011). *İlköğretim okullarının kurumsal imajına yönelik yönetici ve öğretmen algıları: Bolu ili merkez ilçe örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Koçak, O. (2019). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Köktürk, M. S., Yalçın, A. M., & Çobanoğlu, E. (2008). *Kurum imajı: oluşumu ve ölçümü*. Beta.
- Kurşun, A. T. (2011). *Okulların kurumsal imajının okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Lerner, M., Brush, C., & Hisrich, R. (1997). Israeli women entrepreneurs: An examination of factors affecting performance. *Journal of Business Venturing*, 12(4), 315-339. doi:10.1016/s0883-9026(96)00061-4.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A Review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Journal of Psychology*, 108(2), 171.
- Mert, P. & Özgenel, M. (2020). A relational research on paternalist leadership behaviors perceived by teachers and teachers' performance. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(2), 41-60. doi: 10.29329/epasr.2020.251.3
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.

- Okçu, V. (2011). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Oktay, F. (2016). Çağdaş örgütlerde kurumsal imaj ve yenilikçi örgütsel vatandaşlık bağlamında bir analiz. *Öneri Dergisi*, 12(45), 341-356.
- Olgungül, F. K. (2017). *Örgütsel bağlılık ve çalışma süresi ilişkisi üzerine bir araştırma: Devlet ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- O'Reilly, C. (1989). Corporations, culture, and commitment: Motivation and social control in organizations. *California Management Review*, 31(4), 9-25.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Özgenel, M. & Mert, P. (2019). The role of teacher performance in school effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(10), 417-434.
- Özgenel, M. (2019). An antecedent of teacher performance: Occupational commitment. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 7, 100-126.
- Özgenel, M., & Aktaş, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18.
- Özgenel, M., Pinar, M., & Parlar, H. (2020). Improving teacher performance: Leadership qualities of school principals as a tool. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1127-1148.
- Özmen, Ö. T., Özer, P. S. ve Saatçioğlu, Ö. Y. (2005). Akademisyenlerde örgütsel ve mesleki bağlılığın incelenmesine ilişkin bir örnek araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-14.
- Öztürk, N. (2008). *Evli bayan öğretmenlerde iş-aile çatışmasının iş stresine ve performansına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Peltekoğlu, F. (1997). Kurumsal iletişim sürecinde imajın yeri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (4), 125-147.
- Polat, S. (2011). Üniversite öğrencilerine göre Kocaeli Üniversitesi'nin örgütsel imajı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(160), 105-119.
- Sağlam, G. (2003). Yöneticiye duyulan güven örgütsel bağlılığı artırır mı? *Gazi Üniversitesi Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 17-36.
- Schultz, M. (2007). *Organizational image. In international encyclopedia of organization studies*. SAGE Publications.
- Selçuk, Ş. (2018). *Özel ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin inovasyon yeterlilikleri ile örgütsel imaj algısı ilişkisi* (Master's thesis). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler: Psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta.
- Songur, H. M. (1995). *Mahalli idarelerde performans ölçümü*. Ankara: Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü Yayını.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2021). *2021 Yılı Bütçesi Vatandaşın Bütçe Rehberi*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/04/2021_Vatandasin-Butce-Rehberi.pdf adresinden 14.08.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Şahin, E. (2016). *Özel öğretim kurumu yöneticilerin liderlik tarzlarının öğretmenlerin performansı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Şanlı, Ö. (2014). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimlik, örgütsel imaj algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Tahtabaş, M. (2009). *Toplam kalite yönetimi uygulamaları ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesi (öğretmen görüşlerine göre)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Taslak, S. ve Akın, M. (2005). Örgüt imajı üzerinde etkili olan faktörlere yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 263-294.
- Taşdemir Afşar, S. (2011). *Çalışma yaşam kalitesinin örgütsel bağlılık düzeyi üzerindeki etkisi: devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenler üzerine nicel bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Teel, S. R. (2003). *Relationships among perceived organizational support, teacher efficacy and teacher performance* (Doctoral dissertation). Alliant International University, San Diego.
- Tosuntaş, Ş. B. (2017). *Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına etki eden faktörler ve öğretmen performansına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Tuna, G. (2019). *Kabin memurlarının tükenmişlik düzeylerinin örgütsel bağlılık ve çalışma performanslarına etkisi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Tutar, Ö. (2007). *Türkiye'nin Kamu İstihdam Kurumu olarak Türkiye İş Kurumunun toplumdaki imaj tespiti ve imaj geliştirme üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Uğurlu, C. T. ve Ceylan, N. (2013). Öğretmenlerin, okullarına ilişkin örgütsel imaj algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 301-322.
- Uslu Çetin, O. (2016). *Üniversitelerde iç paydaşların örgütsel imaj algısı: Hacettepe Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Vigoda-Gadot, E., & Ben-Zion, E. (2004). Bright shining stars: The Mediating effect of organizational image on the relationship between work variables and army officers' intentions to leave the service for a job in high-tech industry. *Journal of Public Personnel Management*, 33(2), 201-223.
- Wasti, S. A. (2000). Meyer & Allen'in üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi. 8. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri*. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Yalçın, M. (2019). *Örgütsel desteğin örgütsel bağlılığa ve çalışan performansına etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, K., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). Organizational citizenship behaviors and organizational commitment in Turkish primary schools. *World Applied Sciences Journal*, 3(5), 775-780.
- Yılmaz, S. (2015). Özel üniversiteler ile devlet üniversitelerinde görevli akademisyenler arasındaki örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeylerinin karşılaştırmasına ilişkin bir araştırma. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 49-62.
- Yükseköğretim Kurumu (2019). *Yükseköğretim İstatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Yükseköğretimde Örgütsel Güç Kaynakları ve Akademik Dışlanmışlık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*

A Study on the Relationship Between Academic Ostracism and Organizational Power Sources in Higher Education*

Gökhan POLAT, Engin KARADAĞ

ÖZ

Bu çalışmanın amacı yükseköğretim kurumlarındaki örgütsel güç kaynaklarının akademisyenlerin akademik dışlanmışlık algılarını yordama düzeyinin incelenmesidir. Korelasyonel desen kullanılarak tasarlanan çalışmada 725 akademisyenden veri elde edilmiştir. Katılımcılar çevrimiçi örnekleme yöntemiyle belirlendi. Çalışmada veriler, İşyerinde Dışlanma Ölçeği ve Örgütsel Güç Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler korelasyon ve regresyon analizleri ile çözümlenmiştir. Çalışmada akademisyenlerin en çok yasal güce, en az ise zorlayıcı güce maruz kaldıkları; düşük seviyede akademik dışlanma yaşadıkları saptanmıştır. Yine çoklu regresyon sonuçları, örgütsel güç kaynaklarının akademisyenlerin dışlanma algılarını anlamlı olarak yordadığını göstermektedir. Güç kaynaklarından “zorlayıcı güç” akademik dışlanma algıları varyansının %16’sını açıklamaktadır. Bulgulara dayanarak, özellikle zorlayıcı gücün akademik dışlanmanın temel kaynağı olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel güç, Akademik dışlanmışlık, Yükseköğretim

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the predictive level of organizational power resources in higher education institutions in academicians' perceptions of academic ostracism. In the study designed with a correlational design, data was obtained from 725 academicians using the “Workplace Ostracism Scale” (Ferris, Brown, Berry, & Lian, 2008) and the “Organizational Power Scale” (Altinkurt & Yılmaz, 2013). The obtained data were analysed by correlation and regression analysis. In the study, it was found that the academicians were exposed to legal force the most, and to the coercive force the least; It was found that they experienced a low level of academic ostracism. Again, multiple regression results showed that organizational power sources significantly predicted the academicians' perceptions of ostracism. Among the power sources, “coercive power” explains 16% of the variance of academic ostracism perceptions. Based on the findings, it can be said that especially coercive power is the main source of academic ostracism.

Keywords: Organizational power, Academic ostracism, Higher education

Karadağ E., Polat G., (2021). Yükseköğretimde örgütsel güç kaynakları ve akademik dışlanmışlık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 360-366. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.455>

*Bu çalışma G. Polat'ın E. Karadağ danışmanlığında tamamladığı “Yükseköğretim örgütlerinde güç bağlamında akademik dışlanmışlık kavramının incelenmesi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

*This study was produced from the doctoral thesis titled “Examination of academic exclusion in the context of power in higher education institutions” completed by G. Polat under the supervision of E. Karadağ.

Gökhan POLAT

ORCID ID: 0000-0002-0851-022X

Süleyman Demirel Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Isparta, Türkiye
Süleyman Demirel University, School of Foreign Languages, Isparta, Turkey

Engin KARADAĞ (✉)

ORCID ID: 0000-0002-9723-3833

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya, Türkiye
Akdeniz University, Faculty of Education, Antalya, Turkey
engin.karadag@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received : 25.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 12.06.2021

GİRİŞ

Günümüzde iş yerleri geçmişe göre daha da karmaşık bir hâle gelmektedir ve işverenler tarafından çalışanların tüm benliklerini işe verebilmeleri beklenmektedir. Bununla birlikte çalışma ortamı konusunun içerisine temel prensipler ve bireysel inanç sistemleri uygulamaları da girmektedir. Bu nedenle örgütsel çıktılar üzerinde bu değişkenlerin anlaşılması ve bunların örgütü nasıl etkilediğinin bilinmesi önemlidir. Bu örgütsel çıktılardan en önemlilerinden birisi de çalışanların ‘iş doyumu’ dur. Farklı çalışanların iş yerinde farklı iş doyumları olabilir. Bu da bireylerin farklı değerlere sahip olmasından kaynaklanabilir. Bu değerler arasında adı geçen örneklerden biri de inançtır. İnançları yüzünden iş yerinde ‘sosyal dışlanmışlık’ yaşayan çalışanların farklı sebepler yüzünden dışlanmışlık yaşayanlar gibi iş yerinde iş doyumlarında düşük seviyeler yaşamaları ve hatta işi bırakma eğilimlerinde artış görülebilmektedir (Helmes, 2017). Bu artış özellikle sosyoloji, psikoloji ve ekonomi alanlarında ‘dışlanmışlık’ konusunun ele alındığı çalışmaları tetiklemiştir. Literatürdeki yükseköğretim kurumları temelinde yapılan çalışmaların (örneğin; Topoğlu, 2007; Wang, 2011) genel olarak cinsiyet kaynaklı dışlanma ve öğrencilerin yaşadıkları dışlanmışlık üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Buna karşın literatürde özellikle dışlanmışlığın öncülleri hakkında oldukça sınırlı çalışma olduğu göz önünde bulundurularak, bu çalışmada yükseköğretim kurumlarındaki örgütsel güç kaynaklarının akademisyenlerin akademik dışlanmışlık algılarını yordama düzeyi incelenmiştir.

Kavramsal Çerçeve ve Araştırma Soruları

Dışlanma (“*les exclus*”) terimi ilk olarak özellikle gençlere, yaşlılara, engellilere ve tek ebeveynli ailelere mahsus olarak Fransa’da sosyal koruma planlarından çıkarılan birey gruplarını tanımlamak için 1974’te Rene Lenoir tarafından türetilmiştir (Zelenev, 2011). Sosyal dışlanmışlık kavramı akademik ve siyasi çevrelerde önemli bir yere sahiptir. Sosyal dışlanma ile ilgili yapılan araştırmalarda iki temel tutarsız durum insanların dışlanma deneyimlerini nasıl algıladıklarını anlamamızda büyük bir boşluk yaratmıştır. Bunlardan biri dışlanmışlığın yaygın bir şekilde öfke ve üzüntü gibi olumsuz duygulara yol açtığını gösteren bir meta-analiz raporudur. Bunun yanında bir diğer meta-analiz raporunda ise dışlanmışlıktan kaynaklanan hiçbir duygusal etki olmadığıdır (DeBono, 2011). Bunların haricinde dışlanmışlıkla ilgili literatür incelendiğinde araştırmaların çoğunluğunda dışlanmanın saldırgan davranışları artırdığı yönünde çalışmalar varken, dışlanmanın toplum yanlısı davranışları artırdığı ile ilgili az sayıda olumlu yönlerini belirten araştırmalar da mevcuttur. Bu durum bu konudaki tutarsızlıkları da yansıtmaktadır denilebilir.

Dışlanma ya da dışlanmışlık kavramının farklı bağlam ve zamanlara göre çeşitli anlamları olduğundan tek ve net bir anlamı yoktur (Zelenev, 2011). Ancak genel manada dışlanmışlık insanların buldukları ortamda veya çevrede yok sayılmaları ve görmezden gelinmeleri biçiminde tanımlanmaktadır. İnsanoğlunun varoluşundan bu yana ortaya çıkmış olan bu kavram, bu duyguyu yaşayan bireyler için kötü sonuçlar doğurmuştur (Koşar, 2014).

Literatürde örgütsel bağlamda dışlanmanın ayırt edici bir tanımı üzerinde ortak bir görüş bulunmamasına rağmen iş yerindeki dışlanmanın örgüt ve üyeleri üzerinde zarar verici etkisi olan bir davranış çeşidi olduğu konusunda oldukça benzer görüşler vardır. İş yerinde dışlanma fikrini ilk olarak Ferris, Brown, Berry ve Lian (Ferris, 2008) ortaya atmıştır. Ferris ve arkadaşları (Ferris, 2008) iş yerinde çalışanların diğerleri tarafından dışlanılma, göz ardı edilme ve saygı duyulmama gibi duyguları algıladıklarında insanların dışlanma duygusu çektikleri görüşündedirler. İş yerinde dışlanma; dışlananla göz teması kurmama, kaçınma davranışları ve geri çevirme gibi davranışlarla sonuçlanmaktadır. Ayrıca, iş yerinde yönetimden kötü muamele görme, medeni olmayan davranışlar ve fiziksel şiddet gibi kavramlarla karşılaştırıldığında iş yerinde dışlanma örgüt ve çalışanları için pasif-saldırgan bir davranış olarak söylenebilir. Dahası, sessizlik, göz ardı edilme, selam verilmeme gibi üstü kapalı bir şekilde görülebilir (Liu ve Xia, 2016). Yine Le, Peng ve Gao (Yine Le, 2013), iş yerinde dışlanma algısını iş yerinde çalışanların örgüt içerisinde kişilerarası umursamazlıktan rahatsızlık çekmesi olarak düşünmektedir. Dışlanmışlık konusunda yapılan çalışmalarda birbirine yakın olarak kullanılan bazı başka kavramlar da görülebilmektedir. Örneğin sosyalleşememe, ayrımcılık, yabancılaştırma, mobbing, zorbalık gibi kavramlara da literatürde rastlamak mümkündür (Saraçoğlu ve Bulut, 2005). Dışlanma her türlü ortamda olabileceği gibi bireylerin çalıştıkları yerde de görülebilmektedir. Bu durum kişiye olduğu kadar çalışılan yere de zarar verebilmektedir. Dışlanan bireylerin motivasyonu azalmakta, performansı düşmektedir. Bunların sonucunda birey, görevini yerine getirememekte ve örgütün işleyişine de zarar vermektedir (Koşar, 2014).

İşyerinde dışlanmanın ilişkili olduğu önemli bir kavram “güç ve örgütlerde güç” kaynaklarının kullanımınıdır. Güç pratikte sadece kişilerarası veya örgütler arası yönetimde kilit bir faktör değil, aynı zamanda teoride sosyal ilişkiler alanında da önemli bir kavramdır. Bunun yanında sosyal bilimlerde çalışmaları yapan araştırmacılar tarafından tanımlanması en zor kavramlardan biridir. Güç alanında araştırma yapanlar, çalışmalarına başladıklarında ilk olarak belirsizlik, anlam karmaşası, dipsiz kuyu gibi kelimelerle karşılaşabilmektedir. Son yıllarda kendisini güç kavramını tanımlamaya ve netleştirmeye adanmış çok sayıda sosyal bilimci olmasına karşın, bu çabalar bir fikir birliğine varılmasında başarısız olmuştur (Kim, 1993). Ancak yine de en çok kabul gören tanımların başında bazı önemli araştırmacılar görülmektedir. Pfeffer (Pfeffer, 1992), gücü davranışı etkileyen, olayların seyrini değiştiren, direnmeye karşı koyan ve insanlara yapmayacakları şeyleri yaptırarak potansiyel kabiliyet olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda *örgütsel güç* kaynak, bilgi, teknik destek ve diğer örgütsel ihtiyaçlar için diğerlerine bağımlılık nedeniyle oluşmuştur.

French ve Raven (French, 2011) liderlerin çalışanlar üzerinde etkisinin ve tesirinin olduğunu belirtmişler ve bu ikisi arasında bir ilişkinin doğmasına yol açan beş sosyal güç kaynağı tanımlamışlardır. *Güç kaynakları*, bir işi yaptırmaya teşebbüs eden bireyler için potansiyel bir etkiye sahiptir ve bir kimsenin kurumsal konumunu, doğuştan getirdiği özelliklerini, niteliklerini, yeteneklerini ve diğer özelliklerini sınıflandıran ve

tanımlayan bir yöntem ortaya koymaktadır. Bir kimse bu güç kaynaklarından birini gösterirse, onun astlarının da istenen işi yapmaları için bir ortam oluşur. Sözü edilen güç kaynaklarını tanımlayan çalışma, sosyal gücü anlamada ve bireylerin, gücü başkalarının davranışlarını değiştirmek için nasıl kullandıklarını anlamada çok önemli bir temel oluşturmuştur. Güç kaynakları güce sahip olan bireyle onun astı pozisyonunda olanlar arasındaki ilişkiden ortaya çıkmıştır. French ve Raven (French, 1959) tarafından tanımlanan güç kaynakları şunlardır; (i) ödül gücü, (ii) zorlayıcı güç, (iii) karizma gücü, (iv) yasal güç ve (v) uzmanlık gücü.

Ödül gücü; bireyin ödül sağlama kapasitesine dayanan güçtür. Ödül gücü bireyin özel durumlarda ödül verme yeteneğine dayalıdır. **Zorlayıcı güç;** ödül gücüne ters olarak görülen ve bir kişinin bir rahatsızlıktan dolayı başkasına ceza verme ya da yaptırımlar uygulama yetisidir. İstenen işin yapılmaması durumunda çalışma arkadaşlarının cezalandırılacağı bilgisi burada zorlayıcılığın konusudur. **Karizma gücü;** bir kişinin diğerleri tarafından sevilme ve diğer insanlarla olan ilişki kabiliyetine dayanır. French ve Raven'a (French, 1959) göre bir kişinin sempatikliği ne kadar çoksa, tanınırlığı da o kadar çok olur ve sonuç olarak karizma gücü de o kadar artar. **Yasal güç;** örgütsel pozisyondan gelen otoritedir ve örgüt içerisindeki hiyerarşik seviye ve durumdan kaynaklanır. Bu güce sahip olan biri isteklerinin iş görenleri tarafından yerine getirilmesini bekleme hakkına sahiptir. **Yasal güç** birinin sahip olduğu konumdan gelen otorite gücüdür. **Uzmanlık gücü;** mevcut örgütsel bir sorun ya da durumda ihtiyaç duyulan tecrübeye sahip olan bir kimsenin sahip olduğu güç olarak tanımlanabilir. French ve Raven'a (French, 2011) göre bu kişiler sahip oldukları uzmanlık güçlerinden dolayı saygı ve kabul görür. Sosyal güç üzerine yapılan çalışmalar, sosyal ve örgütsel psikoloji alanında önemli bir kavram hâline gelmiştir (Thompson, 2014). French ve Raven'ın yapmış oldukları bu güç kaynakları gruplandırmasına sonradan *bilgi gücü* adıyla yeni bir güç kaynağı da eklenmiştir (Klein, 1998).

Literatürdeki çalışmalara göre örgütlerin yapılarına göre karşılaşılan güç kaynakları da farklılaşmaktadır. Örneğin yükseköğretimde görülen örgütsel güç, diğer kurumlarda olduğu

gibi yasal ya da yasal olmayan güç şeklinde görülebilir (Oyman Bozkurt, 2017). Ancak bunların arasında önemli farklılıklar vardır. Yükseköğretimde var olan paylaşımlı yönetsel yasal güç, yükseköğretime özgüdür. Yükseköğretim kurumlarında yönetimin en üst seviyesinde olan rektörlerin yönetme gücünü etkileyen birçok unsur bulunmaktadır ve bunların arasında en önemli unsur da fakültelerde ve diğer birimlerdeki güç unsurlarıdır (Thompson, 2014). Türkiye yükseköğretim kurumlarındaki gerek örgütsel güç gerekse de akademik dışlanma ile ilgili çok sınırlı sayıda araştırma bulunduğu gibi bu çalışmaların çoğunluğunda ise durum tespitinden ileriye gidilememiştir (Çelik ve Koşar, 2015; İzci, 2018; Keklik, Saygın ve Oral Kara, 2013). Literatürdeki bu boşluk göz önünde bulundurularak, bu çalışmada yükseköğretim kurumlarındaki örgütsel güç kaynaklarının akademisyenlerin akademik dışlanma algılarını yordama düzeyi incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır;

- Akademisyenlerin maruz kaldıkları örgütsel güç kaynakları nelerdir?
- Akademisyenlerin akademik dışlanma algıları ne düzeydedir?
- Akademisyenlerin örgütsel güç kaynakları ile akademik dışlanma algıları arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Örneklem

Korelasyonel desenle tasarlanan bu çalışmanın evreni Türkiye'deki 151.763 akademisyenden oluşmuştur. Çevrimiçi (online) örnekleme yöntemlerinden e-posta listesi örnekleme kullanılan çalışmada akademisyenlerin e-posta adresleri YÖK Akademik veri tabanından elde edilmiştir. Bu yöntemle göre araştırmacı elinde bulunan e-posta listesini her bir katılımcının e-posta adresine internet yoluyla gönderip onlardan cevaplamalarını ister (Fleischer, Mead ve Huang, 2015; Fricker, 2008; Heen, Lieberman ve Miethe, 2014). Akademisyenlere e-posta yoluyla ulaşılmış ve onlardan veri toplama araçlarını çevrimiçi ortamda cevaplamaları istenmiş olup çalışmaya 725 akademis-

Tablo 1: Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

		1	2	3	4	5
Cinsiyet	<i>n</i>	Erkek 389	Kadın 335			
	%	53.7	46.2			
Alan	<i>n</i>	Sosyal 545	Fen 151	Sağlık 27		
	%	75.2	20.8	3.7		
Unvan	<i>n</i>	Ar. Gör. 135	Dr. Öğr. Üyesi 192	Doç. Dr. 137	Prof. Dr. 155	Öğr. Gör. 84
	%	18.6	26.5	18.9	21.4	11.6
Kıdem	<i>n</i>	1-10 yıl 206	11-20 yıl 224	20 ve üzeri 245		
	%	28.4	30.9	33.8		

yen gönüllü olarak katılım göstermiştir (Tablo 1). Çalışmada güven aralığı 0.95, hata payı ise 0.05 olarak kabul edildiğinde 151,763 birimden oluşan akademisyeni temsil edecek olan minimum örneklem sayısı 383'tür (Hamburg, 1985). Bu açıdan değerlendirildiğinde çalışmanın 725 birimlik örnekleminin evren temsiliyetinin yeterli olduğu söylenebilir (Desu, 2012; Kadam ve Bhalerao, 2010).

Veri Toplama Araçları

Örgütsel Güç Ölçeği. Altınkurt ve Yılmaz (Altınkurt ve Yılmaz, 2013) tarafından geliştirilen *Örgütsel Güç Ölçeği* (OÖGÖ) toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte her madde beşli Likert tipinde yanıtlanmaktadır. Bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda beş boyuttan oluşan *Örgütsel Güç Ölçeğinin* yapı geçerliğinin tespiti için maksimum olabilirlik tekniğiyle doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır (Tablo 2). Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indekslerinden olan ve istatistikî anlamlılık düzeyleri serbestlik derecesine bağlı olarak düşük Ki-kare (χ^2) değeri [$\chi^2/df = 6.78$] olarak hesaplanmıştır. Aynı zamanda modellere ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [RMSEA = .09, AGFI = .68, GFI = .71, NFI = .96, CFI = .97] modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Sonuç olarak *Örgütsel Güç Ölçeği* 5'li Likert tipi toplam kırk (40) madde şeklinde ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda (i) *Ödül Gücü*, (ii) *Zorlayıcı Güç*, (iii) *Karizma Gücü*, (iv) *Yasal Güç* ve (v) *Uzmanlık Gücü* olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır.

Tablo 2: Örgütsel Güç Ölçeği Geçerlik Analizi Sonuçları

Uyum Parametresi	Katsayı
χ^2 / df	6.78
p	0.00
RMSEA	0.09
NFI	0.96
CFI	0.97
GFI	0.71
AGFI	0.68

İş yerinde Dışlanmışlık Ölçeği. Ferris, Brown, Berry ve Lian (Ferris, 2008) tarafından geliştirilen *İş yerinde Dışlanmışlık Ölçeği*ni toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte her madde 5'li Likert tipinde yanıtlanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda tek boyuttan oluşan *İş yerinde Dışlanmışlık Ölçeğinin* yapı geçerliğinin tespiti için maksimum olabilirlik tekniğiyle doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır (Tablo 3). Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indekslerinden olan ve istatistikî anlamlılık düzeyleri serbestlik derecesine bağlı olarak düşük Ki-kare (χ^2) değeri [$\chi^2/df = 9.15$] olarak hesaplanmıştır. Aynı zamanda modellere ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [RMSEA = .10, AGFI = .83, GFI = .89, NFI = .94, CFI = .93] modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Sonuç olarak *İş yerinde Dışlanmışlık Ölçeği* 5'li Likert tipi toplam on üç (13) madde şeklinde ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üzere tek faktörden oluşmaktadır.

Tablo 3: İş yerinde Dışlanmışlık Ölçeği Geçerlik Analizi Sonuçları

Uyum Parametresi	Katsayı
χ^2 / df	9.15
p	0.00
RMSEA	0.10
NFI	0.94
CFI	0.93
GFI	0.89
AGFI	0.83

Tablo 4: Örgütsel Güç Ölçeği ve İş yerinde Dışlanmışlık Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçekler	Madde Sayısı	Alpha
<i>Örgütsel Güç Ölçeği</i>	40	.89
1- Yasal Güç	5	.71
2- Ödül Gücü	8	.85
3- Zorlayıcı Güç	10	.89
4- Uzmanlık Gücü	8	.93
5- Karizma Gücü	9	.95
<i>İş yerinde Dışlanmışlık Ölçeği</i>	13	.85
1-Dışlanma	13	.85

Çalışmada kullanılan ölçeklerin ölçüm güvenirliklerini belirlemek üzere Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır (Tablo 4). Ölçeklerin Cronbach Alpha katsayıları .71 ile .93 arasında değişmekte olup, güvenirlik yönünden kabul edilir düzeydedir.

İşlem

Çalışmanın başlangıcında, demografik soruları ve ölçek maddelerini içeren bir araştırma paketi oluşturulmuş ve akademisyenler ile iletişime geçilmiştir. Akademisyenlere öncelikle araştırmanın amacı açıklanmış, bilgilendirilmiş onam formları toplanmış ve katılımcılara verilerin gizliliği, katılımın gönüllüğü ve anonimliği hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcı olacaklarını beyan eden akademisyenlerden veri toplama araçlarını cevaplamaları istenmiştir. Katılımcıların araştırma paketini doldurmaları yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Çalışmada katılımcıların Örgütsel Güç Ölçeği ve İş yerinde Dışlanmışlık Ölçeği puanları arasındaki ilişkiler korelasyon ve regresyon analizleri ile incelenmiştir.

BULGULAR

Örgütsel Güç Kaynakları ve Akademik Dışlanmışlığa İlişkin Betimsel Bulgular

Akademisyenlerin kurumlarında maruz kaldıkları örgütsel güç kaynakları ve akademik dışlanmışlıkları betimlenmiştir. Akademisyenler en yüksek düzeyde *yasal güce* ($X = 3.61$, $SS = 0.86$) maruz kaldıkları görüşündedir. Bu gücü sırasıyla *uzmanlık gücü* ($X = 3.36$, $SS = 1.01$), *ödül gücü* ($X = 3.20$, $SS = 1.03$) ve *karizma gücü* ($X = 2.97$, $SS = 1.08$) takip etmiştir. En az maruz kalınan örgütsel güç kaynağı ise *zorlayıcı güçtür* ($X = 2.58$, $SS = 0.08$).

Ayrıca akademisyenler kurumlarında oldukça düşük seviyede ($X = 1.59$, $SS = 0.45$) dışlandıkları görülmüştür.

Korelasyon Katsayıları

Çalışma değişkenlerinin puanları arasındaki ilişkiler korelasyon katsayıları ile incelenmiştir (Tablo 5). Sonuçlar; çalışma değişkenleri arasında anlamlı korelasyonlar olduğunu göstermiştir ($p < .05$). Yasal güç ile ödül gücü [$r = .34$], karizma gücü [$r = .32$] ve uzmanlık gücü [$r = .47$] arasında pozitif anlamlı ilişkiler saptanırken buna karşın yasal güç ile zorlayıcı güç ve yasal güç ile dışlanma arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Ödül gücü ile karizma gücü [$r = .75$] ve uzmanlık gücü [$r = .70$] arasında pozitif, zorlayıcı güç [$r = .42$] ve dışlanma [$r = .11$] arasında negatif anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Karizma gücü ile uzmanlık gücü [$r = .81$] arasında pozitif, zorlayıcı güç [$r = .45$] ve dışlanma [$r = .11$] arasında negatif anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Zorlayıcı güç ile uzmanlık gücü [$r = .40$] arasında negatif, dışlanma [$r = .17$] arasında ise pozitif anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Son olarak uzmanlık gücü ile dışlanma [$r = .12$] arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tablo 5: Örgütsel Güç Kaynakları ve Dışlanmaya İlişkin Korelasyon Katsayıları

Örgütsel Güç Ölçeği	1	2	3	4	5	6
1-Yasal güç	1	.34*	.32*	.03	.47*	-.04
2-Ödül gücü		1	.75*	-.42*	.70*	-.11*
3-Karizma gücü			1	-.45*	.81*	-.11*
4-Zorlayıcı güç				1	-.40*	.17*
5-Uzmanlık gücü					1	-.12*
İş yerinde Dışlanma Ölçeği						
6-Dışlanma						1

* $p < .01$

Regresyon Katsayıları

Örgütsel güç kaynaklarının akademisyenlerin dışlanma algılarını yordama düzeyi standardize edilmemiş regresyon analizi katsayılarıyla incelenmiştir (Tablo 6). Sonuçlar örgütsel güç kaynaklarının akademisyenlerin dışlanma algılarını yordama gücünün istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($F = 5.26$, $p < .01$). Örgütsel güç kaynaklarının akademisyenlerin dışlanma algılarındaki varyansın %3'ünü ($R = .18$, $R^2 = .03$) açıklayabildiği saptanmıştır. Örgütsel güç kaynaklarından en yüksek ve tek anlamlı açıklama gücünün olduğu bağımsız değişken "zorlayıcı güç" faktördür ($R^2 = .16$, $p < .001$). Zorlayıcı güç akademisyenlerin dışlanma algılarının varsayısının %16'sını açıklamaktadır.

SONUÇ

Yükseköğretim kurumlarındaki örgütsel güç kaynaklarının akademisyenlerin akademik dışlanmışlık algılarını yordama düzeyinin incelendiği bu çalışmada öncelikle yükseköğretimde maruz kalınan örgütsel güç kaynakları ve akademisyenlerin dışlanmışlık düzeyleri betimlenmiştir.

Tablo 6: Örgütsel Güç Kaynakları ve Dışlanmaya İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Dışlanma	B	SHB	β	t	p
Sabit	1.50	0.10		14.17	0.00
1- Yasal Güç	-0.01	0.02	-0.02	-0.58	0.55
2- Ödül Gücü	-0.00	0.02	-0.00	-0.05	0.95
3- Karizma Gücü	0.00	0.03	0.00	0.04	0.96
4- Zorlayıcı Güç	0.08	0.02	0.16	3.70	0.00
5- Uzmanlık Gücü	-0.02	0.03	-0.04	-0.65	0.51

$R = .188$, $R^2 = .035$, $F = 5.264$, $p < .001$

Sonuçlar yükseköğretimde en çok maruz kalınan güç kaynaklarının sırasıyla; *yasal güç*, *uzmanlık gücü*, *ödül gücü*, *karizma gücü* ve *en son zorlayıcı güç* olduğunu göstermiştir. Yükseköğretimde yasal gücün en yüksek düzeyde çıkması beklenen bir durumdur. Çünkü Türkiye'deki yükseköğretim yasal düzenlemelerinin, yöneticilere oldukça çok geniş yetkiler verdiği bilinmektedir. Bu sonuç yapılan diğer araştırmalar ile de uyumludur. Örneğin eğitim fakültesi yöneticilerinin güç kullanma biçimlerinin araştırıldığı bir çalışmada yöneticilerin en çok kullandıkları güç kaynaklarının sırasıyla yasal güç, zorlayıcı güç ve ödül gücü olduğu saptanmıştır (Özcan, Karataş, Çağlar ve Polat, 2014). Çalışmada yazarlar eğitim fakültelerindeki yöneticilerin daha ziyade yasal gücü, zorlayıcı gücü ve ödül gücünü kullanmalarının çalışma ortamında daha çok bürokrasi ve bir güç kültürü meydana gelmesine neden olduğunu ifade etmektedir. Yine benzer çalışmalarda eğitim kurumlarında en az tercih edilen güç kaynaklarının ödül gücü, zorlayıcı güç ve karizmatik güç olduğu saptanmıştır (Aslanargun, 2009, Yorulmaz, 2014).

Çalışmada elde edilen bir başka önemli sonuç dışlanmaya ilişkindir. Akademisyenlerin algıladıkları *dışlanmışlık* düzeyinin düşük olduğu görülmüştür. Bu durum kısmen beklenen bir durumdur. Bu sonucun karşılaştırılabileceği literatürde en yakın çalışma Karadağ ve Yücel (Karadağ ve Yücel, 2020) tarafından 16.624 akademisyenle gerçekleştirdikleri çalışmadır. Söz konusu çalışmada kurumsal ortamlarda olumsuz yıkıcı dedikodular, çözümsüz sürekli çatışmalar ve kişiler arası kıskançlık-çekememezlik konuları olarak yorumlanan ilişkisel toksiditenin üniversitelerde sınırlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar bu çalışmanın bulguları ile tutarlıdır. Bu sonuçların nedeninin akademisyenlerin kendilerini özgürce ifade edememeleri olabilir. Son yıllardaki akademik özgürlük endekslerinde Türkiye'nin problemlili ülkeler arasında gösterilmesi (Bozkurt ve Balci, 2020; Ertem, 2020; Karadağ, 2021; Su ve Karadağ, 2020) de bu yorumu kısmen doğrulamaktadır.

Çalışmada bir kısım önemli ilişkiler saptanmıştır. İlk olarak "Örgütsel Güç Ölçeği" kapsamında ölçekte bulunan faktörler incelendiğinde *yasal güç* ve *uzmanlık gücü* faktör puanları arasında pozitif yönde anlamlı ve yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun da yasal güce sahip olan bireylerin uzmanlık gücü ile bunu desteklediği ya da uzmanlık gücü yüksek olan bireylerin yasal gücü kullanmada daha etkili oldukları sanılmaktadır. İkinci olarak *ödül gücü* faktör puanının sırasıyla *karizma*

gücü ve uzmanlık gücü faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı ve yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin ödül gücü ile bireylerin sahip olduğu karizma ve uzmanlık güçlerinin toplumsal düzeyde ve iş yaşamı düzeyinde birbirleriyle örtüşük olarak görülmesi sanılmaktadır. Başka bir deyişle, karizma gücüne ve uzmanlık gücüne sahip olan bireylerin ödül gücü de bununla beraber doğru orantılı bir şekilde anlamlı olduğu sanılmaktadır. Ödül gücüne sahip olan bireylerin aynı zamanda uzmanlık gücüne ve karizma gücüne sahip oldukları söylenebilir (Koşar ve Çalık, 2011; Memduhoğlu ve Turhan, 2016). Ancak yine ödül gücü faktörünün zorlayıcı güç ve dışlanma faktörü ile negatif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu da ödül gücünün zorlayıcı güç ve dışlanma ile ters orantılı bir ilişkisinin olduğunu veya zorlayıcı gücün ve dışlanmanın ödül gücü ile örtüşmediğini göstermektedir. Bir diğer sebebin ise dışlanmaya maruz kalmış bireyler ile ödül gücüne sahip olan bireyler arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olmamasının sebebi olarak dışlanmışlık yaşayan bireylerin ödül gücü yüksek olan bireylerle ilişkilerinin olumlu olmadığı sanılmaktadır. Üçüncü olarak karizma gücüne sahip olan bireylerin uzmanlık gücü ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunun görülmesi ile ilgili olarak uzmanlık gücünün karizma gücüne katkı sağladığı söylenebilir. Dördüncü olarak ise zorlayıcı güç ile uzmanlık gücü arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bunun uzmanlık gücü düşük olan bireylerin çalışanlarına zorlayıcı gücü hissettirmelerinin var olduğu şeklinde açıklanabilir. Yine zorlayıcı güç ile dışlanma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda elde edilen bulgulara göre zorlayıcı gücün dışlanmanın en önemli yordayıcısı olduğu da saptanmıştır. Bu nedenle zorlayıcı gücün dışlanmaya yol açtığı sonucuna varılabilir (Altınkurt ve Yılmaz, 2013; Özdemir, 2003; Özcan, Karataş, Çağlar ve Polat, 2014).

Çalışmada elde edilen en önemli bulgu uzmanlık gücü ile dışlanma arasında negatif yönde anlamlı ilişki üzerinedir. Bu ilişkinin nedeni uzmanlık gücü yüksek olan bireylerin çalışanları arasında yeterli meslek bilgisi olmayan akademisyenlere karşı olumsuz tutumlar oluşturmaları ve bu durumda dışlanma duygusunu tetiklemesi şeklinde açıklanabilir. Yine benzer olarak çalışmada *zorlayıcı gücün* akademisyenlerin dışlanma algılarının önemli bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Literatürde benzer çalışma bulunmadığından söz konusu bulgu karşılaştırılamamıştır. Buna karşın dışlanmışlık kavramının farklı şekillerde ele alındığı çalışma sonuçları incelendiğinde de zorlayıcı gücün psikolojik sağlık, sosyal iş sağlığı, çalışanların iş yerindeki tutum ve davranışları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmanın yükseköğretim alanında güç kaynakları ve dışlanmışlık olgusunun araştırılması açısından kayda değer bir çalışma olduğu söylenebilir.

KAYNAKLAR

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2013). Development of organizational power scale at schools: a reliability and validity study. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 1-17.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.

Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bozkurt, S., & Balci, A. (2020). Academics' opinions on organizational democracy and the perception of academic freedom and the appropriate level in Turkey. *Higher Education Studies*, 10(2), 95-106.

Çelik, C., Koşar, A. (2015). Örgüt kültürü ve iş yerinde dışlanma arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(2), 47-62

DeBono, A. E. (2011). *Why am I left out? interpretations of exclusion affect anti-social and pro-social behaviours* (Yayınlanmamış doktora tezi). New York State Üniversitesi, New York.

Desu, M. M. (2012). *Sample size methodology*. Elsevier.

Ertem, H. Y. (2020). Does academic freedom make sense in Turkey? A content analysis study. *Globalisation, Societies and Education*, 1-11.

Ferris, D. L., Brown, D. J., Berry, J. W., & Lian, H. (2008). The development and validation of the Workplace Ostracism Scale. *Journal of Applied Psychology*, 93(6), 1348.

Fleischer, A., Mead, A. D., & Huang, J. (2015). Inattentive responding in MTurk and other online samples. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 196-202.

French, J. R. P., & Raven, B. (2011). The bases of social power. In J. M. Shafritz, J. S. Ott, & Y. S. Yang (Eds.), *Classics of organizational theory* (7th ed., pp. 298-306). Boston, MA: Wadsworth. (Reprinted from *Studies in social power*, ed. Dorwin P. Cartwright. pp. 150-167, Ann Arbor, MI: Institute for Social Research, University of Michigan, 1959)

French, J. R., Raven, B., & Cartwright, D. (1959). *The bases of social power*. *Classics of organization theory*, 7.

Hamburg, M. (1985). *Basic statistics: A modern approach*. New York: Harcourt, Brace Jovanovich.

Heen, M. S., Lieberman, J. D., & Miethe, T. D. (2014). A comparison of different online sampling approaches for generating national samples. *Center for Crime and Justice Policy*, 1(9), 1-8.

Helmes, C. L. (2017). *Denominational Affiliation of Christian Colleges and Universities and Its Effect on Social Exclusion in the Workplace and Faculty Job Satisfaction* (Yayınlanmamış doktora tezi). Northcentral Üniversitesi, California.

İzci, Ç. (2018). Akademik kurumlarda örgütsel adalet ve dışlanma ilişkisi: Araştırma görevlileri üzerine bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (2), 177-194. DOI: 10.26468/trakyasobed.502209

Kadam, P., & Bhalerao, S. (2010). Sample size calculation. *International Journal of Ayurveda Research*, 1(1), 55-57.

Karadag, E. (2021). Academic (dis) qualifications of Turkish rectors: their career paths, H-index, and the number of articles and citations. *Higher Education*, 81, 301-323.

Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). *Akademik ekoloji: Akademisyenlerin gözünden üniversiteler*. ÜniAr Yayınları.

Keklik, B., Saygın, T., & Oral Kara, N. (2013). *Akademik camianın çirkin ördek yavruları ÖYP'lilerde örgütsel dışlanma (Ostracism) kavramının incelenmesi*. 1. Örgütsel Davranış Kongresi, 15-16.

Kim, D. Y. (1993). *Power and decision making in organisations* (Yayınlanmamış doktora tezi), Michigan Üniversitesi, Michigan.

- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Koşar, A. (2014). *Örgüt kültürü ve iş yerinde dışlanma arasındaki ilişkinin Mersin Üniversitesi'nde çalışanlar üzerinde incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Koşar, S. & Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde güç kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 581-603.
- Le, J.A., Peng, Z.L. and Gao, Y. (2013) The Influence Mechanism Research between Workplace Ostracism and Compulsory Citizenship Behavior. *East China Economic Management*, 2, 106-111.
- Liu, H., & Xia, H. (2016). Workplace Ostracism: A Review and Directions for Future Research. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 04(03), 197-201. doi:10.4236/jhrss.2016.43022
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391.
- Memduhoğlu, H. B., & Turhan, M. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını kullanım düzeyleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 73-90.
- Oyman Bozkurt, N. (2017). Yükseköğretim Kurumlarındaki Güç İlişkilerinin Alan Kuramı Bağlamında İncelenmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 50(4).
- Özcan, K., Karataş, İ. H., Çağlar, Ç., & Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi yöneticilerinin güç kullanma biçimlerinin örgüt kültürüne etkisi: Bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 545-569.
- Özdemir, E. (2003). Liderlik ve etik. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2),151-168.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with power: Politics and influence in organizations*: Harvard Business Press.
- Saraçoğlu, M., & Bulut, E. (2005). Uluslararası ticaret ve sosyal damping. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 297-323.
- Su, A. & Karadağ, E. (2020), Academic freedom in Turkey: A historical perspective in comparison to international policies and practices. In Sengupta, E. and Blessinger, P. (Ed.) *Faculty and Student Research in Practicing Academic Freedom* (pp. 33-50). Emerald.
- Thompson, D. (2014). *Higher education: Power and influence of academic administrative staff members* (Yayınlanmamış doktora tezi). Minnesota Üniversitesi, Minnesota.
- Topoğlu, S. (2007). Kadın istihdamında fırsat eşitsizliği toplumsal dışlanışlık; Türkiye-AB karşılaştırması, *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Politikaları Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*.
- Wang, L. (2011). Social exclusion and inequality in higher education in China: A capability perspective, *International Journal of Educational Development*, 31(3), 277-286.
- Yorulmaz, A. (2014). Ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynakları ve kullanma düzeyleri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zelenev, A. (2011). Analyzing and measuring social exclusion in the United States. (Yayınlanmamış doktora tezi), Yale Üniversitesi, Yale.

Öğretmen Adaylarının “Öğretmen Adayı” ve “Öğretmen Eğitimcisi” Kavramlarına Yönelik Metaforik İmgelemlerinin İncelenmesi

Investigation of Pre-Service Teachers’ Metaphorical Images towards the Concepts of “Teacher Candidate” and “Teacher Educator”

Somayyeh RADMARD, Yılmaz SOYSAL

ÖZ

Bu çalışmanın amacı bir eğitim fakültesinin farklı öğretim programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının kendilerine ve eğitimcilerine yönelik zihinsel imgelemlerini betimlemek ve standart öğretmen eğitimi programını eleştirel bir tarzda değerlendirmektir. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme, öğretme, okul gibi okullaşma sistemine yönelik imgelemleri sıklıkla araştırma konusu olsa da onların kendilerine ve eğitimcilerine yönelik kişisel teorileri inceleme konusu olmamıştır. Bu çalışma bir tekil tarama çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma İstanbul’da yer alan bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 1130 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılardan kendileri ve eğitimcileri için metaforik imgelemler alınmıştır. Yapılan yorumlayıcı tümevarım analizler sonucunda öğretmen adayları kendileri için şu tarzda metaforik imgelemler üretmişlerdir: yetişmesi gereken şey, geleceğin lideri, sabit bir nesne, kalıpcı aday, iyileşmesi gereken bir şey, şekillenmesi gereken şey, itaatkâr, bilgi alıcı, yarışçı. Öğretmen adayları eğitimcileri için ise şu tarzda metaforik imgelemler üretmişlerdir: köprü işlevi, organik yetiştiriciler, bilgi verici, değeli bir nesne, yarışmacılar. Genel olarak, öğretmen adaylarının pedagojik açıdan oldukça konu-merkezli ya da öğretmen-merkezli ya da otorite-merkezli bir “kendi” ve “eğitimci” algısına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi hakkında çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Metaforik imgelem, Öğretmen adayı, Öğretmen eğitimcisi, Yükseköğretim

ABSTRACT

The purpose of this study was to describe the metaphorical images of the prospective teachers, who were employed in different teaching programs of education faculties, regarding themselves and their educators, and to evaluate the standard teacher education program in a critical manner. Even though prospective teachers’ metaphorical images pertaining learning, teaching, school and so forth were extensively examined in the previous studies, their personal theories for themselves and their educators have not been subjected to any research study. The current study was designed and conducted as a single survey study. The study was carried out with the participation of 1130 prospective teachers studying at the education faculty of a foundation-supported (private) university in Istanbul. Metaphorical images were taken from all participants towards themselves and their educators. As a result of the interpretive and inductive analysis, the prospective teachers

Radmard S., & Soysal Y., (2021). Öğretmen adaylarının “öğretmen adayı” ve “öğretmen eğitimcisi” kavramlarına yönelik metaforik imgelemlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 367-384. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.456>

Somayyeh RADMARD (✉)

ORCID ID: 0000-0002-9431-8081

İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Istanbul Aydın University, Istanbul, Turkey

somayyehradmard@aydin.edu.tr

Yılmaz SOYSAL

ORCID ID: 0000-0003-1352-8421

İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Istanbul Aydın University, Istanbul, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 26.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 05.07.2021

generated metaphorical images for themselves such as: something that needs to be cultivated, leader of future, a fixed-static object, the candidate of the mold, something deceptive, something needs to be shaped, obedient, knowledge receiver, racer, etc. The prospective teachers also produced metaphorical images for their educators in the following manner: bridge function, organic growers, knowledge transmitter, a valuable object, competitors. In general, it was observed that pre-service teachers held a considerably pedagogically subject-centred or teacher-centred or authority-centred “self” and “educator” perception. Recommendations were offered regarding pre-service teacher education.

Keywords: Metaphorical image, Prospective teacher, Teacher educator, Higher education

GİRİŞ

Öğretmen adaylarının geçmiş, gelecek ve anlık tecrübe ettiği öğretimsel yaşantı örüntüleri ve pedagojik yönelimli kişisel deneyimleri hakkında derinlemesine düşünmeleri ya da dışavurum yapmaları, onların sorgulama yapma, kendini değerlendirme, diğer özneleri değerlendirmeye ve bunları kritik etme bağlamında önem arz etmektedir (Little ve Horn, 2007; Windschitl, Thompson ve Braaten, 2011). Bir öğretmen adayının kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilmesi, kendi öğrenmelerinden sorumlu olabilmesi, kendi yanlışlarını düzeltebilmesi, olumlu davranışlarının ayırımına vararak kendini güdüleyebilen ve görüşlerini özgürce açıklayabilen biri hâline gelmesi, içinde bulunduğu öğretimsel süreçleri değerlendirmesi, açıklaması ya da kavramsallaştırması ile yakından ilgilidir (Darling-Hammond ve Bransford, 2005; Davis, Petish ve Smithey, 2006; Zeichner ve Liston, 1987; 1996).

Öğretmen eğitimi politikaları ve yöntem bilimi yakından incelendiğinde, 1990’ların başına kadar öğretmen adaylarının içine gömüldükleri fakülte-temelli öğrenme ve öğretme ile ilgili pratikleri ve teorileri genellikle üzerine düşünülen bir konu alanı ol(a)mamış, ötesinde bir araştırma alanı dahi kabul edil(e)memiştir (Darling-Hammond, 2010; Strauss ve Sawyer, 1986; Whitehurst, 2002). Nitel paradigmayı benimsemiş eğitimsel çalışmalar genellikle öğretmen adaylarının kendi süreçleri ile ilgili algısal ve olgusal dünyalarını dışarıda tutarak daha çok öğretmen eğitimcileri ile ilgilenmiştir (Hammerness, Darling-Hammond, & Bransford, 2005; Star ve Strickland, 2008). Bu durumun esas sebebi şudur; öğretmen adaylarının gelecek sınıf içi öğretimsel faaliyetlerinde yapması gereken şey öğretmen eğitimcilerinin onlara derslerde ne söylediğidir (Hiebert, Morris, Berk ve Jansen, 2007). Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarına üniversite bazlı öğrenme yaşantılarını *sorunsallaştırmaları* bağlamında genellikle fırsat tanınmamaktadır (Schoenfeld, 2011). Ancak, bu olgu zamanla şu yönde radikal bir değişim göstermektedir: öğretmen adayının içinde bulunduğu üniversite bazlı öğrenme-öğretme yaşantılarının sorgulanması öğretmen eğitiminin rutin pratiğidir (Cochran-Smith, 1991). Esasında bu bir *yansıtıcı pratiği* işaret eder (Dewey, 1933; Schön, 1987; Zeichner ve Liston, 1996) ve bu durum günümüzde dahi ulusal bağlamda üzerine düşünülmemiş bir konu olarak bilinmeyen statüsünü korumaktadır (Berry, 2007; Loughran, 2006; Samaras, 2002).

Öğretmen eğitimi alanında gerçekleştirilen araştırmaların genel sonuçları öğretmen adaylarının kendi öğrenimsel yaşantılarının derinlemesine analiz etmelerinin ya da sorunsallaştırmalarının

yansıtımsal / yansıtıcı pratikler ile gerçekleştirildiğinde verimli /sağaltıcı çıktılar alınabileceğini göstermektedir (Samaras, 2002). 2000’li yılların başında bu araştırma yöntemini benimseyen öğretmen eğitimcileri (ör., Berry, 2007; Loughran, 2006; Samaras, 2002) bireysel anlatılar aracılığıyla hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının genel olarak pedagojik olgu ve olayları ne derecede ve nasıl algıladıklarını inceleyerek yansıtıcı pratikler yaklaşımının ilk örneklerini sunmuşlardır. Esasında, bir öğretmen adayı tecrübe ettiği üniversite düzeyinde gerçekleşen öğretimsel faaliyetlere yönelik yansıtıcı dışavurumlar yaptığında bahsi geçen süreçleri daha bilinçli bir şekilde izleyebilme, değerlendirebilme, eleştirebilme, yargılayabilme ve meşrulaştırabilme şansı elde edebilmektedir. Çünkü öğretmen adaylarından tabi oldukları öğretimsel süreçler ile ilgili algısal kavramsallaştırmalar yapmaları istendiğinde onlardan veriye dayalı bir takım kişisel akıl yürütmeler yapmaları istenmektedir. Kendi süreçlerinin iki aktörü ya da öznesi olan (öğretmen adayı ve öğretmen eğitimcisi) tarafların kavramsal betimlemelerini yapmak demek; bunları deneyimler özelinde tanımlamak, Schon (1983; 1987) ve Dewey’inde (1933) belirttiği üzere, yansıtılmış olan beni öne çıkarmak anlamına gelmektedir. Schon ve Dewey’in yukarıda bahsi geçen tezleri bu çalışma bağlamında şu şekilde kullanılmıştır: öğretmen adayları ülke çapında standart bir şekilde uygulanan öğretmen eğitimi programına dahil olmuşlardır ya da onu başat bir aktör olan öğretmen eğitimcilerinin sınıf içi pratikleri aracılığıyla tecrübe etmişlerdir. Dolayısıyla, öğretmen adayları için bu rutin uygulamaların biri algısal diğeri ise gerçek olmak üzere iki farklı tecrübe bütünü oluşturması beklenmektedir. Standart öğretmen eğitim programı gerçeği ya da tecrübe edilmesi arzu edilen/istenilen süreçleri (objektif gerçeklik), algısal dünya ise öğretmen adaylarının uygulanan rutin programı objektif gerçeklikten ne kadar farklı algıladıkları ile ilgili başka bir dışavurumlar bütünü ifade eder (sübjektif gerçeklik).

Yukarıda ifade edilen nitel-kavramsal fark bu çalışmada olgusal bir fark olarak ele alınmıştır. Daha basit bir şekilde ifade edilirse, beklenen algılarla gözlemlenen algılar arasındaki fark (Åkerlind 2003; 2008; 2012), bu çalışma bağlamında, nitel olarak derinlemesine betimlenerek, standart bir öğretmen eğitim programının tecrübe edilmesi gereken süreçlerden ne derece farklı bir şekilde algılandığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bunun işlevsel yollarından biri ise öğretmen adaylarının üniversite temelli sınıf içi öğretimsel faaliyetlere yönelik yansıtıcı akıl yürütmelerini betimlemektir. Öğretmen adaylarına yukarıda bahsi geçen fırsat sağlandığında onlar kendilerine şu iki soruyu sorarlar:

- Öğretmen adayı olarak “ben kim?”, “ben neyim?”, “ben neredeyim?”
- Benim öğretmen olmamı sağlayan “ne?” ve “kim?”

Esasında öğretmen adayı kendine yukardaki iki soruyu sorduğunda değer-temelli bir dışa vurum sürecine angaje olur. Başka bir ifadeyle, birçok öğretmen eğitimcisinin de belirttiği üzere, öğretmen adayları bu sorulara deneyim-temelli cevaplar ararken, üniversitede öğretimsel faaliyetler alanında yapılandırılmış ve belki de çelikleştirilmiş olan pedagojik statükoyu ilk kez sorgulama fırsatı bulurlar (Samaras, 2002; Loughran, 2006). Bu çalışmada, yukarıda belirtilen düşünme şekliyle katılımcıların öğretmen adayı olma ve öğretmen eğitimcisi olmaları ile ilgili zihinsel imgeleri derinlemesine betimlenmiştir. Bu türde bir veri toplama, analiz ve yorumlamaya izin verebilecek etkin bir metodolojik araç ise metaforik akıl yürütmeler olarak kararlaştırılmış, bu kararın gerekçesi bir sonraki bölümde detaylandırılmıştır.

Metaforik akıl yürütmelerin tecrübe temelli algıları ortaya çıkarmadaki gücü

Lakoff ve Johnson’a (1980) göre metaforla düşünmek ve ifade etmek demek bir şeyi başka bir şey açısından anlamak ya da tecrübe etmek demektir. Metaforlar esasında betimsel bir analogidir ve çoğunlukla öznel gerçekliği ya da tecrübe ögesini ya da örüntüsünü daha etkin bir şekilde ifade etmek için kullanılır (Quale, 2002). Metaforların öznel yapılarından dolayı benzeyenle benzetilen arasında ille de makul (nesnel, biçimsel mantığa uygun) bir ilişkinin olması beklen(e)mez (Yob, 2003). Bir birey A olgusunu açıklamayı B olgusu aracılığıyla gerçekleştirirken, diğer bir birey ise A olgusunu C olgusu ile ifade etme eğiliminde olabilir. Metaforların öznel yapıları dolayısıyla zihinsel imgelemlerin (imajinasyon) sıra dışı, soyut ve spekülatif dışavurumlarını içerebilir (Lakoff ve Johnson, 1980). Metaforlar aslında dışla (birey) içi (toplum), bireyle çevresini, kişilerarası ile kişiyi bağlayan sosyal taşıyıcılarıdır (Guerrero ve Villamil, 2002).

Metaforlar konuşulan günlük dilin ifade gücünden daha yüksek anlatım kapasitesine ve kabiliyetine sahip olabilirler (Inbar, 1996; Saban, 2003, 2004). Metaforlar, dilin ifade edemediği mental yapılara gizil olarak gömülmüş olan deneyim-yönelimli algıların dışavurumunda özellikli imgelemler olarak kabul edilir (Gurney, 1995; Moser, 2000). Ötesinde, metaforlar, örneğin, öğretmen adaylarının gelecek öğrenme-öğretme ortamlarında nasıl davranacağına da ciddi bir ön göstergesidir (Saban vd., 2007). Metaforik akıl yürütmenin subjektif anlamı yakalama noktasındaki gücü şu şekilde de ifade edilebilir: “Eğer bir resim 1000 kelime değerinde ise, bir metafor 1000 resim değerindedir.” (Shuell, 1990; s. 102).

Bu araştırmanın temel amacı standart öğretmen eğitimine tabi olan öğretmen adaylarının kendileri ve eğitimcileri ile ilgili kişisel deneyimlerinin (imgelemlerinin) derinlemesine tasviridir. Bu amaçla öğretmen adaylarının metaforik akıl yürütmelerine başvurulmuştur. Bu yaklaşım eğitim alanında yapılan birçok çalışmada benimsenmiş ve uygulanmıştır (ör., Buaraphan, 2011; Saban, Koçbeker ve Saban, 2007). Bu çalışmalarda metaforik dışavurumlar ya da soyutlamalar katılımcıların öğretimsel

faaliyetler içindeki deneyimleri ya da pratikleri açısından oldukça somut ve gerçekçi bilgiler sağlayabilmıştır (ör., MacCormac, 1990; Yob, 2003). Bu çalışmada ise, öğretmen adayları bir öğretmen adayı olma ve öğretmen eğitimcilerinin öğretimsel faaliyetlerine tabi olma durumlarını başka bir duruma, olguya, olaya, nesneye, kişiye ya da herhangi bir şeye benzeterek açıkladıklarında onların öğrenme ve öğretme algıları ya da benzetimleri yakalanabilmıştır. Örneğin, öğretmen adayı öğretmen eğitimcisini *kalıpcı* (kalıp yapan veya satan kimse), görevi herhangi bir şeyi kalıba vurmak olan kimse) metaforu ile imgelediğinde tabi olduğu öğretimsel faaliyetlerin biçimlendirici, budayıcı, şekle sokan yönlerine atf yapıp, pedagojik açıdan edinim süreçlerine aktif bir şekilde dâhil ol(a)mama durumundan bahsediyor olabilir.

Lakoff ve Johnson (1980) metaforik imgelemeyi işlevlerine göre sınıflandırmış ve bu işlevlerin bir kısmı bu çalışmada vurgulanmıştır. Öncelikle metaforlar birinin gerçekliğini olduğu gibi ya da bilinçaltına gömüldüğü biçimiyle gerçekçi bir şekilde yansıtan aynalardır (Perry ve Cooper, 2001). Başka bir ifadeyle, metaforik imgelemler kişinin içinde yaşadığı sosyolojik kurulumun neye benzediğini kişinin lensinden kavrayabilmek için yansıtmaya görevi gören aynalardır. Bu çalışma bağlamında öğretmen adaylarının standart öğretmen eğitimine tabi olduğu varsayılmıştır, ancak öğretmen adayı tecrübe edilmesi gereken asıl gerçekten daha farklı bir gerçeği tecrübe etmiş olabilir. Dolayısıyla metaforik imgelemlerin ayna özelliği bu çalışmada işlevselleştirilmeye çalışılmıştır. Ek olarak, metaforik imgelem oluşturmak demek reflektif (/ yansıtıcı) pratikler içinde olmak demektir. Black ve Halliwell (2000) bu bağlamı şöyle belirtir: bir kişinin angaje olduğu öğretimsel süreçlere yönelik imgelemlerinin bilincinde olması onun profesyonel gelişimi için bir katalizöre ya da kolaylaştırıcıya sahip olması anlamına gelir. Bu çalışma bağlamında öğretmen adayları kendileri ve eğitimcilerini bir şeye benzetirken, zihinlerinin gömülü olduğu bağlamın bir sorgusunu ya da kritiğini yapma şansı bulabilmişler ve ilgili bağlamın mesleki gelişimlerine izin verip vermediğini sorgulayabilmişlerdir. Ayrıca metaforik imgelem oluşturmak bir izleme ve değerlendirme yapma anlamı da taşır. Açıklamak gerekirse metaforik imgelemler bir durumun, bir programın, bir olayın, bir dersin, bir organizasyonun değerlendirilmesi için de kullanılabilir (Kemp, 1999). Bu şu anlama gelir: metaforik imgelemler oluşturmak ve ifade etmek bir bireye içinde bulunduğu durumun ne ve nasıl olduğunu değerlendirme fırsatı verir. Bu çalışma bağlamında, metaforlar öğretmen adaylarının kendilerini ve öğrenim gördüğü sistemi değerlendirme aracı olarak da kullanılmışlardır. Öğretmen adayları “ öğretmen olarak içinde yetiştirildiğim standart sistem ne kadar işlevseldir?” sorusunu hem sormuş hem de kendi imgelemleri aracılığıyla yanıtlarını bulmuşlardır.

İlgili Araştırmalar ve Çalışmanın Önemi

Hem ulusal hem de uluslararası bağlamda okullaşma olgusunun temel bileşenleri olan öğretmen, öğrenci, öğrenme ve öğretme kavramlarına yönelik katılımcı imgelemleri onların metaforik dışa vurumlar aracılığıyla incelenmiştir. Örneğin Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013) öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforlarını analiz etmiş, adayların ilgili olguyu anne-

baba, aile, bahçıvan, rehber, ışık, çoban gibi metaforlarla dışa vurduğunu raporlamıştır. Yılmaz ve diğerlerinin (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının genellikle konu-merkezli ya da öğretmen-merkezli metaforik imgelemlerin (ör., şekillendirici, yol gösterici, bilgi kaynağı) varlığı ve yoğunluğu dikkat çekmektedir. Saban (2004a) 151 sınıf öğretmeni adayının öğretmen kavramı ile ilgili metaforlarını incelemiştir. Saban (2004a) öğretmen adaylarının öğretmen ile ilgili metaforik imgelemlerinin ciddi bir biçimde öğretmen-merkezli ya da geleneksel bir tarzda olduğunu tespit etmiştir. Saban'ın (2004a) çalışmasında yer alan öğretmen adayları şu imgelemlere sahiptir: öğretmenler bilgi kaynağı ve aktarıcısıdır; bilgi çok olduğu yerden az olduğu yere doğru akar; öğretmenler öğrenenleri şekillendirmeli ve biçimlendirmelidirler, bilgisiz öğrenciler eksiktir ve bu öğrencilerin tedavi edilmesi gerekir, öğrencilerin tedavisi ise onlara bilgi-ilaç verilerek gerçekleştirilebilir.

Saban, Koçbeker-Eid ve Saban (2014) sınıf öğretmeni adaylarının idealize ettiği ve tecrübe ettiği öğrenme arasındaki farkı olgubilimsel bir şekilde tasvir edebilmek için 193 sınıf öğretmeni adayının metaforik imgelemlerini analiz etmiştir. Sınıf öğretmeni adayları kendi öğrenme süreçlerini ya da tecrübe ettikleri anları olumsuz metaforik imgelemlerle eşleştirmişlerdir: zorunlu bir zihinsel faaliyet (maratonda yarışmak), amaçsız bilgi biriktirme faaliyeti (kamerayla kaydetmek), geçici ya da kalıcı-izli olmayan bir faaliyet (makyaj yapmak). Öte yandan, öğretmen adaylarının idealize ettiği metaforik imgelemler ise reformist ve çağdaş bir pedagojik perspektifi yansıtmıştır: keşfederek edinmek ve içselleştirmek (gizemli bir yere yolculuk yapmak), edinimde organizmayı aktif kılma (arının bal yapması), öğrenmenin yolu olarak anlamlandırma (yapbozun parçalarını birleştirmek), mental model oluşturma ya da modifiye etme (beyni şarj etmek), sosyal öğrenme (arkadaşlarla oyun oynamak), kendini gerçekleştirme (balık tutmayı öğrenmek). Saban vd.'nin (2014) bulguları öğretmen adaylarının okul ortamının gerçeklikleri ile henüz karşılaşmadığından öğretmen adayların / onların daha idealist öğrenme imgelemlerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Saban (2009) yaptığı geniş katımlı (2847 öğretmen adayı) başka bir çalışmada öğretmen adaylarının öğrenci olgusuna yönelik zihinsel imgelemlerini metaforlar aracılığıyla incelemiştir. Öğretmen adayları öğrenenleri boş bir zihne (beyaz sayfa, yazı sayfası), pasif bilgi tüketicilerine (sünger, ezber makinesi, müşteri, video kamera, ses kayıt cihazı, mıknaç), bilgi reflektörlerine (ayna, papağan, yıldız, ay, baskı makinesi, fotoğraf makinesi, yazıcı), ham maddeye (hamur, su, çamur, işlenmemiş demir, harç), özürlü ya da eksik bir varlığa (bozuk bir araba, hasta, şizofren, virüs, yap-boz), itaatkâr bir varlığa (yarış atı, esir, köle, koyun, kukla, asker, kobay), sosyal sermayeye (yatırım, doğal kaynak, köprü, umut, yol), değerli bir varlığa (maden cevheri, hazine), gelişen bir varlığa (fidan, çiçek, tohum), kendi bilgisini inşa edebilen bir varlığa (bal arısı, detektif, kaşif, filozof) ve sosyal katılımçıya (karınca, tiyatro sanatçısı, gezgin) benzetmişlerdir. Görüldüğü üzere öğretmen adayları oldukça geleneksel ya da davranışçı perspektifi benimseyip, öne çıkaran bir öğrenci algısına sahiptir. Ancak Saban (2004b) yaptığı başka bir çalışmada çıkış düzeyi sınıf öğretmeni adaylarının kendi-

lerine yönelik metaforik imgelemlerinin onların geçmiş okul yaşantısındaki sınıf öğretmenlerine ve uygulama dersindeki danışman öğretmenlerine göre daha öğrenen-merkezli olduğu sonucuna da varmıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenme, öğretme, okul, öğretmen veya öğrenenle ilgili metaforik imgelemlerini genellikle üniversite sistemine dahil olmadan önceki eğitim yaşantıları oluşturabilmektedir. Örneğin, Bozlk (2002) üniversite birinci sınıf öğrencilerinin çoğunlukla öğretmeni merkeze alan ve kendilerini pasif bilgi alıcıları olarak betimledikleri metaforları sıklıkla dışa vurduğunu tespit etmiştir. Öğrenciler kendilerini bilgiyi emecek süngerlere benzetmişlerdir ve bilgi transferi metaforunun geçmiş eğitim yaşantılarının bir sonucu olduğu söylenebilir (Bozlk, 2002). Martinez, Saulea ve Huber (2001) tecrübeli öğretmenlerin öğrenme-öğretme metaforlarını son sınıfta yer alan öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme metaforları ile karşılaştırmıştır. Martinez vd. (2001) metaforların pedagojik yöneyleminin belirlenmesi için üçlü bir çerçeve kullanmıştır: davranışçı, bilişsel ve sosyo-kültürel. Hem tecrübeli öğretmenler hem de son sınıf öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme metaforlarının daha çok davranışçı bir perspektifi içerdiği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, Martinez vd. (2001) çalışmasında katılımcıların bilgi transferi, değerlendirici tavır, ödül, ceza, pekiştirici, direkt anlatım, yönetim, otorite vs. gibi öğeleri öne çıkaran metaforları öğrenme-öğretme olgularını açıklamak için sıklıkla kullandıklarını tespit etmişlerdir. Martinez vd. (2001) çalışmasında edinimin bireysel bir bilgi işleme ve anlamlandırma süreci olduğuna yönelik kurgulanan metaforik imgelemlerin oranının davranışçı perspektifi yansıtan metaforlara göre daha seyrek bir şekilde kullanıldığını tespit etmişlerdir. Oldukça önemli bir bulgu olarak, Martinez vd. (2001) çalışmasında, sosyo-kültürel perspektifin; yani anlamın kişiler arası sosyal müzakereler aracılığıyla sürekli revize edilerek özellikli sosyal, kültürel, bağlamsal, kurumsal ve tarihsel süreçlerde yapılandırılmasının hem tecrübeli öğretmenlerin hem de son sınıf öğretmen adaylarının metaforik imgelemlerinde yerinin oldukça seyrek olduğunu da gözlemişlerdir.

Mahlis ve Maxson (1998) ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde görev yapacak öğretmen adaylarının eski okullaşma yaşantıları ile ilgili metaforları çoğunlukla sosyal-sivil imgelemler (aile: %52; takım: %24) taşıdığını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmen adayları ilköğretimden ortaöğretime doğru ilerleyen okul yaşantılarını betimlerken daha olumlu metaforik öğelerden daha olumsuz metaforik öğelere doğru geçişler yapmışlardır (ör., kalabalık, cezaevi) (Mahlis ve Maxson, 1998). Soysal ve Radmard (2019) farklı öğretim programlarında öğrenim gören 689 öğretmen adayının okul (üniversite) ile ilgili metaforik imgelemlerini analiz etmiş ve katılımcıların genellikle okulu/üniversiteyi olumsuz karakter taşıyan imgelemlerle dışa vurduğunu tespit etmiştir. Soysal ve Radmard'ın (2019) eleştirel pedagojik argümanların ve tezlerin yön verdiği çalışmasında katılımcılar okulu, örneğin; kapalı-statik bir düşünce ortamına (açık cezaevi, hapisane, dört duvar, kafes, kapalı kutu, maden ocağı, zindan, hayvanat bahçesi, mağara), uyumsuz davranışı iyileştirici / bir yere (tamirhane, hastane, rehabilitasyon merkezi), zihinsel sıçrama tahtasına (dershane, geçiş yolu, gelecek,

kapı eşiği, köprü, merdiven, yol, başlangıç noktası, durak, liman, zaman kapsülü, yörünge) ya da rekabet ortamına (yarış alanı, at yarışı, atar damar, koşu alanı, kulvar) benzetmişlerdir. Örucü (2014), Nalçacı ve Bektaş (2012), Doğan (2014) ve Cerit (2006) çalışmalarında Soysal ve Radmard'ın (2019) aksine 1) okulun, öğretmen adaylarını genellikle olumlu karakter taşıyan metaforik imgelemlerle eşleştirdiklerini tespit etmişlerdir. 2) öğretmen adaylarının genellikle olumlu karakter taşıyan metaforik imgelemlerini eşleştirdiklerini tespit etmişlerdir.

Görüldüğü üzere öğretmen adaylarının katılımcı olduğu çalışmaların ciddi bir kısmı onların okullaşma ile ilgili metaforik imgelemlerinin genellikle öğretmen-merkezli ve olumsuz karakterli taşıdığını tespit etmiştir (Hoffman, Acosta-Orozco ve Alvarado, 2019; Skrefsrud, 2020; Cortazzi ve Jin, 2020; Zheng, 2020). Çok az sayıda çalışmanın (ör., Saban vd., 2014) çeşitli programlarda öğrenim gören geleceğin öğretmenlerinin kendileri ve eğitimcileri hakkındaki metaforik imgelemler derinlemesine incelediği görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada öğretmen adaylarının hem kendilerine hem de eğitimcilerine yönelik zihinsel imgelemleri incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Yaklaşımı

Bu çalışmanın amacı bir eğitim fakültesinin farklı öğretim programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının kendilerine ve eğitimcilerine yönelik zihinsel imgelemlerini betimlemek ve standart öğretmen eğitimi programını eleştirel bir tarzda değerlendirmektir. Bu amaçla katılımcı öğretmen adaylarının “eğitim fakültesinde öğrenci olma” ve “öğretmen eğitimcisi ile öğretimsel süreçlere tabi olma” olgularına dair benzetimsel (metaforik) akıl yürütmelerine ya da deneyim-temelli dışa vurumlarına başvurulmuştur. Katılımcıların kendisine ve eğitimcisine yönelik imgelemleri metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Bu çalışmanın metodolojik yaklaşımı küçük ölçekli bir tarama modeli şeklinde belirlenmiştir. Tarama modelleri farklılaşabilmektedir. Yöntembilim alanyazınında genel tarama modelleri iki türlüdür: ilişkisel tarama ve tekil tarama (Fowler, 2013). İlişkisel taramalarla araştırmacılar genellikle korelasyonel bir perspektifi temel alır ve bu bağlamda gruplar arası çeşitli karşılaştırmalar yaparlar (Speklé ve Widener, 2018). Tekil tarama da kendi içinde ikiye ayrılır: izleme çalışmaları ve kesitsel modeller. İzleme araştırmaları boylamsal bir nitelik taşır. Özellikle bir grup belli bir zaman aralığında izlenir (Hiebl ve Richter, 2018). Bu çalışma bağlamında amaç katılımcı öğretmen adaylarını boylamsal olarak izlemek ya da belli başlı değişkenler açısından eğilimler belirlemek değil, anlık bir saptama yapmak amacıyla onların öğretmen adayı ve öğretmen eğitimcisi olgularına yönelik metaforik dışa vurumlarını incelemektir. Tekil tarama yaklaşımı bahsi geçen anlık dışa vurumu almak, analiz etmek ve yorumlamak için uygun bir modeldir (Fowler, 2013). Tekil tarama yaklaşımında araştırmacılar kendilerine şu soruları sorarlar: “üzerinde çalıştığım olgular katılımcıların gözünden neye benzer?”; “üzerinde çalıştığım olguları katılımcılar nasıl algırlar ve anlamlandırır?”; “üzerinde çalıştığım olguları katılımcılar hangi yönde ve derecede tecrübe etmişlerdir?”

Katılımcılar ve Araştırma Bağlamı

Bu araştırma İstanbul'da yer alan bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesine bağlı farklı öğretim programlarında öğrenim gören, toplamda 1976 (2019-2020 yılı güz dönemi üniversite istatistik biriminden alınan bilgiye göre) öğretmen adayı içerisinden seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemi aracılığıyla seçilen 1130 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın evreni eğitim fakültesinde yer alan, farklı öğretim programlarında öğrenim gören tüm öğrencilerden oluşmaktadır (2019-2020 yılı güz dönemi). Bu çalışma bağlamında, basit seçkisiz örneklemede araştırmacıların hipotetik olarak kabulü şudur: evrende yer alan her bir öğretmen adayının örneklemede yer alma olasılığı birbirine eşittir. Örneklem sayısının belirlenmesi için güven aralığı indeksi ve yüzdesi değerlerinden yararlanılmıştır. “<http://www.raosoft.com/samplesize.html>” adresinde bulunan örnekleme sayısı hesaplama operatörü aracılığıyla “1976” kişi içinden “1339” kişinin örneklemede yer alması gerektiğinin olduğu tespit edilmiştir. Hata payı %2 güven aralığı/düzeyi ise %99 olarak belirlenmiştir. Herhangi bir dış araştırmacı bu çalışmanın verilerini ve bahsi geçen operatörü kullanarak benzer örnekleme sayısı hesaplamasını tekrarlayabilir. Seçkisiz belirlenen 1339 kişiye veri toplama aracı (aşağıda detaylandırılmıştır) yöneltilmiş, gönüllülük esasına göre (kişiler veri toplama aracı sonunda yer alan katılımcı rıza onam formunu imzalamışlardır) 1130 kişi katılım göstermiştir. Katılımcı geri dönüş oranı %84,4 olarak belirlenmiştir ve bu oran kabul edilebilir bir düzeydedir. Üniversitede yaklaşık 42.000 öğrenci öğrenim görmektedir. Üniversite bünyesinde bulunan 14 fakültede çeşitli öğretim programları yer almaktadır. Katılımcılar araştırmaya seçkisiz tabakalı örnekleme yoluyla dahil edilmişlerdir. Tabakalı örnekleme cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim programı esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların %37,9'u (n = 428) erkek ve %62,1'i (n = 702) ise kadındır. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümler sırasıyla şu şekildedir: Arapça öğretmenliği (n = 98; %8,7), bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği (n = 83; %7,3), ilköğretim matematik öğretmenliği (n = 77; %6,8), İngilizce öğretmenliği (n = 218; %19,3), okul öncesi öğretmenliği (n = 196; %17,3), özel eğitim öğretmenliği (n = 98; %8,7), sınıf öğretmenliği (n = 211; %18,7) ve Türkçe öğretmenliği (n = 149; %13,2).

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Bu çalışmada öğretmen adaylarının kendilerini ve eğitimcilerini hangi benzetimsel öğelerle dışa vurdukları bağlam temelli bir şekilde incelenmiştir. Katılımcıların kendilerine ve eğitimcilerine yönelik metaforik imgelemleri tecrübe bağlamlarından çeşitli yaşantılar ve yaşanmışlıklar aracılığıyla elde edilmiştir, yani bunlar bağlama zorunlu olarak gömülü bireysel gerçeklikleri içerirler (Lakoff ve Johnson, 1980). Katılımcıların metaforik imgelemlerinin soyutlanabilmesi amacıyla “Metaforik İmgelem Oluşturma Protokolü” yapılandırılmıştır. Tablo 1'de de görüldüğü üzere protokol iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada öğretmen adaylarının kendilerine ait benzetimsel imgelemlerini yazılı olarak yansıtmaları, ikinci aşamada ise eğitimcileri neye benzettiklerini dışa vurmaları istenmiştir. Bu ve benzeri protokollerin birçok çalışmada (Buaraphan, 2011; Saban, Koçbeker ve Saban, 2007) kullanıldığı ve katılımcıların metaforik imgelemlerinin yakalanmasında etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 1: Metaforik İmgelem Oluşturma Protokolü

“Öğretmen adayı.....benzer, çünkü.....”

Lütfen açıklamalarınızı bu kısma yapınız.

“Öğretmen eğitimcisi.....benzer, çünkü.....”

Lütfen açıklamalarınızı bu kısma yapınız.

Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 28 öğretmen adayı ile bir pilot çalışma gerçekleştirilmiş ve veri toplama süreçlerinde alınması gereken yöntemsel önlemler belirlenmiştir. Öncelikle katılımcılar her ne kadar metaforlarla yaşasalar ve birçok durumu, olayı ya da olguyu benzetimler aracılığıyla karşı tarafa iletse de teknik bir biçimde metafor yapılandırma ciddi bir kasıtlılık içerdiğinden başlangıçta uygun metafor üretmekte zorlanmışlardır. Örneğin pilot çalışmada 26 kişi uygun bir metafor üretebilirken iki katılımcının metafor üretmediği gözlemlenmiştir. Pilot çalışmada yer alan katılımcıların verileri ana veri setine kayıp yaşanmaması amacıyla dâhil edilmiştir. Araştırmacılar tarafından tecrübe edilen bu durumun çözümlenmesi için her gruba veri toplama süreci gerçekleştirilmeden önce kısa bir sunum yapılmıştır. Sunumlarda çalışmanın amacı açıklanmış ve örnek metaforlar oluşturulmuştur. Metafor örneklendirme/yapılandırma süreci ya da ısınma etkinliği tamamen eğitim bağlamının dışındaki olay, durum ve olgularla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci zaman açısından kısıtlanmış (15-20 dakika) bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Açıklamak gerekirse, veri toplama süreçlerinde öğretmen adaylarının uzunca düşünüp (bir gün ya da uzun bir süre), kendilerine ve eğitimcilere yönelik duygularını, düşüncelerini, kritiklerini vs. derin bir şekilde yazılı olarak yansıtmaları değil, *hızlı, anlık ve serbest çağrışımı* tecrübe temelli bir şekilde gerektiren imgesel dışı vurumlar yapmaları amaçlanmıştır. Buradaki temel amaç öğretmen adaylarının hiçbir baskı altında kalmadan, herhangi bir kurgu yapmadan, samimi ve semantik açıdan uygun metaforik imgelemler üretebilmelerini sağlamaktır.

Veri Analiz Süreci

Bu çalışmada verilerin analizi aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmiştir ve aşağıdaki kısımlarda aşamalar ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Veri kontrolü: Öncelikle tüm veri setinin analiz sürecine uygunluğu kontrol edilmiştir. Bu kısım verilerin seçilmesi, ayıklanması ve elenmesi süreçlerini içermektedir. Katılımcıların anlaşılma-yan anlatım tarzları, okunamayan yazıları, anlamsal açıdan herhangi bir şey ifade etmeyen cümleleri vs. gözlemlenmiş ve bu veriler sistemden elenmiştir. Ayıklanan ve elenen veri oranı %5'ten daha azdır ($n = 38$; %3,3).

Sınıflandırma: Uygun bir şekilde üretildiği varsayılan tüm metaforlar Excel® programına girilmiştir. Sonrasında metaforlar alfabetik olarak dizilmiştir. Her bir metafor için oluşturulan açıklama ise başka bir sütuna eklenmiştir. Analizlerde hem benzetimi karakterize eden kavram, sözcük ya da kelime grubu hem de katılımcıların açıklanması/açıklamaları dikkate alınmıştır.

Analitik çözümlenmeler: Üretilen bir metaforik imgelemin çözümlenmesi için Saban (2010) tarafından önerilen üç temel boyut göz önünde bulundurulmuştur. Sunulan metaforik imgelemler *konu içeriği* açısından değerlendirilmiştir. Konu içeriği benzetme içeriği olarak adlandırılır. Bahsedildiği üzere katılımcılardan öğretmen adayını (kendilerini) ve öğretmen eğitimcilerini bir şeye benzetmeleri istenmiştir. Benzetimlerin tamamının bu içerikte olması beklenmiştir. Dolayısıyla analitik çözümlenmelerden önce konu içeriği kontrolü yapılmıştır. İkinci ve üçüncü boyut *bağlayıcılık* ve *gereçlendirme* ile ilgilidir. Bağlayıcılık *benzeyenle benzetilenin* hangi boyutlarda, noktalarda ya da bağlamlarda birbiri ile ilişkilendirildiğinin ya da birbiri ile mantıksal ya da sezgisel olarak benzeşebileceğinin analitik çözümlenmesidir. Gereçlendirme ise benzeyen ve benzetilenin neden benzeşik olabileceğinin kişisel, sezgisel ya da rasyonel herhangi bir açıklamasının yapılmasıdır. Gereççe bu bağlamda kavramsal bir maniveladır ve imgelem içeriği ve bağlayıcılık arasındaki koordinasyonu sağlar (Saban, 2010).

Örneğin bir su tesisatının (konu içeriği, benzetim içeriği) kurulumu elektrik devresinin (konu içeriği, benzetim içeriği) kurulumuna benzetilebilir. Su tesisatının boruları elektrik devresinde yer alan kablolarla denk gelmektedir (bağlantı). Borular su tesisatını tamamlayıp, iskeletini oluştururken, kablolarda elektriksel iletimi sağlayıp, elektrik devresini tamamlar (gereççe). Borular suyu içinden geçirir, kablolar ise elektrik akımını dolandırır (bağlantı). Su boru içinde elektrik akımının kablo içinde aktığı gibi hareket eder, dolayısıyla elektrik akımına benzetilebilir (gereççe). Elektrik devresinde akımı durduracak ya da devrenin tamamlanmasını engelleyecek anahtarlar vardır. Elektrik devresinin anahtarının su tesisatındaki karşılığı vana'dır (bağlantı). Vana açıldığında su *akmaya* başlar ya da akarak *akım* özelliği gösterir (gereççe). Elektrik devresindeki lamba bir direnç noktasıdır ve akım tungsten telden geçemediğinde, yani ciddi bir dirençle karşılaştığında, akkorlaşma meydana gelir ve parlama oluşur. Bu da su tesisatındaki bazı boruların dar bazı boruların ise geniş olmasına benzetilebilir (bağlantı). Borular incelidikçe *su akımı* daha yavaş akmaya başlar, çünkü orada bir *direnç* oluşmuştur (gereççe). Öğretmen adaylarından ürettikleri metaforik imgelemleri bu şekilde açıklamaları beklenmemiştir. Ancak öğretmen adaylarının kendileri ve eğitimcileri için sunduğu benzeyen-benzetilen ilişkisinin art alanının anlaşılması ve bulguların derinlemesine yorumlanması için bu boyutlar (konu, bağlayıcılık, gereççe) sürekli göz önünde bulundurulmuştur.

Anlam havuzlarının oluşturulması: Katılımcıların ürettiği benzetim imgeleri ve açıklamaları birlikte göz önünde bulundurularak yakın anlamlar ya da çağrışımlar havuzu oluşturulmuştur. Örne-

ğin öğretmen adayı kendini *arıya* ya da *karıncaya* benzetmiştir. İki metaforik imgelemin de araştırmacılarda uyandırdığı algı “öğretmen adayı üniversite hayatı boyunca yoğun bir çalışma sürecine girer” şeklindedir. Ancak bu noktada en önemli yönlendirici katılımcının kendi metaforik imgelemi için oluşturduğu açıklaması ya da gerekçesidir. Hem metaforik imgelemin salt sözlük anlamı hem de açıklaması benzer olan imgelemler aynı havuzda toplanmış ve ilk kavramsal kategoriler böylelikle oluşturulmuştur. Anlam havuzlarının isimlendirilmesinde önceki çalışmalarda kullanılan birtakım etiketlerden faydalanılmıştır. Bu çalışmanın analiz birimi analitik olarak kelime, kavram, ikilemeler vs. türevinde üretilen metaforik imgelemler olarak kabul edilmiş, konu-bağlayıcılık-gerekçe üçlüsü sürekli göz önünde bulundurularak benzetimsel imgelemlerin detaylı nitel analizleri gerçekleştirilmiş ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Bahsi geçen süreçler sürekli tekrar ettirilerek çeşitli kategoriler üst/geniş kategoriler altında birleştirilmiştir. Çözümlemeler esnasında dolayısıyla tümevarımcı (parçadan bütüne ya da öncülünden genele: kod, kategori, yüksek kategori) bir süreç işlenmiştir.

Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Tüm analizler iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İlk 100 metaforik imgelemin (%9) analizi ve yorumlanması birlikte gerçekleştirilmiştir. Daha sonra araştırmacılar analizleri bağımsız olarak yürütmüşlerdir. Analizlerin ve yorumlamaların sağlıklı bir şekilde tamamlanabilmesi için belirli aşamalarda toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda her iki analist diğerinin analiz ettiği bir metaforik imgelemi rastgele seçmiş ve kendisi de analiz etmiştir. Bu bir dış kontrol mekanizması oluşturmuş, konu-bağlayıcılık-gerekçe unsurlarının her bir araştırmacı tarafından rasyonel bir şekilde gözetilip gözetilmediğinin sağlanması yapılmıştır. Rastgele seçilen 250 metaforik imgelem için kodlayıcı- yorumlayıcı arası uyuma yüzdesi/oranı (Cohen’s kappa olarak kabul edilmiştir) başlangıçta düşük düzeyde (0.71) hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacıların özellikle bağlayıcılık noktasında uyuşmayan yorumlamalara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Sürekli müzakereler ve ikna süreçleri aracılığıyla kavramsal ve teknik ayrıksılıklar giderilmeye çalışılmış ve kodlayıcı- yorumlayıcı arası uyuma oranı 0,98 düzeyine kadar yükseltilebilmiştir.

Çalışmanın geçerliği için de birtakım önlemler alınmıştır. Öncelikle katılımcı öğretmen adayları ile araştırmacılar aynı üniversite bağlamını tecrübe etmişlerdir. Araştırmacılardan biri kurumda yedi diğeri ise beş yıldır görev yapmaktadır. Dolayısıyla araştırmacıların ilgili kurumun kültürünü, atmosferini ve harmonisini derinlemesine tecrübe etmelerinin (araştırma bağlamına uzun süre angaje olma) katılımcıların metaforik imgelemlerini kodlama ve yorumlama noktasında yol gösterici olduğu söylenebilir (Lincoln ve Guba, 1985). Başka bir ifadeyle , bu çalışmada araştırmacılar da bir veri toplama aracıdır (Merriam, 1988). Ayrıca araştırmacılar çalışma dışında olan ancak eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında uzmanlaşmış olan meslektaşlarını (n = 3) dış denetçi olarak kabul etmiş, araştırma tasarımı, veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerini onların denetimine sunmuştur. Dış denetçiler şeytanın avukatı rolünü oynayarak her bir araştırma fazına septik bir şekilde yaklaşmış

ve sıkı bir şekilde araştırmacılara çeşitli metodolojik sorular yöneltmişlerdir. Başka bir ifadeyle , dış denetçiler hem sürecin (veri toplama, araştırma tasarımı oluşturma, veri toplama öncesi katılımcılara örnek metafor sunma vs.) hem de ürünün (kodlama, kavramsal temalar oluşturma vs.) aklı yatkınlığını ve delillere bağlılığını (Merriam, 1988) kontrol etmişlerdir. Bu süreç özellikle aşırı genelleyci, öznel araştırmacı yorumlamalarının törpülenmesini sağlamış (Merriam, 1988) ve araştırmacıların veri setinden uzaklaşıp, kopmadan yorumlamalarını yapabilmelerine yardımcı olmuştur (Lincoln ve Guba, 1985).

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu çalışma, bir eğitim fakültesinin farklı öğretim programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının kendilerine (öğretmen adayı olma durumu/olgusu) ve öğretmen eğitimcilerine yönelik kavramlarını ve algılarını betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, öncelikle katılımcı öğretmen adaylarının “öğretmen adayı olarak öğretimsel süreçlere tabi olma ve “öğretmen eğitimcisi ile öğretimsel süreçlere tabi olma” olgularına/durumlarına/tecrübelerine dair benzetimsel (metaforik) akıl yürütmelerine ya da deneyim-temeli dışa vurumlarına başvurulmuştur.

Öğretmen Adaylarının “Kendileri” Hakkında Algıları

Çalışmanın bu kısmında, öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin metaforik akıl yürütmeleri sunulmuştur. Metaforlar aracılığıyla soyutlanan kavramsal temalar ve alt temalar Tablo 2’de ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü üzere sekiz ana temaya ve bunlara ait 15 alt temaya ulaşılmıştır.

Diğerleri tarafından yetiştirilmesi gereken kişi

Bu tema altında iki alt temaya ulaşılmıştır: “yetiştirilmesi gereken şey” ve “yetiştirici adayı”. Bu tema altındaki örnek kodlar ağaç, çiçek, gonca, çınar ağacı, chia tohumu, çiçek tohumu, çığ-sebze, fidan, filizlenen ağaç, gül, tohum, tomurcuk, bataкта açılan gül, meyve ve fidan gibidir. Yetiştirilmesi gereken şey temasıyla katılımcılar tabi oldukları öğretim programlarında kendilerinin öğretmen eğitimcileri tarafından geliştirilip, büyütülmesine, eğitimlerine özen gösterildiğini iddia etmektedirler. Diğer bir ifadeyle, öğretim programları onların fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişmelerini etkileyerek, her türlü davranış yatkınlıkları, görgü, bilgi ve beceri kazandırmak ve önceden belirlenmiş amaçlara göre onların belirli yönde gelişmelerini sağlamak ve biçimlendirmeyi amaçlamaktadır.

Öğretmen adayı açılmamış bir gonca gibidir, çünkü verilen su ile açılır ve büyür, ağaç olur. Tıpkı biz öğrenciler gibi (SÖKA-3)..

Öğretmen adaylarının hepsi çiçektir. İyi bakarsan, iyi büyütürsen hepsi açar. Bilgileri yerinde ve zamanda zamanında verirsen tüm öğrenciler çiçek gibi açar (Okul öncesi öğretmenliği, kadın, 1.sınıf).

Öğretmen adayı bahçede sebze, meyve, çiçek yetiştiren ve gelecekte geçimini bunları satarak sağlayan kişi / biri gibidir (TÖER-2).

Öğretmen adayı bir aile gibi sıcak, samimi, içten olmalıdır. Aileler çocuk için çabalar, onu / çocuğu korur, onlar için her şey yapabilir. Öğretmen adayı da aile gibi öğrenciler için elinden gelen her şeyi yapmalıdır (MÖKA-4).

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Kendileri Hakkında Metaforik Akıl Yürütmeleri

Ana temalar	Alt temalar	Örnek kodlar
Diğerleri tarafından yetiştirilmesi gereken kişi	Yetiştirilmesi gereken şey	Ağaç/çiçek/gonca/çınar ağacı/chia tohumu/çiçek hotumu/çiğ-sebze/fidan/filizlenen ağaç / gül/ tohum/ tomurcuk/ bataкта açılan gül/ /meyve/ fidan/ çocuk/bebek/cenin/yavru kuş/kartal yavrusu Toprak
	Yetiştirici aday	Bahçıvan Aile/ çocukların ikinci anne-babası
Diğerleri tarafından yönlendirilmesi gereken kişi	Geleceğin lideri	Geleceğin rehberi/geleceğin mimari/ yüzücü/sürücü aday /yüzme hocası/ arkadaş/yaşam koçu, futbolcu, oyuncu Pusula/el feneri/ışık/güneş/ay/yıldız/lamba/ /mum
	Sabit bir nesne	Kaybolmuş bir keşiş/karbon/kelebek olmaya çalışan tırtıl/kömür/ Yolunu kaybetmiş/rüzgâr yönünde giden yaprak
	Hedef doğrultusunda yürüyen kişi	Arı/işçi arı/karıca/kraliçe arı/savaşçı/ dağcı Yolcu/turist Aç bir kurt/susuz insan Para/müşteri Araba tekerliği/araç
Diğerleri tarafından düzeltilmesi ve iyileştirilmesi gereken kişi	Kalıpçı aday	Maden işçisi /acemi çırak/çırak/ /inşaat işçisi/ /işçi/memur Acemi balık/denizden çıkmış balık
	İyileşmesi gereken bir şey	Hasta/ çalışan hasta
	Şekillenmesi gereken şey	Ham madde/bant üstünde yürüyen madde/hamur/oyun hamuru/demir/ aş/çamur/ekmek hamuru/haşlanmış patates/ heykel/kumaş/işlemekte olan demir/kil/madde/ mayalı hamur/ odun/yaş ağaç/yemek malzemesi/ çömlük hamuru
Diğerleri tarafından kontrol edilmesi gereken kişi	İtaatkâr	Koyun/kuzu sürüsü Asker/gönüllü asker/dedektif /komutan aday/
	Mağdur	Suçlu/suçsuz/tutuklu/mahkûm/köle/robot/mürteci
Diğerleri tarafından bilgi depolanması gereken kişi	Bilgi alıcı	Google/bilgi robotu/bilgisayar/kalem/kitap/ansiklopedi/kütüphane
	Depolayan bir nesne	Boş kutu/boş kavanoz/boş pusula/ defter/ boş bardak/ boş bir çerçeve/boş bir hazine/ boş bir klasör/boş bir levha/boş bir şişe/boş kâğıt/not defteri/ papağan Çanta/depo/flaş belek/kumbara/torba/uydu alıcı Bulaşık süngeri/kuru sünger/sünger
Diğerleri aracılığıyla sonsuz bilgi elde eden kişi	Sonsuz olan şey	Deniz/su/su damlası/akarsu/damla/yağmur Gökkuşağı/yenidünya
Diğerleri aracılığıyla bilimsel araştırma süreçlerini gerçekleştirebilen kişi	Araştırma yapması gereken kişi	Bilge/ bilim insanı/toplum mühendisi Arkeolog/ beyin cerrahı/kâşif Birey/insan
Öğretmen olmanın yollarından birisi olarak yarışmak	Yarışçı	Yarış atı/koşudaki at/savaşçı/sürekli kendini yenen yılan/olimpiyatlara hazırlanan sporcu/ denek fare

Örneğin bir katılımcı kendini bir öğrenen olarak "...açılmamış bir gonca" benzetmesi ile nitelemektedir. Katılımcı kendisini açılmamış bir goncaya benzetmektedir çünkü henüz yetiştirilmemiştir ya da öğretmenleri tarafından kendilerine çeşitli bilgiler aktarılmamıştır (...*çünkü verilen su ile açılır ve büyür*). Öğretmen eğitimcisi gerekli bilgileri katılımcıya verince katılımcı "bir gonca gibi" açılacaktır, ya da eğitimsel bağlamda entelektüel açıdan gelişip, bir açılmış goncaya, meyve (bilgi) yüklü bir ağaca ya da "öğretmene" dönüşecektir. Bahsi geçen bu benzetimsel dışa vurum diğer katılımcının da söyleminde yer almaktadır. O'na göre öğretmen adayları "açmamış" çiçekler ya da "bilgileniş sürecine yeni başlamış ya da bu süreci henüz tamamlamamış" bireylerdir. Çiçeklerin (öğretmen adaylarının) gereksinimleri olan pedagojik bilgiler bütünü (çiçeği büyüten, yeşerten şeyler) zamanında ve doğru bir şekilde onlara "enjekte" edilirse onlar birer öğretmen yani açmış çiçekler olacaklardır. Sonuç olarak öğretmen adaylarını kendilerini, onların dışında olan bilgileri emip içine çeken (tüyleri ile topraktaki su ve mineralleri emen) bilgi tüketicileri olarak görmektedirler. Diğer bir katılımcı ise öğrenme-öğretme süreçlerine katılan biri olarak kendisini "sebze veya meyve yetiştiren kişi" benzetmesi ile betimlemektedir. Katılımcı kendisini meyve veya sebze yetiştiren bir kişiye benzetmektedir çünkü henüz yetiştirmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili bilgiye sahip değildir ve öğretmenleri tarafından bu konuda kendilerine gerekli bilgiler aktarılmalıdır. Öğretmen eğitimcisi çeşitli bilgileri öğretmen adayına aktarınca öğretmen adayı "bir bahçıvan gibi" yetişecektir, ya da entelektüel anlamda gelişip, bir profesyonel bahçıvan ya da meyve ve sebze yetiştiren birine "öğretmene" dönüşecektir. Diğer bir katılımcıya göre öğretmen adayları "çocuk" ya da "bilgilenme sürecinde yeterince olgunlaşmamış veya bu süreçte yeterli deneyim kazanamamış" bireyleridir. Çocukların (öğretmen adaylarının) ihtiyaçları olan pedagojik bilgileri karşılandıkça onlar birer öğretmen olacaklardır. Sonuç olarak, yetiştirici yönlerine sahip olan, öğretmeye yararlı olduklarını düşünen öğretmen adayları, öğretmen eğitimcileri tarafından onlara verilen bilgiler aracılığıyla geliş ve eğitime faydalı bir "öğretmene" dönüşebilir (...*çünkü verilen bakımla büyür ve gelişir*).

Diğerleri tarafından yönlendirilmesi gereken kişi

Bu ana tema altında iki alt temaya ulaşılmıştır: "geleceğin lideri", "sabit bir nesne" ve "hedef doğrultusunda yürüyen kişi". Bu tema altındaki örnek kodlar geleceğin rehberi, geleceğin mimari, yüzücü, sürücü adayı, yüzme hocası, arkadaş, yaşam koçu, futbolcu ve oyuncu gibidir. Geleceğin lideri teması altında katılımcılar öğretmen adaylarını gelecekte okuldaki öğrenme-öğretme süreçlerinde entelektüel yetki ve etkiye sahip olan kişiler olarak algılamaktadırlar.

Öğretmen adayı geleceğin yansımasıdır, çünkü geleceği şekillendirecek olan insanları yetiştirecektir. Onların ufkunu genişletecek ya da daraltacaktır. Ama okulumuzdan çıkacak öğretmenlerin ufku ne kadar geniş ki öğrencilerinin ufkunu geliştirsinler (Sınıf öğretmenliği, erkek, 3.sınıf).

Öğretmen adayı bir turist gibi meraklıdır hayatı ve bilgiyi öğrenmek ister. Bunu sağlayan üniversitenin içinde rehber yani öğretim üyesidir. Bu arada gezerken rehberiniz iyi değilse ve

size bilgi aktarmıyorsa gezmenizin bir anlamı yoktur" (İngilizce öğretmenliği, kadın, 2.sınıf).

Örneğin bir katılımcı kendini bir öğrenen olarak "...geleceğin yansıması" benzetmesi ile nitelemektedir. Öğretmen adayı kendisini bir yansımaya benzetmektedir çünkü henüz yetiştirilmemiştir ya da içinde buldukları pedagojik süreçler içinde öğretmenlerinin sınıf içi pedagojik hamlelerinden esinlenerek ve o hamleleri taklit ederek geleceği şekillendirecek olan insanlar yetiştirene ya da "öğretmene" dönüşecektir. Öğretmen eğitimcisi eğer gerekli pedagojik bilgileri öğretmen adayına aktarırsa öğretmen adayı pedagojik bilgi açıdan gelişip, gelecekteki öğrencilerin ufkunu kendi bilgileri ile genişletecektir. Böylece, öğretmen adayı öğretmenlerinden elde ettiği bilgi çerçevesinde gelecekteki tüm öğrencilerine yardım ederek, onların entelektüel potansiyellerini en üst seviyeye çıkarabilecektir. Diğer bir katılımcıya göre öğretmen adayı / adayları "meraklı" bir turist ya da "entelektüel ve eğitimsel amaçlı yolculuğa yeni başlamış ya da bu yolculuğunu henüz tamamlamamış" bireydir / bireylerdir Turistlerin (öğretmen adaylarının) ihtiyaç duydukları doğru bilgiler (rehber) onlara transfer edilirse onlar iyi bir öğretmen olacaklardır.

Diğerleri tarafından şekillendirilmesi ve iyileşmesi gereken kişi

Bu ana tema altında üç alt temaya ulaşılmıştır: "şekillenmesi gereken şey", "kalıpcı adayı" ve "iyileşmesi gereken şey". Bu tema altındaki örnek kodlar ham madde, bant üstünde yürüyen madde, hamur, oyun hamuru, demir, aş, çamur, ekmek hamuru, haşlanmış patates, heykel, kumaş, işlemekte olan demir, kil, madde, mayalı hamur, odun, yaş ağaç, yemek malzemesi, çömlük hamuru gibidir. Şekillenmesi gereken şey teması altında öğretmen adayları kendilerini öğretmen eğitimcileri tarafından belirli bir biçim vererek, onları biçimli bir duruma getirmeyi amaçlayan kişiler olarak algılamaktadırlar.

Öğretmen adayı demir gibidir, çünkü onu nasıl işleyebileceğin önemlidir. İşlendikçe ışıldar (SÖER-3).

Öğrenci çamur gibidir, öğretmen ise öğrenciye şekil verir, onun donanımlı hâle gelmesini sağlar" (TÖKA-1).

Öğretmen adayı işçi gibi üreten, işleyen, yani öğrencilere bilgi ve birikim veren biridir (SÖKA-4).

Öğretmen adayı hasta kişi gibidir. Dolayısıyla, öğretim üyeleri öğrencileri iyileştirmek, onları iyi bir birey yapabilmek için çaba sarf ederler. Gelecek olan türlü hastalıklara, hastalara yardımcı olurlar" (MÖER-2).

Örneğin, bir katılımcı kendini bir öğretmen adayı olarak "...henüz işlenmemiş ya da çok az işlem görmüş demir madde" benzetmesi ile ifade etmektedir. Katılımcı kendisini işlenmemiş bir maddeye benzetmektedir çünkü henüz şekillenmemiştir ya da öğretmeni gerekli bilgileri aktarmadığı için biçimlenmemiştir (...*çünkü şekillendirilerek hazır hale gelir*). Öğretmen eğitimcisi doğru bilgileri öğretmen adayına intikal edince öğretmen adayı "bir demir madde gibi" işlenecektir, ya da eğitimsel bağlamda pedagojik bilgi elde edip, parlayan bir demire, potansiyel entelektüele ya da "öğretmene" dönüşecektir. Başka bir katılımcıya göre, öğretmen adayı aynı zamanda kendi öğretmeni gibi

biçimlendirici adaydır, çünkü öğretmen eğitimcisi öğretmen adayına bilgi yükledikçe öğretmen adayı “bir kalıpcı ya da biçimlendirici gibi yetişecektir ya da bilgelik anlamında gelişip, usta bir kalıpcıya ya da “öğretmene” dönüşecektir. Bununla birlikte bazı katılımcılara göre öğretmen adayları öğrenme süreçlerinde iyileşmesi gereken kişilerdir. Örneğin bir katılımcı kendisini bir öğrenen olarak “...hasta ya da henüz iyileşmemiş kişi” benzetmesi ile betimlemektedir. Ona göre üniversite tedavi, müdahaleyle iyileştirmek ya da tedavi süresince barındırmak amacıyla oluşturulan bir kurumdur. Öğretmen eğitimcileri ise öğretmen adaylarının eksik bilgilerini tamamlamak (iyileştirmek) ve onları olası her türlü cehaletten (hastalıklardan) korumak için doğru bilgileri aktaran kişilerdir. Dolayısıyla, öğretmen eğitimcisi öğretmen adaylarına bilgi aktardıkça öğretmen adayı / adayları iyileşecektir ya da entelektüel anlamda bilgi birine ya da “öğretmene” dönüşecektir.

Diğerleri tarafından kontrol edilmesi gereken kişi

Bu ana tema altında iki alt temaya ulaşılmıştır: “itaatkâr” ve “mağdur”. Mağdur teması altında öğretmen adayları kendilerini suçtan doğrudan zarar görenler olarak algılamaktadırlar. Bu tema altındaki örnek kodlar suçlu, suçsuz, tutuklu, mahkûm, köle, robot, mürteci gibidir. Yani kendisini suçun mağduru olarak gören öğretmen adayı, işlediği suç davranışın etkisini doğrudan hissettiğini ifade etmektedir.

Öğretmen adayı köle gibidir, çünkü burada olduğum süre boyunca sahiplerimin sözlerinin dışına çıkmama ve bana doğru veya yanlış gelen şeylere itiraz etmeden sadece hissetmeden dedikleri her şeyi sorunsuz ve sualsiz yapmak zorundayım.

Asker, ordu, kumandan ilişkisi öğretmen-öğrenci ilişkisine benzetmektedir (İÖKA-4).

Askerliğe gittiğimizde hiçbir şey bilmeyiz. Kumandan askerleri eğitir (SÖER-3).

Örneğin, bir katılımcı kendisini bir öğrenen olarak “...köle” benzetmesi ile ifade etmektedir. Katılımcı kendisini bir köleye benzetmektedir çünkü henüz özgürleşmemiştir ya da özgürlüğünden yoksun bırakılmıştır, öğretmen eğitimcisinin buyruğu altında doğru bilgileri kazandıkça özgürlüğünü kazanacak ya da bilgi otoriteyi elinde bulunduran “öğretmene” dönüşeceklerdir. Diğer bir katılımcıya göre öğretmen adayı kendisini öğretimsel süreçlerin bir parçası olarak “asker” benzetmesi ile betimlemektedir. Katılımcı kendisini bir askere benzetmektedir çünkü öğretimsel bağlamda gerekli bilgileri elde edememiştir (*...çünkü emirler ve yasalarla gelişir ve dönüşür*). Diğer bir ifadeyle, öğretmen adayının öğretmen eğitimcisinin istekleri doğrultusunda bilgi elde etmesi ya da öğretmen eğitimcisi tarafından sınırlanan bilgilere bağlı kalması suretiyle öğretmen adayı bir “asker gibi” yetişecektir, ya da bilgi aktarma görevini üstlenmiş bir “öğretmene” dönüşecektir.

Diğerleri tarafından bilgi depolanan şey

Bu ana tema altında iki alt temaya ulaşılmıştır: “bilgi alıcı” ve “depolayan bir nesne”. Bilgi alıcı teması altında öğrenme süreçlerinin temel öğelerinden bahsedilmektedir / söz edilmektedir. Bu tema altındaki örnek kodlar Google, bilgi robotu, bilgisayar,

kalem, kitap, ansiklopedi gibidir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen adaylarına göre öğrenme süreçleri bilgi gönderici “*öğretmen eğitimcisi*” ve bilgi alıcı “*öğretmen adayı*” unsurlarından oluşmaktadır. Gönderici olarak “*öğretmen eğitimcisi*” öğrenme konularını oluşturan ve gerekli öğretim yöntemleri ile öğretmen adaylarına ulaştıran kişidir. Göndericinin bilgileri doğru bir şekilde aktarması, karşı tarafın bilgileri doğru bir şekilde alması açısından önem taşımaktadır. Burada bilgi alıcı (öğretmen adayı) karşı tarafı (öğretmen eğitimcisini) dinleyen kişidir.

Öğretmen adayı kütüphane gibidir, çünkü çok çeşitli ve farklı bilgilerin toplamı gibidir (TÖER-2).

Öğretmen adayı dükkân gibidir, çünkü içinde bilgiler bulunan bir yer gibidir, ilerde öğrencileri de bilgileri ondan alacaktır (SÖKA-1).

Öğretmen adayı çanta gibidir, çünkü dağınık eşyaların olduğu bir çantaya her şeyi atarsan daha sonra çıkarmak istediğin herhangi bir şeyi çantada bulamazsın (MÖER-4).

Örneğin, bir katılımcı kendisini bir öğrenen olarak “...kütüphane” benzetmesi ile ifade etmektedir çünkü henüz yeterli bilgiye sahip değildir, öğretmen adayı eğitimsel bağlamda entelektüel süreçleri tamamlaması için çeşitli bilgiler toplaması gerekiyor ve gerektiğinde topladığı bilgileri başka kişilere aktarabilmelidir. Diğer bir katılımcı kendisini bir öğretmen adayı olarak “...çanta” benzetmesi ile betimlemektedir. Ona göre öğretmen adayı bir çanta gibidir, çünkü öğretmen adayından aldığı bilgileri korumak ve taşımakla görevlidir. Ancak öğretimsel süreç boyunca taşıdığı ve koruduğu bilgilerin işe yaramadığını ve bilgiye ihtiyaç duyduğu zaman da öğretmen eğitimcisi tarafından aldığı bilgileri kullanmadığını ifade etmektedir.

Diğerleri aracılığıyla sonsuz bilgi elde eden kişi

Bu tema altında katılımcılar çeşitli sebeplerle sonsuza kadar döngüye giren ve sonu olmayan bir öğrenme sürecini irdelemeye çalışmaktadırlar. Bu tema altındaki örnek kodlar deniz, su, su damlası, akarsu, damla, yağmur gökkuşağı ve yenidünya gibidir.

Öğretmen adayı su gibidir, çünkü bilgisizlik susuzluk gibidir” (SÖKA-1).

Öğretmen adayı su gibidir, çünkü bütün bir hayatın verimli oluşu kendisine muhtaçtır. Su olmadığı takdirde veya azaldığında insanlığın ve dünyanın da sonu gelmiş gibidir (İÖER-4).

Örneğin, bir katılımcı / kendisini öğrenen olarak “...su” benzetmesi ile ifade etmektedir. Ona göre öğretmen adayı bir su gibi gibidir çünkü öğretmen eğitimcisinin ona aktardığı bilgiler (su) onun öğrenme ve entelektüel süreçlerinin sürdürülmesini sağlayan en temel kaynaktır.

Diğerleri aracılığıyla bilimsel araştırma süreçlerini gerçekleştirebilen kişi

Bu tema altında katılımcılar birtakım olguların ortaya çıkması için bilgilerin aranması ya da bu amaçla yapılan her türlü sistemli çalışmayı içeren bir öğrenme sürecini irdelemeye çalışmaktadırlar. Bu tema altındaki örnek kodlar bilge, bilim insanı, toplum mühendisi, arkeolog, beyin cerrahı, kâşif, birey ve insan gibidir.

Öğretmen adayı bir bilim insanı gibidir, olayların bir bölümünü konu olarak seçer, deney yapar ve deneme yöntemlerini kullanarak sonuç çıkarmaya çalışır (MÖER-4).

Örneğin bir katılımcı kendisini bir öğrenen olarak "...bilim insanı" benzetmesi ile nitelendirmektedir. Ona göre öğretmen adayı bir bilim insanı gibidir, çünkü öğrenme süreçlerinde var olan bilgileri keşfedebilir, kanıtlayabilir. Özellikle, problem çözme yöntemlerini kullanarak araştırma yapar, böylece bulguların kanıtlanmasını ve (sonuç olarak) genelleştirmesini sağlar.

Öğretmen adayı olmanın yollarından birisi / biri yarışmaya katılmak

Bu tema altında katılımcılar öğrenme süreçlerini, öğretmen adaylarının üstünlük sağlama amacı ile diğer öğretmen adaylarına karşı yürütülen yarışma etkinliği olarak algılamaktadırlar. Bu tema altında örnek kodlar yarış atı, koşudaki at, savaşı, sürekli kendini yenen yılan, olimpiyatlara hazırlanan sporcu ve denek fare gibidir.

Öğretmen adayı deney faresi gibidir, çünkü her öğretmen her öğrenciyi kendine göre eğitmeye çalışıyor. Aslında bunu yaparken öğrencileri çürütüyorlar veya yıpratıyorlar. Bilmediği bir şeyi sonuç elde etmek için nasıl bir deney yapıyorlarsa öğretmenler de bunları bize uyguluyorlar. Kafasına ne eserse ya da tutarsa mantığıyla at gözlükleriyle eğitmeye çalışıyorlar (MÖKA-3).

Örneğin bir katılımcı kendisini öğrenen olarak (ör., deney faresi) deney faresine benzetmesi ile ifade etmektedir. Ona göre öğretmen adayı öğrenme süreçlerinde deney olarak kullanılmak üzere seçilmiş kişidir.

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimciler Hakkında Algıları

Çalışmanın bu kısmında, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcileri hakkında yani öğretme olgusuna ilişkin ürettikleri metaforik akıl yürütmeleri sunulmuştur. Tablo 3'te görüldüğü üzere 8 ana tema, 12 alt tema ve bunlara ait örnek kodlar vardır. Bu temalar altında, öğretmen adaylarının ifadelerinden yola çıkarak öğretmen eğitimcilerinin kullandıkları öğretimsel yaklaşım ve stratejiler çoğunlukla geleneksel ve öğretmen merkezli kategorisinde sınıflandırılmıştır.

Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adayları için sıçrama tahatası konumunda olması

Bu tema altında iki alt temaya ulaşılmıştır: "öğretmen eğitimcisinin körü işlevi" ve "taşıyıcı sistem olarak öğretmen eğitimcisi". Bu tema altında örnek kodlar rehber, yol gösterici, antrenör, direktör, yüzme hocası, dost, pusula, fener, güneş, lamba, navigasyon, mum, ışık, ip, sonsuz bir yol, anahtar, geleceğin anahtarı, harita, merdiven gibidir. Öğretmen eğitimcisinin körü işlevi teması altında öğretmen adaylarının nasıl öğrendikleri ile anlamlı öğrenme konuları arasında köprü kuran bir öğretme stratejisi irdelenmeye çalışılmıştır.

Öğretim üyesi pusula gibidir, çünkü öğrencilerine yol bulmada pusula gibi yön verirler. Yol gösterir ve bizim de o yolda ilerlememizi sağlamaktadır (TÖER-2).

Öğretim üyesi yol gibidir, çünkü hayal ettiğin işe, mesleğe ulaşman için yoldur (OÖÖKA-3).

Örneğin, bir katılımcı, öğretmen eğitimcisini bir öğreten olarak (pusula) pusulaya benzetmesi ile betimlemektedir. Çünkü öğretmen adaylarının bir üst eğitim düzeyine geçebilmeleri için öğretmen eğitimcisi onlara yol gösteren kişi olarak seçilmiştir. Katılımcı bu entelektüel süreçlerde öğretmen eğitimcisini öğretmen adayının hedefine (bir sonraki eğitim aşamasına geçebilme) ulaşmasını sağlayan ve öğrenmelerine yön veren bir aygıt gibidir. Diğer bir katılımcıya göre öğretmen eğitimcisi öğretmen adaylarının öğrenmelerine yön verdikçe, öğretmen adayları nasıl öğrenebilecekleri, bunun için hangi bilgilere ihtiyaçları olduğunu, bu bilgileri nereden ve ne şekilde elde edebileceklerini sağlayabileceklerdir/ sağlayabileceklerdir.

Öğretmen adaylarını kontrol eden kişi

Bu tema altında iki alt temaya ulaşılmıştır: "öğretim üyelerinin öğretme anlayışı ve yansımaları" ve "öğretimde itaatin anlamları". Bu tema altında örnek kodlar çoban, gardiyan, savcı, hâkim, polis, asker, kıdemli asker, komutan, korkuluk, şimşek, baskı makinesi, kırbaç ve elektronik çok cihazı gibidir. Öğretim üyelerinin öğretme anlayışı ve yansımaları teması altında öğretmen eğitimcileri tarafından öğrenme-öğretme işinin doğru ve usulüne uygun olarak yapılıp yapılmadığının incelenmesi, murakabe etmesi, teftiş etmesi ve kontrol etmesi irdelenmeye çalışılmaktadır.

Öğretim üyesi bir komutan gibidir, eğer (öğretmen eğitimcisi) size söylemezse, ayağa kalkmak yasaktır. "Öğretmen eğitimcilerine uyulması zorunludur" gibi katı kurallar vardır (BÖÖKA-2).

Öğretim üyesi mahkûm gibidir, çünkü üstü ne derse onu yapmak zorundadır. Aslında yine bir kısır döngüsüdür. Üniversite yönetimi ne derse, fakülte yönetimi de onu yapıyor. Dekan (fakülte yönetimi) ne derse hocalar da onu yapıyor. Bizi gören de duyan da yok. Bundan ötürü saygı da sevgi de yok. İstisnalar var!" (MÖKA-3).

Örneğin bir katılımcı kendi öğretmen eğitimcisini bir öğretmen olarak (... komutan) komutana benzetmesi ile nitelendirmektedir. Ona göre öğretmen eğitimcisi bir komutan gibidir. Çünkü öğretmen eğitimcisi sahip olduğu otorite gücüyle belli bilgileri öğrencilere uygulamaktadır. Öğretimsel bağlamda bütün öğretmen adaylarının entelektüelliğe ulaşması için öğretmen eğitimcisinin bilgi otoritesine uymaları zorunludur ve uymadıkları zaman öğretmen eğitimcisi tarafından belli yaptırımlarla karşılık verilmektedir. (... ve uymadıkları zaman belli yaptırımlarla karşılaşabilirler) Diğer bir ifadeyle, öğretmen eğitimcisi öğretimsel süreçlerde doğru bilgileri öğretmen adaylarına aktarırken uygun olmayan öğrenci davranışlarını önlemektedir ve uygunsuz öğrenenlerin yarattığı eylemlere karşı yaptırımları öngörebilir. Bir başka katılımcıya göre, öğretmen eğitimcisi bir mahkûm gibidir. Çünkü öğretmen adayı gibi yönetim tarafında öğretmen adaylarının öğretimsel süreçleri tamamlamaları için onlara çeşitli bilgileri aktarmakla yükümlüdürler (... çünkü haklarında mahkûmiyet hakkı kesinleşmiştir).

Organik ve konvansiyonel yetiştiricisi olan kişi

Bu tema altında iki alt temaya ulaşılmıştır: "organik tarım dün-

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimcileri Hakkında Metaforik Akıl Yürütmeleri

Ana temalar	Alt temalar	Örnek kodlar
Öğretmen adayları için sıçrama tahtası olan kişi	Köprü işlevi	Rehber/yol-gösterici/antrenör/direktör/yüzme hocası/dost Pusula/fener/Güneş/lamba/navigasyon/mum/ışık/ip//sonsuz bir yol/ anahtar/ geleceğin anahtarı/harita/merdiven
	Taşıyıcı sistemler	Araba/araç/eski model otobüs/tren Şoför
Öğretmen adaylarını kontrol eden kişi	Öğretim üyelerinin öğretme anlayışı ve yansımaları	Çoban/gardıyan/savcı/hâkim/polis/asker/kıdemli asker/komutan Korkuluk, şimşek/ baskı makinesi/ elektronik şok cihazı/kırbaç
	Öğretimde itaatın anlamları	Suçlu/ mahkûm/köle/robot
Organik ve konvansiyonel yetiştirici olan kişi	Organik tarım dünyası	Ağaç/çiçek/gonca/ağaç kökü/batakta açan gül/ dikenli gül/ meyve/ meyve ağacı/ çınar
	Organik yetiştiriciler	Bahçıvan/çiftçi Aile/ebeveynler/dede/anne-baba
Öğretmen adaylarını biçimlendiren kişi	Harman tuğlası ve üretimi	Usta/ustabaşı/çirak/marangoz/heykeltıraş/imalatçı/inşaatçı/ /işçi/ kalfa/kalıpçı/ /madenci/mimar/
	Öğretim sürecinde karşılaşılan deformasyonlar ve deformasyon tespiti	Doktor/ tamir çantası/tamirci Makas/silgi/törpü/ kalemtraş
Öğretmen adaylarına bilgi dağıtan kişi	Bilgi verici	Bilim insanı Süzgeç Arama motoru/ Google/ Google akademik İnternet/ bilgisayar/kitap/kütüphane/ansiklopedi/ /okuma makinesi/
		Bilgi kutusu/bilgi küpü/bilgi madeni Altın/demir/dolu sandık/elmas/hazine/filigran/ipek yumağı//bozuk para kutusu/ cüzdan/ para
Rasyonel cahil öğreticiler olan kişi	Ürün boşluğu	Çöp kutusu/boş kitap/boşluk/boş/arazi
Öğretmen adaylarına bilgi aktarmak için diğer öğretmen eğitimcileri ile rekabet eden kişi	Yarışmacılar	Hırslı bir at/at yarışı/koşucu

yası” ve “organik yetiştiriciler”. Bu tema altında örnek kodlar bahçıvan, çiftçi, aile, ebeveynler, dede, anne-baba gibidir. Organik yetiştiriciler teması altında öğretmen eğitimcileri herhangi bir alanda, bir konuda yetersizliği olan bir öğretmen adayını ya da öğretmen adayı kümesini yetiştirmek amacıyla öğretme işini yapmaktadırlar.

Öğretim üyesi çiftçi gibidir, çünkü elindeki tohumları en iyi şekilde ekmek, onları yetiştirmek ve onları zararlı otlardan korumak ister. Bunu içinden gelerek yapar, çünkü bilir ki severek yaptığı her emeğin karşılığını alırsın. Bu okuldaki öğretmenleri çiftçiye benzetiyorum, çünkü tarlasının iyi olup olmaması bir derece etkiler fakat çiftçinin kendi çabasını etkilemez. Yani, öğretmenlerimizde, kötü olan bir tarlayı ekmeiyim düşüncesi yoktur. (BÖER-1).

Üretim üyesi ağaç gibidir, çünkü her yıl bıkmadan, üşenmeden aynı zamanlarda insanlar faydalansın diye meyvelerini verir, Öğretim üyesi de binlerce bilgilerini öğrencilere verirler, hiç bıkmadan” (ZEÖKA-3).

Örneğin bir katılımcı, öğretmen eğitimcisini bir öğretici olarak (...çiftçi) benzetmesi ile betimlemektedir. Ona göre öğretmen eğitimcisi bir çiftçi gibidir. Çünkü öğretmen eğitimcisi öğretmen adaylarını doğru bilgilerle besleyen, yetiştiren, onlara öğretmenlik için gerekli bilgi ve becerileri aktaran kişidir. Diğer bir katılımcıya göre, öğretmen eğitimcisi bir ağaç gibidir. Çünkü öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarına gerekli ve faydalı bilgiler aktardıkça onlar gelecek için bilgi yüklü bir ağaca veya “öğretmene” dönüşebileceklerdir.

Öğretmen adaylarını biçimlendiren kişi

Bu tema altında iki alt temaya ulaşılmıştır: “harman tuğlası ve üretimi”, “öğretme sürecinde karşılaşılan deformasyonlar ve deformasyon tespiti”. Bu tema altında örnek kodlar usta, usta-başı, çırak, marangoz, heykeltıraş, imalatçı, inşaatçı, işçi, kalfa, kalıpcı, madenci, mimar gibidir. Harman tuğlası ve üretimi teması altında katılımcılar öğretme işini, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcileri tarafından bir hammadde gibi işleyerek şekil verilmesi olarak ifade etmektedirler.

Ham maddeye şekil veren kişi imalatçıdır. Tıpkı okulda öğrenciye bilgi vererek öğrenciye / ona şekil veren öğretmen gibi (TÖER-1).

Öğretim üyesi törpü gibidir, çünkü kişilerin düşüncelerini törpüler ve kendini üstün görerek kişilerin düşüncelerini ifade etmesine izin vermez (ZEÖKA-2).

Örneğin bir katılımcı, öğretmen eğitimcisini bir öğreten olarak (...imalatçı) imalatçıya benzetmektedir / benzetmesi ile ifade etmektedir. Çünkü ona göre, öğretmen eğitimcisi öğretmen adaylarına bilgi vererek onların niteliğini, durumunu veya biçimini değiştirerek işlenmiş mallara dönüşmelerini sağlamaktadır. Diğer bir katılımcıya göre, öğretmen eğitimcisi bir törpü gibidir. Çünkü öğretmen adayının merak, hayal gücü, yaratıcılık, muhakeme ve dolayısıyla yenilik üretme yetilerini törpülemek için öğretme yoluna başvuran kişidir.

Öğretmen adaylarına bilgi dağıtan kişi

Bu tema altında katılımcılar öğretme işini, öğretmen eğitimcisi tarafından öğretmen adayının istekleri doğrultusunda bilgi akışının gerçekleşmesi olarak tanımlamaktadırlar. Bu tema altında örnek kodlar süzgeç, arama motoru, google, google akademik, internet, bilgisayar, kitap, kütüphane, ansiklopedi, okuma makinesi gibidir. Katılımcılara göre, bilgi akışının planlanması, uygulanması ve denetlenmesi öğretmen adaylarının istekleri doğrultusunda gerçekleşmesi gerekmektedir.

Öğretim üyesi kütüphane gibidir, çünkü içinde birçok bilgiyi barındırır ve bilgiye ulaşmak için kütüphaneyi taramamız gerekmektedir. Öğretim üyeleri deyledir. Kurcaladıkça içlerinden yeni bilgiler çıkmaktadır (SÖKA-4).

Öğretim üyesi bilim adamı gibidir, çünkü her şeyin nedenini merak eder, araştırır ve araştırmaların sonucunu öğretmen adaylarına aktarır (İÖER-2).

Örneğin bir katılımcıya göre öğretmen eğitimcisi kütüphane gibidir, çünkü öğretmen adaylarının bilgiye olan ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Diğer bir ifadeyle ona göre, öğretmen eğitimcisi her türlü bilgi kaynağını bünyesinde toplayan, daha önceden belirlenmiş birtakım öğretme teknik ve yöntemlerle öğretmen adaylarına bilgi aktarma hizmetini sunan kişidir. Diğer bir katılımcıya göre öğretmen eğitimcisi bir bilim insanı gibidir. Çünkü öğretmen eğitimcisi gerçeğe ulaşmak için gerçeği ortaya çıkarmaya istekli ve meraklıdır. Kendi yaptığı uygulamaları veya çevresindeki gerçekleşen durumları gözlemler ve öğretmen adaylarına aktarır.

Öğretmen adayları için bilgi depolayan kişi

Bu tema altında katılımcılara göre öğretme, bilgilerin güvenli, çabuk, sağlam, ekonomik ve verimli biçimde öğretmen adaylarına ulaşma imkân sağlayan ulaşım sistemidir. Dolayısıyla öğretmen eğitimcisi değerli bir nesne gibidir. Bu tema altında örnek kodlar bilgi kutusu, bilgi küpü, bilgi madeni, altın, demir, dolu, sandık, elmas, hazine, filigran, ipek yumağı, bozuk para kutusu, cüzdan, para gibidir.

Öğretim üyesi bir sandık gibidir, çünkü içine senelerce bir şeyler koyarsın ve zamanı geldikçe içindeki bilgileri çıkarıp kullanırsın. Dışardan görüp bir şeyleri alıp ona koyarsın. Biriktirdiklerini de öğrencilere aktarırsın (OÖÖKA-3).

Örneğin bir katılımcı öğretmen eğitimcisini bir öğreten olarak (...sandık) sandığa benzetmesi ile nitelendirmektedir. Ona göre, öğretmen eğitimcisi değişik kaynaklardan elde ettikleri bilgileri seçen, kendini muhafaza eden, ihtiyaç duyulduğu anda başka bilgilerle birleştirip öğretmen adaylarına sunabilen kişidir.

Rasyonel cahil öğretici olarak öğretmen eğitimcileri

Bu tema altında örnek kodlar çöp kutusu, boş kitap, boşluk, boş arazi gibidir. Onlara göre öğretmen eğitimcileri öğrenme-öğretme olgusunu yanlış anlamışlardır, çünkü sadece kendi bildiklerinin doğruluğunu savunmaktadırlar ve bu durumun yanlış olduğu onlara ne kadar kanıtlanırsa da bu kanıtı görmezden gelirler.

Okuyup bilgi sahibi olmayan cahil kişiler, boş arazi gibi insanlığa fayda sağlayamazlar (SÖKA-2).

Öğretim üyesi Afrika’daki verimsiz topraklar gibidir, çünkü o toprakların maddi olarak çok önemli olmasına rağmen o bölgede yaşayan halka hiçbir fayda sağlamaz (TÖER-4).

Örneğin, bir katılımcı öğretmen eğitimcisini bir öğretici olarak (...boş bir arazi) benzetmesi ile nitelendirmektedir. Çünkü ona göre öğretmen eğitimcilerinin beceri odaklı öğretme süreçlerini gerçekleştiremedikleri, dolayısıyla öğretmen adaylarına fayda sağlayamadıkları için boş bir alan gibi olduklarına inanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, onlara göre öğretme süreçleri gerçek hayat-tan farklıdır, çünkü yapaydır.

Öğretmen adaylarına bilgi aktarmak için diğer öğretmen eğitimcileri ile rekabet etmesi gereken kişi

Bu tema altında katılımcılar öğretme faaliyetini, daha fazla bilgi ve becerilerin öğretmen adayına ulaştırılması için öğretmen eğitimcilerin girdiği bir yarış süreci olarak değerlendirmektedirler. Bu tema altında örnek kodlar hırslı bir at, yarış atı, koşucu gibidir.

Öğretmen eğitimcisi bir yarış atı gibidir, çünkü tüm bu rekabet ortamına verilen önem öğretme süreçlerinin içini boşalmış ve öğrenme-öğretme süreci uzun bir yarış alanı hâlini almıştır (SÖER-4).

Üniversite hipodrom gibidir, çünkü herkes at, bir sürü at var ama biri kazaniyor (MÖKA-3).

Örneğin, bir katılımcı öğretmen eğitimcisini bir öğretici olarak (...yarış atı) yarış atına benzetmesi ile nitelendirmektedir. Ona

göre, öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarını gerçek hayat ya da öğretme işine hazırlamak için diğer öğretmen eğitimcileri ile yarışmaktadırlar ve bunu ancak öğretmen adaylarının da yarışma süreçlerine katılımı ile gerçekleştirebilir. Diğer bir ifadeyle katılımcı, öğretme süreçlerinde öğretmen adayları arasında olduğu gibi öğretmen eğitimcileri arasında da daha fazla bilgiye ulaşma, daha çeşitli bilgi elde etme çabalarının olduğuna inanmaktadır.

TARTIŞMA

Bu bölümde temelde iki perspektif ele alınmaktadır: Öğretmen adaylarının kendileri ve eğitimcileri hakkındaki soyutlanan kategorilerin mevcut durumu, bunların reform-temelli çabalarla uygunluğunun karşılaştırılması ve zıtlştırılmasıdır. Öğretmen adaylarının kendileri ve eğitimcileri için ifade ettiği metaforik dışa vurumlar tematik açıdan ciddi derecede benzerlik ya da paralellik göstermektedir. Pedagojik ya da öğretimsel açıdan değerlendirildiğinde katılımcıların gözünde kendileri *bilginin salt alıcısı*, eğitimciler ise *bilginin salt vericisidir*. Öğretmen adayları bilgiyi kendileri dışında bir şey olarak görmektedirler. Başka bir ifadeyle, bilgi onlara dışarıdan aktarılan bir şeydir. Bu bilgi aktarım görevi katılımcı öğretmen adaylarına göre öğretmen eğitimcilerine aittir. Dolayısıyla, bulgular kısmında da belirtildiği üzere “...diğerleri tarafından” olgusu katılımcıların söylemleri aracılığıyla merkezileştirilmiştir.

Bu çalışma bağlamında, öğretmen adayları kendi öğrenmelerinin kendilerine ait olmadığını, ancak diğerleri sayesinde olduğu algısına sıkı sıkıya bağlıdırlar. Hem bu çalışmada hem de diğer çalışmalarda görüldüğü üzere / gibi öğretmen adayları *yetiştirilmesi* (Mintz, 2018), *yönlendirilmesi* (Demirtaş ve Çoban, 2014), *düzeltilmesi* (Fırat ve Yurdakul, 2012), *şekillendirilmesi* (Döpfner ve Lehmkuhl, 2005), *kontrol edilmesi* ve *bilgi depolanması* (Hern, 2008) gereken *boş levhalar* (Saban, 2010). Ayrıca öğretmen eğitimcileri , diğer çalışmalarda da görüldüğü gibi , katılımcı öğretmenler tarafından bilgileneş için *sıçrama tahtası* (Erickson ve Pinnegar, 2017; Latterell ve Wilson, 2016), entelektüel edinimi *kontrol* eden kişi (Ball, 2007), *yetiştirici* görevi olan kişi (Yüksel vd., 2019; Zhu vd., 2020), zihinleri ya da mental modelleri *biçimlendiren* kişi (Tian-ping ve Ai-sheng, 2009) veya *bilgi dağıtım* merkezi çalışanları (Soysal ve Radmard, 2017a; 2017b; 2018) olarak tecrübe edilmişlerdir. Bu çalışma bağlamında soyutlanan öğretmen adayı beyanları oldukça düşündürücüdür. Gerekçelendirmek gerekirse, artık çağdaş ya da reform-temelli perspektifi benimseyen yükseköğretim sistemleri öğreneni bir uygulayıcı (Light vd., 2009), pratişyen (Schon, 1983; 1987), araştırmacı (Kavenuke vd., 2020) ve kendi bilgisinin diğerleri sayesinde yapılandırıcısı (Soysal ve Radmard, 2018) olarak görmektedir. Bu durum global çapta *tüm* yükseköğretim sistemleri tarafından kabul görmüştür (Atkins ve Brown, 2002). Ancak bu çalışmada görüldüğü gibi/ belirtildiği gibi , öğretmen adayları *öğrenme*, *öğretim* ve *bilgi* açısından ciddi epistemolojik ve ontolojik kavram yanılgılarına sahiptir. Ontolojik yanılgı bilginin varlığı ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının kendileri ve eğitimcileri ile ilgili metaforik imgelemleri bilgiyi dışarıda bir nesne gibi gördükleri durumunu doğrulamaktadır. Bilgi onların zihninde dışarıda bir yerde *var olduğundan* hazır olarak alınmalıdır. Bu bilginin kaynağı öyle veya böyle

öğretmen eğitimcileridir. Epistemolojik yanılgı ise bilginin nasıl oluştuğu ve geliştiği ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının kendileri/ eğitimcileri adına ürettiği metaforlar bilgiyi oluşturma, inşa etme, yapılandırma, geliştirme vb. gibi süreç-temelli *öğrenme yaşantılarını* değil (Behr, Harel, Post ve Lesh 1992; Christou, Mousoulides, Pittalis, Pitta-Pantazi ve Sriraman, 2005), bilgiyi absorbe etme, ödünç alma, dışarıdan transfer etme gibi sonuç-temelli (Glanz, 2003) *öğretim yaşantılarını* yansıtmaktadır. Başka bir ifadeyle, bu araştırmanın katılımcıları hem *öğrenme* hem de *öğretim* süreçlerine değil, sadece *öğretim* süreçlerine maruz kalmışlardır. Bu bağlamda sorulması gereken en önemli soru şudur: “Bu çalışma kapsamındaki katılımcılar neden bilgi-merkezli veya konu-merkezli veya eğitim-merkezli, artık kabul gör(e)meyen, daha çok davranışçı/kontrolcü pedagojiyi yansıtan bir algıya sahiplerdir?”

Bu çalışma bağlamında bu durumun en önemli sebeplerinden biri, öğretmen adaylarının hem üniversiteye gelinceye kadar hem de üniversitede dahil oldukları ya da tecrübe ettikleri *öğretimin tarzıdır*. Alanyazında da belirtildiği gibi kişiler (öğretmen adayları) “*öğretildiği gibi öğretirler*.” (Gerre ve Kemenade, 2000; Struyven vd., 2010) Bu şu anlama gelir bir tür/tarz öğretime dahil olan bir kitle tecrübe ettiği öğretim türü/tarzi aracılığıyla öğrenme, edinim ve bilgileneş hakkında bilgiye, algıya ya da inanişaya sahip olur (Soysal ve Radmard, 2018). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının hem kendilerine hem de öğretmen eğitimcilerine yönelik daha çok kontrol, biçimlendirme, düzenleme, bilgi aktarma vb. gibi yöneylemleri içeren metaforik dışavurumlarının lisans eğitimlerinde tabi oldukları öğretimsel süreçlerin tarzı olabileceği söylenebilir. Özellikle öğretmen olma yürüncesinde olan katılımcıların pedagojik rol modelleri öğretmen eğitimcileridir, dolayısıyla, bu çalışmanın katılımcıları öğrenme ve öğretmeye yönelik inançlarını çoğunlukla üniversite düzeyinde tecrübe ettikleri sınıf içi öğretimin tarzı aracılığıyla oluşturmuş olabilirler. Sonuç olarak daha derinlemesine ele alınması gereken nokta öğretmen eğitimcilerinin bu çalışmanın katılımcıları olan öğretmen adaylarında öğrenme ve öğretme adına uyandırdıkları algılardır.

Tüm dünyada yükseköğretim sistemleri sınıf içi ve dışı öğretimlerini iyileştirecek reformlar arayışındadır (Annala vd., 2020; Geng ve Huang, 2020; Zgaga, 2019). Bu reform-temelli yaklaşımlarda *bilgi* birtakım hayatta kalma ve yaratma *becerilerinin* tecrübe edilebilmesi için bir zıplama tahtası görevi görmektedir. Dolayısıyla sadece bilgi sistemleri değil, beceri sistemleri de üniversite düzeyinde eğitimin olmazsa olmazları arasına girmiştir (Vanassche & Kelctermans, 2016). Beceri üniversite eğitiminden yararlanan kişilerin tecrübe ettiği düşünme ve eyleme tarzı bütünü yansıtır. Bu şu anlama gelir: reform-temelli yaklaşımlar öğrenen-odaklı ya da beceri-merkezli yaklaşımlardır, çünkü öğrenme demek beceri tecrübesi demektir., Beceri tecrübe eden öğretmen adayları olacağından, öğretimin odağında yer alırlar ve öğretim süreçleri öğrenme süreçlerine eşlik eder. Dolayısıyla öğretmen adaylarının tecrübe-odaklı ya da beceri-merkezli (öğrenen-merkezli) mi yoksa konu-odaklı ya da eğitimci-merkezli mi bir pedagojik anlayışa sahip olmasının belirleyicisi öğretmen eğitimcileridir (Goodwin & Kosnik, 2013). Bu argüman bu çalışmada neden öğretmen adaylarının

oldukça konu-merkezli bir ben ve öteki (eğitimci) inancına sahip olduğunu açıklayabilir.

Öncelikle, birçok öğretmen eğitimcisinin eğitimcisi tarafından da ifade edildiği üzere, öğretmen eğitimcisinin pedagojik durumu, inanışları ve bunların belirlendiği sınıf içi pratikler henüz sistematik bir araştırma alanı ol(a)mamıştır (Murray, 2005; Murray ve Kosnik, 2011). Bu durum *yükseköğretimin gizemi* diye isimlendirilmiştir ve öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adayları üzerinde biçimlendirdiği pedagojik inanç sistemleri hakkında bilgileniş sürecini ciddi derecede engellemektedir (Darling-Hammond, 2006). Öğretmen eğitimcisi olma olgusu hakkında çeşitli ve yaygın ancak yanlış kanılar mevcuttur. Örneğin, doktora eğitimini tamamlamış bir bireyin öğretmen eğitimcisi olmasının sadece eğitimsel derecede yeterliklerine bağlanmış olması gibi. Goodwin & Kosnik, 2013; Vanassche & Keltermans, 2016). Ancak durum eğitimsel kapasitenin ya da mertebenin ötesindedir. Çünkü bir matematik öğretmeni matematik disiplinine tabi olan bir konuyu nasıl öğreteceği bilgisi ve becerisi ile sınıf içi faaliyetleri gerçekleştirirken, bir matematik öğretmenin eğitimcisi matematik öğretiminin nasıl gerçekleşeceğini öğretimini gerçekleştirir (Zeichner, 2005). Daha da önemlisi, geçmiş çalışmalar öğretmen eğitimcilerinin çoğunlukla öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme ile fikirlerini, ön kabullerini öne çıkarmadan ya da önemsemeden öğretimsel faaliyetlerini tasarlar ve uygularlar tezini doğrulamaktadır (ör., Bullough, 1997; Donche & Petegem, 2011; Timmerman, 2009). Daha da ötesinde, bu çalışma bağlamında da gözlemlendiği üzere, öğretmen eğitimcileri zihinsel şemalarında yer alan pedagojik inanç sistemlerinin ve bunların sınıf içi pratik yansımalarının öğretmen adayları üzerinde ne gibi olumlu ya da olumsuz etkiye sahip olabileceği üzerinde düşünmeyebilirler (Dall’Alba, 1991; Fox, 1983; Gow & Kember, 1993; Kember & Gow, 1994; Martin & Balla, 1991; Martin & Ramsden, 1992; Pratt, 1992; Samuelowicz & Bain, 2001). Çoğunlukla öğretmen eğitimcileri kendi pedagojik şemalarını, algılarını ve inanışlarını bilme, anlama, yorumlama ve sorgulama eğiliminde olmayabilirler (Kember, 1997; Martin & Ramsden, 1992; Pratt, 1992; Prosser vd., 1994; Prosser & Trigwell, 1999). Bunun bir sebebi öğretmen eğitimcilerinin kendi pedagojik bilişleri ile ilgili herhangi bir bilişsel farkındalığa sahip ol(a)mamalarıdır. Ek olarak, hangi öğretimsel inançların ve pratiklerin benimsenmesi, değerli görülmesi ve öğretmen eğitimcileri tarafından sınıf içinde öğretmen adaylarına modellenmesi konuları çoğu zaman öğretmen eğitimcisinin ilgilendiği bir konu dahi ol(a)mayabilir. Yukarıda sunulan tüm argümanlar neden bu çalışmanın katılımcılarının kendileri ve eğitimcileri hakkında daha öğretmen-merkezli ya da bilen-odaklı ya da otorite-odaklı metaforik imgelemler geliştirdiğini açıklayabilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Yukarıda bahsi geçen tartışmalardan birtakım sonuçlar çıkarılmaktadır. Öncelikle hem ulusal hem de uluslararası bağlamda öğretmen eğitiminin ne ve nasıl olduğunun belli bir dereceye kadar değer verildiği ve üzerine eğildiği olgulardan biridir. Ancak uluslararası kapsamda öğretmen eğitimi süreçlerine verilen önem ile ele alış biçimi Türkiye’deki öğretmen eğitimi süreç-

lerinin ne ve nasıl olduğu noktasındaki incelemeler oldukça yetersiz ölçüde olduğu söylenebilir. Özellikle Türkiye genelinde öğretmen eğitimi süreçlerinin öğretmen adaylarına pedagojik alan bilgisi kazandırma işlevlerinden daha çok bilgi ve beceri aktarma süreç olarak düşünüldüğünde, öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleği ve sertifikasını vaat eden öğretmen yetiştirme kurumları ile ilgili bu algının tekrardan gözden geçirilmesi gerekmektedir. Söz konusu üniversitelerin büyük bir çoğunluğu çağın sürekli değişen koşullarına rağmen “fabrika” eğitim anlayışını devam ettirmektedir. Dahası bu üniversitelerde icra edilen öğrenme-öğretme süreçleri belirli disiplinlerde aşırı bir biçimde parçalara ayrılarak işlenmekte, dolayısıyla birbirleriyle ilişkili olan konuların birbirlerine yeterli düzeyde katkısı olmamaktadır. Desteklemek gerekirse, toplumsal ve sosyal koşulları, rekabet ortamı, öğretmen adaylarının mesleki kaygısı ve gelecek beklentileri şüphesiz öğrenme-öğretme süreçlerini algılama biçimleri üzerinde etkilidir. Bu durum üniversitedeki öğrenme-öğretme süreçlerinde rol yapan öğretmen eğitimcilerinin kendi bağlamlarını araştırmaktan geri durduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, üniversite yöneticilerinin öğrenme ve öğretme olgusunun öğretmen adaylarını tarafından ne olarak nasıl algılandıkları, öğrenme ve öğretme süreçlerinin nasıl konumlandıkları açısından yeniden tartışılmalıdır. Bu durumun başka bir göstergesi de ulusal ve uluslararası bağlamdaki öğretmen eğitimi süreçlerine odaklanmış çalışmaların durumudur. Bu anlamda, pek çok araştırmacı tarafından öğrenme olgusuyla öğrencilerin içinde bulunduğu öğretme süreçleri değerlendirilmekte ve yeni anlayışlar, modeller önerilmektedir/önerilmektedir. Ulusal ve uluslararası bağlamındaki çalışmalar incelendiğinde, çoğu araştırmaya göre öğretmen yetiştirme süreçlerinin araştırma-uygulama odaklı amaçlarından daha çok öğretimin bilgi aktarma üzerine odaklandıkları görülmektedir. Bu çalışmada özellikle, öğretmen eğitimi süreçleri ile ilgili algının yeterince bilimsel bir yaklaşımla ele alınmadığı görülmektedir. Tüm bu eksikliklerin giderilmesi için yeterli zaman, yapıcı-geliştirici bir politika ve bir üst-bilişsel farkındalık gerektirmektedir. Bu araştırma, ilgili farkındalığın yaratılmasına belli bir dereceye kadar hizmet edip katkıda bulunabilir. Özellikle, ulusal bağlamda üniversitelerin öğretmen yetiştirmeye ilişkin politika ve standartlar geliştirmek, ilgili yerel yönetim ve kurumlarla işbirliği içerisinde çalışmak gibi bir misyon üstlenmeleri gerektiği düşünülmektedir. Özellikle, öğretmen yetiştirmeye ilişkin ulusal standartlarının belirlenmesinde öğretim üyeleri, deneyimli öğretmen ve idareciler, yerel sivil toplum örgütleri ve veli temsilcilerinin de katkısı sağlanması önem arz etmektedir. Bu noktada öğretmen eğitimi süreçlerinin en önemli bileşeni olan öğretmen adaylarının kendilerini ve öğretmen eğitimcilerini bu süreçlerde nasıl algıladıklarının ele alınması öğretmen yetiştirme kurumlarının hak ettiği değerleri ortaya koyabilmek adına son derece yararlı olacaktır.

TEŞEKKÜR

Bu çalışma İstanbul Aydın Üniversitesi Yükseköğretim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (YUAM) iş birliği ve desteği ile gerçekleştirilmiştir. YUAM merkez müdürü Sayın Dr. Yılmaz Soysal’a ve Uzman Reyhan ŞANCI’ya teknik desteklerinden dolayı teşekkür ederiz.

KAYNAKLAR

- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher-variation in meaning. *Studies in Higher Education, 28*, 375-390.
- Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education, 13*(6), 633-644.
- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development, 31*(1), 115-127.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London, UK: Routledge.
- Ball, S. J. (2012). *Global education Inc. New policy networks and the neoliberal imaginary*. London and New York: Routledge.
- Bartolo, P. A., Ale, P., Calleja, C., Hofsass, T., Humphrey, N., Janikova, V., Mol Lous, A., Vilkiene, V., Westso, G (2007). *Responding to student diversity: Teacher's Handbook* Malta: University of Malta. (Produced in 7 EU languages through EU Comenius 2.1 programme and online: www.dtmp.org).
- Bayram, G. (2009). Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunları: Ankara'da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Behr, M., Harel, G., Post, T., & Lesh, R. (1992). Rational number, ratio and proportion. In D. Grouws (Ed.), *Handbook on research of teaching and learning* (pp. 296-333). New York: McMillan.
- Black, A. L., & Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge: how? Why? *Teaching and Teacher Education, 16*, 103-115.
- Buaraphan, K. (2011). Metaphorical roots of beliefs about teaching and learning science and their modifications in the standard-based science teacher preparation programme. *International Journal of Science Education, 33*(11), 1571-1595.
- Bullough, Jr. R. (1997). Becoming a teacher. Self and the social location of teacher education. *International Handbook of Teachers and Teaching*, (pp. 79- 134). Dordrecht: Kluwer.
- Berry, A. (2007). Reconceptualizing Teacher Educator Knowledge as Tensions: Exploring the Tension Between Valuing and Reconstructing Experience. *Studying Teacher Education, 3*(2), 117-134
- Bozlk, M. (2002). The college student as learner: insight gained through metaphor analysis. *College Student Journal, 36*, 142-151.
- Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis, M., Pitta-Pantazi, D., & Sriraman, B. (2005). An empirical taxonomy of problem posing processes. *ZDM - International Journal on Mathematics Education, 37*(3), 149-158.
- Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review 61*(3), 279-310.
- Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. In Ross, B. (ed.), *Research and Development in Higher Education*, Vol. 13. Sydney: HERDSA (pp. 293-297).
- Darling-Hammond, L. (2010). *Recognizing and developing effective teaching: What policy makers should know and do. Partnership for Teacher Quality Policy Brief*, May, 2010.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should know and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, E., Petish, D., & Smithey, J. (2006). Challenges new science teachers face. *Review of Educational Research, 76*(4), 607-651.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the reflective process*. New York: Heath and Company.
- Demirer-Keskin, D. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum (1)*, 167-186.
- Demirtaş, H., & Çoban, D. (2014). Üniversite öğrencilerinin, üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin metaforları: İnönü üniversitesi örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 113-143.
- Donche, V., Petegem, P. (2011). Teacher Educators' Conceptions of Learning to Teach and Related Teaching Strategies. *Research Papers in Education, 26*(2), 207-222.
- Döpfner, M., & Lehmkuhl, G. (2005). Störungen der aufmerksamkeit und hyperaktivität. In P.
- F. Schlottke, R. K. Silbereisen, S. Schneider, & G. W. Lauth (Eds.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter Grundlagen und Störungen im Entwicklungsverlauf* (pp. 609- 648). Göttingen: Hogrefe.
- Firat, M., & Yurdakul, I. K. (2012). University metaphors: A study of academicians' perspectives. *International Journal of Social Sciences and Education. 2*(2), 194-206.
- Freire, P. (2000). *Yüreğin pedagojisi*. (Çev. Ö. Orhangazi). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Freire, P. (2010). *Ezilenlerin pedagojisi* (7. Basım). (Çev. D. Hattatoğlu & E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education, 8*, 151- 163.
- Fowler Jr, F. J. (2013). *Survey research methods*. Sage publications.
- Glanz, J. (2003). *Action research: An educational leader's guide to school improvement*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope*. Oxford: Westview Press.
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm* (Çev. Barış Baysal), İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (2020). Elicited metaphor analysis: Researching teaching and learning. In *Handbook of qualitative research in education*. Edward Elgar Publishing.
- Gow, L., Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology, 63*: 20-33. Hamilton, M. L., Pinnegar, S., Russell, T., Loughran, J., LaBoskey, V. K. (Eds.), (1998). *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. London: Falmer Press.
- Goodwin, A. L., Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators=quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development, 17*(3), 334-346.

- Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6, 95-120.
- Gurney, B. F. (1995). Tugboats and tennis games: Preservice conceptions of teaching and learning revealed through metaphors. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(6), 569-583.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: metaphors and images. *Educational Research*, 38, 77-92.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should know and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hern, M. (2008). *Alternatif eğitim/hayatımızın olumsuzlaştırılması*, (Çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu), Kalkedon, İstanbul.
- Hiebert, J., Morris, A., Berk, D., & Jansen, A. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 47-61.
- Hiebl, M. R., & Richter, J. F. (2018). Response rates in management accounting survey research. *Journal of Management Accounting Research*, 30(2), 59-79.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 225-275.
- Kember, D., Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65, 58-74.
- Kemp, E., (1999). Metaphors as a tool for evaluation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24, 81-90.
- Hoffman, E., Acosta-Orozco, C., & Alvarado, M. M. (2019). The life-metaphors of experienced teachers: A method to assess core values and flourishing. *Indian Journal of Positive Psychology*, 10(1), 15-20.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1990). Judging the quality of case study reports. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(1), 53-59.
- Little, J. W., & Horn, I. S. (2007). 'Normalizing' problems of practice: Converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. In L. Stoll, & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, detail and difficulties* (pp. 79-92). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. London: Routledge.
- Martin, E., Ramsden, P. (1992). An expanding awareness: how lecturers change their understanding of teaching. In Parer, M. S. (ed.), *Research and Development in Higher Education*, Vol. 15. Sydney: HERDSA, pp. 148-155.
- Martin, E., Balla, M. (1991). Conceptions of teaching and implications for learning. In Ross, B. (ed.), *Research and Development in Higher Education*, Vol. 13. Sydney: HERDSA, pp. 298-304.
- Martinez, M. A., Sauleda, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- Moser, K. S. (2000). Metaphor analysis in psychology-method, theory, and fields of application. *Qualitative Social Research*, 1(2), 446-459.
- MacCormac, E. R. (1990). *A cognitive theory of metaphor*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mahlis, M., & Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking. *International Journal of Educational Research*, 29, 227-240.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Brockett, R. G. (2007). *The profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE.
- Murray, J. (2005). Re-addressing the Priorities: New Teacher Educators and Introduction into Higher Education. *European Journal of Teacher Education*, 28(1): 67-85. Murray, J., Kosnik, C. (2011). Academic work and identities in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 243-246.
- Radmard S., & Soysal Y., (2019). Eğitim fakültesinin çeşitli öğretim programlarındaki öğretmen adaylarının üniversite kavramına ilişkin metaforik akıl yürütmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(3), 555-572.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up the messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42, 203-220.
- Prosser, M., Trigwell, K., Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-232.
- Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Oelkers, J. & Lehmann, T. (2003). *Eğitime hayır'a hayır* (çev. Z. Uludağ). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Quale, A. (2002). The role of metaphor in scientific epistemology: a constructivist perspective and consequences for science education. *Science and Education*, 11, 443-457.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Saban, A. (2004a). Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, 24, 617-635.
- Saban, A. (2004b). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.

- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 290-305.
- Saban, A., Koçbeker-Eid, B. N. ve Saban, A. (2014). Maratonda yarışmak ya da gizemli bir yere yolculuk yapmak: sınıf öğretmeni adaylarının tecrübe ettikleri ve ideallerindeki öğrenme algıları. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 14(3), 995-1030.
- Saban, A. (2010). Prospective Teachers' Metaphorical Conceptualizations of Learner. *Teaching and Teacher Education* 26(2), 290-305.
- Samaras, A. P. (2002). *Self-study for teacher educators: Crafting a pedagogy for educational change*. New York: Peter Lang Publishers.
- Samuelowicz, K., Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41,299-395.
- Schoenfeld, A. H. (2011). Toward professional development for teachers grounded in a theory of decision making. *ZDM*, 43(4), 457-469.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29(2), 102-108.
- Skrefsrud, T. A. (2020). Teachers as intercultural bridge-builders: Rethinking the metaphor of bridge-building. *Teaching Theology & Religion*, 23(3), 151-162.
- Slaughter, S., & Leslie, L. (1997) *Academic capitalism: Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Stake, R. E. (2005). Case Studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-454, 3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Star, J., & Strickland, S. (2008). Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 107-125.
- Strauss, R. P., & Sawyer, E. A. (1986). Some new evidence on teacher and student competencies. *Economics of Education Review*, 5(1), 41-48.
- Soysal, Y., & Radmard, S. (2018). Social negotiations of meanings and changes in the beliefs of prospective teachers: A Vygotskian perspective, *Educational Studies*, 44(1), 57-80.
- Soysal, Y., & Radmard, S. (2017a). Sosyal oluşturmacı öğretimin öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeye yönelik inançlarına ve sınıf içi uygulamalarına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1505-1531.
- Soysal, Y., & Radmard, S. (2017b). An exploration of Turkish teachers' attributions to barriers faced within learner-centred teaching, *Educational Studies*, 43(2),186-209.
- Speklé, R. F., & Widener, S. K. (2018). Challenging issues in survey research: Discussion and suggestions. *Journal of Management Accounting Research*, 30(2), 3-21.
- Timmerman, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32(3),225-238.
- Tian-ping, Y., & Ai-sheng, L. (2009). The analysis of university metaphors, *University Education Science*, 3, 30-34.
- Vanassche, E., Kelchtermans, G. (2016). A narrative analysis of a teacher educator's professional learning journey. *European Journal of Teacher Education*, 39(3),355-367.
- Whitehurst, G. (2002). Scientifically-based research on teacher quality: research on teacher preparation and professional development. In Proceedings of the White House conference on preparing tomorrow's teachers. (<http://tepservers.ucsd.edu>.)
- Windschitl, M., Thompson, J., & Braaten, M. (2011). Ambitious pedagogy by novice teachers: who benefits from tool-supported collaborative inquiry into practice and why? *Teachers College Record*, 113(7), 1311-1360.
- Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metaforik Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, (1), 151-164.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-49.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a Teacher Educator: A Personal Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 117-124.
- Zheng, B. (2020). Metaphor of Teaching: A Study of Teachers' Understanding and Perception of Their Profession.

Dijital Vatandaşlık Araştırmalarının İncelenmesi: Kavramsal ve Yöntemsel Eğilimler*

Examining Digital Citizenship Studies: Conceptual and Methodological Trends*

Mücahit ÖZTÜRK

ÖZ

Bu araştırmanın amacı literatürdeki dijital vatandaşlık çalışmalarını araştırma konusu, araştırma yöntemi, araştırma grubu ve yıllara göre yapılan araştırma sayısı açısından incelemektir. Bu doğrultuda son yıllarda yeni çalışma konusu olan dijital vatandaşlık araştırmalarının eğilimlerini belirleyerek gelecekteki araştırmacılar için perspektif sunulmaya çalışılacaktır. Araştırma makaleleri içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma makaleleri için EBSCO, ERIC, Taylor and Francis ve SCOPUS veri tabanlarında taramalar yapılmıştır. Veritabanlarındaki taramalar; "Digital Citizenship", "Digital citizenship education", "Digital citizenship in schools", "Digital citizenship scale", "Digital citizenship in curriculum" ve "Digital age", "Digital technologies", "Internet safety" anahtar kelimeleri kullanılarak yapılmıştır. 119 araştırma makalesine ulaşılmıştır. Dijital vatandaşlık çalışmaları incelendiğinde dijital vatandaşlığın kavramsal boyutlarına ilişkin teorik çalışmalar, dijital vatandaşlık eğitimi ile dijital vatandaşlık düzeyinin belirlenmesine yönelik tarama ve ölçek geliştirme çalışmaları bulunmaktadır. Çalışmalarda literatür taraması, tarama ve durum çalışması gibi araştırma yöntemlerinden sıklıkla yararlanılmıştır. Lisans öğrencileri, yetişkinler araştırma grupları olarak öne çıkmaktadır. Dijital vatandaşlık eğitimine ilişkin deneysel çalışmalara ve ilk ve orta dereceli okullarda öğrenim gören öğrencilerin değerlendirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Dijital vatandaşlık, Dijital vatandaşlık eğitimi, Araştırma konusu, Araştırma yöntemleri

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the digital citizenship studies in the literature in terms of research subject, research method and research group. In this direction, the study attempts to present the perspective for future researchers by identifying the trends of digital citizenship studies. Research articles were evaluated by content analysis method. Research articles were searched in EBSCO, ERIC, Taylor and Francis ve SCOPUS databases. Database searches were performed using keywords such as "Digital citizenship", "Digital citizenship education", "Digital citizenship in schools", "Digital citizenship scale", "Digital citizenship in curriculum", "Digital age", "Digital technologies", "Internet safety". 119 research articles were reached. When the digital citizenship studies are examined, there are theoretical studies on the dimensions of digital citizenship, digital citizenship teaching, and scale development studies for determining the level of digital citizenship. In this study, literature review, survey and case study were benefited as research methods. Undergraduate students and adults stand out as research groups. There is a need for experimental studies on digital citizenship education and evaluation of students studying in primary and secondary schools.

Keywords: Digital citizenship, Digital citizenship education, Research methods, Research subject

Öztürk M., (2021). Dijital vatandaşlık araştırmalarının incelenmesi: Kavramsal ve yöntemsel eğilimler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 385-393. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.457>

*Bu makale 7th International Conference on Instructional Technology and Teacher Education (ITTES 2019) da sunulan bildirinin genişletilmiş ve gözden geçirilmiş halidir.

*This article is an expanded and revised version of the paper presented at the 7th International Conference on Instructional Technology and Teacher Education (ITTES 2019).

Mücahit ÖZTÜRK (✉)

ORCID ID: 0000-0003-4293-9086

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Aksaray, Türkiye
Aksaray University, Faculty of Education, Department of Computer and Instructional Technologies, Aksaray, Turkey
mucahitozturk@aksaray.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 29.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 07.06.2021

GİRİŞ

Dijital teknolojiler sosyal, ekonomik, kültür ve eğitim hayatının önemli bir parçası hâline gelmiştir. Bankacılık, finans, iletişim, alışveriş, eğlence ve eğitim gibi faaliyetler çevrimiçi ortamda yapılabilmektedir. İnternet ve mobil teknolojilerin hızlı bir şekilde yaygınlaşması ve dijital teknolojilerin günlük yaşamın önemli bir parçası hâline gelmesi dijital toplumların oluşmasının önünü açmıştır (Schou ve Hjelholt, 2018). Covid-19 salgını da günlük hayatta gerçekleştirilen neredeyse tüm faaliyetlerin dijital ortama taşınmasına neden olarak (Akcil ve Bastas, 2021) toplumun dijital dönüşümünü hızlandırmıştır. Kamu hizmetleri mümkün olduğunca çevrimiçi ortama taşınmış, üniversiteler ve diğer eğitim kurumları uzaktan öğretime geçmiştir. Bireyler diğer insanlarla olan sosyal iletişimini çevrimiçi platformlar aracılığıyla sağlamakta, çevrimiçi ortamda daha fazla zaman harcamaktadır. Ancak bu süreçte siber zorbalık, kişisel bilgilerin çalınması, cinsellik, psikolojik ve fiziksel tehditler gibi olumsuzluklar ortaya çıkabilmektedir (Gleason ve Gillern, 2018; Martin, Hunt, Wang ve Brooks, 2020). Çevrimiçi ve yüz yüze ortamların sınırlarının birbirine yaklaştığı dijital çağda, vatandaşlığın kavramsal kapsamı geleneksel olanınki ile sınırlı kalmamış ve dijital vatandaşlık kavramı ortaya çıkmıştır (Kim ve Choi, 2018). Dijital vatandaşlık teknoloji kullanımında sorumlu davranışlar sergilenmesi olarak ifade edilirken teknoloji eğitiminin önemli bir parçası hâline gelmiştir (Martin, Gezer ve Wang, 2019). Bu çerçevede ülkemizde 5. Sınıf ve 6.sınıf Bilişim Teknolojileri ve yazılım dersi müfredatına dijital vatandaşlık konusu eklenmiştir (MEB, 2021).

Günümüzde öğrenciler zamanlarının çoğunu bilgisayar, mobil telefon, tablet vb. araçlarla çevrimiçi ortamda harcamaktadır. Ancak öğrencilerin dijital teknolojileri doğru ve uygun şekilde kullanmayı öğrenmeleri ve tehditlerin farkında olmaları önemli görülmektedir (Hui ve Campbell, 2018). Bu durumlar dijital vatandaşlığı yıllar içerisinde giderek artan bir şekilde önemli bir çalışma konusu hâline getirmiştir (Takavarasha, Cilliers ve Chinyamurindi, 2018; Schou ve Hjelholt, 2018). Bu çerçevede bu çalışmada dijital vatandaşlık konulu çalışmalar taranmıştır. Dijital vatandaşlık çalışmaları, araştırma konusu, yöntemi ve grubu gibi farklı değişkenler açısından incelenerek yapılan araştırmaların uygulama eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Gelecekteki çalışmalar için bir çerçeve sunularak öneriler getirilmiştir.

Dijital Vatandaşlık

Dijital vatandaşlık teknolojiyi doğru, uygun ve sorumlu şekilde kullanmak için geliştirilmiş davranış normları olarak tanımlanmaktadır (Ribble ve Bailey 2004). Dijital vatandaşlar, teknolojiyi etkin ve güvenli şekilde kullanabilmeli ve diğer insanların haklarına saygı duymalıdır. Dijital vatandaşlık bireylerin kontrolünün zor olduğu dijital ortamlarda özellikle çocukları ve gençleri doğru yönlendirebilmeyi amaçlamaktadır (Saleem, 2018). Öğrencilerin mobil teknolojiler ve sosyal medya platformlarını kullanarak zamanlarının büyük bir kısmını harcadıkları dijital ortamda sorumluluk sahibi ve başkalarının haklarına saygılı olmaları için rehberliğe ihtiyaçları bulunmaktadır (Wang ve Xing, 2018). İSTE (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu) günümüz öğrenci-

lerinin sorumlu bir dijital vatandaş olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Dijital vatandaşlık, öğrencilerin dijital dünyada öğrenme ve çalışmaları için haklarının, sorumluluklarının ve fırsatların farkında olmalarını sağlarken bu süreçte güvenli, yasal ve etik kurallara uygun olarak davranmalarını amaçlamaktadır (ISTE, 2021).

Dijital vatandaşlığın, dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital hukuk, dijital haklar ve sorumluluklar, dijital sağlık ve dijital güvenlik olmak üzere dokuz ögesi bulunmaktadır (Ribble, 2015). Dijital erişim, topluma tam elektronik katılımdır. Bireylerin teknolojiye erişimi için eşit fırsatların mümkün olmasını amaçlar ve herkesin dijital teknolojilere erişimini destekler. Dijital ticaret, ürünlerin elektronik olarak alışverişidir. Dijital vatandaşlar dijital ortamda ticaret yapmanın risklerini ve tehditlerini bilir ve tedbirini alır. Dijital iletişim, dijital ortamda elektronik bilgi alışverişidir. Dijital vatandaşlar dijital ortamda diğer insanlarla iletişime geçmek için dijital teknolojileri kullanabilir ve bilgi paylaşımı yapabilir. Dijital okuryazarlık, dijital teknolojileri ve bu teknolojilerin kullanımını öğrenme ve öğretme sürecidir. Dijital vatandaşlar, teknolojinin olumlu ve olumsuz yönlerinin farkındadır, yeni teknolojileri öğrenmeye isteklidir ve bu doğrultuda gerekli eğitimleri alır. Dijital etik, dijital ortamda uyulması gereken davranış standartları ve prosedürleridir. Dijital vatandaşlar dijital teknolojileri kullanırken yerel ve evrensel değerleri dikkate alır ve saygı duyar. Dijital hukuk, dijital ortamda iş ve eylemlerin hukuki sorumluluğunu almaktır. Dijital vatandaşlar dijital teknolojileri suç unsuru sayılabilecek ve hukuki sonuçları olabilecek davranışların farkındadır. Dijital haklar ve sorumluluklar, dijital ortamda kişilerin başkalarının hak ve özgürlüklerini sınırlamadığı müddetçe sahip olduğu hakları ifade eder. Dijital vatandaşların gizlilik ve ifade özgürlüğü gibi farklı hak ve sorumlulukları bulunmaktadır. Dijital sağlık, dijital ortamda vatandaşların fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı olmasıdır. Dijital vatandaşların dijital teknolojileri kullanırken ergonomiye dikkat etmesi ve sağlığını tehdit edebilecek durumlardan uzak durması gereklidir. Dijital güvenlik, dijital ortamdaki güvenlik tehditlerinin farkında olma ve gerekli tedbirleri alma durumudur. Dijital vatandaşlar güvenlik tehditlerini ortadan kaldıracak dijital teknolojileri bilir ve kullanır.

Öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyleri bu dokuz boyut çerçevesinde değerlendirilmektedir. Öğrenciler teknolojiyle anne karnında tanışan dijital yerliler olabilir, ancak çevrimiçi eylemlerinin sonuçlarını anlamayabilmektedir. Öğrencilere dijital teknolojileri nasıl güvenli bir şekilde kullanacaklarını ve etkili iletişim kuracaklarını öğretmek başarıları için çok önemlidir (Young, 2014). Bu bağlamda dijital vatandaşlık eğitimi önemli bir konu hâline gelmiştir. Dijital teknolojilerin hem olumsuz hem de olumlu taraflarını öğrenmek, avantajlarından faydalanmak ve dezavantajlarını en aza indirmek için dijital vatandaşlık eğitimine ihtiyaç bulunmaktadır (Hava ve Gelibolu, 2018). Ribble (2015), farkındalık, rehberliği uygulama, modelleme ve gösteri, geribildirim ve analiz aşamalarından oluşan dijital vatandaşlık eğitimi önermektedir

Farkındalık aşamasında, teknolojinin uygun kullanımına ilişkin farkındalık kazanılması önemlidir. Öğrencilerden evde ve

okulda dijital teknolojileri ne kadar doğru kullandıklarına ilişkin düşünceleri beklenir. Öğrencilerin dijital teknolojileri doğru ve etik kurallara uygun şekilde kullanıp kullanmadıklarına ilişkin sorgulama yapmaları amaçlanmaktadır (Godfrey, 2016).

Rehberliği uygulama aşamasında, dijital teknolojileri kullanırken doğru ve yanlış durumları ayırt edebilmelidir. Öğrencilere dijital ortamının risklerini bilerek farklı uygulamaları kullanma fırsatı verilmeli, toplumsal ve yasal normlara uygun davranıp davranmadığı incelenmelidir.

Modelleme ve gösteri aşamasında, öğretmenlerin uygun dijital vatandaşlık davranışlarını kendi yaşamlarında sergilemeleri gereklidir (Saleem, 2018). Örneğin öğretmen ders sırasında akıllı telefonunu kullanmamalı ya da sosyal medyada öğrencileri tarafından takip ediliyorsa paylaşımlarına dikkat etmelidir. Güvenli internet kullanımı, yasal sorumluluklar ve etik ilkeleri öğrencilerine günlük hayattan örneklerle ilişkilendirerek sunmalıdır.

Geri bildirim ve analiz aşamasında, öğrenciler sınıf ortamında dijital teknolojilerinin uygun kullanımını rahatlıkla tartışabilmesi ve fikirlerini ifade edebilmelidir. Öğretmen bu özgür ortamı belirli sınırlar çerçevesinde sağlamalıdır. Bu doğrultuda öğrencilerin eksik bilgileri varsa anında düzeltilerek bilinçli dijital vatandaşlığın oluşmasına katkı sağlanabilir.

Dijital vatandaşlık eğitimi öğrencilerin teknolojiyi doğru ve etkin şekilde kullanmaları için önemli bir aşama olarak görülmektedir. Nitekim dijital vatandaşlığın kavramsal boyutu ve dijital vatandaşlık eğitimine ilişkin çalışmalar yapılmaktadır (Casa-Todd, 2018; Dotterer, Hedges ve Parker, 2016; Godfrey, 2016; Hava ve Gelibolu, 2018; Hui ve Campbell, 2018; Kim ve Choi, 2018; Pedersen, Norgaard ve Köppe, 2018; Preddy, 2016; Ribble, 2015). Son yıllarda dijital vatandaşlık araştırmalarına yönelik olarak literatür taraması yapılmaktadır. Choi (2016) mevcut araştırmaları inceleyerek dijital vatandaşlığın kavramsal analizini yapmıştır. Manzuoli, Sánchez ve Bedoya (2019), son on yıldaki dijital vatandaşlığın kavramlarını ve eğilimlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaları dijital vatandaşlığı destekleyen kavramlar, teknolojiler, programlar ve araçlar olarak kategorilendirmiştir. İmer ve Kaya (2020) Türkiye’de yapılan dijital vatandaşlık araştırmalarını amaç, yöntem, teknoloji ve veri toplama araçları gibi değişkenler açısından değerlendir-

miştir. (Öztürk (2021) dijital vatandaşlığın kavramsal yapısı ile dijital vatandaşlık öğretimine yönelik yapılan çalışmaları incelemiştir. Literatür taramasına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde dijital vatandaşlığın teorik ve kavramsal yönüne yönelik değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada benzeri araştırmalardan farklı olarak dijital vatandaşlık çalışmaları araştırma konusu, araştırma yöntemi ve araştırma grubu açısından incelenmiştir. Ayrıca dijital vatandaşlık çalışmalarının sayısının yıllara göre değişimi de gösterilmiştir. Bu doğrultuda literatürdeki dijital vatandaşlık çalışmalarının eğilimleri incelemek daha fazla araştırma yapmaya ihtiyaç bulunan noktalar ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve gelecekteki araştırmalar için bir perspektif sunulmuştur.

YÖNTEM

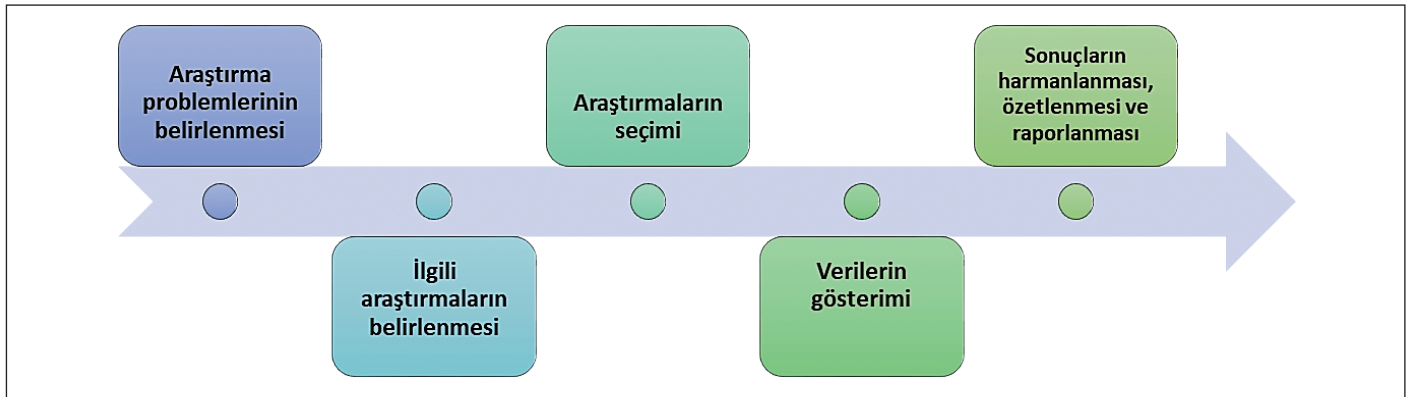
Bu araştırmada dijital vatandaşlık konusunda yapılan çalışmalar araştırma konusu, araştırma yöntemi ve araştırma grubu açısından betimlenmiştir. Dijital vatandaşlık konusunda yapılan araştırmalar doküman analizi ile incelenmiştir. Doküman analizi elektronik ya da basılı materyallerin hedeflenen olgular doğrultusunda incelendiği sistematik bir yöntemdir (Kıral, 2020). Doküman analizi yapılırken Arksey ve O ‘malley’s (2005) tarafından ortaya konulan 5 aşamalı kapsamlı inceleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma süreci Şekil 1’ de gösterilmiştir.

1. Araştırma problemlerinin belirlenmesi

- Dijital vatandaşlık çalışmalarında hangi konular incelenmektedir?
- Dijital vatandaşlık çalışmalarında hangi araştırma yöntemlerinden yararlanılmaktadır?
- Dijital vatandaşlık çalışmaları hangi araştırma gruplarıyla yürütülmektedir?
- Dijital vatandaşlık çalışmalarının sayısı yıllara göre nasıl değişmektedir?

2. İlgili araştırmaların belirlenmesi

Araştırma makalelerine ulaşmak için “EBSCO”, “ERIC”, “SCOPUS”, “Taylor and Francis” veritabanları taranmıştır. İlgili veritabanları anahtar kelimeler kullanarak uluslararası bilimsel ve hakemli dergilerin makalelerine ulaşma fırsatı vermekte



Şekil 1: Araştırma süreci.

ve eğitim araştırmalarında yaygın şekilde kullanılmaktadır (Manzuoli, Sánchez ve Bedoya, 2019). Veritabanlarının taranmasında Türkçe ve İngilizce anahtar kelimeler kullanılmıştır. Öncelikle anahtar kelimeler belirlenmiştir. Anahtar kelimeler sayısı başlangıçta ulaşılan dijital vatandaşlık çalışmalarının anahtar kelimeleri incelenerek genişletilmiştir. Türkçe anahtar kelimeler; “Dijital vatandaşlık”, “Dijital vatandaşlık eğitimi”, “Okullarda dijital vatandaşlık”, “Dijital vatandaşlık müfredatı”, “Dijital vatandaşlık ölçeği”, “Dijital çağ”, “Dijital teknolojiler”, “İnternet güvenliği” gibi kavramlardan oluşmaktadır. İngilizce anahtar kelimeler ise “Digital citizenship”, “Digital Citizenship Education”, “Digital citizenship in schools”, “Digital citizenship scale”, “Digital citizenship in curriculum”, “Digital age”, “Digital technologies” ve “Internet safety” gibi kavramları içermektedir.

3. Araştırmaların Seçimi

Dijital vatandaşlığa yönelik güncel araştırmaların değerlendirilmesi için son on yılda (2010-2020) yapılan çalışmalar incelenmiştir. Veri tabanlarının taranmasının sonucunda 127 araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırma makalelerinin bir kısmı geleneksel vatandaşlık, dijital okuryazarlık, siber aylaklık ve siber zorbalık gibi dijital vatandaşlıkla doğrudan ilgili olmayan çalışmalar olduğu için kapsamdan çıkarılmış ve 119 makale incelenmiştir. Tablo 1’de incelenen araştırma makalelerinin veri tabanlarına göre sayısı gösterilmiştir.

Tablo 1: Taranan Veri Tabanları

Veri tabanı	Sayı
EBSCO	47
ERIC	44
Taylor and Francis	22
SCOPUS	6

Araştırma makalelerine ulaşmak için sırasıyla ERIC, Taylor and Francis, SCOPUS ve EBSCO veri tabanları taranmıştır. Bazı makalelerin aynı anda farklı veri tabanlarında tarandığı görülmüştür. Bu makaleler literatür taraması sırasına göre öncelikli olarak ulaşılan veri tabanına eklenmiştir.

4. Verilerin Gösterimi

Araştırma makaleleri araştırma konusu, araştırma yöntemi, araştırma grubu ve yıllara göre araştırma sayısı olmak üzere dört kategoride incelenmiştir. Bu kategoriler için veri analiz formu oluşturulmuştur (Ek-1). Veri analiz formu oluşturulurken Gökteş ve dig. (2012) tarafından geliştirilen eğitim teknolojileri yayın sınıflama formundan yararlanılmıştır. Ayrıca iki alan uzmanının görüşü alınarak veri analiz formuna son hâli verilmiştir. Veri analiz formuna incelenen makalenin dört kategoriye ilişkin bilgileri girilmiştir.

5. Sonuçların Harmanlanması, Özetlenmesi, Raporlanması

Tüm makaleler incelendikten sonra veri analiz formundan kategorilere ilişkin gelen veriler ortak özelliklerine göre frekans olarak raporlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 2’de literatürdeki dijital vatandaşlık araştırmalarında incelenen değişkenlere ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 2: Araştırma Konusu

Araştırma Konusu	Sayı
Dijital Vatandaşlık	27
Dijital Vatandaşlık Eğitimi	12
Dijital Vatandaşlık Düzeyi	10
Dijital Vatandaşlık Düzeyi-Sosyal Medya Kullanımı	9
Dijital Vatandaşlık Algısı	9
Dijital Vatandaşlık Ölçeği	7
Dijital Vatandaşlığa İlişkin Görüşler	5
Dijital Vatandaşlığın Geliştirilmesi	4
Dijital Vatandaşlık Düzeyi-Teknoloji Kullanımı	3
Dijital Vatandaşlık Tutumu	3
Dijital Vatandaşlık-Demokratik Değerler	2
Dijital Vatandaşlık-Dijital Hikaye	2
Dijital Vatandaşlık-Dijital Okuryazarlık	2
Dijital Vatandaşlık Farkındalığı	1
Dijital Vatandaşlık Güvenliği	1
Dijital Vatandaşlık Tasarımı	1
Dijital Vatandaşlık-Dijital yerlilik- Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejisi	1
Dijital Vatandaşlık-Demografik Özellikler-İnternet Kullanımı	1
Dijital Vatandaşlık-Demografik Özellikler-Dijital Teknolojiye Karşı Tutum	1
Dijital Vatandaşlık-Mobil İnternet Kullanımı	1
Dijital Vatandaşlık-Oyun Tasarımı	1
Dijital Vatandaşlık-Çevrimiçi Kültür Gelişimi	1
Dijital Vatandaşlık-Dijital Ayak İzi-Siber güvenlik	1
Dijital Vatandaşlık-Dijital Kimlik	1
Dijital Vatandaşlık-Öğrenci İlgisi	1
Dijital Vatandaşlık-Kütüphaneler	1
Dijital Vatandaşlık-Sosyal Buradalık	1
Dijital Vatandaşlık-E-öğrenme	1
Dijital Vatandaşlık-Karakter Eğitimi	1
Dijital Vatandaşlık-Teknoloji Kullanımı	1
Dijital Vatandaşlık-Neoliberalleşme	1
Dijital Vatandaşlık-Dijital Kimlik	1
Dijital Vatandaşlık-Dijital Ticaret	1
Dijital Vatandaşlık-Ebeveyn Katılımı-Sosyoekonomik Düzey	1
Dijital Vatandaşlık-Öz-düzenleme-Empati	1
Dijital Vatandaşlık-Politik ilgi	1
Dijital Vatandaşlık-Cinsiyet Aktivizmi	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi dijital vatandaşlığın kavramsal yapısı, alt boyutları, dijital vatandaşlık eğitiminin bileşenleri, yöntemleri ve değerlendirilmesine ilişkin çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Ayrıca dijital vatandaşlık düzeyi, dijital vatandaşlık algısı ve dijital vatandaşlığa ilişkin görüşlerin alındığı araştırmalar bulunmaktadır. Diğer taraftan dijital vatandaşlığın demografik özellikler, sosyal medya ve teknoloji kullanımı, demokratik değerler gibi farklı değişkenlerle olan ilişkisini ortaya koyan araştırmaların da yapıldığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Tablo 3’te literatürdeki dijital vatandaşlık araştırmalarında yararlanılan yöntemlere ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 3: Araştırma Yöntemleri

Araştırma Yöntemi	Sayı
Literatür Taraması-Teorik Çalışma	53
Tarama	30
Durum Çalışması	18
Korelasyonel	9
Deneysel Çalışma	4
Etnoğrafik Çalışma	2
Karma Yöntem	2
Gömülü Teori	1

Tablo 3’te gösterildiği gibi dijital vatandaşlık araştırmalarının çoğunlukla dijital vatandaşlığın kavramsal yapısına ilişkin teorik çalışmalar olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca dijital vatandaşlık düzeyinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları ile geliştirilen ölçeklerin uygulandığı tarama çalışmaları da yoğun şekilde tercih edilmiştir. Diğer taraftan durum çalışmasının dijital vatandaşlık araştırmalarında tercih edilen nitel araştırma yöntemlerinden olduğu belirlenmiştir. Sayıları az da olsa korelasyonel ve deneysel çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca nitel araştırma yöntemlerinin nicel araştırma yöntemlerine göre daha fazla tercih edildiği söylenebilir.

Araştırma Grubuna İlişkin Bulgular

Tablo 4’te literatürdeki dijital vatandaşlık çalışmalarının yapıldığı araştırma grubuna ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 4: Araştırma Grubu

Araştırma Grubu	Sayı
Lisans Öğrencileri	20
Lisans Öğrencileri: Öğretmen Adayları	13
Yetişkinler	12
Ortaokul Öğrencileri	11
Öğretmenler	4
Lise Öğrencileri	2
Lisansüstü Öğrenciler	1
İlkokul Öğrencileri	1
Okulöncesi Öğrencileri	1
Okul Kütüphanecileri	1

Tablo 4’te görüldüğü gibi dijital vatandaşlık araştırmaları çoğunlukla lisans öğrencileriyle yürütülmüştür. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencileri çalışma yapılan araştırma grupları olarak dikkat çekmektedir. Yetişkin bireyler de çoğunlukla tercih edilmektedir. Ortaokul öğrencileri ve öğretmenler de dijital vatandaşlık çalışmaları yürütüldüğü gruplardandır. Diğer taraftan lisansüstü, ilkokul ve okulöncesi öğrencileri ve okul kütüphanecileri ile yürütülen az sayıda araştırmaya rastlanmıştır.

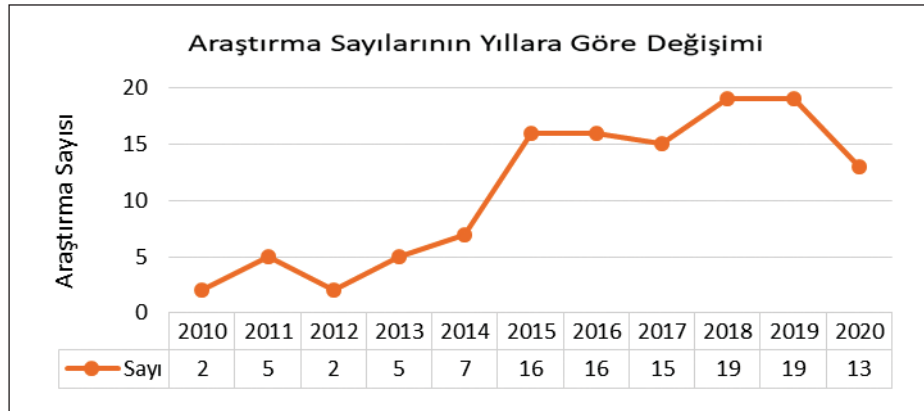
Araştırmaların Sayısının Yıllara Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Şekil 2’de dijital vatandaşlık araştırma makalelerinin sayısının 2010-2020 yılları arasındaki değişim gösterilmiştir.

Şekil 2’de gösterildiği gibi dijital vatandaşlık araştırmalarının sayısının yıllar içerisinde değişken bir eğilimde devam ettiği ortaya çıkmıştır.

TARTIŞMA

Dijital vatandaşlık bireylerin dijital teknolojileri doğru ve uygun şekilde kullanmalarına katkı sağlamaktadır. Bu çerçevede dijital vatandaşlık giderek ilginin arttığı bir konu alanı olarak dikkat çekmektedir. Dijital vatandaşlığın kavramsal yapısı, boyutları ve nasıl değerlendirilebileceğine ilişkin tartışmaların yapıldığı teorik ve ölçek geliştirme araştırmalarının yoğunlukta olduğu söylenebilir (Başarmak, Yakar, Güneş ve Kuş, 2019; Choi, Glass-



Şekil 2: Dijital vatandaşlık araştırma sayıları.

SONUÇ ve ÖNERİLER

man ve Cristol, 2017; Bennett, Aguayo ve Field, 2016; Choi, 2016; Çubukçu ve Çubukçu, 2017; Elçi ve Sarı, 2016; Godfrey, 2016; Isikli, 2015; İşman ve Güngören, 2014; Kim ve Choi, 2018; Kuş, Güneş, Başarmak ve Yakar, 2017; Pedersen, Norgard ve Köppe, 2018; Ribble, 2012; Searson, Hancock, Soheil ve Shepherd, 2015; Shepherd ve Woods, 2011; Simsek ve Simsek, 2013; Walters, Gee, ve Mohammed, 2019). Bu araştırmalarda dijital vatandaşlığın teorik temelleri, uygulanabileceği alanlar ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öneriler getirilmiştir. Dijital vatandaşlığın kavramsal boyutları çerçevesinde bireylerin ya da öğrencilerin dijital vatandaşlık algıları ile düzeylerinin belirlenmesi ve dijital vatandaşlık eğitime yönelik araştırmalar yapılmaktadır (Alqahtani, Alqahtani ve Alqurashi, 2017; Buente, 2015; Emejulu ve McGregor, 2016; Hamutoğlu ve Ünal, 2015; Hava ve Gelibolu, 2018; Hollandsworth, Donovan ve Welch, 2017; Howard, 2015; Hui ve Campbell, 2018; Kane Ng-A-Fook, Radford & Butler, 2016; Phillips ve Lee, 2019). Bu araştırmalarda farklı yaşlardaki öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyleri belirlenmiş ve dijital vatandaşlık eğitiminin önemi vurgulanmıştır. Diğer taraftan dijital vatandaşlık ile sosyal medya ilişkisini değerlendiren araştırmalar bulunmaktadır. Öğrenciler zamanlarının çoğunu sosyal medya ortamında harcamaktadır. Öğrencilerin bu ortamı kullanırken bilinçli dijital vatandaş olarak etik kurallara uyması ve güvenlik tehditlerinin farkında olarak gerekli tedbirleri alması önemlidir. Ayrıca dijital vatandaşlığın farklı değişkenlerle ilişkisini araştıran çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

Dijital vatandaşlık araştırmalarının büyük çoğunluğunu literatür taraması ve teorik çalışmalar oluşturmaktadır. Bunların dışında öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerini ve algılarını belirlemek için tarama yöntemi sıklıkla kullanılmaktadır (Al-Zahrani, 2015; Dedebeali ve Daşdemir, 2019; Çepni, Oğuz ve Kılcan, 2014; Martin, Gezer ve Wang, 2019; Mossberger, Tolbert ve Anderson, 2017; Xu, Yang, MacLeod ve Zhu, 2019). Öğrencilerin dijital vatandaşlığa ilişkin görüşlerinin ve farkındalıklarının değerlendirildiği durum çalışmaları da dikkat çekmektedir (Gazi, 2016; Howard, 2015; Kaya ve Kaya, 2014; Millard, Baldassar ve Wilding, 2018). Ancak daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca deneysel araştırmaların sayısının az olduğu söylenebilir.

Dijital vatandaşlık çalışmalarında araştırma grubunu çoğunlukla lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Lisans öğrencileri içerisinde öğretmen adayları yoğun olarak tercih edilmiştir (Görmez, 2016; Kaya ve Kaya, 2014; Kim ve Choi, 2018; Kuzu, Odabaşı ve Günüş, 2013; Xu, Yang, MacLeod ve Zhu, 2019). Bu doğrultuda literatürde dijital vatandaşlık eğitiminin önem kazanmaya başladığı ve gelecekte öğrencileri bilinçli teknoloji kullanımı konusunda yönlendirecek olan öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların yapıldığı söylenebilir. Yetişkinler ve yaşça büyük öğrenciler dijital vatandaşlık araştırmalarında sıklıkla tercih edilmektedir.

Dijital vatandaşlık araştırmalarının sayısının 2010-2020 yılları arasındaki değişimi değerlendirildiğinde bazı yıllarda düşüş eğilimindeyken bazı yıllarda artmıştır. Ayrıca başlangıçta araştırmaların sayısı az olsa da son yıllarda dijital vatandaşlık çalışmalarının yoğunlaştığı söylenebilir.

Bu araştırmada literatür incelenerek dijital vatandaşlık araştırmalarının kavramsal ve yöntemsel eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmalar araştırma konusu, araştırma yöntemi, araştırma grubu ve yıllara göre yapılan çalışma sayısı açısından değerlendirilmiştir. Dijital vatandaşlık araştırmalarının, dijital vatandaşlığın kavramsal boyutları ile dijital vatandaşlık eğitiminin çerçevesine ilişkin çoğunlukla teorik araştırmalar olduğu söylenebilir. Ancak öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Dijital vatandaşlık araştırmalarının çoğunlukla lisans öğrencileri ile yetişkinler üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Ancak dijital teknolojileri kullanım yaşının okul öncesi yaşlarına kadar indiği düşünüldüğünde okul öncesi, ilkökul çağındaki öğrencilere yönelik daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Bu yaş grupları dijital ortamda tehditlere daha fazla maruz kalmaktadır. Bu çerçevede öğrencilere dijital teknolojileri doğru ve güvenli şekilde kullanma becerilerinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması çok önemlidir.

Dijital vatandaşlık eğitimi ve bireylerde dijital vatandaşlığın gelişimine ilişkin daha fazla çalışma yapmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Dijital vatandaşlığın öğretim müfredatlarına entegrasyonu ve öğrencilere dijital vatandaşlık bilincini kazandıracak olan öğretmenlerin eğitimine ilişkin çalışmalar yapılabilir. Ayrıca ilkökul öğrencileri, eğitimciler ve yöneticilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması literatüre katkı sağlayabilir. Dijital vatandaşlık eğitiminin akademik performans, tutum ve motivasyonlarla ilişkisini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Dijital teknolojilerin öğretim sürecinde aktif kullanıldığı günümüzde dijital vatandaşlık eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akcil, U., & Bastas, M. (2021). Examination of university students' attitudes towards e-learning during the covid-19 pandemic process and the relationship of digital citizenship. *Contemporary Educational Technology, 13*(1), ep291.
- Alqahtani, A., Alqahtani, F., & Alqurashi, M. (2017). The extent of comprehension and knowledge with respect to digital citizenship among middle eastern and us students at UNC. *Journal of Education and Practice, 8*(9), 96-102.
- Al-Zahrani, A. (2015). Toward digital citizenship: examining factors affecting participation and involvement in the internet society among higher education students. *International Education Studies, 8*(12), 203-217.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology, 8*(1), 19-32.
- Başarmak, U., Yakar, H., Güneş, E., & Kuş, Z. (2019). Analysis of digital citizenship subject contents of secondary education curricula. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 10*(1), 26-51.
- Bennett, L. B., Aguayo, R. C., & Field, S. L. (2016). At home in the world: Supporting children in human rights, global citizenship, and digital citizenship. *Childhood Education, 92*(3), 189-199.

- Buente, W. (2015). Digital citizenship or inequality? Linking internet use and education to electoral engagement in the 2008 us presidential election campaign. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 35(5-6), 145-157.
- Casa-Todd, J. (2018). Reflections on digital citizenship. *Teacher Librarian*, 45(3), 15-18.
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565-607.
- Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & education*, 107, 100-112.
- Çepni, O., Oğuz, S., & Kılcan, B. (2014). İlköğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlığa yönelik görüşleri. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3).
- Çubukçu, Z., & Çubukçu, A. (2017). The detection of public policy in the formation of digital citizenship. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 140-150.
- Dedebali, N. C., & Dardemir, I. (2019). Social studies teacher candidates' perception of digital citizenship. *International Journal of Educational Methodology*, 5(3), 465-477.
- Dotterer, G., Hedges, A., & Parker, H. (2016). Fostering digital citizenship in the classroom. *The Education Digest*, 82(3), 58.
- Elçi, A. C., & Sarı, M. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde dijital vatandaşlık: bir ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3602-3613.
- Emejulu, A., & Mcgregor, C. (2019). Towards a radical digital citizenship in digital education. *Critical Studies in Education*, 60(1), 131-147.
- Gazi, Z. A. (2016). Internalization of digital citizenship for the future of all levels of education. *Eğitim ve Bilim*, 41(186).
- Gleason, B., & von Gillern, S. (2018). Digital citizenship with social media: participatory practices of teaching and learning in secondary education. *Educational Technology & Society*, 21 (1), 200-212.
- Godfrey, R. V. (2016). Digital Citizenship: Paving the Way for Family and Consumer Sciences. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 108(2).
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Görmez, E. (2016). Öğretmen adaylarının " dijital vatandaşlık ve alt boyutları" hakkındaki görüşleri (Bir durum çalışması). *Electronic Turkish Studies*, 11(21).
- Hamutoğlu, N. B., & Ünal, Y. (2015). Digital citizenship in Turkey and in the world: Educational applications and technology. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 2(3), 39-43.
- Hava, K., & Gelibolu, M. F. (2018). The impact of digital citizenship instruction through flipped classroom model on various variables. *Contemporary Educational Technology*, 9(4), 390-404.
- Hollandsworth, R., Donovan, J., & Welch, M. (2017). Digital citizenship: You can't go home again. *TechTrends*, 61(6), 524-530.
- Howard, P. (2015). Digital citizenship in the afterschool space: Implications for education for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(1), 23-34.
- Hui, B., & Campbell, R. (2018). Discrepancy between learning and practicing digital citizenship. *Journal of Academic Ethics*, 16(2), 117-131.
- Isikli, S. (2015). Digital citizenship: An actual contribution to theory of participatory democracy. *AJIT-e*, 6(18), 21.
- İşman, A., & Canan Gungoren, O. (2014). Digital citizenship. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(1), 73-77.
- Imer, G., & Kaya, M. (2020). Literature review on digital citizenship in Turkey. *International Education Studies*, 13(8), 6-15.
- ISTE. (2021). Iste standards for students. Retrieved from <https://www.iste.org/standards/for-students>
- Kane, R. G., Ng-A-Fook, N., Radford, L., & Butler, J. K. (2016). Conceptualizing and contextualizing digital citizenship in urban schools: Civic engagement, teacher education, and the placelessness of digital technologies. *Citizenship Education Research Journal*, 6(1), 24-38.
- Kaya, A., & Kaya, B. (2014). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algısı. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 346-361.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kim, M., & Choi, D. (2018). Development of youth digital citizenship scale and implication for educational setting. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 155-171.
- Kuş, Z., Güneş, E., Başarmak, U., & Yakar, H. (2017). Gençlere yönelik dijital vatandaşlık ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 298-316.
- Kuzu, A., Odaş, H. F., & Günüş, S. (2013). Evaluation of a social network activity within the scope of the digital citizenship. *World Journal on Educational Technology*, 5(2), 301-309.
- Manzuoli, C. H., Sánchez, A. V., & Bedoya, E. D. (2019). Digital citizenship: A theoretical review of the concept and trends. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 18(2), 10-18.
- Martin, F., Gezer, T., & Wang, C. (2019). Educators' perceptions of student digital citizenship practices. *Computers in the Schools*, 36(4), 238-254.
- MEB (2021). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı. Retrieved from <https://mufdrat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018124103559587-Bili%C5%9Fim%20Teknolojileri%20ve%20Yaz%C4%B1m%C4%B1m%205-6.%20S%C4%B1n%C4%B1flar.pdf>
- Millard, A., Baldassar, L., & Wilding, R. (2018). The significance of digital citizenship in the well-being of older migrants. *Public health*, 158, 144-148.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & Anderson, C. (2017). The mobile Internet and digital citizenship in African-American and Latino communities. *Information, Communication & Society*, 20(10), 1587-1606.
- Öztürk, G. (2021). Digital citizenship and its teaching: A literature review. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(1), 31-45.

- Pedersen, A. Y., Nørgaard, R. T., & Köppe, C. (2018). Patterns of inclusion: Fostering digital citizenship through hybrid education. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 225-236.
- Phillips, A. L., & Lee, V. R. (2019). Whose responsibility is it? A statewide survey of school librarians on responsibilities and resources for teaching digital citizenship. *School Library Research*, 22.
- Preddy, L. (2016). The critical role of the school librarian in digital citizenship education. *Knowledge Quest*, 44(4), 4.
- Ribble, M. (2015). Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know. *International Society for Technology in Education*.
- Ribble, M. S., & Bailey, G. D. (2004). Digital citizenship focus questions for implementation. *Learning & Leading with Technology*, 32(2), 12-15.
- Saleem, T. A. (2018). Digital citizenship and its activation means in educational institutions. In *International Forum of Teaching and Studies*. 14, 2, pp. 39-53.
- Schou, J., & Hjelholt, M. (2018). Digital citizenship and neoliberalization: governing digital citizens in Denmark. *Citizenship Studies*, 22, 5, 507-522.
- Searson, M., Hancock, M., Soheil, N., & Shepherd, G. (2015). Digital citizenship within global contexts. *Education and Information Technologies*, 20(4), 729-741.
- Shepherd, D., & Woods, C. (2011). Developing digital citizenship for digital tots: Hector's world limited. *Emergence: Complexity & Organization*, 13(3).
- Simsek, E., & Simsek, A. (2013). New literacies for digital citizenship. *Contemporary educational technology*, 4(2), 126-137.
- Takavarasha, S., Cilliers, L., & Chinyamurindi, W. (2018). Navigating the unbeaten track from digital literacy to digital citizenship: A case of university students in South Africa's Eastern Cape province. *Reading & Writing*, 9(1), 1-15.
- Walters, M.G., Gee, D., & Mohammed, S. (2019). A literature review: Digital citizenship and the elementary educator. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 2(1), 1-21.
- Wang, X., & Xing, W. (2018). Exploring the influence of parental involvement and socioeconomic status on teen digital citizenship: A path modeling approach. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 186-199.
- Xu, S., Yang, H. H., MacLeod, J., & Zhu, S. (2019). Social media competence and digital citizenship among college students. *Convergence*, 25(4), 735-752.
- Young, D. (2014). A 21st-century model for teaching digital citizenship. *Educational Horizons*, 92(3), 9-12.

Ek 1: Veri Analiz Formu

Künye	Makalenin Adı
	Yayın Yılı
	Yazarlar
	Derginin Adı
	Veri tabanı Bilgisi	<input type="checkbox"/> EBSCO <input type="checkbox"/> ERIC <input type="checkbox"/> Taylor and Francis <input type="checkbox"/> SCOPUS
Makalenin Özellikleri	Araştırma Konusu
	Araştırma Yöntemi	<input type="checkbox"/> Deneysel araştırma <input type="checkbox"/> Durum çalışması <input type="checkbox"/> Etnografik araştırma <input type="checkbox"/> Gömülü teori <input type="checkbox"/> Karma yöntem <input type="checkbox"/> Korelasyonel <input type="checkbox"/> Literatür taraması-Kavramsal analiz <input type="checkbox"/> Tarama
	Araştırma Grubu	<input type="checkbox"/> Okul Öncesi <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Lisans (Eğitim Fak.) <input type="checkbox"/> Lisans (Diğer) <input type="checkbox"/> Lisansüstü <input type="checkbox"/> Öğretmenler <input type="checkbox"/> Öğretim elemanları <input type="checkbox"/> Veliler <input type="checkbox"/> Yöneticiler <input type="checkbox"/> Diğer.....

Not:

Akredite Olan Bir Hemşirelik Bölümünde Eğitim Alan Öğrencilerin Lisans Eğitiminde Akreditasyona Yönelik Düşünceleri*

Attitudes of Students' Studying in an Accredited Nursing Department towards Accreditation in Undergraduate Education *

Burcu KÜÇÜKKAYA, Hatice KAHYAOĞLU SÜT, Cemile YAZEL YİĞİTBAŞ

ÖZ

Bu çalışmada, akredite olan bir hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin lisans eğitiminde akreditasyona yönelik düşüncelerini incelemek amaçlanmıştır. Kesitsel tipteki bu araştırma, Kasım-Aralık 2019 tarihleri arasında Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde eğitim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf n=488 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından literatür incelenerek oluşturulan "Anket Formu" ile toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistik ve ki-kare testi kullanılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması 20,1±1,5 olup %82,2'sinin cinsiyeti kadındır. Öğrencilerin %92,6'sının akreditasyonu duyduğu, akreditasyonu duyanların %84,0'ının okul veya dersten duyduğu, %81,4'ünün akreditasyonu bildiği, akreditasyonu bilenlerin %91,4'ünün hemşirelik bölümünün akredite olduğunu bildiğini ifade ettiği bulunmuştur. Hemşirelik öğrencilerinin %96,9'unun akreditasyonun bir bölümün imajını ve kalitesini olumlu yönde etkilediğini, %96,5'inin akreditasyonun öğrencilerin eğitim deneyimlerini olumlu yönde değiştirmeye katkıda bulunduğunu, %91,8'inin akreditasyonun öğrencilerin iletişim ve problem çözme becerilerini eğitim hayatları boyunca değerlendirmeyi sağladığını düşündüğü belirlenmiştir. Akredite olan hemşirelik bölümü öğrencilerinin çoğu akreditasyona ilişkin bilgiyi okul/dersten öğrenmiştir. Öğrenciler hemşirelik bölümünün akreditasyon gerektiren bir bölüm olduğunu ve akredite olan bir bölümün imajını ve kalitesini olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir.

Anahtar Sözcükler: Akreditasyon, Hemşirelik, Lisans Eğitimi, Öğrenci

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the attitudes of students' studying in an accredited nursing department towards accreditation in undergraduate education. This cross - sectional study was conducted on the first, second, third and fourth grade n = 488 students studying

Küçükkaya B., Kahyaoğlu Süt H., & Yazel Yiğitbaş C., (2021). Akredite olan bir hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin lisans eğitiminde akreditasyona yönelik düşünceleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 394-400. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.458>

*Bu çalışma, 03-04 Haziran 2021 tarihinde Edirne'de çevrimiçi olarak düzenlenen 19. Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

*This study was presented as a verbal presentation at the 19th National Nursing Students Congress held online on June 03-04, 2021 in Edirne.

Burcu KÜÇÜKKAYA (✉)

ORCID ID: 0000-0002-3421-9794

Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Edirne, Türkiye
Trakya University, Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Department of Women's Health and Diseases Nursing, Edirne, Turkey
burcukucukkaya1992@gmail.com

Hatice KAHYAOĞLU SÜT

ORCID ID: 0000-0001-8840-6846

Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Edirne, Türkiye
Trakya University, Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Department of Women's Health and Diseases Nursing, Edirne, Turkey

Cemile Yazel YİĞİTBAŞ

ORCID ID: 0000-0003-2515-5415

Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü 3. Sınıf, Edirne, Türkiye
Trakya University, Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, 3rd Class, Edirne, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 30.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 06.07.2021

in the Nursing Department of Trakya University Faculty of Health Sciences between November and December 2019. The research data were collected by the “Questionnaire Form” which was prepared by the researchers. Descriptive statistics and chi-square were used in the evaluation of the data. The mean age of the students was 20.1 ± 1.5 and 82.2% were female. The study has found that 92.6% of the students heard accreditation, 84.0% of the students heard at the school or course, 81.4% knew accreditation, 91.4% of those who knew accreditation also knew that the nursing department is accredited. It has been also found that 96.9% of nursing students think that accreditation positively affect the image and quality of a department, 96.5% of them think that accreditation contribute to change the educational experience of students, 91.8% of them think that accreditation helps students’ communication and problem solving skills evaluation. While most nursing department students have heard and know accreditation, most of them have learned it at the school/course. The accredited nursing department students think that the nursing department requires accreditation, and that accreditation has a positive effect on the image and quality of a department.

Keywords: Accreditation, Nursing, Undergraduate Education, Student

GİRİŞ

Ulusal ve uluslararası kapsamda öğrenci sayısının artması ile birlikte öğrenci çeşitliliği artmış ve yükseköğretimde eğitim kalitesinin artması gerekliliği doğmuştur (Bayındır, Efe, & Başer, 2018; Herdman, 2010). Günümüz bilim ve teknolojilerindeki ilerlemelerin insanların yaşamlarında yaptığı değişimle yüksek öğretimin talebi de yükselmiştir (Ard, Beasley, & Nunn-Ellison, 2017; McCarthy et al., 2017).

Dünya Tıp Eğitimi Federasyonu (WFME) akreditasyonu “bir kurum veya programın belirli standartlara uyduğunu belirleme, eğitimin nitelik gelişimini takip etme, ulusal/uluslararası kapsamda bir mekanizma geliştirerek verilen eğitimi inceleme ve geçerlilik süreci” olarak tanımlamaktadır (World Health Organization, 2013). Akreditasyon, yeni mezunların mevcut halk sağlığı gereksinimlerini karşılamak için gerekli yetkinliklere ve becerilere sahip olmalarını sağlamak amacıyla sağlık meslek eğitimi nüfus sağlığı ihtiyaçları ile uyumlu hâle getiren etkili bir araç olabilir (World Health Organization, 2013). Bunu yaparken, akreditasyon sistemleri ayrıca ulusal sağlık meslek eğitiminde sosyal hesap verebilirliğin güçlendirilmesine yardımcı olabilir (World Health Organization, 2011; Boelen, & Woollard, 2009). Sağlık meslek eğitiminde yenilikçi yaklaşımlar, yükseköğretimde hesap verebilirlik ve kalite güvencesine olan talep artmış, dünya çapında akreditasyona daha güçlü bir odaklanmaya katkıda bulunmuştur (Frenk et al., 2010). Bununla birlikte, dünyadaki ülkelerin yarısından azı güvenilir ve şeffaf olan kapsamlı bir akreditasyon sistemine sahiptir. Çoğu, programların ve okulların gözden geçirilmediği veya gözden geçirilme işlemlerinin geçici olarak yapıldığı sistemlere sahiptir (Uys, & Coetzee, 2013).

Uluslararası bağlamda akreditasyonun gelişimi ulusal kapsamdan daha önce başlamıştır. DSÖ, 2013 yılında sağlık meslek eğitimi ve öğretiminin dönüştürülmesi ve ölçeklendirilmesi için kılavuzlar yayınlamıştır (McCarthy et al., 2017; World Health Organization, 2013). Kılavuzlar, sağlık çalışanlarının sayısını, kalitesini ve ilgi düzeyini artırmak için bir vizyon ortaya koymakta ve hizmet ettikleri toplulukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde donatılmış sağlık meslek mezunlarının nasıl eğitileceği konusunda öneriler sunmaktadır (World Health Organization, 2013). Akreditasyon süreci, mevzuatla desteklenen ve bağımsız olarak yürütülen, standartlara dayalı olarak, şeffaf yürütülmeli

ve süreç periyodik olarak değerlendirilmelidir. DSÖ’ye göre başarılı bir akreditasyon, insan, malzeme ve finansal kaynakların yanı sıra sistemin de periyodik olarak değerlendirilmesini gerektirir. (McCarthy et al., 2017; Uys, & Coetzee, 2013). Ulusal akreditasyon uygulamalarını etkin bir şekilde izlemek için DSÖ, akreditasyon kuruluşları veya sağlık meslek konseyleri, işverenler ve sağlık meslek eğitimi kurumları gibi profesyonel düzenleyici kurumlar tarafından veri toplanmasını önermektedir (World Health Organization, 2013).

Uluslararası Tıp Enstitüsü (Institute of Medicine-IOM), 1972’de “Sağlık Ekibi Eğitimi” başlıklı bir rapor yayınlamış olup, bu raporda “disiplinlerarası eğitime katılma zorunluluğunun tanınmasının önemi” ve “sağlık hizmeti veren ekipler için disiplinlerarası eğitimin devlete ve profesyonel desteğe ihtiyacı” vurgulanmıştır (Zorek, & Raehl, 2013; AbdelWareth et al., 2018; Inomata et al., 2018). Ayrıca Lisansüstü Tıp Eğitimi Akreditasyon Konseyi (Accreditation Council for Graduate Medical Education-ACGME), çeşitli alanlarda akreditasyon sürecinde olan eğitim programları için müfredat, eğitim amaçları ve hedefleri, öğretme ve denetleme, sağlam bir değerlendirme sistemi, öğrenme fırsatları gibi alanlarda kalitenin iyileştirilmesine vurgu yapmaktadır. Kalite ve hasta güvenliği ile meslekler arası ekip çalışmalarına daha fazla odaklanılması gerektiği de belirtilmiştir (Holt, Miller, Byrne, & Day, 2019).

Türk Akreditasyon Kurumu’nun (TÜRKAK) tanımına göre; “Akreditasyon; uygunluk değerlendirme kuruluşlarınca gerçekleştirilen çalışmaların sonucunda düzenledikleri uygunluk teyit belgesinin güvenilirliğini ve geçerliliğini desteklemek amacıyla oluşturulmuş bir kalite alt yapısıdır.” (Şenol, Sevgili, Kekeç, Orhan, & Sevinç, 2018). Yükseköğretimde gerçekleştirilen akreditasyonun amacı, yükseköğretimde bulunan bütün kurumların verdiği eğitimin kabul edilebilir seviyede kalite düzeyine ulaşabildiğini kanıtlamaktır. Türkiye’de bu konuda hizmet veren dernekler arasında; “Türkiye Akreditasyon Kurumu (TÜRKAK)” ve “Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (HEPDAK)” bulunmaktadır (HEPDAK, 2013).

Bu bağlamda, HEPDAK tarafından akredite edilmiş bir okulun öğrencilerinde, akreditasyonun yaratmış olduğu değişim ve dönüşüm önemli bir yere sahiptir. Akredite olmuş hemşirelik bölümü öğrencilerinin akreditasyon sürecine ilişkin düşünceleri akreditasyonun devamı açısından değerlidir. Bu çalışmada,

akredite olan bir hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin lisans eğitiminde akreditasyona yönelik düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Tipi

Bu araştırma kesitsel tipte yapılmıştır.

Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman

Araştırma, Kasım-Aralık 2019 tarihleri arasında Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde eğitim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrenciler üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, belirlenen tarihlerde Hemşirelik Bölümü'nde eğitim alan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin tümü oluşturmuştur. Örneklem sayısı hesaplanmadan, araştırmaya katılmaya gönüllü n=488 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada "Anket Formu" kullanılmıştır.

Anket Formu: Araştırmacılar tarafından literatür taranarak oluşturulmuş olup, üniversite öğrencilerinin kişisel özelliklerini içeren 8 soru, akreditasyon ile ilgili bilgi durumlarını içeren 26 soru olmak üzere toplam 36 sorudan oluşmaktadır (Bayındır, Efe, & Başer, 2018; Şenol, Sevgili, Kekeç, Orhan, & Sevinç, 2018; Us, & Yardan, 2016; Öztürk, Keleş, & Gök, 2019).

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın etik uygunluğu için çalışmanın yürütüleceği üniversitenin bilimsel araştırmalar etik kurulundan BAEK 2019/113 nolu etik onay ve verilerin toplanması için aynı üniversitenin Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölüm Başkanlığı'ndan yazılı izin ve çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilerden sözlü onamları alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplanmasına başlanmadan önce katılımcılara çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilerin anket formunu doldurmaları yaklaşık 15 dk. sürmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri değerlendirilirken, tanımlayıcı istatistikler (ortalama \pm standart sapma ile kategorik sonuçları ise sayı (n) ve yüzde (%)) kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım durumlarına Kolmogorov-Smirnov Testi ile bakılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 23,0 paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık sınırı değeri $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Hemşirelik öğrencilerinin kişisel özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin yaş ortalaması $20,1 \pm 1,5$,

Tablo 1: Hemşirelik Öğrencilerinin Kişisel Özellikleri (n=488)

Yaş (Ort \pm SS)	20,1 \pm 1,5		
	n	%	
Cinsiyet	Kadın	401	82,2
	Erkek	87	17,8
Sınıf	1.	118	24,2
	2.	135	27,7
	3.	136	27,9
	4.	99	20,3
Mezun Olunan Lise	Düz Lise	39	8,0
	Anadolu Lisesi	313	64,1
	Meslek Lisesi	61	12,5
	Diğer	75	15,4
Gelir Düzeyi	Gelir giderden az	80	16,4
	Gelir gidere eşit	350	71,7
	Gelir giderden fazla	58	11,9
Aile Tipi	Çekirdek Aile	423	86,7
	Geniş Aile	65	13,3
Yaşamının Çoğunu Geçirdiği Yer	Köy	61	12,5
	İlçe	136	27,9
	Şehir	259	53,1
	Yurtdışı	30	6,1
	Diğer	2	0,4
Öğrenci Hemşireler Derneği'ne üyelik durumu	Evet	90	18,4
	Hayır	398	81,6

%82,2'sinin kadın, %27,9'unun 3. sınıf, %64,1'inin Anadolu Lisesi Mezunu, %71,7'sinin geliri giderine eşit, %86,7'sinin çekirdek aile, %53,1'inin yaşamının çoğunu şehirde geçirdiği ve %18,4'ünün Öğrenci Hemşireler Derneği'ne üye olduğu bulunmuştur.

Hemşirelik öğrencilerinin akreditasyon ile ilgili bilgi durumları Tablo 2'de gösterilmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin %81,4'ünün akreditasyonu bildiği, akreditasyonu bilenlerin %75,6'sının okul/derslerde bilgi aldığı, %91,4'ünün hemşirelik bölümünün akredite olduğunu, %95,5'inin hemşirelik bölümünün vizyon ve misyonu bulunduğunu, %92,8'inin hemşirelik bölümünün akreditasyon kapsamında komisyonların ve birimlerin bulunduğunu bildiği, hemşirelik bölümünün akreditasyon kapsamında komisyonların ve birimlerin bulunduğunu bilenlerin %76,2'sinin en çok Ölçme ve Değerlendirme Komisyonunu bildiği bulunmuştur.

Hemşirelik öğrencilerinin akreditasyon ile ilgili düşünceleri Tablo 3'te gösterilmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin %95,9'unun hemşirelik bölümünün akreditasyon gerektiren bir bölüm olduğunu düşündüğü, %93,6'sının akreditasyonun hemşirenin etkili iletişim, problem çözme ve araştırma becerilerine sahip olmasını sağladığını, %73,6'sının akreditasyonun mezuniyet sonrası kullanılan standartlara uygun yerlerde çalışma imkânı sağladığını, %88,1'inin akreditasyonun risklerin yönetilmesi ve azaltılması olduğunu, %76,0'ının akreditasyonun iş bulmaya etkisi olduğunu, %96,9'unun akreditasyonun bir bölümün imajını ve kalitesini olumlu yönde etkilediğini, %96,5'inin akreditasyonun öğrencilerin eğitim deneyimlerini olumlu yönde değiştirmeye

katkıda bulunduğunu, %91,8'inin akreditasyonun öğrencilerin iletişim ve problem çözme becerilerini eğitim hayatları boyunca değerlendirmeyi sağladığını, %76,2'sinin akreditasyonun hemşirelik bölümü üyelerinde kuruma ait olma duygusunu uyandırdığı, %93,0'ının akreditasyonun eğitim, yönlendirme, denetim, kıyaslama gibi fonksiyonlara sahip olmasının öngörüldüğünü, %95,5'inin akreditasyonun öğrencilerin öğrenme kalitesine katkısının bulunduğunu, %90,2'sinin akreditasyonun mezun öğrencilerin daha iyi iş fırsatları elde etmesine olanak sağladığını, %94,5'inin akreditasyonun gerekliliklerini yerine getirmek amacıyla fakültenin fiziksel yapısını ve iş akışının bilinmesi gerektiğini, %66,6'sının akreditasyonun zaman alıcı bir iş olduğunu, %97,3'ünün akreditasyonun hemşirelik disiplininin sürekli gelişim içinde olmasını sağladığını, %93,9'unun akreditasyonun okulun akranları arasında ve toplumda tanınmasını sağladığını, %79,3'ünün akreditasyon standartlarının optimal ve uygulanabilir olduğunu, %93,6'sının akreditasyonun hemşirelik bölümünden mezunlar ile aktif iletişimi ve etkileşimi artırdığını düşündüğünü belirtmiştir.

TARTIŞMA

Hemşirelik eğitiminde akreditasyon; sürekli olarak öz değerlendirme yaparak, planlama süreçlerini ve belirlenen eksikleri sürekli iyileştirme yoluyla var olan eğitimin kalitesinin devamlı olmasına imkân sağlamaktadır. Akreditasyon süreci, eğitimde kaliteyi güvence altına alarak daha iyi eğitim verilmesini, personelin kendini geliştirmesini, öğrencilerin kaliteli eğitim alarak daha iyi hasta bakımı vermelerini ve değerlerini geliştirmelerini sağlar (Delva et al., 2019; Ko, & Yu, 2019). Bu çalışmada

Tablo 2: Hemşirelik Öğrencilerinin Akreditasyon İle İlgili Bilgi Durumları (n=488)

		n	%
Akreditasyonu bilme durumu	Evet	397	81,4
	Hayır	91	18,6
Akreditasyonu biliyor ise bilgi kaynağı*	Televizyon	5	1,0
	Gazete, dergi	2	0,4
	İnternet	29	5,9
	Okul/ders	369	75,6
	Diğer	83	17,0
Hemşirelik bölümünün akredite olduğunu bilme durumu	Evet	446	91,4
	Hayır	42	8,6
Hemşirelik bölümünün vizyon ve misyonu bulunma durumu	Evet	466	95,5
	Hayır	22	4,5
Hemşirelik bölümünün akreditasyon kapsamında komisyonların ve birimlerin bulunma durumu	Evet	453	92,8
	Hayır	35	7,2
Hemşirelik bölümünün akreditasyon kapsamında komisyonları ve birimleri bulunmakta ise isimleri*	Ölçme Değerlendirme Komisyonu	372	76,2
	Müfredat ve Eğitim Komisyonu	272	55,7
	Sürekli İyileştirme Komisyonu	273	55,9
	Risk Değerlendirme Komisyonu	279	57,2
	Yatay-Dikey Geçiş ve İntibak Komisyonu	186	38,1
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Birimi	311	63,7
	Kariyer Planlama Birimi	359	73,6
	Sosyo-Kültürel ve Eğitsel Faaliyetler İzleme Birimi	185	37,9
	Mezun İzleme Birimi	288	59,0

* Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

ülkemizde sayısı oldukça az olan, “hemşirelik lisans programı eğitimde akreditasyon onayı almış” bir bölüm öğrencilerinin lisans eğitiminde akreditasyona yönelik düşüncelerini incelemek amacıyla yürütülmüştür.

Çalışmada, hemşirelik öğrencilerinin çoğunun akreditasyonu bildiği, hemşirelik bölümünün akredite olduğunu, akreditasyon kapsamında komisyonların ve birimlerin bulunduğunu bildiği bulunmuştur (Tablo 2). Şenol ve ark.’nın (2018) öğrencilerin

hemşirelik eğitiminde akreditasyon konusundaki görüşlerini inceledikleri çalışmada, öğrencilerin %96,3’ünün akreditasyonu duyduğunu belirlemiştir. Çalışma bulguları ile literatürde bulunan çalışmanın sonuçları birbirine benzerlik göstermiş olup hemşirelik öğrencileri akreditasyonu duymaktadır. Ayrıca ulusal ve uluslararası literatür taramasında, öğrencilerin hemşirelik eğitiminde akreditasyona ilişkin görüşlerini inceleyen başka bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Çalışma bulgularımız ulusal ve uluslararası literatürü destekleyecektir.

Tablo 3: Hemşirelik Öğrencilerinin Akreditasyon İle İlgili Düşünceleri (n=488)

		n	%
Hemşirelik bölümü akreditasyon gerektiren bir bölümdür	Evet	468	95,9
	Hayır	20	4,1
Akreditasyon hemşirenin etkili iletişim, problem çözme ve araştırma becerilerine sahip olmasını sağlar	Evet	457	93,6
	Hayır	31	6,4
Akreditasyon mezuniyet sonrası kullanılan standartlara uygun yerlerde çalışma imkânı sağlamaz	Evet	129	26,4
	Hayır	359	73,6
Akreditasyon risklerin yönetilmesi ve azaltılmasıdır	Evet	430	88,1
	Hayır	58	11,9
Akreditasyonun iş bulmaya etkisi yoktur	Evet	117	24,0
	Hayır	371	76,0
Akreditasyon bir bölümün imajını ve kalitesini olumlu yönde etkiler	Evet	473	96,9
	Hayır	15	3,1
Akreditasyon öğrencilerin eğitim deneyimlerini olumlu yönde değiştirmeye katkıda bulunur	Evet	471	96,5
	Hayır	17	3,5
Akreditasyon öğrencilerin iletişim ve problem çözme becerilerini eğitim hayatları boyunca değerlendirmeyi sağlar	Evet	448	91,8
	Hayır	40	8,2
Akreditasyon hemşirelik bölümü üyelerinde kuruma ait olma duygusu uyandırmaz	Evet	116	23,8
	Hayır	372	76,2
Akreditasyonun eğitim, yönlendirme, denetim, kıyaslama gibi fonksiyonlara sahip olması öngörülür	Evet	454	93,0
	Hayır	34	7,0
Akreditasyonun öğrencilerin öğrenme kalitesine katkısı bulunur	Evet	466	95,5
	Hayır	22	4,5
Akreditasyon mezun öğrencilerin daha iyi iş fırsatları elde etmesine olanak sağlar	Evet	440	90,2
	Hayır	48	9,8
Akreditasyonun gerekliliklerini yerine getirmek amacıyla fakültenin fiziksel yapısı ve iş akışı bilinir	Evet	461	94,5
	Hayır	27	5,5
Akreditasyon zaman alıcı bir iş değildir	Evet	163	33,4
	Hayır	325	66,6
Akreditasyon hemşirelik disiplininin sürekli gelişim içinde olmasını sağlar	Evet	475	97,3
	Hayır	13	2,7
Akreditasyon okulun akranları arasında ve toplumda tanınmasını sağlar	Evet	458	93,9
	Hayır	30	6,1
Akreditasyon standartları optimal ve uygulanabilir değildir	Evet	101	20,7
	Hayır	387	79,3
Akreditasyon, hemşirelik bölümünden mezun olan hemşirelerimizle aktif iletişimi ve etkileşimi artırır	Evet	457	93,6
	Hayır	31	6,4

Akreditasyon bir hemşirelik programına ve akredite olan hemşirelik programının mezunlarına çeşitli faydalar sağlar. İlk fayda, akreditasyonun hemşirelik programının nitelikli ve bağımsız bir akran grubu tarafından değerlendirildiğini ve periyodik olarak yeniden değerlendirildiğini kabul etmesidir (Ard, Beasley, & Nunn-Ellison, 2017). İkinci fayda, akreditasyonun lisans veya sertifikasyon için giriş kapısı olmasıdır. Bazı ülkelerde/eyaletlerde, mezunlar akredite bir programdan mezun olmadan lisans sınavına giremezler. Ayrıca, ileri uygulama hemşireliği programlarından mezun olanlar, akredite bir hemşirelik programından mezun olmadan ulusal bir sertifika sınavına giremezler (Ard, Farmer, Beasley, & Nunn-Ellison, 2019; Beasley, Farmer, Nunn-Ellison, & Ard, 2019).

Akredite edilmiş bir eğitim programından mezun olma, bireyleri mesleki ve eğitimsel alanda hareketliliğe teşvik eder. Örneğin, akreditasyon, mezunlara alanlarında uzmanlaşma, sertifika sahibi olma gibi profesyonel hareketlilik sağlar. Çünkü bazı sağlık kuruluşları, eğitim hareketliliğinde lisansüstü programlara başvurmada sadece akredite bir hemşirelik programından başka bir hemşirelik programına transfer olan mezunları tercih eder. Akreditasyon hemşirelik programının kendisine de fayda sağlar (Ard, Beasley, & Nunn-Ellison, 2017; Ard, Farmer, Beasley, & Nunn-Ellison, 2019; Beasley, Farmer, Nunn-Ellison, & Ard, 2019; Moxley, & Waller, 2019). ACEN dört aşamalı hakem akreditasyon süreci, hemşirelik fakültesine gelişmesi gereken alanları belirlemede yardımcı olur ve devam eden bir özdenetim süreci için teşvik eder (Accreditation Commission for Education in Nursing, 2018). Akreditasyon, mezunlara verilen eğitimsel ve mesleki hareketlilik göz önüne alındığında öğrencilerin işe alımına ve elde tutulmasına yardımcı olabilir. Akreditasyonun bir diğer yararı da öğrenci sonuçlarıyla ilgilidir. Akredite olmuş hemşirelik programları genel olarak tüm program türleri için ulusal ortalamadan daha yüksek lisans/sertifika sınavı geçiş oranlarına sahiptir. Akredite olan hemşirelik programlarından mezun hemşireler, genellikle akredite olmayan hemşirelik programlarından daha yüksek ortalamalarla okulu bitirme, daha fazla yüksek lisans/sertifika sınavlarına girme oranlarına sahiptir (Ard, Farmer, Beasley, & Nunn-Ellison, 2019; Beasley, Farmer, Nunn-Ellison, & Ard, 2019; Moxley, & Waller, 2019).

Bu çalışmada, hemşirelik öğrencilerinin çoğunun akreditasyon sürecine, akreditasyonun gerekleri ve getirdiklerine ilişkin düşüncelerinin olumlu olduğu belirlenmiştir (Tablo 3). Oraison ve ark.'nın (2019) lisansüstü özellikler, akreditasyon gereklilikleri ve endüstri istihdam edilebilirlik kriterleri arasındaki uyumu inceledikleri çalışmada, hemşirelik alanında Avustralya'da eğitim veren bir üniversitenin lisansüstü özelliklerinin akredite olmuş hemşirelik eğitim standartlarıyla uyduğu, akredite olan bir eğitim kurumundan mezun olan hemşirelerin iş bulmasının daha fazla ve iletişim özelliklerinin daha etkin olduğu belirtilmiştir. Çalışmamıza benzer Şenol ve ark.'nın (2018)'nin yaptığı çalışmada, hemşirelik öğrencilerinin yarıya yakını ya da fazlasının akreditasyon süreci, akreditasyonun gerekleri ve getirdiklerine ilişkin düşüncelerinin olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Şenol ve ark. (2018) yaptığı çalışmada öğrencilerin

akreditasyonun gereklerine ve getirdiklerine yönelik düşüncelerinin çalışmamız sonuçlarına göre daha az oranda onaylar tarzda olduğu belirlenmiştir. Ancak hemşirelik öğrencilerinin eğitimde akreditasyon hakkında olumlu görüşlerinin, eğitim aldıkları hemşirelik fakültesi ve/veya bölümünün akreditasyon sürecinin etkin devam etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmada, akredite olan hemşirelik bölümü öğrencilerinin büyük çoğunluğunun akreditasyonu bildiği, bilenlerin çoğunun okul/derste bilgi aldığı, hemşirelik bölümünün akreditasyon gerektiren bir bölüm olduğunu düşündüğü, akreditasyonun bir bölümün imajını ve kalitesini olumlu yönde etkilediğini ve akreditasyonun okulun akranları arasında ve toplumda tanınmasını sağladığını düşündüğü belirlenmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda; ulusal bağlamda eğitim veren ve akreditasyon aşamasında olmayan hemşirelik fakülte ve/veya bölümlerinin akreditasyon hakkında bilgilendirilerek akreditasyonunun öneminin kavratılması, hemşirelik öğrencilerine akreditasyon ve önemi hakkında seminerler verilmesi, hemşirelik eğitiminde akreditasyonun önemi ve gerekliliğini belirten ulusal ve/veya uluslararası çalışmaların yapılarak literatürün bu konuda desteklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- AbdelWareth, L. O., Pallinalakam, F., Ibrahim, F., Anderson, P., Liaqat, M., Palmer, B., Harris, J., Bashir, S., Alatoom, A., Algora, M., Alduaij, A., & Mirza, I. (2018). Fast track to accreditation: an implementation review of College of American Pathologists and International Organization for Standardization 15189 Accreditation. *Arch Pathol Lab Med*, 142(9), 1047–1053. doi:10.5858/arpa.2016-0567-RA.
- Accreditation Commission for Education in Nursing. (2018). Mission, Purpose, Goals. Retrieved from <http://www.acenursing.org/>(2018)
- Ard, N., Beasley, S., & Nunn-Ellison, K. (2017). Quality education through accreditation. *Teaching and Learning in Nursing*, 12(2), 85–87. doi:10.1016/j.teln.2017.01.007.
- Ard, N., Farmer, S., Beasley, S. F., & Nunn-Ellison, K. (2019). Using the ACEN in curriculum development. *Teaching and Learning in Nursing*, 14(2), 3–7. doi:10.1016/j.teln.2018.10.001.
- Bayındır, S. K., Efe, Y. S., & Başer, M. (2018). Hemşirelik eğitiminde akreditasyon. *Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 17–23.
- Beasley, S. F., Farmer, S., Nunn-Ellison, K., & Ard, N. (2019). International Nursing Program Accreditation. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 16(1), 1–8. doi:10.1515/ijnes-2019-0075.
- Boelen, C. & Woollard, B. (2009). Social accountability and accreditation: a new frontier for educational institutions. *Medical Education*, 43(9), 887–894. doi:10.1111/j.1365-2923.2009.03413.x.
- Delva, S., Nkimbeng, M., Chow, S., Renda, S., Han, H. R., & D'Aoust, R. (2019). Views of regulatory authorities on standards to assure quality in online nursing education. *Nursing Outlook*, 67(6), 747–759. doi:10.1016/j.outlook.2019.06.011.

- Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., & et al. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *Lancet*, 376(9756), 1923–1958. doi:10.1016/S0140-6736(10)61854-5.
- Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği. (2013). Amaç ve Faaliyetler. Retrieved from <http://www.hepdak.org.tr/hemşirelik-kalite-akreditasyon-hepdakamac.html>
- Herdman, E. A. & Sepit, D. (2010). Accreditation process. *Journal of Education and Research in Nursing*, 7(2), 3-4.
- Holt, K. D., Miller, R. S., Byrne, L. M., & Day, S. H. (2019). The positive effects of accreditation on graduate medical education programs in Singapore. *Journal of Graduate Medical Education*, 11(4), 213-217. doi:10.4300/JGME-D-19-00429.
- Inomata, T., Mizuno, J., Iwagami, M., Kawasaki, S., Shimada, A., Inada, E., et al. (2018). The impact of Joint Commission International accreditation on time periods in the operating room: a retrospective observational study. *PLoS One*, 13(9), e0204301. doi:10.1371/journal.pone.0204301.
- Ko, Y. & Yu, S. (2019). Core nursing competency assessment tool for graduates of outcome-based nursing education in South Korea: A validation study. *Japan Journal of Nursing Science*, 16(2), 155-171. doi:10.1111/jjns.12223.
- McCarthy, C. F., Gross, J. M., Verani, A. R., Nkowane, A. M., Wheeler, E. L., Lipato, T. J. & Kelley, M. A. (2017). Cross-sectional description of nursing and midwifery pre-service education accreditation in east, central, and southern Africa in 2013. *Human Resources for Health*, 15(1), 48. doi:10.1186/s12960-017-0224-1.
- Moxley, E. & Waller, M. (2019). Alternative Strategies for Providing Clinical Experiences in a Family Nursing Course. *Teaching and Learning in Nursing*, 14(3), 173-178. doi:10.1016/j.teln.2019.02.005.
- Oraison, H., Konjarski, L., & Howe, S. (2019). Does university prepare students for employment?: Alignment between graduate attributes, accreditation requirements and industry employability criteria. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 10(1), 173-194.
- Öztürk, Z., Keleş, H., & Gök, G. (2019). Akreditasyon belgesine sahip olmayan bir üniversite hastanesi personelinin akreditasyonun faydalarına ilişkin görüşleri. III. Uluslararası Battalgazi Multidisipliner Çalışmalar Kongresi.
- Şenol, S., Sevgili, S. A., Kekeç, H. B., Orhan, A., & Sevinç, L. (2018). Öğrencilerin Hemşirelik Eğitiminde Akreditasyon Konusundaki Görüşleri. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 34(3), 1-13.
- Us, N. C. & Yordan, E.D. (2016). Hastane çalışanlarına göre hastane cerrahi ve dahili polikliniklerinin JCI akreditasyon standartlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(16), 100-129.
- Uys, L. & Coetzee, L. (2015). Transforming and scaling up health professional education and training: policy brief on accreditation of institutions for health professional education. 2013. Retrieved from http://whoeducationguidelines.org/sites/default/files/uploads/whoeduguidelines_PolicyBrief_Accreditation.pdf.
- World Health Organization, Transformative scale up of health professional education: an effort to increase the numbers of health professionals and to strengthen their impact on population health. 2011. Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/70573/1/WHO_HSS_HRH_HEP2011.01_eng.pdf.
- World Health Organization, Transforming and scaling up health professionals education and training: World Health Organization guidelines; 2013. Retrieved from http://whoeducationguidelines.org/sites/default/files/uploads/WHO_EduGuidelines_20131202_high_print.pdf.
- Zorek, J. & Raehl, C. (2013). Interprofessional education accreditation standards in the USA: a comparative analysis. *Journal of Interprofessional Care*, 27(2), 123-130. doi:10.3109/13561820.2012.718295.

Öğretmen Adaylarının Depresyon Düzeyleri, Öğretme Motivasyonları ve Mesleğe Karşı Tutumlarının İncelenmesi

Investigation of Pre-Service Teachers' Depression Levels, Teaching Motivations and Their Attitudes towards Profession

Melih DİKMEN, Murat TUNCER

ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri, öğretme motivasyonları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmaya Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 235 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Burns Depresyon Ölçeği, Öğretme Motivasyonu Ölçeği, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bazı demografik bilgilerini belirlemeye yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, yaşadıkları yerleşim yerlerine ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre depresyon düzeyleri, öğretme motivasyonları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca depresyon düzeyi ile öğretme motivasyonu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında anlamlı ilişki belirlenemezken, öğretme motivasyonu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon bulunmuştur. Sonuçlar öğretmen adaylarının öğretme motivasyonunun artırılması için öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin yüksek olmasının önemli olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Depresyon, Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, Öğretme motivasyonu

ABSTRACT

The research aims to examine the pre-service teachers' depression levels, teaching motivation and attitudes towards the teaching profession. The research was carried out according to the survey model. The sample of the study was carried out with of 235 pre-service teachers in Education Faculties in Turkey. In the research, Burns Depression Scale, Teaching Motivation Scale, and Attitude Scale towards Teaching Profession were used as the measurements. In addition, a personal information form prepared by the researchers was used to collect some demographic information of pre-service teachers participating in the research. When the findings of the study were examined, it was determined that the pre-service teacher did not show a significant difference in their depression levels, teaching motivations, and attitudes towards the teaching profession according to their gender, place of residence, and socio-economic level. In addition, while there was no significant relationship between depression level and teaching motivation and attitude towards the teaching profession, a positive correlation was found between teaching motivation and the attitude towards the teaching profession. The results show that it is important for pre-service teachers to have a high level of attitude towards the teaching profession to increase their teaching motivation.

Keywords: Depression, Attitude towards teaching profession, Teaching motivation

Dikmen M., & Tuncer M., (2021). Öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri, öğretme motivasyonları ve mesleğe karşı tutumlarının incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 401-410. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.459>

Melih DİKMEN (✉)

ORCID ID: 0000-0001-7015-6236

Firat Üniversitesi, Enformatik Bölümü, Elazığ, Türkiye
Firat University, Department of Informatics, Elazığ, Turkey
melihdikmen@gmail.com

Murat TUNCER

ORCID ID: 0000-0001-9136-6355

Firat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, Türkiye
Firat University, Faculty of Education, Elazığ, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 31.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 01.06.2021

GİRİŞ

Bireylerin günlük yaşam aktiviteleri için ayırdıkları zaman dilimi dikkate alındığında önemli bir kısmını çalışma ortamında geçirdikleri söylenebilir. Bireyin çalışması, toplumsal güdülerin oluşturduğu ihtiyaçların giderilmesi için gerekli ve hatta zorunludur (Köknel, 1986). Çalışma ortamının bireye sağladığı rol, statü ve ekonomik güç gibi olumlu katkıların yanı sıra fizyolojik ve psikolojik bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir (Yılmaz, Hacıhasanoğlu & Çiçek, 2006). Çalışma koşulları nedeniyle kontrol edilemeyen stres düzeyi bireyi normal fonksiyonlardan saptırarak psikolojik veya fiziksel davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Cam, 2004). Bu durum bireyin daha fazla depresyona girmesine neden olabilir (Tarhan, 2015). Yapılan çalışmalar (Demiral, Akvardar, Ergör & Ergör, 2006; Faragher, Cass & Cooper, 2013) iş doyumu ile depresyon düzeyi arasında anlamlı ilişkili olduğunu göstermektedir.

Depresyon bireyin yaşam kalitesini derinden etkileyen ciddi bir rahatsızlıktır (Dikmen, 2020). Depresyon en az iki haftalık bir dönemden oluşan ve uyku, yeme, içme, konsantrasyon bozukluğunu içeren bir duygu durum bozukluğudur (Soriano, 2021). Nolen-Hoeksema (2009) depresyonu kişinin hayatını olumsuz biçimde etkileyen mutsuzluk, huzursuzluk ve hayattan zevk almama hâlinin uzun bir süre devam etmesi olarak tanımlamaktadır. Depresyonun altında yatan nedenleri inceleyen araştırmalar genellikle biyolojik ve sosyolojik faktörlere (Klein, Lewinsohn, Seeley, Rohde, 2001; Comer, 2013) dikkat çekmektedir. Depresyonda olan birey önceden isteyerek ve severek yaptığı aktivitelerle karşı isteksizlik yaşamaktadır (Taycan, Kutlu, Çimen & Aydın, 2006). Amerikan Psikiyatri Derneği (APA) tarafından yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-5'de (DSM-5) bireye depresyon tanısının konulabilmesi için bazı kriterlerin gerçekleşmiş olması gerektiği bildirilmektedir. Bu kriterler;

- Bireyin her günün büyük bir bölümünde önceden gerçekleştirdiği etkinliklere veya faaliyetlere yönelik ilgi kaybı yaşaması,
- İştah düzeyinde azalma veya artma yaşaması,
- Zihinsel ve fiziksel aktivitelerde durgunluk ve yorgunluk yaşaması,
- Değersizlik hissi,
- Enerji kaybı ve dikkat dağınıklığı,
- İntihar düşüncesi ve hatta intihar girişiminde bulunmasıdır (American Psychiatric Association, 2013).

Depresyonda olan her birey tüm semptomları göstermeyebilir. Bu durum semptomlar açısından bireysel farklılıklar olduğunu göstermektedir (NIMH, 2018).

Öğretmenlik mesleğinin diğer meslek gruplarından daha stresli olduğu kabul edilmektedir (Balaban, 2000). Bu durumun öğretmenlerdeki depresyon düzeyinin artmasındaki en temel etken olduğu belirtilmektedir (Çetin & Arcagök, 2018). Travers ve Cooper (1993) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlik mesleğini icra eden bireylerin diğer meslek gruplarındaki

(doktor, diş hekimi ve hemşire) bireylere göre daha fazla strese sahip oldukları belirlenmiştir. Yüksek düzeydeki stres depresyonun en önemli tetikleyicisidir (Gültekin, Ekici & Tepe 2011; Aydın, 2012). Bununla birlikte öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinde stres, öfke, gerginlik mutsuzluk gibi durumları yaşaması (Kyriacou, 2001) depresyon düzeyinin artmasında etkili olabilir (Şanlı, 2017). Yapılan araştırmalar (Çetin & Arcagök, 2018) öğretmen adaylarının büyük bir kısmında yüksek düzeyde depresyon belirtilerinin olduğunu saptamıştır.

Çalışma süreleri açısından öğretmenlik mesleğinin diğer meslek gruplarına göre bir takım avantajlara sahip olduğu görülse de eve iş götüren nadir meslekler arasında yer almaktadır (Sağır, 2015). Bununla birlikte öğrencilerdeki motivasyon eksikliği, disiplin sağlama zorluğu, zaman baskısı, iş yükünün fazla olması, idare ve yönetimle yaşanan çatışmalar gibi durumlar öğretmenlik mesleğini daha da zorlu hâle getirebilir (Doğan, 2008). Bu zorluklar öğretmenlerde depresyon ve anksiyete gibi çeşitli ruhsal sorunlara yol açan faktörlerin başında gelmektedir (Kovess-Masfety, Rios-Seidel & SevillaDedieu, 2007). Depresyon bireyin yeni etkinliklere başlamasını zorlaştırmasının (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Hoeksama, 2002) yanı sıra mevcut etkinlikleri de yürütmesini engelleyebilir. Ayrıca depresyon bireyin kişisel gelişiminin önünde bir engel olup, iş hayatında isteksizlik yaşamasına, düşük motivasyon ve pasif olma eğilimine neden olmaktadır (Quinn, 2002). Yapılan araştırmalar (Asmus, 1987; Moon, 2000) depresyon ile motivasyon arasında negatif yönde yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Motivasyon, bireyin bir davranışta bulunmasına veya harekete geçmesine neden olan güç olarak tanımlanmaktadır (Gibson, Ivancevich & Donnelly, 1988). Erdem (1998) motivasyonu, belli bir amaca yönelik olarak bireyi harekete geçiren tüm çabaların birleşimi olarak açıklamıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi mesleklerine ayırdıkları zamanı, öğretim sürecinin niteliğini ve çalışma arzusunu etkilediği bilinmektedir (Owens, 1998). Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin işlevselliği, faydalılığı ve mesleğe ilişkin tutum düzeyi motivasyonla yakından ilişkili olabilir. Yapılan araştırmalarda (Güzel-Candan & Evin-Gencil, 2015) eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlerin öğretme motivasyonunun, onların öğretme yeteneği kadar önemli olduğu belirtilmektedir. Dahası öğretmenlerin öğrencilere yönelik motive edici tarzı onların öğrenim aktivitelerine katılmasını arttıracaktır (Reeve & Su, 2013). Ek olarak Ayık ve Ataş (2014) öğretme motivasyonu ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Eğitim ve öğretim hedefleri, ders içerikleri, eğitim durumları, değerlendirme süreçleri ne kadar planlı ve etkili bir biçimde inşa edilirse edilsin, öğretmenlerin bu süreç içerisindeki başarılarının düşük olması istenilen hedeflere ulaşılmasını zorlaştırabilir (Sünbül, 2001). Öğretmenlerden beklenen performansı göstermeleri, mesleklerine yönelik tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir (Çeliköz & Çetin, 2004). Tüm bunlara ek olarak öğretmenlerde artan depresyon düzeyi öğretme süreçlerini daha da verimsiz hâle sürükleyebilir. Alanyazında depresyon, motivasyon ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu inceleyen araştırmaların var olduğu görülmektedir. Öğretmenler üzerinde depresyon belirtilerini inceleyen araştırmalar (Gürşen-Otacıoğlu, 2008,

Papastylianou, Kaila & Polychronopoulos, 2009; Sağır, 2015; Ferguson, Frost & Hall, 2012) nispeten fazla olmakla birlikte öğretme motivasyonu konusunda yapılan araştırmaların sınırlı sayıda kaldığı söylenebilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun ise birçok araştırmada (Çapa & Çil, 2000; Pehlivan, 2008; Tuncer & Dikmen, 2018; Doğan & Çoban, 2009; Akpınar, Yıldız & Ergin, 2006; Eraslan & Çakıcı, 2011) ele alındığı görülmektedir. Mevcut araştırmanın kapsamını oluşturan depresyon, öğretme motivasyonu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkenlerinin alanyazında birlikte ele alındığı herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte depresyon düzeyi, motivasyon (Asmus, 1987; Moon, 2000) ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun (Ayık & Atas, 2014) birbirleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri, öğretme motivasyonları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Ayrıca bu spesifik araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, yaşadıkları yerleşim yerlerine ve algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre depresyon düzeyleri, öğretme motivasyonları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelenmiştir.

Mevcut araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak cinsiyet, yaşanan yerleşim yeri ve algılanan sosyo-ekonomik durumu belirlenmiştir. Belirlenen bu bağımsız değişkenlerin seçiminde özellikle depresyon değişkeni etkili olmuştur. Depresyon düzeyinin cinsiyete, yaşanan yerleşim yerine ve algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı biçimde farklılığa neden olabileceği düşünülmektedir. Bütün bu bilgiler ışığında mevcut araştırmanın genel amacı öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları, depresyon düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda her üç bağımlı değişkeninin bağımsız değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılaşarak farklılaşmadığı araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ele alınmıştır.

YÖNTEM

Mevcut araştırma ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Tarama modeli bir durumu olağan hâliyle betimlenme (Tuncer, 2020:221) olarak tanımlanırken, ilişkisel tarama modeli araştırılan bir durumun birden fazla olması hâlinde ele alınan değişkenler açısından ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise bu evren içerisinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 235 öğretmen adayından oluşmaktadır. Korkmaz (2020:153) basit seçkisiz örnekleme evren içerisindeki her bir nesnenin, üyenin ve paydaşın örnekleme olarak seçilme olasılığını eşit olduğu yöntem olarak tanımlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından ilki olan Depresyon ölçeği Burns (1996) tarafından geliştirilmiş olup, Tuncer ve Dikmen (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 25 maddeden ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipte ve Hiç (0), Biraz (1), Orta Derecede (2), Çok Fazla (3)

ve Aşırı Derece (4) şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin alt boyutları duygu ve düşünceler, aktiviteler ve kişisel ilişkiler, intihar isteği, duygu yitimi, fiziksel belirtiler ve sağlık sorunları olarak etiketlenmiştir. Ölçek ile elde edilen puanlar toplam puana dönüştürülerek depresyon düzeyi belirlenmektedir. Ölçekten elde edilen toplam puana göre değerlendirmeler (0-5: Normal, 6-10: Depresyonda değil ancak mutsuz, 12-25: Hafif Depresyon, 26-50: Orta Derecede Depresyon, 51-75: Ağır Depresyon, 76-100: Çok Ağır Depresyon) yapılmaktadır. Tuncer ve Dikmen (2019) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin tamamı açısından Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak tespit edilmiş, bu çalışmada ise .89 olarak bulunmuştur. Bu her iki değer ölçeğin güvenilirlik ölçütünü taşıdığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı olan Öğretme Motivasyonu Ölçeği Kauffman, Yılmaz-Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilmiş olup Güzel-Candan ve İlke Evin-Gencil (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 2 boyut (içsel ve dışsal motivasyon) ve 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 6'lı likert tipte ve Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Biraz Katılmıyorum (3), Biraz Katılıyorum (4), Katılıyorum (5) ve Kesinlikle Katılıyorum (6) şeklinde puanlanmaktadır. Güzel-Candan ve İlke Evin-Gencil (2015) ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak hesaplamıştır. Bu araştırmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .85 olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ise Çetin (2006) tarafından geliştirilmiş olup, Sevgi, Değer ve Uyum olmak üzere 3 boyuta sahiptir. Ölçek, "5: Tamamen Katılıyorum; 4: Katılıyorum; 3: Kararsızım; 2: Katılmıyorum; 1: Hiç Katılmıyorum" şeklinde 5'li likert tipte 35 maddeden oluşmaktadır. Çetin (2006) ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını .95 olarak hesaplamıştır. Bu araştırmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .81 olduğu gözlenmiştir.

Etik İlkeler

Bu araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Araştırma, bilimsel disiplinin çalışma ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır. Çalışma sürecinde yayın ilkelerinin prensiplerine riayet edildiği gibi evrensel etik değerlere yönelik sorumluluklar da yerine getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin değerlendirilmesinde başvurulan temel istatistiksel analizler için SPSS 21 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Bunun yanında veriler normal dağılım ve doğrusallık açısından değerlendirilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007) çarpıklık ve basıklık değerlerinin [-1.5 ile 1.5] arasında olması dağılımın normallüğünün göstergesi olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir. Ölçeklere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada normallüğün sınanması amacıyla Levene testi kullanılmıştır. Bu kapsamda bağımsız değişkenlerden ikili grup karşılaştırmalarında Independent t testi ile Mann Whitney U analizi kullanılmıştır. İki'den fazla grupları içeren bağımsız değişkenlerin karşılaştırılmasında ANOVA analizi ile Kruskal Wallis H

testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analiziyle test edilirken, bağımlı değişkenler arasındaki yordayıcılık düzeyi ise Regresyon analiziyle test edilmiştir. Regresyon analizi yapılmadan önce bazı önsayıtlar (normallik, doğrusallık ve çoklu bağlantı) incelenmiştir.

BULGULAR

Araştırmada ilk olarak bağımsız değişkenlerden cinsiyet açısından öğretmen adaylarının öğretim motivasyonları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve depresyon düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin “uyum” boyutunda erkeklerin lehine anlamlı farklılık belirlenirken ($p < .05$), öğretim motivasyonu, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve depresyon ölçeklerinin tamamı ve diğer boyutları açısından anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p > .05$). Bu bağlamda cinsiyetin uyum boyutu dışında öğretim motivasyonu, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve depresyon açısından anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bağımsız değişkeni öğretmen adaylarının yaşadığı yerleşim yeridir. Öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim yerlerine göre öğretim motivasyonları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve depresyon düzeyleri karşılaştırılmak istenmiştir. Ancak öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim yeri bakımından dağılımları arasında önemli farkların olduğu görülmektedir. Russell ve Purcell’in (2009) değindiği gibi parametrik testler 30’dan düşük grup karşılaştırmalarında

kullanılmamalıdır. Bu nedenle yaşanan yerleşim yerine yönelik karşılaştırmalarda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H analizi kullanılmıştır. Bu duruma yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim yerine göre öğretim motivasyonları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve depresyon düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p > .05$). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim yeri depresyon düzeyi, öğretim motivasyonu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum açısından anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın son bağımsız değişkeni algılanan sosyo-ekonomik düzeydir. Öğretmen adaylarının algıladıkları sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin gruplara düşen frekansın 30’un altında olduğu görülmektedir. Bu nedenle bağımsız değişkenin karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmen adaylarının algıladıkları sosyo-ekonomik durumlarına göre öğretim motivasyonları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve depresyon düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının algıladıkları sosyo-ekonomik durumları depresyon düzeyi, öğretim motivasyonu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum açısından anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretim Motivasyonu, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Depresyon Düzeylerinin Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	n	Ort.	ss	Levene test		t-testi		
					L	p	t	sd	p
ÖM _{TAMAMI}	Kadın	145	3.29	0.91	3.01	.084	.050	223	.960
	Erkek	80	3.28	1.09					
ÖM _{Dışsal Motivasyon}	Kadın	145	3.07	0.99	.610	.436	-.848	223	.397
	Erkek	80	3.19	1.09					
ÖM _{İçsel Motivasyon}	Kadın	145	3.45	1.01	4.02	.046*	U= 5430.500; p= .429		
	Erkek	80	3.35	1.17					
ÖMYT _{TAMAMI}	Kadın	145	3.18	.325	2.15	.144	-.234	223	.815
	Erkek	80	3.19	.367					
ÖMYT _{Sevgi}	Kadın	145	3.33	.411	5.15	.024*	U= 5207.500; p= .205		
	Erkek	80	3.24	.484					
ÖMYT _{Değer}	Kadın	145	3.27	.465	1.17	.280	-.814	223	.417
	Erkek	80	3.33	.537					
ÖMYT _{Uyum}	Kadın	145	2.37	.613	6.32	.013	U= 4172.500; p= .000*		
	Erkek	80	2.73	.769					
BDÖ	Kadın	145	35.82	17.94	.518	.473	.266	223	.791
	Erkek	80	35.16	17.25					

* $p < .05$; **ÖM**: Öğretim motivasyonu; **ÖMYT**: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum; **BDÖ**: Burns Depresyon Ölçeği.

Araştırmada incelenen bir diğer durum öğretme motivasyonları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve depresyon arasındaki ilişkidir. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçeklere yönelik bazı tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu ölçeğine ilişkin puan ortalamalarının ($3.29 \pm .976$) düzeyinde, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının ($3.18 \pm .340$) düzeyinde ve depresyon ölçeğine ilişkin ortalamalarının (35.59 ± 17.66) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretme motivasyonu ile öğretmenlik mesleğine

yönelik tutum arasında pozitif yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir ($p < .05$). Burns Depresyon ölçeği açısından öğretme motivasyonu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında anlamlı ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının “orta düzeyde” depresyonda oldukları söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öğretme motivasyonu arasında belirlenen anlamlı korelasyonun daha iyi açıklanabilmesi amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5’de görüldüğü üzere öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öğretme motivasyonuna ilişkin kurulan modelin

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yerleşim Yeri Göre Öğretme Motivasyonu, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Depresyon Düzeylerinin Karşılaştırılması

Ölçekler	Yerleşim Yeri	n	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
ÖM _{TAMAMI}	İl Merkezi	135	118.91	6.160	3	.104
	İlçe	47	114.17			
	Kasaba	7	70.29			
	Köy	36	97.61			
ÖM _{Dışsal Motivasyon}	İl Merkezi	135	118.41	4.068	3	.254
	İlçe	47	113.50			
	Kasaba	7	94.21			
	Köy	36	95.72			
ÖM _{İçsel Motivasyon}	İl Merkezi	135	118.56	6.367	3	.095
	İlçe	47	113.84			
	Kasaba	7	63.29			
	Köy	36	100.72			
ÖMYT _{TAMAMI}	İl Merkezi	135	113.19	4.927	3	.177
	İlçe	47	110.32			
	Kasaba	7	164.57			
	Köy	36	105.75			
ÖMYT _{Sevgi}	İl Merkezi	135	114.50	.844	3	.839
	İlçe	47	109.16			
	Kasaba	7	130.00			
	Köy	36	109.08			
ÖMYT _{Değer}	İl Merkezi	135	115.24	5.718	3	.126
	İlçe	47	108.00			
	Kasaba	7	162.79			
	Köy	36	101.46			
ÖMYT _{Uyum}	İl Merkezi	135	112.17	7.521	3	.057
	İlçe	47	109.12			
	Kasaba	7	178.29			
	Köy	36	108.47			
BDÖ	İl Merkezi	135	115.35	.843	3	.839
	İlçe	47	105.81			
	Kasaba	7	106.71			
	Köy	36	114.79			

ÖM: Öğretme Motivasyonu; ÖMYT: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum; BDÖ: Burns Depresyon Ölçeği.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Algıladıkları Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Öğretme Motivasyonu, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Depresyon Düzeylerinin Karşılaştırılması

Ölçekler	Algılanan Sosyo-ekonomik Düzey	n	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
ÖM _{TAMAMI}	Yüksek	6	130.58	.528	2	.768
	Orta	185	113.04			
	Düşük	34	109.66			
ÖM _{Dışsal Motivasyon}	Yüksek	6	138.75	1.671	2	.434
	Orta	185	113.87			
	Düşük	34	103.71			
ÖM _{İçsel Motivasyon}	Yüksek	6	125.00	.216	2	.898
	Orta	185	112.52			
	Düşük	34	113.47			
ÖMYT _{TAMAMI}	Yüksek	6	97.58	.528	2	.768
	Orta	185	114.23			
	Düşük	34	109.04			
ÖMYT _{Sevgi}	Yüksek	6	107.00	.603	2	.740
	Orta	185	114.56			
	Düşük	34	105.56			
ÖMYT _{Değer}	Yüksek	6	93.25	.573	2	.751
	Orta	185	113.50			
	Düşük	34	113.76			
ÖMYT _{Uyum}	Yüksek	6	108.33	3.119	2	.210
	Orta	185	109.84			
	Düşük	34	131.01			
BDÖ	Yüksek	6	141.33	2.155	2	.340
	Orta	185	110.35			
	Düşük	34	122.41			

ÖM: Öğretme Motivasyonu; ÖMYT: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum; BDÖ: Burns Depresyon Ölçeği.

Tablo 4: Öğretme Motivasyonu, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Depresyon Düzeyi Arasındaki İlişki

Ölçekler	Ort.	ss	Çarpıklık	Basıklık	1	2
1: ÖM	3.29	.976	.016	-.682	-	
2: ÖMYT	3.18	.340	.185	1.455	.336**	
3: BDÖ	35.58	17.66	.633	.380	-.101	.116

ÖM: Öğretme Motivasyonu; ÖMYT: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum; BDÖ: Burns Depresyon Ölçeği 1: ÖM; 2: ÖMYT; 3: BDÖ; N=225; **p<.01

Tablo 5: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumun Öğretme Motivasyonu Üzerindeki Yordama Gücü

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²	VIF
Öğretme Motivasyonu	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	.965	.374	.000	28.349	.000	.113	1.000

anlamli olduğu ($F= 28.349$; $p< .001$) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun, öğretme motivasyonuna ilişkin varyansın %11'ini açıklamaktadır. Bu bağlamda öğretme motivasyonu, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu anlamli düzeyde yordadığı söylenebilir. Öğretme motivasyonundaki pozitif artış öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu olumlu yönde etkileyecektir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Mevcut araştırma öğretmen adaylarının depresyon düzeylerini, öğretme motivasyonlarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, yaşadıkları yerleşim yerlerine ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre öğretme motivasyonları, depresyon düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının anlamli düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. İhityaroğlu (2017), İlğan, Canoğlu, Karamert ve Şensey (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretme motivasyonlarının anlamli farklılık göstermediği bulgusu mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Araştırmada cinsiyet açısından elde edilen bir diğer bulgu cinsiyete göre depresyon düzeyinin anlamli düzeyde farklılık göstermemesidir. Tanhan (2014) depresyon düzeylerinin cinsiyete göre anlamli farklılık gösterdiğini belirttiği görülmektedir. Bununla birlikte Tanhan, Kayri ve Tanrıverdi (2012) tarafından yapılan araştırmada kadrolu öğretmenlerin cinsiyetlerine göre depresyon düzeyleri anlamli düzeyde farklılaşmazken, kadrosuz öğretmenlerin cinsiyetlerine göre depresyon düzeylerinin kadınların lehine anlamli düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Alanyazındaki araştırmaların bulguları ile mevcut çalışmanın sonuçları incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından depresyon düzeyinin çelişkili sonuçlar ürettiği söylenebilir. Bu çelişkili sonuçların bir nedeni olarak Tanhan, Kayri ve Tanrıverdi'nin (2012) araştırmasından anlaşılacağı üzere bazı bağımsız değişkenlerle (kadro durumu, yaş, vb.) cinsiyetin birlikte ele alınması depresyon düzeyi açısından farklı sonuçlar oluşturmaktadır. Mevcut araştırmanın bulguları dikkate alındığında öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri açısından cinsiyetin tek başına anlamli bir değişken olmadığı söylenebilir. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelendiğinde anlamli farklılığa ulaşılamadığı görülmektedir. Çapa ve Çil (2000) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte alanyazında farklı bulgulara ulaşan araştırmaların da (Çapri & Çelikkaleli, 2008; Karatekin, Merey & Keçe, 2015) var olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarda tespit edilen bulgu farklılıklarının araştırmadaki örneklem gruplarından kaynaklanabileceği vurgulanmaktadır. Nitekim Tuncer, Berkant ve Dikmen (2017) sosyal araştırmalardaki ölçek bulgularının üzerinde örneklemin önemli etkilerinin olabileceğini belirtmesi bu durumu destekler niteliktedir.

Araştırmada tespit edilen bir diğer bulgu öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim yerlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve öğretme motivasyonlarının anlamli düzeyde farklılaşmadığıdır. Benzer bulgulara Akkaya (2009) tarafından yapılan araştırmada da rastlanıldığı görülmekte-

dir. Eraslan ve Çakıcı (2011) tarafından yapılan araştırmada yaşanan coğrafyanın öğretmenlik mesleğine yönelik tutum açısından anlamli bir değişken olmadığı belirtilmektedir. Farklı yerleşim yerlerinde yaşayan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum ortalamalarının benzer düzeyde olması, öğretmenlik mesleğine atfedilen değer ve tutum yargılarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim yerine göre öğretme motivasyonlarının farklılaşmadığı bulgusuna Çakır (2006) tarafından yapılan araştırmada da rastlanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda yaşanan yerleşim yerine göre öğretme motivasyonu ve öğretmenlik mesleğine yönelik elde edilen bulguların alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim yerlerine göre elde edilen bir diğer bulgu yerleşim yerine göre depresyon düzeyinin anlamli farklılık göstermediğidir. Özdel, Bostancı, Özdel ve Oğuzhanoglu (2002) tarafından yapılan araştırmada depresif belirtiler ile yaşanan yerleşim yeri arasında anlamli korelasyon olmadığının belirtilmesi mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Depresyonun nedenleri arasında uzun süren yaşam zorlukları ve bireyin gücünü aşan beklentilere karşı göstermiş olduğu ruhsal ve fiziksel tepkiler yer almaktadır (Wisko & Nolen Hoeksema, 2009). Dolayısıyla yaşanan yerleşim yerinin depresyon açısından anlamli bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında tespit edilen bir diğer bulgu öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anlamli düzeyde farklılaşmadığıdır. Kızıltaş, Halmatov ve Sarıcam (2012) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Okçabol ve Gök'ün (1998) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin büyük bir kısmının öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtikleri ve öğretmenliği ideal bir meslek olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinde sevgi, uyum ve gönüllülük gibi faktörlerin ekonomik etkenlere göre daha etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumlarına göre tespit edilen bir diğer bulgu sosyo-ekonomik düzey açısından depresyon düzeyinin anlamli farklılık göstermediğidir. Bozkurt (2004) ve Erözkan (2005) tarafından yapılan araştırmanın bulguları sosyo-ekonomik düzeyin depresyon üzerinde etkili bir değişken olduğu yönündedir. Bu araştırmaya dâhil olan öğretmen adaylarının algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerinin çoğunlukla orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumun alanyazındaki araştırmalarla mevcut araştırma arasındaki bulgu farklılığının bir nedeni olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre öğretme motivasyonlarının anlamli düzeyde farklılaşmaması mevcut araştırmanın bir diğer bulgusudur. Acat ve Yenilmez (2004) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre motivasyon kaynaklarının anlamli düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Acat ve Yenilmez'in (2004) bulguları bu araştırmanın sonuçlarını güçlendirmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlik mesleğinde içsel motivasyon kaynaklarının dışsal motivasyon kaynaklarından daha etkili olduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmanın bir diğer sonucu; öğretmen adaylarının depresyon düzeylerinin öğretme motivasyonlarıyla ve öğret-

menlik mesleğine yönelik tutumlarıyla anlamlı korelasyon göstermediğidir. Demirci, Acar ve Erdoğan'ın (2018) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada depresyon düzeyi ile motivasyon arasında anlamlı ilişkinin belirlenememesi bu araştırmanın sonuçlarını güçlendirmektedir. Mevcut araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu öğretme motivasyonu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğudur. Ayık ve Ataş (2014) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Motivasyon bireylerin mesleklerine ayırdıkları zamanı, öğretim sürecinin niteliğini ve çalışma arzusunu etkilediği bilinmektedir (Owens, 1998). Bu doğrultuda yüksek motivasyona sahip öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumları olumlu yönde etkilenebilir. Mevcut araştırmanın bulguları ile alanyazındaki çalışmaların sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmada öğretme motivasyonu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında belirlenen korelasyonu daha iyi açıklamak amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun öğretme motivasyonuna ilişkin varyansın %11'ini açıkladığı belirlenmiştir. Alanyazındaki araştırmaların (Ayık & Ataş, 2014; Gök & Atalay-Kabasakal, 2019) benzer bulgulara ulaştığı görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını artırmak amacıyla öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının dikkate alınması önemlidir.

Mevcut araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri, öğretme motivasyonları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi değerlendirebilmek için daha fazla araştırmanın yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Araştırmada öğretmen adaylarının orta düzeyde depresyona sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca mevcut araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, yaşanan yerleşim yeri ve sosyo-ekonomik durum) depresyon düzeyi açısından etkili olmadıkları tespit edilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalar öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri açısından etkili olabileceği düşünülen farklı değişkenlere (yaş, medeni durum vb.) odaklanması önerilir. Araştırmada öğretme motivasyonu ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki pozitif ilişki dikkate alındığında, öğretmen adaylarının öğretme motivasyonunun artırılması için öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını oluşturan boyutların (sevgi, uyum ve değer) dikkate alınmasının önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlik uygulaması gibi derslerde öğretmen adaylarının mesleklerine daha iyi uyum sağlaması, sevmesi ve değer vermesi için yapılacak öğretim etkinliklerinin artırılması motivasyon düzeylerinin artırılması açısından etkili olabilir.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B., & Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 125-139.
- Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 35-42.

- Akpınar, E., Yıldız, E., & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 56-62.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Asmus, E. P. (1987). The effect of grade level and motivation level on high school student's beliefs of the causes for their success in music. In *The proceedings of the 1987 Southeastern music education symposium* (pp. 31-39). Athens, GA: University of Georgia Center for Continuing Education.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Hoeksema, S. M. (2002). *Psikolojiye Giriş* (Çev.: Y. Alogan). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Aydın, İ. (2012). *Örgütsel depresyon kaynakları ve yönetimi: Yozgat emniyet müdürlüğü bünyesinde bir uygulama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bozok Üniversitesi. Yozgat
- Ayık, A., & Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-43.
- Balaban, J. (2000). Temel eğitimde öğretmenlerin stres kaynakları ve başa çıkma teknikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 188-195.
- Bozkurt, N. (2004). Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 52-59
- Cam, E. (2004). Çalışma yaşamında stres ve kamu kesiminde kadın çalışanlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Comer, R. J. (2013). *Abnormal Psychology*. New York: Worth Publishers.
- Çakır, E. (2006). *Anadolu öğretmen lisesinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çapa, Y., & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 69-73.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 136-145.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenilirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Çetin, Ş., & Arcagök, S. (2018). Lojistik regresyon analiziyle öğretmen adaylarının depresyon durumunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 19-36.
- Demiral, Y., Akvardar, Y., Ergör, A., & Ergör, G. (2006). Üniversite hastanesinde çalışan hekimlerde iş doyumunun anksiyete ve depresyon düzeylerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 20(3), 157-164.

- Demirci, R., Acar, G., & Erdoğan, B. S. (2018). Öğrencilerin depresyon ve motivasyon bilgi düzeylerinin karşılaştırılması. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 36-45.
- Dikmen, M. (2020). Beck Depresyon Envanteri İl'nin öğretmen adayları üzerinde güvenilirlik ve geçerliğinin incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(6), 4137-4150. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46722>
- Dikmen, M., & Tuncer, M. (2017). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Harran Education Journal*, 2018 3(1), 24-38.
- Dikmen, M., & Tuncer, M. (2018). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 24-38.
- Doğan, F. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin stres kaynakları ve baş etme yolları (Kilis İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Eraslan, L., & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Erdem, A. R. (1998). Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 51-57.
- Erözkan, A. (2011). Üniversite öğrencilerinin kişilerarası duyarlılık ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(14), 129-155.
- Faragher, E. B., Cass, M., & Cooper, C. L. (2013). The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis. *From Stress to Wellbeing*, 1, 254-271.
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching And Learning*, 8(1), 27-42.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., & Donnelly, J. H. (1988). *Organizations*. Plano, TX.
- Girgin, G., & Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek. Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(4), 172-187.
- Gök, B., & Atalay Kabasakal, K. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inancı, öğretim motivasyonu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(4), 1081-1112.
- Gültekin, E., Ekici, N., & Tepe, F. (2011). Terör mağduru polislerde travma sonrası depresyon bozukluğu belirtilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Güvenlik ve Terörizm Dergisi*, 2(1), 25-36.
- Gürşen-Otacıoğlu, S. (2008). Müzik öğretmenlerinin sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri ile depresyon düzeyleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 35-50.
- Güzel-Candan, D., & Evin-Gencil, İ. (2015). Öğretim Motivasyonu Ölçeği? ni Türkçe? ye Uyarlama Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 72-89.
- Işıkhan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Sandal Yayınları.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-378.
- İlğan, A., Canoğlu, Ö., Karamert, Ö., & Şensoy, Ç. P. (2018). Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile öğretim motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 979-1003.
- Karatekin, K., Meray, Z., & Keçe, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 70-96.
- Kauffman, D. F., Yılmaz-Soylu, M., & Duke, B.. (2011). Validation of the motivation to teach scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 279-290.
- Kızıltaş, E., Halmatov, M., & Sarıçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 173 – 189.
- Klein, D. N., Lewinsohn, P. M., Seeley, J. R., & Rohde, P. (2001). A family study of major depressive disorder in a community sample of adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 58, 13-20.
- Korkmaz, İ. (2020). Nicel araştırmalarda evren, örneklem, örnekleme teknikleri. B. Oral, A. Çoban (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (205-227. ss) Ankara: Pegem Akademi
- Kovess-Masféty, V., Rios-Seidel, C., & Sevilla-Dedieu, C. (2007). Teachers' mental health and teaching levels. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1177-1192.
- Köknel, Ö. (1986). *Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.
- Moon, M. J. (2000). Organizational commitment revisited in new public management: Motivation, organizational culture, sector, and managerial level. *Public Performance & Management Review*, 177-194.
- NIMH, (2018, Ağustos 11). Depression. <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/depression/index.shtml>
- Nolen-Hoeksema, S. (2009). *Abnormal Psychology*. New York: McGraw Hill Higher Education.
- Okçabol, R. (2004). *Türkiye' de öğretmen profili araştırması ve öğretmen yetiştirmede yeni arayışlar*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinin sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri ile depresyon düzeyleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 35-50.
- Owens, R. G. (1998). *Organizational behavior in education*. Boston: Allyn and Bacon
- Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O., & Oğuzhançoğlu, N. K. (2002). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3(3), 155-161.

- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 1-140.
- Papastilianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12(3), 295-314.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Quinn, B. (2002). *Herkes için depresyon el kitabı*. İstanbul: HYB Yayınları.
- Reeve, J., & Su, Y. (2013). Teacher Motivation. Accessed at oxfordhandbook.com on June 7, 2020.
- Russell, B., & Purcell, J. (2009). *Online research essentials: Designing and implementing research studies*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Sağır, M. (2015). Öğretmenlerin örgütsel depresyon ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Education*, 4(3), 29-42.
- Sünbül, A. M. (2001) Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s.236) içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şanlı, Ö. (2017). Öğretmenlerin algılanan stres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(61).
- Soriano, K. (2021). *What is depression?* <https://www.psycom.net/depression.central.html>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). Boston, MA: Pearson.
- Tanhan, F. (2014). Öğretmenlerde irrasyonel inançlar ile Cinsiyet Ve Depresyon ilişkisinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-73.
- Tanhan, F., Kayri, M., & Tanrıverdi, S. (2012). Devlet okullarında kadrolu ve kadrosuz olarak çalışan öğretmen-lerin depresyon düzeylerinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 52-64.
- Tarhan, N. (2015). *Stresten depresyona giden yol*. 28.07.2019 tarihinde <https://www.e-psikiyatri.com/stresten-depresyona-giden-yol-42464> adresinden alınmıştır.
- Taycan, O., Kutlu, L., Çimen, S., & Aydın, N. (2006). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerde depresyon ve tükenmişlik düzeyinin sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dizin*, 7(2), 100-108.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7(3), 203-219.
- Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral, A. Çoban (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (205-227. ss) Ankara: Pegem Akademi
- Tuncer, M., & Dikmen, M. (2019). Burns Depresyon Ölçeği Türkçe Formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(42), 2848-2857. doi:10.26450/jshsr.1429
- Tuncer, M., Berkant, H.G., & Dikmen, M., (2017). Sosyal araştırmalardaki ölçek bulgularına örneklem etkisinin araştırılması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11),1-10.
- Wisco, B. E., & Nolen-Hoeksema, S. (2009). The interaction of mood and rumination in depression: Effects on mood maintenance and mood-congruent autobiographical memory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 27(3), 144-159.
- Yılmaz, S., Hacıhasanoğlu, R., & Çiçek, Z. (2006). Hemşirelerin genel ruhsal durumlarının incelenmesi. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 15(6): 92-97.

Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Etik İkilem Karşısında Tutumlarına Etkisinin Tespit Edilmesine Yönelik Bir Araştırma

An Investigation Intended for Determining Social Work Students' Attitudes Towards the Ethical Dilemma in Terms of the Psychological Resilience Levels

Beyza ERKOÇ, Sayra LOTFİ

Öz

Psikolojik sağlamlık, stresli yaşam deneyimlerine karşı bireyleri koruyarak baş etme kapasitelerini ve uyum süreçlerini destekleyen bir sistem olması nedeni ile günümüz dünyasında sıklıkla vurgulanan kavramlar arasındadır. Etik ikilem ise sosyal hizmet uzmanlarının mesleki sorumluluklarını yerine getirirken karar verme süreçlerini olumsuz yönde etkileyen çatışmaları içerir. Psikolojik sağlamlığın sosyal hizmet uzmanlarının etik ikilem yaşadığı durumlarda kararlarını olumlu şekilde vermelerini desteklediği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı geleceğin sosyal hizmet uzmanları olacak olan sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin etik ikilem karşısında tutumlarına etkisinin tespit edilmesi, elde edilen sonuçlar ışığında ve sosyal hizmet bakış açısı ile önerilerin geliştirilmesidir. Araştırma 01.05.2021-31.05.2021 tarihleri arasında, farklı üniversitelerin sosyal hizmet bölümlerinde eğitim gören 420 öğrenciyle, elektronik tabanlı anket yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda sosyal hizmet öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları ile etik kararları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ve psikolojik sağlamlığın etik karar vermeyi pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Bunun yanında, katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeylerinin cinsiyet, yaş ve sınıf değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği, fakat yaşanan yere göre aile yanında yaşayanların psikolojik sağlamlık ortalamalarının yurtda ve evde kalanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcıların etik kararlarında ise yaş, sınıf ve yaşanan yer değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı, fakat cinsiyete göre kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre etik karar verme ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ışığında; meslek hayatları boyunca etik ikilem yaşama ihtimalleri yüksek olan sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin böylesi durumlarda etik karar verebilmeleri için psikolojik sağlamlıklarının artırılmasının elzem olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda psikolojik ve sosyal yönden güçlendirilmeleri için sosyal hizmet bölümü öğrencilerine profesyonel destek sağlanması, stresle başa çıkma, özgüven, krizle mücadele gibi konularda yetkinliklerinin artırılması önerilmektedir.

Ahtar Sözcükler: Psikolojik sağlamlık, Etik ikilem, Sosyal hizmet, Öğrenci

Erkoç B., & Lotfi S., (2021). Sosyal hizmet öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin etik ikilem karşısında tutumlarına etkisinin tespit edilmesine yönelik bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 411-416. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.460>

Beyza ERKOÇ (✉)

ORCID ID: 0000-0002-0035-6782

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bulent Ecevit University, Faculty of Health Sciences, Department of Social Work, Zonguldak, Turkey
beyzahatipoglu@windowslive.com

Sayra LOTFİ

ORCID ID: 0000-0003-3352-0152

İstanbul Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu, Sosyal Hizmet Bölümü, İstanbul, Türkiye
Istanbul Medipol University, School of Health Sciences, Department of Social Work, Istanbul, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 05.07.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 01.08.2021

ABSTRACT

Owing to it is a system supporting coping capacities and adaptation processes by preserving individuals against the stressful life experiences, psychological resilience is among the generally emphasized concepts in today's world. Ethical dilemma includes conflicts which affect negative process of deciding while social workers are accomplishing their professional responsibilities. It is thought that psychological stability supports social works positive decision making when they experience ethical dilemma. The aim of this study is identifying the future social workers who are students of the social work education now and their psychological resilience levels and its effect on their attitudes towards the ethical dilemma and improving suggestions in the light of the results obtained from the social work viewpoint. SPSS 22.0 program has been used while analysing the investigation. It has been seemed that there are significant relationship between the psychological resilience of the social work education students and their ethical deciding and psychological resilience predict the ethical decides in the positive direction. Besides that participants haven't been significantly different from each other in terms of statistical at their psychological resilience according to their sex, age, class variables but participants living with their family according to location have had significantly higher than others. About their ethical decides it has been different from each other according to their ages, class, location variables in terms of statistical but female participants' environment of deciding have been higher significantly than male participants. In the light of the results obtained social work education students who will most likely experience ethical dilemma it is important that their psychological resilience have to be strengthened during their professional lifes. Accordingly it is offered so as to be strengthen in terms of psychological and social, they should be supported, equipped with professional ability about overcoming the stress, self confidence, fighting against the crisis.

Keywords: Psychological resilience, Ethical dilemma, Social work, Student

GİRİŞ

Sosyal hizmet bireylerin, grupların ve toplumların sorunlarını bütüncül olarak ele alan, çevresi içerisinde birey bakış açısı ve bireylerin güçlendirilmesi esası ile çalışan ve bu sayede bireylerin sorunlarla baş edebilen, özgür, refah seviyesi yüksek, maksimum sosyal işlevselliğe olmaları gayesi ile çalışan uygulamalı bir meslek ve akademik bir disiplindir. Adalet, eşitlik, refah, maksimum sosyal işlevsellik, yaşam tatmini, iyilik hâli gibi kavramlar sosyal hizmetin temelini oluşturur. Sosyal hizmet faaliyetlerini yerine getiren profesyoneller sosyal hizmet uzmanlarıdır.

Sosyal hizmet uzmanlarının sosyal hizmetin temel hedefleri için çalışırken birtakım yetkinliklerinin olması zorunludur. Yeterli teorik bilgi temelini yanında uygulama ile desteklenmiş pratik bilgi sosyal hizmet uzmanlarının yetkinliklerine pozitif destek sağlar. Değişen koşullar, her geçen gün yenisi çıkan sorunlar, etik yönden yaşanan ikilemler sosyal hizmet uzmanlarının kararları üzerinde zaman zaman olumsuz yönde etkili olmaktadır. Bunun yanında sosyal hizmet uzmanının bireysel psikolojik sağlamlığı da karar süreçlerini ciddi şekilde etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı geleceğin sosyal hizmet uzmanları olacak olan sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin etik ikilem karşısında tutumlarına etkisinin tespit edilmesi, elde edilen sonuçlar ışığında ve sosyal hizmet bakış açısı ile önerilerin geliştirilmesidir.

Sosyal Hizmet

Sosyal Hizmet Uzmanları Uluslararası Federasyonuna (IFSW) göre sosyal hizmet, hizmetinin merkezinde sosyal adalet ilkeleri, insan hakları, toplu sorumluluk ve farklılıklara saygının yer aldığı, sosyal değişimi, gelişimi, sosyal uyumu, insanların güçlenmesini, özgürleşmesini destekleyen, sosyal hizmet teorileri, sosyal -beşeri bilimler ile yerel bilgi ile desteklenen, yaşam

zorluklarını ele alan ve refahı artırmak için insanlarla yapıları bir araya getiren uygulamaya dayalı bir meslek ve akademik bir disiplindir (IFSW, 2014). Sosyal Hizmet Eğitimi Konseyine (CSWE) göre sosyal hizmet, bireylerin çevrelerinde ellerinden gelenin en iyisini yapmalarına yardımcı olmaya adanmış bir meslektir. Sosyal Hizmet Uzmanları Ulusal Birliğine (NASW) göre sosyal hizmet, kişi, grup veya toplumların sosyal işlevselliğini korumak veya artırmak için uygun toplumsal koşulların oluşması amacıyla yardımda bulunan mesleki bir faaliyettir (NASW, 1973). Sosyal olana hizmet etmek sosyal hizmettir. Sosyal varlık olmaları nedeni ile bireyler başka bireylere ihtiyaç duyarlar. Bu bağıllık ve bağımlılık sosyal hizmetin dayanağını meydana getirir. Sosyal hizmet, bireyler arası etkileşimin, ilişkilerin kalitesinin artırılması için onlara yardım eder (Selcik ve Güzel, 2016: 462). Sosyal hizmet toplumsal bir aktivitedir. Sosyal hizmetin ilk amacı kişilerin siyasi, ekonomik ve toplumsal eşitsizlikler nedeni ile yardıma muhtaçlıklarını sorgulamaktan ziyade tüm bireylere olabildiğince eşit hizmetin götürülmesidir (Bingöl, 2015: 71). Sosyal hizmet, özel gereksinimi olan gruplarının bakımının ve korunmalarının toplumun yükümlülüğü ve görevi olduğu gerçeği ile resmi, yarı resmi ve gönüllü faaliyetlerle bu grupların bakım ve korunmalarını görev addeden, bireylerin yardım almaksızın çözemedikleri kişisel ve toplumsal problemlerinin çözümü için geliştirilen sürekli, sistemli, düzenli faaliyetlerin tümüdür (Tomanbay, 1999: 237). Yukarıda verilen tanımlardan anlaşılacağı üzere sosyal hizmet, yardım, değişim, destek, çözüm, refah, işlevsellik, iyilik hâli vb. gibi kavramları içeren meslek ve akademik bir disiplindir. Bu süreçte verilen kavramlara ilişkin birey, grup ve toplumların sorunlarıyla çalışırken sosyal hizmet profesyonellerinin birçok karar vermeleri gerekmektedir. Karar verme süreçleri ise birçok faktörden etkilenebilmektedir. Bu faktörlere örnek olarak sosyal hizmet uzmanlarının psikolojik sağlamlık düzeyleri ve yaşamış oldukları etik ikilemler verilebilir.

Psikolojik Sağlamlık

Psikolojik sağlamlık, ciddi risk deneyimleri ve bu deneyimlere rağmen nispeten olumlu bir psikolojik sonucun birleşimiyle ilgilenen etkileşimli bir kavramdır. Psikolojik sağlamlığın arka planında iki önemli araştırma bulgusu vardır. Birincisi, insanların her türlü çevresel tehlikeye verdikleri tepkilerde büyük bireysel farklılıkların olduğu, ikincisi ise bazı durumlarda, stres veya sıkıntı deneyiminin bazen daha sonraki strese karşı direnci güçlendirdiğine dair kanıtlar olduğudur ki buna “çelikleşme” etkisi denir (Rutter, 2006: 2). Psikolojik sağlamlık, bireyin zaman içinde nispeten normal fiziksel ve psikolojik işlevini sürdürürken, stresli ve / veya travmatik olay ve / veya olayların uyarlanabilir bir şekilde üstesinden gelebildiği dinamik bir süreçtir (Osório vd., 2017: 307). Psikolojik sağlamlık, stres veya sıkıntıların üstesinden gelmeyi veya çevresel riske göreceli direnci kapsayan birden çok şekilde tanımlanır (Bowes & Jaffee, 2013: 195). Psikolojik sağlamlık, bireylerin çok zorlu koşullar yaşamalarına rağmen bu olumsuz koşullarla olumlu şekilde savaşılabilmelerini ve yeni duruma uyum sağlayabilmelerini tanımlar. Psikolojik sağlamlık üzerinde koruyucu özelliği olan ve risk teşkil eden faktörler mevcuttur. Bu faktörler kişisel, ailesel ve çevresel olmak üzere gruplandırılabilir (Öz & Bahadır Yılmaz, 2009, s. 83). Tanımlar dikkate alındığında psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek bireylerin zorlu koşullarla daha kolay baş edebildiği, karar vermesi gereken durumlarda ise daha nesnel ölçütlerle, daha verimli kararlar verdiği sonucuna ulaşılabilir.

Etik İkilem Karşısında Karar Verme

Felsefi bir çalışma disiplini olarak etik, doğru ve yanlış, iyi ve kötü, takdire şayan ve içler acısı vb. konularını anlamak, analiz etmek ve ayırt etmek için sistematik bir yaklaşımdır, çünkü bunlar, duyguları olan varlıklar arasındaki iyilik ve ilişkilerle ilgilidir. Meslekler ve dinler için geliştirilmiş kodlar gibi resmi teoriler, yaklaşımlar ve davranış kuralları kullanılarak etik tanımlamalar uygulanır (Rich, 2013: 4). Sosyal hizmette etik ilkeler, felsefi bakış açısı ile belirli ahlaki ilkelerin üretilmesini, daha sonra bu ilkelerin sosyal hizmet uzmanları tarafından işleyiş kuralları sisteminin bir parçası olarak benimsenmesini, inanç sistemlerine dahil edilmesini, neyin doğru neyin yanlış olduğu hakkındaki düşüncelerini ve ardından eylem için rehber olarak kullanımını içerir (Wilks, 2004: 79). Sosyal hizmet meslek ve disiplininin genel itibarı ile kabul edilebilir standartta nasıl yerine getirilebileceği tartışmaları sosyal hizmet etiği kavramını gündeme getirmiştir. Etik kişiler, kurumlar ve toplumlar arası düzenlemede en önemli kavramlardır. Sosyal hizmeti ilgilendiren kararlar ve aktivitelerde etik ilkeler göz ardı edilemez. Sosyal hizmette etik, bireylerin hak ve özgürlüklerine saygıyı, sosyal adaleti, dürüst olmayı vb. vurgular (Ersoy Yılmaz, 2015: 123). Etik ikilem, temel değerlerin şekillendirdiği mesleki yükümlülükler ve zorunlulukların çatışması durumudur (Reamer, 2018: 20). Sosyal hizmette etik ikilem, sosyal hizmet profesyonellerinin mesleki görevleri ve değerleri arasında bir çatışma yaşanması durumunda ve hangisinin daha öncelikli olması gerektiği konusunda karar verirken ortaya çıkar. Örneğin müracaatçısının mahremiyetini korumaya ve onun zarar görmemesi adına koruma alanı sağlamaya çalışan bir sosyal hizmet uzmanı, bazı durumlarda ikisini aynı anda sağlayamayabilir. Böylesi bir durumda sosyal hizmet

uzmanı doğru görev olarak tanımladığı seçeneği seçmek durumundadır (Reamer, 2018: 66). Sosyal hizmet uzmanlarının etik ikilem yaşadıkları durumlar; kişisel ve mesleki değerleri içeren etik ikilemler, gizliliği ve mahremiyeti içeren bilgilere ilişkin etik ikilemler, gerçekleri anlatma konusunda yaşanan etik ikilemler, sınırlı kaynakların paylaşılması konusunda yaşanan etik ikilemler, kendi kaderini tayin etme ve paternalizm konusunda yaşanan etik ikilemler, meslektaşları konusunda bildirim yapmaya ilişkin etik ikilemler, kanun, politika, düzenleme ve kurallara ilişkin etik ikilemler şeklindedir (Artan, Olcay Özkan & Arıcı, 2020: 74). Sosyal hizmet uzmanlarının mesleki uygulamalarında karar almaları söz konusu ise, meslek etiğine bağlı kalmaları çok elzemdir. Guttman (2006) etik karar verme konusunda sosyal hizmet uzmanlarına altı adımlı bir yöntem önerir:

1. Mevcut etik ikilemin kısaca tanımlanması,
2. Müracaatçı, ailesi ve sosyal hizmet uzmanının değerleri ve ilkelerinin açıklanması,
3. Değerler arası çatışma varsa açıklanması ve karar verilmeden önce öncelik sırasının belirlenmesi,
4. Etik ilkelerin değerlendirilmesi ve en iyi sonucu verecek eylemin belirlenmesi,
5. Kararın verilmesi,
6. Karar neticesinde gerçekleştirilen faaliyetin gerekçelendirilmesidir (Guttman, 2006:170).

Son olarak konsültasyon uygulamasının etik karar verme sürecinde başvurulabilecek bir yöntem olduğunu da belirtmek gerekir (Artan, Olcay Özkan & Arıcı, 2020: 76).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın Kapsamı, Evreni, Örnekleme ve Etik Konular

Araştırma 01.05.2021-31.05.2021 tarihleri arasında farklı üniversitelerin sosyal hizmet bölümlerinde eğitim gören öğrenciler ile elektronik tabanlı anket yöntemiyle (Google Forms aracılığıyla) mail, SMS ve WhatsApp üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında 420 bireye ulaşılmıştır.

Katılımcıların %91'ini (n=382) kadın, %9'u (n=38) erkektir. Katılımcıların %75,2'si (n=316) 18-21 yaş arası grup oluşturmaktadır. Katılımcıların %35,5'i (n=149) 1. sınıftır. Katılımcıların %75,7'si (n=318) ailesinin yanında kalmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan elektronik tabanlı anket üç ayrı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerine yönelik yazarlar tarafından hazırlanan sorular yer almaktadır. İkinci bölümde katılımcıların psikolojik sağlamlıklarının tespit edilmesine yönelik Smith ve ark. (2008) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Doğan (2015) tarafından gerçekleştirilen 6 maddelik “Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” yer alır. Ölçekteki

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Erkek	38	9.0
	Kadın	382	91.0
Yaş	18-21 yaş	316	75.2
	22-25 yaş	92	21.9
	26 yaş ve üzeri	12	2.9
Sınıf	1.sınıf	149	35.5
	2.sınıf	140	33.3
	3.sınıf	83	19.8
	4.sınıf	48	11.4
Yaşanan yer	Aile yanı	318	75.7
	Yurt	64	15.2
	Tek başına ev	16	3.8
	Arkadaşlarla ev	22	5.2

ifadeler 5'li Likert tipi ölçekle "Hiç Uygun Değil", "Uygun Değil", "Biraz Uygun", "Uygun" ve "Tamamen Uygun" seçenekleri ile ölçülmüştür. Üçüncü bölümde ise katılımcıların etik ikilem karşısında tutumlarına yönelik Nathanson ve Giffords tarafından geliştirilen (2011), Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Artan, Irmak ve Mengü (2018) tarafından gerçekleştirilen 16 maddelik "Sosyal Hizmet Etik Ölçeği" yer almaktadır. Ölçekteki ifadeler 5'li Likert tipi ölçekle "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" seçenekleri ile ölçülmüştür. Bu araştırmanın yapılabilmesi için Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 30.04.2021 tarih ve 163 Protokol Nolu Karar'ı ile Etik Kurul izni alınmıştır. Ölçeklerin kullanılabilmesi için yazarlardan mail ortamında izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında verilerin analizine geçmeden önce veri seti kayıp veri ve aykırı değerler açısından incelenmiştir. Veri setinde kayıp veri ve aykırı değer bulunmamaktadır. Daha sonra araştırma değişkenlerinden olan Etik karar verme ve Psikolojik sağlık puanları için tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: Değişkenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	Ort	SS	Çarpıklık	Basıklık
Etik karar verme	63.32	7.08	-0.59	0.97
Psikolojik Sağlık	18.61	4.67	0.00	0.47

Psikolojik sağlık puanlarında ortalama 18.81, standart sapma 4.67 iken Etik karar verme puanlarında ortalama 63.32, standart sapma ise 7.08'sir. Değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık katsayıları ise +1 ile -1 aralığında yer aldığı için değişkenlerin normal dağıldığı görülmektedir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik istatistiklerden yararlanılmıştır.

Sosyo-demografik değişkenlere göre etik kararlar ve psikolojik sağlık düzeyleri karşılaştırılırken bağımsız örnekler t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analize geçmeden önce demografik değişken gruplarına düşen kişi sayıları incelenerek, sayının yetersiz olduğu gruplar arasında birleştirme yapılmıştır. Bu kapsamda 22-25 yaş ile 26 yaş ve üzeri grup birleştirilerek 22 yaş ve üzeri olarak yeni bir grup oluşturulmuştur. Yaşanan yerde ise tek başına ev ve arkadaşlarla ev seçenekleri birleştirilerek "Ev" grubu oluşturulmuştur. Analizler bu yeni gruplara göre gerçekleştirilmiştir.

Psikolojik sağlamlığın etik karar verme üzerindeki rolünü incelemek için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Analizler SPSS Statistic paket programında gerçekleştirilmiş ve anlamlılık düzeyi $\alpha=0,05$ olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Psikolojik Sağlık ve Etik Kararların Karşılaştırılması

Tablo 3'te sosyo-demografik değişkenlere göre psikolojik sağlık ve etik kararların karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız örneklemlerde t testi ve tek yönlü varyans analizi bulguları yer almaktadır.

Katılımcıların psikolojik sağlık düzeylerinde cinsiyet ($t=1.344$, $p>0.05$), yaş ($t=-1.275$, $p>0.05$) ve sınıf ($F=0.949$, $p>0.05$) değişkenlerine göre anlamlı farklılık yokken; yaşanan yere ($F=7.676$, $p<0.01$) göre anlamlı farklılık vardır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc testlerden olan Scheffe testi yapılmıştır. Analiz sonucunda psikolojik sağlık ortalamalarında aile yanından kalanların ortalaması (64.07 ± 6.62), yurttaki (61.33 ± 7.57) ve bireysel/arkadaş evinde (60.45 ± 8.62) kalanların ortalamasından daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların etik kararlarında yaş ($t=-0.915$, $p>0.05$), sınıf ($F=1.297$, $p>0.05$) ve yaşanan yer ($F=1.596$, $p>0.05$) değişkenlerine göre anlamlı farklılık yokken; cinsiyete ($t=-2.106$, $p<0.05$) göre anlamlı farklılık vardır. Etik kararlar puanlarında cinsiyetlere göre kadınların ortalaması (63.55 ± 6.93), erkeklerin ortalamasından (61.03 ± 8.20) daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal hizmet öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları ile etik kararları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır ($R=0.13$). Tablo 4'te psikolojik sağlamlığın etik karar verme üzerindeki rolünü incelemek amacıyla oluşturulan basit doğrusal regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(1, 418)}=7.482$, $p<0.01$). Regresyon katsayıları yorumlandığında, psikolojik sağlamlığın etik karar vermeyi pozitif yönde yordadığı görülmektedir (Standardize Beta=0.13, $p<0.01$). Etik karar vermede gözlenen değişimin %2'si ($R^2=0.02$) psikolojik sağlık tarafından açıklanmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma ile geleceğin sosyal hizmet uzmanları olacak olan sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin etik ikilem karşısında tutumlarına etkisinin tespit edilmesi, elde edilen sonuçlar ışığında ve sosyal hizmet bakış açısı ile önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma

Tablo 3: Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Psikolojik Sağlık ve Etik Kararların Karşılaştırılması

	Psikolojik Sağlık			Etik Kararlar		
	Ort.	SS	t/F	Ort.	SS	t/F
Cinsiyet						
Erkek (n=38)	19.58	5.76	1.344	61.03	8.20	-2.106*
Kadın (n=382)	18.51	4.54		63.55	6.93	
Yaş						
18-21 yaş (n=316)	18.44	4.69	-1.275	63.14	7.27	-0.915
22 yaş ve üzeri (n=104)	19.12	4.59		63.88	6.48	
Sınıf						
1.sınıf (n=149)	63.15	6.92	0.949	18.15	4.69	1.297
2.sınıf (n=140)	62.87	7.14		19.19	4.82	
3.sınıf (n=83)	64.47	7.68		18.36	4.83	
4.sınıf (n=48)	63.19	6.25		18.75	3.70	
Yaşanan Yer						
Aile yanı (n=318)	64.07 ^a	6.62	7.676**	18.82	4.72	1.596
Yurt (n=64)	61.33 ^b	7.57		18.17	4.59	
Ev (n=38)	60.45 ^b	8.62		17.55	4.22	

^{a,b}: Tek yönlü varyans analizi sonrasında yapılan post-hoc testlerde anlamlı farklılık görülen ortalamalar farklı harf ile gösterilmiştir.
* $p<0.05$ ** $p<0.01$

Tablo 4: Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Etik Kararları Üzerinde Psikolojik Sağlamlığın Rolü

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Beta	t	p
	Beta	SE			
Sabit	59.580	1.411		42.222	0.000
Psikolojik Sağlık	0.201	0.074	0.133	2.735	0.006

$F_{(1, 418)} = 7.482, p < 0.01, R = 0.13, R^2 = 0.02$

sonuçlarına göre sosyal hizmet öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeyleri ile etik ikilem karşısında etik karar vermeleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri etik karar vermelerini pozitif yönde etkilemektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri ne kadar yüksek ise etik ikilem yaşamaları durumunda etik karar verme olasılıkları o kadar yüksektir. Aldoğan'ın (2018) yapmış olduğu çalışmasında sosyal hizmet uzmanlarının psikolojileri ve tükenmişliklerinin etik karar vermeleri üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmanın elde edilen bir diğer sonuca göre ailesiyle birlikte kalan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri yurt ve evde kalan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Bunun nedenlerinin aile üyelerinin sağladığı sosyal desteğin, aile bağlarının ve aile aidiyetinin olduğu düşünülmektedir. Bahsi geçen bu olumlu güç kaynakları öğrencinin olumsuz bir durum yaşaması karşısında onu güçlü kılmaktadır. Literatürde bu sonucu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Dayıoğlu, 2008; Wilks, 2008; Bulut, 2016; Yıldırım, 2019; Çalışkan, 2020).

Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre etik ikilem karşısında daha etik karar verdikle-

ridir. Literatürde bu sonucu destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur (Beltramini ve ark., 1984; Glover ve ark., 2002; Kısa Kara, 2017). Bu sonuç kadınların daha duygusal olmaları ve olaylara daha ayrıntıcı biçimde bakabilmeleri şeklinde yorumlanabilir.

Çalışma sonuçları ışığında ve psikolojik sağlamlığın etik ikilem karşısında karar vermeyi pozitif yönde etkilediği düşünüldüğünde, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının artırılması için çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bu çalışmalar öğrencilerin teorik ve pratik eğitimlerinin yanında kendi bireysel güçlerini artırıcı yönde olmalıdır. Öğrencilerin stresle başa çıkma, özgüven, krizle mücadele konularında yetkinliklerinin artırılması elzemdir. Müfredatın öğrencilerde problem ve duygu odaklı başa çıkma stratejilerini geliştirecek, dayanıklılığı artıracak ve onları karşılaştıkları çeşitli streslerle daha iyi başa çıkmaya hazırlayacak stratejiler içerecek şekilde güncellenmesi gerekmektedir. Bunun yanında temel hedefleri arasında öğrencilerin akademik başarısının maksimuma çıkarılması için çalışan okul sosyal hizmetinin etkin hâle getirilmesi bir diğer önemli öneridir. Okul sosyal hizmeti öğrencilerin akademik başarısı için öğrenci, öğretmen, aile ve okul yönetimi ile eş zamanlı çalışır. Bu bağlamda üniversite bünyelerinde

(mediko-sosyal birimlerinde ya da ayrı bir birim şeklinde) okul sosyal hizmetinin etkin hâle getirilmesi ve bu birimlerde görevli sosyal hizmet uzmanlarının toplumumuzun geleceği olan gençlerle çalışmalar yapması önerilmektedir. Bu çalışmanın gerçekleştirildiği sürecin COVID 19 pandemisi sürecinde ve çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş olması çalışmanın kısıtlarını oluşturmaktadır. Bunun yanında ulusal ve uluslararası literatürde psikolojik sağlık düzeyinin etik ikilem karşısında tutuma nasıl etki ettiğini ele alan ilk çalışma olması bu çalışmayı değerli kılmaktadır. Daha geniş kitle ile ve farklı üniversitelerde eğitim gören öğrencilerle benzer çalışmaların gerçekleştirilmesinin de faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Aldoğan, S.N. (2018). *Sosyal hizmet uzmanlarının etik karar verme süreçlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı. Ankara.
- Artan, T., Irmak, H., & Mengü, E. (2019). Nathanson ve Giffords sosyal hizmet etik ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 6(2), 310-320.
- Artan, T., Olcay Özkan, A. & Arıcı, A. (2020). *Sosyal hizmette etik ikilemler ve etik karar verme*. Taner Artan ve Melek Zubaroğlu Yanardağ (Ed.), Sosyal Hizmet Etiği içinde (s.71-88). Ankara: Nika Yayınevi.
- Beltramini, R., Peterson, R. & Kozmetsky, G. (1984). Concerns of college students regarding business ethics. *Journal of Business Ethics*, 3, 195-200.
- Bingöl, O. (2015). Genel bağlarıyla sosyal hizmet ve toplum. *Mavi Atlas*, 5, 69-77.
- Bowes, L., & Jaffee, S.R. (2013). Biology, genes, and resilience: toward a multidisciplinary approach. *Trauma, Violence, & Abuse*, 14(3), 195-208.
- Bulut, B. (2016). *Ergenlerin anksiyete, sosyal destek ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Butts, J.B., & Rich, K.L. (2013). *Introduction to ethics*. Nursing ethics: Across the curriculum and into practice, (3.Ed). Jones & Bartlett. United States of America.
- CSWE. <https://www.cswe.org/Students/Discover-Social-Work/What-is-social-work>. Erişim Tarihi: 20.03.2021.
- Çalışkan, Ü. (2020). *Üniversite öğrencilerinde anne baba tutumu ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül. İzmir.
- Dayıoğlu, B. (2008). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda psikolojik sağlık: Öğrenilmiş güçlülük, algılanan sosyal destek ve cinsiyetin rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Ersoy Yılmaz, S. (2015). Sosyal hizmet etiğine ilişkin bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 122-136.
- Glover, S.H., Bumpus, M.A., Sharp, G.F. & Munchus, G.A. (2002). Gender differences in ethical decision making. *Women in Management Review*, 17(5), 217-227.
- Guttman, D. (2006). *Ethics in Social Work: A Context of Caring*. New York: The Haworth Press.
- IFSW (2014). <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>. Erişim Tarihi: 20.03.2021.
- Kısa Kara, B. (2017). *Etik karar vermeye etki eden faktörler: İşletme bölümü öğrencileri üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı. Gaziantep.
- Lund, H.G., Reider, B.D., Whiting, A.B. & Prichard, J.R. (2010). Uyku modelleri ve rahatsız uykunun öngörücüleri, büyük bir üniversite öğrencisi nüfusunda. *Ergen Sağlığı Dergisi*, 46(2), 124-32.
- Nathanson, I.L., Giffords, E.D., & Calderon, O. (2011). Expanding awareness: Issues in the development of an ethics scale for the social work profession. *Journal of Social Work Education*, 47(1), 133-149.
- NAWS (1973). <https://quizlet.com/99482734/nasw-definition-for-social-work-flash-cards>. Erişim Tarihi: 21.03.2021.
- Osório, C., Probert, T., Jones, E., Young, A.H., & Robbins, I. (2017). Adapting to stress: understanding the neurobiology of resilience. *Behavioral Medicine*, 43(4), 307-322.
- Öz, F., & Bahadır Yılmaz, E., (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: psikolojik sağlık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 16(3): 82- 89.
- Reamer, F.G. (2018). *Sosyal hizmet etiği ve değerleri*. H. Acar (Çev.) Ankara: Nika Yayınevi.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12.
- Saravanan, C. & Wilks, R. (2014). 'Medical students' experience of and reaction to stress: the role of depression and anxiety. *The Scientific World Journal*, 1-8.
- Selcık, O., & Güzel, B. (2016). Sosyal hizmet mesleğinin çalışma alanı ve sosyal hizmet uygulamasının Türkiye ölçeğinde değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 9(46).
- Tomanbay, İ. (1999). *Sosyal Çalışma Sözlüğü*. Ankara: Selvi Yayınevi
- Wilks, S.E. (2008). Resilience amid academic stress: The moderating impact of social support among social work students. *Advances in Social Work*, 9(2), 106-125.
- Wilks, T. (2004). The use of vignettes in qualitative research into social work values. *Qualitative social work*, 3(1), 78-87.
- Yıldırım, E. (2019). *Ailesinin yanında yaşayan ve ailesinin yanında yaşamayan üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının yordayıcısı olarak algılanan sosyal destek ve mutluluk düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı Klinik Psikoloji Bilim Dalı. İstanbul.

Sürdürülebilir Yükseköğretim Kurumları Oluşturulmasında Talloires Deklarasyonunun Rolü ve Önemi*

The Role and Importance of Talloires Declaration in Establishing Sustainable Higher Education Institutions*

Muhammed Yunus BİLGİLİ, Abdulkadir TOPAL

ÖZ

İnsani ihtiyaçların karşılanması amacıyla çevre ve doğal kaynakların yoğun bir şekilde kullanılması ekosistemlerin kendilerini yenileme potansiyelini riske atmış ve çevre sorunlarına yol açmıştır. Karşılaşılan sorunların çözülebilmesi için mevcut ekonomik sistem sorgulanmaya başlanmıştır. Çözüm önerileri içerisinde, gelecek kuşakların da doğal kaynaklardan yararlanma hakkı bulunduğunu vurgulayan sürdürülebilir kalkınma anlayışı ön plana çıkmıştır. 1980'li yıllardan itibaren sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilirlik konularının yükseköğretim kurumları tarafından yoğun bir şekilde tartışıldığı görülmüştür. 1990 tarihli Talloires Deklarasyonuna kadar, sürdürülebilirlik ve yükseköğretim ilişkisi çevre eğitimi odaklı olurken, söz konusu deklarasyonla beraber yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilir olup olmadıkları gündeme gelmiştir. Bu çalışmanın amacı, Talloires Deklarasyonunun sürdürülebilir yükseköğretim kurumları oluşturulmasındaki rolü, önemi ve yarattığı dönüşümlerin incelenmesidir.

Anahtar Sözcükler: Sürdürülebilirlik, Sürdürülebilir kalkınma, Sürdürülebilir yükseköğretim kurumu, Çevre eğitimi, Talloires Deklarasyonu

ABSTRACT

The intensive use of environmental and natural resources to satisfy human needs has risked the potential of renewable ecosystems and caused environmental problems. In order to respond to the problems faced, the current economic system has been interrogated. In the response emphasizing that future generations have the right to benefit from natural resources, the sustainable development approach has come to prominence. It has been observed that the issues of sustainable development and sustainability have been intensely discussed by higher education institutions since the 1980s. Until the Talloires Declaration (1990), the relationship between sustainability and higher education has been focalized to environmental education, with this declaration, the sustainability of higher education institutions has been brought to the agenda. The aim of this study is to examine Talloires Declaration on behalf of role, importance and transformations in establishing sustainable higher education institutions.

Keywords: Sustainability, Sustainable development, Sustainable higher education institution, Environmental education, Talloires Declaration

Bilgili M. Y., & Topal A., (2021). Sürdürülebilir yükseköğretim kurumları oluşturulmasında Talloires deklarasyonunun rolü ve önemi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 417-424. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.461>

*Bu çalışma, M. Y. Bilgili'nin "Sürdürülebilir Yükseköğretim Kurumları: Karadeniz Teknik Üniversitesi Örneği" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

*This study is derived from M. Y. Bilgili's doctoral dissertation that is titled "Sustainable Higher Education Institutions: The Case of Karadeniz Technical University".

Muhammed Yunus BİLGİLİ (✉)

ORCID ID: 0000-0002-6062-8858

Karadeniz Teknik Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Kamu Yönetimi Bölümü, Ortahisar, Trabzon, Türkiye
Karadeniz Technical University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Public Administration, Ortahisar, Trabzon, Turkey
mybilgili@ktu.edu.tr

Abdulkadir TOPAL

ORCID ID: 0000-0002-8280-8323

Karadeniz Teknik Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Kamu Yönetimi Bölümü, Ortahisar, Trabzon, Türkiye
Karadeniz Technical University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Public Administration, Ortahisar, Trabzon, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 12.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 05.07.2021

GİRİŞ

İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak için çevreyle yoğun bir etkileşime girmesi, doğal kaynakların aşırı kullanımına yol açarak çevre sorunlarına neden olmuştur. Çevre sorunlarının artması ve yaşam üzerinde etkilerinin hissedilmesiyle beraber devletler, bu sorunlarla mücadele edebilmek amacıyla yerel, bölgesel ve küresel birtakım çabalar içerisine girmişlerdir. Bu çabalar içerisinde Birleşmiş Milletler tarafından organize edilen Stockholm Konferansı (1972), çevre sorunlarının küresel düzeyde ele alınması, tartışmaya açılması ve çözüm aranması açısından bir dönüm noktasıdır. Konferansta tartışılan çevre ve ekonomi çelişmesine çözüm bulabilmek için 1983 yılında Birleşmiş Milletler Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu kurulmuş ve başkanlığına G. Harlem Brundtland getirilmiştir. Komisyon yerel, bölgesel ve küresel düzeyde çalışmalar yapmış ve raporunu 1987'de Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'na sunmuştur. "Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu Raporu (Ortak Geleceğimiz)" *sürdürülebilir kalkınma* kavramını tanımlayarak gündem yaratması açısından önemlidir.

Ekonomik kalkınma ile çevre koruma arasında bir çelişkinin olmadığını ve sürdürülebilir kalkınma anlayışıyla dizayn edilecek ekonomik süreçlerin çevreye zarar vermeyeceğinin ileri sürülmesi, sürdürülebilir kalkınma anlayışına yönelik bir kamuoyunun oluşmasına ve tartışmaların başlamasına yol açmıştır. Bu tartışmalarla birlikte sürdürülebilir kalkınma kavramı pek çok disiplinin (ekonomi, sosyoloji, hukuk, mimari ve kentleşme vs.) ilgi alanına girmiş ve onları etkilediği gibi onlardan da etkilenmiştir. Etkileşimlerin en yoğun yaşandığı alanlardan birinin de evrensel bilginin üretildiği yerler içerisinde önemli bir yere sahip olan yükseköğretim kurumları olduğu söylenebilir.

Sürdürülebilir kalkınma kavramının yükseköğretim kurumları tarafından yoğun bir şekilde tartışılması ile birlikte bu kurumların bizzat kendilerinin sürdürülebilir olup olmadıkları da sorgulanmaya başlanmıştır. İşte bu tartışmalar karşısında 1990'lı yıllardan itibaren yükseköğretim kurumları kendi hizmet alanlarında sürdürülebilir olup olmadıklarını sorgulamaya açmışlar ve sürdürülebilir bir gelecek için neler yapabileceklerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Burada altı çizilmesi gereken önemli bir nokta, yükseköğretim kurumlarının çevre konusundaki ilgisinin köklerini 1975 yılındaki Belgrad Şartı'nda bulabilmek mümkün olsa da, o dönemlerdeki tartışmaların daha çok çevre eğitimi konusunda yapıldığı ve yükseköğretim kurumlarının daha çok çevre eğitimi vermesi gereken kurumlar olarak nitelendiğidir. Oysa 1990 yılındaki Talloires Deklarasyonu, yükseköğretim kurumları kampüslerinin sürdürülebilir olması gerektiğini ortaya koyması açısından kendinden önceki çalışmalardan farklılaşmıştır. Bu çalışmanın amacı, Talloires Deklarasyonunun sürdürülebilir yükseköğretim oluşturulması sürecindeki rolünün ve öneminin ortaya konulmasıdır.

Çalışmanın birinci bölümünde doğal kaynakların tüketilmesinin yarattığı çevresel sorunlara, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilirlik kavramlarına ilişkin teorik bazı açıklamalar yapılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde ise, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilirlik tartışmalarına bir cevap olarak sürdürülebilir yükseköğretim düşüncesine yer verilmiştir. Çalışmanın üçüncü ve son bölümünde, Talloires Deklarasyonundan önce sürdürülebilir

bilir yükseköğretim anlayışının ne olduğu ve deklarasyondan sonra ne gibi dönüşümler yaşandığı irdelenmiştir.

1. Sürdürülebilir Kalkınma ve Sürdürülebilirlik

İnsanların doğayı anlama sürecindeki bilimsel ve teknolojik gelişmeler, insanlara doğal kaynaklardan daha fazla yararlanmanın yolunu açmıştır (Teksöz, 2014: 73). 16. yüzyıla gelindiğinde bilim ve teknolojiye yaşanan ilerlemeler sonucu, ormancılık ve madencilik işlerinin doğal yaşam üzerindeki etkileri hissedilmeye başlanmıştır. Avrupa'da 18. yüzyılda ağaçlar tersanecilik, madencilik ve diğer üretim faaliyetleri için yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Tüketim artışı karşısındaki kaygılar, insanların gelecekteki varlığı açısından, doğal kaynaklardan sorumluluk ilkesine göre faydalanılmasını yeni bir düşünce anlayışı olarak sunmuştur (Pisani, 2006: 85). "Sürdürülebilirlik (nachhaltende Nutzung- sustainable use)" doğal kaynakların (özellikle de ağaçların) aşırı kullanımı karşısında ilk kez 1713'te H. Carl von Carlowitz tarafından "kesilecek yaşlı ağaçların yerine geçecek yeteri kadar yeni/genç ağaç yetiştirilmesi arasında denge kurmak" şeklinde tanımlanmıştır (Morgenstern, 2007: 485-486; Hahn & Knoke, 2010: 789; Pisani, 2006: 85-86). Carlowitz'e göre, sürdürülebilir orman yönetimi, birim zamanda yetiştirilen ağaç miktarının, kesilecek ağaç sayısına eşit veya ondan fazla olması durumunda gerçekleştirilebilir (Wilderer, 2007: 2).

Roma Kulübü'nün "Büyümenin Sınırları (1972)" isimli eseri, çevre ve ekonomi ilişkisinin kalkınma politikalarında dikkate alınmasını vurgulamaktadır (Kaypak, 2011: 23). Doğanın mevcut ekonomik yapıyı tolere edemeyeceği konusundaki ekonomik ve çevreci görüşlerin artması üzerine, sürdürülebilir ekonomik model arayışları başlamıştır (Kılıç, 2012: 204). Dolayısıyla, sürdürülebilir kalkınma düşüncesinin, doğal kaynakların aşırı düzeyde tüketilmesi ile ilgili tereddütlerden filizlendiği söylenebilir. Sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin ilk tartışmalar, fiziki çevrenin sınırlandırdığı ekonomik etkinliklerin limitleri üzerine yoğunlaşırken, ekosistemlerin kendilerini denge durumuna getirmesine izin verecek şekilde yararlanılmasına ilişkin fikirlerle sonuçlanmıştır (Anand & Sen, 2000: 2033). Robinson (2004: 370), sürdürülebilir toplum açısından sürdürülebilir kalkınmanın, 1980'lerde insan faaliyetlerinin artarak hissedilen çevresel etkileri ve insani gelişim boyutlarındaki sosyo-politik ve ekolojik kaygılar arasındaki farkı kapatma çabalarının neticesinde ortaya çıktığını belirtmiştir.

19 Aralık 1983'te Birleşmiş Milletler Genel Kurulu (BMGK) çevre ile kalkınma ilişkisini ortaya koyabilmek amacıyla Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu'nun kurulmasını kararlaştırmıştır. BMGK, 4 Ağustos 1987 tarihinde Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (WCED) tarafından hazırlanan "Ortak Geleceğimiz (Brundtland Raporu)" başlıklı raporu kabul etmiştir. Raporun en önemli çıktısı sürdürülebilir kalkınma kavramını kurumsal düzeyde tanımlaması ve tartışılan temel konulardan biri hâline getirmesidir (Mitcham, 1995: 316). Ortak Geleceğimiz isimli raporda, sürdürülebilir kalkınma; "bugünün ihtiyaçlarını, gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme olanağından ödün vermeden karşılamak" şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca raporda, sürdürülebilir kalkınma stratejisinin her aşamasında ana temanın, ekonomik ve ekolojik düşünceleri sentezlemek olduğu vurgulanmıştır (UNWCED, 1987).

Özetle, sürdürülebilirlik kavramı temelinde, gelecek kuşaklara uygun bir çevresel altyapı tesis etme ile ilgili etik endişeleri ortaya koymaktadır. Sürdürülebilirlik, evrensel bir ilke olarak, yerel, sosyo-kültürel, politik ve çevresel/ekolojik şartlara özgünlük, esneklik ve saygı eksenlerinde eylemde bulunmayı vurgulamaktadır (Wiersum, 1995: 328).

Sürdürülebilir kalkınma idealine ulaşabilmek için toplumda bulunan, bireylerin, sivil toplum kuruluşlarının, meslek odalarının, üniversitelerin, sendikaların, yerel yönetimlerin, kamu kurum ve kuruluşlarının, özel sektör temsilcilerinin ve nihayetinde merkezi yönetim ve devletin birlikte eylemde bulunması gerektiği söylenebilir.

2. Sürdürülebilir Yükseköğretim Düşüncesi

Sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilirlik tartışmalarına yükseköğretim kurumları tarafından verilen olumlu cevap, sürdürülebilir birer yaşam alanı inşa etme yolunda gösterdikleri çabaların sonucu ortaya çıkan sürdürülebilir yükseköğretim kurumlarıdır.

Bir yükseköğretim kurumu olarak üniversiteler, sürdürülebilir plan ve politikaların toplumlar tarafından içselleştirilmesini sağlamada sorumluluğa sahiptir. Sahip oldukları uzmanlıkla ihtiyaç duyulan bilinç, bilgi, teknoloji ve araçlar konusunda buldukları toplulukların olumlu uygulamalarının devam ettirilmesi teşvik ederler (Coker vd., 2016: 29). Bu noktada yükseköğretim kurumlarının, dünyanın fiziksel bir sistem olarak nasıl işlediğini ve bilginin hem kendileri hem de tüm insanlar için neden hayati önem taşıdığını bilen, ekolojik açıdan bilgili ve becerikli vatandaşlar yaratmayı hedeflemeleri gerektiği söylenebilir (Orr, 2010: 136). Ekolojik bilinci ve bilgililiği artırma çabalarının yanı sıra, enerji verimliliğini artırmak, karbon salınımlarını düşürmek, atıkları azaltmak, geri dönüşümü desteklemek ve artık neredeyse her yerde rastlanan yüksek performanslı binaları inşa etmek yoluyla yükseköğretim kampüslerinin tasarımlarının değiştirilmesi için çeşitli çabalar verildiği görülmektedir (Orr, 2010: 131). Ayrıca bilgiyi temsil eden yükseköğretim kurumları, çevresel bilgiye erişilebilme, çevresel kaygılardan söz edebilme ve sürdürülebilirlik konularında inisiyatif alabilme konusunda benzersiz bir konuma sahiptir (Shriberg, 2000: 139). Bu bağlamda hem şimdiki hem de gelecek kuşaklar için büyük öneme sahip küresel çevre krizinin yükseköğretim kurumlarını değişim için zorladığı söylenebilir (Sharp, 2002:129). Bu değişim çabaları sürdürülebilir yükseköğretim kurumlarının ortaya çıkması ile açıklanabilir. Ayrıca, sürdürülebilir yükseköğretim kurumları, “çevreci üniversite”, “eko-kampüs”, “yeşil kampüs”, “sürdürülebilir üniversite”, “sürdürülebilir kampüs” ve “çevreci kampüs” gibi isimlerle de anılmaktadır.

Sürdürülebilir yükseköğretim kurumu; bölgesel veya küresel seviyede kaynaklarından yararlanırken çevre, ekonomi, toplum ve sağlık açısından ortaya çıkardığı olumsuz etkileri en aza indirmeye çalışan, eğitim, araştırma, sosyal yardım ve ortaklık gibi işlevlerini yerine getirirken toplumu sürdürülebilir yaşam biçimlerine geçiş yapması konusunda teşvik eden ve sorumluluk alan yükseköğretim kurumu şeklinde tanımlanabilir (Velazquez vd., 2006: 812). Daha kısa bir şekilde, sürdürülebilir yükseköğretim kurumu, yürütmüş olduğu sosyal ve ekono-

mik etkinliklerle toplumsal yapıların ve çevrenin uzun vadeli hayatta kalmasını sağlamaya çalışan yükseköğretim kurumudur (Abd Razak vd., 2011: 211). Bu tanımlamalardan yola çıkılarak, sürdürülebilir yükseköğretim kurumlarının kampüs alanlarının sürdürülebilirliğin üç temel boyutu olan ekonomik, ekolojik ve sosyal boyutların entegrasyonunu içerdiği söylenebilir (Amrina & Imansuri, 2015: 12). Daha farklı bir tanımlamayla sürdürülebilir yükseköğretim kurumu, insan ve biyotik topluluklarla uzun vadeli ve sağlıklı kurumsal entegrasyon hedefini açıkça belirleyen kurumdur (Shriberg, 2002: 53). Sürdürülebilir yükseköğretim kurumları, faaliyetlerinden kaynaklı riskleri minimize etmeye çalışırken aynı zamanda, toplumun sürdürülebilir yaşam biçimlerine geçişi konusunda denetim ve gözetim sağlayabilecek bir yapıya da sahiptir (Nasir, 2012: 139).

Sürdürülebilir yükseköğretim kurumu olmanın birtakım avantajlarından söz edilebilir. Bu avantajlar (Rajamanikam & Poyyamoli, 2014: 11256):

- Kampüs topluluğunun hassasiyetinin ve bilincinin oluşturulmasına yardımcı olması,
- Temiz bir çevre yaratılarak öğrencilerin performansının geliştirilmesi,
- Sağlıklı iş ortamları yaratılarak personelin iş performansının ve işten memnuniyetinin artırılması,
- Sürdürülebilir kampüsler içinde buldukları yerel topluluğu temizlik farkıyla etkileme potansiyeline sahip olmasıdır.

1990’lı yıllardan itibaren yükseköğretim kurumları sürdürülebilirlikle ilgili çeşitli birlikler, topluluklar ve ağlar oluşturmuş, birtakım deklarasyon ve şartlara imza atmışlardır (Günerhan & Günerhan, 2016: 55). Bu gelişmeler içerisinde, Talloires Deklarasyonu, yükseköğretim kurumlarını sürdürülebilir birer yaşam alanı olma konusunda teşvik etmesi bakımından önem arz etmektedir.

3. Sürdürülebilir Yükseköğretim Kurumları ve Talloires Deklarasyonu

Sürdürülebilir yükseköğretim kurumları oluşturulması amacıyla düzenlenen konferanslar ve oluşturulan deklarasyonlar/şartlar yükseköğretim kurumları arasındaki farklılıkları minimize eden ve alt düzeyde de olsa sürdürülebilir yükseköğretim kurumları inşa etme amacıyla paylaşılan ortak değerleri göstermektedir (Sylvestre vd., 2013: 1658).

3.1. Talloires Deklarasyonundan Önceki Gelişmeler

Sürdürülebilir yükseköğretim kurumları inşasında bir mihenk taşı olarak görülebilecek Talloires Deklarasyonundan önceki gelişmeler Tablo 1’de özet bir şekilde verilmiştir.

Tablo 1’de verilen sürdürülebilir yükseköğretim kurumları oluşturulmasıyla bağlantılı etkinliklerin daha çok çevre eğitimiyle ilgili olduğu gözlemlenebilir. Bu bağlamda, söz konusu etkinliklerin yükseköğretim kurumlarının bizzat kendilerinin sürdürülebilir olup olmadıklarına odaklanmaktan ziyade bu kurumların çevre eğitimi verme konusundaki sorumluluklarına önem verdiği savunulabilir.

Tablo 1: Talloires Deklarasyonundan Önceki Sürdürülebilir Yükseköğretim Etkinlikleri

Etkinlik Adı	Tarih	Önemi
Belgrad Şartı	1975	13-22 Ekim 1975'te Yugoslavya'nın Belgrad kentinde UNESCO sponsorluğunda "Uluslararası Çevre Eğitimi Çalıştayı" gerçekleştirilmiş ve çalıştay sonunda Belgrad Şartı kabul edilmiştir (McCrea, 2006: 5). Şartta çevre eğitiminin hedefi, çevre sorunları hakkında bilgi sahibi olan ve bu sorunlardan endişelenen, bireysel ve kolektif olarak sorunların çözümünde çalışabilecek ve yeni sorunların oluşmasını engelleyebilecek, bilgi, hüner, davranış, motivasyon ve sorumluluk sahibi bir dünya nüfusu yetiştirmek olarak ortaya konulmuştur. Bu hedef doğrultusunda çevre eğitiminin bireylere ve toplumsal gruplara çevre sorunları hakkında, bilgi, bilinç, davranış, yetenek, katılım ve değerlendirme yeteneği sağlamasını amaçlamaktadır (UNESCO, 1977: 15). Belgrad Şartı, ilk kez çevre eğitiminin amaçları, hedefleri ve ilkelerinin ortaya konulduğu dokümandır (Bhagwut, 1997: 80). Ayrıca şart, çevre eğitimi ile ilgili sadece teorik düzeyde değil uygulamada da neler yapılabileceğine yer veren bir belge olma özelliğine sahiptir (Brötzmann, 2010: 4). Şartın bir diğer önemli özelliği de, çevre eğitimi çevre sorunlarını çözmeye çalışan bir süreç olarak tanımlamasıdır (Roch, 2004: 15).
Tiflis Deklarasyonu	1977	Çevre eğitimi konusundaki hükümetler arası ilk konferans 14-26 Ekim 1977'de Gürcistan'ın Tiflis kentinde UNESCO'nun organizasyonu ve UNEP'in işbirliğiyle toplanmıştır (UNESCO, 1978: 5). Konferansta "Tiflis Hükümetler Arası Çevre Eğitimi Konferansı Deklarasyonu" kabul edilmiştir. Deklarasyon, çevre eğitiminin bütün yaş grupları için formel ve informal her eğitim kademesinde verilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır (UNESCO, 1978: 24). Deklarasyonda düzenlendiği şekliyle çevre eğitimi, çevresel etkileri azaltan karar verme, stratejik düşünme ve vatandaşlık boyutlarını kapsayan çevresel okuryazarlık ile yakından ilgilidir (Heimlich, 2010: 181). Ayrıca deklarasyon, çevre eğitimiyle ilgili her şeyi tanımladığı için çevre eğitimi tarihindeki önemli dönüm noktalarından biri olarak görülebilir (Skanavis & Sarri, 2004: 272).
1990'larda Çevre Eğitim ve Öğretimi Uluslararası Strateji Eylemi	1987	"Tiflis Hükümetler Arası Çevre Eğitimi Konferansı"ndan on yıl sonra 17-21 Ağustos 1987'de Rusya'nın Moskova kentinde UNESCO ve UNEP'in işbirliğiyle "Çevre Eğitimi ve Öğretimi Uluslararası Kongresi" düzenlenmiştir. Kongrede ele alınan konular iki ana başlıkta toplanmıştır. Birincisi, Tiflis Deklarasyonu sonrası kaydedilen ilerlemenin görüşülmesi; ikincisi, önümüzdeki on yılda çevre eğitimi adına nelerin yapılabileceğidir (UNESCO, 1987). Ayrıca kongreyle birlikte 1990-2000 yılları arasındaki on yıl çevre eğitimi ve öğretiminde uluslararası bir strateji bulmak amacıyla "Dünya Çevre Eğitimi On Yılı" olarak ilan edilmiştir (Gomez, 2005: 263). Kongrenin getirdiği önemli yeniliklerden biri çevre eğitimi kavramına çevre öğretimi kavramını da eklemesidir (Kassas, 2002: 345).

3.2. Talloires Deklarasyonu

Üniversite kampüslerinin sürdürülebilir yerleşkeler olması gerektiğini belirten en önemli çabalardan biri Sürdürülebilir Gelecek İçin Üniversite Liderleri Birliği tarafından yayınlanan ve beş yüzü aşkın tarafı bulunan Talloires Deklarasyonudur. 4-7 Ekim 1990'da Fransa'nın Talloires kentinde toplanan yirmi iki üniversite yöneticisi genelde üniversitelerin, özelde de üniversite yöneticilerinin, çevre yönetimi ve sürdürülebilir kalkınma konularında neler yapabileceğini tartışmışlardır (ULSF, 2002: 2). Toplantı sonucunda ortaya çıkan deklarasyonda üniversitelerin sürdürülebilirlik yönünde atması gereken on adım tespit edilmiştir. Bu adımlar; çevresel sürdürülebilir kalkınma konusunda bilincin artırılması, sürdürülebilirlik için kurumsal kültür oluşturulması, çevresel sorumluluğa sahip vatandaşlar yetiştirilmesi, herkes için çevre literatürü oluşturulması, uygulamalı kurumsal ekoloji pratiklerinin geliştirilmesi, bütün paydaşların sürece dâhil edilmesi, interdisipliner alanlarda çalışmalar yapılabilmesi için iş birliğinin oluşturulması, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının nüfus, çevre ve sürdürülebilirlik konularındaki kapasitelerinin artırılmaya çalışılması, ulusal ve uluslararası

örgütler tarafından sürdürülebilir gelecek için üniversitelerin çabalarının desteklenmesinin sağlanması ve deklarasyonda kabul edilen ilkeler konusundaki gelişmelerin takip edilmesi ve sürdürülmesi şeklindedir (ULSF, 1990).

Talloires Deklarasyonunun önemi, kurumsal olarak üniversitelerin çevresel sürdürülebilirlik konusunda neler yapabileceğine yönelik ilkeleri ilk kez ortaya koymasındadır (Ulkhay vd., 2016: 616). Bu noktada deklarasyonun sürdürülebilir üniversitelerin oluşturulmasına yol açtığı söylenebilir (Grindsted, 2011: 31).

Türkiye'den Ankara Üniversitesi'nin de imzaladığı deklarasyonun uygulamalarının takip edilebilmesi amacıyla 2005 yılında Talloires Ağı oluşturulmuştur. Bu ağın oluşturulmasının amaçları arasında, sürdürülebilir üniversite konularında çalışan bölgesel ve küresel ağların desteklenmesi, güzel uygulamaların paylaşılması, çeşitli konferans ve etkinliklerin düzenlenmesi ve üyelerin kapasitelerini artırıcı finansal desteklerin sağlanması yer almaktadır (Hollister vd., 2012: 81).

Talloires Deklarasyonu'nu hazırlayan "Sürdürülebilir Gelecek İçin Üniversite Liderleri Birliği", üniversite ve kolejlerde öğre-

tim, araştırma, uygulama ve eğitim yardımlarında sürdürülebilirliği odak noktası olarak almalarını amaç edinmiş uluslararası bir organizasyondur. Birlik, yükseköğretimin sürdürülebilirlik için eğitim, öğretim ve araştırma yaparak değerlere, toplumun sağlığına ve refahına katkı yapmasının temel sorumluluğu olduğuna vurgu yapmaktadır. Birlik için, sürdürülebilirlik, bir yükseköğretim kurumunun kritik faaliyetlerinin ekolojik açıdan sağlam, sosyal açıdan adil ve ekonomik açıdan uygulanabilir olması ve bunun gelecek nesiller için öyle olmaya devam etmesidir. Gerçek anlamda sürdürülebilir bir kolej veya üniversite, bu değerleri müfredatında ve araştırmalarında vurgulamalı, öğrencileri sağlıklı bir çevre ve adil bir topluma katkı sağlayacak aktif vatandaşlar şeklinde geleceğe hazırlamalıdır. Yükseköğretim kurumları, sürdürülebilir bir topluluk olarak enerji, su ve gıda konusunda sorumluluk oluşturmalı, yerel topluluk ve bölgede sürdürülebilir kalkınmayı desteklemelidir (<http://www.ulsf.org/about.html>).

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında, Talloires Deklarasyonundan önce yükseköğretim kurumlarının daha çok çevre eğitimi konusuna odaklandığı; Talloires Deklarasyonu ile birlikte yükseköğretim kurumlarının bizzat kendilerinin sürdürülebilir bir yaşam alanı olmaya başlayacakları bir sürece girdiği belirtilebilir.

3.3. Talloires Deklarasyonundan Sonraki Gelişmeler

Sürdürülebilir yükseköğretim kurumlarının oluşturulmasında büyük öneme sahip olan Talloires Deklarasyonundan sonra da birtakım gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmeler Tablo 2'de özet bir şekilde ele alınmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde, Talloires Deklarasyonundan sonraki süreçte yükseköğretim kurumlarının sadece çevre eğitimi verecek sürdürülebilirliğe katkı sunmasının yeterli görülmediği, bizzat bu kurumların kendi faaliyet alanlarını ve kampüslerini sürdürülebilir kılma gibi bir görev üstlendiği de söylenebilir.

3.4. Talloires Deklarasyonu Sonrası Yaşanan Dönüşümler

Talloires Deklarasyonundan sonra, yükseköğretim kurumları ve sürdürülebilirlik ilişkisi arasında üç temel değişimin yaşandığı ifade edilmelidir. Bunlarda ilki, 1990 tarihli Talloires Deklarasyonundan sonra, sürdürülebilir yükseköğretim kurumlarıyla ilgili etkinlik sayısındaki artıştır. İkincisi, Talloires Deklarasyonundan sonra yükseköğretim kurumlarının bizzat kendilerinin sürdürülebilir birer yaşam alanı olma yönündeki çabalarıdır. Bu çabalar içerisinde, ders müfredatlarına çevre ve sürdürülebilirlik konularının entegre edilmesinin yanı sıra, atık ve enerji yönetimi ile çevreci mekânsal tasarımlar gibi alanlara ilişkin

Tablo 2: Talloires Deklarasyonundan Sonraki Sürdürülebilir Yükseköğretim Etkinlikleri

Etkinlik	Tarih	Önemi
Halifaks Deklarasyonu	1991	8-11 Kasım 1991'de beş kıtadan on üniversitenin otuz üç yetkilisi Kanada'nın Halifaks kentinde üniversitelerin çevre ve kalkınma konularındaki rollerini ortaya koyabilmek ve BM Çevre ve Kalkınma Konferansı'nda üniversitelerin sorumluluklarını tartışmak üzere toplanmış ve sonuçta "Halifaks Deklarasyonu"nu kabul etmişlerdir. Toplantının temel amacı çevre ve kalkınma sorunsalının çözümünde üniversitelerin kapasitelerinin artırılarak, rollerinin güçlendirilmesi ve Talloires Deklarasyonu'nun uygulamalarının tartışılmasıdır (Wright, 2003: 234). Halifaks Deklarasyonu, sürdürülebilir yükseköğretim kurumları inşasında yerel, ulusal, bölgesel ve uluslararası alanda kısa ve uzun dönemi kapsayan bir eylem planı niteliği taşımaktadır (Lozano vd., 2013: 14).
Kyoto Deklarasyonu	1993	19 Kasım 1993'de Uluslararası Üniversiteler Birliği'nin 8. Konferansı'nda yayınlanan Kyoto Deklarasyonu, üniversitelerin sürdürülebilirlik adına programlarında nelere yer verebileceğini ortaya koymuştur (IAU, 1993: 1). Kyoto Deklarasyonu, müfredat değişikliği, araştırma ve yönetimin daha fazlasına ulaşmayı amaçlamaktadır (Lozano vd., 2013: 14). Şöyle ki; sürdürülebilirliğin üniversitelerde nasıl sağlanacağını net bir şekilde ortaya koymaktadır. Üniversitelerin sürdürülebilirlik hedefine ulaşabilmesi için spesifik uygulama planları yapılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca deklarasyon üniversitelerin sadece çevre eğitimi ile ilgili çalışmalar değil, aynı zamanda birtakım fiziksel aktiviteleri de yapması gerektiğini ortaya koymaktadır. Son olarak deklarasyon çevre ve sürdürülebilir kalkınma ilkeleriyle ilgili etik değerler üzerinde durmaktadır (Wright, 2002: 208).
Selanik Deklarasyonu	1997	Selanik Deklarasyonu, 8-12 Aralık 1997'de 83 ülkenin katıldığı UNESCO ve Yunanistan Hükümeti tarafından organize edilen "Çevre ve Toplum Uluslararası Konferansı: Sürdürülebilirlik İçin Eğitim ve Kamu Bilinci" konferansının sonunda yayınlanmıştır. Deklarasyonda önemi vurgulanan konular; sürdürülebilirliğe ulaşmada eğitim ve kamu bilincinin yanı sıra yasama, ekonomi ve teknoloji gibi konuların da önemli bir boyut olduğunun vurgulanması, yoksulluğun azaltılmasının sürdürülebilirliğin önündeki önemli bir engel olması, toplumu oluşturan bütün kesimlerin sürdürülebilirlik doğrultusunda bilinçlendirilmesi, bütün ülkelerde hem formel hem de informal eğitimin sürdürülebilirlik ekseninde değiştirilmesi, sürdürülebilirliğin bütüncül ve interdisipliner bir bakış açısı gerektirmesidir (UNESCO, 1997).

Tablo 2: Devam

Etkinlik	Tarih	Önemi
Lüneburg Deklarasyonu	2001	Ekim 2001’de, Sürdürülebilirlik İçin Küresel Yüksek Öğretim Birliği tarafından organize edilen “Sürdürülebilirlik İçin Yükseköğretim: Sürdürülebilir Kalkınma Dünya Zirvesi’ne (2012) Doğru” konferansının sonucunda Lüneburg Deklarasyonu yayınlanmıştır. Deklarasyonda sürdürülebilir kalkınma için eğitimin nihai hedefi, sürdürülebilirliğe ulaşmada insanların bilgi, değer, davranış ve yetenekleriyle ilgili değişiklikleri onlara kazandırmak şeklinde ortaya konulmuştur (IAU, 2001: 1). Deklarasyon, üniversitelerin sürdürülebilir kalkınmanın gerektirdiği değişikliklerle nasıl yüzleşeceği ve üniversitelerin yapacakları değişikliklerin yapısal boyutunun ne olacağı konusuna odaklanmıştır (Adomssent vd., 2007: 391).
Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi On Yılı	2005	20 Aralık 2002’de BM Genel Kurulu toplantısında, eğitimin sürdürülebilir kalkınmaya ulaşmada vazgeçilemez bir unsur olduğu vurgulanmış ve 1 Ocak 2005’ten itibaren on yıl süreyle, BM Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi On Yılı ilan edilmiştir. Ayrıca hükümetlerin UNESCO tarafından hazırlanacak olan uygulama planlarını kendi eğitim stratejilerine 2005 yılından itibaren eklemesi konusunda çağrı yapılmıştır (United Nations, 2002).
Bonn Deklarasyonu	2009	31 Mart-2 Nisan 2009’da UNESCO tarafından Almanya’nın Bonn kentinde “Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim Dünya Konferansı” düzenlenmiştir. 150 ülkeden 900 katılımcının yer aldığı konferansta Bonn Deklarasyonu ilan edilmiştir (Wals, 2014: 8). Deklarasyonda sürdürülebilir kalkınma için eğitimin, gelecekte karşılaşılabilecek problemlere etkin çözümler sunmasının; adalet, eşitlik, hoşgörülülük, sosyal uyum ve yoksullukla mücadele gibi temel değerlere dayanmasının; toplumların karşılaştığı enerji, su, iklim değişikliği ve salgın hastalıklar gibi sorunlar karşısında nelere öncelik verilmesi gerektiğinin belirlenmesinin önemine değinilmektedir (UNESCO, 2009). Bonn Deklarasyonu, bilginin sürdürülebilir kalkınma için eyleme dönüşmesi yönünde eğitim ve öğretimin her kademesinde kapasite oluşturulması ve müfredatların bu doğrultuda yeniden şekillendirilmesi yönünde bir çağrı niteliğindedir (Brundiers vd., 2010: 309).
Nagoya Deklarasyonu	2014	9 Kasım 2014’te Japonya’nın Nagoya kentinde düzenlenen “Sürdürülebilir Kalkınma İçin Yükseköğretim Uluslararası Konferansı”nda Nagoya Deklarasyonu oluşturulmuştur. Konferansta 2014 yılından sonraki dönemlerde yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilir kalkınmaya ulaşmada yenilikçi katkılarının devam edeceğinin taahhüt edildiği belirtilebilir (Nagoya Declaration, 2014: 1). Nagoya Deklarasyonu’nun, günümüz dünyasının sürdürülebilir kalkınma için eğitime duyduğu acil ihtiyacı ortaya koyarak 2015 sonrası dönemde bu eğitimin öncelikler listesine eklenmesini amaçladığı söylenebilir (Balzannikov vd., 2015: 56). Bu noktada deklarasyonun, sürdürülebilir kalkınmanın takipçisi olmaları ve eğitimin sürdürülebilir kalkınma doğrultusunda geliştirilebilmesi yönünde bir sorumluluğu yükseköğretim kurumlarına yüklediği belirtilebilir (Yan, 2015: 22).

operasyonel faaliyetlerin başladığı belirtilmelidir. Örneğin, bazı yükseköğretim kurumları daha az atık ortaya çıkarmak ve ortaya çıkan atıklarının yeniden değerlendirilmesi için sıfır atık hedefi benimsemekte; bazı yükseköğretim kurumları enerji ihtiyaçlarının bir kısmını yenilenebilir enerji kaynaklarından sağlamaya çalışmaktadır. Üçüncüsü, bölgesel ve küresel düzeyde yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilirlikleriyle ilgili faaliyetlerde bulunan ve yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilirliklerini teyit eden işbirliklerinin/inisiyatiflerin/ağların oluşturulmaya başlanmasıdır. Örneğin, Yükseköğretimde Sürdürülebilirliğin Geliştirilmesi Birliği (AASHE) yükseköğretim kurumlarını çeşitli kategorilerle (atık yönetiminde sağlanan başarı ve enerji tüketim miktarının azaltılması gibi) inceleyerek derecelendirmekte ve bunların sonucunu kamuoyuyla paylaşmaktadır. Benzer şekillerde faaliyet gösteren, Sürdürülebilir Gelecek İçin Üniversite Liderleri Birliği (ULSF), Uluslararası Sürdürülebilir Kampüs Ağı (ISCN), Sürdürülebilir Kalkınma İçin Yükseköğretim Avrupa

Ağı (COPRNICUS-Alliance) ve Çevre ve Sürdürülebilirlik Üzerine Küresel Üniversiteler İşbirliği (GUPES) gibi oluşumlar söz konusudur.

SONUÇ

Arka planında derin nedenler (insan ve çevre arasındaki etik ilişkiler gibi) barındıran çevre sorunlarının sadece basit bir kirlenme sorunu olmadığını anlaşılması üzerine, bu sorunlarla mücadele edebilmek amacıyla 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren çeşitli politik değişikliklere gidilmiştir. Özellikle 1980’li yılların sonlarına doğru sürdürülebilir kalkınma perspektifinden yola çıkılarak çevre sorunlarıyla mücadele edilmesi genel kabul gören bir yaklaşımdır.

Sürdürülebilir kalkınmanın 1987’de, Birleşmiş Milletler tarafından tanımlanması ve bir politika olarak benimsenmesinin ardından kavramla ilgili birtakım tartışmalar yaşanmıştır. Ülkeler arasındaki gelişmişlik farklılıkları, ekonomik büyümenin nitelik

ve niceliğinin değiştirilmesi, gelecek kuşak hakları ve teknolojik kapasite gibi konular tartışılan alanlara örnek olarak gösterilebilir. Tartışılan sorunlara ve çözüm önerilerine bakıldığında, bunların bilgiye dayandığı söylenebilir. Bu noktada evrensel bilginin üretildiği temel yerlerin başında gelen yükseköğretim kurumları, sürdürülebilir kalkınmayla ilgili birçok tartışmanın içinde yer alarak kavramın gelişmesine katkı sağlamıştır.

Yükseköğretim kurumları ilk başlarda, çevre eğitimi vermesi gereken okullar olarak görülmüştür. Dolayısıyla yükseköğretim kurumları, çevre eğitiminin müfredata entegre edilmesi, çevre eğitiminin formal ve informal örgütlenmesi gibi konulara yönelmişlerdir. 1990 yılına gelindiğinde ise Talloires Deklarasyonu'nun etkisiyle yükseköğretim kurumları bizzat kendilerinin sürdürülebilir olup olmadıklarını değerlendirmiş ve sürdürülebilir bir topluluk olabilme adına ne gibi uygulamaların içerisinde yer almaları gerektiğini tespit etmişlerdir.

Talloires Deklarasyonunun itici gücüyle, yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilir kalkınma tartışmalarına sağladığı en önemli katkı, sürdürülebilir yükseköğretim kurumları olabilme yolunda elde ettikleri başarılarıdır. Başka bir anlatımla, yükseköğretim kurumlarının atık yönetiminden çevre bilincine, enerji yönetiminden karbon salınımlarının azaltılmasına, çevresel yönetim uygulamalarından mekânsal tasarımlara kadar her alanda sürdürülebilirliği dikkate alarak gerçekleştirdikleri faaliyetler, sürdürülebilir kalkınma tartışmalarına sağlanan önemli katkıların başında gelmektedir. Dahası sürdürülebilir yükseköğretim kurumları, çeşitli ağlar aracılığıyla elde ettikleri başarılarla, hem diğer yükseköğretim kurumlarına sürdürülebilirlik idealine oluşmada bir yol haritası sunmakta hem de olumlu çevresel uygulamalarıyla (kampüs alanındaki atıkların azaltılması ve yeniden değerlendirilmesi, yenilenebilir enerji kaynaklarının eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılması gibi) yerel, bölgesel ve küresel düzeyde sürdürülebilir toplum inşasına katkıda bulunmaktadır.

Yükseköğretim kurum sayısı 200'lü rakamlarla ifade edilen Türkiye'den Talloires Deklarasyonunun tek imzacısı Ankara Üniversitesi'dir. Bu açıdan bakıldığında, Türkiye'deki üniversitelerin sürdürülebilirlik yolunda öncelikle deklarasyonun ilkelerine bağlanarak bir taraf olma yoluna girmeleri hem kendi kampüs alanlarının sürdürülebilirliğine hem de ülkenin sürdürülebilir kalkınma idealine ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Abd-Razak, M., Goh Abdullah, N. A., Mohd Nor, M. F., Usman, I., & Che-Ani, A. I. (2011). Toward a sustainable campus: Comparison of the physical development planning of research University campuses in Malaysia. *Journal of Sustainable Development, 4*(4), 210-221.

Adomssent, M., Godemann, J., & Michelsen, G. (2007). Transferability of approaches to sustainable development at universities as a challenge. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 8*(4), 385-402.

Amrina, E., & Imansuri, F. (2015). Key performance indicators for sustainable campus assessment: A case of Andalas University. In Mitsuo Gen vd., (Ed.), *Industrial engineering, management science and applications 2015* (pp. 11-18). London, United Kingdom: SPRINGER.

Anand, S., & Sen, A. (2000). Human Development and Economic Sustainability. *World Development, 28*(12), 2029-2049.

Balzannikov, M., Vavilova, T., & Vyshkin, E. (2015). Challenges in the transition to the Education for Sustainable Development paradigm in higher vocational education in Russia. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, 2*, 56-59.

Bhagwut, D. (1997). Environmental education: An international perspective. *Aménagement Et Nature, 127*, 79-83.

Brötzmann, C. W. (2010). *Educating for sustainable development: A case study of the SIT study abroad Iceland 2009 program*. Faculty of Life and Environmental Sciences University of Iceland.

Brundiers, K., Wiek, A., & Redman, C. L. (2010). Real-world learning opportunities in sustainability: From classroom into the real world. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 11*(4), 308-324.

Coker, A., Achi, C., Sridhar, M., & Donnett, C. (2016). Solid Waste management practices at a private institution of higher learning in Nigeria. *Procedia Environmental Sciences, 35*, 28-39.

Gómez, J. A. (2005). In the name of environmental education: Words and things in the complex territory of education—environment—development relations. *Policy Futures in Education, 3*(3), 260-270.

Grindsted, T. S. (2011). Sustainable universities from declarations on sustainability in higher education to national law. *SSRN Electronic Journal (Environmental Economics), 2*(2), 29-36.

Günerhan, S. A. & Günerhan, H. (2016). Türkiye için sürdürülebilir üniversite modeli. *Mühendis ve Makina, 57*(682), 54-62.

Hahn, A. W. & Knoke, T. (2010). Sustainable development and sustainable forestry: Analogies, differences, and the role of flexibility. *European Journal of Forest Research, 129*, 787-801.

Heimlich, J. E. (2010). Environmental education evaluation: Reinterpreting education as a strategy for meeting mission. *Evaluation and Program Planning, 33*(2), 180-185.

Hollister, R. M., Pollock, J. P., Gearan, M., Reid, J., Strpud, S. & Bobcock, E. (2012). The Talloires Network: A global coalition of engaged universities. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 16*(4), 81-102.

IAU. (1993). *Kyoto Declaration on Sustainable Development*. http://archive.www.iauiau.net/sd/sd_dkyoto.html (Erişim Tarihi: 25/11/2016).

IAU. (2001). *The Lüneburg Declaration on Higher Education for Sustainable Development*. http://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/luneburg_declaration_0.pdf (Erişim Tarihi: 02/12/2016).

Kassas, M. (2002). Environmental education: Biodiversity. *The Environmentalist 22*(4), 345-51.

Kaypak, Ş. (2011). Küreselleşme sürecinde sürdürülebilir bir kalkınma için sürdürülebilir bir çevre. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 13*(20), 19-33.

Kılıç, S. (2012). Sürdürülebilir Kalkınma Anlayışının Ekonomik Boyutuna Ekolojik Bir Yaklaşım. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 47*, 201-226.

- Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F. J., Huisingh, D., & Lambrechts, W. (2013). Declarations for sustainability in higher education: Becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, 48, 10-19.
- McCrea, E. J. (2006). *The roots of environmental education: How the past supports the future*. Environmental Education & Training Partnership, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491084.pdf> (Erişim Tarihi: 09/12/2016).
- Mitcham, C. (1995). The concept of sustainable development: Its origins and ambivalence. *Technology in Society*, 17(3), 311-326.
- Morgenstern, E. K. (2007). The origin and early application of the principle of sustainable forest management. *The Forestry Chronicle*, 83(4), 485-489.
- Nagoya Declaration. (2014). *Nagoya Declaration on Higher Education for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5864Declaration%20-%20Higher%20Education%20for%20Sustainable%20Development%20Nagoya%202014.pdf> (Erişim Tarihi: 09/12/2016).
- Nasır, V. (2012). Sürdürülebilir kalkınma için yükseköğretim politika ve stratejileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(3), 137-141.
- Orr, D. W. (2010). Günümüzde yüksek öğretim niçindir?. In *Dünyanın durumu 2010 kültürleri dönüştürmek tüketicilikten sürdürülebilirliğe* (pp. 125-137), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Pisani, J. A. (2006). Sustainable development- historical roots of concept. *Environmental Sciences*, 3(2), 83-96.
- Rajamanikam, R. & Poyyamoli, G. (2014). Towards zero-waste campus: Compositional analysis of solid waste at the staff quarters to frame inclusive sustainable campus waste management system. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology*, 3(4), 11255-11264.
- Robinson, J. (2004). Squaring the circle? Some thoughts on the idea of sustainable development. *Ecological Economics*, 48, 369-384.
- Roch, M. C. (2004). *Global to local: International conferences and environmental education in the People's Republic of China*. Master Thesis, International Studies University of Northern British Columbia.
- Sharp, L. (2002). Green campuses: The road from little victories to systemic transformation. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(2), 128-145.
- Shriberg, M. (2000). Sustainability management in campus housing: A case study at the University Of Michigan. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1(2), 137-154.
- Shriberg, M. P. (2002). *Sustainability in U.S. Higher Education: Organizational factors influencing campus environmental performance and leadership*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Michigan.
- Skanavis, C. & Sarri, E. (2004). World Summit on Sustainable Development: An environmental highlight or an environmental education letdown. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 11(3), 271-279.
- Sylvestre, P., Mcneil, R., & Wright, T. (2013). From Talloires to Turin: A critical discourse analysis of declarations for sustainability in higher education. *Sustainability*, 5(4), 1356-1371.
- Teksöz, G. (2014). Geçmişten ders almak: Sürdürülebilir kalkınma için eğitim. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 31(2), 73-97.
- Ulkhay, M. M., Prayogo, P. I., Firmansyah, M., Agustina, D. (2016). Assessing campus sustainability: A report from Diponegoro University, Indonesia. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(8), 616-621.
- ULSF. (1990). *The Talloires Declaration 10 Point Action Plan*. <http://www.ulsf.org/pdf/TD.pdf> (Erişim Tarihi: 23/11/2016).
- ULSF. (2002). *Talloires Declaration resource kit*. Washington DC: University Leaders for A Sustainable Future.
- UNESCO. (1977). *The International Workshop on Environmental Education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000276/027608EB.pdf> (Erişim Tarihi: 09/12/2016).
- UNESCO. (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education*. http://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi_1977.pdf (Erişim tarihi: 12/12/2016).
- UNESCO. (1987). *UNESCO-UNEP International Congress on Environmental Education and Training*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000750/075072Eo.pdf> (Erişim Tarihi: 12/12/2016).
- UNESCO. (1997). *Declaration of Thessaloniki*. <http://portal.unesco.org/education/es/filedownload.php/d400258bf583e49c-d49ab70d6e7992f6%20Thessaloniki%20declaration.doc> (Erişim Tarihi: 29/11/2016).
- UNESCO. (2009). *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799e.pdf> (Erişim Tarihi: 07/12/2016).
- United Nations. (2002). *57/254. United Nations Decade of Education for Sustainable Development*. <http://www.un-documents.net/a57r254.htm> (Erişim Tarihi: 06/12/2016).
- UNWCED. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> (Erişim Tarihi: 10/03/2016).
- URL- <http://www.ulsf.org/about.html> (Erişim Tarihi: 19/12/2016).
- Velazquez, L., Munguia, N., Platt, A., & Taddei, J. (2006). Sustainable university: What can be the matter? *Journal of Cleaner Production*, 14(9-11), 810-819.
- Wals, A., E. J. (2014). Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: A review of learning and institutionalization processes. *Journal of Cleaner Production*, 62, 8-15.
- Wiersum, F. K. (1995). 200 years of sustainability in forestry: Lessons from history. *Environmental Management*, 19(3), 321-329.
- Wilderer, P. A. (2007). Sustainable water resource management: The science behind the scene. *Sustainability Science*, 2, 1-4.
- Wright, T. S. A. (2002). Definition and frameworks for environmental sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 203-220.
- Wright, T. S. A. (2003). A tenth year anniversary retrospect: The effect of the Halifax Declaration on Canadian Signatory Universities. *Canadian Journal of Environmental Education*, 8, 233-248.
- Yan, L. C. (2015). *A comparative study on campus sustainability in higher education sector in Honk Kong and Finland*. Master Thesis, University of Jyväskylä School of Business and Economics.

Nesnelerin İnterneti'nin Eğitimde Kullanıldığı Alanlar ve Bu Alanlara Etkileri

Fields Where the Internet of Things is Used in Education and Effects on These Fields

Abdulkerim AYDIN, Bilal USANMAZ, Yüksel GÖKTAŞ

ÖZ

Çalışmanın amacı; Nesnelerin İnterneti (Nİ) teknolojisinin eğitimde kullanıldığı alanları belirlemek ve bu alanlara etkisini araştırmaktır. Bu kapsamda eğitimde Nİ çalışmalarının yapıldığı konular, bu çalışmaların eğitime etkileri ve bu çalışmalarda kullanılan teknolojiler incelenmiştir. Doküman incelemesi yöntemi kullanılan bu çalışmada; “internet of things” ve “education” anahtar kelimeleriyle “Web of Science” ve “ERIC” veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Tarama yapılırken seçilen çalışmaların eğitime etkisinin doğrudan gözlenebildiği bir Nİ uygulaması içermesine dikkat edilmiştir. Bu kapsamda Mayıs 2020 tarihine kadar 748 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan 617 tanesi belirlenen kriterlere uymadığı için elenmiş, geriye kalan 131 çalışma analiz edilmiştir. Analizler sonucunda; Nİ'nin eğitimde her yerde öğrenme, mühendislik eğitimi, e-öğrenme ve laboratuvar uygulamalarında daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca Nİ'nin eğitimde; her yerden bilgiye erişimi, öğrenci – içerik etkileşimini ve eğitim ortamlarındaki uygulama ortamlarına öğrencilerin uzaktan etkileşimini artırma potansiyeli taşıdığı tespit edilmiştir. Yapılan uygulamalarda ise en fazla sensörler, modüller, akıllı cihazlar ve ağ alt yapısındaki gelişimden faydalandığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Nesnelerin İnterneti, Eğitim, IoT

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the fields where the Internet of Things (IoT) technology is used in education and to investigate its effects on these fields. In this scope, the fields where IoT studies are carried out in education, the effects of these studies on education and the technologies used in these studies have been examined. In this study, which used document analysis method; the searches were conducted in the “Web of Science” and “ERIC” databases with the keywords “internet of things” and “education”. It was noted that the studies selected during the searching included an IoT application for education. In this context, 748 studies have been reached until May 2020. Since 617 of these studies did not meet the specified criteria, the remaining 131 studies were analyzed. As a result of the analysis; it has been observed that IoT is used more in ubiquitous learning, engineering education, e-learning, laboratory practices. In addition, IoT in education; It is seen that it has the potential to increase access to information from anywhere, student-content interaction, and distance interaction of students to application environments in educational environments. It is noteworthy that in the applications made, the development in sensors, modules, smart devices and network infrastructure is benefited the most.

Keywords: Internet of Things, Education, IoT

Aydın A., Usanmaz B., & Göktaş Y., (2021). Nesnelerin interneti'nin eğitimde kullanıldığı alanlar ve bu alanlara etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 425-436. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.462>

Abdulkerim AYDIN (✉)

ORCID ID: 0000-0003-4657-3683

Atatürk Üniversitesi, CEIT Anabilim Dalı, Erzurum, Türkiye
Ataturk University, Department of CEIT, Erzurum, Turkey
abdulkerimaydn@gmail.com

Bilal USANMAZ

ORCID ID: 0000-0003-0531-4618

Atatürk Üniversitesi, CEIT Anabilim Dalı, Erzurum, Türkiye
Ataturk University, Department of CEIT, Erzurum, Turkey

Yüksel GÖKTAŞ

ORCID ID: 0000-0002-7341-2466

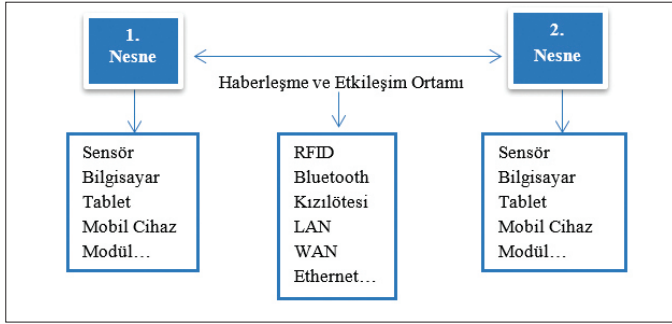
Atatürk Üniversitesi, CEIT Anabilim Dalı, Erzurum, Türkiye
Ataturk University, Department of CEIT, Erzurum, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 08.05.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 05.07.2021

GİRİŞ

Günümüzde eğitim-öğretim süreçlerini daha etkili hâle getirebilmek adına pek çok çalışma yapılmaktadır ve bu çalışmaların önemli bir kısmını teknolojinin eğitime entegrasyonu oluşturmaktadır. Bu sebeple eğitimde; artırılmış gerçeklik (augmented reality), bulut teknolojisi (cloud technology), üç boyutlu materyaller, 3B yazıcılar gibi yeni teknolojilerin kullanımı gün geçtikçe artmaktadır. Bu çalışmada da Nesnelerin İnterneti (Nİ – ‘Internet of Things’ – IoT) ele alınmış ve Nİ’nin eğitimde kullanımına yönelik uygulamaların eğitime etkileri incelenmiştir. Nİ teknolojisi beraberinde getirdiği ağ altyapısına yönelik çözümleri ile bant genişliği ve internet alt yapısı problemlerine yeni bir bakış açısı sunabilir. Nesnelerin İnterneti’nin (Nİ) tanımı ilk defa Procter ve Gamble’nin 1999’da yapmış oldukları çalışmalara dayanmaktadır (Ashton, 2009). Nİ genel olarak internet teknolojisini kullanarak eşsiz bir şekilde adreslenen nesnelerin (cihazların), birbirlerini algılaması ve iletişime geçmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Gubbi vd., 2013; INFISO, 2008). Tanımdan da anlaşılacağı üzere “Nesnelerin İnterneti” kavramından söz edebilmek için en az iki nesne ve bu nesnelerin aralarında haberleşme veya etkileşim sağlayan bir ortamın olması gerekmektedir. Bu durum Şekil 1’de özetlenmiştir.



Şekil 1: En az iki nesne ve bir bağlantı.

Birinci nesneden ikincisine aktarılan bilgi, ikinci nesnede gözlemlenebilir, depolanabilir, analizi yapılabilir veya bu nesneyi çalıştırmak için kullanılabilir. Bu etkileşimin nasıl gerçekleşeceği, nesnelerin ve aradaki bağlantının yapısına bağlıdır. Nİ protokol mimarisinde; algılama, iletim, ağ, ara katman ve uygulama katmanı olarak beş katman sıralanmaktadır (Samoilă vd., 2016). Nİ günümüzde genelde üç şekilde kullanılmaktadır. Bunlar; depolama/gözlemeleme, analiz yapma ve etkileşim/tetikleme olarak ele alınabilir.

Nİ Kapsamında Kullanılan Teknolojiler

Nİ kapsamında kullanılan teknolojilerin başında; programlanabilir kartlar, modüller, sensörler, RFID, NFC, Zigbee, LoRa, Sigfox, BLE ve çeşitli internet tabanlı platformları nesneler ile birleştiren sis/bulut bilişim gelmektedir (Akbar & Rashid, 2018). Bu teknolojiler dört farklı kategoride sınıflandırılmış ve Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Nesnelerin İnterneti Kapsamında Kullanılan Teknolojiler

Teknoloji	Örnek
Programlanabilir Kartlar	Arduino, Tinny, Raspberry Pi, Intel Edison
Modüller	Ethernet, Wifi
Sensörler	Sıcaklık, Nem, Hava Kalitesi, Işık, Ses, Basınç, Titreşim
Nesneleri Birleştiren Ortamlar	RFID, NFC, BLE, Zigbee

Nesnelerin İnterneti uygulamaları kapsamında programlanabilir kart olarak genelde; Arduino, Tinny, Raspberry Pi, Intel Edison gibi mikro işlemciye sahip gömülü devreler kullanılmaktadır (Green vd., 2018). Bu kartlar programlanabilmekte, üzerine çeşitli sensörler (sıcaklık, basınç, ses, ışık, titreşim vb.) ve modüller (ethernet, wifi vb.) entegre edilebilmektedir. NFC (Near Field Communication), birbirine 10 cm’den daha yakın olan cihazların haberleşebilmesini sağlayan bir teknolojidir (Want, 2011). Benzer bir mantıkla çalışan başka bir teknoloji ise RFID (Radio Frequency Identification)’dir. RFID’nin NFC’den farkı; daha uzun mesafede daha az enerji ile cihazların haberleşmesini sağlayan bir teknoloji olmasıdır (Bonsor & Keener, 2010). Fiziksel nesnelerin gözlenen davranışı ile ilgili durumlar sensörler aracılığıyla algılanıp, yakın mesafede; NFC, RFID, BLE, Zigbee gibi iletişim teknolojileri kullanılarak bir Nİ ağ geçidine aktarılır. Bir yüzü yakın mesafe teknolojilerine dönük olan Nİ ağ geçidinin diğer yüzü iletilen verileri depolayan ve IEEE 802.X ağ protokollerini kullanarak işleyen sis ve bulut teknolojilerine dönüktür.

Nesnelerin İnterneti teknolojisinin kullanımının yaygınlaşması adına birtakım çalışmalar ele alınmaktadır. Örneğin İnternet ağına katılacak cihazlara verilen IPv4 biçimindeki gerçek IP adreslerinin sınırlı olması sebebiyle IPv4 kullanımı yerine IPv6 kullanımının yaygınlaştığı dikkat çekmektedir (Johnson, Adams Becker, Estrada & Freeman, 2015a). Bunun yanı sıra Nİ, bant genişliğinin artırılması ve veri aktarımının daha iyi bir şekilde yapılabilmesi için 4G, 5G, yeni kablolu-kablosuz veri aktarımı yöntemleri geliştirilmekte ve kullanılmaktadır (Georgescu & Popescu, 2015). Ağ ortamlarındaki veri yoğunluğunun çok fazla olması beklentisine yönelik ise yeni güvenlik duvarı algoritmaları geliştirilmektedir (Park, 2016).

İlgili Araştırmalar

Nesnelerin İnterneti; sağlık (Islam vd., 2015), akıllı evler (Stojkoska & Trivodaliev, 2017), şehir planlaması (Rathore vd., 2017) gibi pek çok alanda kullanılmaktadır. Bu çalışmada ise Nİ’nin eğitimde kullanımına odaklanılmıştır. Alanyazında Nİ’nin eğitimde kullanımının bazı avantajları ifade edilmektedir. Bunların başında; öğrencilerin zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde her yerden bilgiye erişme fırsatındaki artış gelmektedir (Abbasy & Quesada, 2017; Majeed & Ali, 2018; Pei vd., 2013; Prasanna, 2017; Zhamanov vd., 2017). Nİ, internet alt yapısındaki güçlenmeyi sağlamakta ve her yerde öğrenme (“ubiquitous learning”) ortamlarını artırmaktadır (Alam, & Benaida, 2020; Hung & Wu,

2019; Ke & Jiang, 2019; Rico-Bautista vd., 2019). Bu ortamlar sayesinde öğrenciler, eğitim ortamıyla uzaktan etkileşim sağlayabilmektedir (Katranas vd., 2020; Moreira vd., 2017).

Öte yandan Nİ'nin çalışma mantığıyla oluşturulan eğitim materyalleriyle öğrenci-içerik etkileşiminin artırılması sağlanmakta ve eğitim ortamlarının daha verimli hâle getirilmesi amaçlanmaktadır (Abdel-Basset vd., 2018; Bonnaud & Fesquet, 2018; Domínguez & Ochoa, 2017; Marquez vd., 2016). Nesnelerin İnterneti'nin eğitimdeki diğer bir etkisi ise bilgisayar bilimleri kavramlarının (computer science concepts) ve programlama öğretiminde kullanılmasıdır (Burd vd., 2018; Gómez vd., 2013; Namiot vd., 2017). Öğrenciler, Nİ projeleri üzerinde çalışırken bilgisayar bilimleri ile ilgili kavramları ve programlamayı daha iyi öğrenebilmektedir (Chai vd., 2019; Gul vd., 2017; Raikar vd., 2018).

Nesnelerin İnterneti, sensörler yardımıyla, eğitim ortamlarındaki verilerin kullanılmasına da olanak sağlamaktadır (Ahad vd., 2018; Banica vd., 2017; Lee, 2016). Bu kapsamda kullanılan sensörler ve prototipler aracılığıyla eğitim ortamındaki öğrenci (bilişsel, duyuşsal, fizyolojik), öğretmen veya ortam (sıcaklık, nem, hava kalitesi, vs.) hakkında çeşitli veriler elde edilmektedir (Bakla, 2019). Saklanan bu veriler derin öğrenme (deep learning) ve öğrenme analitikleri (learning analytics) kapsamında işlenerek öğretmen, öğrenci ve velilere anlamlı dönütler sunulabilmektedir (Bajracharya vd., 2018; Silva vd., 2020; Ullah vd., 2018). Yerleştirilen sensör ve prototipler ise akıllı eğitim ortamlarının oluşturulmasını sağlamaktadır (Heinemann & Uskov, 2017; Sani, 2019). Ayrıca Nİ'nin eğitimde; dil eğitimi için ortamlar tasarlama (Marquez vd., 2016), işbirlikli çalışmalar oluşturma (Gul vd., 2017) için de kullanıldığı ifade

edilmektedir. Alanyazında Nİ ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, Nİ'nin eğitime etkileri Tablo 2'deki gibi özetlenebilir.

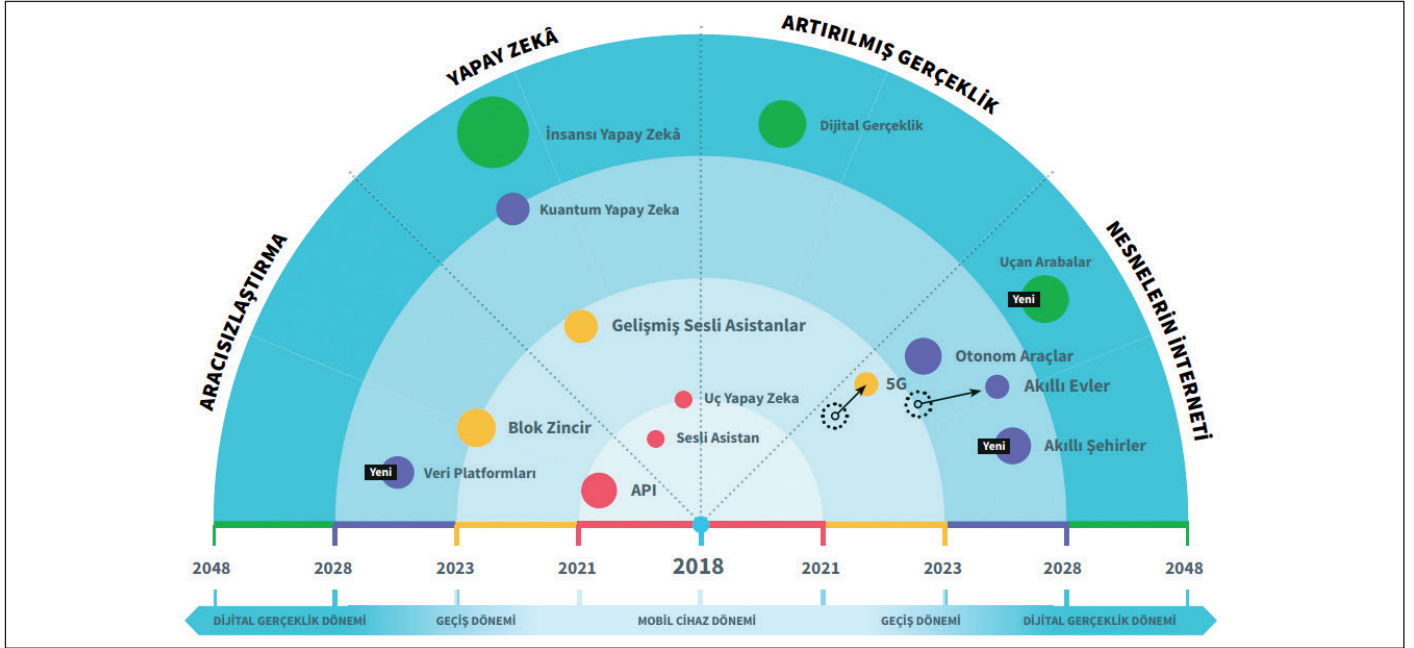
Gereğe, Önem ve Amaç

Nİ teknolojisinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Örneğin; Avrupa Birliği bünyesinde çalışmalar yürüten Avrupa Komisyonu; Nİ için 2014 yılında 365.992.000 € olarak ayırdığı bütçeyi 2020 yılında 1.181.603.000 € olarak artırmıştır (Aguzzi vd., 2013). Ayrıca teknolojilerin etkisi ve yaygınlaşma süreçlerinin analizi çalışmalarıyla tanınan Gartner'ın (2018) belirttiği üzere; Nİ, yaygınlaşma potansiyeli yüksek bir teknolojidir. Bu raporda da görüleceği üzere bazı teknolojiler beş sene içerisinde bazıları ise on sene içerisinde kullanımı yaygınlaşacak potansiyelindedir ve Nİ beş ila on yıl arasında kullanımı yaygınlaşacak potansiyelindeki teknolojiler arasındadır. Dahası Şekil 2'de de görüldüğü üzere teknoloji eğilimlerine yönelik tahminlerde bulunan Soft Tech (2020), en büyük dört bileşenden birinin Nİ olduğunu ifade etmektedir. Buradan hareketle teknolojiler üzerine analizler yapan bazı raporlar: Nİ teknolojisinin ekonomik hacminin 2015 yılında 2,7 trilyon dolar ve 2025 yılında 6,2 trilyon dolar olacağını ifade etmektedir (Manyika vd., 2013; Statista, 2020).

Çeşitli çalışma alanlarına önemli düzeyde etkisi olan ve sürekli yatırımlar yapılan Nİ teknolojisinin eğitim ortamlarında da kullanıldığı ve birtakım yeniliklere yol açabileceği söylenebilir. Örneğin eğitimde hangi alanlarla ilgili çalışmaların artacağına yönelik açıklamalarda bulunan horizon raporlarının 2012, 2015 ve 2017 yayınlarında eğitimde Nİ kullanımının artacağı ifade edilmiştir (Horizon, 2012; Horizon, 2015a; Horizon, 2015b; Horizon, 2017). Bu raporlarda özellikle "hypersituation" vurgusu yapılmakta yani Nİ sayesinde öğrencilerin her yerden bilgiye erişiminin kolaylaşacağına yönelik tahminlerde bulunulduğu

Tablo 2: Eğitimde Nİ'nin Etkisi ile İlgili Çalışmalar

	Abdel-Basset vd., (2018)	Ahad vd., (2018)	Al-Emran vd., (2020)	Bakla (2019)	Gómez vd., (2013)	Gul vd., (2017)	Heinemann & Uskov (2017)	Kassab vd., (2020)	McRae vd., (2018)	Marquez vd., (2016)	Moreira vd., (2017)	Prasanna (2017)	Ramlowat, & Pattanayak (2019)	Roy vd., (2016)	Ullah vd., (2018)
Her yerde öğrenme ('ubiquitous learning') ortamları sağlamak	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Öğrenci-içerik etkileşimini artırmak	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓		✓
Bilgisayar bilimleri kavramlarını (computer science concepts) ve programlamayı öğretmek			✓		✓	✓							✓		
Öğrenci verilerini (learning analytics) kullanmak	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Akıllı eğitim ortamları tasarlamak (smart learning enviroment)	✓	✓		✓		✓	✓		✓		✓				
Uzaktan etkileşim imkânı sağlamak	✓					✓	✓	✓			✓	✓		✓	



Şekil 2: Soft tech teknoloji raporu.

görülmektedir. Nitekim alanyazın incelendiğinde eğitimde Nİ çalışma sayılarının arttığı (Kassab vd., 2020; McRae vd., 2018; Ramlowat, & Pattanayak, 2019) ve her yerde öğrenme ortamlarının oluşturulduğu (Majeed & Ali, 2018; Prasanna, 2017; Zhamanov vd., 2017) ifade edilebilir. Bu nedenle çalışmalarının daha iyi bir şekilde olgunlaşarak devam edebilmesi için eğitimde yapılan Nİ çalışmalarının hangi yöne doğru ilerlediğine ilişkin perspektif sunan çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu sayede öğretmenler, öğrenciler, akademisyenler ve eğitim politikaları üretecek kişilere rehber olacak nitelikte çalışmalar ortaya konulabilir. Nitekim alanyazında Nİ'nin eğitimde kullanımına ilişkin politikalar ve stratejiler geliştirilmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Al-Emran vd., 2020; Hernandez vd., 2018). Öte yandan eğitimde Nİ çalışmalarının hangi alanlarda yapıldığının bilinmesi, araştırmacıların hangi noktalara yönelmesi noktasında fikir sağlayabilir. Ayrıca Nİ'nin eğitime etkilerini inceleyen çeşitli çalışmalar olsa da yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu da vurgulanmaktadır (Heinemann & Uskov, 2017; Ullah vd., 2018).

Eğitimde Nİ kullanımıyla ilişkili diğer bir konu ise Nİ kapsamında kullanılan teknolojilerin bilinmesiyle ilgilidir. Bu teknolojilerin bilinmesi, eğitimde Nİ kullanımı politikalarını üretirken nelere ihtiyaç olduğunun belirlenmesi açısından önemlidir. Öte yandan alanyazında, eğitimde Nİ kullanımını inceleyen çalışmaların Nİ'nin eğitime muhtemel katkılarına veya Nİ'nin sınırlılıklarını açıklamaya çalıştığı; Nİ kapsamında ihtiyaç duyulan teknolojilere yer vermediği görülmüştür.

Özetle; Nİ teknolojisi, kullanımının yaygınlaşacağı düşünülen, genişleyen alt yapısı ile çeşitli imkânlar sağlayabilecek ve yapılan yatırımların arttığı bir teknolojidir. Bu sebeple Nİ'nin eğitimde kullanımına ve kullanıldığında ne gibi faydalar sağladığına yönelik çalışmaların ele alınması kritik öneme sahiptir. Ayrıca Nİ'yi kullanmak isteyen eğitimcilerin ne gibi ihtiyaçlarının ola-

cağının belirlenmesi gerekmektedir. Bu sebeple Nİ ile birlikte hangi teknolojilerin kullanılacağını bilmesinin önemli katkıları sağlayacağı düşünülmektedir. Ele alınan çalışmada Nİ'nin eğitimde kullanımı incelenmiş ve şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

- 1) Nİ çalışmaları genellikle hangi eğitim alanlarında yürütülmüştür?
- 2) Nİ uygulamalarının eğitime ne gibi etkileri olmuştur?
- 3) Eğitimdeki Nİ uygulamalarında hangi teknolojiler kullanılmıştır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; yazılı, görsel veya video içerikli materyallerin derinlemesine özetlenmesi ve raporlanması süreçlerini içeren bir araştırma türüdür (Cohen vd., 2007). Ayrıca içerik analizi yöntemi araştırmacılar tarafından irdelenmesi amaçlanan metinlerden çıkarım yapılmak için kullanılan bir yöntemdir (Fraenkel vd., 2012). Ele alınan çalışma kapsamında eğitimde Nİ teknolojisinin etkilerini ortaya çıkarmak için ilgili çalışmaların derinlemesine analiz edilmesi sebebiyle içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Makale Seçim Kriterleri

Alanyazında Nİ teknolojisine ilişkin pek çok çalışma bulunmaktadır. Fakat bu çalışma kapsamında eğitimde yapılan Nİ çalışmalarına ve bu çalışmalarda kullanılan teknolojilere odaklanılması hedeflenmiştir. Bu nedenle analiz edilmesi planlanan makaleleri seçerken bir takım seçim kriterleri uygulanmıştır. Bu kriterler şu şekilde sıralanabilir:

- Web of Science ve ERIC veri tabanında yer alması
- SSCI, SCI, SCI-EXPANDED, A & HCI, CPCI-S, CPCI-SSH ve ESCI indekslerinde yer alması
- Çalışmanın eğitsel bir Nİ uygulaması içermesi

Tablo 3'te görüldüğü üzere "internet of things (nesnelerin interneti)" ve "education (eğitim)" anahtar kelimeleri kullanılarak "Web of Science (WOS)" ve "ERIC" veri tabanları üzerinde yer alan çalışmaların özet kısımlarında tarama yapılmıştır. Tarama yapılırken seçilen çalışmaların bir Nİ uygulaması içermesine dikkat edilmiştir.

Tablo 3: Alanyazın Tarama Süreci

Kullanılan veri tabanları	Anahtar kelimeler	Seçim Kriterleri
<ul style="list-style-type: none"> • Web of Science • ERIC 	<ul style="list-style-type: none"> • Internet of Things • Education 	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitsel Nİ uygulaması içermesi

Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamında belirlenen dokümanların sistematik bir biçimde analiz edilebilmesi için bir doküman analizi formu oluşturulmuştur. Bu form içerisinde; çalışmanın adı, yılı, hangi veri tabanında olduğu, indeksi, eğitimle ilişkisi, uygulama içerip içermediği, eğitime etkisi, kullanılan teknolojiler sorgulanmıştır. Elde edilen veriler bu çalışma kapsamında ele alınan üç araştırma sorusu çerçevesinde sunulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Oluşturulan içerik analizi formu kullanılarak Mayıs 2020'ye kadar yayınlanan eserlerde yapılan tarama sonucunda 748 (WOS=698, ERIC=50) çalışma elde edilmiştir. Bu çalışmalardan 497 (WOS=494, ERIC=3) tanesi eğitimle ilişkili olmaması, 120 (WOS=97, ERIC=23) tanesi ise uygulama içermemesi sebebiyle elenmiş ve toplamda 131 (WOS=107, ERIC=24) çalışma analiz edilmiştir (Şekil 3). Son olarak araştırma soruları temel alınarak; analiz edilen çalışmaların eğitimin hangi alanında kullanıldığı, bu çalışmaların eğitime etkileri ve kullanılan teknolojiler incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, araştırma soruları temel alınarak içerik analize tabi tutulmuştur. İçerik analizi formunda çalışmanın; hangi eğitim alanı ile ilişkili olduğu, eğitime etkisi ve kullanılan teknolojiler sorgulanmıştır. Yapılan analizlerin geçerli ve güvenilir olması için, içerik analizi formu kullanılarak iki farklı değerlendiricinin analiz yapması sağlanmış ve değerlendiriciler arasındaki tutarlılık katsayısı (Kohen Kappa) 0,83 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

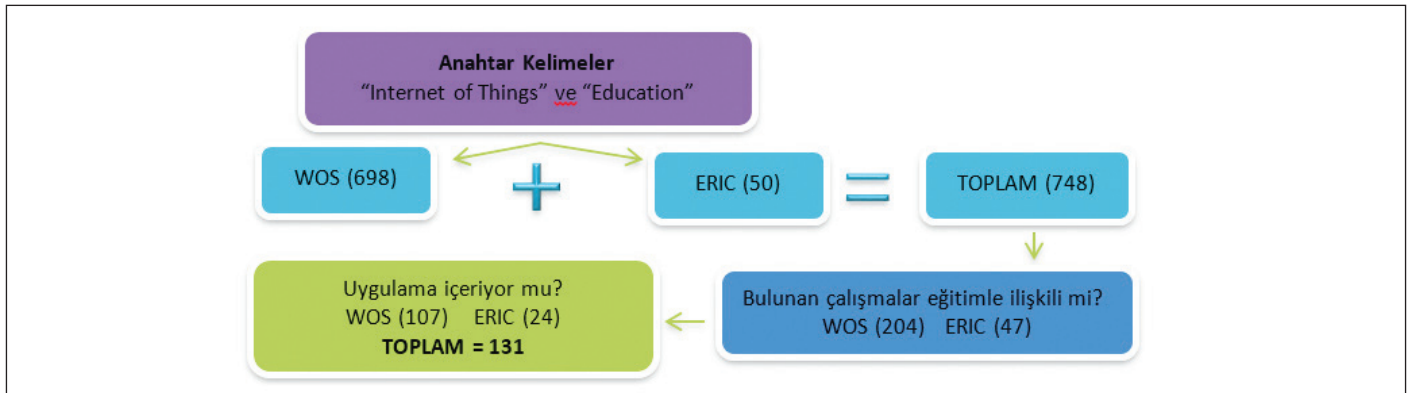
Nesnelerin İnterneti Çalışmalarının Yoğunlaştığı Eğitim Alanları

Eğitimde yapılan Nİ çalışmaları analiz edildiğinde; bunların önemli bir kısmının birkaç alanda yoğunlaştığı görülmektedir. Alanlar sırasıyla: her yerde öğrenme (%32), mühendislik eğitimi (%15), e-öğrenme (%10), FeteMM (%8), laboratuvar uygulamaları (%8), öğrenci verileri (%7), kampüs uygulamaları (%5), fiziksel şartlar (%3) şeklindedir. Ayrıca diğer alanların (akıllı şehirler, müzeler, oyun temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme, dil öğretimi, durumlu öğrenme ve uzaktan eğitim) oranları da %2'nin altındadır. Eğitimde Nİ çalışmalarında yoğun olarak kullanılan konuların yüzdelik oranları Şekil 4'te sunulmuştur.

Nesnelerin İnterneti Çalışmalarının Eğitime Etkileri

Ele alınan kapsamda incelenen Nİ çalışmalarının eğitime çeşitli etkileri bulunmaktadır. Bu etkiler, bir önceki bulguda ifade edilen konular temel alınarak ve "her yerde eğitim, FeteMM, mühendislik eğitimi, eğitim ortamlarının tasarımı, e-öğrenme ve diğer" başlıkları altında toplanarak oluşturulmuştur. Bu başlıklar altında toplanmasının sebebi; diğer anahtar kelimelerinde bu üst başlıkları hedef alan uygulamalar ortaya koymasından kaynaklanmaktadır. Tespit edilen konular temel alınarak bu alanlara Nİ'nin etkileri; kod, kategori ve tema halinde Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü üzere Nİ'nin eğitime çok çeşitli etkileri bulunmaktadır. Bu etkilerden bazıları daha baskın biçimde diğerlerinin sınırlı olduğu ifade edilebilir. Yapılan analizler sonucunda; Nİ'nin eğitime en önemli 10 etkisi Tablo 5'teki gibi özetlenebilir.



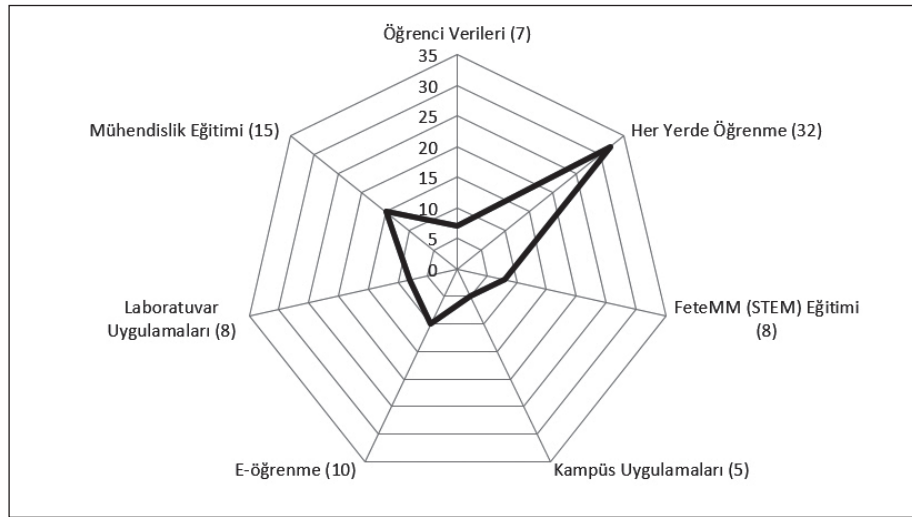
Şekil 3: Doküman belirleme süreci.

Tablo 4: Nİ'nin Eğitime Etkilerine Alanyazından Örnekler

Tema	Kategori	Kod	Örnek Çalışma
Her Yerde Öğrenme	Her Yerde Öğrenme	Daha büyük ağ alt yapısı sağlamak Daha fazla bilgi edinebilme fırsatı sunmak Bilgiye kolay erişim için akıllı servisler sağlamak	Alam, & Benaida, 2020
	Akıllı Eğitim	Öğrenci içerik etkileşimini artırmak Öğrenme alanlarını artırmak Öğrencilerin dersteki durumlarını tespit etmek Fiziksel şartları takip etmek Uzaktan erişim sağlamak Büyük veri analizi yapmak	Bonnaud & Fesquet, 2018
	Kampüs Uygulamaları	Kampüsün her yerinden bilgiye erişmek	Hung & Wu, 2019
	Laboratuvar Uygulamaları	Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmek Etkileşim sağlamak Oyun temelli senaryolar üretebilmek Cihazları uzaktan kontrol edebilmek	Akbar & Rashid, 2018
	Akıllı şehirler	Şehrin her yerinden bilgiye erişmek Öğrencileri motivasyonlarını yükseltmek	Rico-Bautista vd., 2019
	Müze Uygulamaları	Müzenin her yerinden bilgiye erişmek	Ke & Jiang, 2019
FeTeMM	Otantik Deneyimler	İşbirlikli öğrenme ortamları sağlamak Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmek Öğrencilerin öz yeterliliğini yükseltmek	Byrne vd., 2017
		Deneyimler yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak	Cornetta vd., 2019
	Problem Çözme	Öğrencilere problem çözme becerisi kazandırmak	Maenpaa vd., 2017
Mühendislik Eğitimi	Mühendislik Alan Bilgisi	Bilgi ve İletişim Teknolojilerini daha etkili kullanabilmek	Chai vd., 2019
		Öğrencilerin teknik bilgilerini (yazılım bilgisi, protokoller, donanım bilgisi vs.) geliştirmek Öğrencilerin, işbirlikli çalışma olanaklarını ve yönetim becerilerini artırmak	Alharbi, 2020
Eğitim Ortamlarının Tasarımı	Fiziksel Şartlar	Eğitim ortamının fiziksel şartları hakkında bilgi toplamak ve bu şartları düzenleyebilmek	Uzelac vd., 2015
	Öğrenci Verileri	Sensörleri kullanarak öğrencilerle ilgili veriler toplamak	Silva vd., 2020
E Öğrenme	Alt Yapı	Daha az bant genişliği ile daha fazla bilgi aktarılabilme	Abdel-Basset vd., 2018
	Öğrenme Süreçlerinde Esneklik	Yaşam boyu öğrenme süreçlerini artırmak	Majeed & Ali, 2018
		Öğretime esneklik katmak ve öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi çeşitliliğini artırmak	Bonnaud & Fesquet, 2018
	İş Birliği	İşbirlikli çalışma fırsatları sunmak	Gul vd., 2017
Bireysel Dönüt	Bireyselleştirilmiş eğitimlerle anında dönütler alabilmek	Niculescu, 2016	
Diğer	Oyun Temelli Öğrenme	Oyunlarla öğrenci içerik etkileşimini artırmak	Manches vd., 2015
	İşbirlikli Öğrenme	İşbirlikli ve proje temelli çalışmalar yapmak	Salis vd., 2015
	Dil Öğretimi	Öğrenci içerik etkileşimini artırmak	de la Guía vd., 2016
	Durumlu Öğrenme	Öğrencilerin yaşantı yoluyla öğrenmelerini sağlamak	Antle vd., 2016
	Uzaktan Eğitim	Daha fazla nesneyi internete bağlayarak öğrencilerin uzaktan eğitim fırsatlarını artırmak	Ramlowat, & Pattanayak, 2019

Tablo 5: Nİ'nin Eğitime En Önemli 10 Etkisi

Eğitime Etkisi	f (n=131)
Gelişen ağ alt yapısı ile her yerden bilgiye erişmek (müzedde, kampüste, okulda, şehirde ...)	49
Öğrenci içerik etkileşimini artırmak	28
Bilgisayar bilimleri kavramlarını ve programlamayı öğretmek (computer science concepts)	23
Uzaktan etkileşim imkânı sağlamak	17
Proje temelli öğrenme alanlarını artırmak	13
Eğitim ortamlarındaki sensörlerin sayesinde; yapılan eğitimle ve öğrencilerle ilgili verileri toplamak (fiziksel şartlar, öğrencinin bilişsel ve sağlık durumu)	12
İşbirlikli eğitim süreçlerinin artırmak	10
Motivasyon sağlamak	7
Yaşam boyu öğrenme süreçlerini artırmak	4
Eğitim için oyun temelli senaryolar oluşturmak	4

**Şekil 4:** Eğitimde Nİ çalışmalarının yoğunlaştığı alanlar.

Tablo 5 incelendiğinde Nİ'nin eğitimde kullanımının çeşitli etkilerinin olduğu görülmektedir. Bunlardan; her yerden bilgiye erişim ve öğrenci – içerik etkileşiminin artması en fazla karşılaşılan etkiler olarak ele alınabilir. Öte yandan yaşam boyu öğrenme alanları ve oyun temelli senaryoları oluşturan Nİ çalışmalarının diğerlerine göre daha sınırlı olduğu göze çarpmaktadır.

Eğitimdeki Nİ Uygulamalarında Kullanılan Teknolojiler

Eğitim alanında yapılan 131 Nİ çalışması incelendiğinde eğitim öğretim süreçlerinde bazı teknolojilere daha fazla yer verildiği görülmektedir. Bu teknolojilerden bazıları birden fazla çalışmada kullanılmış durumdadır. İncelenen çalışmalar neticesinde kullanılan teknolojiler ve kaç çalışmada kullanıldığı Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 6'da görüldüğü üzere çeşitli teknolojilerin Nİ uygulamalarında kullanıldığını ifade etmek mümkündür. Fakat bu teknolojilerden her birinin kullanım amaçları farklılık göstermektedir. Bu teknolojilerin Nİ kapsamında eğitimde kullanım amaçları Tablo 6'daki gibi özetlenebilir.

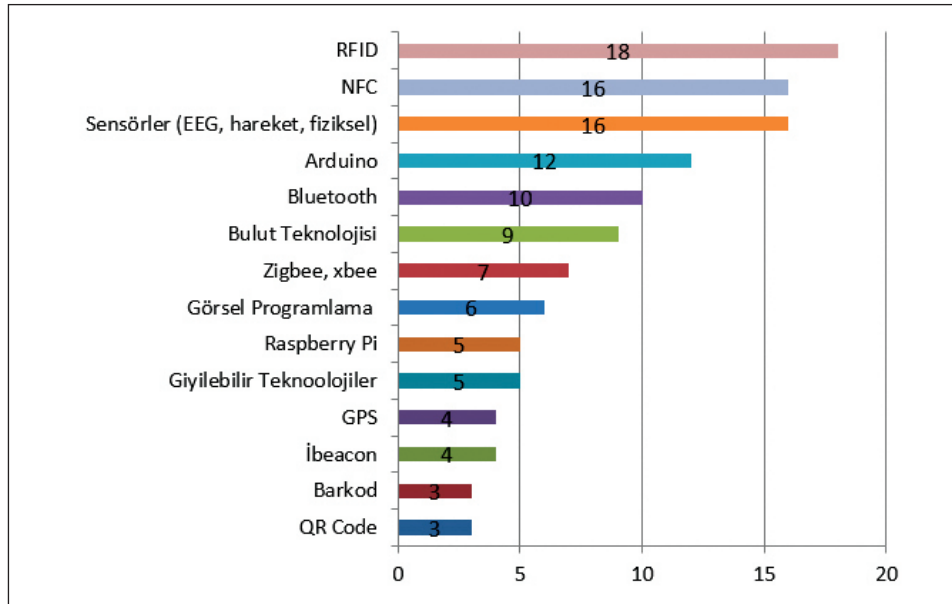
Tablo 6 incelendiğinde eğitimde yapılan Nİ çalışmalarında çeşitli teknolojilerin kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan RFID, NFC ve sensörlerin (EEG, hareket, fiziksel şartlar vb.) daha fazla kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu teknolojilerin yakın mesafedeki cihazlar arasında etkileşim sağlayabilmek ve eğitim ortamından veriler toplamak için kullanıldığı ifade edilebilir. Öte yandan GPS, ibeacon, barkod, QR code gibi teknolojilerin eğitimde yapılan Nİ çalışmalarında daha sınırlı kullanıldığı görülmektedir.

TARTIŞMA

Elde edilen bulgular incelendiğinde; Nİ'nin eğitimdeki pek çok alanda kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan her yerde öğrenme (Alam, & Benaida, 2020; Hung & Wu, 2019), mühendislik eğitimi (Chai vd., 2019; Gul vd., 2017), e-öğrenme (Abdel-Basset vd., 2018; Majeed & Ali, 2018), FeTeMM (Ke & Jiang, 2019; Cornetta vd., 2019), laboratuvar uygulamaları (Akbar & Rashid, 2018), öğrenci verileri (Silva vd., 2020), kampüs uygulamaları (Hung & Wu, 2019), akıllı eğitim (Bonnaud & Fesquet, 2018), fiziksel şartlar (Uzelac vd., 2015) daha fazla; akıllı şehirler (Rico-Bautista vd., 2019), müzeler (Ke & Jiang, 2019), oyun

Tablo 6: Teknolojilerin Nİ Kapsamında Kullanım Amaçları

Teknoloji	Kullanım Amacı
RFID ve NFC	Yakın mesafede bir kart veya mobil cihazların birbiri ile etkileşime girip, veri gönderebilmesi için kullanılmaktadır.
Sensörler (EEG, Hareket, fiziksel şartlar ...)	Öğrenciler ve eğitim ortamına ilişkin veri toplamak için kullanılmaktadır.
Arduino	Nİ uygulamaları kapsamında prototip geliştirmek için kullanılmaktadır.
Bluetooth	Eğitim ortamlarındaki nesnelerin kısa mesafede haberleşmesini sağlamaktadır.
Bulut Teknolojisi	Elde edilen verilerin sunucu üzerinde depolanması ve istenildiği anda ulaşılabilmesi için faydalanılmaktadır.
Xbee	Arduino gibi çeşitli Nİ uygulamalarında mikro işlemci olarak kullanılmaktadır.
Görsel Programlama	Özellikle mühendislik eğitiminde Nİ konusunu öğretmek amacıyla öğrencilerin çeşitli yazılımlar geliştirmesi için kullanılmaktadır.
Raspberry pi	Nİ uygulamalarında mikro işlemci – mini bilgisayar olarak kullanılmaktadır.
Giyilebilir Teknolojiler	Öğrencilerden giyilebilir teknolojiler sayesinde sağlıkla ilgili çeşitli veriler toplanabilmektedir.
GPS (Global Positioning System)	Öğrencilerin konumlarına göre çeşitli işlemlerin yapılmasını sağlayan yazılımlara altyapı sağlamaktadır.
Ibeacon / Blesh	Öğrenciler eğitim ortamında iken buldukları konuma göre onlara mobil cihazlar yardımıyla bilgi gönderen cihazlardır.
Barkod / QR Code	Yakın alanda mobil cihazlara okutulan görsel sayesinde bilgi gönderilmesi için faydalanılmaktadır.

**Şekil 5:** Eğitimde Yapılan Nİ uygulamalarında kullanılan teknolojiler.

temelli öğrenme (Manches vd., 2015), işbirlikli öğrenme (Salis vd.,2015), dil öğretimi (de la Guía vd., 2016), durumlu öğrenme (Antle vd., 2016), uzaktan eğitim (Ramlowat, & Pattanayak, 2019) ise daha düşük düzeyde kullanılmaktadır. Söz konusu konularla ilgili alanyazında daha az çalışmanın olmasından kaynaklanan bu durum Nİ'nin eğitime etkilerini açıklayan bulgulara da görülmektedir. Nitekim her yerde öğrenme ortamları

oluşturulan çalışmalar daha fazla iken (f= 49); işbirlikli eğitim süreçleri oluşturan çalışmalar daha azdır (f=10).

Alanyazın incelendiğinde Nİ'nin eğitimde kullanımına yönelik potansiyelinin olduğu ilk olarak horizon raporlarında vurgulanmaktadır (Horizon, 2012; Horizon, 2015a; Horizon, 2015b; Horizon, 2017). Bu raporlarda ise eğitimde Nİ'nin her yerde öğrenme ortamları oluşturmaya yönelik potansiyelinin olduğu

Tablo 7: Nİ Teknolojisinde Kullanılan Cihazların Eğitime Etkileri

Nİ Teknolojisi	Kullanılan Cihazlar	Eğitime Etkisi
Sensörler	EEG sensörler, fiziksel şartlarla ilgili sensörler (sıcaklık, nem, hava kalitesi vs.), 'kinect' (hareket) sensörleri	Sensörler sayesinde öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamı ile ilgili bilgiler toplanabilmektedir.
Ağ alt yapısı	Kablosuz ağ bağlantıları, 'bluetooth' cihazlar	Ağ alt yapılarındaki gelişmeler sayesinde daha geniş ağlar elde edilebilmekte, daha fazla cihaza IP adresi verilebilmekte ve bu cihazlar arasındaki bağlantılar sağlanabilmektedir.
Modüller	NFC, RFID, QR code, Mikro denetleyiciler (Arduino vs.)	Modüller sayesinde öğrenciler farklı materyaller ile uzaktan veya yakından etkileşime girebilmektedir. Ayrıca bu modüller kullanılarak eğitim amaçlı özgün prototipler oluşturulabilmektedir.
Akıllı cihazlar	Tablet, telefon, PDF okuyucu vs.	Akıllı cihazlar ise oluşturulan Nİ uygulamaları ile haberleşmekte ve etkileşimde bulunabilmektedir.

ifade edilmektedir. Bu nedenle eğitimde yapılan Nİ çalışmalarının her yerde öğrenme konusu ile daha fazla ilişkilendirilerek ele alındığı düşünülebilir. Diğer alanlarda yapılan çalışmaların daha az olmasının sebebi ise, genel olarak eğitimde Nİ çalışmalarının sınırlı olması ile ilişkilendirilebilir (Heinemann & Uskov, 2017; Ullah vd., 2018)

Çalışma kapsamında Nİ'nin eğitime 10 temel etkisi vurgulanmaktadır. Bu etkilerden; her yerde bilgiye erişim (Abdel-Basset vd., 2018), öğrenci-içerik etkileşiminin artması (Ahad vd., 2018), bilgisayar bilimleri kavramlarını – programlamayı daha iyi öğrenmek (Gul vd., 2017), öğrencilerin eğitim ortamlarına uzaktan etkileşim sağlayabilmesi (Heinemann & Uskov, 2017) ve öğrenme ortamları hakkında veri toplanabilmesi (Marquez vd., 2016), bu çalışmada olduğu gibi, alanyazında da Nİ'nin eğitimdeki etkilerini inceleyen çalışmalar tarafından ifade edilmiştir (Al-Emran vd., 2020; Kassab vd., 2020; Ramlowat, & Pattanayak, 2019). Fakat Nİ'nin eğitimdeki proje temelli öğrenme ortamlarını artırması, işbirlikli süreçler oluşturması, motivasyon sağlaması ve yaşam boyu öğrenme süreçlerini artırması etkilerini ifade eden çalışmalar sınırlı sayıdadır. Özellikle Nİ'nin eğitimde proje temelli öğrenme ortamlarını artırmasına yönelik etkisi bu çalışmada baskın bir biçimde ifade edilirken (f=13), alanyazında sınırlı biçimde ele alınması dikkat çekmektedir. Bu durumun; alanyazındaki çalışmaların, bilgisayar bilimleri kavramlarını (computer science concepts) ve programlamayı öğreten Nİ uygulamalarının proje temelli eğitime dayandırmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Hâlbuki bu uygulamalar genelde proje temelli bir eğitim süreciyle gerçekleşmekte ve süreç sonunda ürün çıkmaktadır.

Eğitimde yapılan Nİ uygulamalarında en fazla RFID, NFC, sensörler ve Arduino teknolojilerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda eğitimdeki Nİ uygulamalarında en yaygın kullanılan teknolojinin RFID olmasının sebebi ilk Nİ çalışmalarının 1999'daki RFID çalışmalarına dayanması olarak gösterilebilir (Ashton, 2009). NFC'nin RFID'den hemen sonra gelmesi ise benzer bir şekilde çalışan bir teknoloji olmasından ileri gelmektedir (Want, 2011). Sensörler hem eğitim ortamlarından veri toplayabilmesi (Prasanna, 2017) hemde öğrenci-içerik etkileşimi artırması (Ullah vd., 2018) sayesinde eğitimdeki Nİ uygu-

lamalarında yaygın olarak kullanılan diğer bir teknoloji olduğu düşünülebilir. Arduino'nun ise, açık kaynak kodlu ve eğitim ortamları için çeşitli prototipler üretilecek bir mikro denetleyici olması sebebiyle kullanıldığı ifade edilebilir (Green vd., 2018).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, Nİ'nin eğitimde kullanıldığı alanları belirlemek ve bu alanlara olan etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmanın sınırlılıkları iki maddede özetlenmiştir: Öncelikle bu çalışmada belirtilen çerçeveye uyan yalnızca 131 makale, inceleme süreçlerine dahil edilmiştir. Ayrıca yapılan analizlerde; Nİ'nin hangi eğitim alanlarında kullanıldığına, Nİ uygulamalarının eğitime etkilerine ve eğitimdeki Nİ uygulamalarında kullanılan teknolojilere ilişkin yalnızca üç odak üzerinde durulmuştur. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, araştırma soruları temelinde çalışmanın sınırlılıkları da dikkate alınarak sunulmuştur.

Analiz edilen çalışmalar sonucunda eğitimde Nİ çalışmalarında en fazla; her yerde öğrenme, mühendislik eğitimi, e-öğrenme, FeTeMM, laboratuvar uygulamaları, öğrenci verileri, kampüs uygulamaları, akıllı eğitim, fiziksel şartlar konularının kullanıldığı tespit edilmiştir. Eğitimde Nİ çalışmalarında bazı teknolojilerin daha yaygın kullanıldığı görülmektedir. Bunlar; RFID, NFC, sensörler, Arduino, bluetooth ve bulut olmak üzere çeşitli teknolojilerden oluşmaktadır. Bu teknolojiler sensörler, ağ alt yapısı, modüller, kartlar ve akıllı cihazlar olmak üzere 5 başlık altında toplanmaktadır. Bu teknolojilerin Nİ kapsamında kullanımını öğretmen ve öğrenciler için yeni öğrenme alanları oluşturmakta, eğitim ortamlarında birtakım etkilerde bulunmaktadır. Nİ teknolojisinde kullanılan cihazların eğitime etkileri Tablo 7'de gösterilmektedir.

Sonuçlarda görüldüğü üzere Nİ teknolojisi ile birlikte kullanılan; sensörler, ağ alt yapısı, modüller ve akıllı cihazlar eğitimde yeni bakış açıları geliştirilmesini sağlamaktadır. Nitekim alanyazında bu teknolojiler eğitim amaçlı kullanılmıştır. Fakat ele alınan başlıkların çoğunda görülmektedir ki bilimsel çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu anlamda, elde edilen bulgular ışığında Nİ teknolojisinin eğitimde kullanımıyla ilgili şu önerilerde bulunulabilir;

- Eğitimde yapılan Nİ çalışmalarının sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle tespit edilen eğitim alanlarında (her

yerde öğrenme, mühendislik eğitimi, e-öğrenme, FeteMM, laboratuvar uygulamaları, öğrenci verileri, kampüs uygulamaları, fiziksel şartlar, akıllı şehirler, müzeler, oyun temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme, dil öğretimi, durumlu öğrenme, uzaktan eğitim) daha fazla uygulamalı ve teorik çalışmalar yapılabilir.

- Eğitimde yapılan Nİ çalışmalarının temelde 10 etkisinin olduğu görülmüştür. Fakat tüm bu etkilere ilişkin çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu fark edilmiştir. Bu etkileri (her yerden bilgiye erişmek, öğrenci-içerik etkileşimini artırmak, programlama öğretmek, uzaktan etkileşim sağlamak, proje temelli öğrenme alanları oluşturmak, öğrenciler ve eğitim ortamlarıyla ilgili veriler toplamak, işbirlikli eğitim süreçlerini desteklemek, motivasyon sağlamak, yaşam boyu öğrenme süreçlerini zenginleştirmek, oyun temelli senaryolar oluşturmak) çeşitli değişkenler açısından inceleyen eğitimde Nİ çalışmaları tasarlanabilir.
- Eğitimde Nİ uygulamaları oluşturabilmek adına RFID, NFC, sensörler, Arduino ve bluetooth gibi teknolojilerin kullanıldığı çeşitli uygulamalar hazırlanabilir.
- Eğitimde Nİ çalışmalarının artırmaya yönelik RFID, NFC, sensörler, Arduino, bluetooth, Xbee, Raspbeey pi, GPS, İbeacon, Blesh, Barkod, QR Code gibi konularda daha yaygın eğitimler verilebilir.

KAYNAKLAR

- Abbasy, M. B., & Quesada, E. V. (2017). Predictable influence of IoT (Internet of Things) in the higher education. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(12), 914-920. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.12.995>
- Abdel-Basset M, Manogaran G, Mohamed M, Rushdy E. (2018) Internet of things in smart education environment: Supportive framework in the decision-making process. *Concurrency Computat Pract Exper*. 2018; e4515. <https://doi.org/10.1002/cpe.4515>
- Aguzzi, S., Bradshaw, D., Canning, M., Cansfield, M., Carter, P., Cattaneo, G., ... & Stevens, R. (2013). Definition of a Research and Innovation Policy Leveraging Cloud Computing and IoT Combination. *Final Report, European Commission, SMART*, 37, 2013. http://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=9472
- Ahad, M. A., Tripathi, G., & Agarwal, P. (2018). Learning analytics for IoE based educational model using deep learning techniques: architecture, challenges and applications. *Smart Learning Environments*, 5(1), 7. <https://doi.org/10.1186/s40561-018-0057-y>
- Akbar, M. A., & Rashid, M. M. (2018). Technology based learning system in internet of things (iot) education. In 2018 7th International Conference on Computer and Communication Engineering (ICCC) (pp. 192-197). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICCC.2018.8539334>
- Alam, T., & Benaida, M. (2020). Blockchain and Internet of Things in Higher Education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 2164-2174. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080556>
- Al-Emran, M., Malik, S. I., & Al-Kabi, M. N. (2020). A Survey of Internet of Things (IoT) in Education: Opportunities and Challenges. In *Toward Social Internet of Things (SIoT): Enabling Technologies, Architectures and Applications* (pp. 197-209). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-24513-9_12
- Alharbi, F. (2020). Integrating internet of things in electrical engineering education. *The International Journal of Electrical Engineering & Education*. <https://doi.org/10.1177/0020720920903422>
- Antle, A. N., Matkin, B., & Warren, J. (2016). The Story of Things: Awareness through Happenstance Interaction. In *Proceedings of the The 15th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 745-750). ACM. <https://doi.org/10.1145/2930674.2955211>
- Ashton, K. (2009). That 'internet of things' thing. *RFID Journal*, 22(7), 97-114. <http://www.itrco.jp/libraries/RFIDjournal-That%20Internet%20of%20Things%20Thing.pdf>
- Bajracharya, B., Blackford, C., & Chelladurai, J. (2018). Prospects of Internet of Things in Education System. *Prospects*, 6(1).
- Bakla, A. (2019). A Critical Overview of Internet of Things In Education. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 302-327.
- Banica, L., Burtescu, E., & Enescu, F. (2017). The impact of internet-of-things in higher education. *Scientific Bulletin-Economic Sciences*, 16(1), 53-59.
- Bonnaud, O., & Fesquet, L. (2018). Innovation for education on Internet of things. *Proceedings of Engineering and Technology Innovation*, 9, 1.
- Bonsor, K. & Keener, C. (2010). HowStuffWorks: "How RFID Works". <http://electronics.howstuffworks.com/gadgets/high-tech-gadgets/rfid.htm>
- Burd, B., Barker, L., Divitini, M., Perez, F. A. F., Russell, I., Siever, B., & Tudor, L. (2018). Courses, content, and tools for internet of things in computer science education. In *Proceedings of the 2017 ITiCSE Conference on Working Group Reports* (pp. 125-139). <https://doi.org/10.1145/3174781.3174788>
- Byrne, J. R., O'Sullivan, K., & Sullivan, K. (2017). An IoT and Wearable Technology Hackathon for Promoting Careers in Computer Science. *IEEE Transactions on Education*, 60(1), 50-58. <https://doi.org/10.1109/TE.2016.2626252>
- Chai, Y., Huangfu, W., Ning, H., & Zhao, D. (2019). A Review of Internet of Things Major Education in China. In *Cyberspace Data and Intelligence, and Cyber-Living, Syndrome, and Health* (pp. 389-404). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3338-5_23
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Edition). New York: Taylor and Francis Group. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00388_4.x
- Cornetta, G., Touhafi, A., Togou, M. A., & Muntean, G. M. (2019). Fabrication-as-a-Service: A Web-based Solution for STEM Education using Internet of Things. *IEEE Internet of Things Journal*. <https://doi.org/10.1109/JIOT.2019.2956401>
- de la Guía, E., Camacho, V. L., Orozco-Barbosa, L., Luján, V. M. B., Penichet, V. M., & Pérez, M. L. (2016). Introducing IoT and Wearable Technologies into Task-Based Language Learning for Young Children. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 9(4), 366-378. <https://doi.org/10.1109/TLT.2016.2557333>

- Domínguez, F., & Ochoa, X. (2017). Smart objects in education: An early survey to assess opportunities and challenges. In *2017 Fourth International Conference on eDemocracy & eGovernment (ICEDEG)* (pp. 216-220). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICEDEG.2017.7962537>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Edition). New York: McGraw-Hill Companies.
- Gartner. (2018), Gartner Inc., 2018. <https://www.gartner.com/smarterwithgartner/5-trends-emerge-in-gartner-hype-cycle-for-emerging-technologies-2018/>
- Georgescu, M., & Popescu, D. (2015). How Could Internet Of Things Change The E-Learning Environment. In *Conference proceedings of eLearning and Software for Education «(eLSE)* (No. 01, pp. 68-71). Universitatea Nationala de Aparare Carol I. <https://doi.org/10.12753/2066-026X-15-009>
- Gómez, J., Huete, J. F., Hoyos, O., Perez, L., & Grigori, D. (2013). Interaction system based on internet of things as support for education. *Procedia Computer Science*, 21, 132-139. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.09.019>
- Green, T., Wagner, R., & Green, J. (2018). A Look at Robots and Programmable Devices for the K-12 Classroom. *TechTrends*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0297-2>
- Gubbi, J., Buyya, R., Marusic, S., & Palaniswami, M. (2013). Internet of Things (IoT): A vision, architectural elements, and future directions. *Future Generation Computer Systems*, 29(7), 1645-1660. <https://doi.org/10.1016/j.future.2013.01.010>
- Gul, S., Asif, M., Ahmad, S., Yasir, M., Majid, M., & Arshad, M. S. (2017). A survey on role of internet of things in education. *IJCSNS*, 17(5), 159.
- Heinemann, C., & Uskov, V. L. (2017). Smart University: Literature Review and Creative Analysis. In *International Conference on Smart Education and Smart E-Learning* (pp. 11-46). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59454-5_2
- Hernandez, L., Jimenez, G., Baloco, C., Jimenez, A., & Hernandez, H. (2018). Characterization of the Use of the Internet of Things in the Institutions of Higher Education of the City of Barranquilla and Its Metropolitan Area. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 17-24). Springer, Cham. doi.org/10.1007/978-3-319-92285-0_3
- Horizon. (2012). *The technology outlook for STEMv education 2012-2017: an NMC horizon report sector analysis* (pp. 1-23). The New Media Consortium. <https://charxie.github.io/papers/2012-Technology-Outlook-for-STEM-Education-2.pdf>
- Horizon. (2015a). *The NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. New Media Consortium. 6101 West Courtyard Drive Building One Suite 100, Austin, TX 78730. <https://library.educationcause.edu/-/media/files/library/2015/2/hr2015-pdf.pdf>
- Horizon. (2015b). *The NMC Horizon Report: 2015 Museum Edition*. New Media Consortium. 6101 West Courtyard Drive Building One Suite 100, Austin, TX 78730. <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED559371.pdf>
- Horizon. (2017). *NMC horizon report: 2017 higher education edition* (pp. 1-60). The New Media Consortium. https://www.learnlib.org/p/174879/report_174879.pdf
- Hung, Y. H., & Wu, S. H. (2019). Investigating the Effect of the Cloud Computing on Education Internet of Things (Eiot). In *Proceedings of the 2nd International Conference on Computing and Big Data* (pp. 149-153). doi.org/10.1145/3366650.3366674
- INFSO, D. (2008). Networked Enterprise & RFID INFSO G. 2 Micro & Nanosystems, in co-operation with the Working Group RFID of the ETP EPOSS, Internet of Things in 2020, Roadmap for the Future [R]. *Information Society and Media, Tech. Rep.* https://docbox.etsi.org/erm/Open/CERP%2020080609-10/Internet-of-Things_in_2020_EC-EPOSS_Workshop_Report_2008_v1-1.pdf
- Islam, S. R., Kwak, D., Kabir, M. H., Hossain, M., & Kwak, K. S. (2015). The internet of things for health care: a comprehensive survey. *IEEE Access*, 3, 678-708. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2015.2437951>
- Kassab, M., DeFranco, J., & Laplante, P. (2020). A systematic literature review on Internet of things in education: Benefits and challenges. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(2), 115-127. <https://doi.org/10.1111/jcal.12383>
- Katranas G., Riel A., Corchado-Rodríguez J.M., Plaza-Hernández M. (2020). The SMARTSEA Education Approach to Leveraging the Internet of Things in the Maritime Industry. In: Yilmaz M., Niemann J., Clarke P., Messnarz R. (eds) Systems, Software and Services Process Improvement. EuroSPI 2020. Communications in Computer and Information Science, vol 1251. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56441-4_18
- Ke, G., & Jiang, Q. (2019). Application of Internet of Things technology in the construction of wisdom museum. *Concurrency and Computation: Practice and Experience*, 31(10), e4680. <https://doi.org/10.1002/cpe.4680>
- Lee, M. J. (2016). Guest Editorial: Special section on learning through wearable technologies and the Internet of things. *IEEE transactions on learning technologies*, 9(4), 301-303. <https://doi.org/10.1109/TLT.2016.2629379>
- Maenpaa, H., Varjonen, S., Hellas, A., Tarkoma, S., & Mannisto, T. (2017). Assessing IOT projects in university education-A framework for problem-based learning. In *2017 IEEE/ACM 39th International Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training Track (ICSE-SEET)* (pp. 37-46). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICSE-SEET.2017.6>
- Majeed, A., & Ali, M. (2018). How Internet-of-Things (IoT) making the university campuses smart? QA higher education (QAHE) perspective. In *2018 IEEE 8th Annual Computing and Communication Workshop and Conference (CCWC)* (pp. 646-648). IEEE. <https://doi.org/10.1109/CCWC.2018.8301774>
- Manches, A., Duncan, P., Plowman, L., & Sabeti, S. (2015). Three questions about the Internet of things and children. *TechTrends*, 59(1), 76. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0824-8>
- Manyika, J., Chui, M., Bughin, J., Dobbs, R., Bisson, P., & Marrs, A. (2013). Disruptive Technologies: Advances That Will Transform Life. *Business, and the Global Economy*, 180. http://www.mckinsey.com/insights/business_technology/disruptive_technologies.
- Marquez, J., Villanueva, J., Solarte, Z., & Garcia, A. (2016). IoT in education: Integration of objects with virtual academic communities. In *New Advances in Information Systems and Technologies* (pp. 201-212). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31232-3_19
- McRae, L., Ellis, K., & Kent, M. (2018). Internet of things (IoT): education and technology. *Relatsh. between Educ. Technol. students with Disabil. Leanne, Res.*, 1-37. www.ncsehe.edu.au/wp-content/uploads/2018/02/IoTEducation_Formatted_Accessible.pdf

- Moreira, F. T., Magalhães, A., Ramos, F., & Vairinhos, M. (2017). The Power of the Internet of Things in Education: An Overview of Current Status and Potential. In *Conference on Smart Learning Ecosystems and Regional Development* (pp. 51-63). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61322-2_6
- Namiot, D., Ventspils, M. S. S., & Daradkeh, Y. I. (2017). On internet of things education. In *2017 20th conference of open innovations association (FRUCT)* (pp. 309-315). IEEE. <https://doi.org/10.23919/FRUCT.2017.8071327>.
- Niculescu, C. (2016). Intelligent Tutoring Systems-Trends On Design, Development And Deployment. In *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education* (Vol. 3, p. 280). "Carol I" National Defence University.
- Park, C. S. (2016). A secure and efficient ECQV implicit certificate issuance protocol for the Internet of Things applications. *IEEE Sensors Journal*, 17(7), 2215-2223. <https://doi.org/10.1109/JSEN.2016.2625821>.
- Pei, X. L., Wang, X., Wang, Y. F., & Li, M. K. (2013). Internet of things based education: Definition, benefits, and challenges. In *Applied Mechanics and Materials* (Vol. 411, pp. 2947-2951). Trans Tech Publications Ltd. <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/AMM.411-414.2947>
- Prasanna, S. (2017). Expanding the learning environment by using Internet of Things for eLearning. In *2017 International Conference on Intelligent Sustainable Systems (ICISS)* (pp. 361-364). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ISS1.2017.8389430>
- Raikar, M. M., Desai, P., Vijayalakshmi, M., & Narayanar, P. (2018). Upsurge of IoT (Internet of Things) in engineering education: A case study. In *2018 International Conference on Advances in Computing, Communications and Informatics (ICACCI)* (pp. 191-197). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICACCI.2018.8554546>.
- Ramlowat, D. D., & Pattanayak, B. K. (2019). Exploring the internet of things (IoT) in education: a review. In *Information Systems Design and Intelligent Applications* (pp. 245-255). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3338-5_23
- Rathore, M. M., Paul, A., Ahmad, A., & Jeon, G. (2017). IoT-Based Big Data: From Smart City towards Next Generation Super City Planning. *International Journal on Semantic Web and Information Systems (IJSWIS)*, 13(1), 28-47. <https://doi.org/10.4018/IJSWIS.2017010103>
- Rico-Bautista, D., Medina-Cárdenas, Y., & Guerrero, C. D. (2019). Smart University: a Review from the educational and technological view of internet of things. In *International Conference on Information Technology & Systems* (pp. 427-440). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11890-7_42
- Roy, A., Zalzal, A. M., & Kumar, A. (2016). Disruption of things: a model to facilitate adoption of IoT-based innovations by the urban poor. *Procedia engineering*, 159, 199-209. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2016.08.159>
- Salis, C., Murgia, F., Wilson, M. F., & Mameli, A. (2015). IoT-DESIR: a case study on a cooperative learning experiment in Sardinia. In *Interactive Collaborative Learning (ICL), 2015 International Conference on* (pp. 785-792). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICL.2015.7318128>
- Samoilă, C., Ursuțiu, D., & Jinga, V. (2016). The remote experiment compatibility with Internet of Things. In *Remote Engineering and Virtual Instrumentation (REV), 2016 13th International Conference on* (pp. 204-207). IEEE. <https://doi.org/10.1109/REV.2016.7444466>
- Sani, R. M. (2019). Adopting Internet of Things for higher education. In *Redesigning Higher Education Initiatives for Industry 4.0* (pp. 23-40). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7832-1.ch002>
- Silva, R., Bernardo, C. D. P., Watanabe, C. Y. V., Silva, R. M. P. D., & Neto, J. M. D. S. (2020). Contributions of the internet of things in education as support tool in the educational management decision-making process. *International Journal of Innovation and Learning*, 27(2), 175-196. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2020.105077>
- Soft Tech. (2020). Soft Tech Teknoloji raporu. <https://softtech.com.tr/teknoloji-raporu-2020/>
- Statista. (2020). Projected value of the global Internet of Things (IoT) in energy market from 2020 to 2025. <https://www.statista.com/statistics/1178804/global-internet-of-things-in-energy-market-size-projection/>
- Stojkoska, B. L. R., & Trivodaliev, K. V. (2017). A review of Internet of Things for smart home: Challenges and solutions. *Journal of Cleaner Production*, 140, 1454-1464. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.10.006>
- Ullah, F., Wang, J., Farhan, M., Jabbar, S., Naseer, M. K., & Asif, M. (2018). LSA Based Smart Assessment Methodology for SDN Infrastructure in IoT Environment. *International Journal of Parallel Programming*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10766-018-0570-1>
- Uzelac, A., Gligoric, N., & Krco, S. (2015). A comprehensive study of parameters in physical environment that impact students' focus during lecture using Internet of Things. *Computers in Human Behavior*, 53, 427-434. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.023>
- Want, R. (2011). Near field communication. *IEEE Pervasive Computing*, 10(3), 4-7. <https://doi.org/10.1109/MPRV.2011.55>
- Zhamanov, A., Sakhiyeva, Z., Suliyev, R., & Kaldykulova, Z. (2017). IoT smart campus review and implementation of IoT applications into education process of university. In *2017 13th International Conference on Electronics, Computer and Computation (ICECCO)* (pp. 1-4). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICECCO.2017.8333334>

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

Journal of Higher Education and Science

Cilt/Volume 11 • Sayı/Number 2 • Ağustos/August 2021

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Özgün Araştırma / Original Article

- Üniversite Öğrencilerinin Siber Zorbalık Konusunda Bakış Açılarını Etkileyen Faktörler** 257
Factors Affecting University Students' Perspectives on Cyberbullying Factors Affecting
- Autonomy Levels of Nursing Students** 265
Hemşirelik Öğrencilerinin Otonomi Düzeyleri
- Üniversitelerde Sosyal ve Beşeri Bilimlerle Eğitim Bilimleri Alanlarında Oluşturulan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurullarıyla İlgili Mevzuata Yönelik.....** 270
Hukuki Bir Değerlendirme: Nitel Bir Araştırma
A Legal Evaluation of the Legislation Regarding Scientific Research and Publishing Ethics Committees in the Fields of Social and Humanatirian Sciences and Educational Sciences in Universities: A Qualitative Research
- Akademisyenlik Mesleğinde İşin Anlam Kaynakları-Akademik Performans İlişkisi Üzerine Bir Araştırma** 281
Meaning Sources of the Work on Academic Profession-A Research on the Relationship of Academic Performance
- COVID- 19 Salgını Sürecinde Gerçekleştirilen Acil Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....** 290
Views of Teacher Candidates Views about Emergency Distance Education During the COVID-19 Outbreak
- Distance Education Experiences of Nurse Academician During COVID-19 Pandemic in Turkey: A Phenomenological Approach** 303
Türkiye'deki Hemşire Akademisyenlerin COVID-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime Geçiş Deneyimleri: Fenomonoloji Bir Yaklaşım
- Participation Profiles of Adult Undergraduate Students in Turkey.....** 313
Türkiye'deki Yetişkin Lisans Öğrencilerinin Katılım Profilleri
- Çift Kör Hakemlik Sistemi Ne Kadar Kör?** 328
How Blind is Double Blind Review?
- Hemşirelik Öğrencilerinin Araştırmaya, Gelişmelere Yönelik Farkındalık ve Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki** 339
The Relationship Between Awareness and Attitudes Towards Research and Developments and Academic Motivation Levels in Nursing Students
- Örgütsel İmajın Örgütsel Bağlılığa ve Performansa Etkisi: Üniversite Çalışanları Üzerine Bir İnceleme.....** 348
The Effect of Organizational Image on Organizational Commitment and Performance: An Investigation on University Employees
- Yükseköğretimde Örgütsel Güç Kaynakları ve Akademik Dışlanmışlık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma.....** 360
A Study on the Relationship Between Academic Ostracism and Organizational Power Sources in Higher Education
- Öğretmen Adaylarının "Öğretmen Adayı" ve "Öğretmen Eğitimcisi" Kavramlarına Yönelik Metaforik İmgelemelerinin İncelenmesi** 367
Investigation of Pre-Service Teachers' Metaphorical Images towards the Concepts of "Teacher Candidate" and "Teacher Educator"
- Dijital Vatandaşlık Araştırmalarının İncelenmesi: Kavramsal ve Yöntemsel Eğilimler** 385
Examining Digital Citizenship Studies: Conceptual and Methodological Trends
- Akredite Olan Bir Hemşirelik Bölümünde Eğitim Alan Öğrencilerin Lisans Eğitiminde Akreditasyona Yönelik Düşünceleri** 394
Attitudes of Students' Studying in an Accredited Nursing Department towards Accreditation in Undergraduate Education
- Öğretmen Adaylarının Depresyon Düzeyleri, Öğretme Motivasyonları ve Mesleğe Karşı Tutumlarının İncelenmesi** 401
Investigation of Pre-Service Teachers' Depression Levels, Teaching Motivations and Their Attitudes towards Profession
- Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Etik İkilem Karşısında Tutumlarına Etkisinin Tespit Edilmesine Yönelik Bir Araştırma** 411
An Investigation Intended for Determining Social Work Students' Attitudes Towards the Ethical Dilemma in Terms of the Psychological Resilience Levels

Derleme / Review

- Sürdürülebilir Yükseköğretim Kurumları Oluşturulmasında Talloires Deklarasyonunun Rolü ve Önemi** 417
The Role and Importance of Talloires Declaration in Establishing Sustainable Higher Education Institutions
- Nesnelerin İnterneti'nin Eğitimde Kullanıldığı Alanlar ve Bu Alanlara Etkileri** 425
Fields Where the Internet of Things is Used in Education and Effects on These Fields

