

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

2022

2

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

Journal of Higher Education and Science

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



Cilt/Volume 12 • Sayı/Number 2 • Ağustos/August 2022



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 Üniversitesi	editor.higheredu@yahoo.com
Yardımcı Editörler Associate Editors	Ali Ekrem ÖZKUL Jeffrey S. BROOKS Taner BAYRAKTAROĞLU	Mudanya 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 Bilimleri ve Sosyal Yükseköğretim Alan Editörleri/ Higher Education Field Editors in Educational Sciences	Ali Ekrem ÖZKUL Seyithan DEMİRDAĞ Şaban ÇELİKOĞLU Okan BİLGİN	Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	aileozkul@gmail.com seyithandemirdag@gmail.com sabancelikoglu@beun.edu.tr bilgin-okan@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	Meryem AKPOLAT FERAH Hale SAYAN ÖZAÇMAK Taner BAYRAKTAROĞLU	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	meryemakpolat@yahoo.com hsayan@yahoo.com baytaner@yahoo.com
Yabancı Dil Editörleri/Foreign Language Editors	Güven MENGÜ Ali ORHAN Gökhan GENÇ	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	gmengu@gmail.com ali.orhan@beun.edu.tr gokhan-genc@beun.edu.tr
Türkçe Dil Editörleri/Turkish Language Editors	Betül MUTLU Arda KARADAVUT	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	betul-mutlu@beun.edu.tr arda.karadavut@beun.edu.tr

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

Journal of Higher Education and Science



***Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Adına İmtiyaz Sahibi**
Owner on behalf of Zonguldak Bülent Ecevit University

Prof. Dr. İsmail Hakkı ÖZÖLÇER
Rektör/ Rector

Yönetim Yeri/Head Office

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

Baş Editör/Editor

Doç. Dr. 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*

Yayınevi/Publishing House

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

Baskı/Place of Printing

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

Yayın Türü/Publication Type

Yaygın Süreli Yayın/International Periodical
Yılda üç kez yayımlanır: Nisan, Ağustos, Aralık
Published three issues per year: April, August, December

Asitsiz kağıda basılmaktadır
Printed on acid-free paper

Basım Tarihi/Printing Date: 31.08.2022



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 özetlerin 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 dönüşümlü 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, dağıtılabılır, 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, 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 (SOBIAD) 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

YAYIMCILIK HİZMETLERİ

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: bulus@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, 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
Phone: +90 (372) 261 32 28
Fax: +90 (372) 261 02 64
E-mail: editor.higheredu@yahoo.com

PUBLISHING SERVICES

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: bulus@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.

Özgün Araştırma / Original Article

- 255** **Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği: Türkçe Versiyonuna İlişkin İlk Psikometrik Bulgular**
Resilience Evaluation Scale: First Psychometric Findings Related to the Turkish Version
Tuğba TÜRKKAN, Kenan BÜLBÜL, Hatice ODACI
-
- 264** **Hemşirelik Öğrencilerinin Çocuk İstismarı ve İhmalinin Belirti ve Risklerini Tanılamaya İlişkin Bilgi Düzeyleri**
The Levels of Knowledge of Nursing Students Related to the Identificatofn to the Symptom and Risks of Child Abuse and Neglect
Emine Tuğba TOPÇU, Ebru EREK KAZAN, Sibel KÜÇÜK, Yasemin MURAT, Büşra ALPASLAN, Hayriye MOLOZOĞLU, Birgül ÖZKAN
-
- 274** **Demografik ve Finansal Boyutlarıyla Türkiye'deki Üniversite ve Bilim Örgütlerinde Doktora Sonrası Araştırma Uygulamaları: Bir Durum Çalışması**
Postdoctoral Research Practice from Universities and Science Organizations in Turkey in Terms of Demographic and Financial Aspects: A Case Study
Artun Kerem CANAZ, Kasım KARAKÜTÜK
-
- 285** **Ebelik Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi**
Content Analysis of Postgraduate Theses in the Field of Midwifery
Yasemin ERKAL AKSOY, Ayşenur ATAŞ, Sema DERELİ YILMAZ
-
- 294** **Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Covid-19 Pandemisi Sürecinde Eğitim – Öğretim Yaşantıları: ISUBU Örneği**
Education and Training Experiences of Vocational School Students During the Covid-19 Pandemic: ISUBU Example
Funda ERYILMAZ BALLI, Fatih HERDEM
-
- 305** **Covid-19 Salgını ile Acil ve Zorunlu Uzaktan Öğretime Geçişe Yönelik Akademisyen Tutum Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması**
Academician Attitude Scale for the Transition to Emergency and Mandatory Distance Education with the Covid 19 Pandemic: A Scale Development Study
Metin ÇENGEL, Ezgi Pelin YILDIZ, Ayşe ALKAN
-
- 313** **Doçentlik Başvuru ve Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar: Fenomenolojik Bir Araştırma**
The Problems Experienced in Associate Professorship Application and Evaluation Process: A Phenomenological Study
Ali BALTACI
-
- 324** **Hemşirelik Öğrencilerine Verilen İnovasyon Eğitiminin Yenilikçilik Düzeylerine Etkisi**
Developing Nursing Students' Innovative Approach Skills and Innovative Behaviors
Yeşim CEYLANTEKİN, Dilek ÖCALAN
-
- 334** **Matematiksel İlişkilendirme Türlerinin Sınıf İçi Yansımalarının İncelenmesi**
Investigation of In-Class Reflections of Types of Mathematical Connections
Alparslan GÜCÜN, Murat GENÇ
-
- 351** **2016-2020 Yılları Arasında Yazılmış Ortodonti Uzmanlık ve Doktora Tezlerinin Yayınlanma Oranlarının İncelenmesi**
Evaluation of Publication Rates of Orthodontics Speciality and Doctorate Theses Written Between 2016-2020
Nurhat ÖZKALAYCI, İrem YOLCU KIR, Melis TÖZ, Orhan ÇİÇEK
-
- 358** **Bilimsel Kongrelerin Verimliliği ve Akademisyenlerin Anlam Dünyasındaki Yeri**
The Efficiency of Scientific Congresses and the Place of Academics in the World of Meaning
Yılmaz TONBUL, Figen ATA ÇİĞDEM

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 369** **Öz-düzenlemeli Öğrenmenin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Öğretmen Adayları Örnekleme**
Adaptation of the Teacher Self-efficacy Scale to Implement Self-regulated Learning into Turkish: The Sample of Pre-Service Teachers
Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL, Oktay KIZKAPAN, Nagihan TANIK ÖNAL
-
- 380** **Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik Açısından Stratejik Planlar: Türkiye'deki Devlet Üniversitelerinin Stratejik Planlarının İncelenmesi**
Strategic Plans in terms of Transparency and Accountability: Investigation of the Strategic Plans of the State Universities in Turkey
Talya Özakıncı, Uğur Sadioğlu
-
- 391** **Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi**
Investigating University Students' Epistemological Beliefs in Terms of Some Demographic Variables
Ali ORHAN
-
- 402** **COVID-19 Sürecinde Özel Gereksinimli Öğrenciler ile Çalışan Meslek Elemanlarının Gereksinimleri**
Determining the Needs of Professional Staff Working with Students with Special Needs During COVID-19
Sevim KÜÇÜK KARAHAN, Kübra DEMİRÖZ, Şeyda YILDIRIM PARLAK, Latife ÖZAYDIN
-
- 413** **KKTC'de Covid-19 Salgını Bağlamında Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Algıları**
Metaphorical Perceptions of Academicians Regarding Distance Education in the Context of the Covid-19 Pandemic in TRNC
Ayça KAYA, Cemaliye MAHMUTOĞLU
-
- 424** **Türkçe Eğitimi Lisans Programının Uzaktan Eğitime Uygunluğunun Akademisyenler ve Öğretmen Adayları Tarafından Değerlendirilmesi**
Evaluation of the Suitability of the Turkish Education Undergraduate Program for Distance Education by Academicians and Teacher Candidates
Fetullah UYUMAZ, Derya YÜCEL ÇETİN
-
- 436** **Hemşirelik Öğrencilerinin Pandemi Sürecinde Uzaktan Tamamlanan Mesleki Bir Dersin Uygulama Telaflısına İlişkin Görüşleri**
Nursing Students' Views Towards the Compensatory Training of a Vocational Course Completed Remotely During the Pandemic Process
Nagihan İLASLAN, Ayşegül AÇIL, Selin KESKİN KIZILTEPE, Ayşe DEMİRAY
-
- 445** **Coğrafya Bölümü Lisans Öğretim Programına İlişkin Bir Değerlendirme (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği)**
An Evaluation of the Undergraduate Curriculum of the Geography Department (Tokat Gaziosmanpaşa University Sample)
Şevki BABACAN
-
- 459** **Covid 19 Pandemisi Sürecinde Yükseköğretimde Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Öğrenci Deneyimleri**
Student Experiences on Teaching Practice in Higher Education During the Covid 19 Pandemic Process
Ertuğ CAN
-
- 472** **Evaluating Students' Satisfaction with Their University and City: A Case in Turkey**
Üniversite Öğrencilerinin Üniversite ve Kent Memnuniyetinin Değerlendirilmesi: Türkiye'den Bir Örnek
Çağdaş Ümit YAZGAN

Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği: Türkçe Versiyonuna İlişkin İlk Psikometrik Bulgular

Resilience Evaluation Scale: First Psychometric Findings Related to the Turkish Version

Tuğba TÜRKKAN, Kenan BÜLBÜL, Hatice ODACI

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği'nin (PSDÖ) Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin değerlendirilerek, uyarlama çalışmasının yapılmasıdır. Araştırma grubunu Trabzon Üniversitesi'nde öğrenimlerine devam etmekte olan 377 kadın ve 181 erkek olmak üzere toplam 558 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 38 arasında değişmekte olup, yaşları ortalaması 19.94'tür ($S_s = 1.98$). Çalışma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu belirlenmiş ve iki boyutlu yapısına yönelik hipotez modelinin evrende doğrulandığı sonucuna varılmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerliği sonuçlarına göre PSDÖ ile Kısa Psikolojik Sağlamlık, Yaşam Doyumu ve Oxford Mutluluk Ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Ölçeğin, Cronbach alfa değeri .85, öz yeterlik olarak adlandırılan Faktör 1'in .78 ve özgüven olarak adlandırılan Faktör 2'nin .79, olarak hesaplanmıştır. Eş değer yarılar arasındaki güvenilirlik katsayısının ise .72 ile yüksek güvenliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği'nin üniversite öğrencileri örnekleminde psikolojik sağlamlığı ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Psikolojik sağlamlık, Ölçek uyarlama, Geçerlik, Güvenirlik

ABSTRACT

The purpose of this study is to adapt a Turkish version of Resilience Evaluation Scale (RES) and evaluate its psychometric properties. The research group consists a total of 558 students, including 377 women and 181 men who continue their education at Trabzon University. The age of students ranged from 18 to 38 and the age mean was 19.94 ($SD = 1.98$). As a result of confirmatory factor analysis conducted within the scope of the study, it was demonstrated that the model has acceptable fit indexes and it was concluded that hypothesis model for two-dimensional structure is confirmed in the universe. In the context of the criterion-related validity, significant positive correlations

Türkkan T., Bülbül K., & Odacı H., (2022). Psikolojik sağlamlığı değerlendirme ölçeği: Türkçe versiyonuna ilişkin ilk psikometrik bulgular. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 255-263. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.897574>

Tuğba TÜRKKAN

ORCID ID: 0000-0002-3955-6597

Gümüşhane Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmetler Bölümü, Gümüşhane, Türkiye
Gumushane University, Faculty of Health Sciences, Department of Social Work, Gumushane, Turkey

Kenan BÜLBÜL (✉)

ORCID ID: 0000-0002-7527-6082

Milli Eğitim Bakanlığı, İsmail Yıldırım İlkokulu, Trabzon, Türkiye
Ministry of National Education, İsmail Yıldırım Primary School, Trabzon, Turkey
k_bulbul@hotmail.com

Hatice ODACI

ORCID ID: 0000-0002-2080-6269

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Trabzon, Türkiye
Karadeniz Technical University, Faculty of Letters, Department of Psychology, Trabzon, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 23.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 28.07.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0
Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

were found between Resilience Evaluation Scale (RES) and Brief Resilience Scale, The Satisfaction With Life Scale and Oxford Happiness Questionnaire. The Cronbach's Alpha coefficient of the RES was calculated as .85, Factor 1 called self-efficacy .78, and Factor 2 called self-confidence as .79. Also the reliability coefficient between split-half was found to be .72 and the scale was found to have high reliability. It is concluded that the RES is a valid and reliable instrument to measure resilience level of university students.

Keywords: Resilience, Scale adaptation, Validity, Reliability

GİRİŞ

İnsanlar yaşamları boyunca çok farklı yaşam koşullarıyla yüz yüze gelebilmektedir. Bunlar kimi zaman deprem, sel, salgın hastalıklar gibi dışsal faktörlerden, kimi zaman da ihmal, istismar, şiddet, ailevi sorunlar, ölüm gibi bireysel veya kişilerarası travmatik deneyimlerden oluşmaktadır. Bununla birlikte, bu travmatik ve zorlu yaşantılar bütün bireylerde benzer sonuçlara yol açmamaktadır. Bir grup birey bu deneyimler sonucunda birtakım psikolojik bozukluklara veya riskli davranışlara daha eğilimli olurken; bazı bireyler ise içinde buldukları zor şartlara rağmen, olumsuz yaşam olaylarının üstesinden başarı ile gelebilmekte ve yaşama uyum sağlayabilmektedir.

Latince "resilire" (geri sıçramak) kökünden türetilmiş olan "resilience" kavramının (Hunter & Chandler, 1999), Türkçe alanyazında "psikolojik sağlamlık" (Bulut, Doğan & Altundağ, 2013; Gizir, 2007), "psikolojik dayanıklılık" (Basım & Çetin, 2011), "yılmazlık" (Çakar, Karataş & Çakır, 2014), "kendini toparlama gücü" (Terzi, 2006) ve "dayanıklılık (sağlamlık)" (Eminağaoğlu, 2006) olarak ifade edildiği görülmektedir. İlgili literatürde, psikolojik sağlamlık ile ilgili çeşitli tanımlamaların bulunduğu ancak küresel anlamda bu kavrama yönelik ortak bir tanımın yapılmadığı vurgulanmaktadır (Gizir, 2007; Human Development Report, 2014). Amerikan Psikoloji Derneği (2014) psikolojik sağlamlığı "sıkıntı, travma, trajedi, tehditler ve önemli stres kaynakları karşısında iyi uyum sağlama süreci" olarak tanımlamaktadır. Bir diğer tanıma göre psikolojik sağlamlık, bireyin travmatik bir yaşantıyla baş edebilme becerisi, zor durumlar karşısında yaşama uyum sağlayabilmesi ve gelecekte kendine yetebilmesi gibi durumlarla ilişkilidir (Murphy, 1987). Masten (2001) ise psikolojik sağlamlığı, uyum sağlamaya ya da gelişime yönelik tehditlere rağmen olumlu sonuçlara ulaşabilmeyle ilgili bir olgu olarak açıklamaktadır. Sapienza ve Masten (2011) tarafından psikolojik sağlamlık; gelişimi ve istikrarı tehdit eden zorluklara göğüs germe ve bu zorlukların birey üzerindeki etkilerini iyileştirme kapasitesi olarak tanımlanmıştır ve dinamik bir sistem olduğu vurgulanmaktadır. Rutter (2013) de psikolojik sağlamlığın dinamik bir süreç olduğuna dikkat çekerek, çevreden gelen risk durumları karşısında direnç gösterme ile stres ya da güçlüklerin üstesinden gelmeye işaret eden etkileşimli bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Masten ve Coatsworth (1998) ise psikolojik sağlamlığı ciddi zorluklara karşı adaptasyon ya da gelişim gösterme yeterliği olarak açıklamışlardır. Bununla birlikte psikolojik sağlamlık ile ilgili tanımlamalar incelendiğinde bu tanımlar arasında farklılıklar bulunsa da üç temel ortak nokta dikkat çekmektedir: risk ve/veya zorluk, koruyucu faktörler (Garcia-Izquierdo vd., 2017) ve olumlu sonuçlar (Şahin & Buzlu, 2017). Tüm bu ortak noktalar göz

önünde bulundurulduğunda psikolojik sağlamlık; stres yaratan durumlar ile bireyin mücadele edebilmesi, bu durumlara uyum sağlayabilmesi ve bu konudaki yeterliliğini sürdürebilmesi ile birlikte olumlu sonuçlar elde etmesi şeklinde ifade edilebilir (Gizir, 2007).

Alanyazında psikolojik sağlamlığı yüksek kişilerin bazı ortak kişilik özellikleri bulunduğu belirtilmektedir. Bu özelliklerin bir kısmı doğuştan gelirken, bazıları da sonradan kazanılmaktadır (Toprak, 2014). Örneğin, psikolojik sağlamlığı yüksek bireylerin, hayatlarına dair ne yapmak istediklerine yönelik kolayca hedef belirleyebildikleri ve problemlerin ortaya çıkmasını engelleyebileceklerine inandıkları bildirilmektedir (Aydoğdu, 2013; Sezgin, 2016). Yine bu kişilerin başarı odaklı, sorunlar karşısında pozitif çözüm yolları bulan ve mücadele eden, geleceği düşünen ve planlayan, yaşadığı sorunların nedenini şansızlık gibi dışsal faktörlere yüklemek yerine, içsel yüklemeler yapma gibi bilişsel özelliklere sahip bireyler oldukları görülmektedir (Gürkan, 2006). Konu ile ilgili olarak yapılan önceki araştırmalar incelendiğinde psikolojik sağlamlığı yüksek bireylere ait ön plana çıkan diğer bazı kişilik özellikleri; kendine güven ve sosyal beceriler (Fergus & Zimmerman, 2005), benlik saygısı, kendini kontrol etme, uyumlu olma, ruh halinin sakinliği, mizah anlayışı, duyarlılık ve olaylara farklı açılardan bakabilme şeklinde sayılabilir (Kaya & Odacı, 2021; Werner & Smith, 1992). Ayrıca bu bireylerin iyi düzeyde problem çözme ve iletişim becerisine sahip oldukları bilinmektedir. Aynı zamanda kendi eylemlerinin hayatlarında yaratacağı olumlu etkiye inancı olan kişilerin de yüksek psikolojik sağlamlığa sahip olduğu düşünülmektedir (Werner, 1996). Yaşanan olumsuz olaylar karşısında kendini hızla toparlayabilen bu kişilerin, bağımsız hareket edebilmesi ve gelecekle ilgili olumlu bir inanca sahip olması beklenmektedir (Benard, 2007). Bununla birlikte literatürde psikolojik sağlamlığın değişmez, sabit bir kişilik özelliği olmadığı vurgulanmakta (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000) ve zamanla artma durumu olabileceği gibi azalma ihtimalinin de bulunduğu ifade edilmektedir (Yılmaz-Irmak, 2004). Bundan dolayı psikolojik sağlamlığın öğrenilen ve geliştirilebilen bir davranış biçimi olduğunu söylemek mümkündür (Masten, 2001). Başka bir deyişle psikolojik sağlamlığın gelişimin bir fonksiyonu olarak zamanla değişebildiği ve dinamik bir süreç olduğu, zorlu yaşam olayları ile başarılı şekilde baş etme ve sağlıklı uyum sağlama becerilerini içeren değişim ve gelişim süreçlerini kapsadığı söylenebilir (Luthar & Cicchetti, 2000).

Araştırmacılar tarafından bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerini ölçmek amacıyla çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Kavramın ölçülmesinde kullanılan ölçekler daha çok iyileşme, direnç, uyum gösterme veya başarılı olmak yerine psikolojik

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmaya başlamadan önce Gümüşhane Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan çalışmanın etik kurallara uygunluğunu gösteren 2018/10 sayılı etik kurul izni ile araştırma kapsamında kullanılan ölçekler için yasal izinler alınmıştır. Çalışmanın verileri zaman, para ve iş gücü açısından kolaylık sağlayan basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen gönüllü katılımcılardan elde edilmiş olup, çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Trabzon Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenimlerini sürdürmekte olan ve yaşları 18 ile 38 arasında değişen ($X=19.94$, $Ss=1.98$) 377'si kadın, 181'i erkek toplam 558 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği (PSDÖ): Ölçek Van Der Meer ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacılar AFA sonucunda 2 faktörlü (öz-yeterlik ve özgüven) bir yapı elde etmişlerdir. Her bir madde 5'li dereceleme sistemi ile yanıtlanmaktadır. Ölçekte ters kodlanan maddeler bulunmamaktadır. Faktör 1 (2., 3., 4., 5., 6. ve 8. Maddeler) "öz yeterlik" ve Faktör 2 (1., 7. ve 9. Maddeler) "özgüven" olarak adlandırılmıştır. PSDÖ'nün iki faktörlü yapısını incelemeye yönelik yapılan DFA sonucunda uyum iyiliği değerleri $\chi^2 = 98.418$, $df = 19$, $CFI = 0.985$, $TLI = 0.971$, $RMSEA = 0.089$ olarak tespit edilmiştir. PSDÖ'nün güvenilirliğini belirlemeye dayalı yapılan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının Almanca konuşan grup için .84, İngilizce konuşan grup için .90 olduğu bulunmuştur. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, yüksek psikolojik sağlamlık düzeyine işaret etmektedir.

Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ): Psikolojik sağlamlık düzeyini tespit etmeye yönelik geliştirilen ölçeğin (Smith vd., 2008) Türkçe uyarlama çalışması Doğan (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek altı maddelik olup, her soru beş seçeneikli Likert tarzında yapılandırılmıştır. Elde edilen yüksek puanlar kişinin psikolojik sağlamlığının yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı .62 ve .69 arasında hesaplanmış ve Cronbach alfa değeri .83 olarak belirlenmiştir (Doğan, 2015). Ölçeğin mevcut çalışma için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .82, DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ise $\chi^2/df= 3.26$, $GFI= .986$, $CFI= .984$, $RMSEA= .064$ olarak hesaplanmıştır.

Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formu (OMÖ-K): Bireylerin mutluluk düzeylerini ölçmek amacıyla Hills ve Argyle (2002) tarafından tasarlanan ölçeğin, Türkçe uyarlamasını Doğan ve Çötök (2011) gerçekleştirmiştir. Ölçek tek faktörlü yapıda ve yedi maddeden oluşan, öz bildirim dayalı, beşli Likert tarzı bir ölçektir. Ölçeğe yönelik iç tutarlık katsayısı .74, test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .85 bulunmuştur. Ölçekten alınacak puanlar 7 ve 35 arasında değişmekte olup, alınan puanların yükselmesi bireylerin mutluluk düzeyinin de arttığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Doğan ve Çötök, 2011). Ölçeğin bu çalışma için Cronbach alfa değeri .71, DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ise $\chi^2/df= 2.43$, $GFI= .985$, $CFI= .975$, $RMSEA= .051$ olarak bulgulanmıştır.

sağlamlığı arttırabilecek veya sağlayabilecek özellikler üzerine yoğunlaşmışlardır (Smith vd., 2008). Örneğin, Connor ve Davidson (2003) tarafından geliştirilen ölçekte daha çok stresle baş etme becerisi ve uyumluluğa odaklanılmış ve psikolojik sağlamlık süreci bir bakıma göz ardı edilmiştir. Ryan ve Caltabiano (2009) geliştirdikleri yetişkin yılmazlık ölçeğinde öz-yeterlik, aile ve sosyal ağlar, azim, iç kontrol odağı, başa çıkma ve uyum gibi yapıları ölçmüşlerdir. Wagnild ve Young (1993) ise öz-yeterlik ve yaşamı kabul boyutlarıyla psikolojik sağlamlığı değerlendirmeye çalışmaktadırlar. Türkçe alanyazın incelendiğinde de psikolojik sağlamlığı ölçmeyi amaçlayan çeşitli ölçme araçlarının bulunduğu görülmektedir. Örneğin Smith ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen ve Doğan (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği bireylerin kendini toparlama, yeniden iyileşme, eski işlevselliğine dönme ve yeniden uyum sağlama özelliklerini ölçmektedir. Friberg ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilen ve Basım ve Çetin (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği özellikle ruhsal sağlığın tekrar kazanılması ve sürdürülmesinde temel koruyucu faktörlerin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır (Friberg ve ark. 2003). Gürkan (2006) tarafından yılmazlıkla ilişkili olumlu ve olumsuz yapıları belirlemek üzere geliştirilen Yılmazlık Ölçeği ise kontrol odağı, problem çözme becerisi, öğrenilmiş çaresizlik, umutsuzluk kavramlarını ölçmeyi hedeflemektedir. Görüldüğü üzere, bahsedilen ölçekler psikolojik sağlamlık faktörlerinin bileşimini ele almakta ve bu ölçme araçlarının birçoğu psikolojik sağlamlığın çok boyutlu ve karmaşık yapısını ölçmede yetersiz kalmaktadır. Oysa stresli olaylar karşısında bir direnç kaynağı olarak değerlendirilen psikolojik sağlamlığın (Kobasa, 1979) farklı faktörlerinin belirlenmesi ve bu faktörlerin güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçülmesi araştırmalar ve klinik uygulamalar açısından çok önemlidir. Bu çalışmada Van Der Meer ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilmiş olan Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği'nin üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleme Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılarak literatürde bulunan psikolojik sağlamlık ölçeklerine alternatif bir ölçeğin Türk kültürüne kazandırılması amaçlanmaktadır. Mevcut ölçekle, psikolojik sağlamlığın altında yatan iki potansiyel yapı olan özgüven (bireyin belirli bir aktiviteyi başarılı biçimde yerine getireceğine yönelik inancı) ve öz yeterlik (bireyin karşılaşılabileceği güçlüklerde, olayın üstesinden gelip gelemeyeceğine ilişkin kendine duyduğu inanç) değerlendirilmektedir. Yapılan araştırmalarda, özgüven ve öz yeterlilik gibi içsel kapasitelerin stresli olaylardan sonraki olumlu sonuçlarla ilişkili olduğu ve travma sonrası stres bozukluğu semptomlarına karşı koruyucu bir faktör olduğu belirlenmiştir (Bonanno, Rennicke, & Dekel, 2005; Schok, Kleber, & Lensvelt-Mulders, 2010). Bu kapsamda bu ölçeğin, stresli yaşam koşullarının ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerini azaltan "koruyucu faktörlerin" belirlenmesinde ve psikolojik sağlamlığın hangi değişkenlerden etkilendiğini belirlemeye yönelik çalışmalarda literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir. Mevcut ölçek kısa bir ölçme aracı olmakla birlikte, alanda çalışan uzmanların psikolojik sağlamlığı diğer ölçme araçlarından farklı bir perspektif ile değerlendirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yaşam Doyumu Ölçeği: Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirliği 200 katılımcı ile değerlendirilmiştir. Ölçek özgün formunda 5 madde ve yedili likert tipinde bir ölçektir. İfadeler 1 ile 7 arasında ve “Kesinlikle Katılmıyorum” ile “Tamamen Katılıyorum” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Ölçekte alınan puanların yükselmesi yaşam doyumunun da yükseldiğini ifade etmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için Cronbach alfa değeri .83, DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri $\chi^2/df= 1.20$, GFI= .996, CFI= .999, RMSEA= .019 olarak belirlenmiştir.

İşlemler ve Veri Analizi

Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması için öncelikli olarak Christianne A. I. van der Meer ile iletişime geçilerek ölçek kullanım izni alınmış ve sonrasında Türkçeye çeviri işlemleri gerçekleştirilmiştir. Buna göre ölçeğin İngilizce formu PDR alanından üç akademisyen tarafından Türkçeye çevrilmiş, daha sonra ölçeği önceden görmemiş olan ve dil yeterliliğine sahip üç öğretim üyesi yeniden İngilizceye çevirmiştir. Çeviriler incelenerek her maddeyi en iyi temsil ettiğine karar verilen çeviri ifadeleri benimsenerek ölçeğe son şekli verilmiştir. Ardından elde edilen İngilizce çeviri yeniden elektronik posta aracılığıyla Christianne A. I. van der Meer'e gönderilmiş ve kendisinden oluşturulan geri çevirinin kontrolünün yapılması istenmiştir. Bu işlemler sonucunda oluşturulan Türkçe form ve İngilizce orijinal form ikişer haftalık ara ile İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenimlerini sürdürmekte olan gönüllü 46 öğrenciye uygulanmış ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı .97 ile yüksek düzeyde korelasyon hesaplanmıştır ($p < .01$). Dolayısıyla orijinal form ile Türkçe formun birbirine eşdeğer olduğu kabul edilmiş ve uygulamalara geçilmiştir. Katılımcılara ölçme araçları yüz yüze uygulanmıştır.

Verilerin analizinde DFA, iç tutarlık, eş değer yarılar, madde-toplam korelasyonu, alt-üst %27 gruplar arasındaki farklılıklar ve ölçüt bağımlı geçerlik yöntemleri kullanılmıştır. Analizler SPSS 24 ve AMOS 24 paket programları aracılığıyla yapılmıştır.

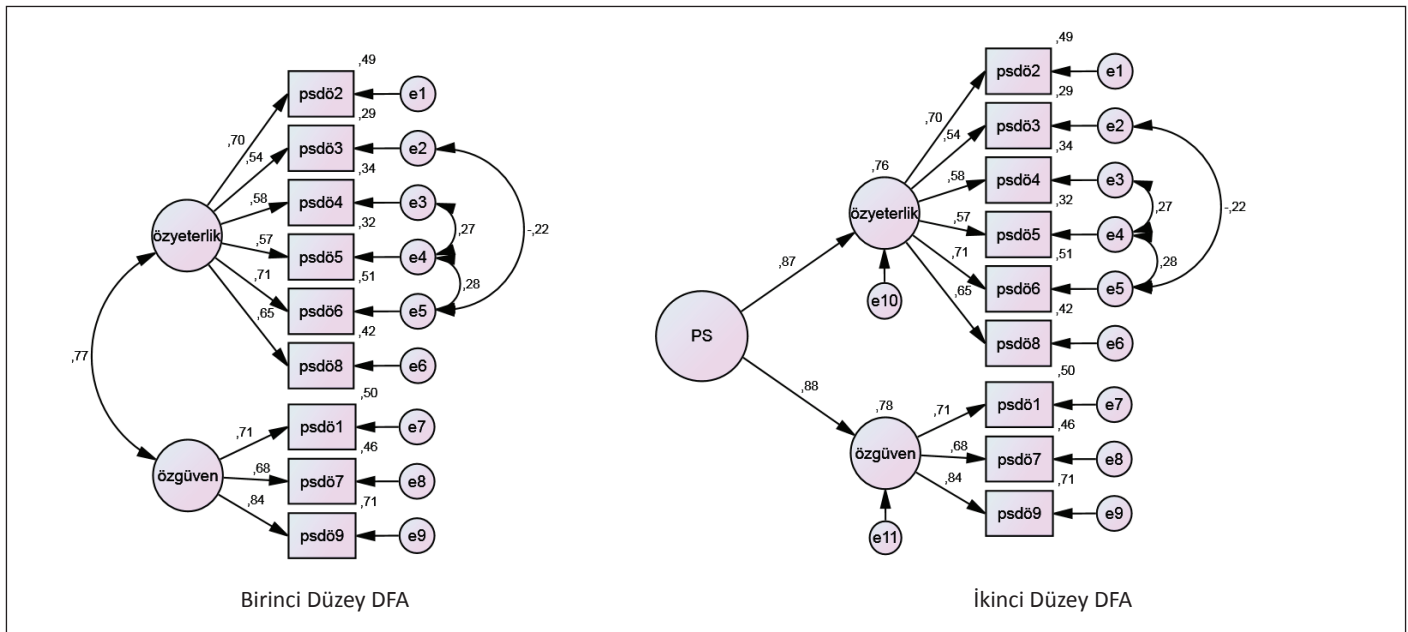
BULGULAR

Van Der Meer ve diğerleri (2018) tarafından AFA ile keşfedilen ve DFA ile doğrulanmış olan Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği'nin iki boyutlu yapısının Türk örnekleminde geçerliği SPSS 24 ve AMOS 24 programı aracılığıyla birinci ve ikinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi ile test edilmiştir. Şekil 1'de Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği'nin 2 boyutlu yapısına yönelik birinci ve ikinci düzey DFA sonuçları sunulmaktadır.

Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği için yapılan DFA analizi sonucunda öncelikle standardize edilmiş regresyon katsayılarının anlamlılığı incelenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1'e göre Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği'nin birinci düzey DFA sonucu elde edilen standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde elde edilen değerlerin .54 ile .85 arasında, ikinci düzey DFA sonucunda elde edilen standardize edilmiş regresyon katsayılarının ise .87 ile .88 arasında değiştiği ve tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .001$). Ayrıca Tablo 1 incelenmeye devam edildiğinde, gözlemlenen değişkenlerin temsil ettikleri gizil değişkeni açıklama varyanslarının da birinci düzey DFA'da .30 ile .71, ikinci düzey DFA'da ise .76 ile .78 arasında olduğu görülmektedir.

Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği'nin uygulanan örneklem üzerinde geçerliğini tespit edebilmek amacıyla gerçekleştirilen DFA sonucunda modele yönelik uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgulara Tablo 2' de yer verilmiştir.



Şekil 1: Psikolojik sağlamlığı değerlendirme ölçeği çok faktörlü dfa sonuçları (standart katsayılar).

Tablo 2'ye göre önerilen modifikasyonlar tamamlandıktan sonra hem birinci düzey ($\chi^2/df= 3.77$, GFI= .967, AGFI= .935, NFI= .951, CFI= .964, RMSEA= .071, SRMR= .040) hem de ikinci düzey ($\chi^2/df= 3.77$, GFI= .967, AGFI= .935, NFI= .951, CFI= .964, RMSEA= .071, SRMR= .040) DFA sonucunda elde edilen model uyum iyiliği değerlerinin iyi düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmaktadır (Bayram, 2016; Kline, 2016; Tabachnick & Fidell, 2014). Dolayısıyla tüm bu bulgular Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği'nin iki boyutlu yapısına yönelik hipotez modelin evrende doğrulandığını göstermektedir.

Ölçüt Bağlantılı Geçerlik

Literatür incelendiğinde psikolojik sağlamlık ile ilgili ortaya konulan araştırma bulguları psikolojik sağlamlığın, yaşam doyum ve benlik saygısı ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Arslan, 2019; Eryılmaz, 2012; Kararımak & Çetinkaya, 2011; Seki & Dilmaç, 2020; Ülker & Receptoğlu, 2013; Yakıcı & Traş, 2018). Dolayısıyla bu çalışmada ölçeğin ölçüte dayalı geçerliğini tespit etmek amacıyla Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (Doğan, 2015), Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formu (Doğan & Çötök, 2011), Yaşam Doyumu Ölçeği (Köker, 1991) ölçüt olarak alınmıştır. Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği ile ölçüt

ölçekler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3'te görüldüğü üzere bulgular Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği ile Kısa Psikolojik Sağlamlık ($r= .57$, $p< .01$) Yaşam Doyumu Ölçeği ($r= .35$, $p< .01$) ve Oxford Mutluluk Ölçeği ($r= .51$, $p< .01$) arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği Madde Analizi ve Güvenirlik Çalışması

Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği maddelerinin ölçütleri nitelikler bakımından bireyleri ayırt etmede yeterli olup olmadıklarını ve ölçülmek istenen niteliği doğru ölçme durumunu tespit etmek amacıyla öncelikle madde-toplam korelasyon değerleri incelenmiş ve ölçekten alınan puanlara dayalı olarak kişiler alt-üst %27'lik gruplar şeklinde sınıflandırılmış ve bu grupların puan farklarının anlamlılığının belirlenmesi için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Ayrıca ölçme aracının güvenirliliği Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve iki yarı test korelasyonları ile hesaplanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4'te görüldüğü üzere Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği'nin iç tutarlık katsayısı .85, eş değer yarılar arasındaki

Tablo 1: PSDÖ DFA Madde Faktör Yük Değerleri

DFA			β_0		β_1		R^2		S.H	
	1.D.	2.D.	1.D.	2.D.	1.D.	2.D.	1.D.	2.D.	1.D.	2.D.
özyeterlik	<---	PS		.53		.87**		.76		.03
özgüven	<---	PS		.53		.88**		.78		.03
psdö2	<---	özyeterlik	1	1.00	.70**	.70**	.49	.49		
psdö3	<---	özyeterlik	.85	.85	.54**	.54**	.30	.30	.08	.08
psdö4	<---	özyeterlik	.84	.84	.58**	.58**	.34	.34	.07	.07
psdö5	<---	özyeterlik	.92	.92	.57**	.57**	.32	.32	.08	.08
psdö6	<---	özyeterlik	.98	.98	.71**	.71**	.51	.51	.07	.07
psdö8	<---	özyeterlik	.93	.93	.65**	.65**	.42	.42	.07	.07
psdö1	<---	özgüven	1	1.00	.71**	.71**	.50	.50		
psdö7	<---	özgüven	1.00	.99	.68**	.68**	.46	.46	.07	.07
psdö9	<---	özgüven	1.17	1.17	.85**	.85**	.71	.71	.07	.07

** $p< .001$, β_0 = Standardize Olmayan Regresyon Katsayıları, β_1 = Standardize Edilmiş Regresyon Kat Sayıları, 1. D.= 1. Düzey DFA, 2. D.= 2. Düzey DFA, S.H.= Standart Hata.

Tablo 2: Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği DFA Sonucu Model Uyum İndeksleri Tablosu

DFA	Modifikasyon	χ^2/df	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA	SRMR
		6.38	.935	.888	.920	.920	.098	.058
1. Düzey	e2↔e5 arasına hata korelasyonu eklendi	5.52	.949	.908	.923	.935	.090	.052
	e3↔e4 arasına hata korelasyonu eklendi	4.84	.955	.916	.935	.947	.083	.048
	e4↔e5 arasında hata korelasyonu eklendi	3.77	.967	.935	.951	.964	.071	.040
2. Düzey		6.38	.935	.888	.907	.920	.098	.058
	e2↔e5 arasına hata korelasyonu eklendi	5.52	.949	.908	.923	.935	.090	.052
	e3↔e4 arasına hata korelasyonu eklendi	4.84	.955	.916	.935	.947	.083	.048
	e4↔e5 arasında hata korelasyonu eklendi	3.77	.967	.935	.951	.964	.071	.040

Tablo 3: Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği ve Ölçüt Ölçekler Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Korelasyon Katsayıları

		1	2	3	4
1	PSDÖ	1			
2	KPSÖ	.57*	1		
3	YDÖ	.35*	.19*	1	
4	OMÖ-K	.51*	.38*	.66*	1
Minimum		1.00	6.00	5.00	10.00
Maksimum		36.00	30.00	25.00	35.00
Ortalama		24.51	19.13	15.51	23.66
SS.		5.41	4.02	4.05	4.25

* $p < .01$.**Tablo 4:** Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Madde Analizleri

Madde	Ort.	Ss.	Madde-Toplam Korelasyon (n= 558)	Alt-Üst %27 ($n_1=n_2=150$) (t)
PSDÖ 1. Kendime güvenirim.	2.91	0.85	.70*	-17.23*
PSDÖ 2. Zor bir duruma kolayca uyum sağlayabilirim.	2.49	0.87	.71*	-18.03*
PSDÖ 3. Güçlükler karşısında azimle mücadele edebilirim.	2.84	0.95	.60*	-13.91*
PSDÖ 4. Herhangi bir başarısızlık yaşadıkten sonra, kaldığım yerden kolayca devam edebilirim.	2.42	0.88	.66*	-17.31*
PSDÖ 5. Sıkıntılı zamanlardan sonra kendimi kısa sürede toparlarım.	2.40	0.98	.67*	-18.61*
PSDÖ 6. Beklenmedik sorunlarla iyi bir şekilde baş edebilirim.	2.49	0.84	.70*	-17.52*
PSDÖ 7. Kendime değer veririm.	3.15	0.89	.63*	-13.36*
PSDÖ 8. Aynı anda birçok şeyle başa çıkabilirim.	2.68	0.88	.67*	-16.05*
PSDÖ 9. Kendime inanırım.	3.11	0.84	.74*	-18.29*
Cronbach alfa= .85 (Öz-yeterlik=.78. Özgüven = .79)				
Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyonu= .72				

* $p < .01$.

korelasyon değerine yönelik Spearman Brown eş değer yarılar güvenirlik katsayısının ise .72 olduğu belirlenmiştir. Bu değerlerin ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucunu verdiği söylenebilir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarından elde edilen Cronbach alfa katsayıları incelendiğinde ölçeğin öz-yeterlik alt boyutunun .78, özgüven alt boyutunun ise .79 ile yine yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Madde-toplam korelasyon değerlerine bakıldığında tüm değerlerin .30'dan büyük oldukları görülmüştür. İlgili literatür, bu durumun ölçek maddelerinin geçerliğine yönelik kanıt olarak değerlendirilebileceğine işaret etmektedir (Field, 2013). Alt-üst %27 gruplar arasındaki puan farkları incelendiğinde, tüm maddelerin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır ($p < .01$). Yukarıda sıralanan analizler doğrultusunda, ölçek maddelerinin psikolojik sağlamlık açısından üniversite öğrencilerini ayırt edebildiği belirlenmiştir.

Özetle, yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği'nin (PSDÖ) iki boyutlu yapısı ile üniversite öğrencileri örnekleminde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylemek mümkündür.

Ölçeğin Puanlanması

PSDÖ 5'li likert tipinde bir ölçek olup, "Tamamen katılmıyorum" (0), "Katılmıyorum" (1), "Kararsızım" (2), "Katılıyorum" (3), "Tamamen Katılıyorum" (4) şeklinde cevaplama anahtarına sahiptir. Ölçekte tersten kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek olası puanlar 0-36 arasında olup, alınan puanların yüksek olması psikolojik sağlamlığın da yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

TARTIŞMA

Bu çalışma ile Van Der Meer ve diğerleri (2018) tarafından bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği'nin (PSDÖ), psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi ve Türkçe uyarlama çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Ölçeğin çeviri işlemleri sonrasında İngilizce ve Türkçe formları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde 9 maddeli iki faktörlü bir yapının hedef örnekleme de doğrulandığı gözlenmiştir. DFA sonucunda oluşturulan bu

modelin uyum indekslerinin tamamının iyi düzeyde olduğu söylenebilir. (Kline, 2016; Tabachnick & Fidell, 2014). Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının gerçekleştirildiği bu çalışmada, PSDÖ' nün iç tutarlık katsayısı .85, eş değer yarılar arasındaki korelasyon değerine yönelik Sperman Brown eş değer yarılar güvenilirlik katsayısının ise .72 olduğu bulgulanmıştır. Bu değerler ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarından elde edilen Cronbach alfa katsayıları incelendiğinde öz-yeterlik alt boyutunun .78, özgüven alt boyutunun ise .79 değeri ile yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Madde-toplam korelasyon değerlerine bakıldığında tüm değerlerin .30'dan büyük oldukları görülmüştür. Bu durum ölçek maddelerinin geçerliliğine yönelik kanıt olarak değerlendirilebilir (Field, 2013). İlgili alanyazın incelendiğinde, Van der Meer ve diğerlerinin geliştirdikleri Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği'nin İngilizce ve Felemenkçe konuşan iki farklı grup için de doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirdiği görülmektedir (Van der Meer vd., 2018). Buna göre hem İngilizce hem de Felemenkçe konuşan grup için yapılan DFA'da ölçeğin mevcut çalışmanın bulgularına paralel olarak iyi düzeyde uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacıların yaptıkları güvenilirlik analizi sonuçlarına göre, İngilizce ve Felemenkçe konuşan gruplar için ölçeğin toplam puanına ve öz yeterlik ve öz güven alt ölçeklerine yönelik hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının Türk örnekleme için yapılan güvenilirlik analizi bulgularıyla örtüştüğü ve ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerlik çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre, psikolojik sağlamlık ile bireylerin yaşam doyumu ve mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. İlgili alanyazında bu sonuçları destekleyen farklı çalışmalarında bulunduğu görülmüştür (Akbar vd., 2014; Balgiu, 2017; Kong, Wang Hu & Liu, 2015; Lee, Kim & Park, 2017; Shetty, 2015; Yakıcı & Traş, 2018; Yang, Zhou, Cao, Xia, & An, 2019). Örneğin Arslan (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada; psikolojik sağlamlık, yaşam doyumu ve benlik saygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Lise öğrencileri ile gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, benlik saygısının psikolojik sağlamlığın önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Karataş & Çakar, 2011). Ayrıca araştırmalar, psikolojik sağlamlık düzeylerinin bireylerin yaşam doyumu ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Bajaj & Pande, 2016; Shi, Wang, Bian & Wang, 2015). Yukarıda bahsedilen çalışmalarda görüldüğü üzere, psikolojik sağlamlığın bireylerin iyi oluşu üzerinde önemli etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin bilgilerin, stresli yaşam olaylarının benlik saygısı ve yaşam doyumu üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmayı amaçlayan müdahale programlarının geliştirilmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

Mevcut çalışma ile alana önemli bir ölçme aracı kazandırılmıştır bunun yanında bazı sınırlılıklardan bahsetmek de mümkündür. Öncelikle PSDÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışması, çoğunluğu kadınlardan meydana gelen ve Türkçe bilen üniversite öğrencilerinden oluşan bir örneklem grubu üzerinde yürütülmüştür.

Dolayısıyla gelecek çalışmalarda ölçeğin psikometrik özelliklerinin farklı yaş dönemlerinde olan, eğitim yaşantısı bulunmayan ve travmatik yaşantılara sahip bireylerden oluşan daha geniş bir örnekleme değerlendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca araştırmanın veri toplama araçları Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formu ve Yaşam Doyumu Ölçeği olarak adlandırılan öz bildirim ölçekleri ile sınırlıdır. Bundan sonraki çalışmalarda veri toplama sürecinde farklı veri toplama araçlarından yararlanılabilir. Bu araştırma kapsamında PSDÖ' nün test tekrar test güvenilirlik analizi yapılmamıştır. Bu nedenle ileride yapılacak araştırmalarda ölçeğin test tekrar-test güvenilirliğine bakılması uygun olacaktır.

Sonuç olarak, PSDÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara dayanarak bu ölçeğin Türkçeye başarılı bir şekilde uyarlanarak kullanıma hazır ve bireylerin psikolojik sağlamlıklarını tespit etmede psikometrik açıdan geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. Ölçekte bulunan madde sayısının az olması, farklı popülasyonlarda ruh sağlığı ve psikolojik sağlamlık ile ilgili çalışmalar için katılımcı ve araştırmacılar açısından avantaj olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca eğitim-öğretim süreci içerisinde olumsuz yaşantıları bulunan ve risk grupları içerisinde yer alan öğrencilere yönelik olarak gerçekleştirilecek önleyici ve müdahale edici çalışmalar için uyarlanan ölçme aracının okul ruh sağlığı hizmetlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akbar, M., Akram, M. J., Ahmed, M., Hussain, M. S., Lal, V., & Ijaz, S. (2014). Relationship between resilience and life satisfaction among Nomadic. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 6, 515-529.
- Arslan, G. (2019). Mediating role of the self-esteem and resilience in the association between social exclusion and life satisfaction among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 151, 109514.
- Aydoğdu, T. (2013). *Bağlanma stilleri, başa çıkma stratejileri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bajaj, B., & Pande, N. (2016). Mediating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 93, 63-67.
- Balgiu, B. A. (2017). Self-esteem, personality and resilience: Study of a students emerging adults group. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 1, 93-99.
- Basım, N., & Çetin, F. (2011). The reliability and validity of the resilience scale for adults Turkish version. *Turkish Journal of Psychiatry*, 22(2), 104-114.
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Benard, B. (2007). The foundations of the resiliency paradigm. In N. Henderson, B. Benard, & N. Sharp-Light (Eds.), *Resiliency in action: Practical ideas for overcoming risks and building strengths in youth, families, and communities* (pp. 3– 9). San Diego, CA: Resiliency in Action.

- Bonanno, G. A., Rennicke, C., & Dekel, S. (2005). Self-enhancement among high exposure survivors of the September 11th terrorist attack: Resilience or social maladjustment? *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 984-998.
- Bulut, S., Doğan, U., & Altundağ Y. (2013). Adolescent psychological resilience scale: Validity and reliability study. *Sucremena Psikologija, 16*(1), 21-32.
- Carver, C. S. (1998). Resilience and thriving: Issues, models, and linkages. *Journal of Social Issues, 54*, 245-266.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th. ed.). New York: Routledge.
- Çakar, F. S., Karataş, Z., & Çakır, M. A. (2014). Yetişkin Yılmazlık Ölçeği: Türk kültürüne uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 22-39.
- Doğan, T. (2015). Adaptation of the Brief Resilience Scale into Turkish: A validity and reliability study. *The Journal of Happiness and Well-Being, 3*(1), 93-102.
- Doğan, T., & Çötök, A. N. (2011). Adaptation of the short form of the Oxford Happiness Questionnaire into Turkish: A validity and reliability study. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4*, 165-172.
- Eminağaoğlu, N. (2006). *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (sağlamlık)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Eryılmaz, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlığı yordamada yaşam doyumu, benlik saygısı, iyimserlik ve kontrol odağının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A frame work for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review Public Health, 26*, 399-419.
- Friborg, O., Hjemdal, O., & Rosenvinge JH ve ark. (2003) A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *Int J Methods Psychiatr Res, 12*:65-76.
- García-Izquierdo, M., Meseguer de Pedro, M., R'ios-Risquez, I., & Sa'nchez, I. S. (2017). Resilience as a moderator of psychological health in situations of chronic stress (burn out) in a sample of hospital nurses. *Journal of Nursing Scholarship, 50*(2), 228-236.
- Garmezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stres and competence in children: A building block for develop mental psychopathology. *Child Development, 55*, 97-111.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi, 28*, 113-128.
- Gürkan, U. (2006). Yılmazlık Ölçeği (YÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39*(2), 45-74.
- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences, 33*, 1073-1082.
- Human Development Report (2014). Sustaining human progress: Reducing vulnerabilities and building resilience. Retrieved from <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-en-1.pdf>
- Hunter, A. J., & Chandler, G. E. (1999). Adolescent resilience. *Image: Journal of Nursing Scholarship (Third Quarter), 31*, 243-247.
- Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (1996). *LISREL 8: Structural equation modeling*. Chicago: Scientific Software International.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4rd Ed.). New York: Guilford Press.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(26), 129-142.
- Kararımak, Ö., & Çetinkaya, R. S. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(35), 30-41.
- Karataş, Z., & Çakar, S. F. (2011). Self-esteem and hopelessness, and resiliency: An exploratory study of adolescents in Turkey. *International Education Studies, 4*(4), 84-91.
- Kaya, F., & Odacı, H. (2021). Connor-Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeği kısa formu: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *HAYEF: Journal of Education, 17*(2), 38-54.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*(1), 1-11.
- Kong, F., Wang, X., Hu, S., & Liu, J. (2015). Neural correlates of psychological resilience and their relation to life satisfaction in a sample of healthy young adults. *Neuro Image, 123*, 165-172.
- Lee, Y. E., Kim, E., & Park, S. Y. (2017). Effect of self-esteem, emotional intelligence and psychological well-being on resilience in nursing students. *Child Health Nursing Research. Korean Academy of Child Health Nursing, 23*(3), 385-393.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology, 12*, 857-885.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2*, 425-444.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist, 56*, 227-238.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*(2), 205-220.
- Murphy, L. B. (1987). Further reflections on resilience. In E. J. Anthony, & B. J. Cohler (Eds), *The invulnerable child* (pp. 84-105). New York: Guilford.
- Rutter, M. (2007). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of New York Academy of Sciences, 1*(1094), 1-12.
- Rutter, M. (2013). Annual research review: Resilience-clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(4), 474-487.
- Ryan, L., & Caltabiano, M. (2009). Development of a new resilience scale: The resilience in midlife scale. *Asian Social Science, 5*(11), 39-51.

- Sapientza, J. K., & Masten, A. S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion Psychiatry, 24*, 267-273.
- Sezgin, K. (2016). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık ve dindarlık düzeylerinin incelenmesi (Dicle Üniversitesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi: Diyarbakır.
- Schok, M. L., Kleber, R. J., & Lensvelt-Mulders, G. J. (2010). A model of resilience and meaning after military deployment: Personal resources in making sense of war and peacekeeping experiences. *Aging Mental Health, 14*, 328-338.
- Seki, T., & Dilmaç, B. (2020). Benlik saygısı ve ilişkisel faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18(2)*, 349-369.
- Shi, M., Wang, X., Bian, Y., & Wang, L. (2015). The mediating role of resilience in the relationship between stress and life satisfaction among Chinese medical students: A cross-sectional study. *BMC Medical Education, 15(1)*, 2-7.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine, 15*, 194-200.
- Shetty, V. (2015). Resiliency, hope and life satisfaction in midlife. *IOSR Journal Of Humanities and Social Science, 20(6)*, 29-32.
- Şahin, G., & Buzlu, S. (2017). The mediating role of perceived stress on relationship of resilience with self efficacy social support and the effective coping skills in nursing students. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences, 20(2)*, 122-136.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. (6th). London: Pearson Education Limited.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini Toparlama Gücü Ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi, 26*, 77-86.
- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*, 320-333.
- Tusaie, K., & Dyer, J. (2004). Resilience: A historical review of the construct. *Holistic Nursing Practice, 18*, 3-8.
- Ungar, M. (2016). *The resilience research centre adult resilience measure (RRC-ARM)*. Canada: Resilience Research Centre.
- Ülker, T. G., & Receptoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3(3)*, 205-213.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement, 1*, 165-178.
- Werner, E. E. (1996). Vulnerable but invincible: High risk children from birth to adulthood. *European Child and Adolescent Psychiatry, 5*, 47-51.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Van der Meer, C.A.I., te Brake, H., van der Aa, N., Dashtgard, P., Bakker, A., & Olf, M. (2018). Assessing psychological resilience: Development and psychometric properties of the English and Dutch version of the Resilience Evaluation Scale (RES). *Frontiers in Psychiatry, 9(169)*, 1-11.
- Yakıcı, E., & Traş, Z. (2018). Life satisfaction and loneliness as predictive variables in psychological resilience levels of emerging adults. *Research on Education and Psychology, 2(2)*, 176-184.
- Yang, C., Zhou, Y., Cao, Q., Xia, M., & An, J. (2019). The relationship between self-control and self-efficacy among patients with substance use disorders: Resilience and self-esteem as mediators. *Frontiers in Psychiatry, 10*, 1-10.
- Yılmaz-İrmak, T. (2004). *Çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilişkili faktörler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Hemşirelik Öğrencilerinin Çocuk İstismarı ve İhmalinin Belirti ve Risklerini Tanılamaya İlişkin Bilgi Düzeyleri

The Levels of Knowledge of Nursing Students Related to the Identificatofn to the Symptom and Risks of Child Abuse and Neglect

Emine Tuğba TOPÇU, Ebru EREK KAZAN, Sibel KÜÇÜK, Yasemin MURAT, Büşra ALPASLAN, Hayriye MOLOZOĞLU, Birgül ÖZKAN

ÖZ

Amaç: Bu çalışma, hemşirelik öğrencilerinin çocuk istismar ve ihmalinin belirti ve risklerini tanılamaya ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Gereç ve Yöntem: Çalışma tanımlayıcı tipte olup, Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinin Hemşirelik Bölümü'nde okuyan, gönüllü, 2., 3. ve 4. sınıf hemşirelik öğrencileri (N=270) ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında, öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine ilişkin anket formu, öğrencilerin çocuk istismar ve ihmali ile karşılaşma ve eğitim alma durumlarına ilişkin özellikler formu ve Çocuk İstismarı ve İhmalinin Belirti ve Risklerini Tanılama Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında frekans tabloları ve tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

Bulgular: Çalışmada öğrencilerin Çocuk İstismarı ve İhmalinin Belirti ve Risklerini Tanılama Ölçeği puan ortalamaları =3,68±0,36 (min=2,8, max=4,7) bulunmuştur. Öğrencilerin özellikle istismar ve ihmale yatkın çocukların özellikleri ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Yaşları büyük olan, son sınıfta okuyan, çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili bilgisi olan, bu konuda eğitim alan ve istismar ve ihmali tanılamada kendini yeterli bulan öğrencilerin bilgi düzeylerinin daha iyi olduğu saptanmıştır.

Topçu ET., Erek Kazan E., Küçük S., Murat Y., Alpaslan B., Molozoglu H., & Ozkan B., (2022). Hemşirelik öğrencilerinin çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerini tanılamaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 264-273. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.907512>

*Bu çalışma, 03-05 Kasım 2017 tarihinde İstanbul'da yapılan, International Meeting on Education & Research in Health Sciences kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. *This study was presented as an oral presentation at the International Meeting on Education & Research in Health Sciences Congress held in Istanbul on 03-05 November 2017.

Emine Tuğba TOPÇU (✉)

ORCID ID: 0000-0003-2817-2309

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Esasları Ana Bilim Dalı, Hemşirelik Bölümü, Ankara, Türkiye
Ankara Yıldırım Beyazıt University Faculty of Health Sciences, Department of Fundamentals of Nursing, Nursing, Ankara, Turkey
ettopcu@ybu.edu.tr

Ebru EREK KAZAN

ORCID ID: 0000-0002-8386-786X

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Esasları Ana Bilim Dalı, Hemşirelik Bölümü, Ankara, Türkiye
Ankara Yıldırım Beyazıt University Faculty of Health Sciences, Department of Fundamentals of Nursing, Nursing, Ankara, Turkey

Sibel KÜÇÜK

ORCID ID: 0000-0001-9009-1871

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Ana Bilim Dalı, Hemşirelik Bölümü, Ankara, Türkiye
Ankara Yıldırım Beyazıt University Faculty of Health Sciences, Department of Child Health and Diseases Nursing, Nursing, Ankara, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 31.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 12.06.2022

Yasemin MURAT

ORCID ID: 0000-0002-6737-3376

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Lisans Öğrencisi, Ankara, Türkiye
Ankara Yıldırım Beyazıt University Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Undergraduate Student, Ankara, Turkey

Büşra ALPASLAN

ORCID ID: 0000-0001-9462-6909

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Lisans Öğrencisi, Ankara, Türkiye
Ankara Yıldırım Beyazıt University Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Undergraduate Student, Ankara, Turkey

Hayriye MOLOZOĞLU

ORCID ID: 0000-0001-5992-6391

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Lisans Öğrencisi, Ankara, Türkiye
Ankara Yıldırım Beyazıt University Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Undergraduate Student, Ankara, Turkey

Birgül ÖZKAN

ORCID ID: 0000-0002-1271-8007

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Ana Bilim Dalı, Hemşirelik Bölümü, Ankara, Türkiye
Ankara Yıldırım Beyazıt University Faculty of Health Sciences, Department of Mental Health and Diseases Nursing, Nursing, Ankara, Turkey



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

Sonuç: Çalışmada hemşirelik öğrencilerinin çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerini tanılamaya ilişkin bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin lisans müfredatlarında konuyla ilgili daha ayrıntılı bilgilere yer verilmesi ve farkındalığın artırılması amacıyla bilimsel etkinliklerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk istismarı, Çocuk ihmali, Öğrenci hemşire

ABSTRACT

Aim: The aim of this study was to determine the levels of knowledge of the nursing students related to identification to the symptom and risks of child abuse and neglect.

Method: This descriptive study was conducted with a 270 voluntary students, who were studying in the second, third and fourth class at the Department of Nursing, the Faculty of Health Sciences of a state university in Ankara, Turkey. Data was collected via questionnaire form related to sociodemographic characteristics of the nursing students, questionnaire form about situations they have encountered child abuse and neglect and status of education, Scale Identification to the Symptom and Risks of Child Abuse and Neglect. Frequency tables and descriptive statistics were used to evaluate the data.

Results: The Scale Identification to the Symptom and Risks of Child Abuse and Neglect average scores of students have been found $=3.68 \pm 0.36$ (min= 2.8, max=4.7) in this study. It has been determined that the students had information deficiencies especially about the characteristics of children who are prone to abuse and neglect. It has been found that better knowledge levels of students who are older, senior students, has information about child abuse and neglect, educated, who find themselves sufficient in identification to abuse and neglect.

Conclusion: In the study, it has been determined the levels of knowledge of nursing students related to identification to the symptom and risks of child abuse and neglect are average level. It is recommended that the students to be given more detailed information of this subject in the undergraduate curriculum and the scientific activities should be carried out in order to increase the awareness of the students.

Keywords: Child abuse, Child neglect, Nursing student

GİRİŞ

Çocuk istismarı ve ihmali (Çİİ), anne, baba ya da bakıcı gibi bir erişkin tarafından çocuğa yöneltilen, toplumsal kurallar ve profesyonel kişilerce uygunsuz ya da hasar verici olarak nitelendirilen, çocuğun gelişimini engelleyen ya da kısıtlayan eylem ve eylemsizliklerin tümüdür. Bu eylem ya da eylemsizliklerin sonucu olarak çocuğun fiziksel, ruhsal, cinsel ya da sosyal açıdan zarar görmesi, sağlık ve güvenliğinin tehlikeye girmesi söz konusudur (Child Welfare Information Gateway, 2019; Chung, 2015; NICE Guideline, 2017). Yapılan çalışmalar dünyada çocukların, şiddetin farklı türlerine maruz kaldığını göstermektedir (Children's Bureau Child Maltreatment, 2018; Jonson-Reid, L. Kohl, Drake, 2012; Rao & Lux, 2012; Stoltenborgh vd., 2015; Unicef Child Maltreatment Report, 2014).

Dünya Sağlık Örgütü'nün 2016 raporuna göre, çocukların %23'ünün fiziksel istismara, %16'sının fiziksel ihmale, %36'sının psikolojik istismarın çeşitli türlerine, kız çocuklarının %18'inin ve erkek çocukların %8'inin ise cinsel istismara maruz kaldığı bildirilmektedir (WHO, 2016). Türkiye'de ise son yıllarda çocuk istismarı ile ilgili yapılan çalışmalar (Arabacı vd., 2018; Ayan & Kocacık, 2009; Gölge vd., 2012; Kapucu & Bakır, 2017; Sağır & Gözler, 2013; Polat, 2018) çocuk istismarının azımsanmayacak oranlarda olduğunu göstermektedir. Konuyla ilgili olarak Türkiye'de çocuk istismarı Raporu 2018'e göre, güvenlik birimine yaralanma mağduru olarak getirilmiş çocukların sayısı ise gittikçe artmaktadır (Polat, 2018).

Çocuk istismar ve ihmali tanılamak ve belirlemek oldukça zor olup daha çok sağlık profesyonellerinin bilgi ve becerilerine bağlıdır (Child Welfare Information Gateway, 2019).

Tüm sağlık profesyonellerinin çalışma alanları ne olursa olsun istismar ve ihmali erken tanısı, tedavisi, önlenmesinde, aile ve toplumun bu konuda bilinçlendirilmesinde aktif rol almaları gerekmektedir (Metinyurt & Sarı, 2016). Hastane ortamında, sağlık profesyonelleri sıklıkla istismar / ihmale uğramış çocuklarla karşılaşmaktadır. Çocukla ve ailesiyle ilk karşılaşan sağlık profesyoneli ise hemşirelerdir. Hemşireler, çocukla ve ailesiyle iletişime geçmeli, istismar ve ihmali belirti ve bulgularını tanılamaya çalışmalı ve adli olgu açısından raporlamalıdır (Chen vd., 2022). Bu nedenle, özellikle hemşirelerin istismara uğrayan çocukları dikkatli gözlemlemesi ve hastaneye başvuran tüm çocukları çocuk istismarı ve ihmali açısından değerlendirmesi oldukça önemlidir (Başdaş & Bozdağ, 2018). Bu rolü uygun şekilde gerçekleştirebilmeleri için çocuk istismarı ve ihmali konusunda eğitim almış olmaları gerekmektedir. Özellikle sağlık personelinin bu konudaki bilgi yetersizliği hastane ortamına gelen olguların atlanmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle Çİİ konularında sağlık personelinin bilgi sahibi olması oldukça önemlidir. Sağlık çalışanları ile yapılan çalışmalarda (Dessena & Mullan, 2018; Gölge vd., 2012; Li vd., 2016; Metinyurt & Sarı, 2016; Uncu & Oğuzöncül, 2013), sağlık çalışanlarının Çİİ ile ilgili bilgi ve farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.

Çocuklar ve aileleri ile sık temas hâlinde olan hemşireler, çocukları istismar ve ihmalden korumak için iyi bir konumda yer almaktadırlar (Bahrami vd., 2021). Hemşireler, birincil korumada da aile toplum sağlığı merkezlerinde, okullarda ve çeşitli kurumlarda görev aldıklarından doğum öncesi-sonrası izlem, anne babalara çocuk bakımına yönelik eğitimler vermek, çocuk ve ailesine şiddetin tanımı ve belirtileri yönünde bilgi vermek, çocukların okulda şiddetten korunması gibi önlemler

arak çocuk istismarının önlenmesinde oldukça etkili bir öneme sahiptir. Hemşireler, çocuk istismarını tanıma, önleme ve istismara uğrayan çocuk ve ailesinin bakımında ekibin etkin bir üyesi olarak çalışmaktadırlar (Geçkil, 2017). Özellikle, acil ya da pediatri servislerinde çalışan hemşirelerin, çocuk istismarında öykü alması, çocuk hastaya doğru yaklaşması, vücutta görülen deformiteleri fark ederek saptayabilmesi ve uygulaması gereken prosedür hakkında bilgi sahibi olarak yasal süreçte görev alabilmesi önem arz etmektedir (Burç & Tüfekçi, 2015; Güner, Yavuz & Dörtbudak, 2016). Bu bağlamda, hemşireler ile çocuk istismarı konusunda yapılmış çalışmalar (Arıkan vd., 2000; Başdaş & Bozdağ, 2018; Lee, 2007; Seferoğlu vd., 2019) bize hemşirelerin Çİİ ile ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla hemşirelerin bilgi düzeylerinin artırılması için öncelikle hemşirelik eğitimleri sırasında müfredatta çocuk istismarı ve ihmaliine ilişkin derslerin yer alması, çocuk istismarını tanılama, koruma ve tedavi-rehabilitasyon süreci ile ilgili konulara ise özellikle yer verilmesi gerekmektedir. Fakat Türkiye geneline bakıldığında hemşirelik müfredatında Çİİ'ye yönelik seçmeli ders veren sınırlı sayıda üniversite bulunmaktadır. Hemşirelerin bu konuda lisans düzeyinde yeterli eğitimi almaları, meslek hayatlarında uygulayabilmeleri açısından kolaylık sağlayacaktır (Başdaş & Bozdağ, 2018). Mesleğin henüz başında bulunan öğrencilerin Çİİ ile ilgili bilgi düzeylerine ilişkin yapılmış çalışmalar ise oldukça sınırlı olup, öğrencilerin bu konuda bilgilerinin yetersiz olduğu (Kostak & Vatansver, 2015; Poreddi vd., 2016), belirti ve risklerini tanılama düzeylerinin istendik düzeyde olmadığı (Seferoğlu vd., 2019) ve bu konuda bilgi gereksinimlerinin olduğu (Akcan & Demiralay, 2016) belirtilmiştir. Ancak konuyla ilgili yapılmış çalışmalar, genellikle tek bir kurumda yapılmış olduğundan ve örneklem sayısının sınırlı kalmasından dolayı daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu görüşten yola çıkarak çalışmamız hemşirelik öğrencilerinin Çİİ'nin belirti ve risklerini tanılamaya ilişkin bilgi düzeylerinin ortaya konulması ve Çİİ hakkındaki görüşlerinin ve bunları etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Elde edilen sonuçların lisans hemşirelik müfredatının hazırlanmasına rehber olacağı, öğrencilerde ihmal/istismara ilişkin farkındalığı artıracığı ve meslek hayatlarında ihmal/istismarın önlenmesine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

GEREÇ ve YÖNTEM

Araştırmanın Tipi

Araştırma, hemşirelik öğrencilerinin çocuk istismar ve ihmalinin belirti ve risklerini tanılamaya ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Ankara/Türkiye'de bulunan bir devlet üniversitesinin Hemşirelik Bölümü'nde 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde okuyan 2., 3. ve 4. sınıf hemşirelik öğrencileri (N=362) oluşturmaktadır. Birinci sınıf öğrencileri henüz klinik ortamda bulunmadıkları ve Çİİ ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarından dolayı araştırma kapsamına alınmamıştır.

Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, araştırmaya katılmayı kabul eden tüm öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır.

Ancak araştırmanın yapıldığı 15.12.2017-29.12.2017 tarihleri arasında devamsızlığı olan 28 öğrenci ve çalışmaya katılmayı reddeden 64 olmak üzere toplam 92 öğrenci araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu nedenle araştırma 270 öğrenci ile yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçları; öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine ilişkin anket formu, öğrencilerin çocuk istismar ve ihmali ile karşılaşma ve eğitim alma durumlarına ilişkin özellikler formu ve Çocuk İstismarı ve İhmalinin Belirti ve Risklerini Tanılama Ölçeği (ÇİİBRTÖ)'dir.

Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Anket Formu, araştırmacılar tarafından literatür doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu form, öğrencilerin cinsiyeti, aile yapısı, anne ve baba eğitim durumu, anne ve babanın mesleği, gelir düzeyi ve yaşadıkları yer gibi özelliklere ilişkin 8 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin çocuk istismar ve ihmali ile karşılaşma ve eğitim alma durumlarına ilişkin özellikler formunda ise, öğrencilerin Çİİ ile ilgili bilgileri, eğitim alma durumları, bilgi gereksinimleri, Çİİ ile daha önce karşılaşma durumları, karşılaştıkları ihmal ve istismarın türüne ait toplam 9 soru yer almıştır.

Araştırmada, Aynur Uysal tarafından 1998 yılında geliştirilen 67 maddelik Çocuk İstismar ve İhmalinin Belirti ve Risklerini Tanılama Ölçeği (ÇİİBRTÖ) kullanılmıştır. Ölçekte, istismarın çocuk üzerindeki fiziksel belirtileri (19 madde), çocuk istismarına ilişkin çocuktaki davranışsal belirtiler (15 madde), ihmalin çocuk üzerindeki belirtileri (7 madde), istismar ve ihmale yakın ebeveynlerin özellikleri (13 madde), istismar ve ihmale yakın çocukların özellikleri (5 madde), çocuk istismar ve ihmaliinde ailesel özellikler (8 madde) ile ilgili 6 alt gruptan oluşan toplam 67 soru bulunmaktadır. Sorular 5'li likert tipinde "çok doğru", "oldukça doğru", "kararsızım", "pek doğru değil" ve "hiç doğru değil" şeklinde olup 1 ile 5 puan arasında değer almaktadır. Soruların puan ortalamasının 5'e yaklaşması soruları doğru olarak yanıtladıklarını, 3'den uzaklaşması ise yanlış yanıtladıklarını göstermektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 335'tir. Ölçeğin iç tutarlılığı kapsamında, Cronbach Alfa Katsayısı= 0,92 olarak belirtilmiştir. Bizim araştırmamızda ise Cronbach Alfa Katsayısı = 0,91 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle, öğrencilere uygun olan derslerden sonra, ders sorumlularından izin alınarak araştırmanın amacı açıklanmış, gönüllü olan öğrencilerden yazılı onam alınmış ve formlar dağıtılmıştır. Öğrencilerin anketleri yanıtlaması yaklaşık 10-12 dk sürmüştür ve formlar araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli Etik Kurul izni Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinin Etik Kurulu'ndan (13.12.2017/12) alınmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için Üniversitenin Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölüm Başkanlığından yazılı izin alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden yazılı onam alınmıştır.

Verilerin değerlendirilmesi

İstatistiksel analizler SPSS (IBM SPSS Statistics 24) paket program kullanılarak yapılmıştır. Bulguların yorumlanmasında frekans tabloları ve tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

Normal dağılıma uygun olan ölçüm değerleri için parametrik yöntemler kullanılmıştır. Parametrik yöntemlere uygun şekilde, iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında "Independent-Sample t" test (t-tablo değeri), bağımsız üç veya daha fazla grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında "ANOVA" test (F-tablo değeri) yöntemi kullanılmıştır. Üç veya daha fazla grup için anlamlı fark çıkan değişkenlerin ikili karşılaştırmaları için varyansların homojenliğine göre "Tukey" testi uygulanmıştır.

Normal dağılıma uygun olmayan ölçüm değerleri için parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Parametrik olmayan yöntemlere uygun şekilde, iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında "Mann-Whitney U" test (Z-tablo değeri), bağımsız üç veya daha fazla grubun ölçüm değerleriyle karşıla-

ştırılmasında "Kruskal-Wallis H" test (χ^2 -tablo değeri) yöntemi kullanılmıştır. Üç veya daha fazla grup için anlamlı fark çıkan değişkenlerin ikili karşılaştırmaları için Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır.

BULGULAR

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması $23,48 \pm 1,36$ olup, %91,5'i kadındır. Öğrencilerin %81,9'u çekirdek aile yapısında, çoğunluğunun anne (%46,2) ve babası (%28,9) ilkokul mezunu olup, %84,8'inin annesi ev hanımı, %23,7'sinin babası serbest meslek sahibidir. Öğrencilerin diğer tanıtıcı özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğunun (%85,9) çocuk istismar/ihmaline ilişkin bilgiye sahip olduğu, yarısından azının (%35,6) çocuk istismar/ihmaline ilişkin eğitim aldığı, %82,2'sinin bu eğitimi okulda ders olarak aldığı ve %51,1'i çocuk istismar/ihmalini tanılamada kısmen yeterli olduğunu, bununla birlikte %89,6'sı çocuk istismarına ilişkin bilgi gereksinimi olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin çok azı (%19,6) çocuk istismarı ile karşılaştığını ve %36,5'i cinsel istismar ile karşılaştığını, çoğunluğu (%84,4)

Tablo 1: Hemşirelik öğrencilerinin tanıtıcı özellikleri (n=270).

Tanıtıcı Özellikler	n	%
Sınıf		
2.	101	37,4
3.	85	31,5
4.	84	31,1
Yaş		
22 ve altı	66	24,4
23-24	162	60,0
25 ve üzeri	42	15,6
$\bar{X} \pm S.S. = 23,48 \pm 1,36$		
Cinsiyet		
Kadın	247	91,5
Erkek	23	8,5
Aile yapısı		
Çekirdek aile	221	8,9
Geniş aile	41	15,1
Parçalanmış aile	8	3,0
Kardeş sayısı		
Kardeşi yok	6	2,2
1	81	30,0
2	89	33,0
3 ve üzeri	94	34,8
Anne eğitim düzeyi		
Okuryazar değil	21	7,8
Okuryazar	15	5,6
İlkokul	125	46,2
Ortaokul	34	12,6
Lise	61	22,6
Lisans	13	4,8
Lisansüstü	1	0,4

Tanıtıcı Özellikler	n	%
Baba eğitim düzeyi		
Okuryazar değil	3	1,1
Okuryazar	8	3,0
İlkokul	78	28,9
Ortaokul	60	22,2
Lise	66	24,4
Lisans	49	18,2
Lisansüstü	6	2,2
Annenin mesleği		
İşçi	17	6,3
Memur	9	3,3
Ev hanımı	229	84,8
Serbest meslek	3	1,1
Çiftçi	1	0,4
Emekli	4	1,5
Diğer	7	2,6
Babanın mesleği		
İşçi	60	22,2
Memur	45	16,7
Serbest meslek	64	23,7
Çiftçi	17	6,3
Emekli	63	23,3
Çalışmıyor	5	1,9
Diğer	16	5,9
Aylık gelir düzeyi		
Gelir giderden az	69	25,6
Gelir gidere eşit	169	62,6
Gelir giderden fazla	32	11,8
Yaşanan yer		
Köy/kasaba	22	8,1
İlçe	83	30,8
İl	165	61,1

çocuk istismarı ile karşılaştığında polise ve klinik çalışanlarına haber vereceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin 17'si (%6,3) istismar/ihmale uğradığını ve bu öğrencilerin de 9'u (%52,9) istismarı tanımadığı kişi/kişilerin yaptığını belirtmiştir (Tablo 2).

Öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam bilgi puan ortalamaları $\bar{X} = 3,68 \pm 0,36$ (min= 2,8, max=4,7) bulunmuştur. Öğrenciler ÇİİBRTÖ ölçek alt boyutları puan ortalamaları arasında en düşük puanı ($\bar{X} = 3,28 \pm 0,70$) "İstismar ve ihmale yatkın çocukların özellikleri" boyutundan alırken, en yüksek puanı ise ($\bar{X} = 3,94 \pm 0,51$) "İhmalin çocuk üzerindeki belirtileri" boyutundan almışlardır (Tablo 3).

Tablo 2: Hemşirelik Öğrencilerinin Çocuk İstismar ve İhmaline İlişkin Eğitim Alma ve İstismar/İhmal İle Karşılaşma Durumu (n=270).

Tanıttıcı Özellikler	n	%
Çocuk istismar ve ihmaline ilişkin bilgisi		
Var	232	85,9
Yok	38	14,1
Çocuk istismar ve ihmaline ilişkin eğitim		
Alan	96	35,6
Almayan	174	64,4
Eğitim alınan yer		
Okulda ders olarak	79	82,2
Kongre/sempozyum/seminer	17	17,8
Çocuk istismar ve ihmali tanılamada		
Çok yeterli	9	3,3
Yeterli	64	23,7
Kısmen yeterli	138	51,1
Yeterli değil	52	19,3
Hiç yeterli değil	7	2,6
Çocuk istismarına ilişkin bilgi gereksinimi		
Var	242	89,6
Yok	28	10,4
Çocuk istismar ve ihmali ile		
Karşılaşan	53	19,6
Karşılaşmayan	217	80,4

Çalışmada öğrencilerin okudukları sınıflara göre çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerini tanılama ölçeği (ÇİİBRTÖ) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (F=3,736; p=0,025). Anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için varyansların homojenliği dikkate alınarak yapılan Tukey ikili karşılaştırmalar sonucunda; 4.sınıfta olanların ölçek puanlarının, 3.sınıfta olanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 4).

Öğrencilerin yaş gruplarına göre ölçek puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuş (F=3,885; p=0,022), farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek

Tanıttıcı Özellikler	n	%
Karşılaşılan istismar ya da ihmalin türü*		
Duygusal	17	32,7
Cinsel	19	36,5
Fiziksel	18	34,6
İhmal	15	28,8
Çocuk istismar ve ihmaliyle karşılaştığında		
Polis ve klinik çalışanına haber verir	228	84,4
Sadece polise haber verir	17	6,3
Sadece klinik çalışanına haber verir	14	5,2
Aileye eğitim verir	9	3,4
Hiçbir şey yapmaz, görevi değil	2	0,7
İstismar/ihmale		
Uğrayan	17	6,3
Uğramayan	253	93,7
İstismar yapan kişi (n=17)		
Tanımadığı kişi/kişiler	9	52,9
Tanıdığı kişi/kişiler	5	29,5
Akraba	3	17,6

* Birden çok seçenek işaretlenmiştir.

Tablo 3: Çocuk İstismar ve İhmalinin Belirti ve Risklerini Tanılama Ölçeği (ÇİİBRTÖ) ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları (n=270)

Ölçek (N=270)	Ortalama	Standart sapma	Medyan	Min-Max
İstismarın çocuk üzerindeki fiziksel belirtileri	3,79	0,41	3,7	2,7-4,8
Çocuk istismarına ilişkin çocuktaki davranışsal belirtiler	3,73	0,43	3,7	2,1-4,7
İhmalin çocuk üzerindeki belirtileri	3,94	0,51	4,0	1,7-5,0
İstismar ve ihmale yatkın ebeveynlerin özellikleri	3,46	0,46	3,5	2,2-5,0
İstismar ve ihmale yatkın çocukların özellikleri	3,28	0,70	3,2	1,0-5,0
Çocuk istismarı ve ihmali ailesel özellikler	3,73	0,53	3,8	1,8-5,0
Genel ölçek ortalaması	3,68	0,36	3,7	2,8-4,7

Tablo 4: Hemşirelik Öğrencilerinin Tanıtıcı Özellikleri ile ÇİİBRTÖ Puan Ortalamasının Karşılaştırılması (n=270).

Tanıtıcı Özellikler	n	ÇİİBRTÖ		İstatistiksel analiz* Olasılık
		$\bar{X} \pm S.S.$	Medyan [Min-Max]	
Sınıf				
2.	101	3,66±0,35	3,7 (2,8-4,5)	F=3,736 p=0,025 (3-4)
3.	85	3,63±0,33	3,6 (3,0-4,5)	
4.	84	3,77±0,41	3,8 (2,9-4,7)	
Yaş				
22 ve altı	66	3,69±0,33	3,7 (3,0-4,4)	F=3,885 p=0,022 (2-3)
23-24	162	3,65±0,40	3,6 (2,8-4,6)	
25 ve üzeri	42	3,82±0,37	3,8 (3,0-4,7)	
Cinsiyet				
Kadın	247	3,70±0,36	3,7 (2,8-4,7)	t=1,950 p=0,052
Erkek	23	3,54±0,34	3,5 (3,0-4,5)	
Aile yapısı				
Çekirdek aile	221	3,70±0,36	3,7 (2,8-4,7)	F=1,624 p=0,199
Geniş aile	41	3,59±0,35	3,6 (2,9-4,3)	
Parçalanmış aile	8	3,68±0,44	3,7 (3,1-4,3)	
Kardeş sayısı				
Kardeşi yok	6	3,55±0,48	3,4 (3,1-4,4)	F=0,517 p=0,671
1	81	3,71±0,33	3,7 (3,0-4,5)	
2	89	3,67±0,36	3,7 (2,8-4,6)	
3 ve üzeri	94	3,67±0,39	3,7 (2,9-4,7)	
Anne eğitim düzeyi				
Okuryazar değil	21	3,65±0,32	3,7 (3,2-4,2)	F=0,490 p=0,784
Okuryazar	15	3,68±0,42	3,7 (3,0-4,3)	
İlkokul	125	3,69±0,35	3,7 (2,8-4,7)	
Ortaokul	34	3,60±0,35	3,6 (3,1-4,4)	
Lise	61	3,71±0,39	3,7 (2,9-4,6)	
Lisans ve üzeri	14	3,72±0,39	3,7 (3,1-4,4)	
Baba eğitim düzeyi				
Okuryazar veya altı	11	3,65±0,23	3,7 (3,2-4,0)	F=0,403 p=0,807
İlkokul	78	3,71±0,37	3,7 (2,8-4,7)	
Ortaokul	60	3,70±0,35	3,7 (3,1-4,5)	
Lise	66	3,68±0,42	3,7 (2,9-4,6)	
Lisans ve üzeri	55	3,63±0,31	3,7 (3,0-4,4)	
Annenin mesleği				
İşçi	17	3,67±0,38	3,7 (3,0-4,3)	F=0,284 p=0,837
Memur	9	3,69±0,35	3,7 (3,2-4,4)	
Ev hanımı	229	3,68±0,36	3,7 (2,8-4,7)	
Diğer	15	3,77±0,41	3,7 (3,1-4,4)	
Babanın mesleği				
İşçi	60	3,73±0,34	3,7 (2,8-4,5)	χ ² =9,955 p=0,077
Memur	45	3,61±0,35	3,6 (3,0-4,6)	
Serbest meslek	64	3,72±0,39	3,7 (2,9-4,6)	
Çiftçi	17	3,50±0,40	3,5 (2,9-4,6)	
Emekli	63	3,68±0,30	3,7 (3,0-4,3)	
Diğer	21	3,77±0,49	3,7 (3,1-4,7)	
Aylık gelir düzeyi				
Gelir giderden az	69	3,75±0,37	3,7 (2,8-4,7)	F=1,632 p=0,197
Gelir gidere eşit	169	3,67±0,35	3,7 (2,9-4,6)	
Gelir giderden fazla	32	3,63±0,39	3,5 (3,0-4,6)	

*Normal dağılıma sahip olan verilerde iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında "Independent Sample-t" test (t-tablo değeri); üç veya daha fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında "ANOVA" test (F-tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır. Normal dağılıma sahip olmayan verilerde üç veya daha fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında "Kruskal-Wallis H" test (χ²-tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır.

için yapılan Tukey ikili karşılaştırmalar sonucunda; 25 ve üzeri yaş grubunda olanların ölçek puanlarının, 23-24 yaş grubunda olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin diğer tanıtıcı özellikleri ile ölçek puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (Tablo 4).

Öğrencilerin çocuk istismarı ile ilgili bilgisinin olma durumuna göre ÇİİBRTÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=2,128$; $p=0,034$). Buna göre, çocuk istismarı ile ilgili bilgisi olanların ölçek puan ortalaması, olmayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 5).

Öğrencilerin çocuk istismarı ile ilgili eğitim alma durumuna göre, ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş ($Z=-2,275$; $p=0,023$), çocuk istismarı eğitimi almış olanların ölçek puanlarının, almayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 5).

Çalışmada ayrıca öğrencilerin çocuk istismarını tanılamada yeterli olma durumuna göre, ölçek puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F=3,472$; $p=0,009$). Anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için

yapılan Tukey ikili karşılaştırmalar sonucunda; çocuk istismarını tanılamada kendini yeterli görenlerin puanı, yetersiz görenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili eğitim aldıkları yer, bilgi gereksinimleri, istismar/ihmal ile karşılaşma durumları ve istismar/ihmale uğrama durumları ile ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (Tablo 5).

TARTIŞMA

Hemşirelik öğrencilerinin çocuk istismarı ve ihmali hakkında bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, öğrencilerin çoğunun kadın, çekirdek aile yapısına sahip, üç ve daha fazla kardeşi olan, anne ve babası ilköğretim mezunu, annesi ev hanımı, babası serbest meslekle uğraşan, ilde yaşayan ve geliri giderine eşit aile yapısına sahip olduğu belirlenmiştir (Tablo 1). Sonuçlar öğrencilerin çoğunlukla orta sosyoekonomik düzeye sahip olduklarını göstermektedir. Yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Akcan & Demiralay, 2016; Kostak & Vatanser, 2015; Özçevik vd., 2018).

Çalışmada öğrencilerin çoğunluğu çocuk istismar/ihmaline ilişkin bilgisinin olduğunu ancak çocuk istismar/ihmaline ilişkin

Tablo 5: Hemşirelik Öğrencilerinin Çocuk İstismar ve İhmaline İlişkin Eğitim Alma ve Çocuk İstismar ve İhmaline İle Karşılaşma Durumu ile ÇİİBRTÖ Puan Ortalamasının Karşılaştırılması (n=270).

Tanıtıcı Özellikler	n	ÇİİBRTÖ		İstatistiksel analiz*
		$\bar{X} \pm S.S.$	Medyan [Min-Max]	
Çocuk istismarı ile ilgili bilgisi				
Var	232	3,70±0,37	3,7 (2,8-4,7)	t=2,128 p=0,034
Yok	38	3,57±0,31	3,5 (3,1-4,4)	
Çocuk istismarı ile ilgili eğitim				
Alan	96	3,74±0,38	3,8 (4,9-4,7)	Z=-2,275 p=0,023
Almayan	174	3,65±0,35	3,6 (2,8-4,6)	
Eğitimin alındığı yer				
Okulda ders olarak	79	3,77±0,38	3,7 (2,9-4,7)	Z=-0,797 p=0,426
Kongre/sempozyum/seminer	17	3,63±0,37	3,8 (3,0-4,2)	
Çocuk istismarını tanılamada				
Çok yeterli	9	3,80±0,42	3,7 (3,1-4,7)	F=3,472 p=0,009 [2-4]
Yeterli	64	3,81±0,38	3,8 (3,1-4,6)	
Kısmen yeterli	138	3,67±0,35	3,7 (2,0-4,6)	
Yeterli değil	52	3,56±0,32	3,5 (2,8-4,3)	
Hiç yeterli değil	7	3,67±0,35	3,6 (3,2-4,2)	
İstismar ile ilgili bilgi gereksinimi				
Var	242	3,68±0,35	3,7 (2,8-4,6)	t=-0,802 p=0,423
Yok	28	3,74±0,45	3,8 (3,0-4,7)	
Çocuk istismarı ile				
Karşılaşan	53	3,76±0,42	3,7 (3,0-4,7)	t=1,757 p=0,080
Karşılaşmayan	217	3,66±0,35	3,7 (2,8-4,6)	
İstismar/ihmale				
Uğrayan	17	3,61±0,29	3,6 (3,1-4,4)	t=-0,885 p=0,377
Uğramayan	253	3,69±0,37	3,7 (2,8-4,7)	

*Normal dağılıma sahip olan verilerde iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında "Independent Sample-t" test (t-tablo değeri); üç veya daha fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında "ANOVA" test (F-tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır. Normal dağılıma sahip olmayan verilerde iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında "Mann-Whitney U" test (Z-tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır.

eğitim almadığını belirtmiş, eğitim alanların (%35,6) ise çoğunlukla bu eğitimi okulda ders olarak aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yarısı çocuk istismar/ihmalini tanılamada kısmen yeterli olduklarını ve büyük bir kısmı (%89,6) çocuk istismarına ilişkin bilgi gereksinimi olduğunu belirtmiştir. Hemşirelerin çocuk istismarı ve ihmali konusunda eğitim almaları önemlidir. Lisans programlarında çocuk istismar ve ihmali dersi sadece bilgi düzeyini artırmak için değil aynı zamanda hemşirelerin farkındalıklarını artırmak amacıyla da yer almalıdır (Skarsaune & Bondas, 2016). Konuyla ilgili Kostak ve Vatansever'in (2015) Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin %59,2'sinin; Özbey ve ark.nın (2018) yaptıkları çalışmada, hemşirelik öğrencilerinin %70,6'sının Çİİ hakkında eğitim almadıkları belirlenmiştir. Seferoğlu, Sezici ve Yiğit'in (2019) yaptıkları çalışmada hemşirelik öğrencilerinin % 67,7'si Çİİ konusunda bilgi aldıklarını, ancak bu bilgiyi çoğunlukla TV/dergi/kitap/gazete gibi basın yayın organlarından aldıklarını belirtmişlerdir. Karakaş'ın (2019) yaptığı çalışmada ise hemşirelik öğrencilerinin %62,3'ünün Çİİ hakkında bilgi aldıkları ancak çoğunluğunun (%74,4) daha fazla bilgilenmeye ihtiyaç duyduğu ve %41,9'unun kendisini bu konuda kısmen yeterli buldukları belirtilmiştir. Konuyla ilgili hemşirelerle yapılmış bazı çalışmalarda da (Burç & Tüfekçi, 2015; Güner vd., 2016), Çİİ hakkında eğitim alan hemşirelerin oranı düşük çıkmıştır. Yapılan çalışmaların sonuçları çalışmamızı desteklemektedir. Bu sonuçlar hemşirelik öğrencilerine çocuk istismarı ve ihmali ile ilişkin lisans eğitimlerinde verilen bilginin yeterli olmadığını göstermektedir.

Çalışmada öğrencilerin %80,4'ü daha önce çocuk istismarı ve ihmali ile karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerle yapılan çalışmalara bakıldığında; Seferoğlu, Sezici ve Yiğit'in (2019) yaptıkları çalışmada hemşirelik öğrencilerinin %80,2'si, Özbey ve ark.nın (2018) yaptıkları çalışmada %73'ü, Poreddi vd., nin (2016) çalışmasında %86,7'si, Elarousy, Helal ve Villiers'in (2012) çalışmalarında ise %78,8'i çocuk istismarı ve ihmali ile karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Hemşirelerle yapılmış bazı çalışmalarda (Baştas & Bozdağ, 2018; Burç & Tüfekçi, 2015) ise meslekte çalışma yıllarının artmasıyla paralel olarak hemşirelerin çocuk istismarı ve ihmali ile karşılaşma oranlarının arttığı görülmüştür. Yapılan bazı çalışmalarda da, hemşirelerin çocuk istismarı ve ihmali ile karşılaştıkları ancak tanılama yapmada güçlük çektikleri belirtilmiştir (Gölge, 2012; Pakiş vd., 2015; Skarsaune & Bondas, 2015; Soğukbulak, 2014). Yapılan çalışmalardan da görüldüğü gibi hemşirelik öğrencilerinin çocuk istismarı ve ihmali vakalarıyla karşılaşma oranının düşük olduğu görülmektedir. Bu sonucun beklenen düzeyde olduğu, öğrencilerin henüz mesleğe adım atmamış olmalarından ve çocuk istismarı olguları ile yalnızca klinik uygulamaya çıktıkları süreçte karşılaştıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocuk istismarı, dünyanın her yerinde çocukları etkileyen ve uluslararası alanda dikkat çeken bir konudur (Dinehart & Kenny, 2015). DSÖ'ye göre her yıl yaklaşık 40 milyon çocuğun cinsel istismar mağduru olduğu belirtilmektedir (Azizi, 2017). Çocuk istismarı pediatrik, psikiyatrik ve sosyal yönden majör bir problemdir (Chung, 2015). Çalışmada öğrencilerin çok azı (%6,3) istismar/ihmale uğradığını belirtmiştir. Öğrencilerle yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir. Akcan ve

Demiralay'ın (2016) hemşirelik bölümü öğrencilerinin çocuk ihmal ve istismarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada da benzer şekilde istismara uğradığını belirten öğrencilerin oranı %5,3'tür. Bağla ve ark. nın (2017) çalışmalarında üniversite birinci sınıf öğrencilerinin %6'sının istismara uğradığı ortaya koyulmuştur. Benzer şekilde Kostak ve Vatansever'in (2015) çalışmasında ise, öğrencilerin %11,6'sı çocukluğunda şiddete maruz kaldığını, %14,4'ü ise ihmale uğradığını belirtmiştir. Çalışmamızda oranın düşük çıkması sevindiricidir.

Çalışmada istismar/ihmale uğradığını belirten öğrencilerin yarısından fazlası istismarı, tanımadığı kişi/kişilerin yaptığını belirtmiştir. Benzer şekilde Bağla ve ark. nın (2017) çalışmasında istismara uğradığını belirten öğrencilerin %40,0'ı istismarın tanımadığı kişiler tarafından yapıldığını belirtmiştir. Buna karşılık Akcan ve Demiralay'ın (2016) çalışmasında ise öğrencilerin çoğu (%33,3) istismarın tanıdığı kişi/kişiler tarafından yapıldığını belirtmişlerdir.

Çocuk istismar ve ihmali adli olgudan mutlaka polise bildirim yapılması gerekmektedir. Çalışmada öğrencilerden çoğunluğu (%84,4) çocuk istismarı ile karşılaştığında polise ve klinik çalışanlarına haber vereceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Poreddi vd. nin (2016) Hindistan'daki hemşirelik öğrencilerinin çocuk istismarı ve ihmali hakkındaki bilgilerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin % 83,5'i çocuk istismar ve ihmalinin bildirim yapılmasının zorunlu olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşılık DeMattai vd. (2009) öğrencilerin yarısına yakınının çocuk istismarı ve ihmali ile ilişkin bildirim yapmayı bilmediklerini belirtmişlerdir. Seferoğlu, Sezici ve Yiğit'in (2019) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin %75,6'sı çocuk istismarı ve ihmali konusunda yasal sorumluluklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Özbey ve ark.nın (2018) çalışmalarında, çocuk istismarı ile karşılaşan öğrencilerin %80,4'ünün konuyla ilgili bilgi sahibi olmadıkları için bildirim yapmadıkları belirtilmiştir. Çalışmada elde edilen sonucun, yapılan çalışmalardan yüksek çıkması, öğrencilerin bu konudaki farkındalıklarının iyi olduğunu göstermesi bakımından sevindiricidir.

Hemşireler, özellikle acil servislerde çocuk istismarı ve ihmali ile sıklıkla karşılaşmaktadırlar. Hemşirelerin bu vakalarla karşılaştıklarında olguyu tanımlayabilmesi ve uygun yöntemle bakım verilebilmesi için çocuk istismarı ve ihmali ile ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Jordan & Nadler, 2014). Çalışmada öğrencilerin bilgi puan ortalamaları $\bar{X} = 3,68 \pm 0,36$ (min= 2,8, max=4,7) olup, orta düzeyde bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir (Tablo 3). Karakaş'ın (2019) da çalışmasında hemşirelik öğrencilerinin ÇİİBRTÖ puan ortalaması orta düzeyde ($\bar{X} = 231,6$) bulunmuştur. Seferoğlu, Sezici ve Yiğit (2019) çalışmalarında hemşirelik öğrencilerinin Çİİ bilgi düzeylerinin istendik düzeyde olmadığını belirtmiştir. Kostak ve Vatansever'in (2015) yaptıkları çalışmada sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin Çİİ konusunda bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Akcan ve Demiralay (2016) çalışmalarında hemşirelik öğrencilerinin Çİİ hakkında bilgi gereksinimlerinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Poreddi vd.nin (2016) yaptıkları çalışmada da öğrencilerin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Çalışmamızda öğrencilerin

Çİİ hakkında yeterli eğitim almamaları ve deneyime sahip olmamalarının bu sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir.

Hemşirelerin özellikle çocukta ciddi bir yaralanma, duygusal bozukluk ya da gelişim geriliği yaşanmadan önce olası istismar ve ihmal belirtileri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Erken tanılama ve müdahale, istismar ve ihmalin kötü sonuçlarını önlemede anahtar rol oynamaktadır. Özellikle istenmeyen gebeliklerde, çoklu gebeliklerde, ebeveynler tarafından istenmeyen cinsiyette doğan çocuklarda, akut ya da kronik hastalığı olan çocuklarda, zihinsel ya da fiziksel engelli çocuklarda, premature ya da düşük doğum ağırlıklı bebeklerde çocuk istismarı ve ihmali daha sık görülmektedir (Lynch, 2011). Ancak öğrenciler ÇİİBRTÖ ölçek alt boyutları puan ortalamaları arasında en düşük puanı "İstismar ve ihmale yatkın çocukların özellikleri" boyutundan almışlardır. Bu sonuç, öğrencilerin istismar ve ihmale yatkın çocukların özellikleri ilgili daha fazla bilgi gereksinimine ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Öğrenciler ÇİİBRTÖ ölçek alt boyutları arasında, en yüksek puanı ise "İhmalin çocuk üzerindeki belirtileri" boyutundan almışlardır. Öğrencilerin bu alt boyuttan daha fazla puan almalarının, bu belirtilerin çoğunlukla somut ve nispeten daha kolay tanımlanabilen belirtiler olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Seferoğlu, Sezici ve Yiğit'in (2019) çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin ÇİİBRTÖ puan ortalamaları 3. sınıflardan, 25 yaş ve üzeri grubun da 23-24 yaş grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda (Karakaş, 2019; Özbey vd., 2018) öğrencilerin yaşları ile bilgi düzeyleri arasında fark bulunmazken, bazıları (Karakaş, 2019; Poreddi vd., 2016; Seferoğlu, Secizi & Yiğit, 2019) son sınıf öğrencilerinin bilgi puanları diğerlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Çalışmamızda son sınıf öğrencilerinin bilgi puanlarının daha yüksek çıkmasının, pediatri, psikiyatri ve halk sağlığı derslerini almış olmalarından, dolayısıyla konuyla ilgili daha fazla bilgi ve deneyime sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmada çocuk istismarı ile ilgili bilgisi olduğunu, bu konuyla ilgili eğitim aldığını ve çocuk istismarını tanılamada kendisini yeterli bulduğunu belirten öğrencilerin bilgi puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Karakaş (2019) ile Özbey ve ark.nın (2018) çalışmasında da Çİİ ile ilgili bilgi alan öğrencilerin puanları diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç konuyla ilgili eğitim almanın önemini bir kez daha ortaya koymuştur.

SONUÇ

Çalışmada öğrencilerin Çİİ'nin belirti ve risklerini tanılamaya ilişkin bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğu, özellikle istismar ve ihmale yatkın çocukların özellikleri ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu, 25 yaş ve üzeri grupta olan, son sınıfta okuyan, Çİİ ile ilgili bilgisi olduğunu ve eğitim aldığını belirten ve Çİİ'yi tanılamada kendini yeterli bulan öğrencilerin bilgi düzeylerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Çalışmada diğer bağımsız değişkenlerin öğrencilerin bilgi düzeylerini artırmada etkili olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak hemşirelik öğrencilerinin lisans müfredatlarında konuyla ilgili daha ayrıntılı bilgilere yer

verilmesi, müfredatla Çİİ ile ilgili seçmeli derslerin eklenmesi, konuyla ilgili farkındalığın artırılması amacıyla kongre, kurs gibi bilimsel etkinliklerin artırılması ve öğrencilerin bu etkinliklere katılımlarının teşvik edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akcan, A., & Demiralay, Ş. (2016). Hemşirelik bölümü öğrencilerinin çocuk ihmal ve istismarına ilişkin algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(32), 275-281.
- Arabacı, S., Atman, N.G., Ay, D., Bıyıklıoğlu, M., Çelik, R., Dilsiz, H., & Yalçın, M.E. (2018). İstanbul Medipol Üniversitesi lisans öğrencilerinin çocuk istismar ve ihmeline ilişkin bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. İstanbul Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Araştırma Raporu.
- Arıkan, D., Yaman, S., & Çelebioğlu, A. (2000). Çocuk ihmali ve istismarı konusunda hemşirelerin bilgileri. *Atatürk Üniv. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 3(2), 29-35.
- Ayan, S., & Kocacık, F. (2009). Çocuk istismarı: Sivas (Türkiye) örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 953-968.
- Azizi, M., & Shahhosseini, Z. (2017). Challenges of reporting child abuse by healthcare professionals: a narrative review. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences*, 4(3), 110-116.
- Bağla, A.G., Arıkan, M., Kılıç, R. Ö., Orulluoğlu, F., Kuyucu, İ., Özgan, M., Öngü, B., Özdemir, T., Gerger, A.S., Baykan, A.Y., Tutar, E.F., Korkmaz D., Ursavaş, S., Sümbüloğlu, S., & Soran, Ö. (2017). Sağlık çalışanları, öğretmenler ve üniversite 1. sınıf öğrencilerinin çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-10.
- Bahrami, N., Tork-Torabi, M., Sotoudeh, R., & Namnabati, M. (2021). Perceived child abuse and neglect in hospitalized children with special health care needs in Iran. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 26(6):526-530.
- Bakır, E., & Kapucu, S. (2017). Çocuk ihmali ve istismarının Türkiye'de yapılan araştırmalara yansması: Bir literatür incelemesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 4(2), 13-24.
- Başdaş, Ö., & Bozdağ, F. (2018). Hemşirelerin çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerini tanılama durumlarının belirlenmesi. *Mersin Üniv. Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(3), 267-275.
- Burç, A., & Tüfekçi, F.G. (2015). Hemşirelerin çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerini tanılama düzeyleri. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(3), 144-151.
- Chen, C.Y., Chen, Y.W., Chang, H.Y., & Feng, J.Y. (2022). Screening tools for child abuse used by healthcare providers: A systematic review. *The Journal of Nursing Research*, 30(1): 1-12.
- Child Welfare Information Gateway, Factsheets, What is child abuse and neglect? Recognizing the signs and symptoms. (2019). Retrieved from <https://www.childwelfare.gov/pubs/factsheets/whatiscan/>
- Children's Bureau Child Maltreatment. (2018). Retrieved from <https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/cb/cm2018.pdf>
- Chung, U.S. (2015). It is time for doctors to start seeing the signs and hearing the cries of abused children as Professional guardians. *J Korean Med Sci*, 30, 351-352.
- DeMattai, R., Sherry, J., Rogers, J., & Freeman, J. (2009). What future health care providers will need to know about child abuse and neglect. *The Health Care Manager*, 28(4), 320-327.

- Dessena, B., & Mullan, P.C. (2018). A cross-sectional survey of child abuse management knowledge among emergency medicine personnel in Cape Town, South Africa. *African Journal of Emergency Medicine*, 8, 59-63.
- Dinehart, L., & Kenny, M.C. (2015). Knowledge of child abuse and reporting practices among early care and education providers. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(4), 429-443.
- Elarousy, W., Helal, H., & Villiers, L. (2012). Child abuse and neglect: student nurses' knowledge and attitudes. *Journal of American Science*, 8(7), 665-674.
- Geçkil, E. (2017). Çocuklarda fiziksel istismar ve hemşirelik yaklaşımı. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(1), 129-139.
- Gölge, Z.B., Hamzaoglu, N., & Türk, B. (2012). Sağlık çalışanlarının çocuk istismarı ve ihmali konusundaki farkındalık düzeylerinin ölçülmesi. *Acil Tıp Dergisi*, 26(2), 86-96.
- Güner, C.K., Yavuz, H.Ö., & Dörtbudak, Z. (2016). Çocuk istismarı-ihmal vakalarıyla karşılaşan hemşirelerin görüş ve uygulamaları. *Kastamonu Sağlık Akademisi*, 1(1), 39-55.
- Johnson-Reid, M., Kohl, P.L., & Drake, B. (2012). Child and adult outcomes of chronic child maltreatment. *Pediatrics*, 129(5), 839-845.
- Jordan, K.S., & Moore-Nadler, M. (2014). Children at risk of maltreatment identification and intervention in the emergency department. *Advanced Emergency Nursing Journal*, 36(1), 97-106.
- Karakaş, G. (2019). Hemşirelik Öğrencilerinde Çocuk İhmali ve İstismarı Konusunda Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi. K.K.T.C. Yakın Doğu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Lefkoşa.
- Kostak, M.A., & Vatanserver, C. (2015). Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili görüş ve düşünceleri. *HSP*, 2(1), 1-11.
- Lee, P.Y., Fraser, J.A., & Chou, F.H. (2007). Nurse reporting of known and suspected child abuse and neglect cases in Taiwan. *Kaohsiung J Med Sci*, 23(3), 128-137.
- Li, X., Yue, Q., Wang, S., Wang, H., Jiang, J., Gong, L., Liu, W., Huang, X., & Xu, T. (2017). Knowledge attitudes and behaviours of healthcare professionals regarding child maltreatment in China. *Child Care Health Dev.*, 43, 869-875.
- Lynch, V.A. (2011). *Forensic nursing*. Elsevier Mosby.
- Metinyurt, H.A., & Sarı, H.Y. (2016). Sağlık çalışanlarının çocuk ihmali ve istismarını tanıma düzeyleri. *Çocuk ve Medeniyet*, 1, 101-121.
- NICE Guideline, National Institute for health and care excellence. (2017). Retrieved from <https://www.nice.org.uk/guidance/ng76>
- Özbey, H., Özçelep, G.A., Gül, U., & Kahrıman, İ. (2018). Knowledge and awareness of nursing students about child abuse and neglect. *J Nurs Res Pract.*, 2(3), 21-25.
- Özçevik, D., Güneş, Ö.D., & Ocakçı, A.F. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin sosyo-kültürel ve demografik özelliklerinin çocuk istismarı ve ihmali farkındalığı ile ilişkisi. *AHSD.*, 17(2), 16-27.
- Pakış, I., Demir, F., Bektaş, G., Altun, U., & Yıldırım, S. (2015). Investigation of the awareness and knowledge about child abuse and negligence among doctors and nurses working in the east part of Turkey. *Romanian Society of Legal Medicine*, 23(2), 151-156.
- Polat, O. (2018). Türkiye'de Çocuk İstismarı Raporu-2. Erişim Adresi: <http://imdat.org/wp-content/uploads/2018/05/RAPOR-%C3%87OCUK-%C4%BOST%C4%BOSMARI-tam.pdf>
- Poreddi, V., Pashapu, D.R., B.V., K., Gandhi, S., El-Arousy, W., & Math, S.B. (2016). Nursing students' knowledge of child abuse and neglect in India. *British Journal of Nursing*, 25(5), 264-268.
- Rao, S., & Lux, A. L. (2012). The epidemiology of child maltreatment. *Pediatrics and Child Health*, 22(11), 459-464.
- Sağır, M., & Gözler, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaliye yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 67-101.
- Seferoğlu, E.G., Sezici, E., & Yiğit, D. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerini tanılama düzeyleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 257-276.
- Skarsaune, K., & Bondas, T. (2016). Neglected nursing responsibility when suspecting child abuse. *Clinical Nursing Studies*, 4(1), 24-32.
- Soğukbulak, Ö., Küçüköğlü, S., & Aytakin, A. (2014). Çocuk acil servislerinde çalışan hemşirelerin adli olgulara yönelik bilgi ve yaklaşımları. *Türkiye Klinikleri J. Forensic Medicine*, 11(2), 63-70.
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M.J., Alink, L.R.A., Van, M.H., & Ijzendoorn, I. (2015). The prevalence of child maltreatment across the globe: Review of a series of meta-analyses. *Child Abuse Review*, 24, 37-50.
- Uncu, F., & Oğuzöncül, A.F. (2013). Health care workers who work in the province of elazığ levels of awareness about child abuse and neglect, and the factors affecting this situation. *Int J Med Invest.*, 2(3), 129-1429.
- UNICEF, Child Maltreatment Report, Every Child Counts. (2014). Retrieved from <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Unicef%20SOWC%202014%20web.pdf>
- Uysal, A. (1998). Çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerini tanılamada hemşire ve ebelerin bilgi düzeylerinin saptanması. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- World Health Organization, Child Maltreatment. (2020). Retrieved from https://www.who.int/health-topics/violence-against-children#tab=tab_2
- World Health Organization, Child Maltreatment. (2016). Retrieved from https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/child/Child_maltreatment_infographic_EN.pdf?ua=1

Demografik ve Finansal Boyutlarıyla Türkiye'deki Üniversite ve Bilim Örgütlerinde Doktora Sonrası Araştırma Uygulamaları: Bir Durum Çalışması

Postdoctoral Research Practice from Universities and Science Organizations in Turkey in Terms of Demographic and Financial Aspects: A Case Study

Artun Kerem CANAZ, Kasım KARAKÜTÜK

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki 11 üniversite ve iki bilim örgütünde yürütülen doktora sonrası araştırmaların demografik ve finansal özelliklerini, söz konusu üniversite ve bilim örgütlerinin doktora sonrası araştırmaya ilişkin hukuksal metinlerini ve diğer kaynaklarını inceleyerek ortaya koymaktır. Ayrıca araştırmada, doktora sonrası araştırmanın Türkiye'de başlaması ve gelişimine ilişkin bazı dönüm noktalarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma durum çalışmasıdır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile oluşturulan çalışma grubunu, doktora sonrası araştırma yürüttüğü tespit edilen 11 devlet ve vakıf üniversitesi ile Türkiye Bilimler Akademisi ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında belge incelemesi kullanılmıştır. Bu veriler çalışma grubundaki örgütlerin yetkilileriyle gerçekleştirilmiş telefon görüşmeleri ve e-posta yazışmalarıyla desteklenmiştir. Elde edilen veriler belge inceleme yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda çalışma grubundaki örgütlerde sosyal bilimler, fen ve doğa bilimleri, mühendislik ve tıbbın çeşitli dallarında araştırmalar yürütülmekte olduğu görülmüştür. Bu örgütlerde doktora sonrası araştırma etkinlikleri lisansüstü öğretimden bağımsız biçimde ancak onlarla iç içe yürütülmektedir. Doktora sonrası araştırmaların büyük çoğunluğu fen ve doğa bilimleri ile mühendislik alanlarında yürütülmekte, sosyal bilim alanlarındaki araştırmalar azınlıkta kalmaktadır. Bu örgütlerde doktora sonrası araştırma yürüten araştırmacılar ağırlıklı erkektir. Araştırmaya konu olan örgütlerde yürütülen araştırmaların, kalkınma ile bilimsel teknolojik gelişim elde etme amacıyla ve ağırlıklı olarak kamu kaynaklarıyla yürütüldüğü görülmektedir. Doktora sonrası araştırma etkinliklerinin Türkiye'de giderek daha fazla sayıda üniversitede kendine yer bulacağı öngörülmekte ve bu büyüyen alanın farklı boyutlarına ilişkin çeşitli bilimsel araştırmaların yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Doktora sonrası araştırma, Bilim insanı eğitimi, Bilimsel ve teknolojik gelişim

Canaz A. K., & Karakütük K., (2022). Demografik ve finansal boyutlarıyla Türkiye'deki üniversite ve bilim örgütlerinde doktora sonrası araştırma uygulamaları: Bir durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 274-284. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.984381>

*Bu makale Artun Kerem Canaz'a ait 415658 numaralı ve "Doktora Sonrası Araştırma Uygulamalarına İlişkin Deneyimlere ve Yansımalarına Dayalı Bir Model Önerisi" isimli tezden üretilmiştir. Tez verilerinin toplanması için Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığından araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna ilişkin 22.04.2019 tarih ve 5/155 karar sayılı izin alınmıştır.

*This study has been adapted from dissertation with number 415658 and entitled "A conceptual Modal Proposal on Postdoctoral Research Based on Experiences and Their Reflections", which belongs to Artun Kerem Canaz. Ethics committee approval with number 155 and date 22.04.2019 was taken from Ankara University Ethics Committee for collecting data.

Artun Kerem CANAZ (✉)

ORCID ID: 0000-0003-4786-0772

Tokat Merkez Gaziosmanpaşa Ortaokulu, Tokat, Türkiye
Tokat Gaziosmanpaşa Elementary School, Tokat, Turkey
artunkeremcanaz@gmail.com

Kasım KARAKÜTÜK

ORCID ID: 0000-0003-3136-1979

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye
Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Administration, Ankara, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 18.08.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 19.08.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

ABSTRACT

The aim of this case study was to present financial and demographic features of postdoctoral research of 11 universities and two science organization in Turkey. Official documents and other available sources of the universities and organizations were used to achieve this. The study also aimed to underline landmarks in history of postdoctoral research in Turkey. The study group, which was formed using criterion sampling out of purposive sampling methods, consisted of 11 universities with postdoctoral studies, Turkish Academy of Sciences and The Scientific and Technological Research Council of Turkey. Data of the study was collected using document analysis, through interviews and e-mail correspondence with officers of the organizations in the study group. The data was analyzed using document analysis. Results of the study revealed that various types of postdoctoral researches in various branches of science, social science, engineering and medicine are conducted in universities and science organizations in the study group. Postdoctoral research is independent from postgraduate education, yet they are combined. Science and engineering research heavily outnumber social studies. Similarly there are more male researchers in these organizations. Postdoctoral research is publicly funded and its objective is to obtain scientific and overall development of Turkey. Supposedly postdoctoral research will become widespread in more Turkish universities. So scientific research on various aspects of this growing phenomenon should be conducted.

Keywords: Postdoctoral research, Scientist education, Scientific and technological progress

GİRİŞ

Doktora sonrası araştırma (DSA) (fellowship/postdoctoral research), doktora veya eşdeğer dereceleri almış araştırmacıların, belirli bir süre boyunca özgür bir kariyer seçimi için hazırlık yaptıkları akademik etkinliktir. Doktora mezunları bir eğitimci olarak kabul edilebilecek bu araştırmaları yürüterek, bilimsel birikim elde etmekte ve öğretim üyeliğine bir adım daha yaklaşmaktadırlar (Bravo ve Olsen, 2007). DSA genellikle doktora sonrası tamamladıktan sonra, yurt içi veya yurt dışında herhangi bir üniversitede öğretim elemanı olarak atanmış, bir kamu veya özel sektör örgütünde görev yapan ya da bir işte çalışmayan araştırmacıların bir ya da birkaç yıl gibi sürelerle üniversitede görevlendirilmesi ve orada bir öğretim üyesinin gözetiminde araştırma yapması ilkesine dayanır (Orta Doğu Teknik Üniversitesi [ODTÜ], 2010). DSA, lisansüstü öğretimdeki gibi doğa ve fen bilimleri, matematik, sosyal bilimler veya tıp alanlarında olabilmektedir (Cantwell, 2011). Doktora sonrası araştırmacılar, doktora ve dengi dereceleri aldıktan sonra bir araştırma veya bilim örgütünde araştırma odaklı bir uygulamalı eğitimden geçerler. Usta çırak ilişkisi çerçevesinde yürütülen bu eğitim, genellikle danışman rolündeki deneyimli bir araştırmacının gözetiminde sürer. Doktora sonrası araştırmacıların büyük çoğunluğu üniversitelerde olsalar da, kamuya ait araştırma laboratuvarlarında, vakıf ve derneklere ait araştırma enstitülerinde, hastanelerde, arkeolojik kazı alanlarında ve özel şirketlerin Ar-Ge birimlerinde çalışabilmektedirler (National Research Council, 1969). Üniversitelerde yürütülen araştırmalarda araştırmacılar öğretim üyesi görevi üstlenip derslere girerek, çeşitli araştırmalar yürüterek ve fakülte işleyişini gözlemleyebilecekleri görevler yerine getirerek kariyer gelişimi için büyük önem taşıyan deneyimleri yaşarlar (Association of American Medical Colleges, 2017).

DSA, bilim insanlarının gelişimine katkı sunarak ve doğrudan bilimsel ve teknolojik gelişim ortaya çıkararak bir ülkenin kalkınmasında başat rol oynar. DSA, araştırmacıların yeterliklerini geliştirirken yeni beceriler elde ederek bilim insanı kişiliklerinin geliştiği bir bilimsel olgunlaşma, üretim, kuramsal ve uygulamalı bilim eğitimi sürecidir. Bu süreçte doktora sonrası araştır-

macılar, alana özgü kavramsal bilgiye sahip olma, araştırma, iletişim ve liderlik becerilerini geliştirerek bir araştırma grubunu yönetme gibi çeşitli yeterlik ve becerileri kazanır/geliştirir/pekiştirirler (National Postdoctoral Association, 2009). Bunlara ek olarak alanında sosyal bir ağa dahil olmak, bilimsel paradigmaları bilerek dogmatizmden sakınmak, yaptığı araştırmaların ve çalıştığı bilim dalının sınırlarını bilerek otorite transferinden kaçınarak başka alanların katkılarına açık olmak, araştırmaları için burs ve diğer finansal kaynaklara ulaşmanın yollarını öğrenmek de DSA'nın araştırmacılara kazandırdığı yeterlikler arasında gösterilebilir (National Academy of Sciences, 2014).

DSA, ağırlıklı olarak üniversitelerde ya da onlarla işbirlikli biçimde yürütülür. Ayrıca DSA, yürütülen araştırmanın türüne göre yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin dahil edilebildiği bir bilimsel etkinliktir ve lisansüstü öğretimle ilişkilidir. Ancak DSA'nın lisansüstü öğretimin sınırlarından taşdığı ve çeşitli yönleriyle ondan farklılaştığı görülür. Lisansüstü öğretimin, bireye araştırma becerilerinin ve alan hâkimiyetinin üst düzeyde kazandırıldığı, mesleki ve akademik kültürle mesleki ve akademik etik değerlerin derinlemesine işlendiği bir deneyim süreci olduğunu söylemek olanaklıdır (İnce ve Korkusuz, 2006). DSA ise, lisansüstü programlar gibi örgün bir yapıda değildir. DSA'da, program/projelere giriş ve bunların yürütülme koşulları, sürecin aşamaları ve söz konusu süreçlerin farklı bilim ve anabilim dallarında ne kadar süreceğinin ulusal çapta hukuksal metinlerle belirlenmesi söz konusu değildir. DSA yürütmüş kişilere ilköğretim veya ortaöğretim mezunu gibi bir mezuniyet derecesi ile bilim uzmanı ya da doktor gibi unvanlar verilmemektedir (National Academy of Sciences, 2014). Ayrıca DSA türüne göre bir istihdam biçimi olabilmektedir (National Research Council, 1981). Lisansüstü öğretim ve DSA, bilimsel ve teknolojik gelişime farklı şekillerde katkı sağlar. Baştan şekillendirilmiş hedeflere ulaşmak için yapılan bir çalışma olan DSA, önceden yapılandırılmış araştırma etkinliğidir. Bu tür bir araştırmanın gerekleri ile lisansüstü öğretimin gerekleri tam olarak örtüşmemektedir. Yüksek lisans ve doktora tezleri, kendi akışı içerisinde daha serbest ve baştan öngörülmemiş hedeflere yönelebilen özelliği taşıırken DSA belirli vaat ve öngörülerle yola çıkan, genellikle daha belirgin sınırlar içerisinde gerçekleştirilen ve daha doğ-

rudan ve hızlı sonuç alma beklentisiyle yürütülen çalışmalardır (Öztürk, 2013). Sonuç olarak DSA'nın eğitim dizgesi içerisindeki yerinin, benzerlikleri nedeniyle lisansüstü öğretimin içinde ya da farklılıkları yüzünden onun üstünde olduğunu söylemek olanaklıdır (National Research Council, 1969).

DSA, tek bir araştırma türüne ya da biçimine karşılık gelmemektedir. Araştırmanın, yürütüldüğü bilim dalı ve amacı, araştırmanın profili ve araştırmanın yürütüldüğü üniversite ya da bilim örgütünde çalıştırılma biçimi ile araştırmadaki görev ve sorumlulukları gibi ölçütler bakımından birbirlerinden ayrılan dört farklı DSA türünden söz etmek olanaklıdır. Bunlar "fellowship" (eşaraştırmacılık), "postdoctoral associateship" (ortak araştırmacılık), "academic visit" (akademik ziyaret) ve "postdoctoral residency fellowship/traineeship"dir (staj/uzmanlık sonrası araştırma). İlk DSA örnekleri Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ve Almanya'da görülmüştür. Modern anlamda DSA'nın başlangıcı ABD'de 1876 yılına (National Research Council, 1969), Almanya'da ise 1862 yılına kadar geriye götürülebilir (Humboldt Foundation, 2020). Bugün ABD'de bilim alanı, kayda değer büyüklükte bir iş gücü piyasası oluşturmaktadır ve doktora sonrası araştırmacılar da bunun önemli bir parçasıdır. Bu ülkedeki üniversitelerde, özel sektör örgütlerinde, eyalet hükümetlerine veya federal hükümete bağlı araştırma laboratuvarlarında ve hastanelerde çalışan toplam 64.733 doktora sonrası araştırmacı bulunmaktadır (National Science Foundation, 2017). Almanya da ABD gibi sanayileşmiş, Ar-Ge etkinliklerine ağırlık verilen ve DSA'nın bu etkinlikler içerisinde önemli yer tuttuğu bir ülkedir. Ülkede, Alman yurttaşlarına olduğu kadar yabancı araştırmacılara da kamu kaynaklarıyla finanse edilen bilim örgütleri üzerinden DSA bursları verilmekte, her yıl çok sayıda öğretim üyesi ve araştırmacı çeşitli ülkelerden Almanya'ya gelmektedir. Toplam 16.154 araştırmacı 2017 yılında Alman kamu bilim örgütlerinin bursları ile DSA yürütmüş veya konuk öğretim üyesi olarak Almanya'daki üniversitelerde çeşitli sürelerle bulunmuştur (Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2018). Ayrıca sayıları yüzlerle ifade edilen kamu bilim örgütlerinde hem Alman yurttaşı hem de yabancı uyruklu doktora sonrası araştırmacılar yerel ve federal hükümet kaynaklarıyla istihdam edilmektedir. Bu örgütlerde 2015 yılı verilerine göre 37.590 bilim insanı çalışmıştır (Krempkow, 2016).

Uluslararası alanyazında, DSA üzerine yazılmış yüksek lisans ve doktora tezleri, yayımlanmış makaleler ve çeşitli araştırma raporları bulunmaktadır. Ancak DSA'ya ilişkin Türkçe alanyazında bir araştırmaya erişilememiştir. DSA yalnızca eğitim yönetiminin ya da sosyal bilimlerin değil, fen ve doğa bilimleri ile tıbbın konusu da olabilecek bir olgudur. Ancak alanyazın taraması sonucunda Türkiye'de DSA'yı eğitim bilimsel ya da diğer bilim dallarındaki biçimiyle ele alan bir tez, makale, kitap ya da rapora ulaşılamamıştır. Türkiye'de DSA'nın bilim alanındaki ve yükseköğretimdeki, hacmi ile fen ve doğa bilimleri, tıp, mühendislik ve sosyal bilimlere dağılımı üniversiteler ve kamu bilim örgütleri tarafından bütüncül bir biçimde bilinmemektedir. Söz konusu örgütler yalnızca kendi yürüttükleri ve/veya finanse ettikleri araştırmalara ilişkin verilere sahiptir. DSA'nın, Türkiye'deki farklı örgütlerce yapılmış farklı tanımları ve amaçları ile bilim alanında ve yükseköğretim sistemindeki yeri üzerine yo-

rum ve karşılaştırmalar yapılmamıştır. Söz konusu eksikliklerin, Türkiye'de DSA alanının yönetilmesinde zorluklara neden olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma, Türkiye'deki bilim örgütleri ve üniversitelerde yürütülen DSA etkinliklerinin demografik ve finansal boyutlarını görünür kılarak söz konusu boşluğun doldurulmasına katkı sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmada bu amaca ulaşmak için, aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Türkiye'de DSA etkinlikleri nasıl başlamış ve gelişim göstermiştir?
2. Araştırmanın çalışma grubundaki örgütlerde DSA etkinlikleri hangi amaçlarla yürütülmektedir?
3. Araştırmanın çalışma grubundaki örgütlerde, hangi bilim dallarında DSA yürütülmektedir ve buralardaki doktora sonrası araştırmacılara ilişkin demografik bilgiler nelerdir?
4. Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'nun (TÜBİTAK) Türkiye'de yürütülen DSA etkinliklerinin finansmanındaki rolleri nedir?

YÖNTEM

Türkiye'den 11 üniversite ve iki bilim örgütünde yürütülen DSA etkinliklerini ele alan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması araştırmacının, belirli bir zaman içerisindeki güncel sınırlı bir durum veya olayı hakkında ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplayarak betimlediği nitel bir yaklaşımdır. Durum çalışmasında ele alınan duruma ilişkin etmenler bütüncül bir yaklaşımla incelenir (Creswell, 2015, s. 97).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunda, açık erişim kaynaklar üzerinden yapılan inceleme ve yetkilileriyle yapılan görüşmeler sonucunda DSA yürütüldüğü tespit edilen yedi devlet üniversitesi (Boğaziçi Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, ODTÜ) ve dört vakıf üniversitesi (Bilkent Üniversitesi, Kadir Has Üniversitesi, Koç Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi) ile Türkiye'de doktora sonrası araştırma etkinliklerinin planlanması ve finansmanından sorumlu bilim örgütleri olan TÜBA ve TÜBİTAK yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi temel alınarak oluşturulmuştur. Bu yöntem, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan tüm kişilerin ya da örgütlerin çalışma grubunda yer alması ilkesine dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 112). Çalışma grubu oluşturulurken belirlenen ölçüt, bilim örgütünün/üniversitenin DSA yürütmesi ve/veya bu araştırmaların planlanmasında ve finansmanında rol oynuyor olmasıdır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri üniversitelerin ve bilim örgütlerinin DSA'ya ilişkin hukuksal metinleri ile demografik ve finansal verilerden oluşmaktadır. Araştırmada incelenen ve çözümlenen belgeler 11 üniversitenin; 2018-2020 yılları arasındaki yıllık izleme ve değerlendirme raporları, doktora sonrası araştırma programı yönergeleri ve bilimsel araştırma projeleri yöner-

geleri, TÜBA'nın; 2014-2018 Stratejik Planı, 2010-2020 yılları arasındaki yıllık faaliyet raporları, 2017-2020 yılları arasındaki GEBİP kabul listeleri ile TÜBİTAK'ın; 2010 ve 2020 yılları arasındaki yıllık faaliyet raporları, 2218, 2219, 2232 ve 3501 kodlu programların çağrı duyuruları ve program kabul listeleridir. Ayrıca üniversitelerin ve bilim kuruluşlarının internet sitelerindeki doktora sonrası araştırmaya ilişkin her tür duyuru ve haber de çözümlenen veriler arasında yer almaktadır. Araştırmanın verileri, örgütler özelinde alanyazın taraması yapılarak, örgütlerin açık erişim kaynakları üzerinden, örgüt yetkilileriyle yapılan telefon görüşmeleri ve örgütlerle yürütülen resmi yazışmalar ile elektronik posta yazışmaları yoluyla elde edilmiştir.

Verilerin Çözülmesi

Araştırmada, üniversitelere ve bilim örgütlerine ilişkin yazılı veriler belge incelemesi yoluyla çözümlenmiştir. Belge incelemesi, bir amaca dönük var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplama, verileri okuma, not alma ve değerlendirmeyi kapsar (Karasar, 2012, s. 183-184). Belge incelemesinde üç aşamalı bir yol izlenmiştir. Betimleme aşamasında belge, yazışma, telefon görüşmesi ve alanyazın taramasıyla toplanan örgütlerin DSA yürütme amaçları, araştırmalara ilişkin sayısal ve araştırmacılara ilişkin demografik bilgiler ile TÜBA ve TÜBİTAK'ın program bütçeleri sıralanmış ve tablolaştırılmıştır. Çözümleme aşamasında, sıralanan ve tablolaştırılan veriler arasındaki benzerlik ve farklılık ilişkileri gösterilmiştir. Yorumlama aşamasında ise çözümleme sonucunda elde edilen bulguların ne ifade ettiği tartışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Lincoln ve Guba (1985; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, 264) nicel araştırmalardaki "iç geçerlik", "dış geçerlik", "iç güvenirlilik" ve "dış güvenirlilik" ölçütlerini nitel araştırmalarda karşılayan bazı başka kavramlar ve bunları sağlamada uygulanacak birtakım yöntemler ortaya koymaktadırlar. Bu bağlamda nitel araştırmalarda iç geçerliğin "inandırıcılık", dış geçerliğin "aktarılabirlik", iç güvenirliliğin "tutarlık" ve dış güvenirliliğin "doğrulanabilirlik" kavramlarıyla karşılanabileceği belirtilmektedir. Bu araştırmada inandırıcılığı sağlayabilmek için araştırmacının izin belgeleri, veri talebinde bulunulan örgüt yetkililerine elektronik posta üzerinden iletilmiştir. Araştırmada aktarılabirliği artırmak amacıyla veriler ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Böylelikle belgelerden elde edilen veriler aslına sadık kalınarak aktarılmıştır. Araştırmada tutarlılık sağlanabilmesi için tüm verilerin çözümlemesi aynı yöntemle yapılmıştır. Araştırmanın ham verileri, gerektiğinde araştırmacının doğrulanabilirliğinin denetlenebilmesi için hazır bulundurulmaktadır (Erlandson ve diğerleri, 1993; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, 269-272).

BULGULAR

Türkiye'deki DSA Etkinliklerinin Başlaması ve Gelişimine İlişkin Bulgular

Türkiye'deki üniversitelerde, DSA programları kapsamında ve uygulama ve araştırma merkezlerinde çeşitli araştırmalar yürütülmektedir. Ayrıca TÜBA ile TÜBİTAK, bu araştırmaların yürütüldüğü kamu bilim örgütleridir. Bu örgütlerde Türkiye ve yurt dışındaki üniversitelerde görev yapan Türk ve yabancı uyruklu

öğretim üyeleri ile araştırmacılar bilimsel etkinlikler yürütmektedirler (Koç Üniversitesi, 2019). Bu örgütlerde DSA'nın, bu araştırmada ele alınan ve araştırmacı profili ile işleyiş bakımından birbirlerinden birtakım farklılıklar gösteren eşaraştırmacılık, ortak araştırmacılık, akademik ziyaret ve staj/uzmanlık sonrası araştırma türlerinin tümü görülmektedir (ODTÜ, 2010, 2018a; Sanayinin Geliştirilmesi ve Üretim Desteklenmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun [7033 sayılı kanun], TÜBA, 2018; TÜBİTAK, 2017, 2021a).

Doktora sonrası araştırmaların Türkiye'de ABD ve Almanya ile karşılaştırıldığında oldukça yeni olduğu söylenebilir. TÜBA Araştırma Desteği Esasları Yönetmeliğinin 1994 yılında yürürlüğe girmesiyle, TÜBA üyelerinin Türkiye'de yürüttükleri DSA etkinlikleri için kaynak sağlanmaya başlandığı görülmektedir (md. 6/a). Araştırmanın çalışma grubundaki üniversitelerden ODTÜ, Türkiye'de bir program kapsamında DSA yürütülen ilk üniversitedir. ODTÜ 2000 yılında doktorasını yeni bitirmiş genç araştırmacıların Fen Bilimleri Enstitüsünde enstitü ana bilim dallarında yürütülmekte olan projelere katılmaları amacıyla "Doktora Sonrası Araştırmacı Desteği Programı" adıyla bir program başlatmıştır. 2003 yılında "Doktora Sonrası Araştırma programı" (DOSAP) olarak devam eden program, o dönemde "Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı" (ÖYP) kapsamındaki 16 üniversite arasında imzalanan protokolle başlamış, bu üniversitelerden gelen araştırmacılar ODTÜ Fen Bilimleri Enstitüsünde kimya, biyoteknoloji ve çevre mühendisliği anabilim dallarında DSA yürütmüşlerdir (ODTÜ, 2018b). Türkiye'de ilk DSA örneklerini ortaya koyan örgütlerden bir diğeri Koç Üniversitesi'dir. Koç Üniversitesi 2000'li yılların başlarında, araştırma merkezlerinde ve ağırlıklı olarak mühendislik alanlarında üniversitenin öğretim üyelerinin yürüttüğü araştırma projelerinde doktora sonrası araştırmacı çalışmaya başlamıştır (Koç Üniversitesi yetkilisi ile 06.08.2019 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır). Boğaziçi Üniversitesi de 2000'li yılların başından bu yana DSA yürüten üniversiteler arasında yer almaktadır (Boğaziçi Üniversitesi, 2019). Başka üniversiteler de özellikle TÜBİTAK'ın yurt içi DSA etkinliklerini destekleyen 2218-Yurt İçi Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı (2218 kodlu program) ve 3501- Kariyer Geliştirme Programının (3501 kodlu program) 2005 yılında, 2232-A Uluslararası Lider Araştırmacılar Programının da (2232 kodlu program) 2010 yılında (TÜBİTAK, 2011) başlatılmasıyla DSA etkinlikleri yürütmeye başlamıştır. Türkiye'deki üniversitelerin TÜBİTAK ve diğer dış kaynaklar olmaksızın (eğer varsa) döner sermaye gelirlerini kullanarak doktora sonrası araştırmacı istihdam edebilmelerinin önünü açan ve 2017 yılında yürürlüğe giren 7033 sayılı kanun ile DSA'nın Türkiye'deki üniversitelerde daha tanınır duruma geldiği söylenebilir. Ankara Üniversitesi (Ankara Üniversitesi, 2020) ve İstanbul Üniversitesi (İstanbul Üniversitesi, 2020) söz konusu kanunun yürürlüğe girmesi sonrası DSA etkinliklerine ilişkin yönergeler hazırlayarak bu araştırmalara yeni çağrı duyuruları ile başlamış üniversitelerdir.

Araştırma Grubundaki Örgütlerin DSA Etkinliklerinin Amaçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan üniversitelerden ODTÜ ve Koç Üniversitesi ile TÜBA ve TÜBİTAK, destekledikleri

ve/veya yürüttükleri DSA etkinliklerinin esaslarını içeren çeşitli metinlerinde bu araştırmalara ilişkin tanımlamalar yapmakta ve bazı esaslar ortaya koymaktadırlar. Araştırmada, yalnızca yurt içinde ve DSA biçiminde araştırma yürütülmek üzere verilen TÜBA- Üstün Başarılı Genç Bilim İnsanı Ödülleri (GEBİP), TÜBİTAK'ın 2218, 2232 ve 3501 kodlu programları, ODTÜ'nün DOSAP ve BAP-DOSAP programları ile Koç Üniversitesinin yürüttüğü DSA etkinliklerine ilişkin hukuksal metinleri ve çağrı duyuruları üzerinden bu araştırmaların amaçları ile beklenen bireysel ve kamusal/toplumsal yararlarına ilişkin bulgular ortaya konulmaktadır. Bu maddeler üzerinden farklı örgütlerde, türde ve bilim dallarında yürütülen DSA etkinliklerine ilişkin birtakım ortak çıkarımlar yapmak olanaklıdır.

- Üniversite-sanayi işbirliğini gerçekleştirerek pazarlanabilir türden çıktılar elde etmek (ODTÜ, 2010),
- Araştırmalarıyla yurt dışında ön plana çıkmış Türk kökenli araştırmacıların araştırmalarını Türkiye'de yürütmelerini sağlamak (TÜBA, 2018; TÜBİTAK, 2017),
- Türkiye'nin kalkınmasında stratejik öneme sahip alanlarda projeler yürütmek (TÜBİTAK, 2017),
- Bilim temelli bilgi ve teknoloji üretimini artırmada gerekli olan nitelikli insan gücünün gelişim sürecine katkı sunmak (TÜBİTAK, 2021a),
- Bilimde mükemmelliği desteklemek (ODTÜ, 2018a),

- Alanlarında uzman öğretim üyeleri ile üstün nitelikli bilimsel çalışmalar yürüten öğretim elemanlarını ve araştırmacıları ortak araştırmalarda buluşturmak (ODTÜ, 2010; TÜBA, 2018).

Söz konusu amaçlar incelendiğinde, araştırmanın çalışma grubundaki örgütlerde yürütülen DSA etkinliklerinin Türkiye'nin kalkınmasına ivme kazandıracak olduğunu düşündüğü, bilimsel teknolojik gelişmişlik ve sanayileşme düzeyinin DSA sonucunda ortaya çıkacak ürünler sayesinde artmasının beklendiği söylenebilir. Ayrıca beyin göçünün tersine çevrilmesiyle Türkiye'deki nitelikli insan gücünün nicelik bakımından artmasının istenildiği ve genç öğretim üyeleri ile araştırmacıların deneyimli öğretim üyeleriyle yürütecekleri nitelikli işbaşı/araştırma eğitimi sayesinde öğretim üyelerinin yeterliklerinin ve yükseköğretimin niteliğinin artmasının beklendiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Çalışma Grubundaki Örgütlerde Yürütülen DSA Etkinlikleri ve Bu Örgütlerdeki Doktora Sonrası Araştırmacılara İlişkin Bulgular

Haziran 2021 itibarıyla Türkiye'de DSA yürütüldüğü saptanabilen ve araştırmanın çalışma grubuna alınan 13 örgüt bulunmaktadır. Bunların 11'i üniversite, ikisi ise kamu bilim örgütüdür. Söz konusu üniversitelerin yedisi devlet üniversitesi, dördü ise vakıf üniversitesidir. Araştırmanın çalışma grubundaki örgütler ve buralardaki araştırmacı sayıları Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1: Araştırmanın Çalışma Grubundaki Örgütlerdeki Araştırmacı Sayıları

Örgütün Adı	Erkek Doktora Sonrası Araştırmacı Sayısı	Kadın Doktora Sonrası Araştırmacı Sayısı	Toplam Doktora Sonrası Araştırmacı Sayısı
Bilkent Üniversitesi	14	11	25
Boğaziçi Üniversitesi	5	4	9
Düzce Üniversitesi	1	-	1
Erciyes Üniversitesi	5	2	7
Fırat Üniversitesi	2	-	2
Kadir Has Üniversitesi	4	3	7
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1	-	1
Koç Üniversitesi	10	15	25
ODTÜ	17	27	44
Pamukkale Üniversitesi	3	-	3
Sabancı Üniversitesi	4	2	6
TÜBA GEBİP Ödülü Sahiplerinin Buldukları Üniversiteler	87	48	135
2218 Kodlu Program Bursiyerlerinin Buldukları Üniversiteler	-	-	233
2232 Kodlu Program Bursiyerlerinin Buldukları Üniversiteler	-	-	127
3501 Kodlu Program Bursiyerlerinin Buldukları Üniversiteler	-	-	262
Toplam	131	96	877

Doktora sonrası araştırmacıların profillerine ilişkin sınırlı bilgiye ulaşılabilmektedir. Bu araştırmacılar, Türkiye'deki veya yurt dışındaki üniversitelerde görev yapmakta olan araştırma görevlileri, öğretim üyeleri ve doktora derecesine sahip ancak bir işte çalışmayan kişilerdir. Haziran 2021 itibarıyla araştırmacının çalışma grubunda yer alan üniversitelerde ve TÜBA ile TÜBİTAK burslarını kullanarak Türkiye'deki (tespit edilemediği için çalışma grubuna katılmayan) diğer üniversitelerde DSA yapmakta olan bilim insanı sayısı 877'dir. Hangi bilim dallarında/enstitülerde/araştırma merkezlerinde araştırma yürüttüğü saptanabilen 234 araştırmacının 185'i fen doğa bilimleri, sağlık bilimleri ve mühendislik alanlarında, 49'u ise sosyal bilimlerde araştırmalarını yürütmektedirler. Cinsiyetine ilişkin bilgi elde edilebilen 277 araştırmacının 131'i erkek, 96'sı ise kadındır (Tablo 1). Araştırmacının çalışma grubuna eklenemeyen kimi üniversitelerde de DSA yürütüldüğü ve gerçek sayının 877'nin üzerinde olduğu düşünülmektedir. Öte yandan Tablo 1'de verilmiş üniversitelerdeki doktora sonrası araştırmacıların bazılarının araştırmalarını hangi finansman kaynağıyla yürüttükleri bilinmemektedir. Bu araştırmacıların araştırmalarına 2218, 2232 ve 3501 kodlu programlarla devam ediyor olma olasılıkları vardır ki, bu da toplam sayıyı aşağı çekebilecek bir etmendir. Tablo 1'de yer alan her örgüt için, yürütülen DSA etkinlikleri ve araştırmacılara ilişkin bulgular yorumlanmaktadır.

Bilkent Üniversitesinde, Üniversite yetkilisinden ve açık kaynaklardan elde edilen bilgilere göre biyomedikal alanında iki, ekonomi ve politika alanında dört, mühendislik alanlarında 19 olmak üzere toplam 25 doktora sonrası araştırmacı bulunmaktadır. Bu araştırmacılar Üniversiteye çeşitli burs veren örgütlerin destekledikleri projeler kapsamında gelmektedirler (Bilkent Üniversitesi, 2020). Araştırma merkezlerinde uzun süredir DSA etkinlikleri yürüten bir diğer üniversite Boğaziçi Üniversitesidir. Üniversitede 2010 yılından bu yana, BAP kapsamında yürütülen çeşitli araştırma projelerinde doktora sonrası araştırmacılar istihdam edildiği anlaşılmaktadır (Boğaziçi Üniversitesi, 2019). Ayrıca Üniversitenin Asya Araştırmaları Merkezinde beş, Bizans Araştırmaları Merkezinde iki, Polimer Araştırmaları Merkezinde bir ve Teleiletişim ve Enformatik Teknolojileri Uygulama ve Araştırma Merkezinde bir olmak üzere toplam dokuz doktora sonrası araştırmacı bulunmaktadır. Bu araştırmacıların bir kısmı Türkiye ve yurt dışındaki üniversitelerde görev yapan ve çeşitli burslarla Boğaziçi Üniversitesine gelmiş araştırma görevlileri ve öğretim üyeleri, bir kısmı da doktora derecesine sahip araştırmacılarıdır (Boğaziçi Üniversitesi, 2020). Düzce Üniversitesi, DSA etkinliklerinin yeni yürütülmeye başladığı bir üniversitedir. Üniversitenin ilk doktora sonrası araştırmacısı, TÜBİTAK 2216 Yabancı Uyruklular İçin Doktora Sonrası Araştırma Programı kapsamında makine mühendisliği alanında araştırmalarını yürütmüştür (Düzce Üniversitesi, 2016). Erciyes Üniversitesi 2020 yılında DSA etkinliklerine ilişkin bir yönerge hazırlayarak aynı yıl yürütmeye başladığı Doktora Sonrası Araştırmacı Projesi ile mühendislik ve fen doğa bilimleri alanlarında Haziran 2021 itibarıyla yedi doktora sonrası araştırmacı istihdam etmektedir (Erciyes Üniversitesi yetkilisi ile 21.05.2021 tarihinde yapılan telefon görüşmesinden alınmıştır). Fırat Üniversitesi, 2014 yılından beri DSA etkinlikleri yürütmektedir (Fırat Üniversitesi, 2014). Üniversitede biri Türk diğeri ise Şili'den ge-

len ve fizik alanında araştırmalarını sürdüren iki doktora sonrası araştırmacı bulunmaktadır (Fırat Üniversitesi yetkilisi ile 26.08.2019 tarihinde yapılan telefon görüşmesinden alınmıştır). Kadir Has Üniversitesi Türkiye'de DSA etkinlikleri yürüten vakıf üniversitelerinden biridir. Üniversitenin akademik birimleri açık kaynaklar üzerinden incelendiğinde, Üniversitenin İstanbul Araştırmaları Merkezinde bir, Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Merkezinde iki, Türkiye Çalışmaları Merkezinde iki, Siber Güvenlik ve Kritik Altyapı Koruma Uygulama ve Araştırma Merkezinde iki olmak üzere Üniversitede toplam yedi doktora sonrası araştırmacı bulunduğu görülmektedir (Kadir Has Üniversitesi, 2020). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi DSA etkinliklerine yeni başlayan üniversiteler arasındadır. Üniversite, Haziran 2021 itibarıyla mühendislik alanında bir araştırmacı istihdam etmektedir (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi yetkilisi ile 21.06.2021 tarihinde yapılan telefon görüşmesinden alınmıştır). Kuruluşundan beri DSA etkinlikleri yürütülen Koç Üniversitesinde 20 doktora sonrası araştırmacı araştırma yapmaktadır. Bu araştırmacılar Üniversiteye bağlı Anadolu Medeniyetleri Araştırma Merkezi, Küreselleşme ve Demokratik Yönetişim Araştırma Merkezi, Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Araştırma ve Uygulama Merkezi, Göç Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi ve Yüzey Araştırmaları Merkezinde bulunmaktadır (Koç Üniversitesi, 2019). ODTÜ, DSA'nın araştırma etkinliklerinin önemli bir bölümünü oluşturduğu bir üniversitedir. ODTÜ'de biyoloji alanında yedi, ekonomi alanında bir, felsefe alanında bir, fizik alanında altı, kimya alanında sekiz, matematik alanında bir, mimarlık alanında üç, mühendislik alanlarında 13, tarih alanında bir, sağlık bilimi alanında bir ve çokdisiplinli çalışmalar yürütülen Enformatik Enstitüsünde iki olmak üzere toplam 44 araştırmacı bulunmaktadır. Pamukkale Üniversitesi, Türkiye'de DSA etkinliklerinin yürütüldüğü bir diğer üniversitedir. Üniversitede ikisi kimya, biri fizik alanında araştırma yapan üç doktora sonrası araştırmacı vardır (Pamukkale Üniversitesi yetkilisi ile 04.03.2019 tarihinde yapılan telefon görüşmesinden alınmıştır). DSA alanında ön plana çıkan vakıf üniversitelerinden biri de Sabancı Üniversitesidir. Açık kaynaklarına göre Sabancı Üniversitesinin Mühendislik Fakültesinin Elektronik Mühendisliği ve Endüstri Mühendisliği bölümlerinde birer, Malzeme Bilimi ve Nano Mühendislik ile Moleküler Biyoloji Genetik ve Biyomühendislik bölümlerinde ikişer doktora sonrası araştırmacı görev yapmaktadır (Sabancı Üniversitesi yetkilisi ile 18.11.2019 tarihinde yapılan telefon görüşmesinden alınmıştır). Hem Tablo 1'de ismi geçen üniversiteler hem de DSA programları yürütmeyen başka üniversitelerde TÜBA GEBİP Ödülleri kapsamında DSA yürüten öğretim üyeleri bulunmaktadır. Bu kapsamda 2021 yılında 135 araştırmacı araştırmalarını sürdürmektedir. Söz konusu araştırmacıların 28'i sosyal bilimler, 42'si fen doğa bilimleri, 13'ü sağlık bilimleri ve 52'si mühendislik alanlarında araştırmalarına devam etmektedirler. Haziran 2021 itibarıyla 2218 kodlu program kapsamında 233, 2232 kodlu programda 127 ve 3501 kodlu programda 262 araştırmacı araştırmalarına devam etmektedir (TÜBİTAK, 2021b). Buna ek olarak, TÜBİTAK birimlerinde de DSA yürütülmektedir. Ar-Ge Birimleri olarak adlandırılan TÜBİTAK'a bağlı araştırma merkezleri ile Ulusal Gözlemevi ve Bursa Test ve Analiz Laboratuvarında mühendislik alanlarında doktora dere-

cesine sahip kişilerin çeşitli statülerde araştırmacı olarak görev yaptıkları bilinmektedir (TÜBİTAK, 2020a).

TÜBİTAK ve TÜBA'nın Türkiye'deki DSA Etkinliklerinin Finansmanındaki Rollerine İlişkin Bulgular

Türkiye'deki DSA alanının finansmanı incelendiğinde, TÜBİTAK ve TÜBA'nın Türk araştırmacıların Türkiye'de ve yurt dışında yürüttükleri DSA etkinliklerinin en büyük finansal destekçileri olduğu görülür (TÜBA, 2021, TÜBİTAK, 2020b, 2020c, 2021b). Türkiye'de TÜBA ve TÜBİTAK'ın sağladığı bursların yanı sıra, Humboldt Vakfı, European Institute (Max Weber ve Jean Monnet) ve Fulbright gibi dünya çapında burs programları da Türk bilim insanlarına ilgili ülkelerde DSA yapma olanağı sunmaktadır (European University Institute, 2019a, 2019b; Humboldt Foundation, 2019; Türkiye Fulbright Eğitim Komisyonu, 2018). Ancak oldukça az sayıda Türk bilim insanının bu örgütlerin burslarını kullanarak DSA yapabildiği bilinmektedir (24.09.2019 tarihinde Türkiye Fulbright Komisyonu Ankara Merkez Ofisi yetkilisi ile gerçekleştirilen telefon görüşmesinde edinilen bilgiye göre örgüt Türkiye Cumhuriyeti yurttaşlarına 1951 yılından beri çeşitli bilimsel araştırma bursları vermektedir ve 2019 yılına kadar toplam 732 araştırmacıyı desteklemiştir). Bu kısıtlılık özellikle TÜBİTAK burslarına ilgiyi daha da artırmakta, Türk araştırmacıların yürüttüğü DSA etkinliklerini büyük oranda kamu finansmanı ile yürütülen akademik etkinliklere dönüştürmektedir. Bilimsel araştırmaları geniş bir yelpazede sunduğu çeşitli programlarla destekleyen TÜBİTAK yalnızca Türkiye'de yaşayan araştırmacıları değil, yurt dışındaki Türkiye Cumhuriyeti yurttaşı veya Türk kökenli araştırmacıların, hatta yabancı araştırmacıların Türkiye'de yürütecekleri araştırmalara da kaynak sağlamaktadır. TÜBİTAK'ın doktora sonrası araştırmacılara sağladığı destekleri, bireysel destekler ve araştırma grubu destekleri olarak ikiye ayırmak olanaklıdır. İlk grup, doktora sonrası araştırmacılara yönelik bireysel desteklerin sağlandığı Bilim İnsanı Destek Programları (BİDEB) kapsamındaki 2218, 2219 ve

2232 kodlu programlardır. Tablo 2, 2010 ile 2020 yılları arasında bu programlar kapsamında desteklenen araştırmacı sayısını, bu programların gerçekleşen gider miktarlarını ve 2218, 2219 ve 2232 kodlu programların toplam giderlerinin BİDEB programları giderleri içerisindeki payını göstermektedir.

Tablo 2 incelendiğinde 2218, 2219 ve 2232 kodlu programlar kapsamında desteklenen araştırmacı sayısının dalgalı bir seyir izlese de genel olarak artış gösterdiği, üç program kapsamında yapılan harcamanın BİDEB programlarına yapılan toplam harcama içerisindeki payının genel olarak arttığı, bu payın BİDEB programlarına yapılan toplam harcamanın %35'ine kadar ulaştığı görülmektedir. 2219 kodlu program kapsamında desteklenen araştırmacı sayısının, 2218 kodlu program ve 2232 kodlu program kapsamında desteklenen araştırmacı sayısından her dönemde birkaç kat fazla olduğu ve aynı şekilde 2219 kodlu Programı için 2010 ile 2019 yılları arasında yapılan toplam harcamanın diğer iki program için aynı dönemde yapılan harcamaların toplamından fazla olduğu görülmektedir (Tablo 2). İkinci grupta ise TÜBİTAK'ın doktora sonrası araştırmacıları araştırma gruplarıyla yürütecekleri araştırmalar için destekleyen "Araştırma Destek Programları" (ARDEB) kapsamındaki 1001, 1002, 1003, 1005, 1505, 1512, 3501 kodlu programlar ve yurt dışında düzenlenen bilimsel etkinliklere katılmak isteyen araştırmacıları yol ve konaklama masrafları ile etkinlik katılım ücretlerini karşılayan 2224 kodlu programı bulunmaktadır (TÜBİTAK, 2021c). Bunlar arasında 3501 kodlu program sadece doktora sonrası araştırmacılara özelken diğer programlardan lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri de yararlanabilmektedir. Bu nedenle bu programlar arasından 3501 kodlu program finansmanı bakımından incelenmektedir. Tablo 3, 2010 ile 2020 yılları arasında 3501 kodlu program kapsamında desteklenen araştırmacı sayısı, programın gerçekleşen bütçeleri ile ARDEB Programları gerçekleşen bütçeleri içerisindeki payını göstermektedir.

Tablo 2: 2010-2019 yılları arasında BİDEB Programları Araştırmacı Sayısı ve Gerçekleşen Gider Miktarları (2019 Sabit Fiyatlarıyla Milyon TL).

Yıllar	2218		2219		2232		Gider Toplamı	Programların BİDEB Payı (%)
	Araştırmacı Sayısı	Gider Miktarı	Araştırmacı Sayısı	Gider Miktarı	Araştırmacı Sayısı	Gider Miktarı		
2010	45	1,02	260	10,4	12	0,1	11,52	6,23
2011	46	1,69	237	15,0	23	1,1	17,79	8,47
2012	50	1,38	228	13,5	25	1,7	16,58	7,80
2013	46	1,41	669	25,6	120	3,0	30,01	12,25
2014	49	1,48	824	47,0	180	10,7	59,18	20,01
2015	65	1,53	587	59,2	92	11,8	72,53	23,57
2016	52	0,87	336	34,0	44	7,8	42,67	17,90
2017	77	0,66	588	31,4	45	6,7	38,76	19,61
2018	104	1,52	581	53,6	25	6,1	61,22	30,09
2019	0	2,28	278	63,4	127	34,7	100,38	34,61
Toplam	534	13,84	4588	353,1	693	83,7	350,26	100

Kaynak: TÜBİTAK, 2020b.

Tablo 3: 2010 ile 2020 Yılları Arasındaki 3501 Kodlu Program Kapsamında Desteklenen Araştırmacı Sayısı ve Gerçekleşen Gider Miktarları

Yıllar	3501 Kodlu Program Desteklenen Araştırmacı Sayısı	3501 Kodlu Program Giderleri (2020 Yılı Sabit Fiyatlarıyla Milyon TL)	3501 Kodlu Program Giderlerinin ARDEB Program Giderlerindeki Payı (%)
2010	67	8,30	1,31
2011	125	20,50	4,75
2012	112	21,40	3,85
2013	167	23,20	2,64
2014	739	26,90	1,33
2015	166	34,00	3
2016	58	20,80	4,81
2017	109	34,00	4,28
2018-2020	372	158,09	8,33
Toplam	1.915	292,39	4,25

Kaynak: TÜBİTAK, 2020c, 2021b.

Tablo 4: 2010-2020 TÜBA Destek ve Bütçeleri (2020 Yılı Sabit Fiyatlarıyla TL)

Yıllar	TÜBA GEBİP (1)	TÜBA Araştırma Desteği (2)	TÜBA (3)	(1+2)/3 (%)
2010	2.875.716	3.756.500	19.441.644	34
2011	2.601.142	4.707.495	18.658.982	39
2012	2.411.118	5.606.141	17.063.424	47
2013	2.083.905	4.946.135	15.690.309	45
2014	3.485.252	5.249.260	19.811.543	41
2015	4.339.706	5.098.627	20.226.227	47
2016	3.962.820	5.078.776	19.282.131	47
2017	3.803.218	4.186.930	19.384.565	41
2018	3.176.210	4.042.883	16.509.227	44
2019	2.416.350	4.178.867	17.145.024	38
2020	2.244.968	4.411.268	15.617.284	43
Toplam	33.400.405	51.262.882	179.548.229	48

Kaynak: TÜBA, 2021.

Tablo 3 incelendiğinde, 3501 kodlu program kapsamında desteklenen araştırmacı sayısının yıllar içinde artış gösterdiği ve program bütçesinin arttığı görülmektedir. ARDEB programlarının 2014 yılındaki toplam gerçekleşen gider miktarındaki göze çarpan artışın temel nedeni toplam 13.542,00 TL bütçeli 10 1007 kodlu program projesinin desteklenmesidir (TÜBİTAK, 2020c). Tablo 2 ve Tablo 3 birlikte incelendiğinde 3501 kodlu programın gerçekleşen giderlerinin, ARDEB programlarının gerçekleşen giderleri içindeki payının, 2218, 2219 ve 2232 kodlu programların gerçekleşen giderlerinin BİDEB programlarının gerçekleşen giderleri içindeki payından kayda değer miktarda düşük olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin, Tablo 3'teki 2014 yılı örneğinde görüldüğü gibi, ARDEB programları içerisinde 3501 kodlu programa oranla daha büyük bütçeli projelerin desteklenmesinin olduğu söylenebilir. Öte yandan Tablo 2 ve Tablo 3'e göre, 3501 kodlu program 2218, 2219 ve 2232 kodlu programlardan daha maliyetlidir. Bunun temel nedeni, 3501

kodlu program kapsamında yalnızca tek bir araştırmacıya ait giderlerin değil bir araştırmacı grubunun giderlerinin karşılanmasıdır. TÜBİTAK'ın ardından DSA etkinliklerine en büyük finansal desteği sağlayan örgüt olan TÜBA, DSA yapmak isteyen bilim insanlarını GEBİP Ödülleri ile desteklemektedir. Ayrıca TÜBA üyelerinin TÜBA Araştırma Desteği Esasları Yönetmeliğinde tanımlanan "TÜBA Araştırma Desteği" ile yürüttükleri araştırmaları DSA olarak değerlendirmek olanaklıdır (md. 6/a). Tablo 4, 2010 ile 2018 yılları arasında GEBİP Ödülleri, TÜBA Araştırma Desteği ve TÜBA'nın gerçekleşen Bütçeleri ile aynı yıllar arasında GEBİP Ödülü ve TÜBA Araştırma Desteğinin gerçekleşen bütçelerinin TÜBA'nın gerçekleşen bütçeleri içerisindeki payını göstermektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, TÜBA GEBİP Ödülleri ile TÜBA Araştırma Desteği için TÜBA bütçesinde ayrılan payın verili yıllarda her zaman TÜBA bütçesinin üçte birinden fazlasına eşit olduğu, hatta bazı yıllarda yaklaşık olarak yarısına karşılık geldiği

görülmektedir. Bu oranlar TÜBA'nın, bütçesinin yarıya yakınına DSA etkinliklerinin finansmanına ayırdığını ortaya koymaktadır. TÜBA GEBİP Ödülleri ile TÜBA Araştırma Desteğinin gerçekleşen bütçeleri karşılaştırdığında TÜBA Araştırma Desteğinin verili yılların tümünde TÜBA GEBİP Ödüllerinden daha büyük bir bütçeye sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan TÜBA İdare Faaliyet Raporlarında bazı yıllarda TÜBA GEBİP Ödülleri için yapılan başvuru sayısının, desteklenen aday sayısından üç kata kadar fazla ve buna koşut olarak gerçekleşen bütçenin de öngörülen bütçeden daha az olduğu göze çarpmaktadır. Söz konusu raporlarda bunun nedeni olarak TÜBA GEBİP Ödüllerinin kontenjan doldurma endişesinden uzak biçimde, tamamen yeterliğe (liyakate) dayalı olarak verilmesi konusunda harcanan çaba gösterilmektedir (TÜBA, 2021).

TARTIŞMA

Araştırmanın çalışma grubundaki üniversiteler ve bilim örgütlerinin DSA etkinliklerine ilişkin hukuksal metinlerinde DSA etkinliklerinin amaçlarından söz edilirken, bu araştırmaların ülkenin kalkınması ile bilimsel teknolojik gelişimine etkisi gibi toplumsal yararları üzerine odaklanıldığı görülmektedir. ABD'deki önde gelen kamu bilim örgütlerinin çizdiği çerçevede ise genellikle DSA etkinliklerinin araştırmacıların bilim insanı kişiliğine yaptığı katkı gibi doktora sonrası araştırmanın bireysel yararları ön plandadır (Association of American Medical Colleges, 2017; National Academy of Sciences, 2014). Türkiye'de DSA etkinliklerinin devlet ve vakıf üniversiteleri ile kamu bilim örgütlerinde yürütüldüğü görülmektedir. ABD'de ise doktora sonrası araştırmacılar üniversite ve kamu bilim örgütlerinin yanı sıra, vakıf ve derneklere ait araştırma enstitülerinde, özel şirketlerin Ar-Ge birimlerinde ve bağımsız araştırma laboratuvarlarında da bulunmaktadır (National Postdoctoral Association, 2019). DSA etkinlikleri, farklılaşan nedenlerle de olsa çoğu ülkede fen doğa bilimleri ve mühendislik alanlarında yoğunlaşmaktadır (Jacob ve Lefgren, 2011; Moguerou, 2005). Bu araştırmanın bulguları, çalışma grubunda yer alan örgütlerdeki DSA etkinliklerinin bilim dallarına dağılımının buna paralellik gösterdiğini işaret etmektedir. Araştırmacıların cinsiyete göre dağılımlarına ilişkin ABD'de yürütülen bazı araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın bulgularında benzerlik gözlemlenmektedir. Örneğin araştırmanın çalışma grubunda yer alan örgütlerdekine benzer biçimde, ABD'deki doktora sonrası araştırmacı kadrolarındaki cinsiyete göre dağılım %60 oranında erkeklerin lehinedir (National Science Foundation, 2017). Kamu bilim örgütleri olan TÜBİTAK ve TÜBA, Türkiye'de yürütülen DSA etkinliklerinin neredeyse tamamını desteklemektedir. ABD'de ise DSA'nın finansmanında kamu kaynaklarının payı %64'tür. Sanayi örgütlerinin desteklediği vakıf/dernek gibi sivil toplum örgütleri ile yabancı kaynaklı hükümet ve vakıf/dernek burslarıyla yürütülen araştırmalar ise geriye kalan %36'lık kısmı oluşturmaktadır (National Academy of Sciences, 2014). DSA etkinliklerini destekleyen TÜBİTAK programları çeşitlenmekte ve giderek daha fazla sayıda araştırmacıyı desteklemektedir (TÜBİTAK, 2020c, 2021b). ABD'de ise DSA etkinliklerine ayrılan toplam kaynağın, 2013 yılından bu yana artış göstermediği görülmektedir (National Postdoctoral Association, 2017).

SONUÇ

Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinde DSA etkinliklerinin başladığı dönem, 1990'lı yılların ortalarıdır. O zamandan, 7033 sayılı kanunun yürürlüğe girdiği yıl olan 2017 yılına kadar geçen sürede DSA az sayıda üniversitede yürütülmüştür. Söz konusu kanunun yürürlüğe girmesi, Türkiye'de DSA etkinliklerinin yaygınlaşmasında bir dönüm noktası olmuş ve çeşitli üniversitelerde DSA etkinlikleri başlamıştır. DSA Türkiye'deki üniversitelerde yaygın değildir. Bunlar dışında, kamu bilim kuruluşları olan TÜBİTAK'ın araştırma enstitülerinde yürütülenler ve TÜBA üyelerinin yürüttüğü araştırmalar bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan üniversite ve bilim örgütlerinde DSA'nın, Almanya ve ABD'de yürütülen tüm türleri görülmektedir ancak bir sınıflandırma yapılmadan tüm türlerine DSA genel adı verilmektedir. Almanya ve ABD'de olduğu gibi Türkiye'de de DSA lisansüstü öğretim kapsamında değildir ancak bu araştırmaların üniversitelerde yürütülmesi, araştırmacıların önemli bir bölümünün ve (eğer varsa) danışmanların tamamının öğretim üyesi olması, DSA'nın lisansüstü öğretim içerisinde belirli bir yerinin olmasını sağlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubundaki örgütlerde yürütülen DSA etkinlikleri, kalkınma amaçlı bilimsel ve teknolojik gelişim çabalarının üniversiteler üzerinden yürütülen bölümü görünümündedir. DSA etkinlikleri üzerinden kalkınmayı hızlandıracak pazarlanabilir bilimsel ve teknolojik ürünler ile bilgi birikimi elde etmek ve nitelikli insan gücü sayısını artırmak bu araştırmaların desteklenmesinin en temel gerekçeleridir. TÜBİTAK ve TÜBA Türkiye'deki DSA etkinliklerinin finansmanında büyük rol oynamaktadır ve bu örgütler üzerinden DSA etkinliklerine önemli miktarda kamu kaynağı ayrılmaktadır. Türkiye'de DSA alanının yavaş ancak ulusal kalkınma ve yükseköğretim politikaları doğrultusunda örgütler arasında etkileşimli bir biçimde büyümesi, bu alanın daha fazla üniversiteyi içine alarak genişleyeceğine ilişkin ipuçları ortaya koymaktadır. Türkiye'de DSA etkinliklerinden ve araştırmacılarından beklentiler, buna koşut olarak da söz konusu araştırmalara yapılan yatırımlar büyüktür. Sonuç olarak Türkiye'deki DSA etkinliklerinin planlama, finansman, izleme ve denetleme aşamalarının titizlikle yürütülmesi gerekir ki bu da öncelikle DSA alanının tüm yönleriyle bütüncül bir biçimde tanınmasıyla olanaklıdır. Bunun yolu da, DSA alanının bilimsel araştırmalarla ele alınmasından geçmektedir. Bu bağlamda YÖK, TÜBA ve TÜBİTAK'ın Türkiye'deki DSA alanı üzerine geniş kapsamlı raporlar hazırlaması bir gerekliliktir. Ayrıca DSA alanını oluşturan araştırmacı, bilim örgütü ve üniversitelerin görüşleri üzerinden DSA alanının iyi işleyen ve sorunlu yönlerinin çözüm önerileriyle birlikte araştırmacılarca ortaya konulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Ankara Üniversitesi. (2020). Ankara Üniversitesi doktora sonrası araştırma programı (DOSAP) uygulama yönergesi. <http://dosap.ankara.edu.tr/yonerge/> (10 Temmuz 2020).
- Association of American Medical Colleges. (2017). *Compact between postdoctoral appointees and their mentors: A framework for aligning the postdoctoral apointee mentor-mentee realtionship*. Washington, DC: Association of American Medical Colleges.

- Bilkent Üniversitesi. (2020). Araştırma merkezleri. Erişim adresi: <https://w3.bilkent.edu.tr/www/arastirma/arastirma-merkezleri/> (27 Haziran 2020).
- Boğaziçi Üniversitesi. (2019). Bap projeleri çerçevesinde araştırmacı personel ve bursiyer tanımları. Erişim adresi: https://arastirma.boun.edu.tr/sites/arastirma.boun.edu.tr/files/users/bapik/bap_arastirmaci_personel_ve_bursiyer.pdf (5 Şubat 2020).
- Boğaziçi Üniversitesi. (2020). UYGAR merkezleri. Erişim adresi: <https://arastirma.boun.edu.tr/tr/uygar-merkezleri> (12 Şubat 2020).
- Bravo, N., & Olsen, K. (2007). *Letter to Alyson Reed, Executive Director of the national Postdoctoral Association, Regarding NSF-NIH definition of 'postdoctoral scholar'*. http://grants.nih.gov/training/Reed_Letter.pdf (5 December 2007).
- Cantwell, B. (2011). Transnational mobility and international academic employment: gatekeeping in an academic competition arena. *Minerva*, 49(4), 425-445.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). (2018). Wissenschaft weltoffen 2019 figures. Retrieved from <http://www.wissenschaftweltoffen.de/ww02019/index.html?lang=en> (29 Mart 2020).
- Düzce Üniversitesi. (2016). Düzce Üniversitesi doktora sonrası araştırma programı (DOSAP) uygulama yönergesi. <http://www.duzce.edu.tr/4393-sayfa-yonetmelikle> (16 Nisan 2020).
- European University Institute. (2019a). Jean Monnet Fellowships eligibility. Retrieved from <https://www.eui.eu/ServicesAndAdmin/AcademicService/Fellowships/JeanMonnetFellowships/Eligibility> (1 Temmuz 2020).
- European University Institute. (2019b). Max Weber fellows. Retrieved from <https://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/MaxWeberProgramme/People/MaxWeberFellows#former> (5 Temmuz 2020).
- Fırat Üniversitesi. (2014). Fırat Üniversitesi doktora sonrası araştırma programı yönergesi. Erişim adresi: <http://www.firat.edu.tr/documents/general-documents/doktora-sonrasi-arastirma-programi-yonergesi.pdf> (4 Mayıs 2020).
- Humboldt Foundation. (2019). A to z of all programmes. Retrieved from <https://www.humboldt-foundation.de/web/programmes.html> (29 Kasım 2019).
- Humboldt Foundation. (2020). About the foundation. Retrieved from <http://www.humboldt-foundation.de/web/history.html> (28 Kasım 2019).
- İnce, M. L., & Korkusuz, F. (2006). Lisansüstü eğitim hedeflerini geliştirmede öğrenci öğretim üyesi etkileşimi: Bir disiplinin farklı üniversitelerde ve farklı disiplinlerin bir üniversitedeki durumu proje raporu. *TUBİTAK Projesi*, (104K093).
- İstanbul Üniversitesi. (2020). Doktora sonrası araştırmacı projesi (DOSAP). Erişim adresi: <https://bap.istanbul.edu.tr/tr/content/proje-turleri/doktora-sonrasi-arastirmaci-projesi-dosap> (4 Kasım 2019).
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2011). The impact of NIH postdoctoral training grants on scientific productivity. *Research Policy*, 40(6), 864-874.
- Kadir Has Üniversitesi. (2020). Araştırma merkezleri. Erişim adresi: <https://khas.edu.tr/tr/arastirma/arastirma-merkezleri> (4 Aralık 2020).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koç Üniversitesi. (2019). Araştırma merkezleri. Erişim adresi: <https://www.ku.edu.tr/arastirma/arastirma-merkezleri-ve-laboratuvarlar/arastirma-merkezleri/arastirma-merkezleri/> (1 Temmuz 2019).
- Krempkow, R. (2016). Wieviele postdocs gibt es in Deutschland? Drei berechnungs-ansätze und erste ergebnisse. *Das Hochschulwesen*, 5+6/2016, S. 177-181.
- Moguerou, P. (2005). Doctoral and postdoctoral education in science and engineering: Europe in the international competition. *European Journal of Education*, 40(4), 367-392.
- National Academy of Sciences. (2014). *The postdoctoral experience revisited*. The Washington, DC: National Academies Press.
- National Postdoctoral Association. (2009). National Postdoctoral Association (NPA) core competencies self-assessment checklist. Erişim adresi: <https://cdn.ymaws.com/www.nationalpostdoc.org/resource/resmgr/Docs/competency-checklist.pdf> (4 Ekim 2019).
- National Postdoctoral Association. (2017). 2017 National Postdoctoral Association (NPA) Institutional Policy Report. Erişim adresi: https://cdn.ymaws.com/www.nationalpostdoc.org/resource/resmgr/docs/2017-supporting_the_needs_of.pdf (20 Şubat 2022).
- National Postdoctoral Association. (2019). A Postdoc's Guide to Career Development. Erişim adresi: https://cdn.ymaws.com/www.nationalpostdoc.org/resource/resmgr/2019_launch/resources/pdcareer/postdoc_s_guide_to_career_de.pdf (16 Şubat 2022).
- National Research Council. (1969) *Invisible university: Postdoctoral education in the United States*. Report of a study conducted under the auspices of the National Research Council, Washington D.C.
- National Research Council. (1981). *Postdoctoral appointments and disappointments*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Science Foundation (NSF) . (2017). Graduate students, postdoctoral appointees, and doctorate-holding nonfaculty researchers in science, engineering, and health fields, by institutional control: 2017. Erişim adresi: <https://ncesdata.nsf.gov/gradpostdoc/2017/html/gss17-dt-tab005-1.html> (6 Haziran 2019).
- Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ). (2010). DOSAP ve DSA uygulama yönergeleri. Erişim adresi: <http://dosap.metu.edu.tr/yonerge-1> (4 Ekim 2019).
- Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ). (2018a). Orta Doğu Teknik Üniversitesi bilimsel araştırma projeleri koordinatörlüğü doktora sonrası araştırmacı programı (BAP-DOSAP) 2019 Yılı Çağrı Esasları. Erişim adresi: <https://bapsis.metu.edu.tr/ASDuyuruDetay.aspx?ID=41> (5 Kasım 2019).
- Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ). (2018b). Düünden bugüne fen bilimleri enstitüsü. Erişim adresi: <http://fbe.metu.edu.tr/tr/tarihce> (17 Ekim 2019).
- Öztürk, T. (2013). Araştırma-doktora sonrası araştırmacı desteği. Erişim adresi: <https://blog.metu.edu.tr/ozturk/5-arastirma-doktorasonrasi-arastirmaci-destegi/> (28 Aralık 2018).

- Sanayinin Geliştirilmesi ve Üretim Desteklenmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (18.06.2017, 7033 SY). *Resmî Gazete*, Sayı: 30111, 01.07.2017.
- Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA). (2018). TÜBA-Üstün Başarılı Genç Bilim İnsanı Ödülleri (GEBİP). Erişim adresi: <http://www.tuba.gov.tr/tr/tuba-odulleri/tuba-ustun-basarili-genc-bilim-insani-odulleri-gebip> (2 Ocak 2019).
- Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA). (2021). İdare faaliyet raporları. Erişim adresi: <http://www.tuba.gov.tr/tr/kurumsal/stratejik-yonetim-araclari-ve-mali-tablolar> (10 Mayıs 2021).
- Türkiye Bilimler Akademisi Araştırma Desteği Esasları Yönetmeliği. (1994). *Resmî Gazete* (05.05.1994). Sayısı: 21925.
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK). (2011). TÜBİTAK 2010 faaliyet raporu. Erişim adresi: https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/KGB/FR2010_BK.pdf (3 Ocak 2019).
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK). (2017). Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı 2232-uluslararası lider araştırmacılar programı 2018 yılı çağrı duyurusu. Erişim adresi: https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/4000/2232_cagri_duyurusu_08_02_2019_0.pdf (8 Mart 2019).
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK). (2020a). Ar-Ge birimleri. Erişim adresi: <https://www.tubitak.gov.tr/tr/kurumsal/hakimizda/icerik-protokol> (11 Mart 2018).
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK). (2020b) Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) 2010-2019 yıllarına ait istatistik raporu. Erişim adresi: https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/3835/bideb_istatistikler_07.05.2020.pdf (8 Mart 2020).
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK). (2020c). ARDEB genel destek verileri (2009-2018). Erişim adresi: https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/18842/1_ardeb_genel_destek_verileri_2009-2018.pdf (8 Mart 2020).
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK). (2021a). 2218 Yurt içi doktora sonrası araştırma burs programı. Erişim adresi: <https://www.tubitak.gov.tr/tr/burslar/doktora-sonrasi/arastirma-burs-programlari/icerik-2218-yurt-ici-doktora-sonrasi-arastirma-burs-programi> (7 Haziran 2021).
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK). (2021b). Faaliyet raporları. Erişim adresi: <https://www.tubitak.gov.tr/tr/icerik-faaliyet-raporlari> (8 Haziran 2021).
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK). (2021c). Ulusal destek programları. Erişim adresi: <https://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/akademik/ulusal-destek-programlari> (11 Haziran 2021).
- Türkiye Fulbright Eğitim Komisyonu. (2018). Fulbright doktora sonrası araştırma bursu. Erişim adresi: <https://fulbright.org.tr/burs/6/Fulbright-Doktora-Sonrasi-Arastirma-Bursu> (3 Ocak 2019).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ebelik Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi

Content Analysis of Postgraduate Theses in the Field of Midwifery

Yasemin ERKAL AKSOY, Ayşenur ATAŞ, Sema DERELİ YILMAZ

ÖZ

Çalışma, Türkiye’de ebelik alanında yapılan lisansüstü tezlerin içeriğinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Çalışmanın türü literatüre dayalı olarak retrospektif tanımlayıcı ve kalitatif olup amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 01 Mayıs-01 Eylül 2021 tarihleri arasında Yükseköğretim Kurulu ulusal tez merkezi sayfasında yer alan Türkiye’de 2004-2021 yılları arasında yapılmış tüm ebelik alanındaki lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Örneklem seçimine gidilmemiş evrenin tamamı araştırma kapsamına alınmıştır. Niceliksel verilerin sayı yüzde oranları, niteliksel verilerin ise tema ağacı ve kod haritaları verilmiştir.

Çalışmada 472 yüksek lisans, 42 doktora tezine ulaşılmıştır. Yüksek lisans tezlerinin çoğunluğunda tanımlayıcı, doktora tezlerinde ise daha çok deneysel araştırma deseni kullanıldığı saptanmıştır. Çalışmada incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin çoğunluğunun örneklemini gebe, lohusa ve kadınlardan oluşturmaktadır. Çalışmada veriler incelendiğinde 96 kod belirlenmiş ve “sağlığın boyutları”, “ebe”, “dönemler” ve “kadın sağlığı” olarak dört ana temaya ayrılmıştır.

Sonuç olarak ebelik lisansüstü eğitimde yapılan tezlerin çoğunluğunda örneklem gebe, lohusa ve kadınlardan oluşmaktadır. En sık kodlama sayısına sahip olan ana temalar sırasıyla sağlığın boyutları, ebe, dönemler ve kadın sağlığı olarak belirlenmiştir. Gelecekte gerçekleştirilmesi planlanan çalışmalarda konu, örneklem ve araştırma deseni seçiminde çalışma bulgularımızın dikkate alınması ebelik alanında üretilen bilimsel bilginin kalitesini arttıracaktır.

Anahtar Sözcükler: Doktora, Ebelik, İçerik Analizi, Tez, Yüksek Lisans

ABSTRACT

The study was conducted to examine the content of postgraduate theses in the field of midwifery in Turkey.

The type of the study is retrospective, descriptive, and qualitative based on the literature, and a purposive sampling method was used. The universe of the research consists of all postgraduate theses in the field of midwifery completed between 2004-2021 in Turkey, which are included in the national thesis center page of the Council of Higher Education between 01 May-01 September 2021.

Erkal Aksoy Y., Ataş A., & Dereli Yılmaz S., (2022). Ebelik alanında yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 285-293. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1023106>

Yasemin ERKAL AKSOY

ORCID ID: 0000-0002-7453-1205

Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ebelik Bölümü, Konya, Türkiye
Selcuk University, Faculty of Health Sciences, Department of Midwifery, Konya, Turkey

Ayşenur ATAŞ

ORCID ID: 0000-0003-3096-3599

Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ebelik Bölümü, Konya, Türkiye
Selcuk University, Faculty of Health Sciences, Department of Midwifery, Konya, Turkey
ayse_celik93@hotmail.com

Sema DERELİ YILMAZ

ORCID ID: 0000-0001-5294-7966

Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ebelik Bölümü, Konya, Türkiye
Selcuk University, Faculty of Health Sciences, Department of Midwifery, Konya, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 13.11.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 13.05.2022



Bu eser “Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0
Uluslararası Lisansı” ile lisanslanmıştır.

The entire universe was included in the study, and no sample selection was made. The percentages of quantitative data, theme tree and code maps of qualitative data are given.

In the study, 472 masters' and 42 doctoral theses were reached. It was determined that descriptive research design was used in most master's theses, and experimental research design was used in doctoral theses. The sample of the most master's and doctoral theses examined in the study consists of pregnant, puerperal women and women. When the data were examined in the study, 96 codes were determined and divided into four main themes "dimensions of health", "midwife", "periods" and "women's health".

As a result, in most theses made in midwifery graduate education, the sample consists of pregnant women, puerperal women, and women. The main themes with the most frequent number of coding were determined as dimensions of health, midwife, periods and women's health, respectively. Considering our study findings in the selection of the subject, sample, and research design in the studies planned to be carried out in the future will increase the quality of the scientific knowledge produced in the field of midwifery.

Keywords: Content analysis, Graduate, Midwifery, Master, Thesis

GİRİŞ

Tarihin en eski mesleklerinden biri olan ebelik, ilk çağlarda bilimsellikten uzak olmasına rağmen tıp alanındaki gelişmeler ile birlikte ilerleyerek bilimsel ve etik değerler üzerine temellenmiş profesyonel bir meslek olarak günümüzde yerini almıştır (Arslan, Karahan, & Çam, 2008). Ebeler kadına gebelik, doğum ve postpartum dönemde destek, bakım ve danışmanlık sağlayan profesyonellerdir (Gazete, 2014; ICM, 2017). İnsan yaşamıyla ilgilenen bir meslek olan ebelik, kadın odaklı ve aile merkezli olup (Şimşek, Demirci & Bolsoy, 2018) sağlığını koruması, teşviki ve geliştirilmesi, eğitim, danışmanlık, savunuculuk ve işbirliğinin bütünsel ilkelerini benimsemektedir (Ahmady & Yazdi, 2016; Doherty, 2010; Yıldırım, Koçkanat & Duran, 2014).

Ebelik, profesyonel bir sağlık disiplindir. Profesyonelleşme bir mesleğin özelliklerinin gelişme süreci olarak belirtilmektedir. Ebeliğin profesyonelleşmesi, mesleki özerkliğinin güçlenmesini, tanınırlığını, prestijini artırmaktadır. Böylece profesyonelleşme, ebeliğin sağlık hizmetini tasarlama ve değiştirme konusunda diğer sağlık profesyonelleriyle aynı düzeyde bir ortaklık kazanmasını sağlamaktadır (Vermeulen et al., 2019). Ebelik mesleğinde profesyonellik için örgütlenmeye, otonomiye, etik kodlara, mesleki bilgi üretmeye ve nitelikli eğitime ihtiyaç vardır (Ergin, Özcan, Acar, Ersoy & Karahan, 2013; Okuyan Çiçek, Oran Tuna & Can Öztürk, 2019). Ebelerin hem kişisel hem de mesleki yeterliliklerini sürekli geliştirmesi mesleğin profesyonelleşmesi için önemli bir ön koşuldur (Halldorsdottir & Karlsdottir, 2011). Ayrıca bilimsel araştırma yapmak, yayınlamak ve araştırma sonuçlarından yararlanmak da profesyonelleşmenin koşulları arasındadır (Öztürk, Batman & Karaçam, 2018). Bu nedenle, ebelik alanında üretilen bilimsel bilgi ve ebelik eğitim süreci ebelerin profesyonelliği için önem taşımaktadır (Dilcen & Kantek, 2020). Ebelik mesleği, Türkiye'de eğitim yolu ile edinilen ilk kadın meslekleri arasındadır (Karaçam, 2016; Özger, 2012).

Tarih öncesi devirlerden başlayarak pek çok değişim geçirmiş toplumsal yapılı bir meslek olan ebelik (Apay, 2014), ülkemizde de eğitim ve uygulama alanlarında değişimler yaşamıştır. Ebelik eğitiminin Avrupa Birliği standartlarıyla uyumlu hâle getirilmesi için 1997 yılında, TBMM'nin kararına dayanarak (Gazete, 1996), çeşitli üniversitelerdeki 28 sağlık okulu 4 yıllık lisans programlarına başlamıştır. Şu an ülkemizde 67 (37 devlet,

26 vakıf, 2 KKTC) üniversitede ebelik bölümü lisans programı bulunmaktadır (YÖK, 2021b).

Günümüzde ebelik eğitimi Türkiye'de lisans ve lisansüstü programlar ile devam etmektedir (Koçak, Can, Yücel, Akyüz & Turfan, 2017). Ebeler, ebelikte lisansüstü eğitim başlamadan önce tıp ve hemşirelik disiplinlerinde akademik eğitimlerini almışlardır (Akyıldız & Karaçam, 2020; Hermansson & Martensson, 2013; Yücel et al., 2013). Dilcen ve Kantek'in 2004-2016 yılları arasında ebelik alanında yapılmış tezleri inceledikleri çalışmalarında yıllar geçtikçe ebelik alanında yapılan tez sayısının arttığı ancak tez danışmanlarının hemşirelik ve tıp alanından olduğu görülmektedir. Dilcen ve Kantek (2020), çalışmalarında tezlerin genel özelliklerini detaylandırmış ve tezlerin çoğunun tanımlayıcı araştırma tasarımı kullandığını, gebe, anne ve kadın örnekleminde gerçekleştirildiğini tespit etmişlerdir (Dilcen & Kantek, 2020).

Ebelik uygulamaları yaşam boyu kadınlar için temel sağlık hizmetlerini içerecek şekilde genişlemekte ve ebelerden kadınlara mükemmel bakım sağlamaları, bakımının süreci ve sonuçları ile ilgili araştırmaları planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri istenmektedir. Ebelikte lisansüstü eğitim, sürekli değişen bir sağlık bakım ortamında ebeliğin başarılı bir şekilde büyümesi ve gelişmesi için gerekli teori ve pratiği dengelemeye yardımcı olacaktır (Farley & Carr, 2003).

ICM (2014), ebelerin mesleki bilgi birikiminin geliştirilmesinde ve bu sayede kadın ve bebek sağlığının iyileştirilmesine katkıda bulunmada önemli rollerinin olduğunu belirtmektedir (ICM, 2014). Ebeleri kaliteli cinsel, üreme, anne, yenidoğan ve adölesan bakımı sağlamaya hazırlamak için yüksek kaliteli ebelik eğitimi şarttır (UNFPA, ICM & WHO, 2021). Ayrıca ebelikte kanıta dayalı uygulamalar için bilimsel araştırmalar gerçekleştirmek esastır (Hauck, Lewis, Bayes & Keyes, 2015). Ebelik araştırmaları, ebelerin çalışma şekillerine yol gösterecek ve ebelik pratiğini geliştirecektir (Luyben, Wijnen, Oblasser, Perrenoud & Gross, 2013). Ebelik alanında lisansüstü eğitim kapsamında gerçekleştirilen tezlerin mesleki bilgi birikimi ve ebelik bakım kalitesini geliştireceği açıktır. Ebelik alanında yapılan lisansüstü tezlerin içeriklerinin incelenmesi öğrencilerin ve danışmanların yeni alanlara yönelmesine, araştırma türü tercihlerinin değişmesine fırsat sağlayacaktır. Lisansüstü eğitim ile ebelik öğrencileri hem

akademik hem de uygulamalı bilimde öğrenim ve deneyim kazanmaktadır (Hermansson & Martensson, 2013). Böylece lisansüstü eğitimde yapılan tezlerin içerik analizi klinik bakımın güncellenmesine katkı sağlayacak aynı zamanda kanıta dayalı uygulamaların artmasını ve ebelik mesleğinin profesyonelleşme sürecini hızlandıracaktır. Türkiye’de ebelik lisansüstü eğitimde yıllar geçtikçe tez sayısında bir artış olması beklenen bir durumdur. Ancak tez sayısına doğru orantılı içerik kalitesinin de artırılması esas amaç olmalıdır. Ebelik alanında yapılan tezlerin içeriğini inceleyen önceki çalışmalardan farklı olarak bizim çalışmamızda tez başlığı, anahtar kelimeler, araştırma deseni, bitirme yılı, tez konusu, tezin örneklem grubu, örneklem sayısı ve tezin özeti gibi değişkenler incelenmiştir (Serhatlıoğlu & Dolgun, 2019; Akyıldız & Karaçam, 2020; Dilcen & Kantek, 2020). Bu çalışma hızla gelişen ebelik lisansüstü eğitimin kalitesinin artırılmasında ve lisansüstü eğitim alan ebelik öğrencilerine tez konusu, tasarımı, örneklem seçimi, vs. gibi konularda yol göstermesi açısından önemli bir yere sahiptir.

Araştırma Soruları

1. Ebelik alanında yapılan lisansüstü tezlerin deseni ve örneklem grubunun özellikleri nasıldır?
2. Ebelik alanında yapılan lisansüstü tezlerin konu dağılımları nasıldır?
3. Ebelik alanında yapılan lisansüstü tezlerin genel özellikleri nelerdir?
4. Ebelik alanında yapılan lisansüstü tezlerin ana temaları ve alt temaları nelerdir?

YÖNTEM

Amaç

Bu çalışma, Türkiye’de ebelik alanında yapılan lisansüstü tezlerin içeriğinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Tipi

Araştırma literatüre dayalı olarak retrospektif tanımlayıcı ve kalitatif türde olup amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada veriler Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ulusal tez merkezi sayfasından araştırmacılar tarafından doküman inceleme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Daha sonra iki araştırmacı tarafından veriler içerik analizi yapılarak incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 01 Mayıs-01 Eylül 2021 tarihleri arasında YÖK ulusal tez merkezi sayfasında yer alan, Türkiye’de 2004-2021 yılları arasında yapılmış tüm ebelik alanındaki lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Örneklem seçimine gidilmemiş evreni tamamı araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışmaya alınma kriteri; ebelik anabilim dalında yapılan lisansüstü tezler olarak, alınmama kriterleri ise diğer anabilim dallarında yapılan lisansüstü tezler olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

YÖK’ün ulusal tez tarama sistemi herkes tarafından erişime açık, ülkemizde yapılan tezlerin yayınlandığı bir veri tabanına sahiptir. Ulusal tez tarama sisteminde üniversite, anabilim dalı, danışman, vs. gibi değişkenleri seçerek tarama yapılabilmektedir. Bazı tezler tezin sahibi tarafından belli bir süre erişime kapatılabilmektedir (YÖK, 2021a). Veriler YÖK ulusal tez tarama merkezinin veri tabanında yer alan detaylı tarama menüsünden ebelik anabilim dalı seçilerek yapılmıştır. Belirlenen tarihler arasında 472 (%91.8) yüksek lisans, 42 (%8.2) doktora tezine ulaşılmıştır. Lisansüstü tezlerin genel özelliklerine ait bilgiler Tablo 1’de incelenmiştir. Tezlerin içeriklerine ait özellikler ulusal tez tarama merkezinden alınarak Word dosyasına dijital olarak kopyalanmıştır. Daha sonra elde edilen veri tabanı MAXQDA 18.1.0’a programına aktarılmıştır.

Tablo 1. Lisansüstü Tezlerin Genel Özellikleri

Özellikler	Yüksek Lisans n (%)	Doktora n (%)	Toplam n (%)
Araştırma Deseni			
Tanımlayıcı	346 (67.3)	2 (0.4)	348 (67.7)
Deneysel (Randomize Kontrollü)	59 (11.5)	28 (5.4)	87 (16.9)
Yarı Deneysel (Randomize Kontrollü Olmayan)	25 (4.9)	1 (0.2)	26 (5.1)
Metodolojik	31 (6.0)	1 (0.2)	32 (6.2)
Kalitatif	8 (1.6)	2 (0.4)	10 (1.9)
Karma	3 (0.6)	8 (1.6)	11 (2.1)
Çalışılan Örneklem Grubu			
Gebe	170 (33.1)	15 (2.9)	185 (36.0)
Lohusa	119 (23.2)	9 (1.8)	128 (24.9)
Kadın	73 (15.5)	6 (14.3)	79 (15.4)
Yenidoğan	12 (2.3)	2 (0.4)	14 (2.7)
Ebe	29 (5.6)	4 (0.8)	33 (6.4)
Diğer	69 (13.4)	6 (1.2)	75 (14.6)

İstatistiksel Analiz

Niceliksel verilerin analizinde sayı ve yüzde değerleri SPSS 25.0 programı ile tezlerin içeriklerine ait niteliksel verilerin değerlendirilmesinde ise MAXQDA 18.1.0. programı kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi yapılırken literatüre uygun olarak (1) verilerin dökümü, (2) verilerin kodlanması (1. düzey kodlama), (3) verilerin sınıflandırılması (2. düzey kodlama) ve (4) verilerin ilişkilendirilmesi/temaların bulunması (3. düzey kodlama) aşamaları takip edilmiştir (Elo & Kyngäs, 2008; Erdoğan, Nahcivan, Esin, Seçginli& Coşansu, 2015; A. Yıldırım & Şimşek, 2011). Niteliksel veriler iki araştırmacı tarafından Word dosyasına aktarılmıştır. Niteliksel verilerde tezin özelliği (yüksek lisans/doktora), tez danışmanı, tezin yapıldığı üniversite, tezi yapan kişi, tez başlığı, anahtar kelimeler, araştırma deseni, bitirme yılı, tez konusu, tezin örneklem grubu, örneklem sayısı ve tezin özeti alınmıştır. Daha sonra veriler tekrar tekrar gözden geçirilmiş, 1. düzey kodlamalar yapılmıştır. Kodlar benzer gruplara ayrılmış ve sınıflama yapılmıştır. Bütün tezler incelendikten sonra 798 kez kodlama yapılmıştır. Kodlamalar iki araştırmacı tarafından yapılmış, üçüncü araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Kodların anlamları ve sınıflandırılmaları ile ilgili fikir ayrılıkları tartışılmış ve anlaşma arayışında bulunulmuştur. Üç araştırmacıdan en azı ikisinin kodlar üzerinde mutabakata varması ile kategoriler kaydedilmiş ve böylece araştırmacılar arası uyum sağlanarak güvenilirlik artırılmıştır. Son aşamada araştırmacılar tematik analiz yöntemini kullanarak kodları temalara ayırmıştır. Temaların oluşturulmasında literatürden yararlanılmış ve üç araştırmacı da fikir beyan etmiştir. Daha sonra oluşturulan temalar için ebellek alanında uzman 10 öğretim üyesinin görüşü alınmış ve öneriler doğrultusunda son hâli verilmiştir. Ayrıca nitel veri analiz programı MAXQDA 18.1.0'a programı kullanılarak elde edilen verilerin tema ağacı ve temaların kod haritaları oluşturulmuştur.

BULGULAR

Çalışmanın verileri incelendiğinde 96 kod belirlenmiştir. Kodlar uzmanlar tarafından incelenip dört ana temaya ayrılmıştır. Ana

temalar “sağlığın boyutları”, “ebe”, “dönemler” ve “kadın sağlığı” olarak belirlenmiştir (Şekil 1).

Tema 1. Sağlığın Boyutları

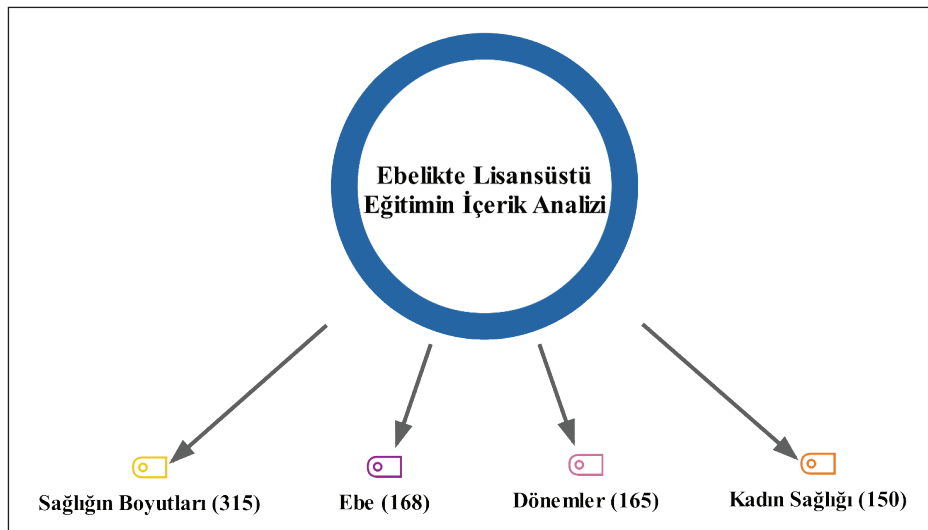
Sağlığın boyutları 315 kodlama sayısı ile en sık tekrarlanan ana temadır. Psiko-sosyal, psikolojik ve fiziksel sağlık olmak üzere üç alt temaya ayrılmaktadır. Sağlığın boyutları ana teması içerisinde en sık tekrarlanan alt tema 174 kodlama sayısı ile psiko-sosyal sağlıktır. Psiko-sosyal sağlık alt temasının içerisinde prenatal bağlanma/anne bebek bağlanma, özgüven/özyeterlilik, sosyal destek, yaşam kalitesi, memnuniyet, uyku kalitesi gibi kodlar bulunmaktadır. İkinci en sık tekrarlanan alt tema 107 kodlama sayısı ise psikolojik sağlıktır. Psikolojik sağlık alt temasının içerisinde depresyon, kaygı/anksiyete/endişe, stres, doğum korkusu ve posttravmatik stres bozukluğu kodları yer almaktadır. Son olarak fiziksel sağlık alt teması 47 kez kodlama yapılmıştır. Fiziksel sağlık alt temasının içerisinde sağlıklı yaşam biçimi davranışları, kilo alımı/obezite, egzersiz, yorgunluk ve beden imajı algısı kodları belirlenmiştir (Şekil 2).

Tema 2. Ebe

Ebe ana teması 168 kez kodlanmıştır. Ebe ana temasının eğitim ve danışmanlık, ebellek bakımı, iş doyumunu, empati, mobbing, tükenmişlik olmak üzere altı alt teması bulunmaktadır. Eğitim ve danışmanlık, 52 kodlama sayısı ile en sık tekrarlanan alt temadır. Ebellek bakımı, 20 kodlama sayısı ile en sık tekrarlanan ikinci alt temadır.

Tema 3. Dönemler

Dönemler ana teması 165 kodlama sayısına sahiptir. Gebelik öncesi/prekonesiyonel dönem, antenatal/anteartum/doğum öncesi dönem, doğum eylemi/travay, postpartum/doğum sonu dönem olmak üzere dört alt temaya ayrılmaktadır. Alt temalar ayrıntılı incelendiğinde; antenatal/anteartum/doğum öncesi dönem alt temasının gebelik, yüksek riskli gebelik, fetüs, müzik uygulaması gibi kodları bulunmaktadır. Doğum eylemi/travay alt teması doğum ağrısı, sezaryen doğum, vajinal doğum, masaj, vs. gibi kodlara ayrılmaktadır. Postpartum/doğum sonu



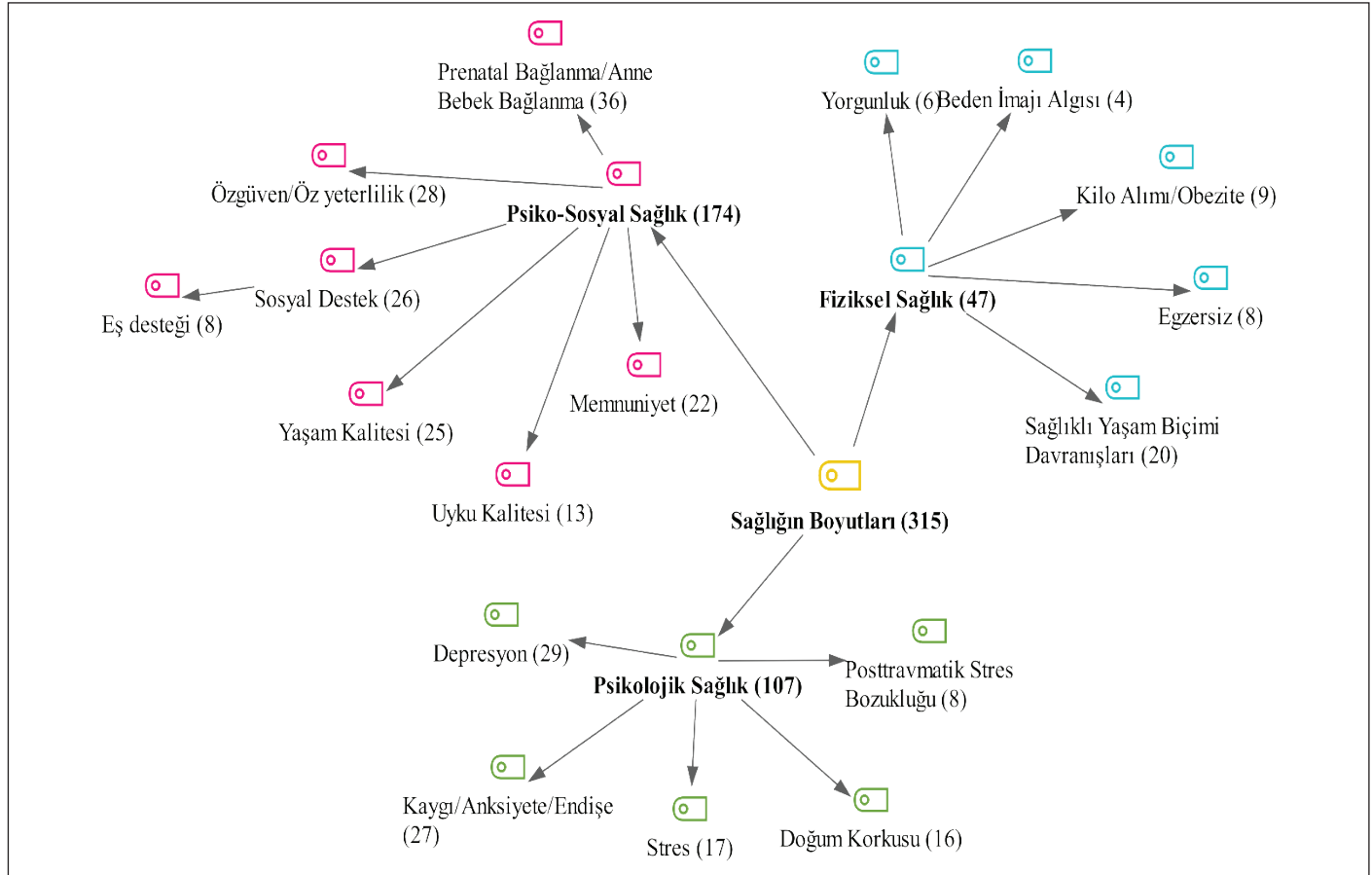
Şekil 1: Ebellekte lisansüstü eğitimin içerik analizinin tema ağacı.

dönem alt temasında ise yenidoğan ve çocuk sağlığı, emzirme/anne sütü, anne/maternal ve baba kodları yer almaktadır (Şekil 4).

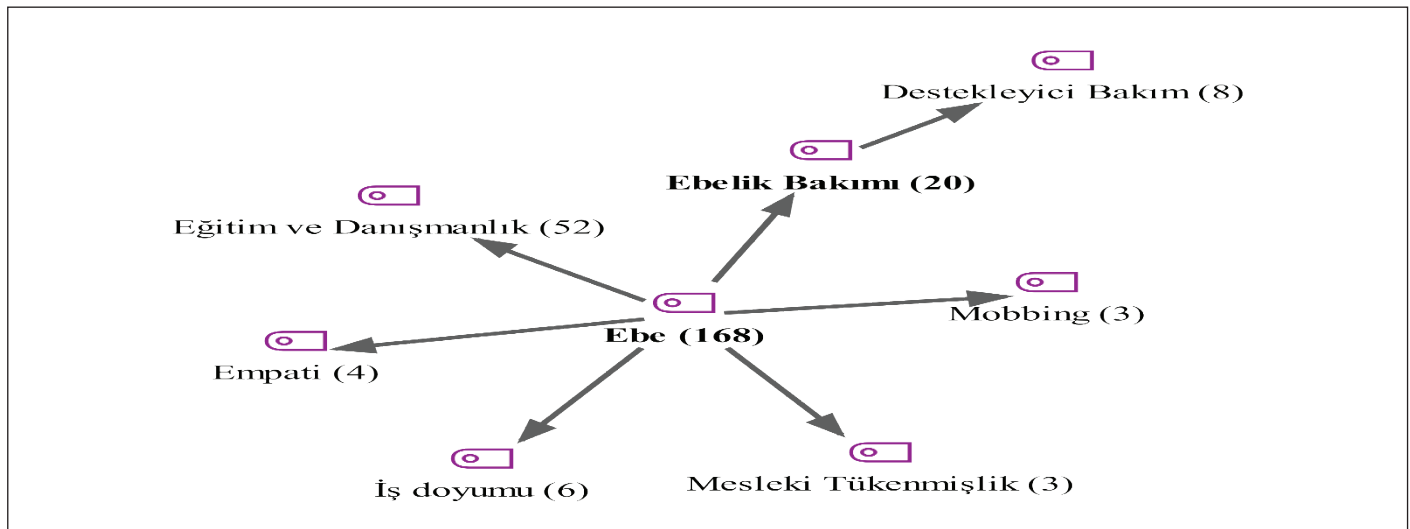
Tema 4. Kadın Sağlığı

Kadın sağlığı ana teması 150 kodlama sayısına sahiptir. Kadın

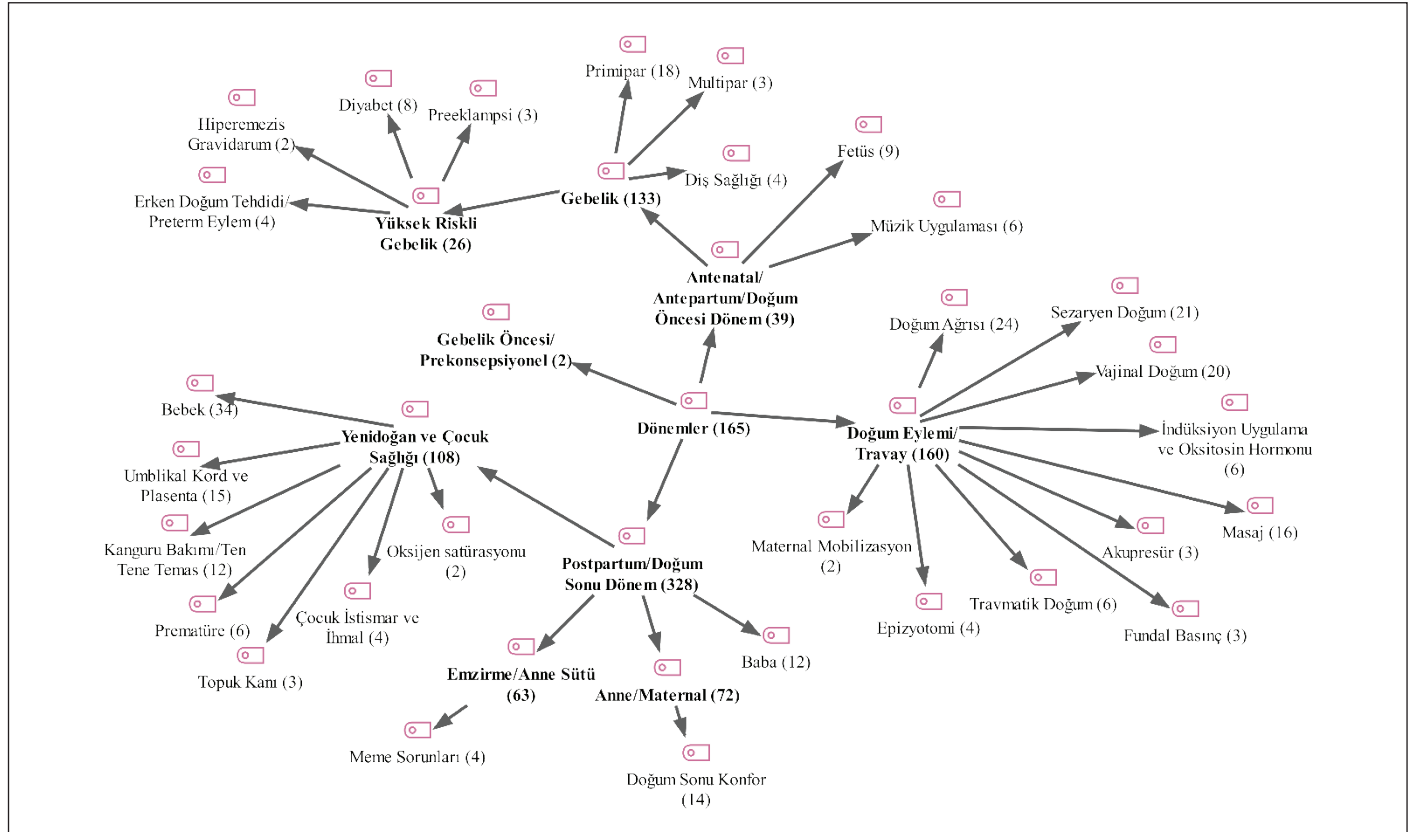
sağlığı ana temasının kanser, tutum, infertilite, kontraseptif yöntem, cinsel yaşam, premenstrüalsendrom/menstruasyon, toplumsal cinsiyet, adolesan gibi alt temaları bulunmaktadır (Şekil 5).



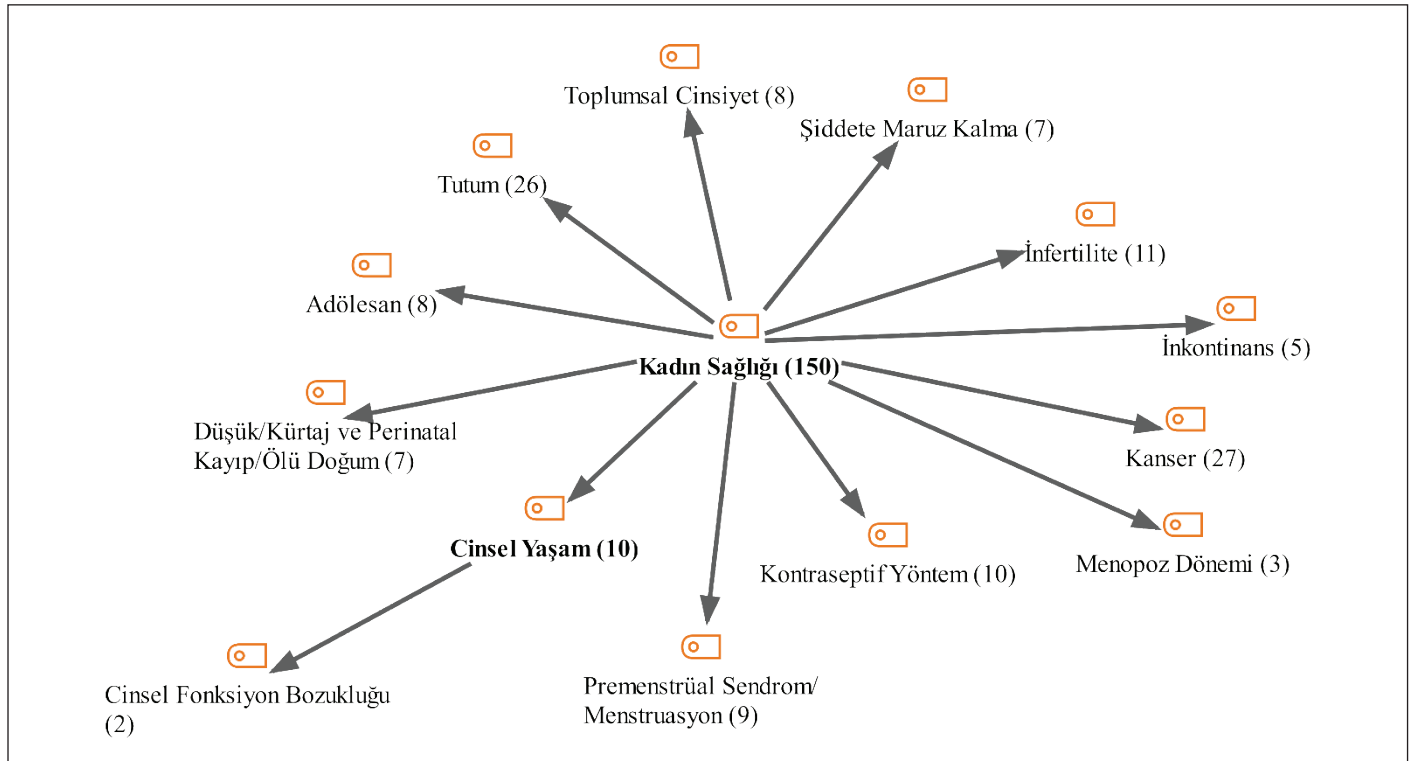
Şekil 2: Sağlığın boyutları ana temasının alt temaları ve kodlar.



Şekil 3: Ebe ana temasının alt temaları ve kodlar.



Şekil 4: Dönemler ana temasının alt temaları ve kodlar.



Şekil 5: Kadın sağlığı ana temasının alt temaları ve kodlar.

TARTIŞMA

Bu çalışmada, Türkiye’de ebelik alanında yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde incelenen tezlerin çoğunluğunu yüksek lisans (%91.8) tezleri daha az bir çoğunluğu ise doktora tezleri (%8.2) oluşturmuştur. Ülkemizde ebelikte yüksek lisans eğitimi 2000 yılında, doktora eğitimi 2013 yılında başlamıştır. Şu an ülkemizde 33 üniversitede yüksek lisans, 9 üniversitede doktora programı bulunmaktadır. Bu üniversitelerde ebelik bilimsel bilgi birikimine katkı sağlayacak 472 yüksek lisans, 42 doktora tezi yayınlanmıştır (YÖK, 2021a). İncelenen tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezi olması, yüksek lisans eğitimin ülkemizde daha önce başlaması ve daha fazla üniversitede yüksek lisans eğitiminin veriliyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkiye’de ebelik bölümlerinde öğretim elemanı sayısının az olması ve lisans öğrenci sayısının fazla olması lisansüstü eğitimin gelişiminin yavaşlamasına neden olmaktadır (Dilcen & Kantek, 2020; Koçak et al., 2017).

Praxmarer-Fernande ve ark., (2017) DSÖ Avrupa Bölgelerinde ebeler için sunulan mevcut eğitim düzeylerini tanımlamak için yaptıkları kesitsel çalışmalarında 41 ülkeden ebelik eğitimi ile ilgili bilgi almışlardır. Ülkelerin 31’inde ebelik eğitiminin lisans düzeyinde, 20’sinde ise hem lisans hem lisansüstü düzeyde verildiğini saptamışlardır. Ebelerin profesyonel hizmet sunması, bilgi ve becerilerini tüm dünyanın ve ulusun sağlığı yararına paylaşması için lisansüstü düzeyde ebelik eğitimi gereklidir. Lisansüstü eğitim programları ile akademik kadro güçlenmekte; bağımsız araştırma yapan, mesleğin bilimsel bilgi havuzunun gelişmesini sağlayan, mesleki sorunlara çözüm yolları arayan, kanıta dayalı uygulamalar gerçekleştiren ebeler, öğretim üyeleri ve araştırmacılar yetişmektedir (Yılmaz & Karanisoğlu, 2016). Nitekim Vermeulen ve ark. (2019), Avrupa’da ebeliğin mevcut profesyonelleşme durumunu araştırdıkları çalışmalarında çoğu ülkede, lisansüstü eğitim ve araştırma fırsatları sayesinde ebeliğin profesyonelleşmesine yönelik ilerleme kaydedildiğini saptamışlardır (Vermeulen et al., 2019). Ülkemizde yıllar geçtikçe ebelik bölümlerinde öğretim üyesi sayısının artması, doktora eğitim programlarının açılması mesleğin profesyonelleşme sürecinin hızlanmasına ve meslekte özgün bilimsel gelişimin artmasına katkı sağlayacaktır.

Çalışmada incelenen yüksek lisans tezlerinin çoğunluğunda tanımlayıcı (%67.3) ve deneysel (randomize kontrollü) (%11.5) araştırma deseninin, doktora tezlerinde ise daha çok deneysel (randomize kontrollü) (%5.4) ve karma araştırma (%1.6) deseninin kullanıldığı belirlenmiştir. Yüksek lisans tezlerinde tanımlayıcı araştırma tasarımı daha sık kullanılırken, doktora tezlerinde bu oranın düştüğü ve deneysel araştırma tasarımı kullanımının arttığı görülmektedir. Yüksek lisans öğrencinin araştırma yapmayı yeni öğrenmeye başladığı bir süreçtir. Doktora ise öğrendiğinin üzerine yenilikler ekleyerek yaratım sürecine girdiği bir üst seviye olarak tanımlanabilir. Doktora tezinde deneysel ve karma desenin daha fazla tercih edilmesi, araştırmacıların yöntem ve istatistik bilgisinin daha yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Deneysel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının ebelikte kanıta dayalı bakım uygulamalarını geliştireceği düşü-

nülmektedir. Karma desenli çalışmalar ise kadın, yenidoğan ve aileye her yönüyle hizmet sunan ebelerin araştırdıkları konulara daha dolgun, derin ve kapsamlı açıklamalar (Christensen, Johnson & Turner, 2015) yapabildiğini sağlayabilir.

Dilcen ve Kantek (2020), çalışmalarında 2004-2016 tarihleri arasında ebelik anabilim dalında yürütülen 126 tez incelenmiştir (Dilcen & Kantek, 2020). Bizim çalışmamızda 2004-2021 tarihleri arasında 472 tez incelenmiştir ve bu nedenle daha güncel bilgiler yer almaktadır. Bizim çalışmamızda tezlerin genel özelliklerinin yanı sıra tezlerdeki konular ana temalara ayrılarak içerik analizi yapılmış ve incelenen tezlerinin çoğunluğunda örneklem grubunun gebe, lohusa ve kadınlardan oluştuğu tespit edilmiştir. Akyıldız ve Karaçam (2020), ise Türkiye’de ebelik alanında yapılan lisansüstü tezlerin özelliklerini inceledikleri tanımlayıcı araştırmaları kapsamında 200 tez incelemiş ve daha çok gebeler ve lohusalar üzerinde çalışıldığı saptanmışlardır (Akyıldız & Karaçam, 2020). Serhatlıoğlu ve Dolgun (2019), Türkiye’de ebelik anabilim dalında yapılan (2004-2017) lisansüstü tezlerin incelenmesini gerçekleştirdikleri çalışmalarında 156 tezi incelemişler çalışılan tez konularının en çok algı, tutum, beceri, sorun ölçen tanımlayıcı çalışmalar olduğunu ve örneklem olarak en çok gebelerin seçildiğini bulmuşlardır (Serhatlıoğlu & Dolgun, 2019). Bu bulgu gelecek dönemde yapılması planlanan tezlerde, çalışma grubunun belirlenmesinde daha az çalışılan yenidoğan, ebe, ebelik öğrencileri, akademisyenler gibi örneklemelere ağırlık verilmesini sağlayabilir.

Çalışmamızda veriler incelendiğinde 96 kod belirlenmiş ve dört ana temaya ayrılmıştır. Ana temalar “sağlığın boyutları”, “ebe”, “dönemler” ve “kadın sağlığı” olarak belirlenmiştir. Sağlığın boyutları ana teması içerisinde en sık tekrarlanan alt tema psiko-sosyal sağlık, en az tekrarlanan alt tema ise fiziksel sağlıktır. Bu durum ebelik alanında yapılan lisansüstü tezlerin yönteminde non-invaziv girişimlerin kullanılması nedeniyle araştırmacıların daha fazla psiko-sosyal sağlık boyutuna yöneldiğini düşündürülebilir.

Ebe ana teması içinde ise eğitim ve danışmanlık, ebelik bakımı, iş doyumu, empati, mobbing, tükenmişlik olmak üzere altı alt tema bulunmaktadır. Eğitim ve danışmanlık en sık tekrarlanan alt temadır. Öztürk ve ark. (2018), Türkiye’de ebelik alanında yapılan 543 bilimsel araştırmayı inceledikleri retrospektif ve tanımlayıcı araştırmalarında, araştırmaların %19’unun tez çalışması olduğunu bildirmişlerdir. Konu olarak baktıklarında ise çoğunlukla ebelikte mesleki gelişim, bilgi, rol, etik ve malpraktis konularının incelendiğini saptamışlardır (Öztürk et al., 2018).

Dönemler ana teması içinde gebelik öncesi/prekonsesiyonel dönem, antenatal/antepartum/doğum öncesi dönem, doğum eylemi/travay, postpartum/doğum sonu dönem olmak üzere dört alt temaya ayrılmaktadır. Alt temalar ayrıntılı incelendiğinde; antenatal/antepartum/doğum öncesi dönem ve gebelik öncesi/prekonsesiyonel dönem alt temalarının en az tekrarlanan temalar olduğu belirlenmiştir. Doğum eylemi/travay, postpartum/doğum sonu dönem ve yenidoğan ve çocuk sağlığı alt temalarının daha sık tekrarlanan temalar olduğu saptanmıştır. Konuyu kuram ve teori kapsamında inceleyen Okuyan, Oran ve Can (2019) ebelik uygulama alanlarında teori ve modele

dayalı tezleri retrospektif olarak incelemişlerdir. Araştırmalar sonucunda kurama dayalı 19 tez incelemeye alınmış ve tezlerin en sık postpartum dönem, gebelik, doğum ve yenidoğan dönemlerinde yürütüldüğünü bildirmişlerdir (Okuyan et al., 2019). Bu dönemler genelde gebelik ortaya çıktıktan sonra kadınların bakım almaya başlaması nedeniyle daha fazla tercih edilmiş olabilir. Oysaki ebelik mesleğinin temel amacı kadın ve aile sağlığının yaşam boyunca korunması ve geliştirilmesidir (Karaçam & Eroğlu, 2019). Örneğin prekonsepsiyonel bakımda çocuk sahibi olmadan önce eşlerin sağlığı geliştirilmekte, tarama ile tedavinin yanı sıra danışmanlık sağlanmaktadır. Antenatal bakım ve izlem ise anne ve bebeğin sağlığının korunması ve geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Prekonsepsiyonel dönem ve antenatal dönemin önemi göz önüne alındığında ebelerin bu alanlarda daha fazla çalışma yapmaları gerektiği görülmektedir.

Çalışmamızda en az tekrarlanan ana temanın ise kadın sağlığı olduğu belirlenmiştir. Alt temaları incelendiğinde; kanser, tutum, infertilite, cinsel yaşam, kontraseptif yöntem, vd. gibi özellikli alanlar olduğu görülmektedir. Lisansüstü tezlerde bu konuların daha az çalışılmasının nedeni bireylere ulaşmada yaşanan güçlükler, kurum izni ve etik izinlerin alınmasında yaşanan zorluklar, vs. olabilir.

Özetle, Dilcen ve Kantek (2020), Akyıldız ve Karaçam (2020) ve Serhatlıoğlu & Dolgun (2019)'da çalışmalarında bizim çalışmamızla benzer şekilde konu olarak tezleri değerlendirmişler (Serhatlıoğlu & Dolgun, 2019; Akyıldız & Karaçam, 2020; Dilcen & Kantek, 2020). Ancak çalışmalar arasında en güncel tarihli tezleri değerlendiren Akyıldız ve Karaçam (2020)'ın çalışması dahi 2004-2019 yılları arasındaki tezleri incelemiştir (Akyıldız & Karaçam, 2020). Önceki çalışmalardan sonraki süreçte birçok lisansüstü tez literatüre eklenmiştir. Bu makalede alandaki güncel tezler de çalışmaya ilave edilerek bulgular zenginleştirilmiştir. Bir diğer açıdan bakıldığında önceki çalışmalarda tezlerin tanımlayıcı özellikleri verilmiştir. Tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri, örneklem grupları ve anahtar kelimeler gibi bilgiler değerlendirilmiştir. Çalışmalarda tezler içerik olarak temalara ayrılarak, kodlama işlemi gerçekleştirilmemiştir. Çalışmamızda önceki çalışmalara farklı olarak tezlerin içeriğini değerlendirmek için MAXQDA programı kullanılarak tematik analiz yapılmıştır. Belirlenen temalar tezlerdeki incelenen konuları ayrıntılı olarak görmemizi sağlaması açısından önemlidir. Önümüzdeki süreçte gerçekleştirmesi planlanan tezlere ön fikir vermesi açısından araştırmamızın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

SONUÇLAR

Sonuç olarak Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi yapıldığında, zaman içerisinde yüksek lisans ve doktora tezlerinin sayısında artış olduğu görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinde daha çok tanımlayıcı araştırma deseni tercih edilirken doktora tezlerinde deneysel araştırma deseninin kullanıldığı saptanmıştır. Araştırma yönteminin çalışmaların en önemli bölümü olduğu düşünüldüğünde yüksek lisans öğrencilerinin deneysel ve nitel araştırmalar için cesaretlendirilmesi önerilmektedir.

Çalışmada lisansüstü tezlerinin çoğunluğunda örneklemin gebe, lohusa ve kadınlardan oluştuğu, sağlık boyutunda en sık tekrarlanan temanın psiko-sosyal sağlık olduğu, tezlerin en çok doğum eylemi ve postpartum dönemde gerçekleştirildiği sonucuna varılmıştır. Gelecekte gerçekleştirilmesi planlanan çalışmalarda konu, örneklem ve araştırma deseni seçiminde bu bulguları dikkate alınması ebelik alanında üretilen bilimsel bilginin kalitesini artıracaktır.

KAYNAKLAR

- Ahmady, S., & Yazdi, L. (2016). Exploring the midwifery training challenges in Iran from the viewpoint of faculty members and graduates of this field: Content analysis. *Journal of Medical Education Spring*, 15(2), 82-89.
- Akyıldız, D., & Karaçam, Z. (2020). Features of Graduate Thesis Conducted in Midwifery Area in Turkey: A Descriptive Study. *Black Sea Journal of Health Science*, 3(3), 73-81.
- Apay, E.S. (2014). Geçmişten günümüze ebelik: tarihi bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, 4(2), 13-20.
- Arslan, H., Karahan, N., & Çam, Ç. (2008). Nature of Midwifery and Effects of Delivery Mode. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(2), 54-59.
- Christensen, L., Johnson, R., & Turner, L. (2015). Arastirma yöntemleri desen ve analiz. (A. Aypay Trans. Ed.). Ankara: Ani Yayıncılık.
- Dilcen, H.D., & Kantek, F. (2020). Bibliometric Analysis of Master Thesis in The Subject of Midwifery. *Gümüşhane University Journal of Health Sciences*, 9(4), 357 - 364. doi:https://doi.org/10.37989/gumussagbil.540343
- Doherty, M.E. (2010). Midwifery care: reflections of midwifery clients. *J Perinat Educ*, 19(4), 41-51. doi:10.1624/105812410X530929
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. doi:https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Erdoğan, S., Nahcivan, N., Esin, M., Seçginli, S., & Coşansu, G. (2015). Hemşirelikte Araştırma: Süreç, Uygulama ve Kritik. *Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri*, 2, 153-155.
- Ergin, A., Özcan, M., Acar, Z., Ersoy, N., & Karahan, N. (2013). Determination of national midwifery ethical values and ethical codes: In Turkey. *Nursing Ethics*, 20(7), 808-818. doi:10.1177/0969733012474289
- Farley, C., & Carr, K.C. (2003). New Directions in Midwifery Education: The Master's of Science in Midwifery Degree. *Journal of Midwifery & Women's Health*, 48(2), 133-137. doi:10.1016/s1526-9523(02)00423-3
- Gazete, R. (2014). Sağlık Meslek Mensupları ile Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Diğer Meslek Mensuplarının İş ve Görev Tanımlarına Dair Yönetmelik (Sayı: 29007).
- Gazete, R. (1996). The Turkish Republic Official Gazette, Law No: 22805. Retrieved from https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22805.pdf
- Halldorsdottir, S., & Karlsdottir, S. I. (2011). The primacy of the good midwife in midwifery services: an evolving theory of professionalism in midwifery. *Scand J Caring Sci*, 25(4), 806-817. doi:10.1111/j.1471-6712.2011.00886.x

- Hauck, Y.L., Lewis, L., Bayes, S., & Keyes, L. (2015). Research capacity building in midwifery: Case study of an Australian Graduate Midwifery Research Intern Programme. *Women Birth, 28*(3), 259-263. doi:10.1016/j.wombi.2015.02.005
- Hermansson, E., & Martensson, L.B. (2013). The evolution of midwifery education at the master's level: a study of Swedish midwifery education programmes after the implementation of the Bologna process. *Nurse Educ Today, 33*(8), 866-872. doi:10.1016/j.nedt.2012.09.015
- ICM. (2014). Role of the Midwife in Research.
- ICM. (2017). International Definition of the Midwife. Retrieved from https://www.internationalmidwives.org/assets/files/definitions-files/2018/06/eng-definition_of_the_midwife-2017.pdf
- Karaçam, Z. & Eroğlu, K. (2019). Hemşirelik ve ebelik: Görev, yetki ve sorumluluklardaki benzerlik ve farklılıklar. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi, 9*(2), 211-227. doi:https://doi.org/10.31020/mutfd.524807
- Karaçam, Z. (2016). Türkiye'de profesyonel bir disiplin olarak ebelik mesleğinin durumu: Yasal düzenlemeler, eğitim ve araştırma. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi, 6*(3), 128-136.
- Koçak, Y.Ç., Can, H.Ö., Yücel, U., Akyüz, M.D., & Turfan, E.Ç. (2017). Türkiye'de Ebelik Bölümlerinin Akademik ve Fiziki Profili. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*. doi:10.17681/hsp-dergisi.293047
- Luyben, A.G., Wijnen, H.A., Oblasser, C., Perrenoud, P., & Gross, M.M. (2013). The current state of midwifery and development of midwifery research in four European countries. *Midwifery, 29*(5), 417-424. doi:10.1016/j.midw.2012.10.008
- Okuyan, Ç.Y., Oran Tuna, N., & Can Öztürk, H. (2019). Theses Based On Theory On Midwifery Application Areas. *E-journal of New World Sciences Academy, 14*(1), 20-29. doi:10.12739/nwsa.2019.14.1.4b0022
- Özger, Y. (2012). Osmanlı'da kadınların memuriyette istihdamı meselesi ve sicill-i ahvâlde kayıtlı memurelerin resmi hal tercümelere. *History, 4*(1).
- Öztürk, G.G., Batman, D., & Karaçam, Z. (2018). Present Status of Studies in the Field of Midwifery in Turkey. *International Journal of Childbirth, 8*(1), 35-40. doi:10.1891/2156-5287.8.1.35
- Serhatlıoğlu, S.G., & Dolgun, G. (2019). The overview of postgraduate thesis within the department of midwifery site (2004-2017) in Turkey. *Journal of Health Sciences and Medicine, 2*(2), 44-48. doi:10.32322/jhsm.484290
- Şimşek, H.N., Demirci, H., & Bolsoy, N. (2018). Sosyal destek sistemleri ve ebelik. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8*(2), 97-103.
- UNFPA, ICM, & WHO. (2021). THE State of the World's Midwifery 2021 Report.
- Vermeulen, J., Luyben, A., O'Connell, R., Gillen, P., Escuriet, R., & Fleming, V. (2019). Failure or progress?: The current state of the professionalisation of midwifery in Europe. *Eur J Midwifery, 3*, 22. doi:10.18332/ejm/115038
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G., Koçkanat, P., & Duran, Ö. (2014). National Codes of Midwifery and Professional Values. *Sted, 23*(4), 148-154.
- Yılmaz, T., & Karanisoğlu, H. (2016). Current Situation of Midwifery Education in Turkey. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi, 3*(1). doi:10.17681/hsp.32896
- YÖK, (2021a). Tez Merkezi. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp>
- YÖK, (2021b). Yükseköğretim Kurulu Ebelik Programı Bulunan Tüm Üniversiteler. Retrieved from <https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-tablo.php?b=10247>
- Yücel, U., Ekşioğlu, A., Demirelöz, M., Akmeşe, Z.B., Koçak, Y.Ç., Soğukpınar, N., & (2013). Profile analysis of post graduate education of midwifery in Turkey. *Journal of Human Sciences, 10*(1), 1342-1354. Retrieved from <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2191>

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Covid-19 Pandemisi Sürecinde Eğitim – Öğretim Yaşantıları: ISUBU Örneği

Education and Training Experiences of Vocational School Students During the Covid-19 Pandemic: ISUBU Example

Funda ERYILMAZ BALLI, Fatih HERDEM

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, yaşanan Covid-19 Pandemisi sürecinde meslek yüksekokulu öğrencilerinin içinde bulunduğu eğitim-öğretim yaşantılarını incelemek yoluyla süreçte ortaya çıkan problemleri ve uzaktan eğitim – öğretim yaşantılarının olumlu-olumsuz katkılarını tespit etmek ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri yapılandırılmış görüşme formuyla online olarak toplanmıştır. Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde meslek yüksekokullarının motorlu araçlar ve ulaştırma teknolojileri, yönetim ve organizasyon, pazarlama ve reklamcılık, görsel işitsel teknikler ve medya ve otel lokanta ve ikram hizmetleri bölümlerinden araştırmaya katılmaya gönüllü 356 öğrencinin verileri içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar, uzaktan eğitim yaşantılarının katılımcılara olumsuz etkileri, uzaktan eğitim yaşantılarının katılımcılara olumlu katkıları ve sürecin daha etkili ilerlemesi için katılımcıların önerileri şeklinde kategorileştirilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin süreçte yaşadıkları sorunların çevresel, sağlık, teknik, ekonomik ve akademik temaları altında toplandığı, yine bunlara paralel olumsuz etkilerin ortaya çıktığı, ancak bunların yanında sürecin aile hayatı, ekonomik, akademik, kişisel gelişim ve sağlık açısından olumlu katkılarının da bulunduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenciler yönetime, teknik gerekliliklere, akademik düzenlemelere ve sağlıkla ilgili uygulamalara yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Sözcükler: Covid-19 Pandemisi, Meslek yüksekokulu, Uzaktan eğitim, Yükseköğretim

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the education and training experiences of vocational school students during the Covid-19 Pandemic process, and to identify the problems that arise in the process and the positive and negative contributions of distance education - teaching experiences and to make suggestions for implementation. In the study carried out for this purpose, phenomenology design, one of the qualitative research approaches, was used. Research data were collected using a structured interview form. The data of 356 students from the motor vehicles and transportation technologies, management and organization, marketing and advertising, audio-visual techniques and media and hotel, restaurant and catering departments of vocational schools, who volunteered to participate in the study,

Eryılmaz Ballı F., & Herdem F., (2022). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde eğitim – öğretim yaşantıları: ISUBU örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 294-304. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1037988>

Funda ERYILMAZ BALLI (✉)

ORCID ID: 0000-0003-4703-3945

Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Isparta, Türkiye
Süleyman Demirel University, Faculty of Education, Isparta, Turkey
fundaballi@sdu.edu.tr

Fatih HERDEM

ORCID ID: 0000-0001-5024-4167

Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Eğirdir Meslek Yüksekokulu, Isparta, Türkiye
Isparta University of Applied Sciences, Eğirdir Vocational School, Isparta, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 03.01.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 15.08.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

were analyzed through content analysis. Findings obtained as a result of the interviews were categorized according to the problems they experienced during the distance education process, the negative effects of the distance education experiences, the positive contributions of their distance education experiences, and the suggestions for the process to progress more effectively. When evaluated in general, it was seen that the problems experienced by the students in the process were gathered under the environmental, health, technical, economic and academic themes, and in parallel with these themes negative effects were seen, but the process also had positive contributions in terms of family life, economic, academic, personal development and health. In addition, the students made suggestions for management, technical requirements, academic regulations and health-related practices.

Keywords: Covid-19 pandemic, Distance education, Vocational school, Higher education

GİRİŞ

Tüm dünyada çarpıcı biçimde etkisini gösteren Covid-19 Pandemisi başta sağlık olmak üzere hayatın her alanını etkilemektedir. Eğitim- öğretim kurumları da bu süreçten en çok etkilenen kurumlar arasında yer almaktadır. Mart 2020 tarihinde Türkiye’de Covid- 19 vakalarının tespiti ile tüm kademelerde üç haftalık bir duraksamanın ardından ivedilikle eğitim – öğretim faaliyetleri için bir planlamaya gidilmiş; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitim yoluyla süreci devam ettirmesine karar verilmiştir. İlerleyen zamanda, vaka sayılarına bağlı olarak ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde yüz yüze ve uzaktan eğitim dönüşümlü olarak beraber gerçekleştirilmiş, ancak bu süreçte yükseköğretim kurumlarının yüz yüze eğitime geçişi mümkün olmamıştır. Her bir kademenin kendi yapısı, özellikleri ve ihtiyaçları bakımında farklı bir biçimde etkilendiği bu süreçte yükseköğretimin bir parçası olarak meslek yüksekokulları ve bu okullarda öğrenim gören öğrenciler de pandeminin sonuçlarından payına düşeni almış, süreçten çeşitli açılardan etkilenmiştir.

Uzaktan eğitim kurumsal temelli, öğrenen ile öğretmenin zaman ya da mekânsal olarak ayrı olduğu, etkileşimli iletişimi barındıran, öğrenme yaşantılarının bilgi, video ve ses paylaşımlarına dayandığı eğitim şeklidir (Simonson, Zvacek ve Smaldino, 2019). Farklı türleri olan uzaktan eğitimin pandemi sürecinde en yoğun kullanılan türleri eşzamanlı, eş zamansız ve harmanlanmış çevrimiçi eğitim olmuştur. Eşzamanlı öğretimde, öğretmenler ve öğrenciler önceden belirlenmiş bir zamanda çevrimiçi oturum için buluşurlar. Eş zamansız öğretim, öğretmenlerin ve öğrencilerin eşzamanlı oturumları olmadığı ve öğrencilerin ders içeriğine istedikleri veya ihtiyaç duydukları herhangi bir zamanda İnternet üzerinden erişebilmeleri anlamına gelir (Fidalgo, Thormann, Kulyk ve Lencastre, 2020). Pandemi sürecinde yüz yüze eğitime alternatif olarak kullanılmak zorunda kalınan uzaktan eğitimin, pandemi sürecinde eğitim-öğretimi sürdürme avantajının yanında yapısı gereği bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Fojtık’e göre (2018), uzaktan eğitimin en belirgin dezavantajları şunlardır;

- Öğrencilerin ve birçok öğretmenin bu öğretim şekliyle ilgili deneyimi çok azdır veya hiç yoktur,
- Öğretmenler, tam zamanlı öğretimde olduğu gibi aynı pedagojik ve didaktik uygulamaları kullanabileceklerini hissederler,

- Öğretim, öğrencilerin yüksek düzeyde motive olmalarını ve zamanla verimli bir şekilde başa çıkmalarını gerektirir,
- Öğretim ve çalışma materyallerinin karmaşık ve zahmetli hazırlanması,
- Kapsamlı teknik güvenlik ihtiyacı bulunmaktadır.

Bu dezavantajların yanında, uygulamalı derslere sahip bölümlerde uygulama eksikliği ve uygulamaları tam olarak anlayamama problemleri uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemler olarak karşımıza çıkmaktadır (Dilmaç, 2020). Sisteme, uygulamalı derslerde öğretilen bilgi ve becerilerle donatılmış, iyi yetişmiş teknik ve meslek elemanı sağlama misyonuna sahip olan meslek yüksekokulu (Özgüler, Özgüler, Kağızmanlı ve Ulaş, 2018) öğrencileri dersleri yüz yüze işleyemedikleri pandemi sürecinde bu problemlerle yüz yüze gelmişlerdir.

Kuruluş amacı koşul değişikliklerine hızlıca adapte olan, analitik düşünme yeteneği sayesinde karşı karşıya kalınan sorunlara pratik ve doğru çözümler üreten, mesleki birikimi işiyle ilgili sorumluluk alabilmesine yetecek düzeyde olan, takım çalışmasına yatkın, iletişimi kuvvetli, alanına hâkim ve alandaki gelişme ve yenilikleri takip eden, vasıflı ara eleman yetiştirmek olan meslek yüksekokulları (Ulus, Tuncer ve Sözen, 2015) eğitim – öğretimin yanında çeşitli toplumsal işlev ve sorumluluklara da sahiptir. Gereken iş birliği, koordinasyon ve etkileşimin sağlanması ile meslek yüksekokulları buldukları bölgenin ekonomik, kültürel ve toplumsal gelişimine olumlu katkılar sağlayabilmektedir (Örs, 2003). Bu katkılar gerek okul içindeki uygulama temelli eğitimleri, gerekse okulların çeşitli sektör temsilcileri ile gerçekleştirdikleri anlaşmaların paralelinde bizzat sektörde gerçekleştirdikleri uygulamalar yoluyla sağlanmaktadır. Meslek yüksekokullarında uygulamaların yetersiz kalması, dolayısıyla gerekli becerilerin yeterli düzeyde geliştirilememesi bu kurumlardaki en önemli sorunlardan biri (Günay ve Özer, 2016) olarak uzun yıllardır gündem oluşturmuştur. Sıradan staj imkânlarının istenen düzeyde pratik kazanma amacına hizmet etmemesi, sürecin denetimi konusunda yaşanan sıkıntılar, süreçteki zaman yönetiminin doğru şekilde gerçekleştirilememesi vb. sorunlar nedeniyle öğrencilerin sektördeki uygulamaları yetersiz kalmıştır. Yükseköğretimde Yeni YÖK Raporunda (2017) da meslek yüksekokullarının iş dünyası ile ilişkilerin zayıflığına vurgu yapılarak uygulanan düzenlemelerle sorunun giderilmesinin hedeflendiği belirtilmiştir. Ayrıca bu sorunu gidermek adına öncülüğünü Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi’nin yaptığı 3+1 Uygulamalı Eğitim Mode-

li (1 dönem boyunca uygulamalı olarak işletmelerde eğitim öğretim) zaman içerisinde diğer bazı üniversitelerde (Kırklareli Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Yalova, Hitit ve Aksaray Üniversiteleri) de uygulamaya konulmuştur (Sarıbiyık, 2019).

3+1 eğitim modelinin, yani öğrencilerin 3 dönemi okulda 1 dönemi tamamen uygulamada geçirmesini öngören bu uygulamanın üniversitelere, iş dünyasına, topluma ve öğrencilere çeşitli katkıları bulunmaktadır (Çakar, 2020). Model üniversiteler için mezun ettikleri öğrencilerin istihdam kolaylığı bakımından tercih edilme, sağlanan işbirliği yoluyla AR-Ge faaliyetlerinin artması, iş dünyasını daha yakından takip ederek güncel durum ve ihtiyaç analizleri yapılabilmesi açılarından fayda sağlarken; iş dünyasında istenen niteliklerde eleman ihtiyacının karşılanması dolayısıyla işe yeni başlayan elemanların eğitim yükünden kurtulma, eğitim örgütüyle kolay iletişim sağlanabilmesi sayesinde iş dünyasının gereksinimlerine yönelik eğitim programlarının hazırlanmasının sağlanması ve böylece ihtiyaçların giderilmesi noktalarında katkılar sağlamaktadır (Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi [ISUBU], 2019). Modelin toplumsal anlamda ise sağlanan işbirliği sayesinde işsizliğin azalması, toplumda vasıflı bireylerin sayısının artması, toplumsal yenileşme ve gelişmenin hızlanması gibi katkılardan söz etmek mümkündür (Sarıbiyık, 2013). Öğrenciler açısından incelendiğinde ise 3+1 modeli sayesinde yoğun, düzenli ve etkili bir uygulama fırsatı bulan öğrenciler teorik olarak öğrendiklerini yaşayarak deneyimleyebilecek, edindikleri uygulama becerileri sayesinde özgüvenleri artacak, takım çalışmasına yönelik yetenekleri gelişecek, iş dünyası hakkında bilgi sahibi olacaklarından çalışma hayatına geçtiklerinde adapte olmaları kolaylaşacak, daha sağlıklı kariyer planı yapabilecekler, referans olacak bireylerle tanışma ve iletişim kurma fırsatı bulabileceklerdir (Sarıbiyık, 2013; Şahin Ören ve Ören, 2018). Olası çıktıları incelendiğinde 3+1 Eğitim Modelinin önemi açıkça gözlenmektedir.

Sözü edilen ve uygulamanın önemini vurgulayan 3+1 Eğitim Modelini kullanan yüksekokulların modeli kullanmaya başlamadan önceki ders programlarında yer alan ve modeli kullanmaya başlamamış olan meslek yüksekokullarında hâlihazırda ders programında yer alan işyeri eğitimi, işyeri eğitimi uygulamaları ve kurum stajı gibi dersler de meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme çıktılarına olumlu katkı sağlayan önemli faktörler olarak yer almaktadır. Bu uygulama derslerinin öğrencilerin mesleklerini sevmelerine, zamanlarını etkili ve verimli kullanmalarına, kendilerine işleriyle ilgili daha çok güvenmelerine (Gökdoğan ve Sarıgöz, 2012), istihdam edilme süreçlerine katkı sağladığına (Onat Hattap, 2015) dair araştırmalar mevcuttur. Ayrıca etkili uygulamalar sayesinde öğrencilerin iş hayatını yerinde görme ve alanlarının gerektirdiği pratik beceriyi edinme fırsatı yakaladıklarına (Titrek, Kocaman, Ateşoğlu ve Göktekin, 2013) ve bu uygulamaların öğrencilerin sosyal ve insani yönlerine olumlu katkıları bulunduğu (Güleç, Çetin, Parlak, Uyar ve Sevüktekin, 2005) dair araştırmalar da bulunmaktadır.

Yukarıda belirtilenlerin yanında, meslek yüksekokulu öğrencilerinin aldıkları teorik derslerden bazıları atölye, arazi, laboratuvar, mutfak gibi uygulama ortamlarında gerçekleştirilmekte, öğrencilerin bizzat yaparak-yaşayarak öğrenmeleri sağlan-

maktadır. Öğrenciler edindikleri bilgileri işyerine gitmeden uygulamaya koyma fırsatı bulmakta ve bu yolla daha çok pratik yaparak gelişme fırsatı yakalamaktadırlar. Bu yolla edindikleri bilgiler gerek işyeri uygulamaları gerekse ileriki iş hayatları için temel oluşturmaktadır. Teorik derslerin, pratik dersleri (işyeri uygulamalarını) yüksek düzeyde desteklediği (Güleç, Çetin, Parlak, Uyar ve Sevüktekin, 2005) göz önünde bulundurulduğunda eğitim-öğretim süreçlerinde yer alan bütün ders ve uygulamaların ayrı ayrı önemli olduğu görülmektedir.

Mart 2020 ile Türkiye’de bireylerin hayatlarında çarpıcı değişiklikler yaratan Covid- 19 Pandemisinin yükseköğretim kurumlarına yansımaları eğitim- öğretim faaliyetlerinin uzaktan devam etmesi şeklinde kendini göstermiştir. Özellikle bu tür yükseköğretim kurumlarında önemi açıkça ortada olan ve birçok üniversite tarafından benimsenen 3+1 Modelini uygulamak bir tarafa henüz bu modele geçiş yapmamış, rutin staj ya da işyeri eğitimi gerçekleştiren meslek yüksekokulları ve üniversiteler dahi uygulamaları tam anlamıyla gerçekleştirememiştir. Bunun yanında öğrenciler atölye, laboratuvar, mutfak gibi ortamları deneyimlemekten mahrum kalmışlardır. Dolayısıyla, meslek yüksekokullarındaki derslerin birçoğunun uzaktan eğitim sürecinde teorik olarak gerçekleştirilmesi zorunluluğu ortaya çıkmıştır.

Covid- 19 Pandemisi dolayısıyla uygulamaların gerçekleştirilememesi ve özellikle iş üzerinde ve derslerde yaparak-yaşayarak öğrenilmesi gereken derslerin gerektiği şekilde gerçekleştirilememesi, eğitimcilerin farklı uygulamalar yoluyla açığı kapatma çabalarına rağmen, öğrenciler açısından süreç boyunca çeşitli sorunlara yol açmıştır. Bu bağlamda amacı yaşanan Covid-19 Pandemisi sürecinde meslek yüksekokulu öğrencilerinin içinde bulunduğu eğitim-öğretim yaşantılarını incelemek yoluyla süreçte ortaya çıkan problemleri ve uzaktan eğitim – öğretim yaşantılarının olumsuz etkilerini ve olumlu katkılarını tespit etmek ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunmak olan bu araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Covid-19 Pandemisi boyunca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlar nelerdir?
2. Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim yaşantılarının öğrencilere olumsuz etkileri nelerdir?
3. Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim yaşantılarının öğrencilere olumlu katkıları nelerdir?
4. Sürecin daha etkili ilerlemesi için öğrencilerin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, fenomenlerin gerçek anlamının ancak bireylerin tanımladığı şekliyle ve kendi deneyimleri yoluyla keşfedilebileceğini düşüncesinden hareket eder (Jasper, 1994). Dolayısıyla fenomenoloji bireylerin hayatlarında karşılaştıkları ancak üzerinde detaylı olarak düşünmedikleri olguları derinlemesine inceleyen nitel çalışma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Tablo 1: Katılımcıların Bölümlerine İlişkin Bilgiler

Bölüm	Program	f
Motorlu Araçlar ve Ulaştırma Teknolojileri	Uçak teknolojisi	10
	Otomotiv teknolojisi	11
Yönetim ve Organizasyon	Sağlık kurumları işletmeciliği	48
	Lojistik	26
	İşletme yönetimi	12
	İnsan kaynakları yönetimi	40
Pazarlama ve Reklamcılık	Pazarlama	19
	Halkla ilişkiler ve tanıtım	8
Görsel İşitsel Teknikler ve Medya	Radyo ve televizyon programcılığı	8
	Fotoğrafçılık ve kameramanlık	22
Otel Lokanta ve İkram Hizmetleri	Aşçılık	152
	TOPLAM	356

Tablo 2: Katılımcıların Sınıflarına İlişkin Bilgiler

Sınıf	f
1. Sınıf	182
2. Sınıf	174
TOPLAM	356

Çalışma Grubu

Amacı yaşanan Covid- 19 Pandemisi sürecinde meslek yüksekokulu öğrencilerinin içinde bulunduğu eğitim-öğretim yaşantılarını incelemek yoluyla süreçte ortaya çıkan problemleri ve uzaktan eğitim – öğretim yaşantılarının olumsuz etkilerini ve olumlu katkıları tespit etmek ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunmak olan bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi bünyesinde yer alan meslek yüksekokullarının motorlu araçlar ve ulaştırma teknolojileri, yönetim ve organizasyon, pazarlama ve reklamcılık, görsel işitsel teknikler ve medya ve otel lokanta ve ikram hizmetleri bölümlerinde öğrenim gören, araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilerdir. Katılımcılara ilişkin veriler ve demografik özellikler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1 incelendiğinde, motorlu araçlar ve ulaştırma teknolojileri, yönetim ve organizasyon, pazarlama ve reklamcılık, görsel işitsel teknikler ve medya ve otel lokanta ve ikram hizmetleri bölümlerinin çeşitli programlarından toplam 356 öğrencinin araştırmaya gönüllü olarak katıldığı görülmektedir.

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılan öğrencilerden 182’si 1. Sınıf, 174’ü 2. Sınıf öğrencileridir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Google Forms’ta hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak çevrimiçi olarak elde edilmiştir. Görüşme soruları alanyazın ve önceki araştırmalar doğrultusunda oluşturulmuştur. Sorular oluşturulurken alan uzmanı

görüşüne başvurulmuş, belirtilen öneriler değerlendirilerek görüşme formuna son hâli verilmiştir.

Görüşme formunda öğrencilere bölüm ve sınıf bilgilerinden sonra şu sorular yöneltilmiştir;

1. Pandemi boyunca uzaktan eğitim sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?
2. Pandemi boyunca uzaktan eğitim sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?
3. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim yaşantılarının size olumlu katkıları nelerdir?
4. Sürecin daha etkili ilerlemesi için önerileriniz nelerdir?

Etik Kurul Onayı (Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’nun 28.12.2020 tarihli ve 100/1 sayılı kararı) alındıktan sonra, verilerin toplanması için Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi’nden gerekli izinler alınmış, ardından çevrimiçi form öğrencilerle paylaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Düzenlenerek analize hazır hâle getirilen veriler MAXQDA 2020 programına aktarılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi çok sayıda kelime ile verilen mesajı daha az kelimeyle ifade edebilmek için aktarılanların belirli özelliklerini nesnel ve sistematik olarak tanımlayan, kodlamadan faydalanan, tekrarlanabilir bir tekniktir (Stemler, 2001). İçerik analizi sürecinde veriler eşzamanlı olarak kodlanır, kodların ilgili özelliklerini kapsayan kategoriler oluşturulur (Merriam, 1998). Bu bağlamda ön okumalar yapıldıktan sonra, içerik analizi araştırmacılar tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Ardından oluşturulan kodlar, temalar ve kategoriler incelenmiştir. Görüş ayrılığı olan noktalarda uzman görüşüne başvurmak suretiyle ortak bir karara varılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabirlik (dış geçerlik), tutarlık

(iç güvenilirlik) ve teyit edilebilirliktir (dış güvenilirlik) sağlanmaya çalışılmaktadır (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993'ten Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çeşitleme nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmaya yardımcı olan yöntemlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada tek bir meslek yüksekokulundan değil farklı meslek yüksekokullarından farklı bölümlerde öğrenim gören araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilerden veri toplanarak, veri kaynaklarında çeşitlemeye gidilmiştir. Ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yoluyla nitel araştırmaların aktarılabilirliği sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Mevcut araştırmada araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sürecinin her bir basamağı detaylı ve ayrıntılı olarak raporlanmıştır. Bu yolla araştırmanın aktarılabilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Bunların yanında tutarlılığı sağlamak için yukarıda da belirtildiği gibi analizler iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve kararsız kalınan noktalarda başka bir uzmanın görüşünden faydalanılmıştır. Miles ve Huberman (1994)'ın güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği x 100 / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmak suretiyle görüş birliği ve görüş ayrılığının, araştırmanın güvenilirliğine etkisi hesaplanmıştır. Sonuçta %97 düzeyinde bir ortak görüş mevcudiyeti tespit edilmiştir.

Araştırma sürecinde içerik analizi sonucunda elde edilen veriler düzenlenmiş, tablolar hâlinde sunulmuş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Araştırma Etiği

Etik Kurul Onayı (Süleyman Demirel Üniversitesi Etik Kurulu, 28.12.2020 – 100/1) alındıktan sonra, verilerin toplanması için Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nden de gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılımda katılımcı bireylerin gönüllülüğü esas alınmış, kişisel verilerin ve paylaşılan bilgilerin korunması adına garanti verilmiş ve her türlü önlem alınmıştır. Bu araştırma sürecinde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde" yer alan kurallara uyulmuş, etik kural ihlali yaratabilecek hiçbir etkinlik gerçekleştirilmemiştir.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler analiz edildikten sonra düzenlenmiş, elde edilen bulgular tablolar yardımıyla açıklanmıştır.

Katılımcıların pandemi boyunca uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara yönelik bulgular

Araştırmada yer alan öğrencilerin pandemi dolayısıyla 2020 yılının Mart ayı itibarıyla uzaktan devam eden eğitim yaşantılarında karşı karşıya kaldıkları sorunlara yönelik cevaplarına ilişkin veriler incelendiğinde ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde pandemi boyunca uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunların çevresel koşullar, sağlık, teknik, ekonomik, akademik, yok ve diğer olmak üzere yedi temada toplandığı görülmektedir. Çevresel koşullar temasında ev ortamının elverişsizliği, öğrenci hayatını - sosyalleşmeyi özlemek, üniversiteden fiziksel olarak uzak olmak kodları, sağlık temasında sağlık sorunları kodu, teknik temasında internet sağlayıcıdan kaynaklanan teknik sorunlar ve okulun sisteminden

kaynaklanan sorunlar kodları, ekonomik temasında internete erişim sorunları, bilgisayar vb. teknik donanım eksikliği ve aynı zamanda çalışıyor olmak kodları, akademik temasında dersi anlayamama- öğrenememe, uygulama yapamamak, güdülenme sorunu, sınav süreleri ve ders saatleri kodları yer almaktadır. Yok temasında ise öğrencilerin süreçte herhangi bir sorun yaşamadıklarına dair ifadeleri yansıtan sorun yok kodu yer almaktadır. Bu kodların yer aldığı ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir;

"Ne kadar öğrenmek için çabalasam da bir süre sonra ilgim dağılıyor. Ev ortamının uygun olmadığı günlerde ders dinlemede aşırı zorlanıyorum ilgim çok çabuk dağılıyor. Sınavlara aşırı panikle giriyorum zamanla öğrensem bile problem çıkacak düşüncesi oluyor sürekli." (Ö.43)

"Aile içerisinde büyük kız sorumluluğu da üzerime bindiği için pek de derslere katılmadığımı biliyorum, kardeşlerimle derslerimiz çakıştığı için fazla sesten hiçbir şey anlamıyordum. Girdiğim derste hocanın anlattıklarından tutun not almaya kadar sıkıntı vardı..." (Ö.75)

"Sosyallikten uzak olmak, derse bağlanma sorunu, üniversite de olduğunu hissedememek." (Ö.252)

"Saatlerce ekrana bakmaktan gözlerim başımın, boynumun ve belimin ağrması" (Ö.286)

"İnternetin kötülüğü, evde tek bilgisayar olması ve evde 4 öğrenci olması sistemin çökmesi, psikolojik yıpranma" (Ö.304)

Tablo 3: Katılımcıların Pandemi Boyunca Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar Kategorisi

Tema	Kod	f
Çevresel	Ev ortamının elverişsizliği	16
	Öğrenci hayatını - sosyalleşmeyi özlemek	4
	Üniversiteden fiziksel olarak uzak olmak	2
Sağlık	Sağlık sorunları	18
Teknik	İnternet sağlayıcıdan kaynaklanan teknik sorunlar	127
	Okulun sisteminden kaynaklanan sorunlar	74
Ekonomik	İnternete erişim sorunları	26
	Bilgisayar vb. teknik donanım eksikliği	21
	Aynı zamanda çalışıyor olmak	16
Akademik	Dersi anlayamama- öğrenememe	61
	Uygulama yapamamak	36
	Güdülenme sorunu	32
	Sınav süreleri	5
	Ders saatleri	4
Yok	Sorun yok	24
Diğer	Diğer	16
TOPLAM		482

"İnternet sıkıntısı ve uygulamalı derslerden geri kalma..." (Ö.39)

"Bağlantı sorunu çok yaşadım evde ailemle olduğum için özel alanım çok kısıtlıydı ve dersleri verimli geçiremedim" (Ö. 331)

"Derste sık sık kopuklar yaşadım ve ders dinlerken sistem attı ayrıca hocaların sesleri cızırtı şeklinde geliyordu tam adapte olamayıp derse aöf den tekrar yapıyordum" (Ö.321)

"Sistemin sürekli kapatması. İnternet olmasına rağmen donması. Kayıttaki sesin önden ilerlemesi" (Ö.233)

"Uzaktan eğitimde girdiğimiz derslerde kullandığımız programın bazı sorunları olmasıydı mesela dersten atması, sisteme girmemesi gibi problemler. Bunun dışında herhangi bir sorun yaşamadım" (Ö.247)

"Dersleri hiç anlamıyorum, kendi çalışmalarım ile bazı şeyleri öğrenmeye çalışıyorum bu sorun öğretmenlerimizden kaynaklı değildir, dersin donması sınav vakti sistem çökmeleri gibi sorunlar öğrencilerin önüne Çin seddi gibi duvar ördü pandemide" (Ö.262)

"İnternetim yoktu, kesintiler yaşandı ve sürekli teknoloji karşısında olduğumdan gözlerim bozuldu" (Ö. 228)

"Derslere giremedim çünkü bilgisayarım bozuktu bazen dersten atıldım dersleri anlayamıyorum çünkü görsel hafızaya daha yatkınım" (Ö.56)

"Eğitimin online olması ile birlikte maddi sorumluluklar nedeni ile çalışmamdan dolayı derslerin çoğuna erişim sağlayamadım ve bu da sınavlarıma yansıdı verilen eğitimden gram zevk ve verim alamadım." (Ö.273)

"Evde derslere katılma isteği çok gelmiyor" (Ö.114)

"Adı üzerinde uzaktan olunca aynı atmosferi vermiyor. Çabuk sıkılıyorum, odaklanma problemi yaşıyorum." (Ö.197)

"Benim için bu süreçte karşılaştığım en büyük sorun uygulamalı olan derslerimi online olarak almam oldu ve bu sebepten dolayı uygulamalı olan derslerimin bana çok verim sağlamadığını düşünüyorum" (Ö. 157)

"Seçtiğim bölüm uygulamalı bir bölüm olduğu için uzaktan eğitimde hiç bir anlamı olmuyor anlamıyorum makineler hakkında bilgi alamıyorum okumakla olmuyor maalesef dokunmak denemek gerektiğini düşünüyorum" (Ö.184)

"Hocalarım sağ olsunlar hiçbir sorun yaşamadım bizim için hepsini düşünüp bize yardımcı oldular" (Ö.103)

Pandemi sürecinde uzaktan eğitim yaşantılarının katılımcılara olumsuz etkilerine yönelik bulgular

Araştırmada yer alan öğrencilerin pandemi dolayısıyla 2020 yılının Mart ayı itibariyle uzaktan devam eden eğitim yaşantılarının olumsuz etkilerine yönelik paylaşımlarına ilişkin veriler incelendiğinde ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4'e göre pandemi sürecinde uzaktan eğitim yaşantılarının katılımcılara olumsuz etkileri akademik, çevresel, sağlık, teknik, ekonomik, yok ve diğer olmak üzere yedi temada toplanmaktadır.

dir. Akademik temasında akademik başarısızlık, uygulama yapamamanın getirdiği yetersizlik hissi, güdülenme, devamsızlık ve kendini geliştirememeye kodları, çevresel temasında sosyalliğin azalması, üniversite ortamından ve arkadaşlardan ayrı kalmak ve aileyle bir arada olmanın olumsuz etkileri kodları yer almaktadır. Sağlık temasında psikolojik sorunlar ve bedensel sorunlar kodları bulunmaktadır. Teknik temasında sistemden kaynaklı öğrenci mağduriyetleri ve internete girememeye kodları, ekonomik temasında ekonomik anlamda zorlanma kodu yer alırken, yok temasında ise öğrencilerin süreçte herhangi bir olumsuz etkiyle karşılaşmadıklarına dair ifadeleri yansıtan olumsuz etki yok kodu yer almaktadır. Bu kodların yer aldığı ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir;

"Uzaktan eğitim benim için çok iyi olmadı dersleri anlamıyorum bazen uygulama gereken dersleri uygulama yapmadan işledik hiçbir şey anlamadım açıkçası." (Ö.40)

"Derslerimden bir şey anlamıyorum ve mezun olunca ben ne biliyorum ki şimdi demek istemiyorum ve bu büyük bir sorun nerdeyse tüm öğrenciler aynı durumda ..." (Ö.352)

"Şu anda birinci sınıfım ve hiç bir şey öğrenemedim ve ben mezun olduğumda bir yerde çalışmak istesem de uzaktan eğitim olduğu için birçok yerde okumamış gibi görünebilirim." (Ö.331)

"Bölümüm teorik derslerin yanında uygulama gerektiren bir bölüm ve biz bunu ekran karşısında hocalarımızın desteğiyle ne kadar gidermeye çalışsak da eksik olduğumuzu düşünüyorum." (Ö.38)

Tablo 4: Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Yaşantılarının Katılımcılara Olumsuz Etkileri Kategorisi

Tema	Kod	f
Akademik	Akademik başarısızlık	125
	Uygulama yapamamanın getirdiği yetersizlik hissi	58
	Güdülenme	28
	Devamsızlık	19
	Kendini geliştirememeye	4
Çevresel	Sosyalliğin azalması	21
	Üniversite ortamından ve arkadaşlardan ayrı kalmak	12
	Aileyle bir arada olmanın olumsuz etkileri	9
Sağlık	Psikolojik sorunlar	38
	Bedensel sorunlar	14
Teknik	Sistemden kaynaklı öğrenci mağduriyetleri	22
	İnternete girememeye	13
Ekonomik	Ekonomik anlamda zorlanma	3
Yok	Olumsuz etki yok	23
Diğer	Diğer	11
	TOPLAM	400

"Dersleri yüz yüze işleyemediğimiz için yeterince verimli olmadığımı düşünüyorum kendi adıma. Özellikle bir sınıf ortamı olmadığı için yeterince moda giremediğimi düşünüyorum. Rahatlık, rahatlığı doğuruyor maalesef." (Ö.63)

"Derse odaklanamama, dersi yeteri kadar anlamama ve derse girememe sorunu yaşadım" (Ö.267)

"Meslek bakımından fazlasıyla olumsuz etkilendiğimizi düşünüyorum böyle devam ederse meslekte kendimi iyi geliştiremeye-bilirim aile evinde ekonomik şartlardan dolayı her yemeği ya da her tarifi deneyemiyor başımızda öğretmen olmadığı surece kendimizi iyi bir şekilde geliştirebileceğimizi düşünmüyorum." (Ö.77)

"El becerilerimi geliştiremedim." (Ö.98)

"Gençlerin sosyal medya, internet vb. işlerle çok yakinen ilgilenmesi bir sorun halindeyken ve bizi bunlardan tek kurtaran öğretim hayatımız olurken okul hayatımızın da tamamen internet üzerine taşınması biz gençlerin daha da asosyal olmasına ve içe kapanmasına neden olduğunu düşünüyorum." (Ö.46)

"Psikolojik olarak beni yordu ve bunalımla karışık bir stres haline girdim şu anda üniversite okuyorum ama ne bir şey öğrenebiliyorum ne de üniversiteli olmanın ayrıcalığından yararlanabiliyorum." (Ö.134)

"Aile evi hayatı olduğu için ailemle çok sorunlar yaşadım. Bazen derslerime engel oldu uzaktan eğitim sürecinde..." (Ö.198)

"Derslerde anlatılan şeylerin neredeyse hiçbirini öğrenemedim, evdeki stresimi sadece evdeki rahatlığımı düşünerek atıyordum... Okul havası insana o bölümün sorumluluğunu hissettiriyor ama evdeyken bunu hissedemedim bu yüzden derslere katılım sağlamadım. Online eğitim çok açıkça söyleyebilirim ki psikolojimi normalden daha berbat bir hale getirdi!" (Ö.14)

"Ekrana uzun süre bakmak gözlerim için iyi olmadı miyop oldum" (Ö.248)

"...derslerin hepsine giremedim, sistemsiz sıkıntılar yüzünden derslerden atıldım, sınavlarda zorlandım, evde olduğum için ev işlerini de yapmak zorunda kaldım, çalışmak zorunda kaldım" (Ö.301)

"Olumsuz etkisi yok zaten hevesli olan evde de derste gördüklerini yapabilir..." (Ö.34)

Pandemi sürecinde uzaktan eğitim yaşantılarının katılımcılara olumlu katkılarına yönelik bulgular

Katılımcıların uzaktan eğitim yaşantılarının olumlu katkılarına yönelik paylaşımlarına ilişkin veriler incelendiğinde ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5'te yer alan, uzaktan eğitim yaşantılarının katılımcılara olumlu katkılarına yönelik öğrenci paylaşımları incelendiğinde aile hayatı, ekonomik, akademik, kişisel gelişim, sağlık, yok ve diğer temalarının bulunduğu görülmektedir. Aile hayatı temasında evde olmak, şartların ders çalışmayı kolaylaştırması ve aile ile zaman geçirme kodları, ekonomik temasında aynı zamanda çalışma fırsatı ve harcamalar açısından kolaylık kodları, akademik temasında daha iyi öğrenmek, ders notu, kayıtlar

sayesinde dersi tekrar fırsatı, şartların iyileştirilmesi kolaylaştırılması, hocalarla iletişimin artması, not yükseltme fırsatı kodları bulunmaktadır. Kişisel gelişim temasında araştırma vb. yollarla kendini geliştirme - kendine zaman ayırma, sorumluluk bilincinin pekiştirilmesi, bireysel etkinliklere/ pratiklere zaman bulabilme ve farkındalığın artması kodları yer alırken, sağlık temasında kendini koruma kodu yer almaktadır. Yok, temasında öğrencilerin süreçte herhangi bir olumlu katkı görmediklerine dair ifadeleri yansıtan olumlu katkı yok kodu yer almaktadır. Bu kodların yer aldığı ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir;

"Evde bilgisayardan eğitim gördüm okula göre daha rahattı. Sınavlarda da uzaktan eğitim gördüğüm için hocalarımın bizi zorlamadığını düşünüyorum. Sınav sürelerimiz falan okuldakilere göre daha uzun. Bu yüzden sınav notlarım daha yüksek bu da olumlu güzel katkısı oldu." (Ö.38)

"Evde bulunduğu için daha çok çalışma fırsatım oldu." (Ö.7)

"Öncelikle kendime vakit ayırabilmem, ailemle beraber olmak gibi olumlu katkıları var. Hatta evimden uzaktayken iki kedimi de çok özlediğim için aklımın hep evde olması gibi sorunlarım vardı. Şimdi ise uzaktan eğitim sayesinde kedilerimle tüm gün vakit geçirebiliyorum. Bunun dışında uzaktan eğitim sayesinde evdeyken işe girip rahatlıkla harçlığımı çıkartabildim. Bu ve bunun gibi katkıları var." (Ö.274)

"Hem çalışıp hem de okulumu devam edebildim. İstedğim saatte dersleri izleyebildim." (Ö.55)

Tablo 5: Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Yaşantılarının Katılımcılara Olumlu Katkıları Kategorisi

Tema	Kod	f
Aile hayatı	Evde olmak	19
	Şartların ders çalışmayı kolaylaştırması	19
	Aile ile zaman geçirme	16
Ekonomik	Aynı zamanda çalışma fırsatı	15
	Harcamalar açısından kolaylık	13
Akademik	Daha iyi öğrenmek	3
	Ders notu	7
	Kayıtlar sayesinde dersi tekrar fırsatı	23
	Şartların iyileştirilmesi kolaylaştırılması	19
	Hocalarla iletişimin artması	6
	Not yükseltme fırsatı	7
Kişisel gelişim	Araştırma vb. yollarla kendini geliştirme-kendine zaman ayırma	33
	Sorumluluk bilincinin pekiştirilmesi	2
	Bireysel etkinliklere/pratiklere zaman bulabilme	6
Sağlık	Farkındalığın artması	7
	Kendini koruma	16
Yok	Olumlu katkı yok	129
Diğer	Diğer	17
	TOPLAM	357

"Maddi olarak daha iyi kazanç sağladım ve sanki birebir dere anlatılıyormuş gibi olduğu için kalabalık sınıflarda yüzümüze eğitimde biraz ders işleme zor oluyor. Ama bu şekilde hem soru sorabiliyoruz ve daha iyi anlıyoruz." (Ö.251)

"Olumlu katkılarının sadece maddi anlamda olduğunu düşünüyorum bu sayede ulaşım ve barınma masrafları benim için olmadı." (Ö.157)

"Daha esnek daha kafam rahat bir şekilde devam ettim kaçır-dığım dersleri sonrasında çok rahat bir şekilde yakalayıp takip ettim." (Ö.126)

"Kayıtlı dersi o hafta içerisinde rahatça dinleyip not almak" (Ö.3)

"Kendimi keşfetme açısından ve bol kitap okumam açısından faydalıydı." (Ö.279)

"Aslında normal hayatta yaptığımız bütün eylemlerin ne kadar önemli olduğu ve geçirdiğimiz her dakikanın her saatin önemini öğretti." (Ö.90)

"Üniversitenin değerini anladım..." (Ö.212)

"Kalabalık ortama girmek zorunda kalmadım diyebilirim. Toplu taşıma kullanmadım. Kendimi elimden geldiğince korudum." (Ö.63)

"Bana hiçbir olumlu yanı olmadı. Bu bölümü okuyabilmek için ailemi karşıma aldım iki yıl boyunca o okul mutfağında olmanın, sıramda hayalim olan meslek hakkında ders veren hocaları dinlemenin ve sınavların o tatlı heyecanının hayalini kurdum. Okulumda okumayacaksam ne anlamı var ki okumanın? İstese-m açık öğretimden okuyabilirdim. O okulun sorumluluğunu hissetmek istedim ama hissedemedim, derslerden gerçek anlamda bir şey öğrenebildiğimi sanmıyorum. Olumlu hiçbir dönüşü olmadı online eğitimin." (Ö.14)

Sürecin daha etkili ilerlemesi için katılımcıların önerilerine yönelik bulgular

Katılımcıların uzaktan devam eden eğitim yaşantılarının daha etkili bir biçimde yaşanması, sürecin daha etkili ilerleyebilmesi için paylaştıkları önerilere ilişkin veriler incelendiğinde ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin paylaştıkları önerilerin altı temada toplandığı görülmektedir. Yönetsel temasında okulların açılmasına yönelik tek bir kod bulunurken teknik temasında sistemin daha etkili hâle getirilmesi ve internet alt yapı sorununun çözülmesine yönelik iki kod bulunmaktadır. Akademik temasında öğrencilere daha fazla anlayış- tolerans gösterilmesi, ders işlenişinin geliştirilmesi, devam zorunluluğunun olmaması, sınav sürelerinin uzatılması, sınav yerine ödev verilmesi ve ders sürelerinde düzenleme – kısaltma kodları yer almaktadır. Sağlık temasında öğrenciler evde kalmaya ve önlemlere devam etmeye yönelik önerilerde bulunurken, yok temasında ise bazı öğrenciler basitçe konuya ilişkin önerilerinin olmadığını belirtirken bazıları ise zaten hâlihazırda yapılabilecek her şeyin yapıldığını bu yüzden başka öneriye gerek olmadığını ifade etmişlerdir. Bu kodların yer aldığı ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir;

"Aşı olduktan sonra veya daha öncesinde tedbirler ile birlikte giderek bir an önce üniversiteleri açmak çok mantıklı bir hareket olacaktır. Sonuçta sadece iki yıl var bir tanesi heba oldu. Ben bu mesleği nasıl yapacağım? Temelim sağlam değil çünkü zaten çok şey kaybettim daha fazla kaybım olsun istemiyorum." (Ö.14)

"Gerekli tedbirler alınarak gerekirse zorunlu kılınarak yüz yüze eğitime geçilmesidir." (Ö.310)

"Sağlığımız açısından ne kadar önemli bir konu olsa da dersi anlama açısından ve bana katkı sağlaması için yüz yüze eğitim olmasını diliyorum." (Ö.267)

"Online derslerde daha iyi bir programın kullanılmasını isteyebilirim sadece. Çünkü şu an kullanılan program görsel ve duyuşsal olarak gelişmiş bir program değil. Doğal olarak bu da verimimi düşürüyor kendi adıma." (Ö.63)

"Daha etkili olması için sistemin daha düzenli daha güzel olması gerekiyor, İnternet ve teknolojik sorunlar yaşayan kişilere yardımcı olmaları gerekiyor, hocaların biraz daha anlayışlı olması gerekiyor daha kaliteli bir uygulama olması gerekiyor." (Ö.301)

"Öğrencilere biraz daha tolerans gösterilebilir sınavlar konusunda..." (Ö.217)

"Anlayış ve empati olgularına sahip olunması eğitimcilerin..." (Ö.181)

"Daha zevkli işlenebilir..." (Ö.3)

"Sınıf ortamına daha yakın bir ortam oluşturulmalı..." (Ö.128)

"Virüsün insan sağlığını etki etmeyecek dereceye indiğinde okulun başlaması. Eğitim her şekilde telafi edilebilir ama giden sağlık ve bir insan canı geri gelemez maalesef." (Ö.142)

Tablo 6: Sürecin Daha Etkili İlerlemesi İçin Katılımcıların Önerileri Kategorisi

Tema	Kod	f
Yönetsel	Okulların açılması	166
Teknik	Sistemin daha etkili hâle getirilmesi	28
	İnternet alt yapı sorunu çözülmeli	5
Akademik	Öğrencilere daha fazla anlayış - tolerans gösterilmesi	18
	Ders işlenişinin geliştirilmesi	15
	Devam zorunluluğunun olmaması	7
	Sınav sürelerinin uzatılması	5
	Sınav yerine ödev verilmesi	3
	Ders sürelerinde düzenleme - kısaltma	3
Sağlık	Evde kalmaya ve önlemlere devam	31
Yok	Yok	23
	Zaten yapılabilecekler yapılıyor	17
Diğer	Diğer	17
	TOPLAM	338

“Yüz yüze eğitimi istiyorum ama aynı zamanda istemiyorum önlemler alınsa da sorunlar yine yaşanacaktır, şu anlık en iyisi uzaktan eğitim...” (Ö.89)

“Sağlığımız için uzaktan eğitime devam.” (Ö.266)

“Bir önerim yok.” (Ö.270)

“Şu şartlarda olabilecek en iyi şey yapılıyor bence...” (Ö.90)

“Herkesin elinden geldiğini yeterince yaptığını düşünüyorum bir önerim yok şu anda...” (Ö.126)

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar, uzaktan eğitim yaşantılarının katılımcılara olumsuz etkileri, uzaktan eğitim yaşantılarının katılımcılara olumlu katkıları ve sürecin daha etkili ilerlemesi için katılımcıların önerileri şeklinde kategorileştirilmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar kategorisi incelendiğinde çevresel koşullar, sağlık, teknik, ekonomik, akademik, yok ve diğer olmak üzere yedi tema bulunduğu görülmektedir. Öğrenciler çevresel koşullar temasında ev ortamının elverişsiz olduğunu, öğrenci hayatını- sosyalleşmeyi özlediklerini, üniversiteden fiziksel olarak uzak olmanın sorun yarattığını belirtmişlerdir. Alanyazında bu sonucu destekleyen örnekler bulunmaktadır. Örneğin, Keskin Kızıltepe ve Kurtgöz'ün (2020) araştırmasına katılan öğrenciler de sınıf ortamının olmaması ve ev ortamının uygun olmaması sebepleriyle süreçte motivasyon sıkıntıları yaşadıkları görüşünü paylaşmışlardır. Ayrıca Karagöz, Ağadayı ve Başer (2020) de uzaktan eğitimin öğrencilerin motivasyonunda düşüşe yol açtığını vurgulamaktadır.

Sorunlar kategorisinin sağlık temasında ise öğrencileri sağlık sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ercan ve Keklice (2020) pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeylerindeki değişimi incelemiş ve üniversite öğrencilerinin bu süreçte fiziksel inaktivite oranlarındaki artışın endişe verici derecede olduğunu, bunun önüne geçilmemesi hâlinde ileride bu bireylerin ciddi sağlık sorunlarıyla karşı karşıya kalabilme olasılıklarının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Aynı kategorinin diğer bir teması olan teknik temasında öğrencilerin internet sağlayıcıdan kaynaklanan teknik sorunlar ve okulun sisteminden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Mevcut araştırmada öğrenciler en büyük sorunlarından birinin internetteki alt yapısal sorunlar olduğunu ve bu nedenle derslere katılmadıklarını belirtmişlerdir. Önceki benzer araştırma sonuçlarına istinaden Can (2020) da araştırmasında konuya ilişkin olarak ülke çapında internete erişimin sağlanabilmesi adına yeterli alt yapının oluşturulması ve her bir öğretim kademesi için internet desteği sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu sonuçlara benzer şekilde Karadağ ve Yücel'in (2020) on tanesi devlet on tanesi vakıf üniversitesi olmak üzere toplam yirmi üniversitede pandemi sürecinde üniversitelerde uzaktan eğitime yönelik öğrenci memnuniyetini araştırdıkları çalışmalarında katılımcılar kullanılan uzaktan eğitim sisteminin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Yine Afşar ve Büyükdöğün (2020) iktisadi ve idari bilimler fakültesi ve sosyal ve beşerî bilimler fakültesi öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında araştırmaya katılan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları en büyük sorunun teknik sorunlar olduğunu belirtmiş, hatta araştırmacılar uzaktan eğitim sırasında ders işlerken kendilerinin de aynı sorunu yaşadıklarını vurgulamışlardır. Keskin Kızıltepe ve Kurtgöz (2020) ve Kürtüncü ve Kurt (2020) da araştırmaları sonucunda ortaya çıkan sorunlardan birinin üniversitelerin kullandığı sisteminden kaynaklanan sorunlar olduğunu vurgulamışlardır.

Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar kategorisinin ekonomik temasında öğrenciler internete erişim ve bilgisayar vb. teknik donanım eksikliği sorunları yaşadıklarını, bunun yanında aynı zamanda çalışmak zorunda kaldıklarını da belirtmişlerdir. Bu sonucu destekler şekilde Kürtüncü ve Kurt (2020), Keskin Kızıltepe ve Kurtgöz (2020) ve Turan ve Gürol (2020) da araştırmaları sonucunda evde internet erişiminin kısıtlı olması ve/veya hiç olmamasının ve bilgisayar olmamasının öğrenciler için uzaktan eğitim sürecinde sorun yaratan etmenler arasında yer aldığını belirtmişlerdir. Karadağ ve Yücel (2020) de lisans öğrencilerinin evinde internet bağlantısı bulunma oranının %63 olduğu ve çalışmada yer alan öğrencilerin dörtte birinin internet ve teknik araçların eksikliği nedeniyle derslere devam edemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca TEDMEM'de (2020) “Yükseköğretimde COVID-19 Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” başlığının altına konuya ilişkin olarak “İnternete erişim ve teknolojik imkânlardaki yetersizlikler uzaktan öğrenmenin etkililiğini olumsuz etkilemiştir” ifadesi yer almaktadır.

Araştırma sonucuna göre Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitimin öğrencilere olumsuz etkileri kategorisi akademik, çevresel, sağlık, teknik, ekonomik, yok ve diğer olmak üzere yedi temada toplanmaktadır. Akademik temasında akademik başarısızlık, uygulama yapamamanın getirdiği yetersizlik hissi, güdülenme, devamsızlık ve kendini geliştirememe kodları yer almaktadır. Öğrenciler akademik anlamda başarısız olduklarını, uzaktan eğitimle öğrenmenin tam olarak gerçekleşemediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Turan ve Gürol'un (2020) araştırmasında da uzaktan eğitimin yeterince öğretici olmadığı görüşü öğrenciler tarafından ortaya konulmuştur. Alanyazındaki araştırma sonuçları da bu sonuçlarla paralellik göstermektedir. Şöyle ki; Altuntaş Yılmaz'ın (2020) fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında gerek pratik gerekse teorik derslerin verimsiz geçtiği yönünde görüş bildiren öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Ayrıca, öğretmen adaylarının pandemi nedeniyle gerçekleştirilmek zorunda kalınan uzaktan eğitim yaşantılarına yönelik görüşlerini inceleyen Düzgün ve Sulak (2020) da öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarını etkili bulmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle uygulama eksikliğinin vurgulandığı mevcut çalışmaları destekler şekilde, Karadağ ve Yücel (2020) de uygulamalı bilimler derslerinin daha yoğun olduğu alanlardaki öğrencilerin sürece yönelik memnuniyetlerinin diğer alanlardan daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, üniversitelerin tıp fakültelerinde gerçekleştirilen araştırmalarda (Ekmekçi, Öziş, Akar, 2021; Toprakvd., 2021) da yüz yüze pratik ve uygulama-

ların gerçekleştirilemiyor olmasının önemli bir eksiklik olduğu vurgulanmaktadır. Keskin ve Özer Kaya (2020) da araştırmaları sonucunda uygulamalı birimlerdeki öğrencilerin yüz yüze eğitim ihtiyacına vurgu yapmış ve öğrencilerin dersi dinledikten sonra uygulama yapmalarının öğrencinin mesleki uygulama becerisine yapacağı katkıya dikkat çekmişlerdir. Benzer şekilde Kürtüncü ve Kurt'nun (2020) araştırmalarında da öğrenciler uygulama yapamıyor olmanın yarattığı sıkıntıyı dile getirmişlerdir. Üstelik mevcut araştırmada öğrenciler mesleklerine dair yeterli donanıma sahip olup olmadıkları yönündeki endişelerini belirtmişlerdir. Destekler şeklinde Demir vd. (2021) ve Tokuç ve Varol (2020) uygulamanın çok önemli olduğu alanlardan olan tıp fakültelerinde bu süreçte mezunların sahip olmaları gereken yetkinlikler ve yeterliklerle ilgili değerlendirmelerin yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Olumsuz etkiler kategorisinin sağlık temasında psikolojik sorunlar ve bedensel sorunlar kodları bulunmaktadır. Salgın, hastalığa yakalanmış ya da yakalanmamış tüm bireyler üzerinde psikolojik müdahaleyi gerektirebilecek kadar ciddi bir etmen olabilmektedir (Bozkurt, Zeybek ve Aşkın, 2020). Buna bir de öğrencilerin öğrenim hayatlarında ortaya çıkan değişiklikler ve bu değişikliklere adapte olmayı zorlaştıran faktörler eklendiğinde psikolojik sorunların ortaya çıkmasının olası bir durum olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim gereği teknolojik aletlerin başında ve karşısında bulunmanın ve yukarıda da belirtildiği gibi sürecin gerektirdiklerine bağlı olarak değişen fiziksel aktivite yoğunluğunun değişimi sonucunda (Ercan ve Keklice, 2020) gerek mevcut zaman diliminde gerekse ileriye dönük fiziksel sağlık sorunlarının ortaya çıkması da ihtimaller dahilindedir.

Araştırma sonucunda uzaktan eğitim yaşantılarının katılımcılara olumlu katkıları kategorisindeki öğrenci paylaşımları incelendiğinde bu kategoride aile hayatı, ekonomik, akademik, kişisel gelişim, sağlık, yok ve diğer temalarının bulunduğu görülmektedir. Aile hayatı temasında evde olmak, şartların ders çalışmayı kolaylaştırması ve aile ile zaman geçirme kodları, ekonomik temasında aynı zamanda çalışma fırsatı ve harcamalar açısından kolaylık kodları, akademik temasında daha iyi öğrenmek, ders notu, kayıtlar sayesinde dersi tekrar fırsatı, şartların iyileştirilmesi kolaylaştırılması, hocalarla iletişimin artması, not yükseltme fırsatı kodları bulunmaktadır. Kişisel gelişim temasında araştırma vb. yollarla kendini geliştirme- kendine zaman ayırma, sorumluluk bilincinin pekiştirilmesi, bireysel etkinliklere/pratiklere zaman bulabilme ve farkındalığın artması kodları yer alırken, sağlık temasında kendini koruma kodu yer almaktadır. Yok temasında öğrencilerin süreçte herhangi bir olumlu katkı görmediklerini belirtmişlerdir. Yok temasını dâhil etmeksizin diğer temalar bütün olarak değerlendirildiğinde bu temalara kod üreten öğrencilerin adeta "krizi fırsata dönüştürdükleri" ya da "bardağın boş değil dolu tarafını gördükleri" söylenebilir.

Krizin ortaya çıkmasından itibaren konuya ilişkin harekete geçilmiş ve uzaktan eğitime yönelik çeşitli düzenlemelere gidilmiştir. Örneğin, uzaktan eğitimin daha verimli devam ettirilebilmesi için "YÖK Dersleri Platformu" tüm öğrencilerin erişimine açılmış ve bu platformu kullanabilmeleri adına öğrencilere "uzaktan eğitime destek" kotası (6 GB) ücretsiz olarak verilmiştir. Bunun yanında bir döneme mahsus olmak üzere (2019-2020

eğitim öğretim yılı bahar dönemi) kayıt dondurma hakkı tanınmış, tez dönemindeki lisansüstü öğrencilerine ek süre verilmiştir (TEDMEM, 2020). Ancak konuya ilişkin araştırmalar genel olarak yapılan çalışmalardan daha fazlasına ihtiyaç duyulduğu sonucunu gözler önüne sermektedir.

Bölümlerine istekle, çeşitli beklentilerle başlayan öğrencilerin süreçte karşılaştıkları sorunların ve sürecin olumsuz etkilerine maruz kalmalarının öğrencilerin geri kalan öğrenim süreçlerini ve mezuniyet sonrası yaşantılarını olumsuz anlamda etkilemesini önlemek için süreçte yer alan paydaşlara ayrı ayrı görevler düşmektedir. Üniversiteler konuya ilişkin olarak öğrencilerin teorik ve pratik öğrenme eksiklikleri konusunda bu eksikliklerin tespiti ve telafisi, öğrencilerin psikolojik destek alması ve sonraki süreçler için yönlendirilmesi adına çeşitli çalışmalar gerçekleştirmektedir. Kullanılan uzaktan eğitim sistemlerinin etkililiğini artırmak için sorun tespiti ve sistemi geliştirme çalışmaları yürütülmelidir. Teknik alt yapı konusunda yaşanan sorunların doğurabileceği olası sonuçların diğer faktörleri de etkilediği göz önünde bulundurulduğunda ülke çapında yaşanan aksaklıkların giderilmesi adına sorumlu birimlerin acilen konuya yönelik iyileştirme ve geliştirmeleri gerçekleştirmesi beklenmektedir. Sürecin karmaşıklığı ve Covid-19 Pandemisinin sona erme zamanı ile ilgili belirsizlik açık bir şekilde ortadadır. Gerek kriz durumlarında gerekse normale döndükten sonra uzaktan eğitim faaliyetlerinin etkili bir biçimde yürütülmesi için eğitimcilerin ve öğrencilerin konuya ilişkin bilgi ve farkındalıklarının artırılması gereklilikler dahilindedir. Alanyazında konuya ilişkin daha derinlemesine araştırmaların yapılmasının bundan sonraki süreç için yol gösterici olacağı düşünülmekte, mevcut araştırmanın da bu sürece ışık tutabilecek bir katkı sağlaması umut edilmektedir.

KAYNAKLAR

- Afşar, B. & Büyükdoğan, B. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde İİBF ve SBBF öğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki değerlendirmeleri. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 161-182.
- Altuntaş Yılmaz, N. (2020). Yükseköğretim kurumlarında Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15-20.
- Bozkurt, Y., Zeybek, Z., & Aşkın, R. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Çakar, İ. (2020). *MYO öğrencilerinin 3+1 uygulamalı eğitim modeli çerçevesinde mesleki beklentilerinin incelenmesi "Sakarya MYO örneği"*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, A. M., İnana, M., Öz Puyan, F., Topçu Tarladaçalışır, Y., Erdoğan, B., Gayef, A., vd. (2021). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Uygulamaları. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 20(60-1), 72-77.

- Dilmaç, S. (2020). Students' Opinions about the Distance Education to Art and Design Courses in the Pandemic Process. *World Journal of Education*, 10(3), 113-126.
- Düzgün, S., & Sulak, S. E. (2020). Öğretmen adaylarının Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 619-633.
- Ekmekçi P.E., Öziş, S.E., Akar, M.N. (2021). TOBB ETÜ Tıp Fakültesi Covid-19 Pandemisi Uzaktan Eğitim Deneyimi. *Tıp Eğitimi Dünyası*. 20(60-1):11-15
- Ercan, Ş., & Keklice, H. (2020). Covid-19 Pandemisi Nedeniyle Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeylerindeki Değişimin İncelenmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 69-74.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-18.
- Fojtik, R. (2018). Problems of distance education. *Icte Journal*, 7(1), 14-23.
- Gökdoğan, O., & Sarıgöz, O. (2012). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin 'mesleki uygulama dersi' ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1091-1100.
- Güleç, M. M., Çetin, I., Parlak, S., Uyar, Ş., & Sevüktekin, M. (2005). Mesleki eğitim ile işyeri uygulamasının korelasyonu. *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 10(1), 37-52.
- Günay, D., & Özer, M. (2016). Türkiye'de Meslek Yüksekokullarının 2000'li Yıllardaki Gelişimi ve Mevcut Zorluklar. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 1-12.
- Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (2019). *İşyeri Eğitimi Uygulaması 3+1 Modeli Raporu*. 29.12.2020 tarihinde <https://meyok.isparta.edu.tr/assets/uploads/sites/446/files/brosur-23072019.pdf> adresinden erişildi.
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 309- 314.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karagöz, N., Ağadayı, E., & Başer, D. A. (2020). Bir tıp fakültesi öğrencilerinin pandemide uzaktan eğitim ile ilgili davranışları ve sorunları pandemi sürecinde tıp eğitimi. *The Journal of Turkish Family Physician*, 11(4), 149-158.
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Keskin Kızıltepe, S., & Kurtgöz, A. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin covid-19 pandemisi sürecinde aldıkları uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(74), 558-566.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Merriam, S.B. (1998) *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. (2ndEd.). Jossey-Bass Publishers.
- Onat Hattap, S. (2015). Mesleki ve teknik eğitimde uygulama derslerinin öneminin irdelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 71-75.
- Örs, F. (2003). Meslek yüksekokullarının toplumsal işlevi bir meslek yüksekokulunun kurumsal imaj araştırması. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(10), 1-16.
- Özgüler, D., Özgüler, A. T., Kağızmanlı, B., & Ulaş, M. (2018). Uzaktan eğitimde mesleki becerilerin kazanılması: Malatya Meslek Yüksekokul örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 167-173.
- Sarıbıyık, M. (2013). Meslek Yüksekokullarında Nitelikli İşgücü Yetiştirmek İçin 3+1 Eğitim Modeli. *Akademik Platform Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi*, 1(1), 39-41.
- Sarıbıyık, M. (2019). Mesleki eğitimde+ 1 uygulamalı eğitim modeli. *Seta Analiz*, 292.
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education. North Carolina: Information Age Publishing.
- Stemler, S. (2001). An Overview of Content Analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(17), 1-6.
- Şahin Ören, T., & Ören, V. E. (2018). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin 3+ 1 Eğitim Modelinden Tatmin Derecelerinin Belirlenmesi: Banaz Meslek Yüksekokulu Örneği. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3), 451-456.
- TEDMEM. (2020). *Covid-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Titrek, O., Kocaman, N., Ateşoğlu, G. Ö., & Göktekin, M. (2013, 10-11 Mayıs). 3+ 1 eğitim modelinin öğrenci üzerindeki etkililiği. *[Bildiri özeti]*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tokuç, B., & Varol, G. (2020). Covid-19 pandemisi ve türkiye'de tıp eğitimi. *Namık Kemal Tıp Dergisi*, 8(3), 380-384.
- Toprak, U., ALATAŞ, Ö., Can, C., Arslantas, D., Kiliç, F. S., İlhan, H., Harmanci, K., & Yelken, B. (2021). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Tıp Eğitimi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Uygulamaları. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 20(60-1), 41-45.
- Turan, Z., & Gürol, A. (2020). Eğitimde Acil Bir Dönüşüm: COVID-19 Pandemisi Döneminde Çevrim İçi Ders Alan Üniversite Öğrencilerinin Stres Algıları ve Görüşleri. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 17(2), 222-242.
- Ulus, L., Tuncer, N., & Sözen, Ş. (2015). Mesleki eğitim, gelişim ve yeterlilik açısından meslek yüksekokullarının önemi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 168-185.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri*. (11.Bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu. (2017). *Yükseköğretimde Yeni YÖK Raporu*. 29.12.2020 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Yuksekogretim_politikalarinda_yeni_yok.pdf adresinden erişildi.

Covid-19 Salgını ile Acil ve Zorunlu Uzaktan Öğretime Geçişe Yönelik Akademisyen Tutum Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Academician Attitude Scale for the Transition to Emergency and Mandatory Distance Education with the Covid 19 Pandemic: A Scale Development Study

Metin ÇENGEL, Ezgi Pelin YILDIZ, Ayşe ALKAN

ÖZ

Ülkeler arasında kısa zamanda hızlı artış gösteren Covid-19 hastalığı, pozitif vakalar ve ölümler ile birlikte dünya çapında toplumsal kaygı ve endişeleri de beraberinde getirmiştir. Bununla birlikte ülkelerin karşı karşıya kaldığı pandemi tehdidi başta sağlık sektörü olmak üzere birçok sektörü de olumsuz etkilemiştir. Bu sektörlerden biri de eğitim sektörüdür. Bu bağlamda geniş bir kitleyi etkileyen eğitim sektörü için gerekli önlemlerin alınması da bir zorunluluk hâline gelmiştir. Bu önlemlerin başında “Acil ve Zorunlu Uzaktan Eğitim Planı” gelmektedir. Bu çerçevede Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) bünyesinde yapılan mevzuat düzenlemesiyle birlikte tüm üniversitelerin tüm birimlerinde uzaktan eğitim uygulamalarına izin verilmiştir. Süreç içerisinde UZEM (Uzaktan Eğitim Merkezi) alt yapısına sahip olan 123 üniversite öğrenme öğretme faaliyetlerini bu sistemler üzerinden yürütürken, altyapı konusunda eksikliği olan diğer üniversitelerin ihtiyaçları da Yükseköğretim Kurulu koordinasyonunca giderilmeye çalışılmıştır. Eğitim paydaşları göz önünde bulundurulduğunda öğrenme öğretme faaliyetleri içerisinde aktif rol oynayan akademisyen/öğretim elamanlarından, acil ve zorunlu öğretime geçişe yönelik görüş alınmasının ve bu konu üzerine tutumlarının ortaya konulmasının süreci iyileştirmek adına önem arz edeceği düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmada, ilgili konuya yönelik geliştirilebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek ortaya koymak amaçlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, bir devlet üniversitesinin farklı fakülte ve yüksekokullarında çalışan 163 akademisyen ile birlikte yürütülmüştür. Ölçeğin öz değeri 1’den büyük üç faktörlü yapısı toplam varyansın %67.41’ini açıklamaktadır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kendi içerisinde tutarlı yapısını ispatlamaktadır. Sonuç olarak; ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik araştırmaları için uygulanan Açıklayıcı Faktör

Çengel M., Yıldız EP., & Alkan A., (2022). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan öğretime geçişe yönelik akademisyen tutum ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 305-312 <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1049411>

Metin ÇENGEL

ORCID ID: 0000-0003-0054-3120

Sakarya Üniversitesi, Hendek Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar Programcılığı Bölümü, Sakarya, Türkiye
Sakarya University, Hendek Vocational School of Technical Sciences, Department of Computer Programming, Sakarya, Turkey.

Ezgi Pelin YILDIZ (✉)

ORCID ID: 0000-0002-9987-9857

Kafkas Üniversitesi, Kazım Karabekir Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar Programcılığı Bölümü, Kars, Türkiye
Kafkas University, Kazım Karabekir Vocational School of Technical Sciences, Department of Computer Programming, Kars, Turkey
yildizezgi@gmail.com

Ayşe ALKAN

ORCID ID: 0000-0002-9125-1408

Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Samsun, Türkiye
Samsun Provincial Directorate of National Education, Samsun, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 28.12.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 26.06.2022



Bu eser “Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı” ile lisanslanmıştır.

Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonucunda COVID 19 Salgını ile Acil ve Zorunlu Uzaktan Öğretime Geçiş Yönelik Akademisyen Tutum Ölçeği” geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir veri toplama aracı olarak alan yazına sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: COVID-19, Acil ve zorunlu uzaktan öğretim, Tutum, Akademisyen/Öğretim elemanı, Ölçek geliştirme

ABSTRACT

The Covid-19 disease, which has increased rapidly among countries in a short time, has brought along social concerns and concerns around the world, along with positive cases and deaths. For all that, the pandemic threat faced by countries has negatively affected many sectors, especially the health sector. One of these sectors is the education sector. It has become a necessity to take the necessary precautions for the education sector, which affects a large audience. The first of these measures is the “Emergency and Compulsory Distance Education Plan”. In this context, with the legislative arrangement made within the body of the Higher Education Board, distance education applications in all fields of all universities were allowed. While 123 universities with Distance Education Center infrastructure are carried out through these systems, the needs of universities, which lack infrastructure, have been tried to be met in cooperation with other universities under the coordination of the Council of Higher Education. Considering the education stakeholders, it is thought that it will be important to get opinions about the transition to Emergency and Compulsory Education from academicians/instructors who play an active role in learning and teaching activities and to reveal their attitudes on this issue in order to improve the process. In the light of all this information, in this study, it is aimed to reveal a valid and reliable scale for the relevant subject. The scale was carried out with 163 academicians working in different faculties and technical colleges of a state university. The three-factor structure of the scale with an eigenvalue greater than 1 explains 67.41% of the total variance. The validity and reliability studies carried out to prove its consistency within scale. The results of Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) applied for validity and reliability studies of the scale; supports the submission of the “Academician Attitude Scale towards the Transition to Emergency and Compulsory Distance Education with the COVID-19 Pandemic” to the literature as a valid and reliable scale.

Keywords: COVID 19, Emergency and compulsory distance education, Attitude, Academician/Instructor, Scale development

GİRİŞ

Uzaktan eğitim, öğrenenlere kendi kendilerine öğrenme imkânları sağlayan, geleneksel eğitime göre daha esnek ve bireysel öğrenme ortamları sunan bir eğitim şeklidir. Uzaktan eğitimde temel amaç; sınırlılıkları kısmen ya da tümüyle ortadan kaldırarak eğitim imkânlarının daha geniş kitlelere ulaştırılmasıdır. Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitim kavramının birçok tanımı mevcuttur, bu tanımlamalardan öne çıkanlar; uzaktan eğitim; öğretmen ve öğrencilerin fiziksel ortam olarak aynı kapalı alanlarda bulunmasına gerek duyulmadan öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenip yürütüldüğü bir eğitim şeklidir (Kaya ve Karaağaçlı, 2002). Moore (1990)’a göre ise uzaktan eğitim farklı mekân ve zamanda planlanan, basılı ve elektronik iletişim araçları ile bilginin kitle iletişim araçları yardımıyla insanlara aktarımı için gerekli olan tüm düzenleme ve planlamalardır.

2019 yılı Aralık ayı itibariyle, Çin’in Wuhan kentinde ciddi enfeksiyon ve ölümcül sonuç tablolarına sebep olan bir virüs ile karşılaşmıştır. Bu virüs hızla diğer ülkelere de yayılmış ve sonuç olarak küresel bir pandemi süreci ilan edilmiştir (WHO, 2020). Ülkeler arasında kısa zamanda hızla artış gösteren bu hastalık *Covid-19 hastalığı* olarak tanımlanmış bu hastalık pozitif vakalar ve ölümler ile birlikte dünya çapında toplumsal kaygı ve endişeleri de beraberinde getirmiştir (Lin, 2020). Ülkelerin karşı karşıya kaldığı pandemi tehdidi başta sağlık sektörü olmak üzere birçok sektörü de beraberinde etkilemiştir (Telli-Yamamoto ve Altun, 2020; Macit, 2020; Üstün ve Özçiftçi, 2020). Bu sektörlerden biri de eğitim sektörüdür.

Türkiye’de ilk vakanın görüldüğü tarih olan 11 Mart 2020’den itibaren eğitime ara verilmiş bu bağlamda alınan ortak kararlar doğrultusunda uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Bu karar kapsamında geniş bir kitleyi etkileyen eğitim sektörü için gerekli önlemlerin alınması da bir zorunluluk hâline gelmiştir. Bu önlemlerin başında “Acil Uzaktan Eğitim Planı” gelmektedir. Bu planlamada temel amaç; aksayan öğrenme-öğretme faaliyetlerine acil olarak geçici çözümler oluşturabilmektir. Bu geçici çözümler; öğretici ve öğrenenleri çevrimiçi teknolojilerden yararlanarak hızlı bir şekilde bir araya getirmeyi amaçlayan acil eylem planı olarak tanımlanmaktadır (Hodges ve diğerleri, 2020).

Küresel salgın ilk kez ilan edildiğinde, hükümetler virüsün yayılmasını kontrol etmek için önleyici politikalar kullanmak zorunda kalmış okul ve üniversitelerde devamsızlık süresiz olarak askıya alınmıştır. Bu hızlı geçiş, öğrenme sürecine süreklilik sağlasa da, hem öğrenciler hem de öğretmenler ve akademisyenler açısından birçok sorunu ve yetersizliklerle mücadele etme zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda geniş bir kitleyi etkileyen eğitim sektörü için gerekli önlemlerin alınması da bir zorunluluk hâline gelmiştir. Bu önlemlerin başında “Acil Uzaktan Eğitim Planı” gelmektedir. Acil Uzaktan Eğitim Planı (AUE), kriz zamanlarında dijital ortam ve araçların yardımıyla uzaktan erişimle öğrenme faaliyetlerini yüz yüze eğitime benzetme sürecidir.

Salgın süresince Acil Uzaktan Eğitim faaliyetleri, eğitimi kesintisiz devam ettirenken diğer taraftan ise üzerinde durup düşünülmeli gereken problemleri de beraberinde getirmiştir. Bu problemlerden önemli düzeyde etkilenen eğitimin en önemli

paydaşları şüphesizdir ki öğretmen ve öğretim elemanlarıdır. Uzaktan öğretim ortamları ile uyumluluk, doğru teknolojileri bulup öğrenme-öğretme ortamlarına entegre etme, kişisel verilerin kullanımına yönelik etik sorunlar gibi maddeler süreç içerisinde öğretmen ve öğretim elemanlarının yaşadıkları en önemli sorunlar hâline gelmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında bu araştırmada, Yükseköğretim kademesinde öğrenme öğretme faaliyetleri içerisinde aktif rol oynayan akademisyen/öğretim elemanlarından, acil ve zorunlu öğretime geçişe yönelik görüş alınması ve bu konu üzerine tutumlarının ortaya konulması amaç edinilmiştir. Bu çerçevede ilgili konuya yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek ortaya koymak temel alınmıştır.

Çalışmanın kavramsal çerçevesi bağlamında alan yazındaki benzer araştırmalar incelendiğinde; Kurnaz ve Serçemeli (2020), araştırmalarında pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik bakış açılarını değerlendiren bir çalışma ortaya koymuşlardır. Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemini genel anlamda benimsemedikleri buna rağmen sistem kullanımı açısından herhangi bir problem yaşamadıkları görülmüştür. Buna karşılık öğrenci-öğretim elemanı iletişim eksikliği, uygulama derslerinin anlatımında yaşanan problemler süreç içerisinde yaşanan olumsuz faktörlere örnek gösterilmiştir. Erkut, (2020)'ye göre pandemi döneminde pek çok yükseköğretim kurumu çevrimiçi öğretime ve dijital araçların kullanımına hazırlıksız yakalanmış ve bu anlamda yeterlilikleri sorgulanmıştır. Bir diğer önemli nokta da akademisyenlerin tekno-pedagojik yeterliliklerinin sorgulanması ve sağlanması noktasındadır. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda birçok akademisyenin çevrimiçi uzaktan eğitim ile alt yapı ortam ve araçlarını yeni yeni deneyimledikleri ortaya konulmuştur.

Konuya yönelik ortaya konulan ölçek geliştirme çalışmaları araştırıldığında ise; Artan, Karaman, Atak ve Cebeci (2020), bir ölçek geliştirme çalışması ortaya koymuştur. Çalışmanın amacı, COVID-19 pandemisi sürecinde, kişilerin hastalığa yönelik algı ve tutumlarını değerlendirme amacıyla "COVID-19 Salgınına Yönelik Algı ve Tutumları Değerlendirme Ölçeği" geliştirilmiştir. Yapılan analizler sonucu 4 alt boyutlu (genel algılar, nedenler, kontrol, kaçınma davranışları) geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanan bir ölçek elde edilmiştir. Kanat, Arı ve Arslan (2021), çalışmalarında "Covid-19 Salgınına Yönelik Tutum Ölçeği" Geliştirme Çalışması ortaya koymuş, bu bağlamda 840 katılımcıdan görüş alınmıştır. Sonuç olarak; 3 boyutlu ve 19 maddeden oluşan 5'li likert tipte geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçek ortaya konulmuştur. Yapılan literatür taramasında konuya yönelik genel ölçeklerin varlığı tespit edilmiş olsa da salgın süresince Acil Uzaktan Eğitim faaliyetleri kapsamında, öğrenme öğretme etkinliklerini yürütmek zorunda kalan akademisyenlerin bu konudaki görüşlerini ve/veya tutumlarını tespit etmeye yönelik bir ölçeğin varlığına rastlanmamıştır. Bu durum literatürde bir boşluk olarak görülmüş ve hâlihazırda akademisyenlere yönelik geliştirilecek ilgili bir ölçeğin bu boşluğu dolduracağı öngörülmüştür. Ayrıca akademisyen görüşlerinin ortaya konulduğu bu çalışmanın, bu konudaki eksikleri ortaya çıkararak öğrenme öğretme süreçlerinin iyileştirilmesi konusunda Yüksek Öğretim kurumlarında gerekli önlemlerin alınması bağlamında etkin bir kılavuz olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın önemi kapsamında; eğitim paydaşları göz önünde bulundurulduğunda öğrenme öğretme faaliyetleri içerisinde aktif rol oynayan akademisyen/öğretim elemanlarından, acil ve zorunlu öğretime geçişe yönelik görüş alınmasının ve bu konu üzerine tutumlarının ortaya konulmasının süreci iyileştirmek adına önem arz edeceği düşünülmektedir. Bu kapsamda, bu araştırmada ortaya konulan geçerliliği ve güvenilirliği ispatlanmış "COVID 19 Salgını ile Acil ve Zorunlu Uzaktan Öğretime Geçişe Yönelik Akademisyen Tutum Ölçeği" nin alan yazında özgün bir veri toplama aracı olarak kullanılabileceği, bu bağlamda gelecek araştırma ve araştırmacılara yön vereceği öngörülmektedir. Ayrıca ilgili ölçeğin önderliğinde ortaya konulan araştırma sonuçları ile akademisyenlerin uzaktan öğrenme ortamlarına bakış açıları ve bu anlamda eksik yönler tespit edilip sürecin iyileştirilmesi adına gereken önlemler alınabilecektir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin farklı fakülte ve yüksekokullarında çalışan 163 akademisyen oluşturmaktadır.

- Çalışma grubunun akademik unvanlarına bakıldığında; %54.6 (f=89) Öğretim Görevlisi, Prof. Dr. ve Doç. Dr. %45.4 (f=74) olduğu gözlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1: Çalışma Grubunun Akademik Unvanları

Unvan	f	%
Öğretim Görevlisi	89	54.6
Öğretim Üyesi	74	45.4
	163	100

- Çalışma grubunun uzaktan eğitim platformları ile ilgili daha önceden bilgi sahibi miydiniz sorusuna verdikleri yanıtların: %60 (f=99) Evet Diğerlerinin Hayır %40 (f=64) olduğu tespit edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: Uzaktan Eğitim Platformları Bilgi Sahipliği

Uzaktan Eğitim Bilgi Sahipliği	f	%
Evet	99	60.0
Hayır	64	40.0
	163	100

- Çalışma grubunun uzaktan eğitim platformları ile ilgili daha önceden eğitim aldınız mı sorusuna verdikleri yanıtların: %61.9 (f=101) Evet Diğerlerinin Hayır %38.1 (f=62) olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3: Uzaktan Eğitim Platformları Eğitim Alma Düzeyi

Uzaktan Eğitim Eğitim Alma	f	%
Evet	101	61.9
Hayır	62	38.1
	163	100

- Çalışma grubu hangi öğretim metodunu kullanıyorsunuz sorusuna: %53.3 (f=87) Senkron ve Asenkron birlikte kullandıklarını %46.7 (f=76) Senkron Metodu kullandığını kullandıklarını ifade etmişlerdir (Tablo 4).

Tablo 4: Uzaktan Eğitim Metodları

Uzaktan Eğitim Metodları	f	%
Senkron-asekron	87	53.3
Senkron	76	46.7
	163	100

Veri Toplama Aracı

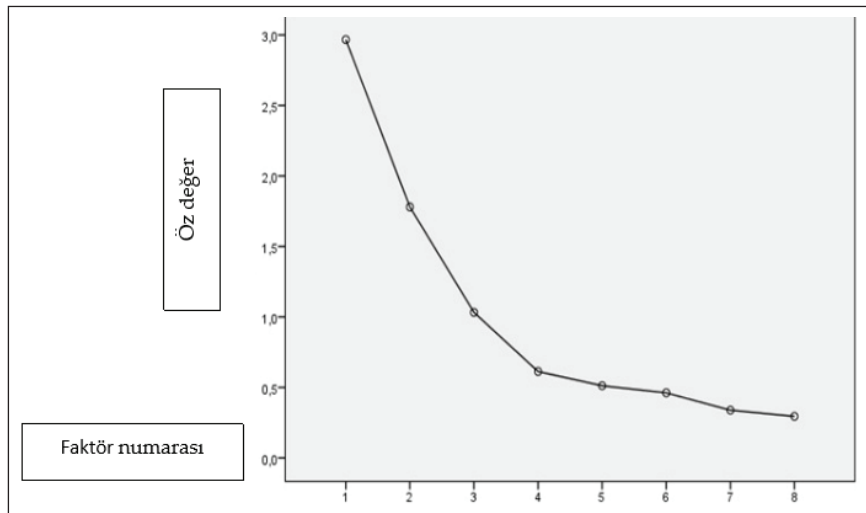
İlk adım olarak kapsamlı bir literatür taraması sonucunda kuramsal temellere dayalı 27 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Buna ilaveten ölçeğe öğretim elemanlarının demografik özelliklerini ortaya koyan 7 madde eklenmiştir. Veriler SPSS 21 paket programı ile çözümlenmiştir.

Ölçeğin Tanıtılması

Ölçek 17 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır, boyutların adlandırılması araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Buna göre; Birinci boyut: **“Öğrenmeye Yönelik İstek”** olup 6 maddeden oluşmaktadır. İkinci boyut: **“Öğrenmeyi Önemseme”** olup 5 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü boyut: **“Öğrenmeden Kaçınma”** olup 6 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 5: Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Başlangıç Özdeğerleri			Yükler Karesinin Çıkarımı Toplamı			Yükler Karesinin Döndürme Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
1	13.165	51.262	51.262	12.365	51.262	51.262	5.546	22.182	21.282
2	2.331	9.425	61.187	2.531	9.725	61.187	4.539	16.157	40.339
3	1.203	5.210	68.798	1.503	5.610	68.798	4.293	15.174	67.412
4	1.052	4.226	70.169						
5	1.023	3.888	71.936						
6	.939	3.260	75.231						

**Şekil 1:** Ölçeğin Öz değeri-faktör sayısı grafiği.

ÖLÇEĞİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

Ölçeğin Geçerlik Çalışması

Ölçeğin öz değeri 1'den büyük üç faktörlü yapısı toplam varyansın %67.41'ini açıklamaktadır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kendi içerisinde tutarlı yapısını ispatlamaktadır. Bu araştırmada ilgili ölçeğin geçerlik çalışması olarak yapı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin yeterliliğini test eden Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri .91 olarak bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin 3 boyutlu yapısı doğrulanmıştır. DFA için ise çoklu uyum indeksleri kullanılmıştır; buna göre *Öğrenmeye Yönelik İstek*, *Öğrenmeyi Önemseme* ve *Öğrenmeden Kaçınma* boyutlarına ait nihai uyum indekslerinin istenilen sınırlarda olduğu tespit edilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yeterliliğini test eden KMO değeri .91 olarak bulunmuştur. Değerin .80'den büyük oluşu "mükemmel uyumu" ifade etmektedir (Field, 2002). Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin 3 boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Bu boyutlar, "Öğrenmeye Yönelik İstek" (OYİ), Öğrenmeyi Önemse (ÖÖ), Öğrenmeden Kaçınma (ÖK) olup Şekil 1'de görülmektedir.

Ölçeğin Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin Cronbach Alpha ile saptanan iç tutarlık katsayısı .91 olarak saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları Öğrenmeyi Yönelik İstek boyutuna yönelik .90; Öğrenmeyi Önemseme boyutuna yönelik .83; Öğrenmeden Kaçınma boyutuna yönelik .86 tespit edilmiştir.

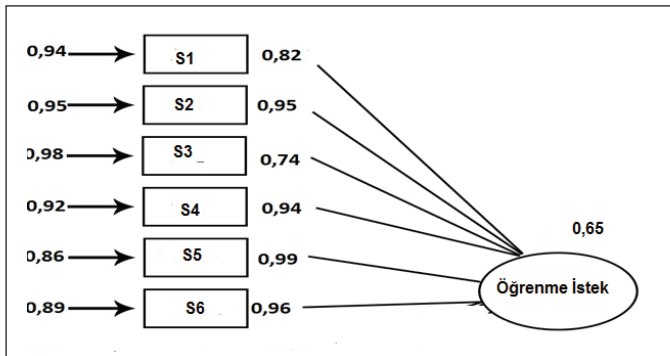
Tablo 6: Ölçek Boyutlarının İç Tutarlık Katsayıları

Boyutlar	Cronbach (α)
Öğrenmeye Yönelik İstek	.90
Öğrenmeyi Önemseme	.83
Öğrenmeden Kaçınma	.86

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Öğrenmeye Yönelik İstek Boyutu DFA Sonuçları

Kavramsal çerçevede değerlendirilen ölçeğin Öğrenmeye Yönelik İstek faktörüne ait doğrulayıcı faktör analiz sonuçları Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 2: Öğrenmeye yönelik istek faktörü DFA.

Şekil 2'deki DFA sonuçları değişkene ait standart regresyon katsayılarını (doğrulayıcı faktör analizi yükleri) göstermektedir. Buna göre Öğrenmeye Yönelik istek faktöründe en güçlü sorunun 3 nolu soru, en zayıf sorunun da 5 nolu soru olduğu gözlenmektedir.

• Öğrenmeye Yönelik İstek Faktörü Uyum İndeksleri

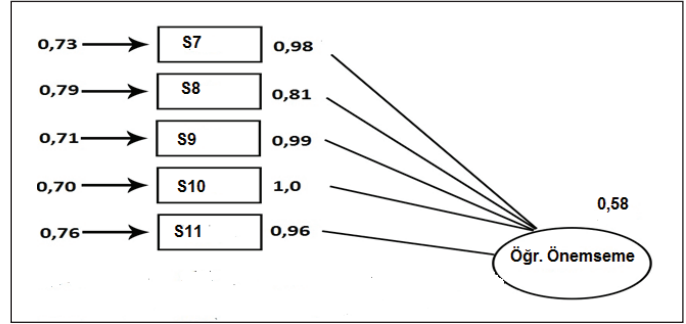
Tablo 7: Öğrenmeye Yönelik İstek Faktörü Uyum İndeksleri

Özellikler	Uyum İndeksleri					
	χ^2/df	GFI	AGFI	TLI	CFI	RMSEA
	45,6/ 15	,933	,912	,942	,923,	,056

Öğrenmeye Yönelik İstek faktörüne ait nihai uyum indekslerinin, Tablo 2'de görüldüğü gibi istenilen sınırlarda olduğu gözlenmiştir.

Öğrenmeyi Önemseme Boyutu DFA Sonuçları

Ölçeğin Öğrenmeyi Önemseme Faktörüne ait doğrulayıcı faktör analiz sonuçları Şekil 3'de görülmektedir.



Şekil 3: Öğrenmeyi önemseme faktörü DFA.

Şekil 3'deki DFA sonuçları değişkene ait standart regresyon katsayılarını (doğrulayıcı faktör analizi yükleri) göstermektedir. Buna göre Öğrenmeyi Önemseme Faktöründe en güçlü sorunun 10 nolu soru, en zayıf sorunun da 8 nolu soru olduğu gözlenmektedir.

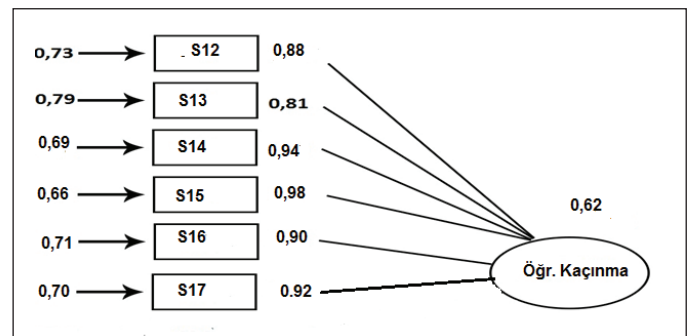
• Öğrenmeyi Önemseme Faktörü Uyum İndeksleri

Tablo 8: Öğrenmeyi Önemseme Faktörü Uyum İndeksleri

Özellikler	Uyum İndeksleri					
	χ^2/df	GFI	AGFI	TLI	CFI	RMSEA
	71,2/ 12	,910	,895	,922	,939	,058

Öğrenmeyi Önemseme faktörüne ait nihai uyum indeksleri, Tablo 3'de görüldüğü gibi istenilen sınırlarda olduğu gözlenmiştir, değişkenler arası ilişkiler ise yukarıdaki şekilde görülmektedir.

Öğrenmeden Kaçınma Boyutu DFA Sonuçları



Şekil 4: Öğrenmeden kaçınma faktörü DFA.

Şekil 4'deki DFA sonuçları değişkene ait standart regresyon katsayılarını (doğrulayıcı faktör analizi yükleri) göstermektedir. Buna göre Öğrenmeden Kaçınma faktöründe en güçlü sorunun 13 nolu soru, en zayıf sorunun da 15 nolu soru olduğu gözlenmektedir.

• Öğrenmeden Kaçınma Faktörü Uyum İndeksleri

Öğrenmeden Kaçınma faktörüne ait nihai uyum indekslerinin, Tablo 4'de görüldüğü gibi istenilen sınırlarda olduğu gözlenmiştir.

Tablo 9: Öğrenmeden Kaçınma Faktörü Uyum İndeksleri

Özellikler	Uyum İndeksleri					
	χ^2/df	GFI	AGFI	TLI	CFI	RMSEA
	2,2/0, 18	,945	,935	,948	,956	,002

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Uzaktan Eğitim, çok çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri aracılığı ile zaman ve mekân sınırlamalarını ortadan kaldırarak, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesini sağlayan, son dönemlerin en popüler eğitim yaklaşımlarından bir tanesidir. Uzaktan eğitim yaklaşımının öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanımının pek çok avantajı olmakla birlikte ön plana çıkanlar; zamandan ve mekândan bağımsız bir eğitim ortamı sunma, fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırma, daha esnek yapıda ve uyarlanabilir öğrenme ortamları oluşturma, fiziksel engelli öğrencilere eğitim olanağı sağlama, teknolojik araçlarla ders işleme imkânı ve bu kapsamda dijitalleşmeye uyum şeklinde sıralamak mümkündür.

2019 yılı Aralık ayı itibariyle, Çin'in Wuhan kentinde ciddi enfeksiyon ve ölümcül sonuç tablolarına sebep olan bir virüs ile karşılaşmıştır. Bu virüs hızla yayılarak sonuç olarak küresel bir pandemi süreci ilan edilmiştir (WHO, 2020). Bu bağlamda geniş bir kitleyi etkileyen eğitim sektörü için gerekli önlemlerin alınması da bir zorunluluk hâline gelmiştir. Bu önlemlerin başında "Acil Uzaktan Eğitim Planı" gelmektedir. Yükseköğretim kurumlarındaki durum incelendiğinde ise; 23 Mart 2020 tarihi itibariyle uzaktan eğitim donanımına sahip olan bütün üniversitelerde dijital imkânlar dahilinde uzaktan öğretim süreci başlatılmıştır (YÖK, 2020). Bu kapsamda YÖK tarafından derslerin yüz yüze değil uzaktan eğitimle tamamlanacağı bilgisi paylaşılmıştır. Acil Uzaktan Eğitim Planı çerçevesinde Yükseköğretimdeki gelişmeler son derece hızlı bir biçimde ilerlemiştir. Bu bağlamda sanal sınıf uygulamaları için üniversiteler eş zamanlı (senkron) sınıf araçlarının faydalı modüllerinden yararlanmışlardır.

Eğitim paydaşları göz önünde bulundurulduğunda öğrenme öğretme faaliyetleri içerisinde aktif rol oynayan akademisyen/öğretim elamanlarından, Acil ve Zorunlu Öğretime geçişe yönelik görüş alınmasının ve bu konu üzerine tutumlarının ortaya konulmasının süreci iyileştirmek adına önem arz edeceği düşünülmektedir. Tüm bunların ışığında bu araştırmada konuya yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek ortaya koymak amaçlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, bir devlet üniversitesinin farklı fakülte ve yüksekokullarında çalışan 163 akademisyen ile birlikte yürütülmüştür.

Ölçek maddelerinin çalışma grubu üzerindeki dağılımını göstermek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonunda ölçeğin 17 madde ve 3 boyutlu yapısı ortaya konulmuştur. Bu boyutlar; *Öğrenmeye Yönelik İstek (1)*, *Öğrenmeyi Önemseme (2)* ve *Öğrenmeden Kaçınma (3)* olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğinin geçerlilik çalışması için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine bakılmış; bu bağlamda KMO değeri .91 olarak saptanmıştır.

Elde edilen yapıyı doğrulamak için araştırmada Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) işlemleri uygulanmıştır. Bu işlemler sonucu

ölçeğin tüm boyutlarına ait nihai uyum indekslerinin istenen sınırlarda olduğu kanıtlanmıştır. Özetle, "COVID-19 Salgını ile Acil ve Zorunlu Uzaktan Öğretime Geçişe Yönelik Akademisyen Tutum Ölçeği" geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir veri toplama aracı olarak alan yazına sunulmuştur. İlgili ölçeğin COVID-19 pandemi sürecinde akademisyen tutumlarının değerlendirilmesinde güvenle kullanılması mümkündür.

Öneriler bağlamında; ileriki çalışmalar, daha farklı çalışma grupları ve farklı kademelerde gerçekleştirilebilir. Ayrıca gelecek araştırmalara ve araştırmacılara yön vermek üzere ilgili ölçeğin kültürel ve coğrafik açıdan oluşturdukları farklılıklar yorumlanabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışma için Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'ndan etik izin alınmıştır.

Kurul adı: Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu

Etik Kurulu Karar Tarihi: 29.07.2021

Evrak Tarihi ve Sayısı: 02.08.2021-E.1819

Belge Sayı Numarası: E-26428519-044-1819

KAYNAKLAR

- Artan, T., Karaman, M., Arslan, İ., & Cebeci, F. (2020). COVID-19 salgınına yönelik algı ve tutumları değerlendirme ölçeğinin değerlendirilmesi. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 4 (2), 101-107.
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125-133.
- Harry, K., John, M., & Keegan, D. (1993). *Distance education: New Perspectives*. London: Kogan Page. <https://doi.org/10.4324/9781315003429>
- Hodges, C.B., Moore, S., Lockee, B.B., & Trust, T. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, 1-15. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> adresinden 21.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999) *The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models*. Sage Publication, Thousand Oaks, CA. <https://doi.org/10.4135/9780857028075>
- Kaya, Z., & Karaağaçlı, M. (2002). *İnternet Yoluyla Eğitimde Etkileşimli Ortamların Tasarımı*. Bilgi Teknolojisi Kongresi Bildirileri, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, 6-8 Mayıs.
- Kurnaz, E., & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (3), 262-288.
- Lin, C.Y. (2020). Social Reaction Toward the 2019 Novel Coronavirus (COVID-19). *Social Health and Behavior* 3 (1), 1-2.
- Macit, A. (2020). Küresel Salgınların Tarihi ve Dünya Tarihsel Dönüşüm. İLEM Covid-19 Soruşturma Dosyası. <http://blog.ilem.org.tr/abdulkadir-macit-kuresel-salginlarin-tarihi-ve-dunya-tarihsel-donusumler/> adresinden 01.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

- Moore, M. (1990). *Background and overview of contemporary American distance education*. New York: Pergamon, pp. xii-xxvi.
- Sangster, A., Stoner, G., & Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting Education*, 29(5), 431-562.
- Üstün, Ç., & Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması. *Anatolian Clinic Journal of Medical Sciences*, 25 (1), 142-153.

- WHO. (2020). WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard. World Health Organization. <https://covid19.who.int/>
- Yamamoto, G.T., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

EKLER

COVID 19 SALGINI İLE ACİL VE ZORUNLU UZAKTAN ÖĞRETİME GEÇİŞE YÖNELİK AKADEMİSYEN TUTUM ÖLÇEĞİ ÖLÇEK MADDELERİ

Cinsiyetiniz

K () E ()

Yaşınız

Akademik Ünvanınız

Mesleki Deneyiminiz

Pandemi süreci başlamada önce Uzaktan Eğitim Ortamları ile ilgili herhangi bir bilgiye sahip miydiniz?

Evet () Hayır ()

Pandemi süreci başladıktan sonra Uzaktan Eğitim Ortamlarının kullanımı ile ilgili bir eğitim aldınız mı?

Evet () Hayır ()

Kullandığınız Uzaktan Eğitim türü hangisidir?

Senkron

Asenkron

Senkron-asekron (her ikisi de)

		5	4	3	2	1
	COVID 19 SALGINI İLE ACİL VE ZORUNLU UZAKTAN ÖĞRETİME GEÇİŞE YÖNELİK AKADEMİSYEN TUTUM ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Çevrimiçi (online) öğretme ortamını bir akademisyen olarak öğrenmek adına en etkili öğrenme yollarını araştırırım.					
2	Çevrimiçi (online) ortamlarda ders verebilmek için teknik açıdan kendimi geliştiririm.					
3	Çevrimiçi (online) ortamların modül ve özelliklerini (sınav, ödev, forum, sohbet, video konferans gibi) öğrendikçe kendimi daha güçlü hissediyorum.					
4	Uzaktan öğretim ortamlarında öğrenme-öğretme sürecini yönetirken yaşadığım sorunlar beni öğrenmekten vazgeçiremez.					
5	Salgın sürecinden sonra da çevrimiçi (online) ortamlardan derslerim kapsamında yararlanmak isterim.					
6	Salgın sürecinin beraberinde getirdiği dijital dönüşüme bir akademisyen olarak ayak uydurabilme çabalarım kendimi güvende hissetmemi sağlar					
7	Salgın döneminde çevrimiçi (online) öğretim ortamlarının sunduğu esnek çalışma ortamı ders verimimi artırmıştır.					

		5	4	3	2	1
	COVID 19 SALGINI İLE ACİL VE ZORUNLU UZAKTAN ÖĞRETİME GEÇİŞE YÖNELİK AKADEMİSYEN TUTUM ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
8	Salgın boyunca çevrimiçi (online) ortamları kullanma adına gerek kurumsal gerekse de bireysel öğrenme çabalarımı oldukça gerekli görüyorum.					
9	Çevrimiçi (online) ortamlarda öğrencilerimle senkron ve asenkron olarak kurduğum iletişimler öğrenme niteliğimi artırır.					
10	Uzaktan öğretim ve çevrimiçi öğrenme tekniklerini öğrenmek bana bir yük/zaman kaybı gibi gelmez.					
11	Çevrimiçi (online) ortamlarda kazandığım yetkinlikler akademik anlamda beni ayrıcalıklı kılar.					
12	Dijital çağa ayak uydurmaya yönelik çevrimiçi (online) ortamlara dair edindiğim her bilgi değerlidir.					
13	Çevrimiçi (online) ortamlarda öğretme sürecine başlamadan önceki ön öğrenme eğitim ve hazırlıklarını sıkıcı buluyorum.					
14	Çevrimiçi (online) ortamları öğrenmeye ve/veya kullanıma yönelik bilgiler edinmeyi gereksiz şekilde karmaşık buluyorum.					
15	Çevrimiçi (online) ortamlar üzerinden aradığım hizmetlere (ekran paylaşımı, dosya hizmetleri, ödev-sınav modülü) ulaşmamda harcadığım zamana acırım.					
16	Çevrimiçi (online) ortamlarda öğretme süreçlerinde yaşadığım teknik sorunlar öğrenme isteğime ket vurur.					
17	Salgın sürecinden sonra çevrimiçi (online) ortamlardan öğretme desteği kapsamında yararlanmak yerine geleneksel öğretim tekniklerini tercih etmek isterim.					

Doçentlik Başvuru ve Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar: Fenomenolojik Bir Araştırma

The Problems Experienced in Associate Professorship Application and Evaluation Process: A Phenomenological Study

Ali BALTACI

ÖZ

Bu çalışma, doçentlik başvuru ve değerlendirme sürecine ilişkin adayların tecrübelerinden hareketle yaşanan sorunları görünür kılmaya amaçlanmaktadır. Ayrıca adayların deneyimledikleri sorunlara ilişkin olası çözüm önerileri de geliştirmeye çalışılmıştır. Fenomenolojik desende tasarlanan araştırmanın çalışma grubu 41 doçent adayından oluşmaktadır. Derinlemesine görüşmelerle elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre doçent adayları; başvuru koşulları, başvuru sistemi, eserlerin puanlanması, jüri belirleme ve değerlendirme süreci, başvuruların açıklanması, etik inceleme ile kurumsal iletişimle ilgili sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Doçentlik başvuru sürecinin şeffaf hâle getirilmesi, iletişim süreçlerinin geliştirilmesi ve adil değerlendirme ilkelerinin uygulanmasıyla yaşanan sorunların büyük bölümünün çözümlenebileceği belirlenmiştir. Bu çalışma ile son dönemde sıkça tartışılan değerlendirmede adalet ve liyakat ilkesinin önemi belirlenmiş, yükseköğretim literatürüne yeni ve özgün veri sunulmaya gayret edilmiştir. Ayrıca çalışmanın ÜAK'ın kurumsal yapısının geliştirilmesi ile yükseköğretim kalite çalışmalarına da katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Doçentlik, Doçentlik başvurusu, Akademisyen, Değerlendirme, Akademik kariyer basamakları

ABSTRACT

The purpose of this study is to bring to light the difficulties that individuals have encountered during the application and assessment procedure for associate professorships. Furthermore, viable solutions to the challenges encountered by the applicants were attempted to be devised. The group of the study, designed in phenomenological pattern, consists of 41 associate professor candidates. The data obtained from in-depth interviews was submitted to descriptive analysis. According to the study's findings, associate professor candidates stated that there were issues with the application requirements, the application system, the scoring of the performances, the jury decision and assessment procedure, the application explanation, ethical review, and institutional communication. The majority of the issues may be resolved by making the associate professorship application process transparent, strengthening communication mechanisms, and employing fair assessment standards. The relevance of the concept of fairness and merit in the evaluation has been determined in this study, which has been addressed extensively in recent times, and it has been attempted to offer different and unique information to the higher education literature. In addition, it is thought that the study will contribute to higher education quality studies by improving the institutional structure of UAK.

Keywords: Associate professorship, Application for associate professorship, Academician, Evaluation, Academic career path

Baltacı A., (2022). Doçentlik başvuru ve değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar: Fenomenolojik bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 313-323. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1054604>

Ali BALTACI (✉)

ORCID ID: 0000-0003-2550-8698

Artvin Çoruh Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Hopa, Artvin, Türkiye
Artvin Coruh University, Faculty of Theology, Department of Religious Sciences, Hopa, Artvin, Turkey
dralibaltaci@gmail.com

Geliş Tarihi/Received : 07.01.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 28.07.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

GİRİŞ

Aydınlanma döneminden itibaren modernleşmenin simgesi olarak görülerek kamusal alanda önemli bir konum atfedilen üniversiteler; bilimsel araştırma yaparak evrensel bilgi birikimine katkı sunan, ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünü eğiten ve yenilikçi girişimlere kaynaklık eden kurumlardır (Cummings & Shin, 2014). Toplumun geleceğine yön verecek gençlere hizmet sunan üniversiteler, akademik ve idari kadrolar ile farklı bileşenlerden oluşan karmaşık yapılar olup temel işlevlerini gerçekleştirmek için insan sermayesine yoğun şekilde bağımlıdır (Meyer, 2012). Güçlü bir insan kaynağından destek alan üniversitelerin nitelikli eğitim sunarak ülkenin üretim süreçlerine müdahil olması ve evrensel bilimin gelişmesine katkı sunması mümkündür. Nitelikli eğitim almış ve özgün bilimsel çalışma üretmiş akademisyenleri bünyesinde bulunduran üniversitelerin nitelikli öğretim ve bilgi üretimi yapabileceği, ülke için yenilik ve katma değer sağlayabileceği söylenebilir (Conner & Rabovsky, 2011).

Türk yükseköğretim sistemi 2547 ve 7100 sayılı yasalara göre şekillenen bir akademik yapılanmaya ve kariyer yönetimine sahiptir. Kariyer, kişinin belirli bir meslek alanında sürdürdüğü çalışmalar, yaşamını adadığı işler bütünü veya bir yaşam biçimi olarak adlandırıldığında akademisyenlik, kariyer kavramı içinde değerlendirilebilecek bir meslek alanıdır (Lindholm, 2004). Akademik kariyer, bireyin lisans öğrenimini takiben devam eden lisansüstü öğrenim ve sonrasında devam eden, özgün ve nitelikli bilimsel çalışmalarla şekillenen uzun bir sürece vurgu yapar (Angervall vd., 2018). Süreç boyunca farklı şekillerde değerlendirmelere tabi olan akademisyenler için doktora öğrenimi ile tıpta uzmanlık veya sanatta yeterlik sonrası yapılan çalışmaların liyakat ve adalet ilkeleri uyarınca değerlendirildiği doçentlik değerlendirme süreci ayrıca önem taşımaktadır.

Doçentlik, yükseköğretim sisteminde profesör ile doktor öğretim üyesi arasında bir akademik unvan olup, doktora ya da tıpta uzmanlık derecesi alındıktan sonra kişinin lisansüstü çalışmalarına bağımlı kalmadan, kendine özgü çalışmalarla bilimsel üretim yapabildiğini ispat etmesi ve çalıştığı bilim alanının gelişimine katkı sunması olarak tanımlanabilir (Demir vd., 2017; Karataş vd., 2017). Bir alanda derinleşerek uzmanlaşan veya bir alanda hatırı sayılır çeşitlilik ve özgünlükte bilgi üreten akademisyenler, belirli koşullar altında bu başarılarının takdir edilmesini isterler. Akademik kariyerin taşıdığı bu içsel motivasyondan farklı olarak üniversitelerin bürokratik hiyerarşisi sonucu oluşan dışsal akademik yükselme isteği de önemlidir (Machado-Taylor vd., 2011). Neredeyse tüm akademisyenler için hem bir alanda bilgi ve tecrübeyle derinleşmenin verdiği psikolojik itki hem de zamanla üniversite yapısı içinde statü sahibi olma isteğinin söz konusu olduğu söylenebilir (Jusoff & Samah, 2009).

Doçentlik, farklı ülkelerde değişiklik gösteren ve çoğunlukla profesörlük öncesi kazanılan bir akademik ve idari unvandır. Amerika ve Kıta Avrupa'sında farklı ölçütlere göre değişkenlik gösteren doçentlik uygulamalarının neredeyse tüm dünyada bu iki ekolü esas aldığı söylenebilir (Alpaydın & Demirci, 2021; Uysal & Gürsoy, 2000). Türkiye'de doçentlik değerlendirme

süreci Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) başkanlığınca yönetilmekte ve yılda iki defa doçentlik eser inceleme başvuruları alınmaktadır. Bilim alanına göre değişmekle birlikte genellikle 3 veya 5 kişiden oluşan asil jüri üyelerince adayın doktora, tıpta uzmanlık veya sanatta yeterlik sonrası yaptığı çalışmalar değerlendirilmektedir. ÜAK'ın doçentlik unvanı için belirlediği genel koşulların yanı sıra bilim alanına göre tespit edilen ve hemen her dönem güncellenen özel koşullar da bulunmaktadır. Jüri üyeleri öncelikle adayın genel ve özel asgari koşulları sağlama derecesini incelemekte, asgari koşulların karşılandığına kanaat getirildikten sonra etik ve bilim alanına katkı gibi daha teknik incelemelere geçilerek jüri salt çoğunluğunun kararı ile adayın başarı durumu belirlenmektedir.

Yükseköğretimde kalitenin sağlanabilmesinin ön koşulu nitelikli akademisyenlerin sürece dahil edilmesidir. Bir üniversite yapısı içinde yer aldığına bakılmaksızın doçentlik asgari başvuru koşullarını sağlayan ve doktora sonrası çalışmaları ile bilimsel rüştünü ispat etmek isteyen bir akademisyen için doçentlik başvuru süreci akademik, psikolojik ve sosyolojik etkileşimleri olan bir süreci ifade eder (Zacher vd., 2019). Bilimsel yeterliğin bir jüri heyetinin değerlendirilmesine tabi tutulması, jürinin tutum ve değerlendirmeleri adayda gerginlik, kaygı ve depresyon gibi farklı psikolojik durumlara neden olabilir (Orhan & Udul, 2016). Ayrıca asgari veya etik ihlal nedeniyle başvurusu reddedilen veya yetersiz bulunan adayların da iş performanslarının düştüğü, akademik çekingenlik yaşadıkları veya çevreleri tarafından farklı şekillerde damgalanabildikleri bilinmektedir (Karatepe vd., 2021). Lisansüstü eğitim sonrasında yaptığı tüm çalışmaları kapsayacak denli geniş bir zamana yayılan doçentlik, ilk andan itibaren dikkatle planlanmalıdır. Türkiye'de bilim alanlarında çalışan öğretim üyeleri arasında profesyonel bir ilişkiden öte sosyal ve psikolojik etkileşimler de söz konusudur. Bir aday bir bilim alanında doçent olmak istediğinde en azından alanın tanınmış bilim insanlarıyla temasta olması veya bir şekilde adını duyurmasının önemli olduğu algısı hâkimdir (Korkmaz vd., 2020; Tunç, 2007).

ÜAK tarafından yıllar içinde geliştirilen doçentlik başvuru ve değerlendirme süreçleri, uygulamada çeşitli sorunları beraberinde getirmiştir. Alanyazında yer alan çalışmalarda jüri atamalarında yapılan tutarsızlıklar, jüriye gönderilen dosya sayısındaki adaletsizlikler, jürilerin kendilerince ölçütler belirlemesi ve doçentlik başvuru süresinin oldukça uzun olması gibi sorunlar, sistemin sağlıklı bir şekilde işlemesine engel olabilmekte; değerlendirmenin geçerlik ve güvenilirliğini düşürebilmektedir (Alpaydın & Demirci, 2021; Demir vd., 2017; Karataş vd., 2017; Mutlu, 2020; Orhan & Udul, 2016; Tuncer vd., 2018; Yılmaz & Memişoğlu, 2019).

Doçent adaylarının, doçentlik başvuru sürecinde karşılaştığı sorunların belirlenmesiyle adil bir değerlendirme sisteminin geliştirilmesi mümkün olabilir. Bunun yanında doçentlik başvuru sürecinde yaşanan çeşitli sorunları değişik özellikleri açısından ele alıp özellikle uygulamaya dönük farklı çözüm önerileri sunacağı için bu araştırmanın, özelde ÜAK'ın uygulamaya dönük yeni politikalar geliştirmesine genelde ise yükseköğretim kurumlarında yürütülen kalite çalışmalarına ve yükseköğretim kariyer çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca genel ölçütlerde yapılan kimi değişiklikler, asgari koşulu sağlayan adayların sayısını artırmış; gereğinden fazla başvuru, sürecin yavaşlamasına neden olmuştur. Tüm bu sorunlardan hareketle bu çalışma, doçentlik başvuru ve değerlendirme sürecine ilişkin adayların tecrübelerinden hareketle yaşanan sorunları görünür kılmaya ve adayların deneyimledikleri sorunlara ilişkin olası çözüm önerileri geliştirme amacını taşımaktadır.

YÖNTEM

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, doçent adaylarının doçentliğe yükselme sürecinde yaşadığı sorunlara ilişkin algı ve deneyimler ile sorunların çözümüne yönelik önerilen görüşler belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada akademisyenlerin doçentlik başvuru sürecinde yaşadıkları farklı deneyimlerin derinlemesine incelenmesi, bu deneyimlerden belirgin anlam kalıpları oluşturulması amacıyla nitel araştırma modellerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenoloji, bir yandan araştırmacının belirli bir olay veya olguya ilişkin deneyimlerini temel alarak detaylı anlam yapılarına ulaşmayı (Creswell & Poth, 2017), diğer yandan birey ve grupların deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ve var olan durumun farklı yönlerinin anlaşılmasını hedefler (Patton, 2014).

Çalışma Grubu

Fenomenolojik araştırmalarda çalışma grubunun, çalışmanın odaklandığı konu hakkında deneyim sahibi ve bu deneyimi açıkça ifade edecek bireylerden oluşması istenir (Merriam & Grenier, 2019). Bu araştırmanın çalışma grubu 2017-2021 arasındaki beş yıllık süreçte en az bir kez doçentlik eser inceleme başvurusu yapmış akademisyenlerden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında amaçlı örnekleme çeşitleri arasında yer alan maksimum çeşitlilik örnekleme ile kartopu örnekleme birlikte işe koşularak karma örnekleme stratejisi kullanılmıştır (Baltacı, 2018). Çalışma grubu, çeşitli bilim alanlarında (sağlık, eğitim, sosyal bilimler, fen bilimleri, hukuk, ilahiyat vb.) ve 27 farklı yükseköğretim kurumunda hâlen çalışmakta olan 19 doçent ile 22 doçent adayından (toplam 41) oluşmaktadır. Doçentlik bilim alanlarına uygun olarak hemen her bilim alanından temsilin sağlanmasına özen gösterilen katılımcıların 24'ü erkek ve 17'si kadın ve yaş ortalaması 38 olup özel ve kurumsal kimliklerinin gizliliğini sağlamak için bu çalışmada her katılımcı rumuzlarla anılacaktır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada nitel araştırmalarda çoğunlukla tercih edilen veri toplama araçlarından "görüşme" kullanılmış; görüşme sürecinde çeşitli sorularla incelenen olgunun derinliğini, yoğunluğunu ve etkisini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır (Patton, 2014). Açık uçlu soruların yer almasına özen gösterilen görüşme formu hazırlanırken ilgili literatür taranmış ve daha önce doçentlik başvuru sürecini yaşayan farklı bilim alanlarında çalışan beş doçent ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri sonrası hazırlanan görüşme formu yükseköğretim çalışmalarında uzman iki

öğretim üyesinin uygun görüşleri alınarak uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu beş temel, beş sonda soru olmak üzere on sorudan oluşmaktadır. Her bir katılımcıya onam formunun imzalatıldığı ve gönüllülük esasına dayalı yapılan görüşmeler, Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 05/03/2021 Tarih ve 03 Sayılı etik uygunluk onayı ile katılımcıların çalıştığı üniversitelerdeki ofislerinde ses kaydı alınarak, çevrimiçi görüntülü görüşmelerin video kayıtları veya e-posta yoluyla yazılı olarak yapılmıştır. 2020 yılı ocak ayında başlayan veri toplama süreci aynı yıl kasım ayında son bulmuş; ortalama 93 dakika ve toplamda 67 saat 55 dakika süren sesli ve görüntülü görüşmelere ek olarak 36524 kelimededen oluşan 42 sayfa e-posta mesajı veri setine dâhil edilmiştir. Veri setindeki işitsel, görsel ve yazılı kaynaklar, veri analizini kolaylaştırmak için yazılı hâle getirilmiştir. Nitel araştırmanın inandırıcılığını artırmak için önemli bir ölçüt olan katılımcı teyidini (Guba & Lincoln, 1994) sağlamak amacıyla her bir katılımcıya e-posta ile yollanarak söylemlerini kontrol etmeleri istenmiş ve bazı ifadeler katılımcı onayı ile yeniden düzenlenmiştir.

Verilerinin Çözülmesi

Görüşmelerle toplanan ham verilerin standart anlam bütünlüklerine dönüştürülmesi amacıyla veri çözümleme aşamasında betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, nitel veriden herhangi bir çıkarım yapılmaksızın doğrudan alıntılarla veya alanda var olan ilişkilerin doğrudan resmedilmesiyle araştırmaya dâhil edilmesidir (Baltacı, 2021). Bu kapsamda katılımcılardan elde edilen verilerin anlam örüntülerine odaklanılmış; veriler arasına gizlenen alt anlamlara ulaşmak ve inandırıcılığı sağlamak için kodlayıcı çeşitlenmesine gidilmiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacıdan farklı olarak nitel araştırmada veri analizi konusunda uzman iki kodlayıcı verileri kodlayıp temalar oluşturmuş; katılımcıların görüşlerinden azami verim sağlanması için kodlayıcıların farklılaşan kod yapıları uzlaşma yoluyla birleştirilmiştir. Kodlayıcılar arası görüş birliğini sağlamada Miles ve Huberman tarafından önerilen formül kullanılmış (Miles vd., 2018) ve her üç kodlayıcı arasında %91 oranında görüş birliği sağlandığı belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırma verilerinin çözülmesi sonucunda aşağıda başlıklar hâlinde belirlenen sekiz tema elde edilmiştir.

Başvuru Koşullarının Belirsizliği

Araştırmaya katılanların tamamı (n=41, %100), doçentlik başvuru koşullarının yeterince açık olmadığını dile getirmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=37, %90), avcı veya yağmacı (predatory) dergilerin statü ve özelliklerinin tam olarak belirlenmediğini, bu durumun başvuru sürecinde önemli bir kafa karışıklığı yarattığını dile getirmiştir:

"Öncelikle avcı dergi diye tanımlanan bir durum var. Bazı dergiler açık yayın yapmak için ücret istiyor; bazıları ise daha başvuru sürecinde ücret talep ediyor. Bilmeden yaptığım bazı yayınların da avcı dergi kategorisinde değerlendirildiğini gördüm. Bu konuda ciddi bir kafa karışıklığı var." (K3)

"Avcı dergiler hepimiz için önemli bir stres kaynağı. Oysa çözüm oldukça basit, ÜAK bünyesinde her bilim dalı için bir kurul kurulsun ve bu kurul o yıl hangi dergilerin avcı olarak değerlendirileceğini listelese sorun çözülmüş olacak. Ayrıca bu şekilde avcı dergilerle de etkin mücadele edilmiş olacak..." (K19)

Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=35, %85), yapılan yayınların hangi dizinlerde tarandığı ile ilgili belirgin bir listenin veya dizinlerin hangi niteliklere göre belirlendiğine yönelik bilgilerin ÜAK tarafından hazırlanmadığını dile getirmişlerdir:

"Yazdığım makalenin yer aldığı dizin aslında alan indeksinde ama ÜAK bunu kabul etmeyip ulusal yayın kategorisinde değerlendirmemi istiyor. Buna karşın ulusal yayınlarım da uluslararası olarak sınıflandırılıyor." (K13)

"Ulusal ve uluslararası yayın konusu gerçekten karışık. Türkiye'deki bir üniversitenin bir fakültesi uluslararası olduğunu iddia ettiği bir dergi çıkarıyor ama bu dergi jüriler tarafından ulusal kabul ediliyor." (K22)

Katılımcılar (n=33, %80), kendi bilim alanlarına özgü başvuru ölçütlerinin belirlenmediğini; bir kısmı da (n=23, %56) çalışmalarını sürdürdükleri bilim alanına ilişkin anahtar kelimelerin yeterince belirgin olmadığını belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

"Çalışmalarım ve ÜAK tarafından hazırlanan bilim alanı anahtar kelimeleri uyumuyor. Doktora alanım farklı ve o dahi bu listede yer almıyor. Bence ÜAK her başvuru dönemi anabilim dallarından bilgi alsın bu sorun çözülsün." (K36)

"Kendi alanımda yayın yapabileceğim endeksli yayın yok; en yakın alan mantığıyla yaptığım yayınları ise o alanın anahtar kelimeleriyle kodladığımda ÜAK bu kez alan dışı jüriler atayabiliyor. Bu açıdan her bilim alanının özelliklerine göre başvuru koşulları belirlemek daha doğru sanırım." (K21)

Katılımcılar (n=39, %95), ÜAK'ın daha önceki dönemlerde adaylardan herhangi bir ücret almayıp 2021 yılı eylül ayından itibaren yapılacak her yeni başvuruda ücret almasını haksızlık olarak değerlendirmektedir. Bu konuyla ilgili katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

"Daha önceki dönemlerde alınmayan başvuru ücretinin neden 2021 yılı eylül döneminde alındığının mantıklı bir açıklaması yapılması gerekir. Aynı mali yıl içinde iki farklı uygulama olması kafa karışıklığına neden oluyor. ÜAK bu durumu şu tarihten sonra yapılacak başvurular için şu ücret alınacak ve bu gelir şu kalemlere harcanacak diye ayrıntılı olarak ilan etmeliydi." (K41)

"Bu dönem ücrete tabi başvuru olması ve bir nedenle başvurunun geri çekildiğinde dahi ücretin iade edilmemesi düşündürücü." (K5)

Başvuru Sistemiyle İlgili Sorunlar

Doçentlik Bilgi Sistemi (DBS) ile ilgili yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

"DBS'yi kullanmak gerçekten karışık; bu sisteme aşına değilseniz kısa sürede sistemi çözüp doğru şekilde başvuru yapmanız da söz konusu olmuyor. Genellikle yakın zamanda doçent olmuş

arkadaşlardan destek alıyoruz, onların bilgileri de sınırlı..." (K10)

"Öncelikle sistemin bir ayrıntılı bir kullanım kılavuzu yok; yani nerede ne yapmalıyız belli değil. Başvuru aşamalarında yapacağınız bir hata sizin aylarca beklemenize neden olabiliyor. Bunun yanında hangi aşamada hangi bilgilerin nasıl girilmesi gerektiğine yönelik kafa karışıklığı var. ÜAK bunu etkili iletişim ile çözebilir aslında; basit ve anlaşılır görsellerden oluşan bir site hazırlamak zor olmasa gerek" (K17)

Doçentlik başvuru sisteminde adayların yaşadığı sorunların önemli bir bölümü, yapılan çalışmaların alana özgü belirlenmiş ölçütlerle puanlanmasıdır. Bu konuyla ilgili katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

"Puanlama konusu oldukça çileli. Hangi yayını neye göre nasıl puanlayacağız? Hangi dizin nereye? Hangi eser ulusal? O kadar karışık ki... Hele çok sayıda yayını olan arkadaşlar için süreç daha da zorlayıcı." (K8)

"Puanlamada en büyük sorun doktora öncesi ve sonrası ayrımında yatıyor. Doktora öncesi yapılan işlerin bir değeri yok gibi bir algı var. Oysa adı üstünde akademik kariyer: yani bir bütün hepsi. Bunu bilen birçok aday doktora öncesi kısıtlı sayıda yayın yapıyor. Çalışmaları daha rahat puanlamak için doktora sonrası yayınlamayı tercih ediyorlar." (K35)

Jüri Belirlenmesiyle İlgili Sorunlar

Jüri belirleme süreci, katılımcıların önem arz ettiği sorunlar arasındadır. Aşağıda konuyla ilgili katılımcı görüşleri yer almaktadır:

"Daha önceki başvurumda kendi alanımda yeterince jüri adayı olmasına rağmen, yedi kişilik kurulun dördü alan dışıydı ve maalesef yüksek bir başvuru puanım olmasına rağmen başarısız kabul edildim. Alan dışı jürilerin hakkımda değerlendirme raporu dahi yazmamaları, çalışmalarına ne kadar uzak olduklarını da gösteriyordu..." (K14)

"İhtilaflı olduğum jüri üyelerinin beni sübjektif değerlendirebileceğini hiç düşünmedim. Nedense tam da bu kişiler jürilerim oldu, elimle ayarlasam ancak bu kadar denk getirebilirdim..." (K33)

Jüri Değerlendirme Süreciyle İlgili Sorunlar

Jüri değerlendirme süreciyle ilgili görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır:

"Jürilerimin tarafsız şekilde değerlendirme yapacağını umdum hep ama akademinin içinde olduğu cadı kazanını bildiğimden, hiçbir şeyin benim istediğim yönde olamayacağını anladım. Daha önce tanımadığım bir jüri üyesi hakkımda öyle şeyler yazmıştı ki acaba ben ona ne yaptım diye düşündüm. Bu jürinin bilmesi mümkün olmayan ve çoğunlukla özel hayatımın detaylarını içeren cümleleri değerlendirme raporunda okumak yaralayıcı oldu. Değerlendirme raporuna itiraz etsem de hakkımda verilen kararı değiştiremedim ve jürinin hakkımda öğrendiği yalan yanlış bilgilerle akademik kariyerim zarar gördü; çalıştığım yerden ayrılmak zorunda kaldım ve yıllarca tedavi gördüm." (K6)

"Danışmanımla doktora süreci boyunca sorunlu bir ilişkim oldu. Hiç yakın bir ilişki kuramadık ve pek de görüşmüyorduk. Doçentlik başvurum hakkında kendisinin görüşünü de almadım. Ancak benim yerime jürilerden birisi onu arayarak bilgi istemiş; oysa hakkımdaki tüm bilgiler dosyamda mevcuttu. Danışmanım da jüriyi hakkımda olumsuz karar vermesi konusunda telkin etmiş; doçentlik sürecinin doğal bir parçası bu maalesef. Yani sizin geleceğinize danışmanınız karar veriyor ve onunla aranız iyi değilse en iyi ve orijinal çalışmaları da yapsanız hakkınızdaki algı değişmiyor." (K26)

Jüri değerlendirme sürecindeki önem arz eden sorunlar arasında jürinin; ÜAK'ın belirlediği ölçütlerden farklı olarak kendisine göre ölçüt belirlemesi (n=41, %100), aday dosyasını hatalı değerlendirmesi (n=40, %97) ve değerlendirme sürecinde aday ile iletişime geçmesi (n=38, %93) sayılabilir. Anılan durumlarla ilgili katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

"ÜAK'ın belirlediği kriterleri fazlasıyla karşılamama rağmen jüri kendine uygun doçentlik kriterleri belirlediğinden başarısız oldum." (K24)

"Bir jüri üyesi aslında teamüllerde olmayan konularda kendisine göre ölçütler belirlemiş. Mesela uluslararası proje yürütme, lisansüstü ders verme, tez yönetme veya patentli buluş yapma gibi. Oysa bunlar ÜAK'ın belirlediği asgari ölçütler arasında yok." (K31)

Jüri değerlendirmesiyle ilgili farklı görüşler de önemlidir:

"Doçentlik jürimde yer alan bir kişinin dosyama araştırma görevlilerine inceleterek raporumu hazırladığını ve dosyamdaki bazı eserlere bu şekilde ulaştığını öğrendim." (K16)

"Bir doktora öğrencisi bana ulaşarak bir jüri üyemin öğrencisi olduğunu ve doçentlik dosyama kendisinin okuyarak rapor yazdığını ilettiler." (K23)

"Doçentlik dosyamın jüri üyesinin yakın arkadaşı başka bir akademisyen tarafından incelendiğini duydum..." (K34)

Katılımcı görüşlerine göre değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlardan birisi de jürilerin kendilerini doçent adayından üstün görme çabasıdır (n=41, %100). Özellikle donanımlı doçent adaylarının dosyalarını inceleyen jürilerde gözlenen bu durum varlığı farklı katılımcı görüşleriyle sabittir:

"Başvuru puanım net 650 civarıydı. 15 SSCI ve 30'a yakın alan indeksi yayınlam; atıflarım ve diğer eserlerim asgari puanı zaten karşılıyordu. Tek eksiğim doçentlik kriterleri arasında yer alan ders verme zorunluydu. Bu şartı karşılamam uzun sürdü. Dosyamın dolu olması alandaki pek çok hoca tarafından tebrik takdir edilse de bu durumun bazı jürilerde aşağılık kompleksine neden olacağına ilişkin duyular da almıştım. Jüri sonucum "başarısız" olarak açıklandığında hayal kırıklığına uğramıştım. Öyle ki jüri raporları belirgin şekilde kıskançlık kokan ifadelerle doluydu. İtiraz ettim; kabul edilmedi. Ancak üç yıl sonra jürinin üstün beklentilerini karşılayan 813 net puanla doçent oldum..." (K1)

"Lisans ve lisansüstü eğitimimi devlet bursuyla yurtdışında tamamladım. Çalışmalarımın çoğu yabancı dildeydi ve farklı

dillerde yayınlarım vardı. Bu durum bazı jüri üyelerinin beni başarısız görmesi için yeterliydi. Daha korkunç olanı bir jürimin bana dolaylı olarak ulaşarak "senden korktuk, bize göre çok iyisin ve çıtayı çok yukarı taşıyacaksın. Bundan korktuk" mesajını iletmesiydi..." (K4)

"Yayınlarımla ve atıflarımla jüri üyelerinden fazla olduğumu anladığımda "başarısız" olacağımı da anlamıştım. Çünkü bizim alanda jüriler, kendilerinden daha çalışkan gençlerin yükselmesi yerine onların burnunun sürtülmesi ve akademiden nefret etmesi için ellerinden geleni yaparlar..." (K40)

Katılımcı görüşlerine göre jüri değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar arasında jürinin doçent adayının danışmanı ile yaşadığı çıkar çatışması veya farklı anlaşmazlıklara dayanarak objektif olmayan değerlendirme yapması (n=35, %85) ve aday ile ideolojik, dini, etnik farklılıkları ön plana çıkararak ayrımcılık yapmasıdır (n=32, %78). Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

"Doçentlik jürilerimden birisi geçmişte doktora danışmanımla yaşadığı husumet nedeniyle benim dosyama adil bir şekilde değerlendirmede." (K30)

"Bana göre bilim insanının en çekilmez olanı belirli bir ideoloji yüceltip diğerini ötekileştirendir. Geçmişte siyasi görüşümü farklı ortamlarda açıkça dile getirmemden dolayı farklı jüriler tarafından komik sebeplerle başarısız buldum. Sonradan bu jüriler çevrelerine benim siyasi görüşümü beğenmedikleri için başarısız verdiklerini ifade etmişler." (K9)

Başvuruların Sonuçlandırılmasıyla İlgili Sorunlar

Katılımcıların çoğunluğu (n=33, %80), jüri belirleme sürecinde jüri üyelerine eşit sayıda değerlendirme dosyası gönderilmediğini, bazı jürilerin iş yükünün diğer jüri üyelerine göre fazla olduğunu, bunun da adayın sonuç açıklama süresini uzattığını dile getirmiştir. Yaşanan bu durumla ilgili görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır:

"Bazı adaylar jüriler açıklandıktan on beş gün sonra doçentlik unvanını alırken benim yaklaşık on altı ay beklememin mantıklı bir açıklamasını aradım hep..." (K28)

"Bir jürimde altı, diğerinde sekiz ve diğerlerinde yedi dosya olduğunu öğrendim. Yani epey uzun bir süre bekleyeceğim." (K32)

"Jüri değerlendirme süreleri gerçekten çok uzun; her aday için verilen en az otuz günlük süre, çoğu jüri tarafından önemsenmiyor. Ek süre talep eden jüriler veya keyfi olarak rapor girmeyen jürilerin varlığını bilmek üzücü..." (K11)

Katılımcıların tamamı (n=41, %100), değerlendirme sonuçlarını beklemenin kendilerinde kaygı yarattığı ve iş verimlerinin düşüğünü dile getirmişlerdir. Özellikle jüri rapor giriş tarihlerini bilmemek, kurul toplantı tarihlerinin ÜAK tarafından açıklanmaması gibi iletişimsel sorunlar başvuru açıklama sürecinde adayların dile getirdiği önemli sorun alanlarından. Aşağıda konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları yer almaktadır.

"Başvuru sürecinde beni zorlayan şey dosyamın akıbetini bilememektir. Oysa her jüri raporu girdiğinde sistemde bir "rapor

girişi tamamlandı” veya “rapor giriş tarihi” gibi ileti belirse bu bekleyiş beni bu kadar sarsmayacaktı.” (K13)

“Başvuruların açıklanma süreci gerçekten çok zorluyor. Özellikle psikolojik olarak etkileniyorsunuz. İnternet forumlarındaki yalan yanlış bilgilere veya ekranda oluşan değişikliklere odaklanıyorsunuz. Hatta sonuç açıklama ekranını cetvelle ölçerek satır ve sütun genişlemiş mi diye kontrol ettiğim bile oldu. Oysa her jüri rapor girdiğinde yeşil renk ile girmeyen jüriler kırmızı ile belirlense bile bana yeterdi...” (K18)

“Başvuru sürecini yönetmek zor; bir yandan etik veya asgari şartlar veya sudan sebeplerle başarısız olmak diğer yandan hangi jürinin sizin hakkınızda nasıl karar vereceğini bilememek. Oysa ÜAK bir iş akış diyagramı yapsa ve jüri raporlarının aşamalarını ve tarihlerini bize açıklasa sorun çözülecek. Ayrıca bazı adaylar tüm süreci bir şekilde öğrenirken ben süreç hakkında hiçbir bilgiye sahip olamadım; tüm denemelerime rağmen ÜAK’a ulaşıp dosyamın akıbetini dahi öğrenemedim.” (K31)

Asgari ve Etik Değerlendirme Süreciyle İlgili Sorunlar

Katılımcıların etik değerlendirme sürecinde yaşadığı sorunlara ilişkin görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır:

“Doçentlik sürecinde en büyük çekincem, hakkımda etik inceleme yapılmıyorsa. Korktuğum başıma geldi. Sonuçta aklandı ama bir kez dışlanıp mobinge maruz kalınca başvuru öncesindeki hevesiniz vs. kalmıyor. Etik süreç yiyip bitiriyor sizi ve ailenizi...” (K37)

“Başvurumun başarılı olarak sonuçlanmasını beklediğim on üç ayın sonunda hakkımda etik inceleme kararı verildi. Kararın bana ulaşması yaklaşık iki ay sürdü. Savunma ve diğer inceleme süreçleriyle birlikte on ay kadar daha bekledim. Sonuçta bazı eserlerim etik ceza aldı. Ancak bu süreçte ceza alan yayınlarımın ortak yazarı olan arkadaşım aynı yayınlarla doçent oldu. Etik inceleme kararı jüriden jüriye değişiyor. Etik inceleme sürecindeki belirsizlik gerçekten çok yaralayıcı...” (K15)

“Jüri tarafından hakkımda etik inceleme yapılmasına karar verildi. Ancak etik ihlale yol açan nedeni anlamakta epey zorlandım. Jüri, evrensel akademik etik ilkeler veya ÜAK’ın belirlediği etik ilkelere göre değerlendirme yapmak yerine kendi ilkelerini geliştirmişti. Kendisine atfı yapmamak, onunla benzer çalışma konularımızın olması vs. beni etiğe sevk etmesi için yeterliydi.” (K40)

“Doçentlik sonucunuzun başarısızlıkla sonuçlanmasından daha kötü olan şey maalesef etik inceleme sürecinde olmanız. Hakkınızda etik inceleme yapıldığını kurumunuzun öğrenmesi durumunda çok zor bir psikolojiyi yönetmek zorunda kalıyorsunuz.” (K32)

“Etik inceleme sonucunda ikiden fazla yayımlarım ceza aldı. Doçentlik sürecim iptal edildi; istifa etmek ile üniversite değiştirmek arasında bir seçim yapmam istendi. Etik süreç, maalesef bir akademisyenin tüm kariyerine hükmediyor; siz ne kadar doğru çalışmalar yaparsanız da insanlardaki önyargıyı yıkamıyorsunuz. Bir kere damgalanınca bunu geri çevirmek de imkânsız hâle geliyor. Jürilerin kurbanı olarak sistemde var olmak ve size yapılanı başkasına yapmamak ya da size yapılanın acısını misliyle çıkarmak istiyorsunuz...” (K17)

Asgari koşulların sağlanmadığı gerekçesiyle adayın başvurusunun iptal edilmesi, doçentlik başvuru sürecinde adayların sorun olarak algıladığı hususlardan birisidir. Katılımcıların asgari koşullara ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Dört yüz yirmi yedi net puanla başvurarak dokuz ay beklediğim sürecin sonunda “asgari koşulları sağlayamadığım” gerekçesiyle başvurum iptal edildi.” (K34)

“Yurtdışında eğitim aldım. Lisans ve lisansüstü eğitim hayatımda kendi bilim alanımdan çok az yerli hoca tanıdım. Bu durum, jürilerin beni ve danışmanımı tanımamasına yol açtı. Türkiye’de kimseyi tanımayınca dosyanız ne kadar iyi olsa da jürilerde bir önyargı oluşuyor. Burada bir danışmanım olsaydı ve beni korusaydı iki kez asgari koşulları sağlayamadığım gerekçesiyle başvurum iptal edilmezdi...” (K35)

“Asgari koşulların ne olduğu açıkça belli olmasına rağmen bazı jüriler kendi koşullarını yaratıyor ve bu koşullar çoğu kez oldukça yüksek seviyelerde oluyor. Branşımda tek yazarlı SSCI yayın yapma şartı olmamasına rağmen bu şart gerekçe gösterilerek başvurum iptal edilmişti...” (K28)

“Asgari koşulu sağladığımda başvuru yapmıştım. Yaşımın küçüklüğü, az ders vermem ve alanda tanınmamam gibi asgari koşullar arasında sayılmayan keyfi gerekçelerle başvurum iptal edildi.” (K30)

ÜAK’ın Kurumsal Yapı ve İşleyişiyle İlgili Sorunlar

Katılımcıların ÜAK’ın kurumsal yapısı, kimliği ve işleyişine yönelik sorun atfettikleri durumlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

“ÜAK oldukça kapalı bir kurum. Hiçbir şekilde ulaşamıyorsunuz. Ne e-posta ne telefon, yani hiçbir iletişim aracıyla ulaşamadım başvuru dönemimde.” (K5)

“ÜAK’ın internet sitesi oldukça yetersiz. Memur sayısı az belli ki... Bir memura düşen iş yükü de fazla sanırım. Bu açıdan memurun aynı anda kendine tevdi edilen işleri yapıp diğer taraftan telefon ve e-maillere bakması da oldukça zor olacaktır.” (K14)

“ÜAK’ın telefonları her zaman meşgul; çok nadir düşüyor hatlar. Çıkan memur genelde tek kelime ediyor “bilgi yok!”. İletişim kanalları çeşitlendirilebilir. Bir telefon çağrı merkezi kurmak; ne bileyim daha etkileşimli bir site falan kurmak imkânlar dâhilinde bir şey. Sonuçta ÜAK’ın başkanı bir rektör ve onun üniversitesinde bile iletişim kanallarını canlı tutan birkaç memur olmalı; bu memurlar etkileşimli bir site ve çağrı merkezi oluşturabilirler...” (K21)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Günümüzde akademisyenlik yükseköğretim kurumlarında belirli bir müfredatın öğrenciye aktarılmasından ziyade araştırma ve geliştirme çalışmaları ile öğrenci danışmanlık ve diğer idari işleri de içine alan oldukça geniş bir çalışma alanıdır. Lisansüstü eğitim sonrası akademisyenin yaptığı bilimsel çalışmaların, alanlarında uzman olan bir jüri tarafından objektif olarak değerlendirilerek kişinin özgür olarak akademik çalışma yapabileceği ve bilim alanına katkı sağladığının onaylanması anlamına

gelen doçentlik, özünde bir akademik bir yetkinlikten öte idari bir unvana vurgu yapar (Angermuller, 2017). Akademisyen için gerek özlük hakları gerekse sosyal ve psikolojik etkileri nedeniyle önemli etkileri olan doçentliğin, bir idari veya akademik unvan olmaktan öte yoğun bir emek ve çabayı da içeren birikimli bir süreç olduğu ifade edilebilir.

Akademisyen algılarına göre doçentlik başvuru sürecinde yaşanan sorunlara odaklanan bu çalışmada; başvuru öncesinde, başvuru esnasında ve başvuru sonrasında farklı sorun kaynaklarının olduğu belirlenmiştir.

Başvuru öncesinde karşılaşılan en önemli sorun alanı, başvuru koşullarının belirsizliğidir. Araştırmanın bu bulgusu literatürdeki farklı araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Alpaydın & Demirci, 2021; Orhan & Udul, 2016; Tuncer vd., 2018). Ayrıca avcı/yağmacı dergiler, bilim alanı anahtar kelime karmaşası ve başvuru ücreti de adayların dikkat çektiği sorunlar arasındadır. Avcı veya yağmacı dergiler (predatory journals), ticari amaçlarla kurulan ve bilimsel ölçütleri göz ardı ederek para karşılığı ya hiçbir hakem değerlendirmesinden ya da yazarın tanıdığı belirli hakemlerin değerlendirmesini esas alan ve herhangi saygın dizinde yer almayan yayın organlarıdır (Mutlu, 2020). Avcı dergilerin akademik yükseltmelerde kullanılması pek çok ülkede etik bir ihlal olarak kabul edilmekte, doçentlik için adayın etki derecesi yüksek dergilerde yayın yapması istenmektedir (Cress & Sarwer, 2019). YÖK, bu dergilerde yapılan yayınların 9 Mart 2019 tarihinden itibaren akademik yükseltmelerde dikkate alınmayacağını kararlaştırmıştır. Buna rağmen söz konusu dergilerin hangileri olduğu, bu dergilerde bilmeden yayın yapanların ne şekilde belirleneceği gibi hususların ÜAK tarafından yayınlanan Doçentlik Başvuru Kılavuzlarında yer almadığı belirlenmiştir. Bu sorunun çözümü için ÜAK bünyesinde her bilim alanında oluşturulacak kurulların, kendi alanlarında yayın yapan yağmacı dergilerin güncel listesini belirleyip ilan etmesi önerilebilir.

Bu araştırma ile doçent adaylarının yayınlarını sınıflarken hangi kriterleri dikkate alacaklarını bilemedikleri, ÜAK'ın bu sınıflama işlemini jüriye devrettiği ve yayın indekslerinin farklı puanlanmasının etik ihlal olarak değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Ulusal ve uluslararası yayın ile bu yayınların tarandığı indekslere yönelik farklı bilim alanlarında kullanılan çeşitli listeler yer almaktadır. Her üniversite kendi akademik atama ölçütlerini belirlediğinden, farklı dizinleri ulusal veya uluslararası olarak kabul edebilmektedir (Sağır & Sağır, 2019). Literatürdeki çalışmalarla benzer şekilde (Alpaydın & Demirci, 2021) bu çalışma sonucunda akademik yayınların DBS'de puanlanmasıyla ilgili önemli sorunların yaşandığı söylenebilir. ÜAK bu sorunları aşmak için özellikle yayınların sınıflandırılmasıyla ilgili detaylı çalışma yapmalıdır. Uygulamada yaşanan bu sorun, başvuru sürecinde belirlenecek ulusal veya uluslararası dizin listesi ile alan dizinlerinin güncel listesinin belirlenmesiyle çözüme kavuşturulabilir.

Bu çalışmada başvuru ölçütlerinin muğlaklığı önemli bir sorun alanı olarak belirlenmiş olup bu sonuç literatürdeki farklı araştırmalarla desteklenmektedir (Alpaydın & Demirci, 2021; Karataş vd., 2017; Şahin & Koç, 2018; Yılmaz & Memişoğlu,

2019). ÜAK, bilim alanlarına ilişkin anahtar kelimeleri yıllar içinde belirlemiş ve gerekli gördüğü dönemlerde güncellemiştir. Ancak giderek gelişen ve farklılaşan bilim alanları, bu listelerin sürekli güncellenmesini gerektirmektedir. Bunun yanında disiplinler arası çalışmalar yürüten, yeni keşifler üzerinde çalışan veya çoklu disiplinli çalışmalar yapan bilim insanlarının eserlerini ÜAK listelerine göre sınıflandırmaları zor görülmektedir. Bu sorunun çözümü için ÜAK tarafından her bilim alanı için oluşturulacak kurullar, alana özgü yeni çalışma alanlarını ve anahtar kelimeleri belirleyip başvuru döneminde bu listelerin güncel kalmasını sağlayabilir.

2021 yılı ocak ve mayıs dönemlerinde başvuru ücreti alınmasına rağmen 2021 eylül ve 2022 mart döneminde bu ücretin talep edilmesi, söz konusu ücretin neye göre belirlendiğinin ifade edilmemesi ve toplanan miktarın ne şekilde değerlendirileceğinin açıklanmamış olması, başvuruyu geri çeken ve bir sebeple ön incelemede başvurusu reddedilen adayların başvuru ücretlerinin geri ödenmeyeceğine ilişkin ÜAK açıklamaları dikkat çekicidir. Bu gibi hususlar, şeffaf yönetim anlayışı gereği mali ve idari hesap verebilirlik ilkeleriyle çelişmektedir. ÜAK'ın adaylardan topladığı bu ücretler hakkında detaylı açıklama yapması önem arz etmektedir.

ÜAK tarafından oluşturulan "Doçentlik Bilgi Sistemi (DBS)", YÖK veri yönetim sistemine bağlı etkileşimli bir internet platformudur. Bu platformda adaylar kendi özgeçmişlerini oluşturma, eserlerini yükleyerek başvuru dosyası hazırlama, bilgi güncelleme ve doçentlik başvuru işlemlerini yapabilmektedir. Bilişim teknolojilerindeki gelişmelere göre zaman içinde çeşitli defalar güncellenen sistem 2021 yılında yeniden düzenlenmiştir. Araştırma bulgularından hareketle başvuru sisteminde yaşanan sorunların büyük çoğunluğunun başvuru aşamalarının ÜAK tarafından ayrıntılı şekilde ifade edilmemesinden kaynaklandığı belirlenebilir. Adaylar ya ek yordamıyla ya da önceden başvuruyu yapmış bir akademisyenden yardım alarak süreci yürütmeye çalışmaktadırlar. Bu noktada başvuru aşamalarını, her bilim alanı özelinde ayrıntılı şekilde açıklayan görsel ve işitsel medyadan daha fazla yararlanılması, adayların yaşadıkları sıkıntıları gidermede etkileşimli geri bildirim alt yapısı kurulması gibi öneriler, sorunun çözümü için dikkate değerdir.

Akademik hayat bir bütün olup akademisyenin ürettiği tüm çalışmalar belirli bir gelişim sürecini gözler önüne serer. Bir akademisyenin bağımsız çalışabilmesi, özgün ve nitelikli bilgi üretme gücünü ispat etmesi, yaptığı yayınlar ve bu yayınların bilim alanına etki derecesi ile ölçülebilir (Crawford vd., 2012). ÜAK doçentlik başvurularında belirli sayıda çalışmanın doktora öncesinde yapılması, çalışmaların çoğunluğunun doktora mezuniyeti sonrasında yapılmış olması hususu yer almaktadır. Akademik kariyer bir bütün olsa da doçent adayının doktora sonrası bilim alanına yaptığı katkıya odaklanan ÜAK, bir yandan adayın bağımsız bilgi üretme gücü diğer yandan sürdürülebilir kariyer gelişimini esas almaktadır. ÜAK son yıllarda doktora tarihini temel alan bir puanlama sistemi getirerek adaylardan, doktora mezuniyet tarihinden önce yapılan tüm çalışmalardan on; doktora sonrası yapılan çalışmalardan en az doksan ve toplamda yüz puan almış olma şartını aramaktadır. Buna karşın bu çalışmada, doktora mezuniyeti öncesinde adayların yalnızca

kendilerini mezun edecek şartlara odaklandıkları, çalışmalarını biriktirerek doktora mezuniyeti sonrasında sakladıkları belirlenmiştir. ÜAK bu sorunu dengeli bir kariyer değerlendirme sistemi geliştirip doktora mezuniyeti öncesi çalışmaların değerini yükselterek aşabilir.

Geleneksel olarak bireyin kariyer gelişimini konu edinen tüm değerlendirme biçimleri süreç değerlendirmeyi esas alarak belirli bir başlangıç noktasından itibaren yapılan çalışmaları, alınan eğitimleri ve bireyin topluma ve çalışma alanına katkısını esas alır (Paige, 2005). Süreç değerlendirme yaklaşımını esas alan doçentlik başvuru sürecinde jüriler, adil değerlendirmenin yapılabilmesi için hassas bir konumdadır. Ancak bireyin bireyi değerlendirdiği her durum kendi içinde önemli bir sorun alanını oluşturmaktadır. Bilim alanına göre değişmekle birlikte genel bir kural olarak ÜAK beş asil ve iki yedek toplam yedi; bilim alanında yeterli jüri üyesinin bulunmadığı durumlarda ise üç asil ve iki yedek toplamda beş jüriden oluşan değerlendirme kurulu belirlemektedir. Asil jüri üyelerinin salt çoğunluğu ile karar alındığından, yedi kişilik jürilerde üç ve beş kişilik jürilerde iki üye düştüğünde yerlerine yeni jüriler atanmaktadır. Bu noktada ÜAK, doçent adaylarının adil şekilde değerlendirilmesi için kör hakemlik sistemini kullandığını ifade etse ve jüri belirleme süreçlerini büyük bir gizlilik içinde yürütse de bu aşamada farklı türden sorunların olduğu görülmektedir. ÜAK, jüri belirleme süreci tamamlandıktan sonra sıra dışı bir durum veya açıkça belirlenmiş bir ihtilaf söz konusu değilse jüri kurulunu korumayı tercih etmektedir. Buna karşın adayın jürinin objektif değerlendirmesini etkileyeceğine yönelik somut delilleri ÜAK'a sunması durumunda, söz konusu jüri düşürülerek yerine yedek veya yeni jüri belirlenmektedir. Yine de doçent adaylarının geçmişte sorun yaşadıkları veya bir şekilde ihtilafı oldukları kişileri ve bu ihtilafların kaynaklarına ilişkin somut delilleri DBS üzerinden bildirerek bu kişilerin jüri olarak atanmasını istememeleri sağlanabilir.

Bilim alanı dışından jüri üyesi belirlenmesi, genellikle yeterli sayıda jüri adayının olmadığı alanlarda yaşanmaktadır. Bunun yanında YÖK özgeçmiş sistemi üzerinden jüri belirlediğinden bazı durumlarda jüriler çalışma alanlarını anahtar kelime olarak belirleyebilmektedir. Bunun yanında bazı jürilerin kendi uzmanlık alanlarından farklı bilim dallarındaki adayların dosyalarını incelemesi değerlendirmede liyakat ilkesine ters düşmektedir. Bu noktada YÖK ve ÜAK, jüri bilgilerinin güncel olarak tutulduğu bir jüri aday havuzu oluşturup gerek jüri niteliklerini gerekse jürilerdeki iş akış süreçlerini daha iyi takip etmelidir.

Doçentlik başvuru sürecinin kritik dönemi, jüri dosyaların gönderildiği ve jürilerden belirli bir süre içinde bu dosyaları incelemelerinin istendiği değerlendirme aşamasıdır. Değerlendirme aşamasında jürilerden, adayların kendi beyanlarına göre düzenledikleri özgeçmiş ve eserler listesini objektif ve bilim alanının genel ve özel koşullarına göre inceleyerek her aday hakkında ayrıntılı değerlendirme raporu hazırlamaları beklenmektedir. Bu araştırma sonucunda jürilerin tarafsızlığını ihlal ederek yanlı bir şekilde değerlendirme yaptıkları algısının yüksek olduğu, benzer durumun alanyazındaki farklı çalışmalarla da tasdik edildiği (Korkmaz vd., 2020; Tekinsoy & Mısır, 2012; Tunç, 2007) görülmektedir.

Jürilerin taraflı değerlendirme yapmasının bir sebebi, bilim alanını koruma güdüsü olabilir (Baldrige vd., 2004). Bilim alanına katkı sunmayacağını düşündüğü aday hakkında olumsuz karar vermek mümkün iken; adayın danışmanı ile iletişime geçerek adayın yaşantısının derinliklerini öğrenmeye çalışmak veya aday hakkında farklı bir otoritenin görüşüne başvurmak da farklı bir etik sorun alanını oluşturur. Bunun yanında akademik çevrelerde sık rastlanan danışman-öğrenci ilişkilerinin doçentlik sürecinde belirleyici olduğu görülmektedir. Jürilerin geleneksel olarak adayın danışmanını arayarak bilgi alması etik bir sorun iken, gizli kalması gereken bilgileri danışmanın üçüncü şahıslarla paylaşması başka bir sorundur. Adayın doktora eğitimi sonrası çalışmalarının değerlendirildiği bir süreçte danışmanın hâlâ belirleyici konumda olması Türk akademisinin gelenek oluşturma çabası olarak algılsa da kendi içinde önemli etik sorunlar barındırmaktadır. Oysa ÜAK jürilerden kendi özgür iradeleriyle karara varmalarını beklemekte; jüri kararının gerek aday gerekse jüri açısından doğurması muhtemel sonuçları hakkında jürileri bilgilendirmemektedir. Bu sınırları tanımlanmayan değerlendirme özgürlüğüne bağlı olarak yukarıdaki katılımcı görüşlerinden ve literatürdeki farklı çalışmalardan (Alpaydın & Demirci, 2021; Demir vd., 2017; Oral vd., 2017; Yılmaz & Memişoğlu, 2019) hareketle bazı jürilerin adayları değerlendirirken etik bir yanlılığı içine düşerek objektiflikten uzak davrandıkları belirlenebilir. Bu noktada ÜAK en az doçent adayları kadar jürilerin etik dışı uygulamalarının da incelendiği bir etik birimi kurmalıdır.

Doçentlik başvuru süreci, adayın yayınlarına ilişkin ÜAK ölçütlerine göre belirlediği puanlama cetveli üzerinden yürütülür. Her jüri adayın puanını kontrol ederek beyan edilen ile var olan arasındaki çelişkilere odaklanır; bazı jüriler bu durumu görmezden gelerek yayınların puanını silerken bazıları adayın yanlış beyanını kasten yaptığını ve böylelikle jüriyi yanılttığını düşünerek adayın etik bir ihlal yaptığına karar verir. Jüri inceleme sürecinde, adayların puanlamada yaptığı hatalar veya yayınlarına atfettikleri puanların yeniden hesaplanmasıyla adayın başvurusunun asgari koşulları sağlamadığına hükmedilebilir. Bu durumda adayın başvurusu iptal edilmekte ve sonraki dönemlerde bu eksikliği tamamlamış olma koşulu ile yeni başvuru yapmalarına olanak tanınmaktadır. Jüriler arasındaki bu farklı tutum, uygulamada kafa karışıklığı yaratmaktadır. Bunun yanında jürilerin kendi belirledikleri ölçütlere göre hareket ederek adayların mağduriyetine neden oldukları literatürde yaygın bilinen bir gerçektir (Alpaydın & Demirci, 2021; Alpaydın & Türkmenoğlu, 2017; Orhan & Udul, 2016). ÜAK'ın jüri uygulamalarındaki farklılıkları gidermek için jüri üyelerine yönelik daha detaylı yönergeler içeren kılavuzlar hazırlaması önerilebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle doçentlik başvuru sürecinde "jüri değerlendirme" aşaması birbirinden farklı tür ve nitelikte etik sorunlar ihtiva etmekte olup araştırma sonuçları literatürdeki farklı çalışmalarla (Ercan vd., 2021; Özcan & Balcı, 2016) benzerlik göstermektedir. Jüri değerlendirme sürecinde adayla iletişime geçilmesi ve adaydan çeşitli isteklerde (yayın özeti vb.) bulunulması akademik etik ilkelere ters olsa da ülkemizde pek çok jürinin bu yönde bir tutum içinde olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte jürilerin doçentlik dosyalarını araştırma görev-

lilerine, doktora öğrencilerine veya farklı akademisyenlere göndererek onlardan fikir aldığına yönelik bulgular dikkat çekicidir.

Bilim alanı özelinde jüri belirleme kriterlerinin geliştirilmesi gereklidir. Buna ek olarak jüriler için ayrıntılı bir eğitim hizmeti sunulmalı, özellikle etik ilkelere uygun değerlendirmenin nasıl yapılabileceği anlatılmalıdır. Jürilerin adil bir değerlendirme yapabilmeleri için adayla ve adayın danışmanı veya çalışma arkadaşlarıyla vb. geçmişte yaşadıkları sorunları bir kenara atmaları gereklidir. Ancak uygulamada çok sayıda jürinin adil değerlendirme ilkesine uygun davranmadığı, adaylarla iletişime geçerek farklı beklentiler geliştirdikleri görülmektedir. Bu durum jüri kurulunu töhmet altında bırakan ve sürecin selametini etkileyen önemli bir etik ihlal alanıdır. Buna rağmen ÜAK'ın jürileri değerlendirdiği bir performans sistemi ve etkin ihbar mekanizmaları geliştirmesiyle jürilerin adaylar üzerinde kurduğu etik dışı tahakküm engellenebilir.

Bu çalışma sonucunda doçentlik başvuru sürecinde adayları zorlayan aşamalardan birisinin de başvuru sonuçlarının açıklanması olduğu belirlenmiştir. Başvuru sonuçları, tüm jürilerin aday hakkında düzenlediği raporlar sisteme girildikten sonra toplanan kurul kararına göre açıklanmaktadır. Bilim alanına göre değişmekle birlikte genelde başvuru açıklama süresi üç ila sekiz ay arasında değişmektedir. Geçmiş dönemdeki uygulamalar incelendiğinde ÜAK tarafından görevlendirilen jürilerin belirleme süresi üç ila sekiz hafta arasında değişebilmekte; her adayın dosyasının incelenmesi için jüriye asgari kırk gün verilmekte; jüriye gönderilen dosya sayısına göre değişmekle birlikte genellikle seksen ila yüz altmış günlük bir jüri değerlendirme süresi öngörülmektedir. Raporları tamamlanan adaylar, her ay toplanan kurulda alınan karara göre doçent unvanı alır. Aynı kurul başarısız olan, etik incelemeye veya asgari koşulları taşımadığı gerekçesiyle adayın başvurusunun iptaline de karar verir. Tüm bu iş ve işlemler belirli bir takvime göre yapılırsa da adayların sorun olarak algıladıkları farklı durumlar söz konusudur. Başvuru sonuçlarının açıklanması sürecinde farklı sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. ÜAK tarafından sistemde yapılacak bir güncelleme ile hangi jüri üyesinin rapor girişini ne zaman yaptığı veya jürinin iş yükü bilgisi ile adayın başvurusunun sonuçlanması muhtemel zaman aralığının belirlenmesi, adaylarda oluşan gergin ruh halini azaltıp ÜAK çalışanlarının telefon ve e-posta ile gereksiz rahatsız edilmesini engelleyecektir.

Doçentlik sürecinde adaylar için önemli sorun alanlarından birisi de sürecin uzaması veya başarısız olarak tamamlanmasına neden olabilme ihtimali olan etik ihlal süreçleridir. Doçent adaylarının yayınlarında var olan etik ihlallere yönelik incelemeler, doçentlik yönetmeliğinin yedinci maddesi ile ÜAK bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesine göre yürütülmektedir. Jüriler, inceledikleri dosyada etik ihlalin bulunduğunu bildirdiğinde ÜAK yetkili kurulları durumu incelemekte ve gerekiyorsa söz konusu dosya için etik inceleme sürecini başlatmaktadır.

Bu çalışma sonuçlarına göre haklarında etik inceleme yapılabileceği düşüncesi adaylar için önemli bir kaygı kaynağı iken etik inceleme sürecinin belirsizliği ve süreç sonunda aklansalar dahi insanlardaki önyargıyı kırmanın zorluğu gibi psikolojik etkiler, bu sürecin bireyde yarattığı kişisel ve sosyal sarsıntılara vurgu

yapmaktadır. Bunun yanında etik ihlal yaptığı belirlenen adayların çalışma ortamlarında önemli sorunlar yaşadığı; iş terki veya işyeri değişikliği gibi durumlarla karşılaştıkları da belirlenmiştir. Çalışmanın söz konusu bulguları literatürdeki farklı çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Başerer vd., 2016; Günbayı vd., 2013). Bilim insanı olmanın temel koşulu objektif ve özgün çalışmalarla insanlığa katkı sunacak bilimsel bilgi üretimi yapmaktır (Ercan vd., 2021). Akademisyenin bilecek veya kasıtsız olarak yaptığı etik ihlaller, doçentlik sürecinin durmasına neden olurken akademisyen hakkında farklı cezai işlemler uygulanabilmektedir (Oral vd., 2017). Bu noktada jürilerin tarafsız olarak etik inceleme yapması önemlidir; çünkü etik süreçler aday için yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir.

ÜAK, doçentlik eser inceleme sürecinde jüriye detaylı bilgi vererek hangi durumlarda etik incelemeye gerek duyulacağını belirlemelidir. Uygulamada birliğin sağlanması, yönetimde adalet duygusunu güçlendireceğinden ÜAK'ın özellikle etik inceleme sürecini daha şeffaf hâle getirerek adaylarla bilgi akışını hızlandırması, etik kurulların toplanma ve işleyişine ilişkin usuller ile çalışma planlarını ilan etmesi önemlidir. Etik incelemedeki adayın dosyasının hangi aşamada olduğu, DBS üzerinden yapılacak bir güncelleme ile adaya ilan edilebilir. Ayrıca etik süreçlerin adayda yaratacağı sosyal ve psikolojik yıkımı önlemek için süreç tamamlanana kadar adayın çalıştığı kurum da dâhil olmak üzere üçüncü şahıslara bilgi verilmemesi önemlidir. Bu noktada jürilerin de uyarılarak etik inceleme altındaki adayı rencide edecek söylemlerden kaçınmaları istenmelidir. Etik inceleme sürecinde aklanan adayların değindiği bir husus olarak kendilerini etik incelemeye sevk eden jürilerin bu kararları sebebiyle cezalandırılmadığıdır. Bu noktada jüride bir art niyet veya adayla arasında var olan husumet yahut çıkar çatışmalarına odaklanan çift yönlü değerlendirme sistemi getirilmesi, adayı töhmet altında bırakan jürilerin de bu davranışları sebebiyle inceleme altına alınması önerilebilir.

Katılımcıların etik ve asgari koşullara ilişkin sorun algılarının temelinde ÜAK tarafından açıkça bu koşulların ifade edilmemesi ve jürilerin keyfi olarak kendi doçentlik şartlarını belirlemesinin olduğu söylenebilir. Özellikle doçentlik başvuruları için gerekli asgari koşulların her bilim alanı için yeniden belirlenmesi; adaya göre farklılaşabilen uygulamaların en aza indirilmesi için jüri görevlendirme sürecinin güncellenmesi önerilebilir.

Kurumlara atfedilen sorumluluğa bağlı olarak her kurum kendi yapı, işleyiş ve iklimini oluşturur. Kamu kurumlarında söz konusu yapılanma merkezi bir zihniyet taşır (Akçakaya, 2017). ÜAK bürokratik olarak YÖK'e bağlı olsa da işleyiş ve karar mekanizması dikkate alındığında belirli ölçüde özerk bir kurumdur. Her kurumda olduğu gibi ÜAK'ın da yapısal kurgusu ve işleyişinde sorunlar yaşanabilmektedir. ÜAK, temelde özel kalem, hukuk müşavirliği, doçentlik hizmetleri, denklik ve etik hizmetler ile yönetim hizmetleri şube müdürlüklerinden oluşan merkezi bir yapıya sahiptir. Her birim altında farklı sorumlulukları üstlenen yönetici ve memurlar yer almaktadır. Doçent adayının başvurduğu bilim alanındaki yoğunluğa göre birimler arası iş yükü takası ve yeni memur görevlendirmeleri söz konusu olsa da başvuru sayısının her dönem bir önceki döneme göre fazla olması nedeniyle çeşitli idari sorunlar yaşanabilmektedir.

Bu araştırma sonuçlarından hareketle ÜAK ile doçent adayları arasındaki en önemli sorun iletişimsizliktir. ÜAK, yoğun gizlilik ilkelerine göre yapılan dışı kapalı bir kurum olduğundan kendi içindeki işleyişle ilgili sınırlı bilgiyi internet sitesi aracılığıyla paylaşmaktadır. Oysa yoğun iletişime dayalı günümüz toplumunda bilginin hızlı bir şekilde alıcısına iletilmesi elzemdir. ÜAK'ın kendi işlem ve uygulamalarını daha şeffaf ve yoğun bilgi içeren bir şekilde internet sitesinden sunması, söz konusu iletişimsizliği giderebilir. Bunun yanında telefon çağrı sistemi oluşturulması veya e-postalara daha doyurucu bilginin verildiği ayrı bir iletişim biriminin oluşturulması da önerilebilir.

Nitel bir desene sahip olan bu çalışma akademisyenlerin doçentliğe başvuru sürecinde yaşadıkları deneyimler üzerine kurgulanmıştır. Çalışma sınırlı bir örneklem grubuna sahip olsa da araştırılan olguya ilişkin bulgular çoğu durumda evrensel nitelik taşımaktadır. Sosyal bilimlerin doğası gereği farklı türdeki araştırmalarla bu araştırma bulgularına eş veya bunlarla çelişen sonuçlara ulaşmak mümkündür. Bu çalışma 2017-2021 yılları arasında yürürlükte olan doçentlik ölçütlerine göre yapılan başvuruları esas almaktadır. Bu dönem sonrası yapılacak yeni yasal ve pratik düzenlemeler bu çalışmada elde edilen sonuçları geçersiz kılabilir. Bu nedenle çalışmanın farklı zaman aralıklarını kapsayacak şekilde gelecekte yinelenmesi önem arz etmektedir.

KAYNAKLAR

- Akçakaya, M. (2017). Bürokrasi kuramları ve türk kamu yönetiminde bürokratik sorunlar. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 669-694.
- Alpaydın, Y., & Demirci, M. E. (2021). Türk akademisyenlerin doçentliğe hazırlığa ve doçentlik sınavına ilişkin deneyimlerinin fenomenolojik olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54(54), 265-288.
- Alpaydın, Y., & Türkmenoğlu, G. (2017). Türk üniversitelerinde öğretim üyeliğine yükseltme ve atama kriterlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(47), 1-22.
- Angermuller, J. (2017). Academic careers and the valuation of academics. A discursive perspective on status categories and academic salaries in France as compared to the U.S., Germany and Great Britain. *Higher Education*, 73(6), 963-980. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0117-1>
- Angervall, P., Gustafsson, J., & Silfver, E. (2018). Academic career: On institutions, social capital and gender. *Higher Education Research & Development*, 37(6), 1095-1108.
- Baldrige, D. C., Floyd, S. W., & Markóczy, L. (2004). Are managers from Mars and academicians from Venus? Toward an understanding of the relationship between academic quality and practical relevance. *Strategic Management Journal*, 25(11), 1063-1074.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacı, A. (2021). Nitel Veri Analizi. İçinde A. Uzunöz (Ed.), *Bilimsel Araştırma Becerileri ve Araştırmada Güncel Desenler* (1. bs, ss. 71-102). Pegem Akademi.
- Conner, T. W., & Rabovsky, T. M. (2011). Accountability, affordability, access: A review of the recent trends in higher education policy research. *Policy Studies Journal*, 39, 93-112.
- Crawford, C., Burns, R., & McNamara, R. H. (2012). Promotion to full professor: Moving beyond tenure and associate professorship. *Journal of Criminal Justice Education*, 23(1), 41-64.
- Cress, P. E., & Sarwer, D. B. (2019). Predatory journals: An ethical crisis in publishing. *Aesthetic Surgery Journal Open Forum*, 1(1), ojz001.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative Inquiry and Research Design* (4. bs). SAGE Publications.
- Cummings, W. K., & Shin, J. C. (2014). Teaching and research in contemporary higher education: An overview. *Teaching and research in contemporary higher education*, 1-12.
- Demir, E., Demir, C. G., & Özdemir, M. Ç. (2017). Akademik yükseltme ve atama sürecine yönelik öğretim üyesi görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 12-23.
- Ercan, T., Daşlı, Y., & Biçer, E. B. (2021). Bilimsel bilgede etik ve intihal. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45(1), 91-108.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Jusoff, K., & Samah, S. A. A. (2009). Developing professional track towards excellence in academician's career path. *Asian Culture and History*, 1(2), 75.
- Karataş, T., Özen, Ş., & Gülnar, E. (2017). Akademisyenlerin kariyer basamakları ve yükseltme ölçütlerine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(2), 82-93.
- Karatepe, R., İnandı, Y., & Karatepe, D. A. (2021). Academicians' Views on Career Barriers and Academic Alienation. *Education Quarterly Reviews*, 4(2).
- Korkmaz, C., Bozak, A., & Baş, M. (2020). Yükseköğretim personeline ilişkin 7100 sayılı kanun ile getirilen yeni düzenlemelerin öğretim üyesi perspektifinden değerlendirilmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 291-300.
- Lindholm, J. A. (2004). Pathways to the professoriate: The role of self, others, and environment in shaping academic career aspirations. *The Journal of Higher Education*, 75(6), 603-635.
- Machado-Taylor, M. de L., Soares, V. M., Ferreira, J. B., & Gouveia, O. M. R. (2011). What factors of satisfaction and motivation are affecting the development of the academic career in Portuguese higher education institutions? *Revista de Administração Pública*, 45(1), 33-44.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.
- Meyer, L. H. (2012). Negotiating academic values, professional responsibilities and expectations for accountability in today's university. *Higher Education Quarterly*, 66(2), 207-217.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook and The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4. bs). Sage publications.
- Mutlu, G. (2020). Türk akademisyenlerin yağmacı dergilere ilişkin görüşleri: Bir nitel betimsel çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 107-134.

- Orhan, U., & Udul, V. (2016). Akademisyenlerin doktora ve doçentlik sürecinde yaşadıkları öğrenilmiş çaresizlik üzerine nitel bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(2), 225-239.
- Özcan, M., & Balci, Y. (2016). Akademisyenlerin araştırma ve yayın etiğine ilişkin düşünceleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 9(1), 91-111.
- Paige, R. M. (2005). Internationalization of higher education: Performance assessment and indicators. *Nagoya Journal of Higher Education*, 5(8), 99-122.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4. bs). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-research-evaluation-methods/book232962>
- Sağır, A., & Sağır, P. M. (2019). Bilginin dijitalleşmesi bağlamında akademik üretim mekanizmalarının dönüşümü: Matbaadan dijital ortama dergi yayıncılığı. *Journal of Economy Culture and Society*, 59, 121-141.
- Tekinsoy, M. A., & Mısır, M. B. (2012). Öğretim üyeliğine atanma sürecinin başlangıcı, ek koşullar ve jüri raporları. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61(1), 351-382.
- Tuncer, M., Dikmen, M., Tanaş, R., BAHADIR, F., Temur, M., & Uluğ, H. (2018). Doçentlik süreci ve bazı akademik kadrolardaki düzenlemelere yönelik öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1311-1335.
- Tunç, B. (2007). *Akademik unvan olgusu akademik yükseltme ve atama sürecinin değerlendirilmesi* [Doktora]. Ankara Üniversitesi.
- Uysal, M., & Gürsoy, D. (2000). Doçentlik ve profesörlük ünvanı almak için gereken süreç: ABD örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 9-13.
- Yılmaz, Ö., & Memişoğlu, S. P. (2019). Yükseköğretim kurumlarında akademik performans değerlendirmeye ilişkin akademisyen görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 542-554.
- Zacher, H., Rudolph, C. W., Todorovic, T., & Ammann, D. (2019). Academic career development: A review and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 357-373.

Hemşirelik Öğrencilerine Verilen İnovasyon Eğitiminin Yenilikçilik Düzeylerine Etkisi

Developing Nursing Students' Innovative Approach Skills and Innovative Behaviors

Yeşim CEYLANTEKİN, Dilek ÖCALAN

ÖZ

Amaç: Bu araştırma, hemşirelik öğrencilerinin inovatif yaklaşım becerileri ve yenilikçi davranışlarını değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla yapıldı.

Yöntem: Tek grup ön test-son test modeline dayalı yarı deneysel tipteki çalışma 26 Kasım 2019 - 20 Ekim 2020 tarihlerinde bir üniversitede hemşirelik bölümünde okuyan toplam 360 hemşirelik öğrencisi ile gerçekleştirildi. Veriler, "İnovatif Yaklaşım Becerileri Değerlendirme Formu", "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" ve "İnovasyon Eğitimi Değerlendirme Formu" kullanılarak toplandı. Öğrencilerin inovasyon ve yenilikçilik durumları eğitim öncesi ve sonrası değerlendirildi. Çalışma verilerinin analizi SPSS 22 paket programı ile yapıldı.

Bulgular: Öğrencilerin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği eğitim sonrası ölçek puan ortalamasının (62.58 ± 9.73), eğitim öncesi ölçek puan ortalamasından (56.65 ± 3.23) anlamlı olarak yüksek olduğu belirlendi ($p < 0.001$). Ölçek toplam puanına göre öğrencilerin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'nde, eğitim öncesi öğrencilerin %57.8'i kuşkucu, %40.6'sının sorgulayıcı, %1.2'sinin öncü olduğu, eğitim sonrasında %55.8'in sorgulayıcı, %19.4'ün kuşkucu olduğu tespit edildi. Eğitim sonrası öğrencilerin en çok sorgulayıcı ve ikinci olarak da kuşkucu oldukları belirlendi. Eğitim sonrasında ölçek toplam puan ortalamaları ile İnovasyon Eğitimi Değerlendirme Formu'ndan alınan toplam puan ortalamaları arasında düşük ancak anlamlı bir ilişki bulundu ($p = 0.000$, $r = 0.202$).

Sonuç: Eğitim sonrasında ölçek puan ortalamalarının anlamlı olarak yükselmesine rağmen, öğrencilerin yenilikçilik puanlarına göre "düşük düzeyde yenilikçi" oldukları sonucuna varıldı. Mesleki olarak inovatif ve yenilikçi davranışlarının gelişmesi için bu kavramların

Ceylantekin Y., & Öcalan D., (2022). Hemşirelik öğrencilerine verilen inovasyon eğitiminin yenilikçilik düzeylerine etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 324-333. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1064209>

*14-15 Aralık 2018 tarihinde Kayaşehir-İstanbul'da düzenlenen Uluslararası Hemşirelik ve İnovasyon Kongresinde "Hemşirelik Öğrencilerinde Yenilikçilik ve İnovasyon-60 Öğrenci İle Pilot Çalışma" olarak sözel sunum yapılmıştır.

*A verbal presentation was made at the International Nursing and Innovation Congress held in Kayaşehir Istanbul on 14-15 December 2018 as "Innovation and Innovation in Nursing Students - Pilot Study with 60 Students".

**Bu çalışma Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiş, 19.KARİYER.022 kod no.lu ve Kariyer Destek Projesi türündeki "Hemşirelik Öğrencilerinin İnovatif Yaklaşım Becerileri ile Yenilikçi Davranışlarının Geliştirilmesi ve İnovasyon Danışmanlık Biriminin Kurulması" konulu projeden üretilmiştir.

**This study was supported by Afyonkarahisar Health Sciences University Scientific Research Projects Unit, from the project with the code number 19.KARİYER.022 and titled "Development of Innovative Approach Skills and Innovative Behaviors of Nursing Students and Establishment of the Innovation Counseling Unit" produced.

Yeşim CEYLANTEKİN (✉)

ORCID ID: 0000-0003-3410-9496

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

Dilek ÖCALAN

ORCID ID: 0000-0001-8986-6449

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ebelik Bölümü, Tokat, Türkiye
Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Health Sciences, Department of Midwifery, Tokat, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 03.02.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 15.08.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

benimsenmesi ve bu konuda farkındalık oluşturulması gerekmektedir. Hemşirelik eğitimi veren sağlık profesyonelleri, inovatif ve yenilikçi yaklaşımlara açık meslek adayları yetiştirmek ile sorumludur. Hemşirelik alanında konuya ilişkin daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Anahtar Sözcükler: Bireysel yenilikçilik, Hemşire, İnovasyon, Öğrenci

ABSTRACT

Aim: This research was conducted to evaluate and develop the innovative approach skills and innovative behaviors of nursing students.

Method: The quasi-experimental study based on a single-group pre-test-post-test model was conducted with a total of 360 nursing students studying at a nursing department of university between November 26, 2019 - October 20, 2020. Data were collected using the "Innovative Approach Skills Evaluation Form", "Individual Innovation Scale" and "Innovation Education Evaluation Form". The students' innovation and innovation status were evaluated before and after the training. Analysis of study data was done with SPSS 22 package program.

Results: It was determined that the students' Individual Innovation Scale post-training scale mean score (62.58±9.73) was significantly higher than the pre-educational scale mean score (56.65±3.23) ($p<0.001$). According to the total score of the scale, in the Individual Innovation Scale of the students, it was determined that 57.8% of the students were skeptical before the training, 40.6% were questioning, 1.2% were pioneers, 55.8% were questioning, 19.4% were skeptical after the training. After the training, it was determined that the students were most inquisitive and secondly skeptical. A low but significant correlation was found between the mean scores of the scale after the training, and total mean scores obtained from Innovation Education Evaluation Form ($p=0.000$, $r= 0.202$).

Conclusion: Although the mean score of the scale increased significantly after the training, it was concluded that the students were "low innovative" according to their innovativeness scores. In order to develop innovative, innovative behaviors professionally, these concepts should be adopted, awareness should be created on this issue. Health professionals who provide nursing education are responsible for educating career candidates who are open to innovative, innovative approaches. More studies on the subject are needed in the field of nursing.

Keywords: Individual innovation, Nurse, Innovation, Student

GİRİŞ

Ülkelerin temel kalkınma ilkelerini arttırmalarında ve varlıklarını sürdürülebilirlikte inovasyon oldukça önemli bir role sahiptir (Özbey & Başdaş, 2018). İnovasyon "yenileşim-yenilik" olarak tanımlanmaktadır (TDK 2018). Türkçe'de "yenilik", "yenileme" ve "yenilikçilik" gibi kelimelerle karşılık bulmaya çalışılmaktadır. Ancak, bu kelimelerin yaptığı çağrışımlar inovasyon kelimesinin gerçek anlamını yansıtmamaktadır. Peter F. Drucker "21. Yüzyıl İçin Yönetim Tartışmaları" isimli kitabında "Yenilik ve inovasyonun birbiri ile karıştırılması bir yöneticinin düşebileceği en büyük tuzaklardan biridir" şeklinde ifade etmiştir. İnovasyon yaratmış olduğu değerden dolayı yenilik kelimesinden ayrılmaktadır (Erer & Şahin, 2020). Yenilik ise yeni olan düşünceyi ya da bilgiyi, doğru yerde ve zamanda kullanarak, topluma faydalı ürün ya da süreç döndürmektedir. Hemşirelik bakımının daha kaliteli hâle getirilmesinde yenilik ve buna dair çalışmalar önem kazanmaktadır (Uslu, 2013; Kartal & Kantek, 2018; Özbey & Başdaş, 2018). Uluslararası Hemşireler Birliği (ICN) sağlıkta yenilikçilik tanımını, hastalıkların önlenmesi, sağlığın geliştirilmesi ve bu bağlamda kaliteli bakımın sağlanması ve bunun başarılabilir bir sonuca dönüştürülmesi olarak tanımlamaktadır. Ulusal Hemşirelik Birliği (NLN) ise gelecekte değişecek hemşirelik eğitimlerinden bahsetmiş ve liderlik üzerine vurgu yapmıştır. Hemşirelik mesleğinde yenilikçilik davranışı yeni bir reform olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda özellikle sağlık alanında yenilikçi davranış olarak tanımlanan yeni fikirlerin geliştirilmesi, yeni teknolojilerin geliştirilmesi, yeni yolların denenmesi, çalışma rutinlerinin yeniden düzenlenmesi önem kazanmaktadır (Bodur, 2018).

Hemşirelerin profesyonel yaklaşımı, bakım gereksinimlerini doğru tanımlamaları için inovatif girişimlere dirençli davranmaması, yeniliğe açık davranışlar sergilemesi, yenilik fikrini hayata ve uygulamaya aktarabilmesi oldukça önem arz etmektedir (Ağaç ve Baki, 2016; Altındış ve ark.2017; Avcı, 2017). Hemşirelik mesleğinde inovasyonun yaygınlaştırılması, yöneticilerin konu ile ilgili olumlu tutumları, bireysel yenilikçilik ruhu, olumlu iş ortamı gibi faktörler desteklenmelidir. Kurumlar yenilikçi davranışları ödüllendirmeli ve bu davranışın devamını sağlamalıdır. Bu sayede kurumlarda inovasyona önem veren inovasyonu geliştiren davranış biçimi oluşacaktır (White 2016; Doğan Merih, 2018; Zengin ve ark. 2019). İnovasyon ve girişimciliğin, hemşirelerin daha önemli bir etkiye sahip olmaları, daha fazla kariyer ve daha fazla yaşam doyumu elde etmeleri için fırsatlar sağlayacak yaklaşımlar olduğu da vurgulanmaktadır (Şahin ve ark, 2021).

Hemşireler, bakım hizmeti verirken, verilen hizmetin etkinliğini sorgulamalıdır, eksikliklerin belirlenmesi, daha kaliteli ve maliyet etkin bir bakım süreci geliştirme aşamasında yeniliği başlatması ve bunu devam ettirmesi gerekmektedir (Kara, 2015; Keleşoğlu 2017). Ancak hemşirelik öğrencilerinin bu davranışlarının geliştirilmesine yönelik kongreler dışında eğitimler düzenlenmediği belirlenmiştir. Bu nedenle konunun üzerinde çalışma yapılmasının özellikle de sadece inovasyon ve yenilikçiliği belirlemek için tanımlayıcı çalışmalar değil geliştirmek için yapılacak danışmanlık ya da eğitim hususunda deneysel çalışmalara gereksinim olduğu kanısına varılmıştır.

Bu bilgilerden yola çıkarak, çalışmanın araştırma sorusu: “Hemşirelik öğrencilerine inovasyon ve yenilikçilik- girişimcilik eğitimi ve danışmanlığı öğrencileri inovasyona yönlendirir mi?” olarak belirlenmiştir. Literatürde inovasyon ve girişimcilikle ilgili çalışmalar olmasına rağmen inovasyon ve yenilikçilik-girişimcilik danışmanlığı konusunda yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Geleneksel öğretim ve öğrenme ortamları hemşirelik eğitiminde öğrenme ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Hemşirelik eğitiminde pasif eğitimden uzaklaşarak teknolojinin gerek hayatta gerekse yaşamda kullanımını sağlayacak öğrenme ortamlarına gerek duyulmaktadır.

Çalışmanın amacı, hemşirelik öğrencilerinin inovatif yaklaşım becerileri ve yenilikçi davranışlarını değerlendirmek ve geliştirmek için verilen eğitimin etkinliğini değerlendirmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Türü: Araştırma tek grup ön test-son test modeline dayalı yarı deneysel çalışmadır.

Araştırmanın Yeri ve Zamanı: Araştırma bir üniversitenin Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümünde, 26 Kasım 2019 - 20 Ekim 2020 tarihlerinde yapıldı.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme: Araştırmanın evrenini bir üniversitesin, Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü’nde 2., 3. ve 4. sınıfta okuyan 394 hemşirelik öğrencisi oluşturdu. Hemşirelik birinci sınıf öğrencileri mesleki eğitimde henüz çok yeni olmaları nedeniyle çalışma kapsamına alınmadı. Örneklem seçimine gidilmeden evrenin tamamına ulaşılmaya çalışıldı. Araştırmanın yürütüldüğü tarihlerde bölüme kayıtlı olan, birinci sınıf olmayan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 360 öğrenci ile çalışma yürütüldü. Öğrencilerin %91,3’üne ulaşıldı.

Veri Toplama Araçları: Verilerin toplanmasında sosyo-demografik özelliklerin ve inovasyonla ilgili temel bilgilerin değerlendirildiği “İnovatif Yaklaşım Becerileri Değerlendirme Formu”, eğitimin etkinliğini değerlendiren “İnovasyon Eğitimi Değerlendirme Formu” ve 20 maddelik “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” (BYÖ) kullanıldı. Formların öğrenciler tarafından doldurulması yaklaşık 30-40 dk sürdü.

İnovatif Yaklaşım Becerileri Değerlendirme Formu: Araştırmacılar tarafından literatür doğrultusunda hazırlanan hemşirelik öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi) ve inovasyonla ilgili temel bilgilerini (inovasyon terimini bilme durumu, girişimcilik faaliyetinde bulunması, inovasyonla ilgili eğitime katılması, inovasyon çeşitlerini bilmesi, sağlık alanında inovatif araştırma projesinde yer alması, inovatif fikri olması ve hemşirelik mesleğinde inovasyonun öneminin belirlenmesi) sorgulayan 20 sorudan oluşan değerlendirme formudur. Araştırma kapsamında verilen eğitim öncesinde “İnovatif Yaklaşım Becerileri Değerlendirme Formu” kullanıldı.

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Ölçek Hurt ve arkadaşları (1977) tarafından geliştirilmiş, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik-güvenirliliği yapılmıştır. Beşli Likert tipindeki BYÖ, orijinal ölçeğin ve Türkçeye uyarlanmış ölçeğin Cronbach alfa katsayısı sırasıyla 0.89 ve 0.82’dir. Bu

çalışmada BYÖ’nün Cronbach alfa katsayısı 0.81’dir. Güvenirlilik yönünden orijinal ve Türkçeye uyarlama çalışmasına benzerdir. Ölçeğin özgün formu 20 ifadeden oluşmaktadır. 5’li Likert türünde yanıtlanan her ifade, Kesinlikle Katılmıyorum: 1, Katılmıyorum: 2, Kararsızım: 3, Katılıyorum: 4, Kesinlikle Katılıyorum: 5 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek maddelerinin 12’si pozitif (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18 ve 19. maddeler), 8’i negatif (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17. ve 20. maddeler) tir. Ölçekten en düşük 14, en yüksek ise 94 puan alınabilmektedir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Toplam puana göre öğrencilerin BYÖ kategorileri: 80 üzeri yenilikçi, 69-80 öncü, 57-68 sorgulayıcı, 46-56 kuşkucu ve 46 altı gelenekçi şeklindedir. Yenilikçilik puanına göre BYÖ puanı 68 üzerinde olanlar “yüksek düzeyde yenilikçi”, 68-64 arasında “orta düzeyde yenilikçi” ve 64 altında olanlar da “düşük düzeyde yenilikçi” olarak tanımlanmaktadır (Başoğlu ve Eder, 2017; Ertuğ ve Kaya 2017). Araştırma kapsamında verilen eğitim öncesinde ve sonrasında “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)” kullanıldı. İnovasyon ve yenilikçilik eğitimi verilmeden önce ve eğitim verildikten sonra iki kez “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)” uygulanarak, ölçek puanları üzerinden öğrencilerin değerlendirilmesi yapıldı.

İnovasyon Eğitimi Değerlendirme Formu: Değerlendirme formu, literatürde eğitim değerlendirme formu olarak kullanılan formlar dikkate alınarak uygulandı (Gençlik ve Spor Bakanlığı Eğitim Değerlendirme formu, 2018; Bartın Üniversitesi hizmet içi eğitim anketi, 2019). Eğitim sonrası test şeklinde uygulanan anket formunda eğitimin planlanması ve uygulamasını belirleyen 6 soru, eğitimcinin değerlendirildiği 11 soru, eğitim sonu kazanımların değerlendirildiği ve eğitimi genel olarak nasıl değerlendirdiğini belirleyen 8 soru yer almaktadır. Proje sonunda öğrencilerin verilen inovasyon eğitimi ve danışmanlık hizmetini (5 - Çok İyi, 4 - İyi, 3-Orta, 2 - İyi Değil, 1 - Hiç İyi Değil) puanlanmaları istendi. Eğitim sonrası uygulanan “İnovasyon Eğitimi Değerlendirme Formu” da verilen eğitimin etkinliğini belirlemek amacıyla kullanıldı.

Çalışmanın Yürütülmesi: Çalışma kontrol grubu oluşturulmaksızın tek gruba eğitim ve danışmanlık verilerek eğitim öncesi ve sonrası formlar uygulanarak gerçekleştirildi. Araştırmanın evrenini oluşturan hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrencilere yönelik olarak araştırmacılar tarafından bir eğitim programı hazırlandı. Araştırmacılar tarafından eğitim planı, eğitim içeriği, eğitim materyali ve kullanılacak veri toplama araçları oluşturuldu. İnovasyon tanımı ve çeşitleri, hemşirelikte inovasyon uygulamalarını içeren eğitim içeriği hazırlandı. Hangi öğrencinin hangi gün ve saatte eğitime katılacağı planlandı ve öğrenciye bilgi verildi. Proje kapsamında öğrencilere “İnovatif Hemşirelerin Yol Haritası” isimli kitap alınarak öğrencilere verilmek üzere kaynak oluşturuldu. Öğrencilerin çoğunluğunun uygun olduğu tarihler belirlendi ve katılımcı sayısının tamamlanması için danışmanlık eğitimi verilecek saatler önceden öğrencilerle birlikte belirlendi ve verilen eğitimler uygun tarihte tekrar edildi. Çalışmamızda araştırmacılar tarafından periyodik olarak her hafta 1,5 saat olmak üzere, toplam üç hafta (4-5 saat) eğitim seminerleri verildi. Bir eğitimin süresi yaklaşık 50 dk sürdü. Eğitim içeriğinde; “Yenileşim/yenilikçilik tanımı, yenilik ve buluş arasındaki fark, hemşirelikte yeniliğe

niçin ihtiyaç var? Simulasyon ve teknoloji, yenilikçilik ile inovasyon aynı tanım mı? İnovasyon tanımı, inovasyon çeşitleri, hemşirelikte inovasyon, hemşirelikte inovasyon proje örnekleri, inovasyonda karşılaşılan engeller” ile ilgili konu başlıkları ele alındı. Çalışmamızda uygulanan eğitim programı kapsamında belirlenen veri toplama araçlarından “İnovatif Yaklaşım Becerileri Değerlendirme Formu” ve “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)” eğitim öncesi uygulandı. Verilen eğitimden dört hafta sonra, “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)” ve “İnovasyon Eğitimi Değerlendirme Formu” uygulandı. İnovasyon ve yenilikçilik eğitimi verilmeden önce ve eğitim verildikten sonra olmak üzere iki kez “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)” uygulanarak, ölçek puanları üzerinden öğrencilerin değerlendirilmesi yapıldı. Eğitim sonrası uygulanan “İnovasyon Eğitimi Değerlendirme Formu” ise, verilen eğitimin etkinliğini belirlemek amacıyla kullanıldı.

Araştırmanın Değişkenleri

Bağımlı değişkenler: Bireysel yenilikçilik ölçeği toplamından elde edilen puan ortalamalarıdır.

Bağımsız değişkenler: Yaş, cinsiyet, sınıf, yaşadığı yer, medeni durum ve eğitim, inovasyon ve yenilikçilik hakkındaki görüşleridir.

Verilerin Toplanması: Araştırma izni alındıktan sonra öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilerek çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerden bilgilendirilmiş onam alındı. Öğrencilere eğitim öncesi, İnovatif Yaklaşım Becerileri Değerlendirme Formu ve Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ), eğitim sonrası ise Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ) ve İnovasyon Eğitimi Değerlendirme Formu uygulandı. Veriler, gelişigüzel seçilmiş tek bir gruba bağımsız değişkenlerin uygulanması ile gerçekleşti. Hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrası veriler toplandı.

Verilerin Değerlendirilmesi: Verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS 22.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket program kullanıldı. Değerlendirmede tanımlayıcı istatistiksel metotlardan frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, medyan kullanıldı. Her bir karşılaştırma için verilerin normallik testleri Kolmogorov-Smirnov testi ile yapıldı. Normallik testinde KS değeri 0,134 olup, $p = 0.000$ yani $p < 0.05$ olduğu için veriler normal dağılım göstermedi. Verilerin normal dağılmaması nedeni ile eğitim öncesi ve sonrası BYÖ puan ortalamaları gibi bağımlı gruplarda nicel verilerin karşılaştırılmasında Wilcoxon işaretli sıra testi kullanıldı. Nitel olan kategorik veriler arasındaki ilişki ise, ki-kare analizi ile incelendi. Değişkenler arasındaki ilişki Spearman’srho testi ile değerlendirildi. Anlamlılık seviyesi 0,05 alınmış olup, $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın/ilişkinin olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı farklılığın/ilişkinin olmadığı belirtildi. Çalışmanın güvenilirliği için BYÖ Cronbach Alpha korelasyon katsayısı 0.81 olarak hesaplandı.

Araştırmanın Etik İlkeleri: Çalışmanın etik izni Afyonkarahisar Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu 2011-KAEK-2 kodlu 2018/124 sayılı Tıbbi Etik Kurul Kararı ile alınmıştır. Bu çalışma Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiş, 19.KARİYER.022 kod no.lu ve Kariyer Destek Projesi türündeki “Hemşirelik Öğrencilerinin İnovatif Yaklaşım Becerileri ile Yenilikçi Davranışlarının

Geliştirilmesi ve İnovasyon Danışmanlık Biriminin Kurulması” konulu projeden üretilmiştir.

BULGULAR

Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri incelendiğinde, yaş ortalaması 21.18 ± 1.47 , genel not ortalaması 2.80 ± 0.44 , % 77.2’si kız, %40.3’ü üçüncü, %30.8’i dördüncü, %28.9’u ikinci sınıftır, %54.2’sinin gelir düzeyi orta, %41.1’inin iyidir, %28.6’sı sağlık meslek lisesi mezunu, %85.9’u çekirdek aileye sahiptir.

Tablo 1’de öğrencilerin inovatif yaklaşımlarına ilişkin verilerin dağılımı gösterilmiştir. Öğrencilerin %90.3’ü öğrenim döneminde bilimsel etkinliklere katılmaktadır. Öğrencilerin %63.9’unun inovasyon teriminin anlamını bilmediği, % 59.2’sinin inovasyon ve yenilikçiliği aynı tanımladığı ve %90.6’sının inovasyonla ilgili eğitim almadığı saptanmıştır.

Öğrencilerin neredeyse tamamının inovatif bir girişimi olmadığı belirlenmiştir (%98.1). İnovatif girişimi olanların ise, çoğunluğunun bu davranışı hayata dökemediği (%73.6), bu konuda ne yapacağını bilemediği (%42.6) ifade edilmiştir. Öğrencilerin %37.2’si aldıkları hemşirelik eğitiminde yenilikçi modellerin kullanıldığını belirtirken, %90.8’i simülasyon eğitiminin derslerde verilmediğini, %93.2’si hemşirelik mesleğinde inovasyonun gerekli olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin %58.4’ü kendini sorgulayıcı olarak, %12.1’i ise yenilikçi olarak tanımlamaktadır (Tablo 1).

Çalışmada yenilikçi düşünce ve davranışların sorgulandığı veriler incelendiğinde; öğrencilerin %80’i hemşirelerin eleştirel düşünme ve karar verme gücüne sahip olduğunu düşünmektedir. Öğrencilere yenilikçi bir girişimlerinin olup olmadığı sorulduğunda, sadece %33.3’ü yenilikçi bir girişiminin olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %71.4’ü girişimleri hayal etmede kalmış, %14.3’ü keşfetme ve üretme aşamasına geçtiği belirlenmiştir. Hiçbir öğrenci yenilikçi girişimini ticarileştirememiştir. Yenilikçi davranışın en önemli nedenleri; hasta merkezli bakıma (%35), bilgi teknolojilerini kullanma (%33.3), kalite geliştirmeye odaklanma (%28.3), multidisipliner ekip anlayışıyla çalışma (%28.3) ve kanıta dayalı uygulamaları geliştirme (%26.7) dir.

Öğrencilerin sosyoekonomik durumları ile inovasyon teriminin anlamını bilme, kongre vs. katılma, inovasyon girişiminde bulunma ve bu girişimi hayata dökme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > 0.05$). Öğrencilerin not ortalamasıyla inovasyonu bilmeleri arasında %69’luk bir ilişki bulunmuştur, ancak bu ilişki anlamlı değildir ($p > 0.05$, $p = 0.609$).

Öğrencilerin cinsiyetleri, sınıfları ile inovasyon terimini bilme durumları arasındaki ilişki ki-kare analizi ile incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni ile inovasyon teriminin bilinmesi arasında düşük ancak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0.001$, $r = 0.243$). İnovasyon terimini erkek öğrencilerin büyük çoğunluğu bilmektedir. Öğrencilerin sınıfları ile inovasyon terimini bilme durumları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($p < 0.001$, $p = 0.000$, $r = 0.427$) (Tablo 2). Öğrencilerin sınıfı arttıkça, inovasyon terimini bilme durumları artmıştır.

Öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası bireysel yenilikçilik ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde, eğitim sonrası BYÖ puan

Tablo 1: Öğrencilerin İnovatif Yaklaşım Becerilerinin Değerlendirilmesi

	n	%
İnovasyon teriminin anlamını bilme durumu		
Evet	230	63.9
Hayır	130	36.1
Daha önce bilimsel bir etkinliğe katılma durumu		
Evet	325	90.3
Hayır	35	9.7
Yenilikçilikle inovasyon terimi aynı mı?		
Evet	213	59.2
Hayır	144	40.8
Fikrim yok	3	0.8
İnovasyonla ilgili eğitim alma durumu		
Evet	35	9.4
Hayır	326	90.6
İnovatif bir girişimi oldu mu?		
Evet	7	1.9
Hayır	354	98.1
Girişimini hayata dökme durumu		
Evet	31	7.4
Hayır	310	73.6
Yarıda kaldı	80	19.0
Hayırsa neden hayata dökemediği		
Ne yapacağımı bilemedim	155	42.6
Yardım alamadım	125	34.3
Ekonomik sıkıntı	72	19.8
Vaktim olmadı	9	2.5
Diğer	-	-
İnovasyon çeşitlerini bilme durumu		
Evet	39	10.6
Hayır	322	89.4
Hemşirelik eğitiminde yenilikçi modeller kullanılma durumu		
Evet	135	37.2
Hayır	226	62.8
Simülasyon eğitimi derslerde verilme durumu		
Evet	33	9.2
Hayır	328	90.8
Hemşirelik mesleğinde inovasyonun gerekli olma durumu		
Evet	336	93.2
Hayır	24	6.8
Kendini tanımlaması		
Öncü	37	8.8
Yenilikçi	51	12.1
Sorgulayıcı	246	58.4
Kuşkucu	38	9.0
Gelenekçi	47	11.2
Diğer	2	0.5

Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyetleri, Sınıfları ile İnovasyon Terimini Bilme Durumları

Cinsiyet	İnovasyon Bilme Durumları			df	X ²	R ve P değeri
	Evet	Hayır	Toplam			
Kız (n)	160	118	278	1	21.230 ^a	R:0.243 P:0.000
Erkek (n)	70	12	82			
Toplam (N)	230	130	360			
Sınıf	İnovasyon Bilme Durumları			df	X ²	R ve P değeri
	Evet	Hayır	Toplam			
2. sınıf	98	6	104	2	65.581 ^a	R:0.427 P:0.000
3. sınıf	85	60	145			
4. sınıf	47	64	111			

X²: ki-kare analizi, p<0.001, p=0.000.

Tablo 3: Öğrencilerin Eğitim Öncesi ve Sonrası BYÖ Puanlarının Karşılaştırılması

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	Eğitim Öncesi			Eğitim Sonrası			Test
	n	X±SD	Min-max	n	X±SD	Min-max	
BYÖ ölçek Puan							Z=-10.609 ^b P=0.000
Ortalama							
TOPLAM	360	56.65±3.23	46-66	360	62.58±9.73	43-105	

Z: Wilcoxon işaretli sıra testi, p<0.001, p=0.000.

Tablo 4: Öğrencilerin Eğitim Öncesi ve Sonrası BYÖ Gruplandırması

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Gruplandırması	Eğitim Öncesi		Eğitim Sonrası	
	n	%	n	%
Yenilikçi (80 puan üzeri)	-	-	21	5.8
Öncü (69-80 puan)	6	1.7	67	18.6
Sorgulayıcı (57-68 puan)	146	40.6	201	55.8
Kuşkucu (46-56 puan)	208	57.8	70	19.4
Gelenekçi (46 puan altı)	-	-	1	0.3
TOPLAM	360	100	360	100

ortalamasının (62.58±9.73), eğitim öncesi ölçek puan ortalamasından (56.65±3.23) anlamlı olarak yüksek olduğu saptanmıştır (p<0.001) (Tablo 3).

BYÖ puanları gruplandırıldığında; eğitim öncesi öğrencilerin %57.8'i kuşkucu, %40.6'sının sorgulayıcı, %1.2'sinin öncü olduğu görülmektedir. Eğitim sonrası ise, sorgulayıcı olanların sayısı (%55.8) artarak kuşkucu olanların sayısı (%19.4) azalmıştır. Eğitim sonrası öğrencilerin en çok sorgulayıcı ve ikinci olarak da kuşkucu oldukları belirlenmiştir (Tablo 4).

Öğrencilerin BYÖ toplam puan ortalamaları inovasyon teriminin anlamını bilme durumu arasında anlamlı ilişki vardır (p<0.05). Ancak BYÖ toplam puan ortalamaları ile girişimcilik eğilimleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (p>0.05). Öğrencilerin kendini tanımlama durumu ile yenilikçi girişimde bulunma durumu arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (p<0.05, p=0.000). Kendini sorgulayıcı ve yenilikçi olarak tanımlayan öğrencilerin yeniliğe yönelik davranışlarının arttığı tespit edilmiştir.

Tablo 5: Eğitim Son Test İle Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Arasındaki Korelasyon Analizi

	Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	Eğitim Son Test
r	1	0.202**
P		0.003
N	360	360

r: Sperman'srho korelasyon testi, **p<0.01 anlamlı kabul edilmiştir.

Eğitim sonrasında BYÖ'den alınan toplam puan ortalamaları ile inovasyon eğitimi değerlendirme formu'ndan alınan toplam puan ortalamaları arasındaki ilişki Sperman's rho korelasyon testi ile analiz edilmiş, aralarında düşük ancak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p=0.000, r= 0.202) (Tablo 5).

Öğrencilere eğitim sonu, değerlendirme yapmaları ve kazanımlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin verilen eğitimi olumlu değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin

motivasyonlarının konuya ilgilerini artırdığı, sonuç olarak eğitimin olumlu sonuçlandığı belirlenmiştir (Tablo 6).

TARTIŞMA

Bu çalışmada hemşirelik öğrencilerinin inovasyon ile ilgili değişken durumları ve eğitim gereksinimleri araştırılmıştır. Öğrencilerin BYÖ puan ortalamaları eğitim öncesi 56.65 ± 3.23 (Min: 46- Max: 66); eğitim sonrası 62.58 ± 9.73 (Min: 43- Max: 105) olup, anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Çalışmamızda eğitim sonrası BYÖ puan ortalamaları yükselmesine rağmen, ölçek sınıflamasına bakıldığında öğrencilerin yenilikçilik puanlarına göre “düşük düzeyde yenilikçi” oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eğitim sonrası en fazla sorgulayıcı grupta oldukları belirlenmiştir. Başoğlu & Edeer (2017) çalışmasında hemşirelik 4. sınıf öğrencilerinin (BYÖ) puan ortalaması $68,92 \pm 7,76$ olup, öğrencilerin en fazla oranda öncü olduğu (%44,1), Bodur’un (2018) çalışmasında öğrencilerin yüksek düzeyde “sorgulayıcı” ve “öncü” özelliklere sahip olduğu ($63,12 \pm 7,70$), ortanın üzerinde girişimcilğe sahip olduğu ($98,58 \pm 12,19$) ifadesine yer verilmiştir. Utli (2018) çalışmasında da öğrencilerin BYÖ toplam puan ortalamaları $59,11 \pm 8,29$ olarak bulunmuştur. Ertuğ & Kaya (2017), çalışmasında hemşirelik öğrencilerinin bireysel yenilikçilik puan ortalaması 63.92 ± 10.061 'dir. Çalışmamızın sonuçlarına benzer şekilde öğrenciler “düşük düzeyde yenilikçi” olarak değerlendirilmiştir. Başka çalışmalarda öğrencilerin “düşük düzeyde yenilikçi” olduğu bildirilmiştir (Adıgüzel, 2012; Demiralay ve ark., 2016). Çuhadar (2013) çalışmasında, öğrenciler “orta düzeyde yenilikçi” olarak bulunmuştur. Yenilikçilik kategorileri açısından öğrenciler “sorgulayıcı” kategorisinde yer almıştır. Baksi ve ark.nın (2020) çalışmasında, hemşirelerin bireysel yenilikçilik toplam ölçek puanı $70,71 \pm 9,79$ olarak bulunmuş, yüksek oranda öğrencilerin sorgulayıcı olduğu (%40.7) belirlenmiştir. Literatürde sorgulayıcı olan öğrencilerin liderlik konusunda geride kaldığı, yenilik yapma konusunda çekingen ve temkinli oldukları belirtilmiştir. Benzer şekilde çalışmamıza katılan öğrencilerin yenilik yapma konusunda çekingen ve isteksiz oldukları daha çok ne yapacaklarını bilmedikleri için bu konuda öncü ya da lider olmadıkları belirlenmiştir. Ancak öğrencilere bu konularda danışmanlık ve eğitim verilmesi durumunda daha çok girişimci ve yenilikçi olmak istedikleri, aslında bilmemekten kaynaklı bir isteksizlik geliştirdikleri eğitim sonunda çoğunun daha istekli ve motive olmaları ile değerlendirilmektedir.

Erol ve ark.(2017) çalışmasında, öğrencilerin en yüksek oranda kuşkucu olduğu en düşük oranda da yenilikçi olduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışmada, erkeklere göre kız öğrencilerin bireysel yenilikçilik puanları (64.36 ± 9.911) daha yüksektir (Ertuğ & Kaya, 2017). Baksi ve ark. (2020) çalışmasında ise cinsiyet faktörünün bireysel yenilikçilik durumlarını etkilemediği sonucunu çıkarmıştır. Çalışmamızda ise cinsiyet ayırımına bağlı, BYÖ ilişkilendirildiğinde; inovasyon terimini erkek öğrencilerin büyük çoğunluğunun bildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile inovasyon terimini bilme durumları arasında anlamlı ancak düşük düzey ilişki belirlenmiştir. ($p < 0.001$, $r = 0.243$). Öğrencilerin sınıfları ile inovasyon terimini bilme durumları arasında ise, orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($p < 0.001$, $p = 0.000$, $r = 0.427$). Öğrencilerin inovasyon terimini

bilme durumu erkek öğrencilerde yüksektir. Bu sonucun çalışmaya katılan erkek öğrenci sayısının yetersiz olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Erkek öğrencilerin daha cesaretli davrandıkları bu nedenle daha girişimci oldukları düşünülmektedir.

Çalışmada eğitim sonrası sorgulayıcı grubun artması ve eğitim son teste katılımcıların çoğunluğunun mesleki gelişim, yeni bilgi ve beceriler kazanılması, konuya olan ilginin artması yönünde verdiği cevaplar ile açıklanabilir. Eğitim sonrası öğrencilerin BYÖ puan ortalamalarının da anlamlı olarak yükseldiği göz önünde bulundurulduğunda, eğitim sonu öğrencilerin yenilikçilik ölçeğindeki davranışlarının değiştiği sonucuna varılmaktadır.

Öğrencilerin BYÖ puan ortalamalarının eğitim sonrasında anlamlı olarak yükseldiği, eğitim sonrası sorgulayıcı grupta olanların yüksek olduğu ve kuşkuların sayısında azalma olduğu belirlenmiştir. Öğrencilere verilen danışmanlık eğitiminin etkin olduğu bilgi ile kuşkuların giderildiği, bu nedenle öğrencilerin kuşkucu tavırlarında belirgin azalma olduğu düşünülebilir. Çalışmamızda, öğrencilerin çoğunluğunun kendini sorgulayıcı olarak tanımlamalarına rağmen, ölçek gruplandırmasına göre eğitim öncesi katılımcıların yarıdan fazlasının kuşkucu olduğu belirlenmiştir. Eğitim sonrası ise, yarıdan fazlasının sorgulayıcı olduğu, kuşkuların sayısının azaldığı görülmüştür. Kendini yenilikçi olarak tanımlayan öğrenciler olmasına rağmen, eğitim öncesinde ölçek gruplandırmasına göre yenilikçi kategorisinde öğrenci bulunmaması dikkat çekicidir. Eğitim sonrasında ise, ölçek gruplandırmasında yenilikçi kategorisine giren katılımcı bulunmaktadır. Sonuçlar hemşirelik öğrencilerinin kendini tanımlamada yanlış davranışlar sergiledikleri belki de sorgulayıcı davranış, kuşkucu davranış ve yenilikçi davranış gibi terimleri tam olarak anlamadıkları gerçeğini de ortaya çıkarmıştır.

Literatürde hemşirelik öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri sorgulayıcı olarak belirlenirken, öğretmen adaylarının sorgulayıcı ve yenilikçi oldukları belirlenmiştir (Baksi ve ark., 2020). Utli (2018), hemşirelik öğrencileri, ebelik öğrencilerine göre daha fazla “değişime direnç” göstermektedir. Farklı meslek dallarında yapılan bireysel yenilikçilik ölçeği çalışmaları da incelendiğinde bu yaş grubunda olan öğrencilerin yenilikçi ve öncü davranışlar sergilemedikleri, daha çok sorgulayıcı ve kuşkucu olduğu sonucu dikkat çekicidir. Bir çalışmada öğrencilere göre yenilikçiliğin önündeki en öncelikli engel yabancı dil yetersizliği nedeniyle güncel bilgiye etkin şekilde ulaşılabilmesi olarak gösterilmiştir (Ertuğ & Kaya, 2017). Çalışmamızda ise yenilikçilik davranışına engel olan en önemli durumun ne yapacağını bilmemek ve yardım edilmemesine bağlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin girişimci duygularının beslenmesinin aslında onların motivasyonlarını artırarak daha çok girişimci tavırlar sergileyecekleri düşünülmektedir.

Başoğlu & Edeer (2017)'in çalışmasında genç hemşirelerin ve bilimsel toplantılara katılanların ise daha çok sorgulayıcı olduğu ve daha yüksek oranda yenilikçi olduğu belirtilmiştir. Baksi ve ark. (2020) da yaptıkları çalışmada hemşirelik mesleği ile ilgili araştırma faaliyetlerine katılan hemşirelerin bireysel yenilikçi puan ortalamasının yüksek olduğunu belirtmiştir. Ancak Başoğlu & Edeer'den farklı olarak mesleki etkinliklere katılma duru-

Tablo 6: Öğrencilere Verilen Eğitimin Etkinliği ve Eğitim Sonu Kazanımların Değerlendirilmesi

Değişkenler	n	%
Eğitimi genel olarak değerlendirme		
Çok iyi	155	43.0
İyi	172	47.6
Orta	32	8.9
İyi değil	1	0.5
Hiç iyi değil	-	-
Eğitim Sonu Kazanımlar		
Eğitim mesleki gelişiminize olumlu katkılar sağladı mı?		
Çok iyi	191	52.9
İyi	119	33.0
Orta	34	9.4
İyi değil	1	4.7
Hiç iyi değil	-	-
Eğitim kişisel gelişiminize olumlu katkı sağladı mı?		
Çok iyi	194	53.7
İyi	105	29.1
Orta	56	15.5
İyi değil	5	1.7
Hiç iyi değil	-	-
Eğitim, yeni bilgi ve beceriler kazandırdı mı?		
Çok iyi	202	56.0
İyi	132	36.6
Orta	21	5.8
İyi değil	5	1.6
Hiç iyi değil	-	-
Eğitim, motivasyonunuzu artırdı mı?		
Çok iyi	203	56.2
İyi	119	33.0
Orta	38	10.8
İyi değil	-	-
Hiç iyi değil	-	-
Eğitim kurumumda uygulayabileceğiniz yeni bilgi ve beceriler kazandırdı mı?		
Çok iyi	181	50.1
İyi	100	27.7
Orta	58	16.1
İyi değil	21	6.1
Hiç iyi değil	-	-
Eğitim, meslektaşlarınızla paylaşabileceğiniz yeni mesleki bilgi ve beceriler kazandırdı mı?		
Çok iyi	181	50.1
İyi	120	33.2
Orta	43	11.9
İyi değil	12	3.3
Hiç iyi değil	4	1.5
Eğitim, konuya olan ilginizi arttırdı mı?		
Çok iyi	308	85.3
İyi	52	14.7
Orta	-	-
İyi değil	-	-
Hiç iyi değil	-	-

munun bireysel yenilikçiliklerini etkilemediğini belirtmiştir. Başka bir çalışmada araştırmalara katılan hemşirelerin bireysel yenilikçilik ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Baksi, 2020). Ancak çalışmamızda bilimsel kongre vs. katılımı ile BYÖ puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonucun öğrencilerin kongrelere katılım özelliklerinin az olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin inovasyona yönelik bilgi ve farkındalıkları düşüktür. Öğrencilerin büyük kısmının hemşirelik mesleğinin inovasyona ihtiyacı olduğu ve inovatif düşünmesi gerektiğinin bilincinde oldukları belirlenmiştir (Utli, 2018). Benzer şekilde çalışmamızda da öğrencilerin çoğunluğu (%93.2) inovatif girişimlerin hemşirelik mesleğinde olması gerektiğini söylerken inovatif girişimde bulunma yüzdesi sadece 1.9 dur. Bu çelişki aslında hemşirelik öğrencilerinin girişimci davranışlarının özendirilmediği ve doğru yönlendirilmediği sonucunu çıkarmaktadır.

Literatürde inovasyona yönelik tanımlayıcı çalışmalar bulunmaktadır ancak inovasyon eğitimi ve danışmanlığı ile ilgili araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmamız eğitim öncesi ve eğitim sonrası öğrencilerin inovasyon girişimlerini belirlemede, yol göstermede, danışmanlık ile korku ve kuşkuvarının giderilmesi hususunda etkili ve özgündür. Uzun soluklu eğitim ve danışmanlıkların olumlu sonuçlar doğurduğu ve inovasyon eğitimlerinin devam etmesinin olumlu davranış değişikliklerine neden olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın tek grup ön test-son test modeline dayalı olması ve eğitim sonrasının pandemi sürecine denk gelmesi nedeni ile bazı öğrencilere ulaşılabilmesi, bu nedenle online ulaşılarak Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ) ve Inovasyon Eğitimi Değerlendirme Formunun doldurulmasının istenmesi, pandemi nedeniyle eğitimin değerlendirilmesinde 3. ayda verilerin toplanamaması çalışmanın sınırlılıklarındandır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Hemşirelik bakım sürecinde inovasyon ve yenilikçi davranışlar mesleğin geleceği için oldukça önemlidir. Sadece yenilikçi düşünmek değil, bunun uygulamaya dökülmesi ve devamlılığının sağlanması gerekmektedir. Çalışmada öğrencilerin büyük kısmı kendini sorgulayıcı olarak tanımlamıştır, ancak ölçek puanlamasına göre ise yarıdan fazlasının kuşkucu olarak belirlenmesi öğrencilerin kendisini doğru tanımadıklarını düşündürmüştür.

Öğrenciler kendini yenilikçi olarak tanımlamasına rağmen, ölçek gruplandırmasına göre yenilikçi grubunda hiç öğrenci bulunmamaktadır. Öğrenciler yüksek oranda sorgulayıcı ve kuşkucudur. Hemşirelik öğrencilerinin büyük bir kısmının inovatif bir girişimde bulunmadığı ve yenilikçi olmadığı görülmektedir. Yenilikçi olmaya engel olan en önemli neden öğrencilerin ne yapacağını bilmedikleri için yaşadıkları korku durumu olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle bilinmeyene olan korkunun azaltılması için hemşirelikte reform bir davranış olan yenilikçiliğin benimsenmesinin önündeki engeller kaldırılmalı ve meslekte daha özgürleşmeleri sağlanmalıdır. Mesleki olarak inovatif ve yenilikçi davranışlarının gelişmesi için bu kavram-

ların benimsenmesi ve bu konuda farkındalık oluşturulması gerekmektedir. Hemşirelik eğitimi veren sağlık profesyonelleri, inovatif ve yenilikçi yaklaşımlara açık meslek adayları yetiştirmek ile sorumludur. Hemşirelik alanında konuya ilişkin daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Mesleki olarak inovatif ve yenilikçi davranışlarının gelişmesi için bu kavramların benimsenmesi ve bu konuda farkındalık oluşturulması gerekmektedir. Bu nedenle eğitim içeriklerine hemşirelikte inovasyon konularının eklenmesi ve eğitim programlarının bu yaklaşıma göre güncellenmesi gerekmektedir. Hemşirelik alanında konuya ilişkin deneysel çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

TEŞEKKÜR

Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimine, çalışmamıza katılmayı kabul eden öğrencilerimize, çalışmamıza destek oldukları için teşekkür ederiz.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı: Araştırma fikrinin oluşturulması ve tasarım YC; veri toplama kısmı YC ve DÖ; çalışma analizi YC ve DÖ; yorum kısmı ve makalenin yazımı ise YC ve DÖ yazarlar tarafından yapılmıştır.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, A. (2012). The relation between can did ateteachers' moral maturity levels and their individual innovativeness characteristics: A case study of Harran University Education Faculty. *Educational Research and Reviews*, 7(25), 543-547.
- Ağaç, G., & Baki, B. (2016). Sağlık alanında çok kriterli karar verme teknikleri kullanımı: Literatür incelemesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 19(3),343-363.
- Altındış, S., Dönmez, T. B., Aslan, F. G., & Altındış, M. (2017). (Medikal akademisyenler için bilimsel çalışma, proje yapma, patent ve inovasyon önündeki engeller. *Biotechnol & Strategic Health Res*, 1(1), 24-30.
- Avcı, P. (2017). Sağlık örgütlerinde inovasyon. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(5),24-35.
- Baksi, A., Sürücü, H., & Kurt, G. (2020). Hemşirelerin bireysel yenilikçilik davranışları ve bu davranışları etkileyen faktörlerin incelenmesi. *ACU Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(2), 310-315.
- Bartın Üniversitesi Hizmet İçi Eğitim Değerlendirme Formu. <https://cdn.bartın.edu.tr/kalite/fbab3ff33d1ddf27c49748c1e78ec574/frm0021-hizmet-ici-egitim-degerlendirme-anketi.docx>.
- Başoğlu, M., & Durmaz, Edeer, A. (2017). X ve Y kuşağındaki hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin bireysel yenilikçilik farkındalıklarının karşılaştırılması. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4),77-84.
- Bodur, G. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin bireysel yenilikçilik (inovasyon) düzeyleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişki. *HSP*, 5(2), 139-148.
- Çuhadar, C., Bülbül, T., & İlğaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile tekno pedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3),797-807.

- Demiralay, R., Bayır, E. A., & Gelibolu, M. F. (2016). Öğrencilerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1),161-168.
- Doğan Merih, Y. (2018). İnovatif Hemşirelerin Yol Haritası. Nobel Tıp Kitabevleri. Çapa İstanbul.
- Erer, B., & Şahin, M. (2020). İnovasyon konusu üzerine yapılan lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 12(23),397-406.
- Erol, Ö., Yacan, L. İ., Hayta, R., Şahin, İ., & Yağcı, M. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin yenilikçilik özellikleri ve etkileyen faktörler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 15(3),142-146.
- Ertuğ, N., & Kaya, H. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin bireysel yenilikçilik profilleri ve yenilikçiliğin önündeki engellerin incelenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 14(3), 192-197.
- Gençlik ve Spor Bakanlığı Dinamik Spor Bilgi Sistemi Eğitim Değerlendirme Formu. https://publicadministration.un.org/unpsa/Portals/0/UNPSA_Submitted_Docs/2018/F4.DBE9F2-EDC8-49BE-AAEC-DF1A77883475/anket.pdf?ver=2018-02-12-024246-970.
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C.D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4,58-65.
- Kara, D. (2015). Innovation in Nursing Practices. Selected Paper of 2nd World Conference on Health Sciences, 7,170-174.
- Kartal, H., & Kantek, F. (2018). Hemşirelikte inovasyon örnekleri. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 1(5), 57-63.
- Keleşoğlu, S., & Kalaycı, N. (2017). Dördüncü sanayi devriminin eşliğinde yaratıcılık, inovasyon ve eğitim ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 69-86.
- Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkiye'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38,150-164.
- Özbey, H., & Başdaş, Ö. (2018). Hemşirelikte inovasyon. *Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1).
- Şahin, E., Ögüt, Y., & Tel Aydın, H. (2021). Hemşirelik öğrencilerinin girişimcilik ve bireysel yenilikçilik eğilimlerinin belirlenmesi. *Health Sciences Student Journal*, 1(1), 7-14.
- Uslu, Y. D. (2013). İnovasyon ve yaratıcılık faaliyetlerinin gerçekleşmesi için çalışma ortamlarının geliştirilmesi ve kuşakların önemi: Y Kuşağı. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 522-530.
- Utli, H., & Vural Doğru, B. (2018). Hemşirelik ve ebellek öğrencilerinin bireysel yenilikçilik özelliklerinin değerlendirilmesi. *GUSBD*, 7(3), 23- 32.
- White, K.R., Pillay, R., & Huang, X. (2016). Nurse leaders and the innovation competence gap. *Nursing Outlook*, 64(3), 255-261.
- Zengin, H., Tiryaki, Ö., & Çınar, N. (2019). Hemşirelikte yenilikçilik ve ilişkili faktörler. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetim Dergisi*, 3(6), 207-217.

Matematiksel İlişkilendirme Türlerinin Sınıf İçi Yansımalarının İncelenmesi

Investigation of In-Class Reflections of Types of Mathematical Connections

Alparslan GÜCÜN, Murat GENÇ

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel ilişkilendirme türleri hakkındaki görüşlerinin sınıf içi uygulamalara yansımalarını belirlemek için ders öğretim sürecinde matematiksel ilişkilendirmeleri nasıl yaptıklarını incelemektir. Farklı devlet okullarında görev yapan altı ilköğretim matematik öğretmeni ile yürütülen bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Öğretmenlere dersin konusu, içeriği veya yöntemi hakkında serbest oldukları belirtilmiş derslerini normal akışında işleyebilecekleri vurgulanmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf içi gözlemler kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, matematiğin kendi içinde ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesi türlerinin öğretim ortamlarında nasıl yapılacağına dair tüm öğretmenlerin görüş bildirdiği, matematiğin farklı temsillerle ilişkilendirilmesi türünde ise sadece üç öğretmenin yorum yaptığı ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan, matematiğin kendi içinde ilişkilendirilmesi türünün sınıf içi yansıması tüm öğretmenlerin ders anlatım süreçlerinde gözlemlenirken matematiğin diğer bilim dallarıyla ilişkilendirilmesi türünün ise sadece iki öğretmen tarafından ders anlatım esnasında kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca görüşmelerde bahsedilmesine rağmen matematiğin diğer bilim dallarıyla ilişkilendirilmesi, matematiğin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ve matematiğin farklı temsillerle ilişkilendirilmesi türlerinin sınıf içi yansımaları dört öğretmende görülmezken, bu görüşmelerde dile getirilmemesine rağmen matematiğin farklı temsillerle ilişkilendirilmesi türünün ise üç öğretmen tarafından ders anlatım süreçlerinde kullanıldığı görülmüştür. Alanyazın çerçevesinde sonuçlar tartışılmış, uygulama ve gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Matematiksel ilişkilendirme, Matematiksel ilişkilendirme türleri, Sınıf içi yansımalar, İlköğretim matematik öğretmenleri, Matematik eğitimi

ABSTRACT

This study aimed to examine how elementary mathematics teachers establish mathematical connections in the teaching process in order to investigate in-class reflections of their views on the types of mathematical connections. A case study design using a qualitative paradigm was adopted for the study, which was conducted with six elementary mathematics teachers working in different public schools. Teachers were

Gücün A., & Genç M., (2022). Matematiksel ilişkilendirme türlerinin sınıf içi yansımalarının incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 334-350. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1066131>

*Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiş ve 10-13 Eylül 2020 tarihlerinde Eskişehir'de gerçekleştirilen VII. International Eurasian Educational Research Congress (Online) adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*This article is part of the first author's master thesis and an extended version of the paper presented at the VII. International Eurasian Educational Research Congress (Online) in Eskişehir on September 10-13, 2020.

Alparslan GÜCÜN

ORCID ID: 0000-0001-9807-5737

Alayhan Şehit Yıldırım Aras Ortaokulu, Aksaray, Türkiye
Alayhan Şehit Yıldırım Aras Middle School, Aksaray, Turkey

Murat GENÇ (✉)

ORCID ID: 0000-0003-4525-7507

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ereğli Eğitim Fakültesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Zonguldak, Turkey
muratgenc@beun.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 01.02.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 24.04.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

told that they were free as to the subject, content, or method of instruction, and it was emphasized that they could conduct their classes normally. Data collected through semi-structured interviews and classroom observations were analyzed using descriptive and content analysis techniques. Findings revealed that all of the teachers expressed their views on how to connect mathematics within itself and with real-life in their teaching, while only three teachers mentioned how to make connections between different representations. On the other hand, while in-class reflections of connecting mathematics within itself were observed in the lessons of all teachers, connections with other disciplines were used by only two teachers in the lessons. In addition, although it was mentioned in the interviews, in-class reflections on the types of connecting mathematics with other disciplines, connecting mathematics with real-life, and connecting mathematics with different representations were not seen in the lessons of four teachers, while it was seen that the type of connecting mathematics with different representations was used by three teachers in their lessons, although it was not mentioned in these interviews. Practical suggestions for pedagogy and future research were also identified.

Keywords: Mathematical connections, Types of mathematical connections, In-class reflections, Elementary mathematics teachers, Mathematics education

GİRİŞ

Matematik öğretiminin genel amaçlarından biri günlük hayatın gereksinimleri doğrultusunda bireylere ihtiyaç duyabilecekleri bilgi ve matematiksel süreç becerilerini kazandırmaktır. Dolayısıyla, süreç standartlarını bünyesinde barındıran bir matematik öğretiminin daha verimli ve başarılı olacağı vurgulanmaktadır (Van De Walle, Karp & Bay-Williams, 2012). Bu bağlamda, öğrenme açısından önemli olan ilişkilendirme becerisi de matematik öğretiminde hedeflenen matematiksel süreç becerileri arasında yer almaktadır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Ön öğrenme ve yeni öğrenilen bilgilerin ilişkilendirilmesi ya da ilgili konunun alt ve üst kavramlarıyla veya gerçek hayat ve diğer disiplin alanlarıyla ilişkilendirilmesi sayesinde matematiksel ilişkilendirmenin etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasında, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Ball, Hill & Bass, 2005; Bossé, 2003; Businskas, 2008; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; NCTM, 2000; Özgen, 2013; Watson, 2004).

Matematiksel ilişkilendirme becerisinin son yıllarda önemini vurgulayan birçok çalışma bulunmakta iken yapılan bu çalışmalarda matematiksel ilişkilendirmeler sıklıkla öğrenci boyutlarıyla, gerçek yaşamla ilişkilendirme boyutuyla veya öğrenme alanları arası ilişkilendirme boyutlarıyla ele alınmaktadır (Yavuz-Mumcu, 2018). Literatürde öğrencilerin ilişkilendirme yapabilme ve ilişkisel düşünme becerilerine sahip olmasının önemi üzerinde durulmaktadır (Brown & Uhde, 2001; Businskas, 2008; Carpenter, Levi, Franke & Zeringue, 2005; Empson, Levi & Carpenter, 2010; Presmeg, 2006; Van de Walle ve diğ., 2012; Wuolle, 2016). Bunların dışında, öğretmenlerin matematiksel ilişkilendirme farkındalıkları ve matematiksel ilişkilendirmeye ne ölçüde ve nasıl yer verdiklerini inceleyen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Hiebert, Stigler, Jacobs, Givvin, Garnier, Smith ve diğ., 2005; Mosvold, 2008; Sawyer, 2008). Matematiksel ilişkilendirme üzerine yapılan çalışmaların önerileri dikkate alındığında öğretmenlerin yapmış olduğu matematiksel ilişkilendirmelerin ders içi uygulamalara yansımalarının incelenmesinin alanyazındaki eksikliği gidermek açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Businskas, 2008; Coşkun, 2013; Singletary, 2012). Bu bağlamda yapılan bu araştırma, ilköğretim matematik

öğretmenlerinin matematiksel ilişkilendirme türleri hakkındaki görüşlerinin sınıf içi uygulamalara yansımalarını belirlemek için ders öğretim sürecinde matematiksel ilişkilendirmeleri nasıl yaptıklarını inceleme amacı taşımaktadır.

İlgili Literatür ve Kuramsal Çerçeve

Matematik eğitiminde kavramların veya içeriğin öğrenciler açısından daha anlamlı hale gelebilmesi için farklı bağlamlarla desteklenmesi ve ilişkilendirilmesi gerekmektedir (National Research Council, 2000). Matematiksel ilişkilendirme ve türlerinin alanyazında çeşitli bağlamlarda araştırıldığı görülmektedir. Ji (2012) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının hikâye problemlerindeki gerçek yaşam ilişkileri ile ilgili anlayışlarını, gerçeklikle ifade edilen olgunun ne olduğuna yönelik düşüncelerini ve hazırladıkları hikâye problemlerindeki gerçek yaşam bağlantılarının niteliğini incelemiştir. Akkuş (2008) ise, öğretmen adaylarının ilişkilendirme düzeyleri üzerinde çalışmış ve matematiksel kavramlar ile günlük yaşamı ilişkilendirme düzeylerinin okudukları öğretim yılına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Özgeldi ve Osmanoğlu'nun (2017) öğretmen adaylarının gerçek yaşamla nasıl ilişkilendirme yaptıklarını içeren çalışmada, öğretmen adaylarının üstü kapalı olarak değil açıkça ilişkilendirmeler yapabildiği, matematiğin gerçek hayatla ilişkisini kavrayabildiği ve matematiksel kavramları öğrenen öğrenciler açısından ilişkilendirmelerin yararının fark edilebildiğini gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Doruk ve Umay'ın (2011) gerçekleştirdikleri çalışmada, matematiksel modelleme etkinliklerinin öğrencilerin matematik dersinde öğrendiklerini günlük yaşama transfer edebilme düzeylerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz-Mumcu (2018) ise yaptığı çalışmada türev bağlamı kapsamında matematiksel ilişkilendirmeyi ele almıştır. Çalışma sonucunda konuların akışı ve etkinlikler boyutunda gerçek yaşamla ilişkilendirmenin önemli bir etken olduğu sonucunu elde etmiştir.

Matematiksel bir kavramın farklı temsil veya gösterimlerle ifade edilmesi matematik öğretimi için önemlidir (Ainsworth, 1999, 2008; Duncan, 2010; Van de Walle ve diğ., 2012). Öğrenciler kavramların farklı formlardaki karşılığını bilirse öğretime daha kolay uyum sağlayıp, gerçek yaşamda kullanılacak bilgilerin ve içeriklerin farkındalığı artacaktır (Ergene, 2011).

Literatürdeki çalışmalarda farklı temsillerin kullanılması ve bu temsil çeşitleri arasındaki (grafikler, tablolar, cebirsel ve sözel temsiller vb.) geçişlerin oluşturulması, kavramsal anlamın önemli bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Coşkun, 2013; Kaput, 1989; Ural, 2012). Lesh, Post ve Behr (1987) tarafından yapılmış olan sınıflamaya göre temsiller; durağan resimler, somut nesnelere, konuşma dili, yazılı semboller ve gerçek hayat durumları olarak kategorize edilmiştir. Alanyazındaki bazı çalışmalarda kavramların farklı gösterim veya temsilleri; sözel ifadeler, somut cisimler (sayı pulları, geometrik şeritler, kesir çubukları vb.), resimler veya diyagramlar (sayı doğrusu, çizimler vb.), yazılı semboller, tablolar ve grafikler şeklinde kategorileştirilmiştir (Bingölbali & Özmantar, 2009; Olkun & Toluk Uçar, 2014). Bingölbali ve Coşkun (2016) yapmış oldukları çalışmada farklı gösterimleri ve temsilleri; sözel ifade, somut cisimler (sayı pulları, kesir çubukları, gerçek modeller vb.), resimler veya diyagramlar (sayı doğrusu, alan modeli vb.), yazılı semboller, tablolar, grafikler, denklem ve şekiller bağlamında $f(x)=x^2$ fonksiyonunun farklı gösterimleri şeklinde sunmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin öğretim sürecinde farklı gösterimleri nasıl ve ne derece kullandıkları veya kavramlar arası ilişkilendirmelere yer veren farklı gösterim çalışmalarına ihtiyaç duyulduğunun da altı çizilmiştir (Işık, Işık & Kar, 2011; Özmantar, Akkoç, Bingölbali, Demir & Ergene, 2010). Çoklu temsillerin matematik eğitim ortamlarında kullanılmasını konu edinen sınırlı sayıda çalışmalar incelendiğinde; öğrencilerin problem durumlarına uygun farklı gösterim ve temsilleri oluşturamadıkları ve temsiller arası geçiş yapamama sorunlarıyla karşılaştığı sonuçlarına ulaşılmaktadır (Baştürk, 2010; Deniz, 2016; Özgün-Koca, 1998; Ural, 2012). Diğer taraftan, eğitimde kullanılan teknolojik gelişmeler sayesinde, teknoloji destekli farklı gösterim veya çoklu temsil uygulamalarının öğrencilerin matematiksel öğretim sürecini anlamlandırmalarına olumlu katkılar sağladığı da ifade edilmektedir (Ainsworth & VanLabeke, 2004; Debrenti, 2015; Deniz, 2016; Erbaş, 2005; Ergene, 2011; İzgiol, 2014; Özdemir & Reis, 2013; Rau, Alevan & Rummel, 2009).

Kavramlar arası ilişkilendirme, matematiksel bir kavramın diğer kavramlarla ilişkilendirilmesi olarak ifade edilebilir (Yavuz-Mumcu, 2018). Öğrenme sürecinde kavramları ilişkileriyle birlikte açık bir şekilde kavramak ya da sentezleyerek ortaya koymak anlamlı öğrenme için çok önemlidir (Eli, Mohr-Schroeder & Lee, 2013; Olkun & Toluk Uçar, 2014). Matematiksel doğası gereği matematik öğretiminde sıralı veya ardışıklık ilkelerine dikkat edilerek öğretimin yapılması daha uygun olacaktır matematik öğretiminde kavramlar arasında yapılan ilişkilendirmeler büyük önem taşımaktadır (Narlı, 2016). Her bir konu veya kazanım ardışık olarak öğrencilerin zihinsel yapısına uygun bir planlama şeklinde sunulmalıdır. Alanyazında matematiksel içeriklerin öğretimi esnasında kavramlar arasında ilişkilendirme yapma süreçlerinin önemi üzerinde durulmaktadır (Coşkun, 2013; NCTM, 2000; Özgün, 2013; Umay, 2007; Van de Walle ve diğ., 2012; Watson, 2004). Öğrencilerin ilişkilendirme yaparken, zihnindeki şemaların yeni fikirlerle harmanlanarak birleştirilmesi gerekmektedir (Orrill & Kittleson, 2015). Matematik öğretim programlarında da bu duruma dikkat çekilmiştir (MEB, 2018). Hasemann ve Mansfield (1995) çalışmalarında yeni bilgilerin mevcut bilgilerle ilişkilendirilmesi ve bunlarla uyumlu

hale getirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla, öğretim programlarının hazırlanmasında ve kazanımların öğretiminde kavramlar arası ilişkilerin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Matematik bilgi ve becerileri diğer disiplinlerdeki kavramların anlaşılması için çok önemliken (Fitzallen, 2015), matematik öğretimi ve öğrenimi de kurulacak olan disiplinlerarası ilişkilerden fayda sağlayabilir (Little, 2019). Matematik dışındaki diğer öğrenme alanları matematiksel kavramları uygulamak için fırsatlar sağlayabilir, bilginin transferine yardımcı olabilir ve soyut kavramları öğrenmek için gerçek hayat bağlamını sunabilir (Honey, Pearson & Schweingruber, 2014). Öğrenci bir derste gördüğü veya öğrendiği bir kavramı farklı dersteki kavramlarla ilişkilendirip anlamlandırabilirse bu ilişkilendirme iki disiplin için de fayda sağlar ve bilginin kalıcılığı noktasında etkilidir (Aladağ & Şahinkaya, 2013). Öğretmenlerin disiplinler arası ortak yön ve özelliklere vurgu yaparak yeni öğrenmeleri daha etkili ve kalıcı yapmaya olanak sağlayacağı unutulmamalıdır (Furner & Kumar, 2007). Korkmaz ve Konukaldı (2015), disiplinler arası tematik öğretim yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin öğrenme ürünleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Takaoğlu'nun (2015) yapmış olduğu çalışmada, disiplinler arası ilişkilendirme kullanılarak yürütülen derslerde öğretmen adaylarının ilgilerinin arttığı ve bununla birlikte matematik, fizik ve günlük hayatla ilişkilendirme düzeylerinin de geliştiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan, Yavuz-Mumcu (2018) tarafından yapılan çalışmada matematik öğretmeni adaylarının, Yorulmaz ve Çokçalışkan (2017) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının farklı disiplinler ile ilişkilendirmeye yönelik kavrayışlarının sınırlı kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dolayısıyla, ilgili alanyazın doğrultusunda matematiksel ilişkilendirmenin genel olarak; gerçek hayatla ilişkilendirme (Boaler, 1993; Ji, 2012; Özgeldi & Osmanoğlu, 2017; Van Den Heuvel-Paunhuizen, 2003), kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme (Ainsworth, 2008; Duncan, 2010; Özmantar ve diğ., 2010), kavramlar arası ilişkilendirme (Eli ve diğ., 2013; Narlı, 2016; Orrill & Kittleson, 2015) ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme (Fitzallen, 2015; Honey ve diğ., 2014; Little, 2019) olarak dört ana kategori altında toplanabileceği söylenebilir. Ayrıca, bu dört ana tema bağlamında, Bingölbali ve Coşkun (2016) ilişkilendirme becerisini kuramsal bir çerçeveye oturtmuştur (Bkz. Tablo 1). Yapılan bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin kullandıkları matematiksel ilişkilendirme türlerinin sınıf içi yansımalarını incelemek için Bingölbali ve Coşkun'un (2016) ileri sürdüğü bu kavramsal çerçeve dikkate alınmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın Deseni

Yapılan bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel ilişkilendirme türlerinin sınıf içi yansımalarını derinlemesine araştırmak için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018) nitel araştırmayı; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, insan davranışını, içinde bulunduğu durumda çok yönlü olarak anlamaya çalışan bir araştırma olarak tanımlamakta ve araştırmaya dâhil olan kişilerin görüşlerinin ve dene-

yimlerinin büyük önem taşıdığını belirtmektedirler. Ayrıca nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması araştırmak istediğimiz olguya en uygun araştırma deseni olarak belirlenmiştir. Durum çalışmasında, araştırmaya ilişkin mevcut durum bulunduğu doğal ortamda, araştırmacı tarafından kontrol ve manipüle edilmeden, araştırma konusu ile ilgili hedeflenen ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Merriam, 2013). Diğer bir ifadeyle, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve gerçekleşmesi hakkında çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin detaylı incelenmesini içeren bir yaklaşım olarak yorumlanmaktadır (Yin, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemleri içinde yer alan kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Bu çerçevede, araştırmaya veri kaynağı sağlamak amacıyla 2019-2020 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Aksaray ilinin merkezindeki farklı ortaokullarda görev yapan altı ilköğretim matematik öğretmeni belirlenmiştir. Araştırmacılar belirlenirken herhangi bir özel durum (eğitim durumu, yaş, cinsiyet, meslekteki süresi vb.) kıstas olarak belirlenmemiştir. Ayrıca her bir katılımcının gönüllü olarak çalışmaya katılımına dikkat edilmiş ve araştırmaya başlamadan önce il Millî Eğitim Müdürlüğü'nün onaylanmış olduğu gönüllü katılım beyan formu öğretmenler tarafından okunup imzalanmıştır. Katılımcılar için cinsiyete uygun olarak takma isim kullanılarak katılımcı bilgilerinin gizliliği korunmaya çalışılmıştır. Katılımcı bilgileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin ders anla-

tım sürecinde gerçekleştirebilecekleri matematiksel ilişkilendirmelerin neler olduğunu ve bu bağlamdaki farkındalıklarını belirlemeyi amaçlayan yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır (Bkz. EK1 ve EK2). Görüşme formunun oluşturulmasındaki amaç gözlemin yapıldığı ortam ve bu ortam içerisinde oluşan temel davranış ve süreçlere ilişkin ayrıntılı ve tamamlayıcı bilgiye ulaşmaktır (Creswell, 2007). Görüşme formu ile öğretmenlerin matematiksel ilişkilendirme türlerine dair farkındalıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, "Matematiğin kendi içinde ilişkilendirilmesi sizce nasıl yapılabilir?", Matematiğin farklı disiplinlerle ilişkilendirilmesi sizce nasıl yapılabilir?" gibi sorulara yer verilmiştir. Gözlem formu ise iki ana başlık altında hazırlanmıştır. Birinci bölümde öğretmenin ders anlatım sürecinde gerçekleştirmiş olduğu matematiksel ilişkilendirmeleri gözlemlemeye yönelik dört madde yer alırken ikinci bölümde öğretmenin ders anlatım sürecinde kullanmış olduğu matematiksel ilişkilendirmeler bağlamındaki farkındalığını gözlemlemeye yönelik beş madde yer almıştır. Örneğin, birinci bölümde "Öğretmen matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirmeyi kullanıyor mu? Nasıl?", "Öğretmen matematiksel kavramın farklı gösterimleriyle ilişkilendirmeden yararlanıyor mu? Nasıl?" şeklinde sorular yer alırken ikinci bölümde "Öğretmenin kullanmış olduğu ders içi etkinlik ve materyallerin matematiksel ilişkilendirme bağlamında karşılığı var mıdır? Nasıl?", "Öğretmenin öğrencilere matematiksel ilişkilendirme kurmaları için rehber görevini üstleniyor mu? Nasıl?" şeklinde sorulara yer verilmiştir.

Görüşme ve gözlem formları hazırlanırken alanyazında yapılan çalışmalar çerçevesinde matematiksel ilişkilendirmenin kavramlar arası ilişkilendirme (Narlı, 2016; Umay, 2007), kavramların farklı gösterimleriyle ilişkilendirme (Bingölbali &

Tablo 1: İlişkilendirme Becerisi İçin Kavramsal Çerçeve (Bingölbali & Coşkun, 2016)

İlişkilendirme Becerisi	Alt Bileşenler
1. Kavramlar arası ilişkilendirme	1.1 Kavramla diğer kavramlar arasında ilişki kurma 1.2 Kavram ile alt kavramları ve alt kavramların kendi arasında ilişki kurma
2. Kavramın farklı gösterimleri arası ilişkilendirme	
3. Gerçek hayatla ilişkilendirme	3.1 Kavramı bir bağlam içerisinde ele alma 3.2 Gerçek hayattan sözel örnek verme
4. Farklı disiplinlerle ilişkilendirme	4.1 Kavramı farklı bir disiplin bağlamı içerisinde ele alma 4.2 Farklı disiplinlerle ilişkilendirmenin sözel örneklerle ifade edilmesi

Tablo 2: Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Katılımcı	Eğitim Durumu	Görev Yaptığı Bölge	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Mezun Olduğu Fakülte
Ali	Lisans	Köy	Erkek	14	Eğitim Fakültesi
Arda	Lisans	Köy	Erkek	8	Eğitim Fakültesi
Barış	Yüksek Lisans	Merkez	Erkek	15	Eğitim Fakültesi
Betül	Lisans	Köy	Kadın	5	Eğitim Fakültesi
Can	Lisans	Merkez	Erkek	19	Eğitim Fakültesi
Kemal	Lisans	Köy	Erkek	4	Eğitim Fakültesi

Coşkun, 2016; Toluk Uçar 2016), gerçek yaşamla ilişkilendirme (Bukova, 2006; Yavuz-Mumcu, 2018) ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme (Aladağ & Şahinkaya, 2013; Özgen, 2016) türleri dikkate alınmıştır. Ayrıca, formların oluşturulması aşamasında bir alan uzmanının görüşleri alınmış ve hazırlanan taslak formlar uygulamaya geçilmeden önce örneklem dışından seçilen iki öğretmene uygulanarak amaca uygunluğu ve kullanılabilirliği test edilmiştir. Uzman görüşleri ve pilot çalışmada elde edilen deneyim doğrultusunda son şekli verilen her iki form uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya katılacak olan öğretmenler belirlendikten sonra gerekli izinlerin alınması ve dokümanların onaylanması sonucunda çalışmanın uygulama aşamasına geçilmiştir. Görüşmelerin ve gözlemlerin yapılacağı uygun tarihler öğretmenlerle birlikte belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlere dersin konusu, içeriği veya yöntemi hakkında serbest oldukları belirtilip dersi normal akışında işlemeleri gerektiği vurgulanmıştır. Görüşme esnasında ses kaydı ve gözlem boyunca da görüntü kaydı yapılmıştır. Gözlem ve görüşme sürecine ait detaylı bilgiler Tablo 3'de verilmiştir. Tablo 3'de belirtildiği üzere ders gözlemlerinin hepsi bire bir sınıf ortamında araştırmacının katılımıyla Covid-19 pandemi süreci öncesinde gerçekleştirilmiştir. Ancak Arda ve Can öğretmenlerle yapılan görüşmeler pandemi sürecine denk geldiği için çevrim içi uzaktan kayıt altına alınarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada sınıf içinde yapılan gözlemlerden ve doldurulan gözlem formundan elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz çalışma öncesinde belirlenen temalara göre toplanan verilerin sınıflandırılması ve yorumlanması olarak tanımlanırken, içerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk,

Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015). Bu bağlamda, oluşturulan yarı yapılandırılmış gözlem formunun ilk bölümünden elde edilen verilerin analizinde, alanyazında yer alan Bingölbali ve Coşkun'un (2016) tanımladığı matematiksel ilişkilendirme beceri türleri kuramsal çerçevesi dikkate alınarak çalışmanın amacı doğrultusunda önceden belirlenen tema ve kategoriler kullanılmıştır. Gözlem formunun ikinci bölümünden toplanan verilerin analizinde ve görüşme sorularına verilen cevaplardan elde edilen verilerin analizinde ise içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz çerçevesi kapsamında araştırmada elde ettiğimiz verilerin örnek analizi Tablo 4'de verilmiştir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarının gözlenmesi, gözlem formunun doldurulması ve görüşmeler ile elde edilen verilerin güvenilirliği için video kayıtları ve kayıt sürecinde tutulan notlar tekrarlı olarak karşılaştırılmıştır. Ayrıca video kayıtları başka bir uzman tarafından incelenmiş, araştırmacının elde ettiği bulgularla karşılaştırılmıştır ve düzeltmeler sonucunda bulgular üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Çalışmada araştırmacı ve uzmanın belirlediği tema ve kategorilerin güvenilirlik hesaplamasına yönelik Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle göre belirlenen kodlara ait güvenilirlik ise yaklaşık %94 olarak hesaplanmıştır. Bu uyum yüzdesi yeterli düzeyde olup kodlar üzerinde bir anlaşmaya varılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik unsurlarının sağlanabilmesi için öncelikle çalışmanın seyri ve aşamaları sunulmuştur. Katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analiz çerçeveleri, kategori eşlemleri aktarılmıştır. Oluşturulan tema ve kategoriler araştırma süresince aktif bir yapıda olup değişkenlik göstererek araştırma sorularına en uygun yapıya getirilmeye çalışılmıştır. Bu süreç, alanında uzman olan bir akademisyen ile sürekli iletişim hâlinde olup görüş birliği sonucunda oluşturulmuştur. Genel manada güvenirlik, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğiyle ilgilidir

Tablo 3: Gözlem ve Görüşme Süreçlerine Ait Bilgiler

Katılımcı	Gözlenen Sınıf Seviyesi	Gözlenen Ders Konusu ve Zamanı	Görüşme Tarihi ve Süresi	Görüşme Şekli
Ali	5. Sınıf	Üçgenlerde Sınıflandırma (13 Mart 2020)	13 Mart 2020 (35dk.)	Yüz yüze (İdare odası)
Arda	7. Sınıf	Yüzdeler (13 Mart 2020)	26 Mart 2020 (40dk.)	Çevrim içi
Barış	6. Sınıf	Veri Analizi (12 Mart 2020)	12 Mart 2020 (27dk.)	Yüz yüze (Kütüphane)
Betül	6. Sınıf	Cebirsel İfadeler (11 Mart 2020)	11 Mart 2020 (35dk.)	Yüz yüze (Boş sınıf)
Can	7. Sınıf	Çokgenler (12 Mart 2020)	3 Nisan 2020 (35dk.)	Çevrim içi
Kemal	7. Sınıf	Çokgenler (13 Mart 2020)	13 Mart 2020 (30dk.)	Yüz yüze (Öğretmenler odası)

Tablo IV: Betimsel Analiz Çerçevesi Kapsamında Araştırmada Elde Edilen Verilerin Örnek Analizi

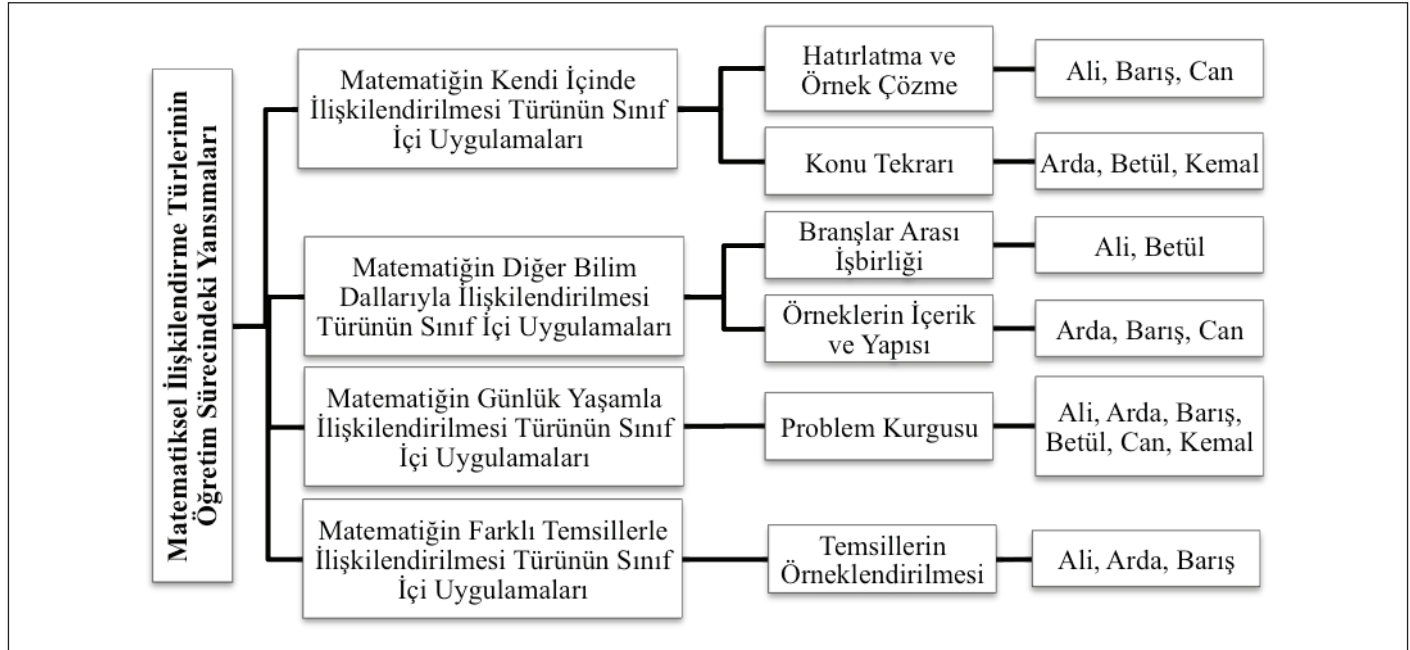
Ana Bileşen ve Alt Bileşenler	Göstergeler ve Örnek
1. Kavramlar arası ilişkilendirme	
1.1. Kavramla diğer kavramlar arası ilişki kurma	Çokgenler ve çokgenlerin özelliklerini anlatan Kemal öğretmen, öğrencilerinin öğrenmiş oldukları 'doğru da açı ve doğrusallık' kavramıyla ilişkilendirerek çokgenlerin tanımı ve özelliklerini derse aktarmıştır.
1.2. Kavram ile alt kavramları ve alt kavramların kendi arasında ilişki kurma	Yüzdeler konusunu anlatan Arda öğretmen, öğrencilere 'rasyonel sayılarda genişletme ve sadeleştirme' konusunu hatırlatıp örnekler çözdürerek ilişkili olan rasyonel sayıların yüzdelik gösterimlerine geçiş yapmıştır.
2. Kavramın farklı gösterimleri arası ilişkilendirme	Çokgenler konusunu anlatan Can öğretmen, çokgenlerin özelliklerini açıklarken çokgenlerin iç açılarını farklı gösterimlerle ilişkilendirerek ifade etmiştir. Bir açı örneği, ABC , CBA ve B olarak üç farklı şekilde isimlendirilmiştir.
3. Gerçek hayatla ilişkilendirme	
3.1. Kavramı bir bağlam içerisinde ele alma	Cebirsel ifadeler konusunu anlatan Betül öğretmen, dersinde kullanmış olduğu problemlerin çoğunu öğrencilerin karşısına çıkabilecek bağlamlarda ele almıştır. Örneğin; kümesteki hayvanların 2 katının 3 fazlası, kumbarasında 20 TL olan Ali her gün düzenli olarak aynı miktarda para atarak 7 gün sonra kumbarasındaki toplam parası ne kadar olur?
3.2. Gerçek hayattan sözel örnek verme	Veri analizi konusunu anlatan Barış öğretmen, öğrencilere 'örneklem tanımını' yapmadan karşısına çıkabilecek gerçek hayattan sözel örnekler vererek öğrencilerin anlamasını istemektedir. Örneğin; sınıfın yaş ortalamasını merak ediyorsak araştırma sorusunu 6/A sınıfına yöneltmek, okulun boy ortalamasını merak ediyorsak araştırma sorusunu okuldaki öğrencilere yöneltmek şeklinde bir yol izlemektedir.
4. Farklı disiplinlerle ilişkilendirme	
4.1. Kavramı farklı bir disiplin bağlamı içerisinde ele alma	Veri analizi konusunu anlatan Barış öğretmen, öğretim sürecinde kullandığı örnekleri sosyal bilgiler dersi ve beden eğitimi dersi bağlamında ele almıştır. Aritmetik ortalama hesabı yapılan örneklerde ülkemizin nüfusunun aritmetik ortalama hesabı ve basketbol maçındaki ikilik ve üçlük sayı atışlarının aritmetik ortalama hesabı yapılmıştır.
4.2. Farklı disiplinlerle ilişkilendirmenin sözel örneklerle ifade edilmesi	Yüzdeler konusunu anlatan Arda öğretmen %50 olarak paylaşılan bir hissenin paylaşımını sözel olarak İngilizce dersiyle ilişkilendirip " <i>fifty-fifty</i> paylaşım duyduunuz mu? İngilizcede böyle bir ifade vardır" şeklinde sözel örneklendirme yapmıştır.

(Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırmada güvenilirliği sağlamanın önemli bir adımı çalışılan ortamda meydana gelen her şeyi veri olarak kaydetmek ve betimlemek olarak görülmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2015). Bu bağlamda, yapılan araştırmada öğretmenlerin derslerinin video kaydı yapılması, ders gözlem esnasında dikkati çeken durumların not edilerek ders gözlem formunun doldurulması, görüşme esnasında yapılan ses kayıtlarının tekrarlı olarak dinlenip transkriptlerinin yapılması ve ortaya çıkan tüm durum ve cevapların bulgular bölümünde doğrudan alıntılarla sunulmasına dikkat edilmiştir. Diğer taraftan, ölçülmek istenen şeyin ne derece doğru bir şekilde ölçüldüğü ise geçerlik kavramıyla ifade edilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda geçerlik unsurunu sağlamanın önemli bir basamağı araştırmacının yansız davranması ve ön yargılardan kurtularak araştırmayı yürütebilmesidir (Büyüköztürk ve diğ., 2015). Araştırmada veri toplama araçlarındaki sayının artması araştırmacının yansız davranmasına katkı sağlayacaktır. Bu çer-

çevede, araştırmacının geçerliliğini artırmak amacıyla gözlem ve görüşme gibi veri toplama araçları birlikte sürece dâhil edilmiştir. Ses kaydı transkriptlerinin başka bir araştırmacı tarafından yapılıp karşılaştırılması da sağlanmıştır. Ayrıca veri toplama araçları, verilerin betimsel analiz çerçeveleri, içerik analizindeki tema ve kategori eşleştirilmeleri de detaylı olarak aktarılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel ilişkilendirme türlerini öğretim ortamına aktarırken her bir ilişkilendirme türüne yönelik farklı uygulamalar yapıp farklı bağlamlarda ele aldıkları görülmüştür. Aynı zamanda görüşmelerde verilen cevaplarla ders içi yapılan uygulamaların kısmen farklılık göstermesi de çalışmanın bulguları açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda her bir ilişkilendirme türünün sınıf içerisinde kullanım durumları ile ilişkilendirme türlerinin öğretmenler



Şekil 1: Matematiksel ilişkilendirme türlerinin öğretim sürecindeki yansımaları.

Tablo V: Öğretmenlerin Matematiksel İlişkilendirme Türlerinin Sınıf İçi Yansımaları

İlişkilendirme Türü	Öğretmenlerin matematiksel ilişkilendirme türlerini kullanım durumları					
	Ali	Arda	Barış	Betül	Can	Kemal
Matematiği Kendi İçinde İlişkilendirme	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Matematiği Diğer Bilim Dallarıyla İlişkilendirme	X	✓	✓	X	X	X
Matematiği Günlük Yaşamla İlişkilendirme	✓	✓	✓	✓	✓	X
Matematiksel Kavramı Farklı Temsillerle İlişkilendirme	✓	✓	X	✓	✓	✓

tarafından sınıf içine veya ders öğretim sürecine nasıl ve hangi bağlamda dâhil ettikleri bulgular eşliğinde aktarılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda matematiksel ilişkilendirme türlerinin sınıf içinde öğretmenler tarafından nasıl kullanıldığı Şekil 1'deki gibi yorumlanmıştır.

Ders anlatım videoları ve gözlem formuna dayanarak elde edilen verilerden öğretmenlerin kullandıkları matematiksel ilişkilendirme türlerinin sınıf içi yansımaları ise Tablo 5'de aktarılmıştır.

Şekil 1 ve Tablo 5 ile araştırmadan elde edilen bulgulara genel bir bakış açısı oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular; içerdiği bağlamlar, kullanım durumları, örneklendirmeler ve görseller eşliğinde aşağıda ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Matematiğin Kendi İçinde İlişkilendirilmesi Türünün Sınıf İçi Yansımaları

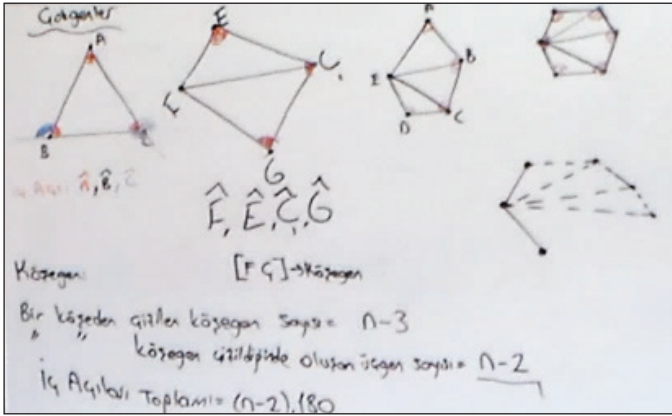
Öğretmenlerin matematiği kendi içerisinde (alt-üst kavramlar veya farklı matematik öğrenme alanları) ilişkilendirilmesini öğretim ortamında nasıl yaptıkları veya kullandıklarına dair yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler iki alt kategori

altında toplanmıştır. Bu kategorilerden birincisi öğretmenlerin "hatırlatma yaparak veya örnekler çözerek" matematiğin kendi içinde ilişkilendirilmesinin sağlanacağı yönünde iken diğeri ise öğretmenlerin "konu tekrarı" yaparak matematiğin kendi içinde ilişkilendirilmesinin yapılabileceği şeklindedir. Yapılan ders gözlemlerinde ise tüm öğretmenlerin görüşme esnasında verdikleri cevapları destekler nitelikte ders anlatım süreçlerini yürüttüğü görülmüştür. Örneğin, Kemal öğretmen dersine anlatacağı konuyla ilişkili olan önceki yıllardaki konuların tekrarı ile başlayarak öğretim yapmayı tercih etmiştir. Dersinde iç aç ve dış açları anlatırken öğrencilerin önceki yıllarda görmüş olduğu bütünler aç kavramını tekrarlayıp çocukların zihninde kavramın oluşmasını sağlamaya çalışmıştır:

- **Kemal:** Çokgenin içinde oluşan açığa iç aç dışında oluşan açığa dış aç denir. Mesela bu çokgenimiz nedir?
- **Öğrenciler:** Üçgen.
- **Kemal:** Şimdi şu köşeden doğrusal bir şekilde uzatırsak (Tahtada çokgen üzerinde iç ve dış açığı çizer.) şu aç nedir?
- **Öğrenciler:** Dış aç öğretmenim.

- **Kemal:** Ve şu iki açı doğru açı olduğu için toplamı ne olur? (iç ve dış açığı gösterir.)
- **Öğrenciler:** 180 derece öğretmenim.
- **Kemal:** Peki toplamı 180 derece olan açılara ne isim veriyorduk?
- **Öğrenci:** Bütünler açı öğretmenim.

Çokgenlerin iç açı hesaplama sorusunun çözümünde ise denklem çözme konusunun tekrarını yaparak öğrencilerin önceki konularla ilişkilendirmelerine yardımcı olmuştur. Dersin son kısmında düzgün çokgenlere geçen Kemal öğretmen, ikizkenar ve eşkenar üçgen özelliklerinden bahsederek önceki yıllarda öğrenilen konuları Şekil 2'de görüldüğü gibi ilişkilendirmiştir.



Şekil 2: Kemal öğretmenin kavramlar arası ilişkilendirme görseli.

Çokgenlerin iç ve dış açı kavramını öğrencilere sunmadan önce ise 5. ve 6. sınıfta gördükleri açı kavramını tekrarlamış ve sonra çokgenlerin iç ve dış açı tanımlarına aşağıdaki diyalogda ifade edildiği gibi geçiş yapmıştır:

- **Kemal:** ... Şöyle bir tanımımız var. İç açı. Daha önce 5. ve 6. Sınıfta görmüştük bu tanımı kim söyleyecek?
- **Öğrenci:** Çokgenlerin içindeki açılara denir öğretmenim.
- **Kemal:** Evet. Çokgenlerin içerisinde ve köşelerinde oluşan açıya iç açı denir. Şimdi bu açılara isimlendiriyorum. A, B ve C açıları. Peki, çocuklar A açısını başka nasıl isimlendirebiliriz? 5. ve 6. sınıfta bunu da görmüştünüz. A harfi ortada olacaktır.
- **Öğrenci:** Tahtaya çıkıp göstereyim mi öğretmenim? (Tahtada A açısının diğer gösterimlerini yazar.)

Kemal öğretmen, matematiğin kendi içinde ilişkilendirilmesini anlatılan yeni konunun önceki dönemlerde anlatılan ilişkili konuların tekrarıyla birlikte yürütmek olduğunu savunmaktadır. Bu durumu ifade eden görüşme esnasında yapmış olduğu yorum aşağıda aktarılmıştır.

Tabii ki mesela diyelim ki 6. sınıf öğrencilerinde kesirleri işliyorum öğrencinin durumlarına bakıyorum mesela geçen yıl gördüğü ya da 5. sınıfta gördüğü konularda birazcık sıkıntı var. Toplama çıkarmada önce genel olarak bir alt konulara değinilir

mesela işte basit kesir nedir? Bileşik kesir tam sayılı kesir neydi toplama çıkarma neydi bir alt konulara değinilir. Böylece hani bir yıl önceki konulara da değinilmiş olur. (Kemal)

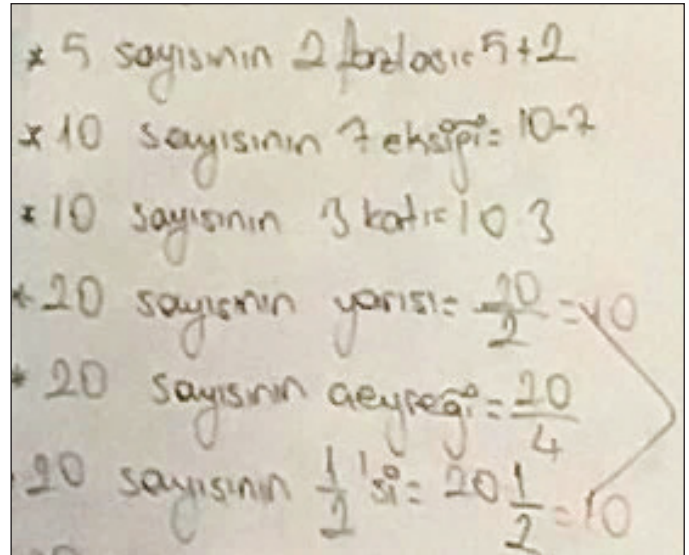
Benzer şekilde, Can ve Arda öğretmenler de, ders öğretim süreçlerinin başında anlattıkları konularla ilişkili olduğunu düşündükleri kavramları hatırlatmış veya dersin ilerleyen zamanlarında önceki konuların tekrarlarını yaparak matematiğin kendi içinde ilişkilendirme türünden faydalanmışlardır. Ayrıca, Can öğretmenle yapılan görüşmede kesirler konusunun anlatımı esnasında yapılabilecek matematiksel ilişkilendirme durumuna da bir örnek verilmiştir.

Mesela bazen kesirlerle karşılaştırma yaptığımız zaman verilen kesirleri karşılaştırmak öğrenci için zor olabiliyor. O zaman yüzdeler konusunu hatırlatıp bu kesirlere karşılık gelen yüzdeler ifadeleri kullanabiliyoruz. (Can)

Betül öğretmen de, ders öğretim sürecinde matematiği kendi içindeki kavramlarla ilişkilendirilmesi türüne yer vermiştir. Özellikle yeni bir kavramı anlatırken önceki yıllarda anlatılan kavramlarla ilişki kurarak ders sürecine devam etmiştir. Betül öğretmenin ders gözleminde gerçekleşen durumlar ile görüşme esnasında vermiş olduğu cevaplarının büyük oranda örtüştüğü söylenebilir. Yapılan görüşmede, Betül öğretmen:

Samimi olmak gerekirse ben gerekirse direkt olarak önceki yılların konusundan başlayıp tekrarlarımı yaparak dersimi anlatmaya çalışıyorum. (Betül)

Gözlem esnasında, Betül öğretmen dersinin başlangıç aşamasında cebirsel ifadelerle kolay geçişi sağlamak için 2. ve 3. sınıftaki basit dört işlem içeren durumlardan öğrencilere bahsedip, herhangi bir sayının yerine x, y, a, b gibi değişkenin kullanılması durumunu sorar ve cebirsel ifadelerle giriş yapar. Bu durumun ders içerisindeki görseli Şekil 3'de sunulmuştur. Ayrıca öğretim sürecindeki diyalogu da aşağıda verilmiştir.



Şekil 3: Betül öğretmenin kavramlar arası ilişkilendirme görseli.

- **Betül:** ... 10 sayısının 7 eksiğini nasıl ifade ediyorum?
- **Öğrenci 1:** 10 eksi 7 (10-7) şeklinde öğretmenim.
- **Betül:** 10 sayısının 3 katını nasıl ifade ediyorum?
- **Öğrenci 2:** 10 çarpı 3 (10.3) şeklinde öğretmenim.
- **Betül:** 10 sayısını bilmeseydim ben bunu nasıl ifade edecektim?
- **Öğrenciler:** x eksi 7 (x-7) şeklinde öğretmenim.
- **Betül:** Yine, 10 sayısını bilmeseydim de bir sayının 3 katı deseydim nasıl ifade ederdim?
- **Öğrenciler:** a çarpı 3 (3.a) öğretmenim.

Özetle, öğretmenlerin yapılan görüşmelerde öğretim sürecinde matematiği kendi içinde ilişkilendirmesini nasıl yapacaklarına dair yaptıkları yorumlar iki alt kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin üç tanesi (Ali, Barış ve Can), “geçen seneki konuların veya ilişkili olan konuların tekrarı” şeklinde öğretim sürecini yöneteceğini belirtmektedirler. Diğer üç öğretmen (Arda, Betül ve Kemal) ise, “hatırlatma yaparak veya örnekler çözerek” bu ilişkilendirmeyi yapabileceklerini vurgulamışlardır. Ayrıca matematiği kendi içinde ilişkilendirme bağlamında öğretmenlerin görüşmede vermiş oldukları cevaplar ile ders gözlemi esnasındaki uygulamaların paralellik gösterdiği görülmüştür.

Matematiğin Diğer Bilim Dallarıyla İlişkilendirilmesi Türünün Sınıf İçi Yansımaları

Öğretmenlerin matematiğin diğer bilim dallarıyla (farklı disiplinlerle) ilişkilendirilmesini öğretim ortamında nasıl yaptıkları veya kullandıklarına dair yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler iki alt kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilerden birincisi öğretmenlerin “branşlar arası iş birliği” yapmanın diğer bilim dallarıyla matematiksel ilişkilendirmelerin kurulmasında etkili olacağı düşüncesiyken diğeri öğretmenlerin derste kullandıkları “örneklerin içerik ve yapısının” diğer bilim dallarıyla ilişkilerinin kurulmasında önemli olduğu düşüncesidir. Örneğin, öğretmenlerden Ali ve Betül farklı branşlarla iş birliği olması gerektiğini vurgulamışlardır. Diğer derslerde anlatılan konuların matematikle olan ilişkilerini ortaya çıkarmak anlamında bunun faydalı olacağını düşünmektedirler.

Fen bilimlerinde eğitim konusunun nerede ve nasıl işlendiğini ben bilmiyorum veya bilişim teknolojilerinde işte matematikle ilişkili farklı bir konu ne kadar işlendi onu da bilmiyorum... Yani orada biraz eksikliğimiz var. Dolayısıyla, kazanımlar bağlamında branşlar arası bizim iş birliği içinde olmamız lazım. (Ali)

Genelde ders öncesi hazırlık yaparken bunu merak ediyorum. Hani örneğin fen bilimleri hocamız anlatacağım bu konuyu nerede kullanıyor. Bunu zaten aramızda sürekli konuşuyoruz. Ya da Türkçe öğretmenimize ben şunu anlatacağım ne yapsak ki ne anlatıyorsun falan diyorum. Genelde ders öncesinde sorup öğrenmeye çalışıyorum böylece çok daha kalıcı oluyor. (Betül)

Ancak Ali ve Betül öğretmenlerin ders anlatım süreçleri esnasında yapılan gözlemlerde savundukları görüşü destekleyen ders içi uygulamalara rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerden Can, Arda ve Barış ise yapılan görüşmelerde farklı bilim dallarını kullanarak verilen örnekler sayesinde diğer disiplinlerle ilişkilendirmenin yapılabileceği belirtilmiştir. Arda öğretmenin ders gözleminde, sınıf içerisinde kullandığı bir söylem ile İngilizce branşıyla ilişkilendirme durumu sergilediği görülmüştür. Arda öğretmen, %50 paylaşmayı öğrencilere anlatırken “fifty-fifty” paylaşmak şeklinde bir söylem kullanarak İngilizce karşılığıyla ilişkilendirerek sunmuştur:

- **Arda:** ... Bir sayının %50’si o sayının yarısı anlamına gelir. Mesela bunu nerede kullanıyoruz? Para paylaşımlarında ya da bir ortaklığa başlamadan önce ortaklara düşen payı tanımlarken %50’si deniyorsa,
- **Öğrenciler:** Yarısı anlamına gelir öğretmenim.
- **Arda:** Mesela kârının %50’sine ortak olan kişiler nasıl söylerler? %50-%50 bölüşürüz derler veya “fifty-fifty” duydu-nuz mu hiç?
- **Öğrenciler:** Evet öğretmenim.
- **Arda:** İngilizcede fifty-fifty derler.

Arda öğretmenin görüşme esnasında farklı bilim dallarıyla yapılan ilişkilendirmeye ait soruya vermiş olduğu cevap aşağıda verilmiştir.

Evet muhakkak! Mesela üslü sayılarda çok büyük ve çok küçük sayılar konusunu anlatmaya başlamadan önce fen bilgisinden hücrenin boyutu veya gezegenlerin boyutundan örnekler vererek konuyu somutlaştırmış oluyoruz ve daha iyi anlaşılmasını sağlıyoruz. (Arda)

Diğer taraftan, Can öğretmen yapılan görüşmede disiplinler arası ilişkilendirmenin öneminden bahsederken, ders gözlemi esnasında sınıf içerisinde bu ilişkilendirme becerisini kullanmadan dersi yürüttüğü görülmüştür. Can öğretmenin görüşmede ilgili soruya verdiği cevap aşağıda aktarılmıştır.

Matematikte çözdüğümüz sorular fen bilimleri ile ilişkili olabilir. Türkçe olsun sosyal bilimler olsun aynı şekilde ilişkilendirdiğimiz durumlar da oluyor. En basitinden sosyal bilimlerde tarih şeridi vardır. Biz bunu sayı doğrusu gibi gösterip tam sayılarda negatif sayılar sıfır ve pozitif sayıları milattan önce, başlangıç noktası ve milattan sonra şeklinde ilişkilendirebiliriz. (Can)

Bu bağlamda, araştırmaya katılan Arda ve Barış öğretmenler dışındaki öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında matematiği veya matematiksel bir kavramı farklı bilim dallarıyla ilişkilendirecek her hangi bir sözü, çizimi, hikâyesi, örneklendirmesi veya problem durumu tespit edilmemiştir. Fakat Kemal öğretmen dışında tüm öğretmenlerin disiplinler arası ilişkilendirmenin oldukça önemli olduğunu yapılan görüşmelerde vurguladıkları da görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin ders anlatım süreçlerinde en az kullandığı matematiksel ilişkilendirme türü farklı disiplinlerle ilişkilendirme olarak ortaya çıkmıştır.

Matematiğin Gerçek Yaşamla İlişkilendirilmesi Türünün Sınıf İçi Yansımaları

Öğretmenlerin matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirmesini

öğretim ortamında nasıl gerçekleştirdikleri veya kullandıklarına dair yapılan görüşmeler neticesinde “*problemin kurgusunun*” önemli olduğu görüşünde birleşmiştir. Yapılan ders gözlemlerinde, Kemal öğretmen hariç tüm öğretmenlerin görüşme esnasında verdikleri cevapları destekler nitelikte ders anlatım süreçlerini yürüttüğü görülmüştür.

Barış öğretmen dersini anlatırken; dersin girişinde, örneklerin çözümünde, kurulan bağlantılarda ve öğrencilerin yönlendirilmesi esnasında günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullandığı gözlemlenmiştir. Örneğin, dersin girişinde Barış öğretmen ile öğrenciler arasında aşağıdaki gibi bir diyalog geçmiştir:

- **Barış:** ... Arkadaşlar bugün aritmetik ortalama ve açıklık konusunu işleyeceğiz. Günlük yaşamımızda aritmetik ortalama ve veri grubunun açıklığını nerede kullanıyoruz? Kim söyleyecek?
- **Öğrenci 1:** Takdir teşekkür hesaplamalarında öğretmenim.
- **Barış:** Başka nerede kullanılıyor?
- **Öğrenci 2:** Marketlerde kullanılabilir mi öğretmenim?
- **Barış:** Ülkemizin genç bir nüfusa mı yoksa yaşlı bir nüfusa mı sahip olduğu yine bu hesaplamalarla bulunabilir... Şimdi hadi sınıfımızın yaş ortalamasını hesaplayalım.

Barış öğretmen yukarıdaki gibi derse giriş yapıp işlenecek konu hakkında farklı gerçek yaşam örnekleri kurgulamıştır. Böylelikle, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri durumları konuyla ilişkilendirmelerini sağlamıştır. Barış öğretmenin sınıfta çözmüş olduğu problemlerde ve öğrenci yönlendirmelerinde de gerçek yaşam ilişkilendirmesine devam ettiği görülmüştür. Örneğin, Şekil 4’de Barış öğretmenin vermiş olduğu bir problemi görüyoruz:

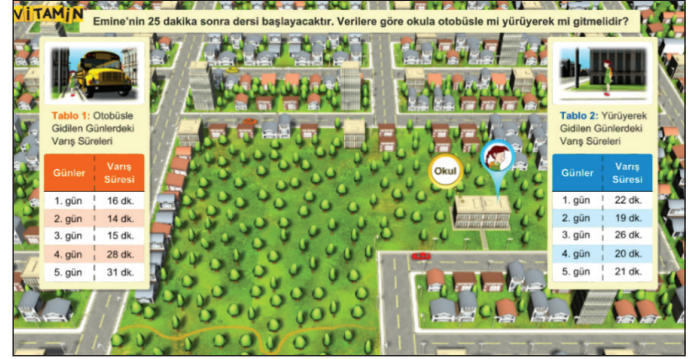
- **Barış:** Atılan basketlerin aritmetik ortalamasının hesaplanması ile ilgili bir örnekte 4 maçta atılan sayıları ve aritmetik ortalamayı biliyoruz. Peki, 5. Maçta atılan basket sayı 23 değil de 20 olsaydı yani aritmetik ortalamadan düşük olduğu zaman durum nasıl değişirdi?



Şekil 4: Barış öğretmenin gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş problem görseli.

Öğretim sürecinde Elektronik Bilişim Ağı’nı (EBA) kullanan Barış öğretmenin gerek kullandığı görsellerde ve çözdüğü örneklerin yapısında gerekse de çalışma etkinliklerinde gerçek yaşam bağlamında ilişkilendirme içeren kurgular yer almıştır. Bu durumu

destekler nitelikte ders anlatımında kullandığı bir başka problem durumu da Şekil 5’de verilmiştir.



Şekil 5: Barış öğretmenin bağlantılar kurarak gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş problem görseli.

Ali öğretmen, ders anlatımında kullanmış olduğu yansımanın içeriğinde Kral Şakir, Rafadan Tayfa, Canan, Hayri gibi çizgi film karakterlerini kullanmıştır. Bu karakterlerin öğrencilerin gerçek yaşantılarında karşılaştıkları figürler olması öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Ders anlatım esnasında yaptığı etkinliklerle anlattığı konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirerek bir öğretim yapmayı tercih etmiştir. Örneğin, üçgen çeşitlerine giriş yapan Ali öğretmen öğrencilerin dikkatini çekmek için gerçek yaşantılarında olan çizgi film karakterlerini aşağıdaki gibi konuşturma yolunu seçmiştir:

- **Ali:** ... Bakalım Hayri ne diyecek? **Hayri:** Üçgen baklava him, peki diğeri üçgen kek olsa gerek... (Bu esnada Necati figürü çıkıyor). **Necati:** Bende bir tane biliyorum şöyle sulu sulu kıpkırmızı mis gibi üçgen karpuz. (Bu esnada Canan karakteri tepki göstererek çıkıyor.) **Canan:** Siz ne diyorsunuz? Aklınız, fikriniz midenizde sizi gidi keçeliler.

Şekil 6’daki görsel yukarıdaki diyalog ile birlikte ekrana yansıtılmıştır.



Şekil 6: Ali öğretmenin üçgen belirtmeyen örneklendirmelerine ait görseli.

Şekil 6'daki diyalog ile Ali öğretmen üçgen belirtmeyen gerçek yaşam durumlarına vurgu yaparak derse başlangıç yapmış ve öğrencilerin dikkatlerini derse çekmeye çalışmıştır.

Betül öğretmenin kullandığı örneklerin kurgusundaki hikâyeler ve hazırlamış olduğu etkinlik kâğıdındaki soru cümlelerinin içeriği de gerçek yaşamla ilişkilendirme içermektedir. Örneğin; bir sayının yarısı ifadesinin ne anlama geldiğini, “Bir bütün ekmeğin yarısını nasıl buluruz?” şeklinde soru sorarak öğrencilerden bir bütünün 2'ye bölünmesi gerektiği şeklinde dönüt almıştır. Dersin ilerleyen kısımlarında; “Sepetimdeki yumurtaların yarısı kırık”, “Elimdeki kovanın içerisindeki sütün 2 litre fazlası” ve “Sınıf içerisindeki bir öğrencinin boy uzunluğu ile boy uzunluğunu bilmedikleri kardeşinin boyunun karşılaştırmasını yapmak” gibi ifadelerle öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkilendirme yapması noktasında gayret göstermiştir.

Görüşme esnasında ders anlatım sürecindeki eylemleri destekleyen cümleler kuran Betül öğretmen, köy okulunda çalıştığını belirterek öğrencilere sorduğu problemlerin hikâyesine traktör, koyun veya diğer hayvanları katarak onların ilgisini çekmeye çalıştığını belirtmiştir.

Mesela buralarda hayvancılıkla uğraşan çok fazladır. Traktör, çocuklar için çok önemli bir araçtır. Bir resim çiz denildiğinde ilk yaptıkları şey size bir traktör çizmek veya koyun sürüsü çizmek oluyor. O yüzden bir problem kurgularken koyun sürüsünde şu kadar hayvan varmış ya da bir köyde şu kadar traktör varmış gibi böyle başlıyorum. (Betül)

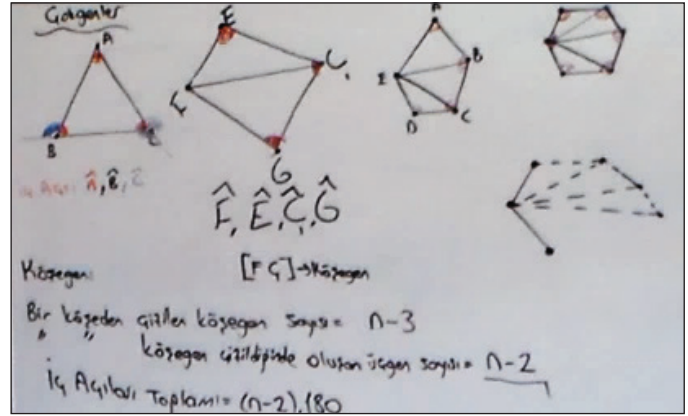
Görüşmeler neticesinde gerçek yaşamla ilişkilendirmeyi katılımcı öğretmenlerin hepsinin önemseydiği görülmektedir. Ayrıca bu ilişkilendirme türünü öğrenme ortamına yansıtabilmek için problemin kurgusunun veya problemin hikâyesinin önemli olduğu belirtilmiştir. Yapılan gözlemler sonucu elde edilen bulgular ışığında ise Kemal öğretmen hariç tüm öğretmenlerin dersin bir aşamasında oluşturulan kurgu ile matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirdikleri belirlenmiştir.

Matematiğin Farklı Temsillerle İlişkilendirilmesi Türünün Sınıf İçi Yansımaları

Öğretmenlerin matematiği farklı temsillerle ilişkilendirmesine öğretim ortamında nasıl sürece dahil ettikleri veya kullandıklarına dair yapılan görüşmeler “temsillerin örneklendirilmesi” bağlamında yorumlanmıştır. Yapılan görüşmelerde sadece Arda, Barış ve Ali öğretmenler matematiğin farklı temsillerle ilişkilendirme türü bağlamında yorum yapmıştır. Bunların arasından Barış öğretmen, ders anlatımında farklı temsillerle ilişkilendirmeleri kullanmamasına rağmen görüşme esnasında örneklendirme bağlamında yorumlar yapmıştır. Dolayısıyla, Barış öğretmen hariç diğer öğretmenlerin hepsi (Ali, Arda, Betül, Can ve Kemal) bir şekilde matematiğin farklı gösterimleriyle ilişkilendirmesine ders anlatım süreçlerinde yer vermiştir. Üç öğretmen (Betül, Can ve Kemal), ders anlatım sürecinde matematiği farklı temsillerle ilişkilendirme türünü kullanmalarına rağmen görüşme esnasında ilgili ilişkilendirme türü hakkında herhangi bir yorum yapmamışlardır.

Örneğin, Kemal öğretmen matematiği farklı temsillerle ilişkilendirme türüne bir görüş beyan etmemesine rağmen dersini

anlatırken açıların farklı gösterimlerini, kenar uzunlukların ve köşegenlerin farklı temsillerini oldukça sık vurgulayarak öğrencilerin zihninde matematiksel kavramların farklı temsillerini çeşitlendirmeye çalışmıştır. Burada kavramların sözel temsili, sembollerle gösterimini ve cebirsel gösterimini kullanarak kavramları tanımlamıştır. Kemal öğretmen çokgenler konusunu öğretirken tahtaya bir üçgen çizerek öğrencilerle 5. sınıfta gördükleri açı isimlendirme çalışmasını yapmıştır. İç açı kavramından sonra dış açıyı tanımlarken her bir iç açının dış açısını renklendirerek dış açılarının farklı temsil yöntemlerini göstermiştir. İç açılarının toplamını veren genel formülü tanımlarken veya bir çokgendeki bir dış açının değerini bulurken kenar sayısını “n” ifadesiyle eşleştirip bu şekilde cebirsel gösterimle sözel gösterim arasında bağlantıyı kurmaya çalışmıştır (Bkz. Şekil 7).

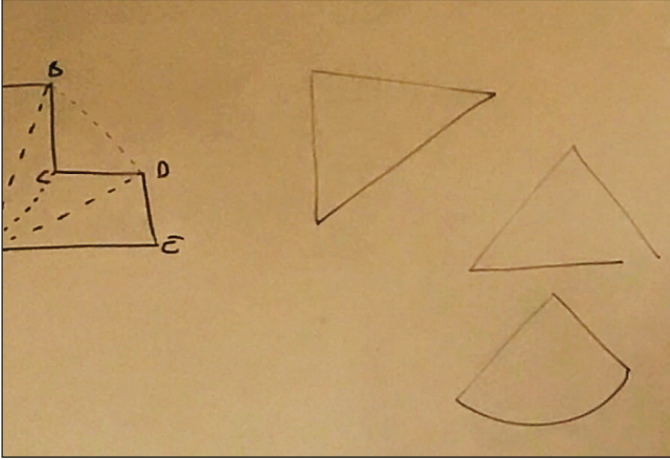


Şekil 7: Kemal öğretmenin farklı temsil durumlarını gösteren görseli.

Şekil 7'de görüldüğü gibi, ders anlatım sürecinde Kemal öğretmen köşegen kavramını sözel olarak tanımladıktan sonra dörtgen üzerinde çizimini yapmış ve doğru parçası şeklinde göstermiştir. Bu durumu içeren ders içi diyalog aşağıda verilmiştir:

- **Kemal:** ... Bir çokgende bir köşeden ardışık olmayan köşelere çizilen ve bu köşeleri birleştiren doğru parçasına köşegen denir. Şimdi F köşesinden köşegen çizelim hangi köşeye çizilecektir?
- **Öğrenciler:** Yalnız Ç köşesine öğretmenim.
- **Kemal:** Neden sadece Ç köşesi?
- **Öğrenciler:** Çünkü öğretmenim E ve G köşeleri komşu köşelerdir.
- **Kemal:** Aferin (Aferin der ve köşegeni tahtada çizer.). Burada FÇ doğru parçası bir köşegen olarak gösterilir.

Can öğretmen çokgenlerin tanımını yaparken “doğrusal olmayan en az üç noktanın doğrusal birleşimiyle oluşan kapalı şekle denir” şeklinde bir tanımlama yaptıktan sonra öğrencilerin zihninde canlandırması için şekle döküp doğrusal olan üç noktanın çokgen belirtmeyeceğini ve kapalı olmayan şekillerin de çokgen oluşturmayacağını göstermiştir. Aynı şekilde iç bükey ve dış bükey çokgenleri tanımlarken sözel olarak ifade ettikten sonra somutlaştırmak için öğrencilere şekiller çizerek örneklendirmeler yapmıştır (Bkz. Şekil 8).



Şekil 8: Can öğretmenin sözel ifadeleri görselleştirdiği sınıf içi çizimleri.

Arda öğretmen ders anlatımında yüzdeler konusuna giriş yaparken, yüzde ifadesi “%” sembolü ile gösterilir şeklinde bir giriş yapmıştır. Pastanın tamamı ifadesini sembolik olarak %100 olarak göstermiştir. Ardından %20'nin 1/5'e eşit olduğunu ifade ederek bir kavramın farklı şekildeki temsilleriyle kullanılabileceğini belirtmiştir. Arda öğretmen, problemlerin denklem çözümleri yaparken bazı değişkenleri x, y, a gibi sembollerle ilişkilendirmiştir. Örneğin, “%40'ı 20 olan sayı kaçtır?” probleminin çözüm aşamalarının sınıf içi diyalogu ve ilgili görseli aşağıda verilmiştir (Bkz. Şekil 9).

- **Arda:** ... Şimdi bunu denkleme dönüştürerek çözebiliriz. Bütün çarpı yüzde kısmı eşittir istenen sayı. Bakalım soruda bize bütün verilmiş mi?
- **Öğrenciler:** Hayır.
- **Arda:** Verilmemiş. O zaman bütüne x diyerek denklemi oluştururuz. Denklemimiz x çarpı yüzde kırk eşittir 20 şekline dönüşür. Bu denklemi çözersek x eşittir elli çıkacaktır.

Arda öğretmenin görüşme esnasındaki cevapları sınıf içerisindeki uygulamalarını destekler niteliktedir. Örneğin, matemati-

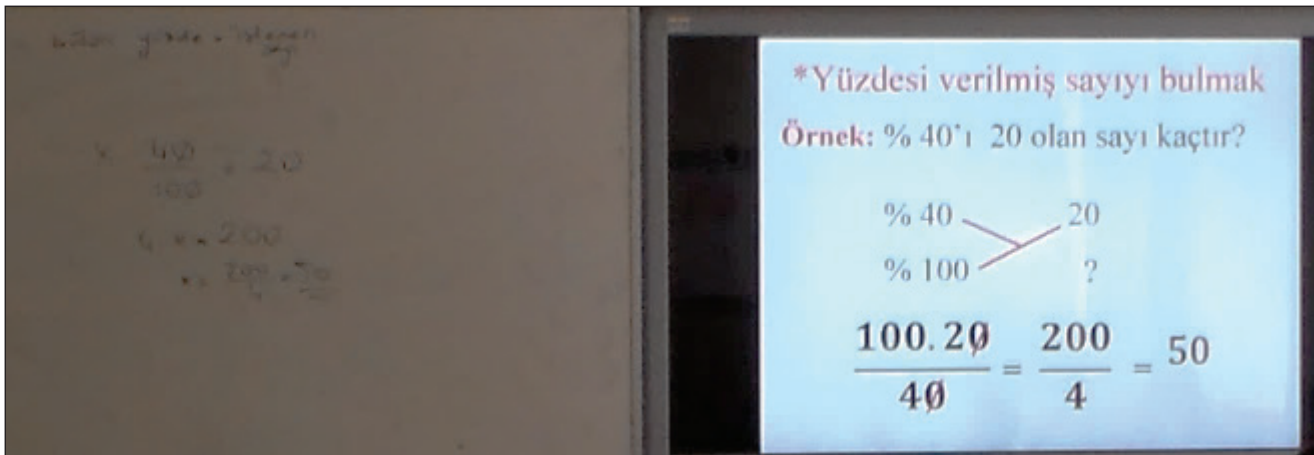
ğin farklı temsillerle ilişkilendirilmesini aşağıda yüzde konusunda açıklamaya çalışmıştır.

Ya aslında farklı temsilleri örneklendirmek çok önemli... Mesela yüzde ifadesi. Hem kendi sembolü var hem rasyonel olarak hem de ondalık olarak gösterilebilir. Bunu günlük hayatta farklı şekilde görebilir çocuklar ve en azından oralarda yardımcı dökünür. Bence farklı temsillerin gösterilmesi iyi olur. (Arda)

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Genel olarak, yapılan görüşmelerde matematiği kendi içinde ve günlük yaşamla ilişkilendirme türlerinin öğretim ortamında nasıl yapılacağına dair tüm öğretmenler görüş bildirirken sadece üç öğretmenin matematiğin farklı temsillerle ilişkilendirilmesi türü hakkında görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan, yapılan gözlemlerde matematiğin kendi içinde ilişkilendirilmesi türünün sınıf içi yansımaları tüm öğretmenlerin ders anlatım süreçlerinde gözlemlenirken sadece iki öğretmenin ders anlatım esnasında matematiğin diğer bilim dallarıyla ilişkilendirilmesi türünü kullandığı görülmüştür. Ayrıca görüşmelerde bahsedilmesine rağmen matematiğin diğer bilim dallarıyla ilişkilendirilmesi, matematiğin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ve matematiğin farklı temsillerle ilişkilendirilmesi türlerinin sınıf içi yansımaları dört öğretimde görülmezken, bu görüşmelerde dile getirilmemesine rağmen matematiğin farklı temsillerle ilişkilendirilmesi türünün ise üç öğretmen tarafından ders anlatım süreçlerinde kullanıldığı görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretim esnasında matematiği kendi içinde ilişkilendirmesini nasıl kullanacaklarına dair yaptıkları yorumlar iki alt kategoride sunulmuştur. Öğretmenlerin bir kısmı önceki yıllara ait ilişkili konuların tekrarı şeklinde öğretim sürecini yönetebileceklerini belirtirken diğerleri hatırlatma yaparak veya örnekler çözerek bu ilişkilendirmeyi yapabileceklerini ve öğretim sürecini yönetebileceklerini belirtmektedirler. Bu bağlamda önceki öğrenmelere ait ilgili konuların tekrarıyla veya örneklerle hatırlatılmasıyla derse başlanması matematiğin kendi içinde ilişkilendirme süreci açısından değerli görülmüştür. Hasemann ve Mansfield (1995) çalışmalarında bu duruma vurgu yaparak öğretilecek olan konuyla ilgili ön bilgilerin anlamlı bir şekilde öğretime aktarılması gerektiğini savunmaktadır.



Şekil 9: Arda öğretmenin görselleştirme yaptığı problem çözüm modeli.

Ayrıca köy okulunda ve akademik başarısı düşük olan bir sınıfta görev yapan bir öğretmenin matematiğin kendi içinde ilişkilendirilmesini sıklıkla kullandığı aynı konuyu anlatan ve şehir merkezinde yer alan bir okulda görev yapan başka bir öğretmenin ise bu ilişkilendirmeyi daha az kullandığı fark edilmiştir. Bu sonucun öğretim yapılan sınıfların akademik başarı düzeyleri ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Çünkü köy okulunda görev yapan öğretmen, öğrencilerin seviyelerinden dolayı her bir kavram veya konuya başladığı zaman geçmişe dönüp hatırlatma ihtiyacı hissetmiştir. Diğer taraftan şehir merkezinde akademik başarısı yüksek bir sınıfta görev yapan öğretmen ise geçmişe hatırlatma ihtiyacı hissetmeden yeni konuya başlayıp ders sürecini yürütmüştür. Elbette ki bu çıkarımı sadece akademik başarı düzeylerine bağlamak doğru olmayacaktır. Ancak benzer durum köy okullarında görev yapan diğer iki öğretmenin öğretim sürecinde de gözlenmektedir. Bu iki öğretmenin ders anlatım süreçlerinde sıklıkla alt-üst kavramları ilişkilendirmesi ve öğrencilere önceki konuları hatırlatma ihtiyacı hissetmeleri dikkat çeken bir durum olmuştur. Nitekim matematik öğretim sürecinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması ve buna uygun yöntem ve yaklaşımların tercih edilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır (Leikin & Lavev-Waynberg, 2007; MEB, 2018). Dolayısıyla, öğretimin yapıldığı sınıfın başarı düzeyi yapılacak olan matematiksel ilişkilendirmelerin sınıf içi yansımalarını bir şekilde etkileyebileceği çıkarımı yapılabilmektedir.

Matematiğin farklı bilim dallarıyla (disiplinler arası) ilişkilendirilmesinin nasıl yapılabileceğinden bahsedilirken ders sürecinde kullanılabilecek örnekler yardımıyla diğer bilim dallarıyla ilişkilendirme yapılabileceği veya farklı branşlarla iş birliği olması gerektiği vurgulanmıştır. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu süreçte önemli bir rol oynadığı ve bunun için de öğretmenlerin kendini farklı alanlarda geliştirmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Ancak ders gözlemleri esnasında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun öğretim sürecinde farklı bilim dallarıyla ilişkilendirme türünü yansıtacak herhangi bir uygulamasına rastlanılmaması düşündürücüdür. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamaları ve görüşme esnasındaki söylemleri arasında tutarsızlık olduğu belirlenmiştir. Elde ettiğimiz sonuçları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Yavuz-Mumcu (2018), matematik öğretmeni adaylarının, Yorulmaz ve Çokçalışkan (2017) ise sınıf öğretmeni adaylarının farklı disiplinler ile ilişkilendirmeye yönelik kavrayışlarının sınırlı kaldığını iddia etmişlerdir. Ayrıca bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin öğretim sürecinde farklı bilim dallarıyla ilişkilendirme türünü yeterince kullanamamasında branş öğretmenleri arası diyalog eksikliği, öğretmenlerin kendi branşı ile ilişkili olabilecek diğer alan derslerinin müfredatına yeterince hâkim olamaması (Yaman, Bahar, Durmuş, Yılmaz, Özyurt & Demir, 2018) ve öğretmenlerin matematiksel ilişkilendirme boyutundaki pedagojik ve akademik eksiklikleri (Boaler, 1993) gibi faktörlerin etkisinin olabileceği de düşünülebilir.

Gerçek yaşamla ilişkilendirme türü tüm öğretmenlerin söylemlerinde üzerinde durulan bir ilişkilendirme türü olmuştur. Ayrıca yine hemen hemen tüm öğretmenlerin gerçek yaşamla ilişkilendirme türünü bir şekilde ders öğretim süreçlerine yansıt-

tıkları görülmüştür. Benzer sonuçlar, yapılan bazı çalışmalarda da karşımıza çıkmaktadır (Ji, 2012; Van den Heuvel-Panhuizen, 2003). Diğer taraftan, matematikte bazı konuların soyut yapısı gereği öğretmenlerin gerçek yaşamla ilişkilendirme türünü kurmakta zorlanabilecekleri ve matematiksel ilişkilendirme süreçlerini etkileyebileceğini vurgulayan çalışmalar da mevcuttur (Karakoç & Alacacı, 2015). Bu araştırmada ders anlatım sürecine gerçek yaşamla ilişkilendirme türünü yansıtamayan öğretmenin bu tür bir zorlukla karşılaşmış olabileceği düşünülebilir. Bu bağlamda, oldukça zor ve zahmetli bir süreç olmasına karşın öğretmenlerin öğretim sürecini doğru planlaması ve iyi yönetmesi dersin verimliliği açısından önem arz etmektedir (Savard & Samson, 2014). Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmesi, öğretmenin derste bu tür ilişkilendirme kurmaya zaman ayırması ve öğrencilere bu örnekler üzerinde düşünme fırsatı vermesi ile çok yakından ilişkilidir (Özgeldi & Osmanoglu, 2017). Dolayısıyla, öğrencilerin farklı gerçek hayat durumlarından genellemeler yaparak günlük hayattaki matematik problemlerini bulmalarına veya kurmalarına ve bu durumlar üzerinden matematiksel tartışmalar yapmalarına olanak sağlayacak çeşitli etkinlikler yapılması önemli görülmektedir (Moschkovich, 2002).

Yapılan bu çalışmada teknoloji desteğini kullanmayan öğretmenlerin matematiğin farklı temsillerle ilişkilendirme türlerini teknoloji desteğini kullanan öğretmenlere göre daha sık kullandığı görülmüştür. Ancak matematiksel kavramların farklı temsilleriyle ilişkilendirilmesiyle ilgili çalışmaların genelinde teknoloji destekli eğitimin olumlu etkilerinden bahsedildiği bilinmektedir (Debrenti, 2015; Deniz, 2016; Ergene, 2011; İzgiol, 2014; Rau, Aleven & Rummel, 2009). Bu bakımdan, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini ders anlatım süreçlerinde etkin ve doğru olarak kullanabilmesinin matematiksel ilişkilendirme bağlamında önemli olduğu söylenebilir. Fakat öğretimde teknolojinin etkin kullanımına yönelik herhangi bir girişimin, ele alınan matematiksel içerikle birlikte çoklu temsillerin işlevlerine açıkça odaklanması gerektiğini de unutmamalıyız (Özmentar ve diğ., 2010).

Sonuç olarak, öğretmenlerin ders gözlemleri esnasında karşımıza çıkan matematiksel ilişkilendirme kullanım durumları ve görüşme sorularına verilen cevapları birbirlerini kısmen desteklediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, bazı öğretmenlerin görüşme esnasında bahsettiği matematiksel ilişkilendirme türlerinin sınıf içi yansımaları gözlenmezken bazı öğretmenlerin görüşmelerde belirtmemesine rağmen ders anlatım süreçlerinde bazı matematiksel ilişkilendirme türlerini kullandıkları belirlenmiştir. Bunun altında yatan nedenler yapılacak başka bir araştırma ile daha detaylı olarak ortaya konulabilir. Diğer taraftan sınıf içinde öğretmenlerin farkında olmadan matematiksel ilişkilendirme kullanımı öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme yapabilme becerilerini nasıl etkileyebileceği üzerinde durulması gereken bir başka konudur. Dolayısıyla, öğretmenlerin matematiksel ilişkilendirme bağlamında farkındalıklarının artırılması için öğretmen yetiştirme lisans programlarından öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine kadar gerekli çalışmaların yapılması ve bu doğrultuda sınıf içi faaliyetlerin yürütülmesi önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

- Ainsworth, S. (1999). The functions of multiple representations. *Computers & Education*, 33(2-3), 131-152.
- Ainsworth, S. (2008). The educational value of multiple-representations when learning complex scientific concepts. In J. K. Gilbert, M. Reiner, & M. Nakhleh (Eds.), *Visualization: Theory and practice in science education. Models and modeling in science education* (Vol. 3, pp. 191–203). Dordrecht: Springer.
- Ainsworth, S., & VanLabeke, N. (2004). Multiple forms of dynamic representation. *Learning and Instruction*, 14(3), 241-255.
- Akkuş, O. (2008). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 01-12.
- Aladağ, E., & Şahinkaya, N. (2013). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler ve matematik derslerinin ilişkilendirilmesine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 157-176.
- Ball, D. L., Hill, H., & Bass, H. (2005). Knowing mathematics for teaching: Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide? *American Educator*, 29(1), 14-46.
- Baştürk, S. (2010). Öğrencilerinin fonksiyon kavramının farklı temsillerindeki matematik dersi performansları, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 465-482.
- Bingölbali, E., & Coşkun, M. (2016). İlişkilendirme becerisinin matematik öğretiminde kullanımının geliştirilmesi için kavramsal çerçeve önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 233-249.
- Bingölbali, E., & Özantar, M. F. (2009). *Matematsel zorluklar ve çözüm önerileri*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Boaler, J. (1993). The role of contexts in the mathematics classroom: Do they make mathematics more “real”? *For The Learning of Mathematics*, 13(2), 12-17.
- Bossé, M. J. (2003). The Beauty of “and” and “or”: Connections within mathematics for students with learning differences. *Mathematics and Computer Education*, 37(1), 105.
- Brown, A. H., & Uhde, A. P. (2001). Making mathematics come alive: The effect of implementing recommended teaching strategies in the college classroom. *Teacher Development*, 5(1), 87-100.
- Bukova, G. E. (2006). *Öğrencilerin limit kavramını algılamasında ve diğer kavramların ilişkilendirilmesinde karşılaştıkları güçlükleri ortadan kaldıracak yeni bir program geliştirme*. (Doktora Tezi). DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Businkas, A. M. (2008). *Conversations about connections: How secondary mathematics teachers conceptualize and contend with mathematical connections*. (Doctoral Dissertation). Simon Fraser University, Faculty of Education, Canada.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (19. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Carpenter, T. P., Levi, L., Franke, M. L., & Zeringue, J. K. (2005). Algebra in elementary school: Developing relational thinking. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 37(1), 53-59.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. (5th edition). Routledge Falmer, London.
- Coşkun, M. (2013). *Matematik derslerinde ilişkilendirmeye ne ölçüde yer verilmektedir?: Sınıf içi uygulamalardan örnekler*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. (2nd Edition). SAGE Publications, USA.
- Debrenti, E. (2015). Visual representations in mathematics teaching: An experiment with students. *Acta Didactica Napocensia*, 8(1), 19-25.
- Deniz, S. (2016). *Doğrusal denklemlerin 7. sınıflarda öğretiminde geometri sketchpad kullanımının çoklu temsil ve enstrümantal yaklaşım boyutundan incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Doruk, B., & Umay, A. (2011). Matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 124-135.
- Duncan, A. G. (2010). Teachers’ views on dynamically linked multiple representations, pedagogical practices and students’ understanding of mathematics using TI-Nspire in Scottish secondary schools. *ZDM Mathematics Education*, 42(7), 763-774.
- Eli, J. A, Mohr-Schroeder, M. J., & Lee, C. W. (2013). Mathematical connections and their relationship to mathematics knowledge for teaching geometry. *School Science and Mathematics*, 113(3), 120–134.
- Empson, S. B., Levi, L., & Carpenter, T. P. (2010). The algebraic nature of fractions: developing relational thinking in elementary school. In J. Cai & E. Knuth (Eds.), *Early algebraization: Cognitive, curricular, and instructional perspectives* (pp. 409-428). New York: Springer.
- Erbas, K. (2005). Çoklu gösterimlerle problem çözme ve teknolojinin rolü. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 88-92.
- Ergene, B. (2011). *Matematik öğretmen adaylarının türev kavramına ilişkin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin çoklu temsiller bileşeninde incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, Ortaöğretim Matematik Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Fitzallen, N. (2015). STEM education: What does mathematics have to offer? In M. Marshman, V. Geiger, & A. Bennison (Eds.), *Mathematics education in the margins (Proceedings of the 38th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia)*, (pp. 237-244). Sunshine Coast: MERGA.
- Furner, J. M., & Kumar, D. D. (2007). The mathematics and science integration argument: A stand for teacher education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(3), 185-189.
- Hasemann, K., & Mansfield, H. (1995). Concept mapping in research on mathematical knowledge development: Background, methods, findings and conclusions. *Educational Studies in Mathematics*, 29(1), 45-72.

- Hiebert, J., Stigler, J. W., Jacobs, J. K., Givvin, K. B., Garnier, H., Smith, M., & et al. (2005). Mathematics teaching in the united states today (and tomorrow): Results from the TIMSS 1999 Video Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(2), 111-132.
- Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (2014). *STEM Integration in K-12 Education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Işık, C., Işık, A., & Kar, T. (2011). Matematik öğretmeni adaylarının sözel ve görsel temsillere yönelik kurdukları problemlerin analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 39-49.
- İzgiol, D. (2014). *Teknoloji destekli çoklu temsil temelli öğretimin öğrencilerin lineer cebir öğrenimine ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İzmir.
- Ji, E. L. (2012). Prospective elementary teachers' perceptions of real-life connections reflected in posing and evaluating story problems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15(6), 429-452.
- Kaput, J. J. (1989). Linking representations in the symbol systems of algebra. In S.Wagner, & C. Kieran (Eds.), *Research issues in the learning and teaching of algebra* (pp. 167-194). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Karakoç, G., & Alacacı, C. (2015). Real world connections in high school mathematics curriculum and teaching. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(1), 31-46.
- Korkmaz, H., & Konukaldi, I. (2015). İlköğretim fen ve teknoloji eğitiminde disiplinlerarası tematik öğretim yaklaşımının öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 1-22.
- Leikin, R., & Levav-Waynberg, A. (2007). Exploring mathematics teacher knowledge to explain the gap between theory-based recommendations and school practice in the use of connecting tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 66(3), 349-371.
- Lesh, R., Post, T., & Behr, M. (1987). Representations and translations among representations in mathematics learning and problem solving. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics* (pp. 33-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Little, J. (2019). Connecting mathematics with science to enhance student achievement—A position paper. In G. Hine, S. Blackley, & A. Cooke (Eds.). *Proceedings of the 42nd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 452-459). Perth, Australia: MERGA
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Matematik dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB Yayınevi. Ankara.
- Moschkovich, J. (2002). An introduction to examining everyday and academic mathematical practices. In M. Brenner & J. Moschkovich (Eds.), *Everyday and academic mathematics in the classroom* (pp. 1-11). Reston, VA: NCTM.
- Mosvold, R. (2008). Real-life connections in Japan and the Netherlands: National teaching patterns and cultural beliefs. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. Plymouth University, UK: Centre for Innovation in Mathematics Teaching.
- Narlı, S. (2016). İlişkilendirme becerisi ve muhtevası. E. Bingölbali, S. Arslan & İ. Ö. Zembat (Eds.), *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (s. 231-244). PEGEM Yayınevi, Ankara.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VI: National Council of Teachers of Mathematics.
- National Research Council (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded Edition*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Olkun, S., & Toluk Uçar, Z. (2014). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. (6. Baskı). Eğiten Kitap. Ankara.
- Orrill, C. H., & Kittleson, J. M. (2015). Tracing professional development to practice: Connection making and content knowledge in one teacher's experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 18(3), 273-297.
- Özdemir, S., & Reis, Z. A. (2013). The effect of dynamic and interactive mathematics learning environments (DIMLE), supporting multiple representations, on perceptions of elementary mathematics pre-service teachers in problem solving process. *Mevlana International Journal of Education*, 3(3), 85-94.
- Özgeldi, M., & Osmanoğlu, A. (2017). Connecting mathematics to real life: An investigation on how prospective secondary mathematics teachers build real life connections. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 8(3), 438-458.
- Özgen, K. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye yönelik görüş ve becerilerinin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 8(8), 2001-2020.
- Özgen, K. (2016). Matematiksel ilişkilendirme üzerine kuramsal bir çalışma. *International Conference on Research in Education & Science*, Proceeding Book, (s. 235-245), 19-22 May 2016, Bodrum.
- Özgün-Koca, S. A. (1998). Students' use of representations in mathematics education. Paper presented at the *Annual Meeting of the North America Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Raleigh, NC.
- Özmantar, M. F., Akkoç, H., Bingölbali, E., Demir, S., & Ergene, B. (2010). Pre-service mathematics teachers' use of multiple representations in technology-rich environments. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 6(1), 19-36.
- Presmeg, N. (2006). Semiotics and the "connections" standard: Significance of semiotics for teachers of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*. 61(1-2), 163-182.
- Rau, M. A., Alevan, V., & Rummel, N. (2009). Intelligent tutoring systems with multiple representations and self-explanation prompts support learning of fractions. In V. Dimitrova, R. Mizoguchi, & B. du Boulay (Eds.), *Proceedings of the 14th International Conference on Artificial Intelligence in Education* (pp. 441-448). Amsterdam, the Netherlands: IOS Press.

- Savard, A., & Samson, G. (2014). Questioning elementary students in an interdisciplinary lesson in science and mathematics. In M. J. Mohr-Schroeder & S. S. Harkness (Eds), *Proceedings of the 113th Annual Convention of the School Science and Mathematics Association* (Vol. 1). Jacksonville: FL: SSMA.
- Sawyer, A. (2008). Making connections: Promoting connectedness in early mathematics education. In Goos, M, Brown, R, & Makar, K (Eds.) *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australia - Navigating currents and charting directions MERGA 31* (pp. 429-435). Mathematics Education Research Group of Australasia, Australia, Queensland, Brisbane.
- Singletary, L. M. (2012). *Mathematical connections made in practice: An examination of teachers' beliefs and practices*. (Doctoral Dissertation). University of Georgia.
- Takaoğlu, Z. B. (2015). Matematiksel modelleme kullanılan fizik derslerinin öğretmen adaylarının ilgi, günlük hayat ve diğer derslerle ilişkilendirmelerine etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 223-263.
- Toluk Uçar, Z. (2016). Ortaokul matematik öğretmenleri adaylarının reel sayıları kavrayışlarında temsillerin rolü. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1149-1164.
- Umay, A. (2007). *Eski arkadaşımız okul matematiğinin yeni yüzü*. Aydan Web Tesisleri, Ankara.
- Ural, A. (2012). Fonksiyon kavramı: Tanımsal bilginin kavramın çoklu temsillerine transfer edilebilmesi ve bazı kavram yanlışlıkları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 93-105.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2012). *İlkokul ve ortaokul matematiği*. S. Durmuş (Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.
- Van Den Heuvel-Panhuizen, M. (2003). The didactical use of models in realistic mathematics education: An example from a longitudinal trajectory on percentage. *Educational Studies in Mathematics*, 54(9), 35.
- Watson, A. (2004). Red herrings: Post-14 'best' mathematics teaching and curricula. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 359-376.
- Wuolle, S. R. (2016). *How and why teachers use real world connections in the secondary mathematics classroom*. (Doctoral Dissertation). Simon Fraser University, Education: Faculty of Education.
- Yaman, H., & Bahar, M., Durmuş, S., Yılmaz, M., Özyurt, Y., & Demir, N. S. (2018). Fen ve matematik öğretmen adaylarının fen ve matematik entegrasyonuna yönelik algılarının ve uygulama yeterliklerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 1305-1340.
- Yavuz-Mumcu, H. (2018). Matematiksel ilişkilendirme becerisinin kuramsal boyutta incelenmesi: Türev kavramı örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(2), 211-248.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.) Thousand Oaks, California: SAGE.
- Yorulmaz, A., & Çokçalışkan, H. (2017). Sınıf öğretmenleri adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye yönelik görüşleri. *International Primary Educational Research Journal*, 1(1), 8-16.

EKLER

EK1. Matematiksel ilişkilendirme türlerinin kullanımına yönelik görüşme formu

1. Matematiğin kendi içinde ilişkilendirilmesi sizce nasıl yapılabilir?
2. Matematiğin diğer bilim dallarıyla (farklı disiplinlerle) ilişkilendirilmesi sizce nasıl yapılabilir?
3. Matematiğin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi sizce nasıl yapılabilir?
4. Matematiğin farklı temsillerle ilişkilendirilmesi sizce nasıl yapılabilir?

EK2. Ders gözlem formu

1. Öğretmenin ders anlatım sürecinde kullanmış olduğu matematiksel ilişkilendirmeler

1.1. Matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirmeyi kullanıyor mu? Nasıl?

a) Hiç gözlenmez b) Nadiren gözlenir c) Ara sıra gözlenir d) Sıklıkla gözlenir e) Sürekli gözlenir

1.2. Matematiksel kavramın farklı gösterimleriyle ilişkilendirmeden yararlanıyor mu? Nasıl?

a) Hiç gözlenmez b) Nadiren gözlenir c) Ara sıra gözlenir d) Sıklıkla gözlenir e) Sürekli gözlenir

1.3. Matematiği kendi içerisinde ilişkilendirmeye yer veriyor mu? Nasıl?

a) Hiç gözlenmez b) Nadiren gözlenir c) Ara sıra gözlenir d) Sıklıkla gözlenir e) Sürekli gözlenir

1.4. Matematiği farklı bilim dallarıyla (farklı disiplinlerle) ilişkilendirme yapıyor mu? Nasıl?

a) Hiç gözlenmez b) Nadiren gözlenir c) Ara sıra gözlenir d) Sıklıkla gözlenir e) Sürekli gözlenir

2. Öğretmenin ders anlatım sürecinde kullanmış olduğu matematiksel ilişkilendirmeler bağlamındaki farkındalığı

2.1. Öğretmen dersin bölümlerinde (giriş, gelişme ve sonuç) matematiksel ilişkilendirmeye yer veriyor mu? Nasıl?

a) Hiç gözlenmez b) Nadiren gözlenir c) Ara sıra gözlenir d) Sıklıkla gözlenir e) Sürekli gözlenir

2.2. Öğretmenin kullanmış olduğu ders içi etkinlik ve materyallerin matematiksel ilişkilendirme bağlamında karşılığı var mıdır? Nasıl?

a) Hiç gözlenmez b) Nadiren gözlenir c) Ara sıra gözlenir d) Sıklıkla gözlenir e) Sürekli gözlenir

2.3. Öğretmen öğrencilere matematiksel ilişkilendirme kurmaları için rehber görevini üstleniyor mu? Nasıl?

a) Hiç gözlenmez b) Nadiren gözlenir c) Ara sıra gözlenir d) Sıklıkla gözlenir e) Sürekli gözlenir

2.4. Öğretmenler dış etkenlerden dolayı (öğrenci yönlendirmesi, konunun gidişatı, örneklerin yapısı vb.) matematiksel ilişkilendirme kurma ihtiyacı hissediyor mu? Nasıl?

a) Hiç gözlenmez b) Nadiren gözlenir c) Ara sıra gözlenir d) Sıklıkla gözlenir e) Sürekli gözlenir

2.5. Öğretmen matematiksel ilişkilendirme kurmakta zorlanıyor mu? Nasıl?

a) Hiç gözlenmez b) Nadiren gözlenir c) Ara sıra gözlenir d) Sıklıkla gözlenir e) Sürekli gözlenir

Araştırmacının notu:

2016-2020 Yılları Arasında Yazılmış Ortodonti Uzmanlık ve Doktora Tezlerinin Yayınlanma Oranlarının İncelenmesi

Evaluation of Publication Rates of Orthodontics Speciality and Doctorate Theses Written Between 2016-2020

Nurhat ÖZKALAYCI, İrem YOLCU KIR, Melis TÖZ, Orhan ÇİÇEK

ÖZ

Diş hekimliğinde lisansüstü uzmanlık ve doktora tezleri, birçok bilimsel adımdan ilkidir. Ülkemizde diş hekimliğinde uzmanlık ve doktora eğitimlerini bitirebilmek için tez yazmak ve yazılan tezi savunmak zorunludur. Tezlerin yayınlanması ise, yeni bilginin bilim camiasında yayılmasını sağlar. Çalışmamızda 2016-2020 yılları arasında yazılan, merkezi sınav ile alınan 377 diş hekimliği uzmanlık öğrencisi ile üniversitelerin kendi bünyelerinde yaptıkları sınav ile alınan 149 doktora öğrencisinin tezleri incelenmiştir. Değerlendirilen tezlerin teslim tarihleri, araştırma tipleri, danışman öğretim üyelerinin unvanları, yapıldığı üniversiteler, çalışmaların konuları ve yayınlanma durumları kaydedildi. Tezlerin yayın durumu, Pubmed ve Google Akademik arama motorları kullanılarak ve Dergi Park üzerinden yazar adı, danışman adı, tez başlıkları Türkçe ve İngilizce taranarak değerlendirildi. IBM SPSS 26.0 programı kullanılarak Ki-kare istatistiksel analizi yapıldı. Yayınlanan tezler dergi kapsamına göre SCIE/ ESCI indeksli dergiler, diğer ulusal dergiler ve diğer uluslararası dergiler şeklinde incelenerek yayınlanma oranları yüzdelik oran olarak hesaplandı. %71,67'si uzmanlık tezi ve % 28,32'si doktora tezi olan toplam 526 tezin yayınlanma oranlarının doktora tezlerinde % 26,17 iken, uzmanlık tezlerinde ise % 17,5 olduğu görüldü.

Anahtar Sözcükler: Uzmanlık tezi, Doktora tezi, SCIE/ESCI, Yayınlanma oranı

ABSTRACT

Postgraduate specialization and doctoral theses in dentistry are the first of many scientific steps. In our country, it is compulsory to write a thesis and defend the written thesis in order to complete the specialty and doctorate education. Publication of theses ensures the dissemination of new knowledge in the scientific community. In our study, the theses written between 2016-2020 by 377 postgraduate students in dentistry taken by central examination and 149 doctoral students who were taken by universities' own exams were examined. The delivery dates of the evaluated theses, research types, titles of the advisors, universities, subjects of the studies and their publication status were recorded. The publication status of the theses was evaluated using Pubmed and Google Academic search engines and by scanning the author's name, supervisor name, thesis titles in Turkish and English through Dergipark. Chi-square statistical analysis was

Özkalaycı N., Yolcu Kir İ., Töz M., & Çiçek O., (2022). 2016-2020 Yılları arasında yazılmış ortodonti uzmanlık ve doktora tezlerinin yayınlanma oranlarının incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 351-357. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1066345>

Nurhat ÖZKALAYCI

ORCID ID: 0000-0002-5538-6233

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi,
Ortodonti Anabilim Dalı, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Dentistry,
Department of Orthodontics, Zonguldak, Turkey

İrem YOLCU KIR

ORCID ID: 0000-0002-0464-7931

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi,
Ortodonti Anabilim Dalı, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Dentistry,
Department of Orthodontics, Zonguldak, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 01.02.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 15.08.2022

Melis TÖZ

ORCID ID: 0000-0002-7803-3385

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi,
Ortodonti Anabilim Dalı, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Dentistry,
Department of Orthodontics, Zonguldak, Turkey

Orhan ÇİÇEK (✉)

ORCID ID: 0000-0002-8172-6043

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi,
Ortodonti Anabilim Dalı, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Dentistry,
Department of Orthodontics, Zonguldak, Turkey

ortorhancicek@gmail.com



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0
Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

performed using IBM SPSS 26.0 program. The published theses were analyzed as SCIE / ESCI indexed journals, other national journals and other international journals according to the scope of the journal, and their publication rates were calculated as percentages. It was revealed that the publication rates of a total of 526 theses, of which 71.67% are specialization theses and 28.32% are doctoral theses, was 26.17% in doctoral theses and 17.5% in specialty theses.

Keywords: Speciality thesis, Doctorate thesis, SCIE/ESCI, Publication rate

GİRİŞ

Diş, çene ve yüzdeki düzensizliklerin (maloklüzyon) teşhisi, önlenmesi ve tedavisiyle ilgilenen diş hekimliği dalı olan Ortodonti'nin Türkiye'de ilk eğitimi 1933 Üniversite Reformunu takiben, ülkemizde ortodontinin öncüsü Prof. Dr. Orhan Abdullah OKYAY tarafından başlatılmıştır (Altuğ ve Erdem, 1999).

Türkiye'de Ortodonti alanında iki farklı şekilde lisansüstü eğitimi yapılabilmektedir. Bunlardan ilki doktora yapmak, ikincisi ise ilgili kurumca yapılan sınav sonuçlarında gösterilen başarıyı takiben uzmanlık eğitimi almaktır. Ülkemizde ortodonti uzmanlığı, diş hekimliği fakültesi eğitiminden sonra dört yıllık lisansüstü eğitimi kapsayan bir süreçtir.

Tez yazmak, uzmanlık eğitiminin önemli bir parçasıdır. Tıpta ve Diş Hekimliğinde Uzmanlık Eğitimi Yönetmeliği'ne göre, ülkemizde uzmanlık öğrencilerinin ortodonti alanındaki uzmanlıklarını tamamlamaları için tez yazmaları ve bu tezin başarılı bulunması zorunluluğu mevcuttur (Tıpta ve Diş Hekimliğinde Uzmanlık Eğitimi Yönetmeliği 2014). Ortodonti alanında doktora derecesi alabilmek için de yine benzer şekilde başarılı bulunan bir tez çalışması yasal zorunluluktur.

Lisansüstü uzmanlık ve doktora tezleri, bilimsel araştırma için ilk adımdır. Tez yazımı araştırma görevlilerine hipotez oluşturma, oluşturulan hipotez için bilgi toplama, bu bilgileri analiz etme ve sonuçları literatür bilgileri ile karşılaştırarak yorumlama kabiliyeti kazandırmaktadır (Yüksel ve ark., 2018).

Lisansüstü eğitim sürecinde oluşturulan tezlerin bilimsel bir dergide yayınlanma zorunluluğu yoktur (Ferhatoğlu ve ark., 2020). Fakat bir tezin bilimsel dergilerde yayınlanması tezin kalitesini göstermekte ve daha fazla kitleye ulaşmayı sağlamaktadır. Bilimsel makaleye dönüştürülmeyen tezlerin kamu ve bilimsel topluluğa aktarımı tam olarak sağlanamamaktadır (Öğrenci ve ark., 2016; Kaya ve ark., 2020). Ayrıca, tezlerin makale olarak yayınlanması, Yüksek Öğretim Kurumu'nun bilimsel kalite düzeyi hakkında veri kaynağı sağlamaktadır (Ferhatoğlu ve ark., 2020).

Literatürde tıp alanlarında sınırlı sayıda çalışma, tezlerin yayın oranlarını bildirmiştir. Ancak daha önce Türkiye'de hem diş hekimliği uzmanlık alanlarında hem de ortodonti özelinde yapılan tezlerin yayın oranlarına ait herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Sunulan çalışmada; ortodonti alanında yazılan tezlerin ayrıntılı irdelenmesi, özelliklerinin değerlendirilmesi ve yayına çevrilme oranlarına dair parametrelerin künye bazında araştırılması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Çalışmanın ilk adımında Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi web sitesinden ortodonti alanındaki doktora ve uzmanlık tezleri tarandı.

Ortodonti uzmanlık eğitiminin ilk mezunları 2016 yılında verildiği için, doktora ve uzmanlık öğrencilerinin verilerini kıyaslayabilmek adına incelenecek tezler 2016 yılından 2020 yılına kadar olanlarla sınırlandırıldı. 377 uzmanlık, 149 doktora tezi çalışmaya dahil edildi.

Tezler araştırma türlerine göre 6 başlık altında toplandı. Bu başlıklar; arşiv taraması, laboratuvar çalışması, klinik çalışma, anket çalışması, hayvan deneyi ve güvenirlik çalışmasıydı.

Tezler konularına göre de; ortodontik tedavi ihtiyacı, ortodontik tedavi yöntemleri, retansiyon-relaps, ortodontik teşhis, ortodonti-hasta faktörü, ortodontik tedavi komplikasyonları ve diğer şeklinde sınıflandırıldı.

Değerlendirilen tezlerin teslim tarihleri, araştırma tipleri, danışman öğretim üyelerinin unvanları, yapıldığı üniversiteler, çalışmaların konuları ve yayınlanma durumları kaydedildi.

Tezlerin yayın durumu, Pubmed ve Google Akademik arama motorları kullanılarak ve Dergi Park üzerinden yazar adı, danışman adı, tez başlıkları Türkçe ve İngilizce taranarak değerlendirildi. Yayınlanan tezler dergi kapsamına göre SCIE/ ESCI indeksli dergiler, diğer ulusal dergiler ve diğer uluslararası dergiler olarak incelendi. IBM SPSS 26.0 (SPSS Inc., Chicago, USA) programı kullanılarak Ki-kare istatistiksel analizi yapıldı. $p < 0,05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edildi.

BULGULAR

Eğitimi tamamlamış yazarlar tarafından 2016-2020 yılları arasında yazılan 526 tez mevcuttu. Bu tezlerin 377'si (%71,67) uzmanlık, 149'u (%28,32) doktora teziydi. Uzmanlık tezlerinin 66'sının, doktora tezlerinin 39'unun bilimsel bir dergide yayınlandığı görüldü (Tablo 1). 377 adet uzmanlık tezinin 15'i (%3,97) ulusal dergilerde, 51'i (%13,52) uluslararası dergilerde; 149 adet doktora tezinin ise 9'u (%6,04) ulusal dergilerde, 30'u (%20,13) uluslararası dergilerde yayınlanmıştır. Uzmanlık ve doktora tezlerinin ulusal ve uluslararası dergilerdeki yayın oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadı ($p=0.967$).

526 tezin 86'sı (%16,34) SCI-E/ ESCI indeksli dergilerde, 16'sı (%3,04) diğer ulusal dergilerde, 3'ü (%0,57) ise diğer uluslararası indeksli dergilerde yayınlanmıştır (Tablo 2).

Tezlerin yıllara göre yayınlanma oranları Tablo 3'te gösterilmektedir. Uzmanlık tezleri içinde en yüksek yayın yüzdesi 2016 yılına, doktora tezleri için 2018 yılına aittir. Uzmanlık ve doktora tezlerinin yayın yüzdelerinin yıllara göre dağılımına bakıldığında; istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlemlendi ($p=0.00$).

Tezler araştırma türlerine göre değerlendirildiğinde; 221 (%42,01) klinik çalışma, 135 (%25,66) arşiv taraması, 101 (%19,2) laboratuvar çalışması, 42 (%7,98) anket çalışması, 26 (%4,94) hayvan deneyi ve 1 adet (%0,19) güvenilirlik çalışması

olduğu tespit edildi (Tablo 4). Hem sayısal veri hem de oransal veri olarak tezlerin büyük çoğunluğunun klinik çalışma ve arşiv taraması olduğu gözlemlendi.

Tezlerin araştırma türlerine göre yayın sayıları Tablo 5'de, araştırma türlerine göre ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanma durumları Tablo 6'da gösterilmiştir. Yayınlanan uzmanlık ve doktora tezleri araştırma türlerine göre değerlendirildiğinde; yapılan ki-kare istatistiksel analizi sonucu araştırma türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadı. ($p=0.242$).

Tablo 1: Makalelerin Uluslararası ve Ulusal Dergilerde Yayınlanma Durumları

Eğitim Türü	Dergi Türü		Toplam	Ki-Kare Testi
	Ulusal	Uluslararası		p
Uzmanlık	15	51	66	0.967
Doktora	9	30	39	
Toplam	24	81	105	

p: Anlamlılık, : $p<0,05$.

Tablo 2: Tezlerin Dergi Türlerine Göre Yayın Sayıları

Eğitim Türü	Dergi Türü			Toplam
	SCI-E/ESCI**	Diğer Ulusal Dergiler	Diğer Uluslararası Dergiler	
Uzmanlık	57	9	0	66
Doktora	29	7	3	39
Toplam	86	16	3	105

**SCI-E: Science Citation Index Expanded, ESCI: Emerging Sources Citation Index.

Tablo 3: Tezlerin Yıllara Göre Yayınlanma Durumu

Tez Yılı	Uzmanlık			Doktora			Ki-Kare Testi
	Tez Sayısı	Yayın Sayısı	Yayın Yüzdesi	Tez Sayısı	Yayın Sayısı	Yayın Yüzdesi	p
2016	39	10	%25,64	48	18	%37,5	0.00*
2017	118	21	%17,79	33	6	%18,18	
2018	128	27	%21,09	26	11	%42,3	
2019	59	4	%6,77	19	4	%21,05	
2020	33	4	%12,12	23	0	%0	
Toplam	377	66	%17,5	149	39	%26,17	

p: Anlamlılık, *: $p<0,05$.

Tablo 4: Tezlerin Araştırma Türlerine Göre Sınıflandırılması

Araştırma Tipi	Uzmanlık	Doktora	Toplam
Klinik çalışma (n,%)	152 (40,31)	69 (46,3)	221 (42,01)
Arşiv taraması (n,%)	104 (27,58)	31 (20,8)	135 (25,66)
Laboratuvar çalışması (n,%)	71 (18,83)	30 (20,13)	101 (19,2)
Anket çalışması (n,%)	35 (9,28)	7 (4,69)	42 (8)
Hayvan deneyi (n,%)	15 (3,97)	11 (7,38)	26 (4,94)
Güvenilirlik çalışması (n,%)	0	1 (0,67)	1 (0,19)
Toplam	377	149	526

Yapılan tezler konularına göre değerlendirildiğinde; ortodontik tedavi yöntemleri ile ilgili 239 (%45,43) tez; ortodontik teşhis ile ilgili 91 (%17,3) tez; ortodontik materyaller ile ilgili 70 (%13,3) tez; ortodontik tedavi komplikasyonları ile ilgili 40 (%7,6) tez; ortodontik tedavi ihtiyacı ile ilgili 29 (%5,51) tez; retansiyon-relaps ile ilgili 26 (%4,94) tez; ortodonti-hasta faktörü ile ilgili 16 (%3,04) tez ve diğer konu başlığı altında ise (yüz estetiği, ortodonti uzmanlık eğitimi) 15 (%2,85) adet tez yapıldığı tespit edildi (Tablo 7). Tezlerin konularına göre yayınlanma oranlarına bakıldığında; diğer başlığı altında bulunan yüz estetiği ile ilgili tezlerin yayın oranının (%33,33), diğer konu başlıklarına göre daha fazla olduğu görüldü. Uzmanlık ve doktora tezlerinin yayın yüzdeleri ile tez konuları arasında istatistiksel olarak

anlamlı farklılık bulundu ($p=0.00$). Tezlerin konularına göre yayına dönüşme oranları Tablo 7 ve 8'de gösterilmiştir.

Tez danışmanlarının akademik unvanları ile danışmanı oldukları tezlerin yayın durumları arasındaki ilişki şöyledir: Profesör Doktor (Prof. Dr.) gözetimindeki 217 tezin 34'ünün (%15,66), Doçent Doktor (Doç. Dr.) gözetimindeki 123 tezin 22'sinin (%17,88), Yardımcı Doçent Doktor (Yard. Doç. Dr.) gözetimindeki 93 tezin 25'inin (%26,88) ve Doktor Öğretim Üyesi (Dr. Öğr. Üyesi) gözetimindeki 93 tezin 24'ünün (%25,8) yayınlandığı görüldü. Uzmanlık ve doktora tezlerine danışmanlık eden hocaların akademik unvanları ile tezlerin yayın oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulundu ($p=0.00$). Uzmanlık ve doktora tezleri için detaylı bilgi Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 5: Tezlerin Araştırma Türlerine Göre Yayın Sayıları

Araştırma Tipi	Uzmanlık	Doktora	Toplam	Ki-Kare Testi
				p
Klinik çalışma	36	20	56	0.242
Laboratuvar çalışması	12	7	19	
Arşiv taraması	6	9	15	
Anket çalışması	6	2	8	
Hayvan deneyi	6	1	7	
Güvenilirlik çalışması	0	0	0	
Toplam	66	39	105	

p: Anlamlılık, : $p<0,05$.

Tablo 6: Araştırma Türlerine Göre Dergilerde Yayınlanma Durumu

Araştırma Türleri	Uzmanlık		Doktora	
	Ulusal Dergiler	Uluslararası Dergiler	Ulusal Dergiler	Uluslararası Dergiler
Klinik çalışma	6	30	5	15
Laboratuvar çalışması	5	7	0	7
Arşiv taraması	1	5	4	5
Anket çalışması	2	4	0	2
Hayvan deneyi	1	5	0	1
Güvenilirlik çalışması	0	0	0	0
Toplam	15	51	9	30

Tablo 7: Konularına Göre Tezlerin Sınıflandırılması

Tez Konuları	Tez Sayısı	Yayın Sayısı	Yayın Yüzdesi
Ortodontik Tedavi Yöntemleri	239	46	%19,24
Ortodontik Teşhis	91	10	%10,98
Ortodontik Materyaller	70	14	%20
Ortodontik Tedavi Komplasyonları	40	12	%30
Ortodontik Tedavi İhtiyacı	29	7	%24,13
Retansiyon-Relaps	26	8	%30,76
Ortodonti-Hasta Faktörü	16	3	%18,75
Diğer**	15	5	%33,33
Toplam	526	105	%19,96

** : Yüz estetiği, Ortodonti uzmanlık eğitimi.

Tablo 8: Tezlerin Konularına Göre Yayınlanma Durumu

Tez Konuları	Uzmanlık			Doktora			Ki-Kare Testi
	Tez Sayısı	Yayın Sayısı	Yayın Yüzdesi	Tez Sayısı	Yayın Sayısı	Yayın Yüzdesi	p
Ortodontik Tedavi Yöntemleri	155	25	%16,12	84	21	%25	0.00*
Ortodontik Teşhis	73	7	%9,58	18	3	%16,66	
Ortodontik Materyaller	45	8	%17,77	25	6	%24	
Ortodontik Tedavi Komplikasyonları	38	11	%28,94	2	1	%50	
Ortodontik Tedavi İhtiyacı	19	3	%15,78	10	4	%40	
Retansiyon-Relaps	21	5	%23,8	5	3	%60	
Ortodonti-Hasta Faktörü	13	3	%23,07	3	0	0	
Diğer**	13	4	%30,76	2	1	%50	
Toplam	377	66	%17,5	149	39	%26,17	

p: Anlamlılık, *: p<0,05, **: Yüz estetiği, Ortodonti uzmanlık eğitimi.

Tablo 9: Danışmanların Akademik Unvanlarına Göre Tezlerin Durumu

Akademik ünvan	Uzmanlık			Doktora			Ki-Kare Testi
	Tez Sayısı	Yayın Sayısı	Yayın oranı	Tez Sayısı	Yayın Sayısı	Yayın oranı	p
Prof. Dr.	125	14	%11,2	92	20	%21,73	0.00*
Doç. Dr.	99	11	%11,11	24	11	%45,83	
Yrd. Doç. Dr.	74	21	%28,37	19	4	%21,05	
Dr. Öğr. Üyesi	79	20	%25,31	14	4	%28,57	

p: Anlamlılık, *: p<0,05.

Tablo 10: İllere Göre Tezlerin Yayın Durumu

Şehir Grupları	Uzmanlık			Doktora			Ki-Kare Testi
	Tez Sayısı	Yayın Sayısı	Yayın Yüzdesi	Tez Sayısı	Yayın Sayısı	Yayın Yüzdesi	p
Üç Büyük Şehir***	87	14	%16,09	97	29	%29,89	0.725
Diğer Şehirler	290	52	%17,93	52	10	%19,23	
Toplam	377	66	%17,5	149	39	%26,17	

p: Anlamlılık, : p<0,05, ***: İstanbul, Ankara, İzmir.

Yayınlanan uzmanlık tezlerinin oranı kuruma göre değerlendirildiğinde; %100'lük oran (3/3) ile İstanbul Medipol Üniversitesi, %70'lik oran (7/10) ile Erciyes Üniversitesi ve %60'lık oran (3/5) ile Necmettin Erbakan Üniversitesi, %50'lik oran (3/6) ile Marmara Üniversitesi, %40'lık oran ile (2/5) Başkent Üniversitesi ilk beşte yer almaktadır. Doktora tezleri için bu sıralama; %100'lük oran (2/2) ile Akdeniz Üniversitesi, %75'lik oran (6/8) ile Başkent Üniversitesi ve %50'lik oran (2/4) ile İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, %42,85'lik oran (3/7) ile Ege Üniversitesi, %36,36'lık oran (4/11) ile Gazi Üniversitesi şeklindedir.

Tezlerin yayın oranları açısından, en büyük üç il (İstanbul, Ankara, İzmir) ile diğer iller karşılaştırıldı. Üç büyük ilden toplam 184 tezin 43'ü (%23,36), diğer şehirlerden toplam 342 tezin 62'si (%18,12) yayına dönüştürülmüştür. Uzmanlık ve doktora tezlerinin yayın yüzdelerinin şehirler arası dağılımına bakıldığında

istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadı (p=0.725). Üç büyük şehir (İstanbul, Ankara, İzmir) ve diğer iller için makalelerin dağılımı Tablo 10'da gösterilmektedir.

TARTIŞMA

Türkiye'de Tıpta ve Diş hekimliğinde Uzmanlık Yönetmeliği'ne göre, diş hekimliği uzmanlık öğrencileri eğitim programlarının sonunda kendi alanlarında bir tez hazırlamak ve savunmakla yükümlüdürler. Bir tezin yazım aşamaları şöyledir; hipotez oluşturma, sorgulama, oluşturulan hipotez için bilgi toplama, bu bilgileri analiz etme ve sonuçları literatür bilgileri ile karşılaştırarak yorumlama ve klinik çıkarım (Saydam ve ark., 2014). Tezlerin yayınlanması, yeni bilginin bilim camiasında yayılmasını sağlar. Oysa ki, yayınlanmamış tezlerin erişilebilirliği yerel üniversite kütüphaneleri ile sınırlıdır. Bu yüzden tezlerin ulusla-

rarası indeksli dergilerde yayınlanması erişilebilirliği artırmanın en iyi yoludur.

Doktora eğitimi daha uzun yıllara dayanmasına rağmen uzmanlık eğitiminin ilk mezunları 2016 yılında verildiği için, doktora ve uzmanlık öğrencilerinin verilerini de kıyaslayabilmek adına çalışmamızda 2016 yılından 2020 yılına kadar olan tezler incelenmiştir. Merkezi sınav ile alınan 377 uzmanlık öğrencisi eğitimini tamamlarken, üniversitelerin kendi bünyelerinde yaptıkları sınav ile alınan 149 doktora öğrencisi eğitimini tamamlamıştır. Diş hekimlerinin merkezi sınav ile girilen uzmanlık eğitimini daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Uzmanlık tezlerinin %17,5'inin, doktora tezlerinin ise %26,17'sinin makaleye dönüştürüldüğü görülmüştür. Doktora tezlerinin yayın oranları uzmanlık tezlerinden daha yüksek olsa da aradaki fark çok fazla olmadığı için bilim dünyasındaki değerleri eşit kabul edilebilir.

1981-2008 yılları arasında sunulan aile hekimliği branşı ile ilgili tezleri inceleyen bir çalışmada, toplam tezlerin %2,8'inin içeriği PUBMED veri tabanında, %2,1'i SCI'de ve %5,7'si Google Akademik'de yayınlandığı bildirilmiştir (Yaman ve ark., 2011). 1997-2007 yılları arasında mikrobiyoloji alanında sunulan tezler incelendiğinde, bunların %11,4'ünün yayınlandığı tespit edilmiş ancak kullanılan veri tabanları analiz edilmemiştir (Sipahi ve ark., 2014). Yayınlanan diğer çalışmalarda sırası ile SCI ve SCI-E'de indekslenen dergilerdeki yayın yüzdeleri ve toplam yayın yüzdeleri şöyledir; ürolojide %32,7, toplamda %49,7 (Yüksel ve ark., 2018), nöroşirürjide %18,2, toplamda %31,09 (Ferhatoğlu ve ark., 2020), genel cerrahide %14,4, toplamda %20,5 (Öğrenci ve ark., 2016), oftalmoloji ve cerrahide %18,5, toplamda %50 (Bayramlar ve ark., 2015), kulak burun boğaz ve baş boyun cerrahisinde %36,3, toplamda %62,4 (Kalcıoğlu ve ark., 2016), acil tıpta %14,9, toplamda %27,1 (Cevik ve ark., 2015), psikiyatride %29,67, toplamda %37,4 (Erim ve Petekkaya, 2020), ortopedide %13,48, toplamda %16,06 (Koca ve ark., 2016), halk sağlığında %10,4, toplamda %30,3 (Kaya ve ark., 2020), adli tıpta %15,2, totalde %32,6'dır (Çağlayan ve ark., 2020). Özgen ve ark. (2011) Türk tıp tezlerini incelediği bir çalışmada ise SCI-E indeksli dergilerde yayınlanan tezlerin %6,2 oranında olduğunu tespit etmiştir. Bizim çalışmamıza göre ise tüm tezlerin %16,34'ü SCI-E ve ESCI indeksli dergilerde, %3,04'ü diğer ulusal, %0,57'si ise diğer uluslararası indeksli dergilerde yayınlanmıştır (Tablo 1, 2). Ulusal dergilerdeki yayın oranları uluslararası dergilerden düşüktür. Bu durum doçentlik sınavı için uluslararası dergilerin daha çok tercih edilmesi ile bağlantılı olabilir. Yüksek indeksli dergiler dışında kalan diğer uluslararası dergilerdeki yayın oranlarının düşüklüğü, akademik kariyere etkisinin az olması ve tez yazarlarının danışman tarafından bu dergilere yönlendirilmemesi olabilir.

Hollman ve ark.'nın (2015) da belirttiği gibi düşük yayın oranlarının nedenleri arasında; makale yazımı konusunda bilgi eksikliği, iş yükü nedeniyle akademik becerilerin geliştirilmesine yeterli zaman ayrılamaması, daha az bilimsel eğitim imkânı, birçok derginin yayın dilinin İngilizce olması ve yabancı dil yetersizliği, asistanların tezleri sadece bir zorunluluk olarak görmeleri ve tez danışmanlarının yetersiz teşviki olabileceğini düşünüyoruz.

Tezler araştırma türlerine göre değerlendirildiklerinde sayı olarak ilk üçte sırası ile klinik çalışma (%42,01), arşiv taraması (%25,66) ve laboratuvar çalışması (%19,2) bulunmaktadır (Tablo 4). Yayın oranları sıralamasında da laboratuvar çalışması ile arşiv taraması yer değiştirirse de genel olarak tez sayıları ile uyumlu bulunmuştur (Tablo 5). Bu durum ortodontik tedavide ciddi bir arşiv birikiminin olması ve piyasaya yeni malzemelerin çıkmasına bağlı olarak bu malzemeler üzerinde araştırma yapma ihtiyacının doğması ile ilişkili olabilir. Hayvan çalışmalarındaki düşük oran ise genellikle sıfırdan yeni malzemelerin üretilmemesi, daha önce üretilmiş hazır ürünlerin hasta üzerinde uygulanması, poliklinik hasta sayısındaki çokluğa bağlı olarak insan çalışmalarının daha çok yapılmasına bağlı olabilir.

En çok ortodontik tedavi yöntemleri ve ortodontik teşhis konuları üzerinde tez yayınlanmıştır. Pratik temelli uzmanlık ve doktora eğitiminde bu konuların yüksek çıkması doğaldır. Yayın oranlarına bakıldığında en yüksek oran diğer başlığı altında bulunan yüz estetiği (%35,71) konusudur (Tablo 7,8). Bu durum mevcut ortodontik tedavilerde yumuşak doku paradigmasına verilen önemin artması, estetik kavramının bilim dünyasında popüler olması ve hastalar arasında estetik görünümün değer kazanması ile ilişkili olabilir (Ackerman ve ark., 1999).

Tez danışmanları, tezlerin yayına dönüştürülmesinde bir diğer önemli unsurdur. Çalışmamızda en yüksek yayın oranına sahip tezler uzmanlık öğrencileri için %28,37'lik oran ile yardımcı doçentler tarafından, doktora öğrencileri için ise %45,83'lük oran ile doçentler tarafından denetlenmiştir (Tablo 9). Erim ve Petekkaya (2020) psikiyatri tezleri ile ilgili yaptıkları çalışmada en yüksek yayın yüzdesine sahip tezlere %67,2'lik oran ile yardımcı doçentler danışmanlık etmiştir. Bu sonuç çalışmamızla tutarlılık göstermektedir. Bu durum, doçentlik unvanına sahip olabilmek için yayın yapma ihtiyacının olması ve buna bağlı olarak yayın konusunda asistanların daha çok teşvik edilmesine bağlanabilir.

Üç büyük ildeki üniversitelerin yayın oranları (%23,36) diğer illerdeki üniversitelerin yayın oranlarından (%18,12) daha fazladır. Ancak aradaki fark çok ciddi değildir. Üç büyük ilde akademik kadrolarda profesörlerin daha çok bulunması ve daha deneyimli olmalarına rağmen diğer illerdeki sayıca daha fazla olan Yard. Doç. Dr. ve Dr. Öğr. Üyesi kadrosundaki danışmanların akademik kariyer için yayın yapma gereksinimleri bu durumun dengelenmesinde rol oynamıştır. Ayrıca tez sayıları arasındaki farklılık da göz önünde bulundurulmalıdır (Tablo 10).

Tez içeriklerinin yayınlanması için geçen ortalama sürenin $2,95 \pm 2,49$ yıl (Çağlayan ve ark., 2020) olduğu göz önüne alındığında, 2016 yılında yazılan tezlerin daha yüksek oranda yayınlanması beklenen bir sonuçtur (Tablo 3). Ayrıca 2016–2020 dönemi verilerinin değişebilme ihtimalleri yüksek olup, medeni durum nedeniyle oluşabilecek soyadı değişikliklerinin verileri etkilemiş olabilmesi yöntemimizin dezavantajıdır. Bununla birlikte, ortodonti tezlerinin kalitesini ve bilimsel değerini belirleyen çeşitli faktörlerin olduğu anlaşıldı. Bu bağlamda, akademik atanma ve yükseltme ölçütleri dikkate alındığında tez hazırlayan öğrencinin motivasyonu, tezin tamamlanması ve bilimsel yayına dönüşmesi sırasında tez danışmanlarına büyük bir rol düşmektedir (Tekin ve ark., 2019).

SONUÇ

Çalışma sonucunda, uzmanlık tezlerinin %17,5'inin doktora tezlerinin ise %26,17'sinin bilimsel makaleye dönüştüğü tespit edilmiş olup, tüm tezlerin %16,34'ünün SCI-E ve ESCI indeksli dergilerde, %3,04'ünün diğer ulusal, %0,57'sinin ise diğer uluslararası indeksli dergilerde yayınlandığı görülmüştür. Bilimsel makaleye dönüşmüş tez oranlarının artması için tez danışmanı, çalışmalarını yayınlamaları konusunda asistanlarını teşvik etmeli ve yazar sıralamasında adil olmalıdır. Ayrıca, ortodonti tezlerindeki düşük yayın oranlarının altında yatan başka nedenlerin anlaşılabilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmüştür.

KAYNAKLAR

- Ackerman, J. L., Proffit, W. R., & Sarver, D. M. (1999). The emerging soft tissue paradigm in orthodontic diagnosis and treatment planning. *Clinical Orthodontics and Research*, 2(2), 49-52.
- Altuğ, A. T., & Erdem, D. (1999). Ortodontik aygıtların tarihsel gelişimi ve Türkiye'de ortodonti. *Türk Ortodonti Dergisi*, 12(2), 120-129.
- Bayramlar, H., Karadağ, R., Kanra Gürtürk, A. Y., Öçal, A., Dağ, Y., & Sarı, Ü. (2015). Publication patterns of ophthalmology residency dissertations in Turkey. *European Journal of General Medicine*, 12(3), 213-216.
- Cevik, E., Yılmaz, B. K., Acar, Y. A., & Dokur, M. (2015). Systematic analysis of theses in the field of emergency medicine in Turkey. *Turkish Journal of Emergency Medicine*, 15(1), 28-32.
- Çağlayan, D., Çelik, C., Kaya, A., & Aktaş, E. Ö. (2020). Evaluation of Publication Rate of Forensic Medicine Specialty Theses in Turkey. *The Bulletin of Legal Medicine*, 25(1), 1-5.
- Erim, B. R., & Petekkaya, S. (2020). Retrospective Analysis of Psychiatry Specialization Theses Made Between 1981-2018 in Turkey. *Turkish Journal of Psychiatry*, 31(1), 1-8.
- Ferhatoğlu, M. F., Kivılcım, T., Kartal, A., Filiz, A. İ., & Kebudi, A. (2020). An analysis of general surgery theses set up between years 1998-2018 in Turkey: Evidence levels and publication rates of 1996 theses. *Turkish Journal of Surgery*, 36(1), 9.
- Hollmann, M., Borrell, C., Garin, O., Fernández, E., & Alonso, J. (2015). Factors influencing publication of scientific articles derived from masters theses in public health. *International Journal of Public Health*, 60(4), 495-504.
- Kalcioğlu, M. T., Eğilmez, O. K., Karaca, S., Hanege, F. M., & İleri, Y. (2016). Publication rates of otolaryngology theses from Turkey in peer-reviewed journals. *The Turkish Journal of Ear Nose and Throat*, 26(3), 143-51.
- Kaya, E., Üçer, H., & Eedoğan, Ö. E. (2020). Türkiye'de halk sağlığı alanındaki uzmanlık tezlerinin bilimsel yayına dönüştürülme oranlarının değerlendirilmesi. *Estüdam Halk Sağlığı Dergisi*, 5(3), 410-417.
- Koca, K., Ekinci, S., Akpancar, S., Gemci, M. H., Erşen, Ö., & Akyıldız, F. (2016). An analysis of orthopaedic theses in Turkey: Evidence levels and publication rates. *Acta Orthopaedica et Traumatologica Turcica*, 50(5), 562-566.
- Öğrenci, A., Ekşi, M. Ş., Özcan-Ekşi, E. E., & Koban, O. (2016). From idea to publication: Publication rates of theses in neurosurgery from Turkey. *Neurologia i neurochirurgia polska*, 50(1), 45-47.
- Özgen, Ü., Eğri, M., Aktaş, M., Sandıkkaya, A., Öztürk, Ö. F., Can, S., & Özcan, A. (2011). Publication pattern of Turkish medical theses analysis of 22 625 medical theses completed in years 1980 2005. *Türkiye Klinikleri J Med Science*, 31(5), 1112-1131.
- Saydam, M. B., Özgülner, N., & Darendeliler, F. (2014). Tıpta Uzmanlık Tezi: Tartışılan Sürece Bir Araştırma Kapsamında Bakış. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 176-181.
- Sipahi, O. R., Pullukcu, H., Tasbakan, M., Yamazhan, T., Arda, B., Sipahi, H., & Ulusoy, S. (2014). Publication rates of Turkish medical specialty and doctorate theses on medical microbiology, clinical microbiology and infectious diseases disciplines in international journals. *Mikrobiyoloji bulteni*, 48(2), 341-345.
- Tekin, E., Karagöz, S., & Akbaş, İ. (2019). Acil tıp uzmanlık tezlerinin dergilerde yayınlanması bakımından analizi. *Ahi Evran Medical Journal*, 3(1), 26-30.
- Tıpta ve Dış Hekimliğinde Uzmanlık Eğitimi Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, Tarihi: 26.04.2014, Sayı:28983
- Yaman, H., Kara, I. H., Baltacı, D., Altug, M., Akdeniz, M., & Kavukcu, E. (2011). Qualitative evaluation of theses written in area of family medicine in Turkey. *Konuralp Tıp Dergisi*, 3(3), 1-6.
- Yüksel, M., İpekçi, T., & Tunçkiran, A. (2018). Publication rates of dissertations written in medical faculties of Turkey in the field of urology between the years 2008, and 2011, and citation analysis: A cross-sectional study. *Turkish journal of urology*, 44(4), 341-45.

Bilimsel Kongrelerin Verimliliği ve Akademisyenlerin Anlam Dünyasındaki Yeri*

The Efficiency of Scientific Congresses and the Place of Academics in the World of Meaning*

Yılmaz TONBUL , Figen ATA ÇİĞDEM

ÖZ

Araştırmanın amacı farklı bilimsel disiplinlerde düzenlenen kongrelerdeki etkinlik çeşitliliğini belirlemek, akademisyenlere göre kongrelerin verimliliğini etkileyen etmenleri ve kongrelere yüklenen anlamı ortaya koymaktır. Araştırmada durum deseni kullanılmıştır. Veriler ICCA (2019) raporunda kongre sayılarına göre yapılan sıralamada ilk 5 ülke olan ABD, Almanya, Fransa, İspanya, İngiltere ile Türkiye’de farklı disiplinlerdeki kongrelerin programları incelenerek ve yapılandırılmış görüşme tekniği kapsamında geliştirilen açık uçlu görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Çalışma grubu kartopu tekniği ve ölçüte dayalı örnekleme tekniği kullanılarak 28 farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde yer alan 57 katılımcıdan oluşmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Kongrelerde şu etkinlikler öne çıkmaktadır: paralel bildiri oturumları, posterler, çalıştaylar, paneller, çağrılı konuşmacılar, tematik toplantılar, araştırma eğitimleri, lisansüstü eğitim öğrencileri, öğretmenler, yöneticiler deneticilere yönelik gibi alt gruplarla yürütülen özel oturumlar, alan gezileri, yemeklerde otorite isimlerle aynı masada buluşma. Bunlara çevrim içi kongrelerde canlı erişim portalları, etkileşimli poster ve etkileşimli tartışma platformları eklenmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı yüz yüze kongreleri çevrim içi kongrelere tercih etmişlerdir. Kongrelerin verimliliğini etkileyen etmenler olarak bildirilerin niteliği, çağrılı konuşmacıların uzmanlığı, tematik bir alanda ilgili disiplinleri buluşturması, bildirilerin nitelikli dergilerde yayına dönüşme fırsatının sunulması öne çıkmıştır. Kongreler mesleki gelişime katkı sağlayan, sosyalleşme ve mesleki ilişkiler geliştirilen yerler olmanın yanı sıra günümüzde amacının dışına taşmış uygulamalar şeklinde anlamlandırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kongre etkinlikleri, Kongre tercihi, Kongrelerde verimlilik

Tonbul Y., & Ata Çiğdem F., (2022). Bilimsel kongrelerin verimliliği ve akademisyenlerin anlam dünyasındaki yeri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 358-368. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1067910>

*Bu çalışma 15-16 Eylül 2021 tarihlerinde 29. European Network for Improving Research and Development in Educational Leadership and Management (ENIRDELM) kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*This study was presented as an oral presentation at the 29th European Network for Improving Research and Development in Educational Leadership and Management (ENIRDELM) congress on 15-16 September 2021.

Yılmaz TONBUL

ORCID ID: 0000-0003-3674-619X

Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, Türkiye
Ege University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Izmir, Turkey

Figen ATA ÇİĞDEM (✉)

ORCID ID: 0000-0003-1696-4587

Milli Eğitim Bakanlığı, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Doktora Öğrencisi
Ministry of National Education, Information Technologies Teacher, Educational Administration, PhD Student
atafigen@gmail.com

Geliş Tarihi/Received : 03.02.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 16.06.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

ABSTRACT

The aim of the research is to determine the diversity of activities in congresses held in different scientific disciplines, to reveal the factors that affect the efficiency of congresses according to academicians, and the meaning attributed to congresses. Case design was used in the research. The data were collected by examining the programs of congresses in different disciplines in the USA, Germany, France, Spain, England, and Turkey, which are the top 5 countries in the ICCA (2019) report according to the number of congresses, and through an open-ended interview form developed within the scope of structured interview technique. The study group consists of 57 participants from the education faculties of 28 different universities using the snowball technique and criterion-based sampling technique. The following events stand out in the congresses: parallel paper sessions, posters, workshops, panels, invited speakers, thematic meetings, research trainings, special sessions conducted with subgroups such as graduate students, teachers, managers and supervisors, field trips, meeting with authorities at the same table at meals. These include live access portals, interactive posters, and interactive discussion platforms in online congresses. A significant portion of the participants preferred face-to-face congresses to online congresses. The quality of the papers, the expertise of the invited speakers, bringing together related disciplines in a thematic field, and the opportunity to turn the papers into publications in qualified journals came to the fore as the factors affecting the efficiency of the congresses. In addition to being places that contribute to professional development, socialization, and professional relations, congresses are interpreted as practices that go beyond their purpose today.

Keywords: Congress events, Congress preference, Efficiency in congresses

GİRİŞ**Kavramsal Çerçeve**

Akademik kongrelerin, üretilen bilimsel bilginin akademik topluluğa ve bilginin uygulama alanına giren paydaşlara sunulmasında önemli bir uygulama olduğu söylenebilir. Mercer'e (1995) göre, bilgiler hakkında konuşulduğunda yeni bir anlam kazanır ve sonuçlar başkalarının zihinlerine karşı test edilir. Anlamlandırma ve test etmede kongrelerin oldukça iyi bir zemin oluşturduğu söylenebilir. Öte yandan Wenger (1998), bilgi edinme sürecinin başka bir yönüne de işaret etmiştir. Ona göre öğrenme, konu bilgi düzeyinde bitmez; kongreler aynı zamanda bireylere bir uygulama topluluğunun parçası olma fırsatı sunan sosyal deneyimlerdir. Bu özelliklerinden dolayı kongreleri üyelerine belirli bir uygulama topluluğuna (örneğin, doktorlar, sosyologlar, tarihçiler vb.) veya alt topluluklarına (tıp içindeki kardiyologlar veya tarihteki orta çağ uzmanları) üye olma fırsatı ve bu üyeliklerini güçlendirme konusunda yardımcı olma olanakları sunan etkinlikler olarak betimleyen araştırmacılar (Brown ve Duguid, 1991) da bulunmaktadır. Kongrelerin, diğer bilimsel toplantı türlerine (konferans, panel, seminer vb.) göre daha fazla çeşitlilik içerdiği, hatta bunların tümünün uygulanmasına izin veren oldukça kapsamlı toplantılar olduğu görülmekte ve akademisyenlerin mesleki sosyalleşme alanında sıklıkla kongreleri tercih ettikleri söylenebilir.

Kongreleri tercihlerinde kongre verimliliği de önemli bir bileşen olmakla beraber, bunların dışında da birçok etmen rol oynamaktadır. Alanyazında yapılan araştırmalara göre kongre tercih nedenlerinin eğlence ve aktivite, kongre, finansal maliyet, altyapı, zaman maliyeti ve destinasyon kategorileri altında toplandığı (Karagöz Yüncü ve Kozak, 2010) görülmekte iken, bir diğer araştırmaya göre (Dogan, Güneysel, Özaydin ve Eceviz, 2013) katılımcıların kongreye en çok "alanlarında uzman kişileri dinlemek" ve "yeni gelişmeleri takip etmek" amacıyla katıldıkları görülmektedir. Küçük ve Sarıca (2020) yapmış oldukları araştırmada da katılımcıların en çok bildiri dinlemeye,

sunum yapmaya, kongre deneyimlemeye, akademik makale yayınlamaya ve literatüre katkıda bulunmak amacıyla kongre tercihlerinde buldukları gözlemlenmiştir. Bu bilgiler ışığında kongre tercih nedenleri (1) Kongrenin katılımcının çalışma ve ilgi alanı ile ilişkili olması (2) Kongre türü (3) Lojistik durumlar (4) Kongre özellikleri (5) Kongreye katılım hazırlık durumu şeklinde sıralanabilir. (Kingsbury ve Di Napoli, 2008).

Akademik personelin bilimsel kongrelere katılma nedenleri çeşitlilik göstermekle birlikte temelde iki başlık altında toplanabilir. Hall ve Longman (2008), bu sınıflamada kongrelerin (belirli bir disiplin alanında yeni bilgiyi teşvik edip yaymaları bakımından) bilgi ile ilgili boyutuna ve (meslektaşları ile temasları yoluyla onlara katılanların ve mesleki kimliklerinin oluşumu ve büyümesi için merkez görevi görmeleri nedeniyle) kişisel gelişim boyutuna işaret etmektedir. Bu yaklaşımda kongreler herhangi bir akademik yaşamının ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Araştırmacılara göre bunun en temel nedenlerinden birisi, kongre ortamlarının bilginin haritalandırılmasına ve boşlukların belirlenmesine yardımcı olmasının yanı sıra, meslektaşlarla bir araya gelerek araştırmacıların kendi araştırma ve düşüncelerinden kaynaklanan sorular ve şüpheler hakkında deneyimleri karşılaştırma ve bilgi talep etmek için de bir fırsat yaratmasıdır.

Kuramsal Çerçeve

Konu farklı kuramlar açısından ele alınacak olursa, örneğin Sosyal Ağ Kuramında örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve hayatta kalabilmesi, sosyal ağlarının çeşitliliğine ve etkileşimin sürdürülebilirliğine de bağlı olduğu (Kilduff ve Brass, 2010) ve kongrelerin de bununla beraber olası yeni bir projenin gelişmelerini tartışma ve hayata geçirme anlamında iletişim ağı oluşturabilecek ortamlar sunan etkinlikler olduğu söylenebilir. Kongrelere katılım ise sosyal ağlar oluşturmanın bir adım ötesinde işlevlere sahiptir. Örneğin Sosyal Sermaye Kuramına göre bireylerin etkileşimde bulunduğu mesleki ve sosyal ilişkilerin her birinden sağlanacak yarar, bireylerin bulunduğu örgütün

potansiyel gücü kapsamında ele alınabilir ve bu örgüte bir katkı olarak da değerlendirilebilir (Nahapiet ve Ghoshal, 1998). Kongrelere katılım bireylerin kendi çalışmalarını diğerleriyle karşılaştırarak akademik gelişimleri için çıkarımlar yaptıkları yerlerdir. Mukayese Kuramına göre diğerleriyle mukayese yoluyla kendimizi tartıp biçtiğimiz ortamlar olarak vurgulanmıştır. Wood'a (1996) göre insanların sosyal mukayeseyi diğer insanlarla kendilerini karşılaştırarak kendilerine ilişkin güvenilir ve değerlendirmelere ulaşmak, böylece öz saygı ve öz değerlerini sürdürmek ve korumak için yaptıkları varsayılmıştır. Bilişsel Öğrenme Kuramı (Bandura, 1986), öğrenmelerin önemli bir kısmının sosyal etkileşim sürecinde başkalarını izleyerek, kendinden farklı davranışları gözlemleyip karşılaştırmalar yaparak, bunları taklit etme yoluyla gerçekleştiğini savunmaktadır. Öğrenilen davranışın çevreden takdir görmesi veya ödüllendirilmesi durumunda tekrarlanma sıklığının arttığı varsayılmıştır. Kongreler, bu bağlamda Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinde takdir ve saygınlık gereksinimlerini karşılarken Herzberg'in Çift Etmen Kuramında güdüleyici faktörlere karşılık gelmektedir. Kongrelerin güdüleyici etkiye sahip olmasında, kongrelere yüklenen anlamın ve kongre yaşantıları sonucunda oluşan zihinsel şemaların da etkili olacağı söylenebilir. Akademik toplulukta doğrudan ve örtük bilgilenme süreci sorumluluğu bireylerdeki. Kongreler, her ne kadar bilimsel araştırmaların tanıtıldığı, tartışıldığı ve önerilerle zenginleştirildiği yer olma özelliği taşısalar da buradan elde edilecek öğrenmelerin bilişsel alanın aşamaları ile sınırlı olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda izleme, gözlemeleme, görüşme ve etkin katılımlar aracılığıyla davranış kalıpları, tutumlar, normlar, gelenekler, ritüeller, teamüller de öğrenilmektedir. Kongrenin uluslararası olması ve farklı disiplinleri de içermesi durumunda adı geçen örtük öğrenme kapsamı artmaktadır. Bu yönüyle kongreler bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler için çok sayıda fırsat sunmaktadır. Kongrelerin düzenledikleri yerlerin çevresi de öğrenme fırsatlarını artırmaktadır. Mesleki ve kültürel ziyaretler yapmak, insan davranışlarını gözlemlemek, trafikte edinilen deneyimlerin tümü, ülkenin eğitim sisteminin verimliliğine ilişkin ipuçları verecektir.

Kongreler konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla kongre tercih nedenlerinin araştırıldığı (Acar ve Ünsal, 2013; Behdioğlu ve Çilesiz, 2017; Karagöz Yüncü ve Kozak, 2010) araştırmaların yanı sıra acil tıp kongrelerine (Doğan, Güneysel, Özaydın ve Eceviz, 2013) ve turizm kongrelerine (Küçük ve Sarıca, 2020) katılım nedenlerinin ele alındığı çalışmalara rastlanmıştır. Kongre tercihleri ile birlikte sahte kongre ve yayınların ele alındığı (Günaydın, ve Doğan, 2015), kongrelere ilişkin algıların ölçüldüğü (Doğan, Nebioğlu, ve Doğan, 2014) çalışmaların da yapıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda sıklıkla kongre tercih nedenlerinin ele alındığı ve nicel araştırma desenlerinin kullanıldığı saptanmıştır. Bizim araştırmamızda diğerlerinden farklı olarak araştırmanın çalışma grubunu eğitim fakülteleri oluşturmakta, ulusal ve uluslararası farklı disiplinlerde gerçekleştirilen kongrelerde yer alan uygulamalar ortaya konulmakta, çevrim içi veya yüz yüze kongre tercihleri ve bunların nedenleri belirlenmekte, ayrıca kongrelerin akademisyenlerin anlam dünyasındaki yeri metaforlar aracılığı ile saptanmaktadır. Ortaya çıkan bulguların kongre düzenleyicilerine ve katılımcılarına ışık tutacağı, araştırmacılara yeni

çalışma alanları yaratacağı düşünülmektedir. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Farklı bilimsel disiplinlerde düzenlenen kongre programlarında yer alan etkinlikler nelerdir?
2. Bilimsel bir kongrenin verimliliğini etkileyen etmenler nelerdir?
3. Yüz yüze ve çevrim içi kongreleri tercihte etkili olan etmenler nelerdir?
4. Kongrelerin akademisyenlerin anlam dünyasındaki yeri nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmış olup durum çalışması olarak desenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018) durum çalışmasını var olan bir ya da birden fazla durumun derinlemesine incelenmesi ve bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanma olarak tanımlamaktadır. Bu çalışma da farklı disiplinlerde yer alan akademisyenlerin kongre tercihlerini incelenmesi üzerine kurulduğundan, nitel araştırma modelinin durum çalışması deseni olarak planlanmıştır. Çalışmada veriler doküman analizi ve görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır.

Çalışma Materyali ve Katılımcılar

İlk aşamada araştırmanın çalışma materyalini belirlerken öncelikle ICCA (Uluslararası Kongre ve Toplantılar Birliği) 2019 raporuna göre düzenlenen kongre sayılarında ilk beş sırada yer alan ABD, Almanya, Fransa, İspanya ve İngiltere kongrelerdeki etkinlik çeşitliliğini belirlemede çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Türkiye ile karşılaştırılmasına yer verebilmek için Türkiye de dâhil edilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1: Düzenlenen Kongre Sayısına Göre Dünyada İlk Beş Ülke ve Türkiye (2019)

Sıralama	Ülke	Toplam Kongre Sayıları
1	ABD	934
2	Almanya	714
3	Fransa	595
4	İspanya	578
5	İngiltere	567
40	Türkiye	97

Tablo 1'de ICCA (2019) verilerine göre en çok bilimsel kongre düzenlenen ülkeler ve Türkiye'nin sıralaması verilmiştir. Bu ülkeler belirlenirken URAP(Akademik Performans Araştırma Laboratuvarına Göre Üniversite Sıralaması) verilerinden de yararlanılmıştır. URAP 2020 -2021 sıralamasına göre Amerika, Almanya, Fransa, İspanya, İngiltere ülkelerinin ilk 20 ülke arasında yer aldığı görülmektedir. Burada adı geçen ülkelerde

farklı disiplinlerde gerçekleştirilen bilimsel kongreler, internet sitelerinden (<http://www.kongreuzmani.com>) filtrelenerek her ülkeden üç çevrim içi ve üç yüz yüze kongre 2019 – 2020 yılları ölçütü sağlayan kongreler içerisinden rastgele seçilerek analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Böylece toplam 36 bilimsel kongre incelenmiştir.

İkinci aşamada ise çalışmada, veri toplama sürecinde ayrıca amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme tekniği ve ölçüte dayalı örnekleme tekniği birlikte kullanılarak farklı üniversitelerde ve farklı disiplinlerde görev yapmakta olan akademisyenlere ulaşılmak istenmiştir. Kartopu örnekleme tekniği, araştırmacının katılımcılardan bir ya da birkaçı ile iletişime geçerek amaca uygun diğer katılımcıları önermeleri ile ortaya çıkan amaçlı örnekleme yaklaşımının bir şeklidir (Creswell, 2012). Araştırmada farklı üniversitelerden iletişim kurulan ilk akademisyenin iletişime geçilmesini tavsiye ettiği, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yapan diğer uygun katılımcılara ulaşılarak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Burada farklı üniversitelerin eğitim fakülteleri, farklı bölümlerden ve akademik unvanlardan olması kadar kongre düzenleme deneyimi olan akademisyenlere de ulaşılmaya çalışılmıştır. Başka bir söylemle ölçüte dayalı örnekleme yoluna da gidilmiştir. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Araştırmaya katılmaya gönüllü olan akademisyenlere hazırlanan form e-posta yolu ile gönderilerek daha çok veriye ulaşılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu yedi coğrafi bölgede 28 farklı üniversitenin eğitim fakültesinde görev yapmakta olan 57 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Katılımcıların 38'i erkek, 19'u ise kadındır; bununla birlikte katılımcıların 5'i Prof. Dr., 27'si Doç. Dr., 15'i Dr. Öğrt. Üyesi, 4'ü Arş. Gör. Dr. ve 6'sı Arş. Gör. 'dir. Katılımcılar eğitim bilimleri bölümünün farklı anabilim dallarından, Türkçe ve sosyal bilgiler, okul öncesi, güzel sanatlar, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, matematik ve fen bilimleri eğitimi, yabancı diller, temel eğitim bölümü, tarih ve biyoloji bölümlerinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Farklı disiplinlerde düzenlenen bilimsel kongrelerin programlarında yer alan etkinlikleri ortaya koyma amaçlanmıştır ve bu bağlamda belirlenen ülkelerde düzenlenen bilimsel kongrelerde gerçekleşen etkinlikler kongrelerin resmi web sayfalarından erişilebilir programlar analiz edilmiştir. Diğer alt problemlere yönelik veriler ise araştırmacılar tarafından görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır.

Görüşme formu oluşturulurken öncelikle alanyazında "kongrelerin verimliliği, kongrelerde yaşanan sorunlar, kongrelere katılım nedenleri" anahtar sözcükleri üzerinden tarama yapılmıştır. Bulunan araştırmaların veri toplama araçları incelenmiştir. Kongre deneyimi olan katılımcılarla kongreleri tercih etme nedenleri konulu ön görüşmeler yapılmıştır. Geliştirilen görüşme formu 15 katılımcıya uygulanmıştır. Ön uygulama sonuçları da dikkate alınarak geliştirilen form 3 akademisyen tarafından incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak veri toplama aracına son hali verilmiştir. Form, katılımcılara e-posta ile gönderilmiştir. Formda başlıca şu sorulara yer verilmiştir.

1. Sizce bilimsel bir kongrenin verimliliğini etkileyen etmenler nelerdir?
2. Bilimsel kongrelerin çevrim içi veya yüz yüze yapılmasının artı ve eksileri neler olabilir?
3. Katıldığınız kongrelerde geleneksel uygulamalar dışında gerçekleşen farklı uygulamalar olduysa etkinliğin adını/içeriğini veya sizin bu konuda bir öneriniz varsa lütfen adını/içeriğini yazınız.
4. Kongreleri bir canlıya, nesneye, duruma veya herhangi bir şeye benzetmek isteseydiniz neye benzetirdiniz? Niçin?

Geçerlilik ve Güvenirlik

Aracın geçerlilik ve güvenirlik ölçümlerinin yapılabilmesi amacıyla da ön uygulama yapılmış ve bu doğrultudaki düzeltmelerden sonra uygulamaya geçilmiştir. Araştırmada, konuyla ve katılımcılarla uzun süreli etkileşim, teyit edici sorularla ve metafor türü benzetmeler yoluyla derinlik odaklı veri toplama, doküman inceleme ve katılımcı görüşleri üzerinden veri toplanarak çeşitlemeye gitme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi yoluyla *inandırıcılık* artırılmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kartopu tekniğine yer verilmiş olsa da farklı coğrafi bölgelerden, üniversitenin kuruluş açısından genç ve görece köklü çok sayıda üniversiteye ulaşılmaya çalışılmış, eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinden öğretim elemanlarına uygulanmaya çalışılmıştır. Benzer şekilde kongre düzenleme deneyimi olan katılımcıların da çalışma grubuna dâhil edilmesi için çaba harcanmıştır. Bu ölçütler de dikkate alındığında kartopu örnekleme tekniği, amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüte dayalı örnekleme tekniği ile birlikte uygulanmıştır. Nitel araştırmalarda genellenebilirlik, nicel araştırmalardaki gibi belirleyici bir gösterge olmamakla birlikte, söz konusu çeşitlilik ile çalışmanın *aktarılabirliği* artırılmaya çalışılmıştır.

Elde edilen sonuçların teyit edilebilmesi için sonuçlar kongre deneyimi olan akademisyenlerle paylaşılmış ve görüşleri alınmıştır. Örnekleme de yer alan katılımcılara ait özellikler veri toplama sürecinde derlenerek saklanmıştır. Böylece *teyit edilebilirlik* ilkesi sağlanmaya çalışılmıştır. Veri toplama süreci ve analiz yöntemleri ayrıntılı biçimde açıklanmaya (doküman seçimi, görüşme formunun geliştirilmesi, sorular, analizler) çalışılmış, böylece araştırmanın dış güvenirliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Buradaki amaç elde edilen bulguları okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Araştırmanın birinci alt probleminde, kongre programları incelenmiş ve gerçekleşen tüm etkinlikler (paralel oturumlar, çalıştaylar, paneller, konferanslar.vb) ve alana özgü farklı etkinlikler de betimsel analiz yoluyla saptanarak tabloda verilmiştir. Araştırmanın diğer alt problemlerinde, veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi yoluyla verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılmaktadır. İçerik analizinde temelde yapılan işleri, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım

ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada veriler, içerik analizi aşamaları dikkate alınarak kodlama ve ayıklama, kategori geliştirme, temaların tespit edilmesi, bulguların tanımlanması ve verilerin yorumlanması başlıkları altında analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi 'Farklı disiplinlerde düzenlenen bilimsel kongrelerin programlarında yer alan etkinlikler nelerdir?' şeklindedir. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Bilimsel Kongrelerin Programlarında Gerçekleşen Etkinlikler

1. Paralel bildiri oturumları ve poster sunumları
2. Panel ve konferanslar
3. Tematik çalıştaylar
4. Lisansüstü öğrencilere yönelik etkinlikler
5. Özel alanlara yönelik talepler doğrultusunda yapılan seminerler
6. Söyleşiler (katılımcılarla, davetli konuşmacılarla)
7. Etkileşimli bilimsel programlar (E- poster – E – Tartışma platformu)
8. Canlı erişim portalları
9. Özel ödüller / En iyi bildiri/ En iyi araştırmacı vb.
10. Lobi toplantıları/söyleşileri

Birinci alt problem çerçevesinde görüşme formunda yer alan "Katıldığınız kongrelerde geleneksel uygulamalar (örneğin bildiri, poster, paneller, çalıştaylar, ödüller, saha ziyaretleri vb.) dışında gerçekleşen farklı uygulamalar olduysa etkinliğin adını/

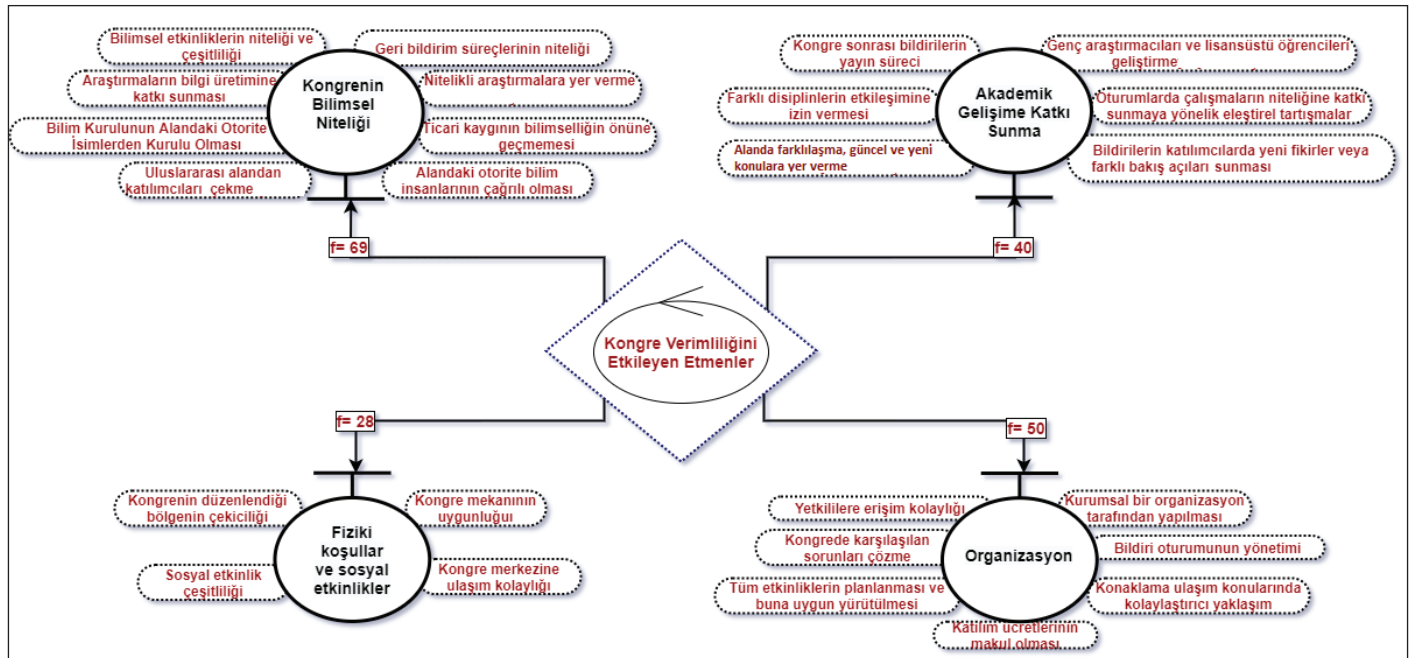
içeriğini veya sizin bu konuda bir öneriniz varsa lütfen adını/ içeriğini yazınız." sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri alınmış ve içerik analizi yapılarak kongrelerde yer alan farklı uygulamalar Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3: Katılımcı Görüşlerine Göre Kongrelerde Gerçekleşen Farklı Etkinlikler

Tema	Etkinlik örnekleri
Bilimsel Etkinlikler	Hackathon Atölyeler Tematik yuvarlak masa etkinliği Destek eğitimleri (programlama, yazılım, istatistik vb.)
Mesleki Sosyalleşme Etkinlikleri	Alt grup çalışmaları Alan gezileri (okul, kurum, sektör) Şampiyonlarla kahvaltı
Kültürel Etkinlikler	Küçük şehir turları Kongre yeri tanıtımları Sanatçılar ile katılımcı buluşmaları

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı görüşlerine göre kongrelerde yer alan uygulamalar kültürel, mesleki sosyalleşme, bilimsel olmak üzere 3 tema altında yer almıştır. Bilimsel tema altında diğer temalara göre daha fazla etkinlik çeşidi yer almaktadır. İkinci alt problemde "Bilimsel bir kongrenin verimliliğini etkileyen etmenler nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgular, Şekil 1'de temalar ve alt temalar biçiminde verilmiştir.

Şekil 1 incelendiğinde kongre verimliliğini etkileyen etmenlerin dört temada ve bunlara bağlı 24 alt temada toplandığı görül-



Şekil 1: Kongre verimliliğini etkileyen etmenlere ilişkin tema ve alt temalar.

mektedir. En fazla görüş, kongrenin bilimsel niteliği temasında dile getirilmiştir. Aşağıda tema ve bazı alt temalara ilişkin veriler doğrudan alıntılar şeklinde verilmektedir.

Katılımcılar, *kongrelerin bilimsel niteliği* temasının kongre verimliliğini etkilemede belirleyici olduğu görüşündedir. Katılımcıların yanıtları analiz edildiğinde bu ve diğer temalar altında sınıflanabilecek birçok etmenin birlikte dile getirildiği görülmüştür. Bir katılımcı bilimsel kongrelerde bilimsel kaygının belirleyici olması gerektiğini şu sözlerle belirtmiştir.

'Bilimsel kaygının ön planda olması gerekir. Bunun için katılım sürecinin bilimsel ölçütlere uygun olması, belirli bir çerçevesinin olması iyi olur. Ticari amaçla yapılmaması gerekir. Günümüzde kongreler maddi ve akademik kazanç elde etmek amacıyla yapılır hâle geldi. Bilimsellik geri plana atıldı.' K-9

Bir katılımcı her bildirin değil, nitelikli bildirilerin kabul edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

'Her çalışma kabul edilmemeli yani kalite kaygısı olan araştırmacıların yayınlarının kabul edilmesi gerekli. Hakemlerin seçimi olması gereklidir.' K-36

Başka bir katılımcı hakemlik süreci kadar, bilim kurulunun da süreçteki rolünün önemini vurgulamıştır.

'Bildirilerin incelenmesindeki hakemlik süreci etkin işletilmeli, bilim kurulu da kâğıt üstünde olmamalı, sürece etkin müdahale etmelidir.' K-31

Akademik gelişime katkı sunma temasında, bildirilerin niteliği kadar oturumlarda çalışmaların niteliğine katkı sunmaya yönelik eleştirel tartışmaların önemli olduğunu bir katılımcı şu sözlerle dile getirmiştir.

'Katılımcıların kalitesi de oldukça önemli. Türkiye'de bir ego savaşına dönüşebiliyor. Ya da katılımcılar oturumlara katılmayıp gezmeyi tercih edebiliyorlar. Ben de bildiriler ilgimi çekmediği için çoğu zaman oturumlara katılmıyorum. Süre sınırına riayet edilmiyor. Dinleyicilerle üretken bir etkileşim olmuyor.' K-11

Başka katılımcılar benzer şekilde kongreye katılım amacının önemine ve bu amaçtan sapılmaması gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

'Katılımcıların kongreye tatil yapmaktan çok bilimsel toplantı amaçlı gelme niyetleri olmalıdır.' K-23.

'Tamam, gezmeye vakit ayrılın ama bütün sunumları 1 güne toplayıp kalan 3 gün gezme programı olmasın. Yurt içi, yurt dışı birçok bilimsel toplantıya katıldım. Genelde yeme içme gezme etkinliklerine çok fazla vakit ayrıldığını gördüm.' K-36

Bildirilerin niteliği kadar genç araştırmacıları yönlendirmede hakemlik ve danışmanlığın önemini bir katılımcı şu sözlerle vurgulamıştır:

'Her ne kadar nitelik kavramı göreceli olsa da sunulacak çalışmanın ilgili alanyazın ve araştırma yöntemleri bağlamında belli ölçütleri sağlıyor olması, kongrenin akademik yönden güçlü olmasını sağlayacak etmenlerden biridir. Bu konuda genç akademisyenlerin şevkini kırmadan ama gelişmelerine de katkı

sağlayacak şekilde bir değerlendirilme yapılması açısından, özellikle bildirileri değerlendirecek hakemlere büyük sorumluluk düşmektedir. Ayrıca bir lisansüstü öğrenci ya da bir araştırmacı görevlisi eğer danışmanı ile ortak bir bildiri sunacaksa bu konuda danışmana da büyük sorumluluk düşmektedir.' K-13

Kongrelerin katılımcıları yeni ve özgün araştırma konularına yönlendirmesi ve iş birliği fırsatı vermesi gerektiği belirtilmiştir.

'Araştırmalar dünyadaki ve ülkemizdeki güncel sorunlara acil çözüm önerileri sunmayı, bilimsel gelişmelere yeni bakış açıları kazandırmayı hedeflemelidir. Kongre ortamları aynı zamanda bilim insanlarının tanışma ve birlikte çalışma olanaklarını artırma fırsatı sunmalıdır.' K-2

Organizasyon temasında bildiri oturumlarının yönetimi (bildiri konularına göre sınıflama, süre, mekânsal düzenleme vb.) konusunun önemi şöyle açıklanmıştır.

'Benzer sunuların bir araya getirilmesi, sunuların süresi, sunum yapılacak yerlerin uygunluğu bence çok önemlidir.' K-13

Bir katılımcı kongrenin sosyal yönüyle de öne çıkması gerektiğini şu sözlerle dile getirmiştir.

'Kongrenin yapılacağı şehir de önemlidir. Bence mekân konusu yalnızca bina ile sınırlı değildir. O yüzden kongrenin nerede yapılması gerektiği konusunda şehirlere ayrı bir başlık açmak istedim. Kongreler akademik yönünden ziyade sosyal yönüyle de ön plana çıkmalıdır. Hem kongre içi etkinlikler hem de kongrenin yapıldığı yerin dış çevresi de gelen katılımcılara bir şeyler sunabilmelidir. Bu makro düzeyde kongrenin yapıldığı ülkenin tanıtımına da katkı sağlayabilir. Kültürel diplomasi açısından önemli çıktılar sağlayabilir. Ancak örneğin kongre Türkiye'de yapılıyorsa şehirler hali hazırda popüler olan İstanbul, Ankara, İzmir ve Antalya gibi illerle de sınırlandırılmamalıdır. Bu konuda iyi düşünülürse uygun çözümler bulunabilir.' K-13

Başka bir katılımcı sosyal etkinliklerin de kongrelerin verimliliğinde etkili olduğunu belirtmiştir.

'Geziler, gala yemeği, kahve molaları gibi iyi organize edilmiş sosyal etkinlikler de olmalıdır. Bunlar da kongrelerin verimliliğini etkileyecektir.' K-28

Bir katılımcı kongrenin yapıldığı mekânın da tartışılması gerektiği ve fiziki şartların da önemli olduğunu dile getirmiştir.

'Kongreler üniversitelerde (kampüs) mi yoksa otellerde mi yapılmalıdır? İkisinin de kendine göre avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Bence alandan alana farklılık gösterse de önemli olan bu konuda bir geleneğin oluşturulmasıdır.'

Başka bir katılımcı da yine kongre mekânının uygunluğunun da önemli bir etken olduğunu şu şekilde belirtmiştir.

'Kongrenin mekânının çok lüks oteller ilgiyi dağıttığını düşünüyorum. Bir yandan da kampüs kongrelerinde de yeterli etkileşim sağlanmadığı da görülüyor. Bu anlamda kongrenin yapıldığı yer konusunda düzenleyicilerin doğru karar verebilmesi önemli görünüyor.' K-29

Bir katılımcı organizasyon yapan kişilerin yetkin olmasının önemini şu şekilde dile getirmiştir.

'Organizasyonda görev alan kişilerin ilgili, istekli ve yetenekli olması ile birlikte kongrede moderatör öncülüğünde bir konuya odaklı şekilde iyi organize edilmiş tartışma oturumları, benzeşmez konular yerine, benzer konulu çalışmalarını içeren iyi organize edilmiş oturumlar ve iyi organize edilmiş sosyal etkinliklerle karşılaşmanız mümkün. Kongrenin kurumsal bir organizasyon tarafından gerçekleşmesi de bu anlamda önemli bir etken.' K-28

Başka bir katılımcı kongre katılım ücretlerinin de makul ölçülerde olmasının gerekliliği şu şekilde belirtmiştir.

'Kongrelere kolay katılımın önemli bir etken olduğu görüldüm. Özellikle ücret olarak, para kazanma amaçlı değil akademik amaçlı olması ve katılımcıların da katılabilirliğini bu anlamda artırması lazım.' K-45.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde yer alan "Yüz yüze ve çevrim içi kongreleri tercihte etkili olan etmenler nelerdir?" sorusuna yönelik bulgular, Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde yüz yüze kongre tercih nedenlerinin üç temada ve bunlara bağlı 7 alt temada; çevrim içi kongre tercih nedenlerinin ise iki temada ve bunlara bağlı 5 alt temada toplandığı görülmektedir. Yüz yüze kongre tercih nedenlerinde en fazla görüş, akademik verimlilik temasında dile getirilmiştir; çevrim içi kongre tercih nedenlerinde ise en fazla görüş katılım kolaylığı temasında belirtilmiştir. Aşağıda tema ve bazı alt temalara ilişkin veriler doğrudan alıntılar şeklinde verilmektedir.

Katılımcılar, kongrelerin yüz yüze gerçekleşmesini tercih etmelerine ilişkin görüşlerinde canlı etkileşimin belirleyici bir etmen olduğu görülmektedir. Katılımcıların yanıtları analiz edildiğinde yüz yüze kongre tercih nedenlerinde bu ve diğer temalar altında sınıflanabilecek birçok etmenin birlikte dile getirildiği görülmüştür. Birkaç katılımcı canlı etkileşimin ve fiziki katılımın kongre tercihte önemini şu sözlerle belirtmiştir.

'Yüz yüze olan bir kongrenin etkileşim kalitesi açısından daha iyi olacağını düşüncesindeyim. Fiziksel olarak farklı bir kurumda (mekânda) olmanın ve yüz yüze iletişimin motivasyonu daha

artıracağı dolayısıyla daha odaklı faydalanabileceği öngörüyorum.' (K-24)

'Yüz yüze olması insanların birbirinin yüzünü görmesi iletişim kurması o kadar anlamlı ve önemli ki şu pandemi dönemlerinde de düşünün insanların birlikte olmak yerine dijital ortamlarda sosyalleşin bakalım bu yetecek mi size? Eğitimi düşünün ne diyoruz en kalıcı öğrenme yaparak yaşayarak olanı, o yüzden tüm duyu organlarımızın işin içinde olması gerektiğini düşünüyorum.' (K-49)

'Pandemiden dolayı biz üniversitede ve okullarda hepimiz çevrim içi dersler yapıyoruz. Ancak bunların ontolojik sorunlar doğurduğunu düşünüyorum. Fiziksel mobilite bizim okulda da kongrede de belli ritüellerin içinde yaşamamızı sağlıyor ve bu ritüeller okulu ve kongrelere anlamlı kılıyor. Sosyal öğrenme, informal ve non-formel öğrenme daha çok fiziksel mobilite sayesinde gerçekleşiyor. Halbuki çevrim içi dersler ve kongreler bu öğrenme çeşitliliğini sınırlandırıyor bana göre.' (K-13)

Birkaç katılımcı yüz yüze kongrelerin verimliliğinin yüksek olduğunu ve kongrelerin araştırmacılara ağ oluşturma fırsatlarını da sunduğunu şu şekilde belirtmiştir;

'Yüz yüze yapılması kongreyi verimli kılacağını düşünüyorum. Çünkü bildiri sunumlarının sonunda soru-cevap etkileşiminin daha nitelikli ve derinlemesine olması, oturumlar arasında bildiri sunan kişilerle sohbet devam edilmesi, farklı kişilerle tanışma ve ortak çalışmalar gerçekleştirebilme adına kararlar alma gibi durumlar kongrelerin yüz yüze yapılması durumunda daha verimli olacaktır.' (K-23)

'Yüz yüze yapılmasının daha etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü kongrelerde araştırmacılar birbirleriyle tanışma imkânı elde eder. Ayrıca yüz yüze yürütülen kongrelerde akademik tartışma ve bilgi paylaşımları önceden belirlenen oturumlar dışında da devam eder. Akademik gelişim fırsatları daha fazladır.' (K-53)

'Kişisel olarak şöyle bir şey söyleyebilirim: Ben Hacettepe Üniversitesinde doktora yaptım ve çalıştım. Alanımda bilinen yurtiçi kongreler benim beraber doktora yaptığım arkadaşla-

Tablo 4: Yüz Yüze ve Çevrim İçi Kongre Tercih Nedenleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Yüz yüze kongreleri tercihte etkenler	Canlı etkileşim	Fiziki ortam- yeterlilik	21
		Verimliliğin yüksek olması	17
	Akademik verimlilik	Ağ oluşturma	13
		Yeni bakış açıları sunma	11
		Sosyalleşme	19
	Sosyalleşme ve eğlence	Farklı kültürleri/şehirleri tanıma fırsatı	2
		Seyahat heyecanı/ isteği	1
Çevrim içi kongreleri tercihte etkenler	Katılım kolaylığı	Zaman açısından	6
		Maddi açıdan	4
		Erişilebilirlik	2
		Uygulama kolaylığı	2
	Akademik verimlilik	Akademik bilgi artışı/paylaşım	4

rım ve hocalarımla bir buluşma noktam. Bunu sosyal olarak da değerlendiriyorum. Farklı illerde çalıştığım çalışma grubumdaki arkadaşlarla yüz yüze gelme ve yeni araştırmalar planlama fırsatı olarak da kullanıyorum. Buna ek olarak ise “networking” ve görünür olmanın akademide önemli olduğunu ve yüz yüze kongreler bu açıdan fırsat olduğunu söylemek mümkün.’ (K-31)

İki katılımcı ise sosyal etkinliklerin yüz yüze kongrelerde odaklanmayı kolaylaştırdığı, tartışmaların salon dışında da yapılarak fikir alışverişleri için ortam sağlandığını belirtmiştir.

‘Yüz yüze yapılan kongreler, yeni bir çalışma ağı oluşturabilmek adına çok faydalıydı. Üstelik kongrenin sürdüğü gün/günler boyunca bu bilimsel etkinliğe odaklanabiliyorduk. Çevrim içi etkinliklerde odaklanmak çok zor; sunumları dinledikten sonra geri bildirim vermek/almak, insanlarla tekrar bağlantı kurmak yorucu bir süreç hâlini alıyor.’ (K-19)

‘Kongreler oturumlardaki bilimsel paylaşımlardan daha çok oturumların devamı olarak devam eden tartışmalarda ya da sosyal etkinliklerde yapılan fikir alışverişleri ile anlamlı olan etkinliklerdir. Bu yüzden çevrim içi etkinliklerde bilimsel oturum faslı yapılabilir ama sosyal etkinlik kısmı olmayacaktır. Bu durum kongrelerin verimliliğinin düşmesine neden olacaktır ve yüz yüze kongrelerin tercih edilmesinde önemli bir etken de bu etkinliklerdir.’ (K-31)

Bazı katılımcılar ise çevrim içi kongrelerde katılım kolaylığında erişilebilirliği ve uygulama kolaylığının öne çıktığını ve önemli bir tercih nedeni olduğunu şu şekilde dile getirmiştir.

‘Çevrim içi yapılmasının olumlu tarafı katılımı kolaylık sağlıyor ve birçok kongreye katılabiliyorum. Daha fazla konuşmacı dinleyebiliyorum.’ (K-25)

‘Çevrim içi konferanslarda olumlu anlamda katılımcı hızlıca dinlemek istediği oturumlar arası geçiş yapabilir, seyahat etmek zorunda kalmaz, kayıtlar paylaşılabilirdiğinden kaçırdığı konuşmayı yeniden dinleyebilir, maliyet azaltılabilir.’ (K-26)

‘Çevrim içi kongreler akademisyenlerin daha yorulmadan, şehir değişikliği vs. gibi zahmetlere girmeden buldukları ortamdan istedikleri oturumlara girmelerine imkân sağlıyor.’ (K-30)

Bir katılımcı ise çevrim içi kongrelerin yüz yüze kongrelerle birlikte bir seçenek olarak yapılmasını ve avantajlarının değerlendirilmesinin gerektiğini şu şekilde belirtmiştir.

‘Kongreler temelde bildiriler ve paneller çevresinde yapılandırılmasına karşın meslektaşlarınızla tanışma, aralarda tartışma, ilişki kurma çok nadir gerçekleşse de birlikte çalışma fırsatlarını değerlendirme imkânı tanınması itibarıyla gereklidir. Online kongreler maalesef bunları mümkün kılacak mekanizmalara şu anda sahip değiller. Diğer taraftan teknolojik imkanların bu alanlarda kullanımının yaygınlaşması ile daha çok uluslararası katılımcının ilgisini çekmek de mümkün. Verimlilik açısından temelde yüz yüze olacak biçimde online katılımlara da ek bir alternatif seçenek olarak yer verildiği kongrelere doğru bir geçiş sağlanmasının daha iyi olacağı görüşündeyim.’ (K-29)

Dördüncü alt problem çerçevesinde görüşme formunda yer alan “Kongrelerin akademisyenlerin anlam dünyasındaki yeri

nedir?” sorusuna ilişkin katılımcılardan metafor verileri alınmış ve içerik analizi yapılmıştır. Yapılan analiz temelinde elde edilen kodlar önce kategoriler altında toplanmış ve sonrasında temalaştırma gerçekleştirilmiştir.

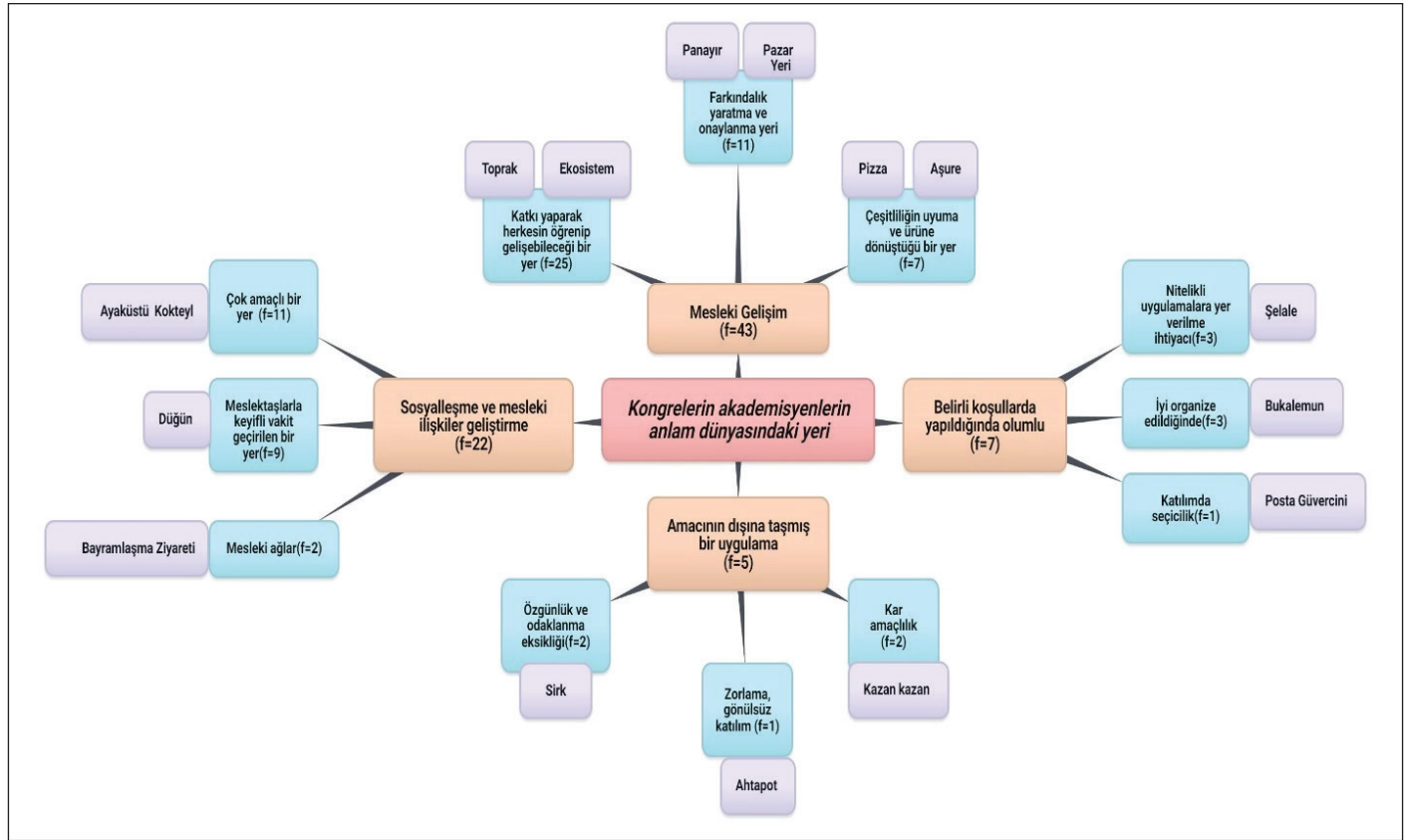
Şekil 2’de temalar, alt temalar ve kodlar frekanslar ve metafor örneklerine yer verilmiştir.

Şekil 2’ye göre en fazla metafor ‘Mesleki gelişim’ temasının ‘katkı yaparak herkesin gelişip öğrenebileceği bir yer’ alt temasında ve ‘Sosyalleşme ve mesleki ilişkiler geliştirme’ temasının ‘çok amaçlı bir yer’ alt temasında üretilmiştir. Tablo 5’te temalara göre seçilen metaforlara ve açıklamalarına yer verilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Uluslararası alanlardaki farklı disiplinlerde düzenlenen kongrelerdeki etkinlik çeşitliliğine yönelik bulgular incelendiğinde bilimsel, mesleki sosyalleşme ve kültürel etkinliklerin birçok kongrenin de faaliyetleri arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, akademik toplulukta bilimsel kongre etkinliklerinin ne tür etkinlikleri içermesi gerektiği konusunda mesleki sosyalleşmede akademik topluluklarda bir uzlaşının gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan katılımcıların geleneksel uygulamaların dışında gerçekleşen kongre etkinlikleri olarak dile getirdikleri hackathon, ideathon, alan ziyaretleri, destek eğitimleri, sanatçı katılımcı buluşması gibi uygulamaların da kongrelerin düzenlenme amacına ve verimliliğine etkisi olacağı söylenebilir. Farklı disiplinlerden insanları bir araya getirerek tematik tartışma ve istişarelerde bulunmak, bu düşünsel müzakere harmanında özgün araştırma konuları bulmak kadar, özgün çözümlere ulaşmanın da önünü açabilir. Bunun yanı sıra farklı eğitim uygulamalarını içerisinde barındıran kurumları ziyaret etmek, kuram uygulama ilişkisini farklı eğitim sistemlerinde incelemek de araştırmacıların ufkunu açıcı işlev görebilir. Öte yandan sanatçılar veya farklı meslek gruplarından bireylerle bu ortamlarda yapılandırılmış söyleşilere katılmak da, akademisyenlere yaptıkları işlerin toplumsal yansımalarını görmeyi görme fırsatı sağlayacaktır. Bandura’nın Bilişsel Öğrenme Kuramında (1986) da dile getirilen sosyal etkileşim, gözlem ve taklit etme yoluyla gerçekleşen öğrenmelerin yalnızca bilişsel öğrenmelerle sınırlı olmadığı, kongrelerde gerçekleşecek farklı etkinlikler aracılığıyla geleneklerin, ritüellerin ve teamüllerin de öğrenildiği görülmektedir. Bu kapsamda, özellikle farklı bilimsel kongre etkinliklerinin ortaya konulmasına yönelik olarak araştırmacılara şunlar önerilebilir: Bu çalışma uluslararası verilerle desteklenebilir; kongre düzenleyicilerinin, bilim kurulu üyelerinin ve davetli konuşmacıların örnekleme dâhil edilmesi sağlanabilir; araştırmanın örnekleme fen, mühendislik ve sağlık bilimlerinin farklı disiplinlerinden oluşturulabilir, ayrıca çok köklü ve gelenekselleşmiş kongreler incelenebilir.

Kongre verimliliğini etkileyen etmenler arasında araştırma bulgularına göre kongrenin bilimsel niteliği ile akademik gelişime katkı sunması başlıklarının öne çıktığı görülmektedir. Behdioğlu ve Çilesiz (2017) de kongre kapsamında kurumun ve konuşmacıların saygınlığı, bilim kurulunun niteliği, Acar ve Ünsal (2013) ise öğretim üyelerinin kongre tercihinde kongre konusunu ve kongre konusunun kendi profesyonel amaçlarına uyumluluğunu önemli tercih unsurları olarak gördükleri



Şekil 2: Kongrelerin akademisyenlerin anlam dünyasındaki yeri.

Tablo 5: Kongrelerin Akademisyenlerin Anlam Dünyasındaki Yerine İlişkin Metaforlar

Tema	Metafor	Açıklama
Mesleki Gelişim	<ul style="list-style-type: none"> Toprak Ekosistem Kovan Okul 	<p>'Siz onu beslersiniz o da sizi besler'</p> <p>'Üreticiler ve tüketiciler zaman zaman zaman değiştirir.'</p> <p>'Çünkü arılar gibi bir üretim ve katılımcı hareketi yaşamaktadır'</p> <p>'Kendi alanımızdan hocalarla bilgi alışverişini sağlanır, güncel bilgiler paylaşılar, yapılacak ortak çalışmaların temeli atılır.'</p>
Sosyalleşme ve mesleki ilişkiler geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> Ayaküstü kokteyl Bir taşla iki kuş vurmak Okuma bayramı Bahçe 	<p>'Akademisyenler hem alanındaki akademisyenlerle tanışıp sosyalleşirken bir yandan da fikir alışverişinde bulunulur'</p> <p>'Hem sunduğumuz çalışmayı paylaşma, geliştirme imkânı buluruz hem de yeni çalışma konuları bulma imkânımız olur.'</p> <p>'Öğrendiğiniz şeyleri başkalarıyla paylaşıırken başarmanın mutluluğunuz yaşarsınız aynı zamanda hem heyecanlı hem de eğlenceli bir süreçtir.'</p> <p>'Yorucu bir çalışma gününde veya döneminde arada rutinden ayrılarak hava almak için çıkılıp, dinlenip tekrar çalışmaya döneriz'</p>
Belirli koşullarda yapıldığında olumlu'	<ul style="list-style-type: none"> Şelale Bukalemun 	<p>'Uygun hızda ve derinlikte olanı bulabilirsiniz, görmesi ve yüzmesi eğlencelidir.'</p> <p>'Düzenlendiği yer ve koşullar, şekillenmesinde, katılım oranında, verimliliğinde vb. oldukça etkilidir.'</p>
Amacının dışına taşmış bir uygulama olumlu'	<ul style="list-style-type: none"> Kazan-kazan ilkesi Sirk 	<p>'Düzenleyen kurul kongrenin sonucunda maddi bir kazanç elde ederken katılımcılar da kendisi için gerekli olan akademik yükselme kriterlerini sağlamış oluyor. Belki de bu yüzden bu tip kongrelerde sunu yapılan odaların dışında daha fazla kişi oluyor.'</p> <p>'Özellikle Türkiye'de düzenlenen kongrelerde her sene aynı insanlar aynı şeyi satmaya çalışır size, hayal kırıklığı ile dönersiniz.'</p>

sonucuna ulaşmışlardır. Katılımcı görüşlerinin ayrıntılarına inildiğinde katılımcıların verimliliği etkileyen etmenleri sıralarken aynı zamanda bu etmenler üzerinden sorunları da dile getirdikleri anlaşılmaktadır. Örneğin bazı katılımcı görüşlerine göre bilimsel etkinliklerin niteliği konusunda sorunlar olduğu, neredeyse her başvurunun olduğu gibi kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun nedeni olarak da kongre düzenleyicilerinde ticari kaygı etmeni öne çıkmıştır. Bazı katılımcılar, belirli koşullar sağlandığında kongrelerin nitelikli olacağını belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı *şelale* (uygun hızda ve derinlikte olanı bulabilirseniz görmesi ve yüzmesi eğlencelidir) metaforunda olduğu gibi belirli koşullar sağlandığında kongrelerin daha olumlu olabileceğini ifade etmiştir. Özellikle bildiri kabul sürecine ilişkin bilim kurulunun otorite isimlerden oluşmadığı, farklı disiplinlerin etkileşiminin olmadığı yönünde görüşler de belirtilmiştir. Araştırmada birçok katılımcı akademik gelişime katkı sunma çerçevesinde alanlarında farklılaşma, özgün konuların kongrede yer alması ve genç araştırmacıların yetiştirilmesi gibi uygulamalara kongrelerde daha çok yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Katılımcıların bazıları kongrelerin mesleki gelişimde önemli bir yere sahip olduğu belirtilmiştir. Sosyal Mukayese Kuramı (Wood, 1996)'na göre bireyler kendi öz değerlendirmesini farklı kişilerle kıyaslayarak yapmaktadır. Akademisyenler böylece kendi gelişim düzeylerine yönelik farkındalık kazanmaktadır. Geliştirilen metaforlar incelendiğinde de farkındalık yaratma ve onaylanma yeri olarak "panayır, pazar yeri"; katkı yaparak herkesin öğrenip gelişebileceği yer olarak ise "ekosistem, toprak" gibi metaforların da bu duruma işaret ettiği anlaşılmaktadır. Bu bilgiler ışığında, özellikle kongrelerin akademisyenlere sağlayabileceği olumlu deneyimlerin zihinsel şemalarını geliştirebileceği ve akademisyenlerin kendi çalışmalarını diğerleriyle karşılaştırarak gelişimleri için bir yol haritası çizebilecekleri söylenebilir. Metaforlar, genç akademisyenlerin bu konulara daha fazla dikkat edilmesini istedikleri biçiminde yorumlanabilir. Sosyal Ağ Kuramında örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve hayatta kalabilmesi, sosyal ağlarının çeşitliliğine ve etkileşimin sürdürülebilirliğine de bağlı olduğu (Kildurff ve Brass, 2010) belirtilmektedir. Geliştirilen metaforlar incelendiğinde sosyalleşme ve mesleki gelişimleri gerçekleştirme yeri olarak "ayaküstü kokteyl" metaforu ile akademisyenlerin hem alanındaki akademisyenlerle tanışıp sosyalleşirken bir yandan da fikir alışverişinde bulunur düşüncesi sosyal ağ çeşitliliğine ve etkileşimin önemine ve kongrenin bu anlamda katkı sunduğuna işaret etmektedir. Özellikle uluslararası kongrelerde üniversitelerin iş birliği içerisinde olması ve uluslararasılaşma adımlarının atılması da bu duruma örnek verilebilir. Kongrelerde lisansüstü öğrencilere ve mesleğin başındaki genç akademisyenlere yönelik özel etkinliklerin Herzberg Çift Etmen Kuramı ve McClelland'ın Başarı Kuramında da vurgulandığı gibi başarıma hissi, tanınma, gelişme, ilerleme gereksinimlerinin karşılanmasında etkili olabilir.

Kongre verimliliğini etkileyen etmenler arasında organizasyon aşamasında da sorunların olduğu dile getirilmiştir. Özellikle ticari kaygının öne çıktığı ve buna bağlı katılım ücretlerinin yüksek olduğu konusu, çalışmada birçok katılımcı tarafından belirtilmiştir. Benzer şekilde Bozdoğan ve Ay (2018) çalışmalarında maliyetin kongre katılım tercihlerinde etkili olduğu

bulunmuştur. Bir katılımcı kongreyi bu anlamda amacının dışına taşmış bir uygulama olarak kâr amaçlı olduğunu, *kazan-kazan* metaforu kullanarak tanımlamıştır. Bu bulgu gerek akademik personelin gerekse lisansüstü eğitim öğrencilerinin mesleki gelişimlerinin kurumlar tarafından (üniversite, MEB) yeterince desteklenmediği, şeklinde yorumlanabilir. Bulgular arasında kongre katılım ücretlerinin yüksek olduğu belirtilmesine karşın, bu konuda akademik teşvik ve akademik yükselme düzenlemeleri dolaylı olarak dile getirilmiştir. Oysa bu düzenlemelerin akademisyenlerin kongre tercihlerini etkileyeceği düşünülmektedir. Akademik teşvik uygulamasında tam metin yayımlama, 5 farklı ülkeden ve yarıdan fazlasının Türkiye dışından katılımcılardan oluşması ölçütleri (Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği, 2020) ülke içerisindeki nitelikli kongrelere katılımı azaltacağı söylenebilir. Bu konuda daha net konuşabilmek için araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Kongrelere verilen ödeneklerin de sınırlı olması ve belirli kalemleri kapsamaması, yurt dışındaki uluslararası kongrelere katılımı düşürebilmektedir. Öte yandan yükseköğretim kurumları bünyesinde akademik kongre düzenleme geleneğinin yaygınlaşması ve bu amaçla gerekli alt yapının oluşturulması da önem arz etmektedir. Bir katılımcı kongrelerin belirli koşullarda yapıldığında olumlu olabileceği, örneğin iyi organize edilmesini *stadyum* (oyuncu, hakem, taraftar uyumu) metaforu kullanarak ifade etmiştir. Bunu destekler nitelikte bazı katılımcılar, kongrede yer alan bildiri oturumlarının yönetimi ve planlanması aşamasında da aksaklıkların olduğunu ve kurumsal bir yapıda gerçekleşen kongrelerde bu sorunlara daha az rastlanıldığı vurgulanmıştır. Kongre düzenleyen ve bunların organizasyonlarında yer alan birimlerin Dinamik Yetenekler Kuramına (Miles, 2016) göre değişimi algılaması, öğrenmesi, bütünleştirilmesi ve bu noktada koordinasyon yeteneklerini kullanması beklenmektedir. Başka bir söylemle akademik topluluğun kongre beklentilerindeki değişimin farkında olma, teknolojik gelişmelerden daha çok yararlanma, ortaya çıkan sorunları saptama ve giderme çabası içerisinde olmaları kongrelerin yönetim süreçlerini kolaylaştırabilir. Kongrelerin verimliliğinde teknoloji araçları her ne kadar etkili olsa da sorunu salt bir teknoloji meselesi olarak görmek doğru olmayacaktır. Aktör Ağ Kuramına (Latour, 2013) göre, herhangi bir sorunun veya olgunun analizinde etkili tüm beşeri (örneğin çalışan yeterlikleri) ve beşeri olmayan (örneğin internet, yazılım, yazıcı, toplantı salonu vb.) öğeler etkileyen aktörler olarak düşünülmüştür. Kuramda dile getirilen sorun-sallaştırma, kâr paylaşımı, kaydolma ve harekete geçirme aşamalarının tümünde teknolojinin kendisi kadar, sürecin yönetim boyutu ve insan kaynağının niteliği de önemli bulunmaktadır.

Katılımcılar ağırlıklı olarak yüz yüze kongreleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun en önemli nedeni olarak da sosyal etkileşim teması vurgulanmıştır. İnsanın sosyal bir varlık olduğu ve sosyal etkileşimde bulunmanın temel insani gereksinimleri arasında yer aldığı yaygın olarak kabul edilmektedir. Ancak çevrim içi kongrelerde bazı uygulamaların doğru yapılmasından dolayı ortaya çıkan tercih edilmeme durumunun nedenini, sadece çevrim içi uygulamalarda aramak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Endüstri 4,0'ın eğitim kurumlarına yansımalarında öne çıkan dijital öğrenme platformları, eğitsel veri madenciliği, nesnelere interneti, artırılmış sanal gerçeklik

gibi uygulamaların kongre oturumlarında etkin olarak henüz karşılık bulmaması da çevrim içi kongrelerin tercih edilmemesinde rol oynamış olabilir ancak bu konuda araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Aslında Covid – 19 pandemisinde düzenlenme sıklığı artan çevrim içi kongreler de bir fırsat olarak algılanabilir. Tonbul'un (2020) araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri, pandemi sürecinin okullarda teknoloji kullanımında öğretmenlerin uyum sürecini hızlandırdığını belirtmişlerdir. Buna göre çevrim içi kongreler de yüz yüze kongreleri tamamlayıcı işlev (mekân sorunu, ulaşım, konaklama maliyetleri, kayıt alma, arşivleme vb.) görebilir ve çevrim içi kongrelerle ilgili oluşmuş zihinsel modelleri sorgulamayı sağlayabilir. Çevrim içi kongrelerin altyapı eksikliklerinin giderilmesi durumunda gelecekte daha çok tercih edilebilecekleri düşünülebilir. Gelecekte nelerin değişebileceği ve bu amaçla nelerin geliştirilmesi ya da terk edilmesi konusunda akademik topluluğun bu konuyu gündeme almaları gerekecektir. Bu alanda araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 29/12/2021 tarihli 1252 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Özgünlük beyanı: Makale içerisinde yer alan şekiller özgün olup yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

KAYNAKLAR

- Acar, S., & Ünsal, N. (2013). Öğretim üyelerinin bilimsel kongre tercihinde etkili olan unsurları ve e-kongre hazırbuluşluk düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (0), 191-207.
- Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği (2020) 17/1/2020 tarihli ve 31011 sayılı Resmî Gazete'de [https://www.mevzuat.gov.tr/anasayfa/MevzuatFihristDetayIframe?MevzuatTur=21veMevzuatNo=201811834veMevzuatTertip=5 adresinden erişilmiştir.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognition theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Behdioğlu, S., & Çilesiz, N. (2017). Akademisyenlerin kongre tercih kriterlerinin konjoint analizi ile belirlenmesi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı – ICEBSS 2017, 23-37.
- Bozdoğan, C., & Ay, G. (2018). Büro yönetimi ve yönetici asistanlığı programı akademisyenlerinin kongre tercih unsurları. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2246-2256.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). 'Organizational learning and communities-of-practice. Toward a unified view of working, learning and innovation', *Organization Science*, 2, 40–57.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). MA: Pearson.
- Doğan, F. S., Güneysel, Ö., Özyayın, V., & Eceviz, A. (2013). Factors affecting participation in emergency medicine symposium or congresses. *Eurasian Journal of Emergency Medicine*, 12(4), 211-214.
- Doğan, H., Nebioğlu, O., & Doğan, İ. (2014). Akademisyenlerin Bilimsel Kongrelere İlişkin Algılamaları: Akdeniz Üniversitesi Örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 5(9), 155-172.
- Günaydın, G. P., & Doğan, N. Ö. (2015). A growing threat for academicians: Fake and predatory journals. *Eurasian Journal of Emergency Medicine*, 14(2), 94-96.
- Hall, G., & Longman, J. (Eds.). (2008). *The postgraduate's companion*. Sage. 265 – 280.
- ICCA (2019). *Uluslararası Toplantı ve Kongreler Birliği (ICCA). 2019 İstatistik Raporu*. 08.12.2021 tarihinde [http://www.iccaworld.org/dcps/doc.cfm?docid=2396] adresinden erişilmiştir.
- Karagöz Yüncü, D., & Kozak, N. (2010). Türk akademisyenlerin kongre tercihleri üzerine bir araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 109-120.
- Kilduff, M., & Brass, D. J. (2010). Organizational social network research: Core ideas and key databases. *Academy of Management Annals*, 4, 317-357.
- Kingsbury, M., & Di Napoli, R. (2008). 16. Academic Conferences. *The Postgraduate's Companion*, 265 – 280.
- Küçük, K., & Sarıca, K. (2020). Akademisyenlerin kongrelere katılım nedenleri ve karşılaştırmalı gözlemlerine yönelik değerlendirme. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, (4), 366-384.
- Latour, B. (2013). Reassembling the social. An introduction to actor-network-theory. *Journal of Economic Sociology*, 14(2), 73-87.
- Mercer, N. (1995). The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners. *Clevedon: Multilingual Matters Ltd*.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of management review*, 23(2), 242-266.
- Tonbul, Y. (2020). *Eğitim kurumlarında yönetimsel sorunların analizi için kuram rehberi*. Anı Yayıncılık.
- URAP. (2020). *World Ranking Indicators*. 10.11.2021 tarihinde [https://newtr.urapcenter.org/cdn/storage/PDFs/YfXk2FPrs5PWwRAEs/original/YfXk2FPrs5PWwRAEs.pdf] adresinden erişilmiştir.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press.
- Whitfield, J. E. (2009). Why and how UK visitor attractions diversify their product to offer conference and event facilities. In *Journal of convention and event tourism*, 10(1), 72-88.
- Wood, J. V. (1996). What is Social Comparison and How Should We Study it? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(5), 520–537.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2019). *"Yağmacı" dergi yayınları akademik yükseltmelerde kullanılmayacak*. 16.03.2019 tarihinde [https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/yagmaci-dergi-yayinlarina-onlem.aspx] adresinden erişilmiştir.

Öz-düzenlemeli Öğrenmenin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Öğretmen Adayları Örneklemi

Adaptation of the Teacher Self-efficacy Scale to Implement Self-regulated Learning into Turkish: The Sample of Pre-Service Teachers

Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL, Oktay KIZKAPAN, Nagihan TANIK ÖNAL

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Öz-düzenlemeli Öğrenmenin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Bu amaçla nicel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülen araştırma İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan üç devlet üniversitesinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenimine devam etmekte olan 449 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada geçerliğin belirlenmesi için yapı ve ölçüt geçerliğine ilişkin çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yapı geçerliğini belirlemek için 315 öğretmen adayının katıldığı ilk veri toplama sürecinde veriler Açıklayıcı Faktör Analizi'ne (AFA) tabi tutulmuş ve ölçeğin üç faktörlü bir yapı gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bunu takiben 134 öğretmen adayından toplanan yeni verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiş ve AFA'da tespit edilen üç faktörlü yapı doğrulanmıştır. Bu faktörler; "Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini tanıma öz-yeterliği", "İşbirlikli öğrenme ortamı oluşturma öz yeterliği" ve "Zenginleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturma öz yeterliği" şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçüt geçerliği de sağlanan uyarlama formunun Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise .917 olarak hesaplanmıştır. Buna göre uyarlanan ölçeğin geçerli ve oldukça güvenilir olduğu ifade edilebilir. Araştırma sonucunda, ilerleyen araştırmalarda ölçeğin orijinal formu ile uyarlanan bu formun birlikte kullanıldığı uluslararası karşılaştırmalı çalışmaların yapılması, gerek öğretmen adaylarının gerekse öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmenin uygulamasına ilişkin öz-yeterliklerini incelemek amaçlı mevcut ölçek kullanılarak ulusal çalışmalar gerçekleştirilmesi ve uyarlanan bu ölçeğin ölçme değişmezliğinin incelenmesi gibi öneriler getirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Ölçek uyarlama, Öğretmen adayları, Öz-düzenlemeli öğrenme, Öz-yeterlik

Saylan Kırmızıgül A., Kızıkan O., & Tanık Önal N., (2022). Öz-düzenlemeli öğrenmenin uygulanmasına ilişkin öğretmen öz-yeterlik ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması: Öğretmen adayları örneklemi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 369-379. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1068025>

Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL (✉)

ORCID ID: 0000-0001-5678-8050

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Talas, Kayseri, Türkiye
Erciyes University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Science Education, Talas, Kayseri, Turkey
aslisaylan@erciyes.edu.tr

Oktay KIZKAPAN

ORCID ID: 0000-0001-6781-9879

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Nevşehir, Türkiye
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Nevşehir, Turkey

Nagihan TANIK ÖNAL

ORCID ID: 0000-0002-5926-521X

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Niğde, Türkiye
Niğde Ömer Halisdemir University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Niğde, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 04.02.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 06.06.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

ABSTRACT

The aim of this research is to adapt the Teacher Self-efficacy Scale to Implement Self-regulated Learning in Turkish and conduct validity and reliability studies. For this purpose, the research was carried out based on the quantitative research method with 449 pre-service teachers who are continuing their education in the 3rd and 4th grades of three state universities in the Central Anatolia Region. In order to determine the validity of the research, construct, and criterion validity studies were carried out. Within this context, the data were subjected to Exploratory Factor Analysis (EFA) in the first data collection process with the participation of 315 pre-service teachers in order to determine the construct validity and it was found that the scale showed a three-factor structure. Following this, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was carried out with the new data collected from 134 pre-service teachers and the three-factor structure detected in the EFA was confirmed. These factors were named as “Self-efficacy for introducing self-regulated learning strategies”, “Self-efficacy for creating cooperative learning environments” and “Self-efficacy for creating enriched learning environments”. The Cronbach alpha reliability coefficient of the adapted form, whose criterion validity was also provided, was calculated as .917. Accordingly, it can be stated that the adapted scale is valid and highly reliable. As a result of the research, some recommendations for future research can be made such as conducting international comparative studies in which the original scale and the adapted scale are used together, national studies to examine both pre-service and in-service teachers’ self-efficacy regarding the application of self-regulated learning, and studies to investigate the measurement invariance of the adapted scale.

Keywords: Scale adaptation, Pre-service teachers, Self-efficacy, Self-regulated learning

GİRİŞ

Eğitimin en temel amaçlarından biri bireylerin hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmektir. Böylece toplumsal değişimlere ayak uydurabilen, edindikleri yeni bilgi ve becerileri günlük yaşamlarında kullanan ve öğrenmenin hayat boyu devam eden bir süreç olduğunun bilincinde olan bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Dağyar & Şahin, 2020). Bireylerin hayat boyu öğrenebilmeleri için öğrenmeyi öğrenmiş olmaları beklenmektedir. Nitekim fen bilimleri öğretim programında öğrencilerin sahip olması gerektiği belirtilen yetkinliklerden biri de “öğrenmeyi öğrenme”dir. “Öğrenmeyi öğrenme, bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 6). Bu bağlamda öz-düzenlemeli öğrenme kavramı öne çıkmaktadır.

Öz-düzenleme, bireylerin kendi amaçlarına ulaşmaya yönelik bilişlerini, davranışlarını ve duygularını harekete geçirme ve sürdürme sürecini ifade etmektedir (Schunk, 1994; Zimmerman, 1990). Diğer bir ifade ile öz-düzenleme, bireyin öğrenme hedeflerine ulaşmak için öğrenme sürecinin kontrolünü ele alma sürecidir (Kizilcec, Pérez-Sanagustín, & Maldonado, 2017). Öz düzenlemeli öğrenme ise bireyin bir konuyu anlamasına ve öğrenme ortamını kontrol edebilmesine yardımcı olacak hedefler koyduğu, bu hedefleri başarmasına yardım edecek stratejiler seçtiği, bu stratejileri uyguladığı ve hedeflerine yönelik süreçleri takip ettiği öğrenme sürecidir (Schunk & Zimmerman, 2013). Bu çerçevede, öz düzenlemeli öğrenmenin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Dent & Koenka, 2016; Saracaloğlu, Aldan Karademir, Dursun, Altın, & Üstündağ, 2017; Tekbıyık, Camadan, & Gülay, 2013; Zimmerman & Schunk, 2001).

21. yüzyılda eğitimin temel amacı, öğrencinin kendi öğrenmesinde aktif bir şekilde sorumluluk almasını sağlamaktır. Öğretmen ise öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenmelerini

kolaylaştırıcı bir rehber konumunda olmalıdır (Dewey, 1997). Günümüzde öğrencinin ne öğrendiğinden ziyade nasıl en iyi şekilde öğrendiğini bilmesi önem kazanmıştır. Öz düzenleme yapabilen bireyler kendisi için doğru öğrenme stratejisini seçebilen bireylerdir. De Smul ve diğerleri (2018) öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini bilişsel, bilişüstü ve güdüsel öğrenme stratejileri olmak üzere üçe ayırmaktadır. Bilişsel öğrenme stratejileri bilgiyi hatırlamak, analiz etmek ve yapılandırmak için kullanılan stratejilerdir. Bilişüstü öğrenme stratejileri görevleri yapılandırılmış ve planlı bir şekilde ele alan stratejileridir. Güdüsel öğrenme stratejileri ise göreve odaklanmak ve bağlı kalabilmek için uygulanan stratejilerdir.

Öğrencilerin uygun stratejileri seçmesinde kuşkusuz öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere farklı öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini hangi durumlarda ve nasıl kullanabileceklerini öğretebilmeleri, öğrencileri öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmaya teşvik etmeleri gerekmektedir. Bu anlamda, öz-düzenleyici öğrenmenin sınıflarda uygulanabilmesi için öncelikle geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenmenin uygulanmasına ilişkin öz yeterlikleri incelenmelidir. Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı De Smul ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilmiş olan Öz-düzenlemeli Öğrenmenin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nin öğretmen adayları örneklemini ile Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Söz konusu ölçek Çırak-Kurt ve Turan-Özpolat (2021) tarafından sınıf öğretmenlerine uygulanarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Araştırmacılar uyarlanan ölçeğe ait üç boyut (doğrudan öğretim öz-yeterliği, seçenekler sunma özyeterliği, etkinlik sunumu ve değerlendirme süreci öz-yeterliği) tespit etmişlerdir. De Smul ve diğerleri (2018) geliştirdikleri ölçek kullanılarak öğretmen adayları, mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve deneyimli öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmenin uygulanmasına ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki farklılıkların belirlenmesi gerektiğini, bu durumun mevcut literatüre katkıda bulunacağını ifade etmişlerdir. De Smul ve diğerlerinin

(2018), geliştirdikleri ölçeğin öğretmen adayları örneklemini için de kullanılması önerisine uygun olarak, öğretmenler için geliştirilmiş olan bu ölçme aracının mevcut çalışmada öğretmen adaylarına uygulanması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini uygulamalarına dair öz-yeterliklerinin ölçülmesi amacıyla geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması nicel araştırma yönteminin tarama deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, bu bölümde araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı ve ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasına dair yapılan işlemler ele alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan üç devlet üniversitesinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenimine devam etmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden rastgele seçilen 449 öğretmen adayından (344 kadın, 105 erkek) oluşmaktadır. Ölçeğin orijinali öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmenin uygulanmasına ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesine yönelik olduğundan, ölçek uyarlama için çalışma grubu diğer öğrencilere göre mezuniyete daha yakın olan ve aldıkları dersler itibarıyla öz-düzenleyici öğretim konusunda daha fazla bilgiye sahip oldukları düşünülen 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Örneklemeye ilişkin betimsel veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'de görüldüğü gibi hem açıklayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizinin yürütüldüğü örnekleme bulunan kadın öğretmen adaylarının sayısı erkek öğretmen adaylarının sayısından fazladır. Ancak eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin genel cinsiyet dağılımları göz önüne alındığında bu durum anlam kazanmaktadır. Dolayısıyla çalışma grubunun evreni temsil ettiği düşünülmektedir. Nitekim ölçeğin orijinalinin uygulandığı çalışma grubunun da %81.3'ü kadın, %18.7'si ise erkek öğretmenlerden oluşmuştur. Örneklem yeterliliğine ilişkin bir diğer ölçüt olarak International Test Commission (ITC) da referans alınabilir. ITC (2018) bu tür çalışmalarda örneklemin 200'den az sayıda olmasının psikometrik yapıyı tespit etmek için yetersiz olabileceğini, bir testin faktör yapısını tam olarak belirlemek için 300'ün üzerinde örneklem büyüklüğü gerektiğini vurgulamaktadır.

Tablo 1: Örnekleme Bulunan Öğrencilere İlişkin Betimsel Veriler

Analiz Türü	Sınıf	Cinsiyet					
		Kadın		Erkek		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Açıklayıcı Faktör Analizi	3	144	72.4	55	27.6	199	63.2
	4	91	78.4	25	21.6	116	36.8
	Toplam	235	74.6	80	25.4	315	100.0
Doğrulayıcı Faktör Analizi	3	13	72.2	5	27.7	18	2.2
	4	96	82.7	20	17.2	116	97.7
	Toplam	109	81.4	25	18.6	134	100

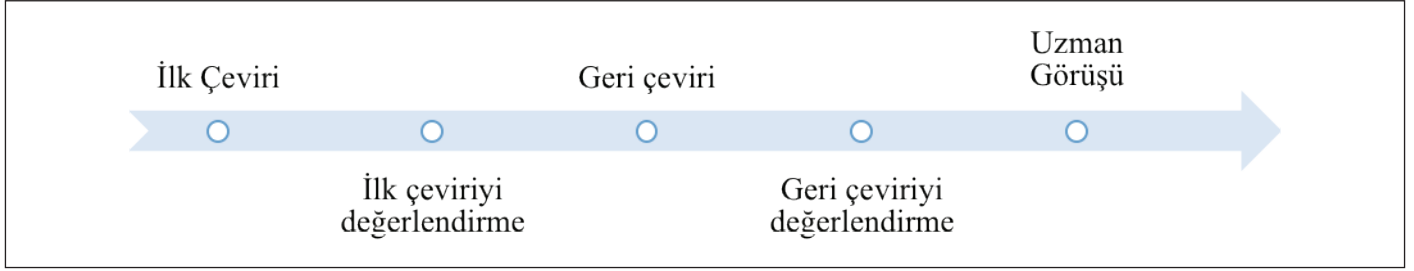
Ölçme Aracı

Araştırmada kullanılan Öz-düzenlemeli Öğrenmenin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği, De Smul, Heirweg, Van Keer, Devos ve Vandeveld (2018) tarafından öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmenin uygulanmasına dair öz-yeterliklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte, "1-Hiç yapamam", "2-Sınırlı olarak yapabilirim", "3-Kısmen yapabilirim", "4-Kesinlikle yapabilirim" ve "5-Rahatlıkla yapabilirim" şeklindeki 5'li Likert tipindeki derecelendirme kullanılmıştır. Orijinal ölçek Belçika'da bulunan 44 ayrı ilköğretimde görev yapmakta olan 331 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin orijinal formu 21 maddeden ve dört boyuttan oluşmakta olup, her boyutta bulunan madde sayıları şu şekildedir: (1) Düz anlatıma ilişkin öğretmen öz-yeterliği (7 madde), (2) seçenekler sağlamaya ilişkin öğretmen öz-yeterliği (5 madde), (3) zorluklar ve karmaşık görevler sağlamaya ilişkin öğretmen öz-yeterliği (6 madde), (4) değerlendirmeye dâhil etmeye ilişkin öğretmen öz-yeterliği (3 madde). Orijinal ölçekte her bir boyuta ait iç tutarlık katsayıları sırasıyla .91, .87, .80 ve .88 olarak bulunmuştur. Buna göre boyutların tümü yüksek derecede güvenilir bulunmuştur (Bentler's $p \geq .80$).

Ölçeğin orijinal formundan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, faktörlerin her birine ait ortalama puanlar sırası ile 3.29, 2.72, 3.53 ve 3.25 olarak rapor edilmiştir. Ölçek maddelerine verilen yanıtların toplam puan ortalamasının ise 3.20 olarak rapor edilmiş ve bunun ölçekteki 'kısmen yapabilirim' düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Buna göre, orijinal ölçeğin uygulandığı çalışma grubunun öz-düzenlemeli öğrenmenin uygulanmasına ilişkin öz-yeterliklerinin genel olarak orta düzeyde olduğu rapor edilmiştir.

Ölçeğin İngilizce formunun Türkçe'ye uyarlanması için ilk olarak ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından gerekli izinler 2018 yılının Nisan ayında alınmıştır. Türkçe'ye uyarlama aşamasında Brislin, Lonner ve Thurndike (1973) tarafından önerilen Şekil 1'deki beş aşamalı teknik kullanılmıştır.

İlk aşamada, ölçeğin İngilizce'den Türkçe diline çevirisi her iki dili de iyi bilen, fen alanında deneyimli iki fen eğitimcisi ile İngiliz ve Türk vatandaşı olan bir profesyonel çevirmen tarafından, birbirlerinden bağımsız olarak yapılmıştır. İkinci aşamada, elde edilen Türkçe ölçek araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, çeviriler bir araya gelen araştırmacılar tarafından



Şekil 1: Brislin ve arkadaşları (1973) tarafından önerilen teknik.

incelenmiş, anlam ve dil bilgisi açısından ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği gözden geçirilmiştir. Sonuç olarak orijinal ölçekte bulunan 21 maddenin tümünün Türkçe formda yer alması konusunda fikir birliğine varılmıştır. Üçüncü aşamada, ölçek maddelerindeki ifadeler bir İngilizce öğretmeni tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Dördüncü aşamada, geri çeviriden elde edilen İngilizce ölçek özgün hâliyle karşılaştırılmış ve her iki çeviri arasındaki farklılıklar gözden geçirilerek çeviri işlemi tamamlanmıştır. Son aşamada ise elde edilen Türkçe formun dile uygunluğu bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenerek uzman görüşü alınarak maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçeğe son hâli verilmiştir (Ek-1).

Verilerin Toplanması

Çeviri işleminin tamamlanmasının ardından çalışma grubunun bulunduğu üniversitelerden gerekli resmi izinler alınmış ve öğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak çalışmanın amacı konusunda bilgilendirilmeleri sağlanmıştır. Yalnızca gönüllü öğrencilerin katılması konusunda özen gösterilen çalışmada, hazırlanan ölçek bazı öğrencilere sınıf ortamında yüz yüze olarak bazılarına ise çevrimiçi bir form üzerinden iki farklı şekilde uygulanmıştır. Ölçme aracının uygulanması yaklaşık 10 dakika sürmektedir.

Verilerin Analizi

Öz-düzenlemeli Öğrenmenin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nin yapı geçerliliği ve faktör yapısını incelemek için SPSS 20 programı kullanılarak 315 öğrenciden toplanan verilere Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır (Tekindal & Tekindal, 2021). AFA çok sayıda değişken arasından faktörler tanımlayarak değişken sayısını azaltmayı, böylece aynı özelliklere sahip değişkenleri sınıflandırmayı amaçlamaktadır. Ölçek uyarlama çalışmalarında dil ve kültür farklılıklarından dolayı bir kültür ve dilde anlaşılır ve anlamlı olan bir ölçek maddesi, uyarlanan dil ve kültür için anlamlı olmayabilir. Bu nedenle uyarlama sürecinde ölçeğin yapısında anlamlı değişiklikler meydana gelebilir ve Doğrulayıcı Faktör Analizi de (DFA) ile belirlenemeyecek ölçek yapıları ancak AFA ile ortaya çıkarılabilir (Bandalos & Finney, 2010; akt: Orçan, 2018). Dolayısıyla, ölçek uyarlama çalışmalarında daha tutarlı ve standart sonuçlar elde etmek için önce AFA sonra DFA yapılması önerilmektedir (Orçan, 2018). Bu nedenle çalışmada önce AFA, sonrasında ise, farklı bir veri seti üzerinden DFA yapılmış ve AFA sonucunda ulaşılan faktörlerin doğrulanıp doğrulanmadığı kontrol edilmiştir. Ayrıca Cronbach alfa güvenilirlik analizi kullanılarak ölçeğin tamamı ve alt boyutları iç tutarlık yönünden incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde Öz-düzenlemeli Öğrenmenin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanma süreci ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Verilere faktör analizi uygulanmadan önce katılımcı sayısının yeterliliği ve verilerin normal dağılım gösterip göstermediği ortalama, mod, medyan, basıklık ve çarpıklık değerleri üzerinden belirlenmiştir. Bu doğrultuda, ölçekten alınan toplam puanlar için hesaplanan ortalama (80.94), medyan (82.00) ve mod (76.00) değerlerinin birbirine yakın; çarpıklık (-0.618) ve basıklık (0.781) katsayıları ise -1 ile +1 aralığındadır. Bu incelemeler sonucunda; verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2007).

Örneklem büyüklüğünün AFA için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's testine başvurulmuştur. KMO değerinin .60'tan büyük olması (Pallant, 2011) verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada KMO değeri .919 olarak bulunmuştur. Ayrıca, Bartlett küresellik test sonucu da anlamlı çıkmıştır ($\chi^2=2750.296$, $p<0.001$). Buna göre verilerin AFA için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma kapsamında 315 öğretmen adayından toplanan verilerin AFA için uygun olduğu görüldükten sonra faktör analizine geçilmiştir. Faktör analizi SPSS programı ile 21 madde üzerinden yürütülmüştür. Bu ilk analizde ölçeğin çok faktörlü yapıda olduğu görülmüştür. Bu nedenle ölçek maddelerine döndürme işlemi yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan faktörlerin ilişkili olduğu varsayıldığından eğik döndürme tekniklerinden Direct Oblimin tekniği kullanılarak döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi yürütüldükten sonra ilk olarak "Communalities" tablosu incelenmiştir. Bu tablo her bir maddenin ortak faktördeki varyansını birlikte açıklama oranlarını göstermektedir. Bu tablodaki her bir maddenin ortak varyansın ne kadarını açıkladığını gösteren "Extraction" değerlerinin en az .10 düzeyinde olması gerekmektedir (Seçer, 2017). Bu tablo incelendiğinde en düşük değer .364 olduğu görüldüğünden ölçekte bu kriter açısından herhangi bir problem olmadığı değerlendirilmiştir. Daha sonra ölçek maddelerinin toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösteren "Açıklanan Toplam Varyans" tablosu incelenmiştir (Tablo II).

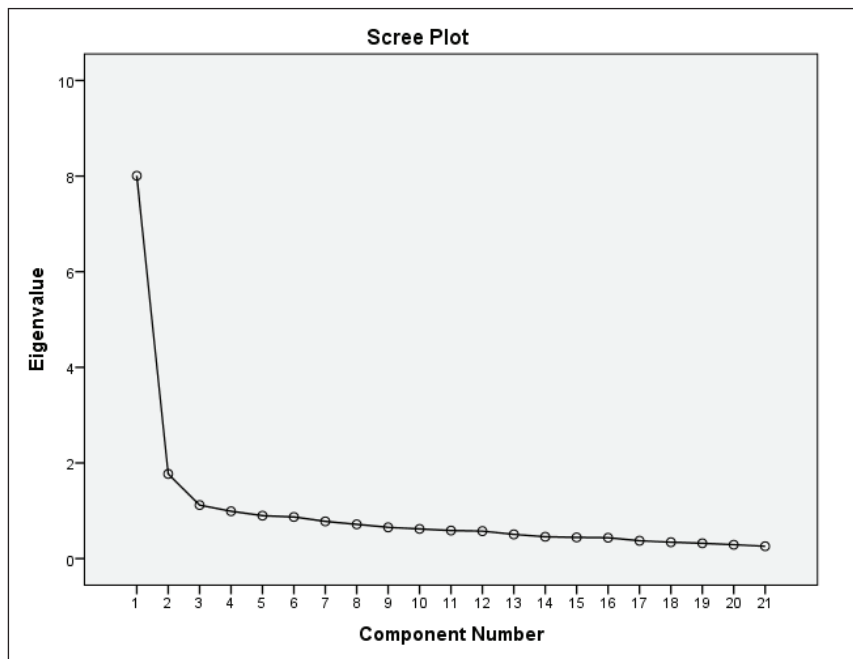
Tablo II'de ölçekte özdeğeri 1'den büyük üç faktör olduğu görülmektedir. Bu faktörlerin toplam varyansın %51.8'ini açıkladık-

ları görülmektedir. Ölçek geliştirme/uyarlama çalışmalarında açıklanması gereken varyansa ilişkin farklı değerler belirlenmiş olsa da genel olarak ölçekte açıklanan varyansın açıklanmayan varyanstan yüksek olması gerektiği ifade edilmektedir (Seçer,

2017). Buna göre ölçekte yer alan faktörler toplam varyansın yarısından fazlasını açıkladığından bu değer yeterli olduğu kabul edilmiştir. Daha sonra ölçeğin üç faktörlü yapıda olup olmadığı çizgi grafiği eğrisi (Scree Plot) ile incelenmiştir (Şekil 2).

Tablo II: Açıklanan Toplam Varyans

Bileşenler	Başlangıçtaki Özdeğerler			Faktör yüklerinin kareler toplamı		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	8.006	38.126	38.126	8.006	38.126	38.126
2	1.771	8.431	46.557	1.771	8.431	46.557
3	1.118	5.326	51.883	1.118	5.326	51.883
4	.989	4.708	56.591			
5	.897	4.273	60.864			
6	.870	4.142	65.007			
7	.778	3.703	68.710			
8	.716	3.409	72.119			
9	.653	3.110	75.229			
10	.620	2.951	78.180			
11	.586	2.793	80.973			
12	.574	2.735	83.708			
13	.505	2.407	86.115			
14	.456	2.170	88.285			
15	.443	2.108	90.393			
16	.435	2.073	92.465			
17	.373	1.776	94.241			
18	.342	1.628	95.870			
19	.320	1.526	97.396			
20	.290	1.381	98.776			
21	.257	1.224	100.000			



Şekil 2: Faktörlere ait çizgi grafiği eğrisi.

Çizgi grafiği incelendiğinde de üçüncü faktörden sonra faktörlerin hem öz değerlerinin küçülmüş olduğu hem de aralarındaki mesafenin çok benzer hâle geldiği görüldüğünden ölçeğin üç faktörlü yapıda olduğuna ilişkin değerlendirme desteklenmiştir. Çizgi grafiğinin ardından her bir maddenin madde faktör yüklerini gösteren “Bileşenler Matrisi” (Component Matrix) tablosu incelenmiştir. Bu tabloda her bir maddenin faktör yükünün en az .30 düzeyinde olması gerekmektedir (Seçer, 2017). Tablodaki en düşük değer ise .314 olduğundan bu değer açısından bir sorun olmadığı görülmüştür. Ayrıca bileşenler matrisi ölçekte binişik madde olup olmadığı belirlemek için incelendiğinde binişiklik açısından da bir sorun olmadığı görülmüştür.

Son olarak ölçekteki maddelerin faktörlere dağılımını belirlemesine geçilmiştir. Bunun aşamada ölçek faktörlerinin bir biri ile ilişkili olduğu değerlendirildiğinden eğik döndürme tekniklerinden “Direct Oblimin” kullanılmıştır (Seçer, 2017). Analiz sonucunda ölçek faktörlerini ve maddelerin bu faktörler içerisindeki dağılımını gösteren “Pattern Matrix” Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Ölçek Maddelerine Ait Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
M12	.760		
M11	.666		
M10	.662		
M13	.584		
M9	.512		
M14	.376		
M4		-.745	
M5		-.737	
M1		-.713	
M3		-.701	
M2		-.683	
M7		-.674	
M6		-.631	
M8		-.476	
M19			.770
M20			.683
M21			.564
M16			.531
M17			.503
M18			.492
M15			.473

Tablo 3’te görüldüğü gibi ölçekte üç alt boyut yer almaktadır. Birinci alt boyutta altı madde (9, 10, 11, 12, 13 ve 14), ikinci alt boyutta sekiz madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8), üçüncü alt boyutta yedi madde (15, 16, 17, 18, 19, 20 ve 21) bulunmaktadır. Tablo 3’te ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin negatif değerler olması bu maddelerin ölçek üzerindeki

etkisinin yönü ile ilgilidir dolayısıyla bu değerler mutlak değer olarak düşünülmelidir (Yaşlıoğlu, 2017). Faktörlerde yer alan maddeler belirlendikten sonra bu faktörler kuramsal yapıya uygun olarak isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci faktör “Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini tanıma öz-yeterliliği”, ikinci faktör “İşbirlikli öğrenme ortamı oluşturma öz yeterliliği” ve üçüncü faktör ise “Zenginleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturma öz yeterliliği” şeklinde isimlendirilmiştir. Çalışmada AFA kullanılarak ölçeğin faktörleri belirlendikten sonra bu faktörler farklı bir veri seti üzerinden doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak doğrulanmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analize (DFA) İlişkin Bulgular

DFA, bir ölçeğin AFA ile ortaya konulan faktör yapısını test etmek, diğer bir ifade ile AFA sonucu ortaya çıkan modelin uyumunu farklı bir veri seti üzerinde test etmek için yapılan analiz türüdür (Jackson, Gillaspay Jr., & Purc-Stephanson, 2009). Bu kapsamda çalışmada AFA ile ortaya konulan üç faktörlü yapıyı doğrulamak için ikinci bir veri seti üzerinden LISREL 8.4 paket programı kullanılarak DFA yapılmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısı ise veri arasındaki uyumu test etmek için literatürde farklı uyum iyiliği testleri bulunmaktadır (Schumacker, 2006). Bu testlerden en sık kullanılanları; χ^2/sd , GFI, CFI, IFI ve RMSEA değerleridir. Mevcut çalışmanın DFA sonuçlarına göre ki-kare değeri 278.63 olarak bulunmuştur. Serbestlik derecesi ise (df) 182’dir. Kikare (χ^2)/ Serbestlik derecesi (sd) = 278.63/ 182=1.53<3 olduğundan, bu değer AFA sonucunda ortaya çıkan modelin doğrulandığının ilk göstergesi olarak kabul edilebilir. Ölçeğin faktör yapısının doğrulanmasına ilişkin diğer uyum iyiliği indekslerinden (GFI) değeri 0.83, görel uyum indeksi (RFI) değeri 0.90, normlu uyum indeksi (NFI) değeri 0.91, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değeri 0.97, artan uyum indeksi (IFI) değeri 0.97 ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ise 0.063 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında GFI için 0.85; RFI, NFI, CFI ve IFI değerleri için .90 ve üzerinde bir uyum iyiliği değerinin modelin doğrulanması için kabul edilebilir düzey olarak ifade edilmektedir. Aynı şekilde RMSEA değerinin 0.08’den küçük olması da model uyumunun sağlandığı şeklinde yorumlanmaktadır (Arbuckle, 2012). Dolayısıyla mevcut çalışmanın DFA sonuçları bu referans değerlerle karşılaştırıldığında AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının doğrulandığı söylenebilir. Şekil 3’de ölçeğin DFA sonucunda ortaya çıkan path diyagramı verilmiştir.

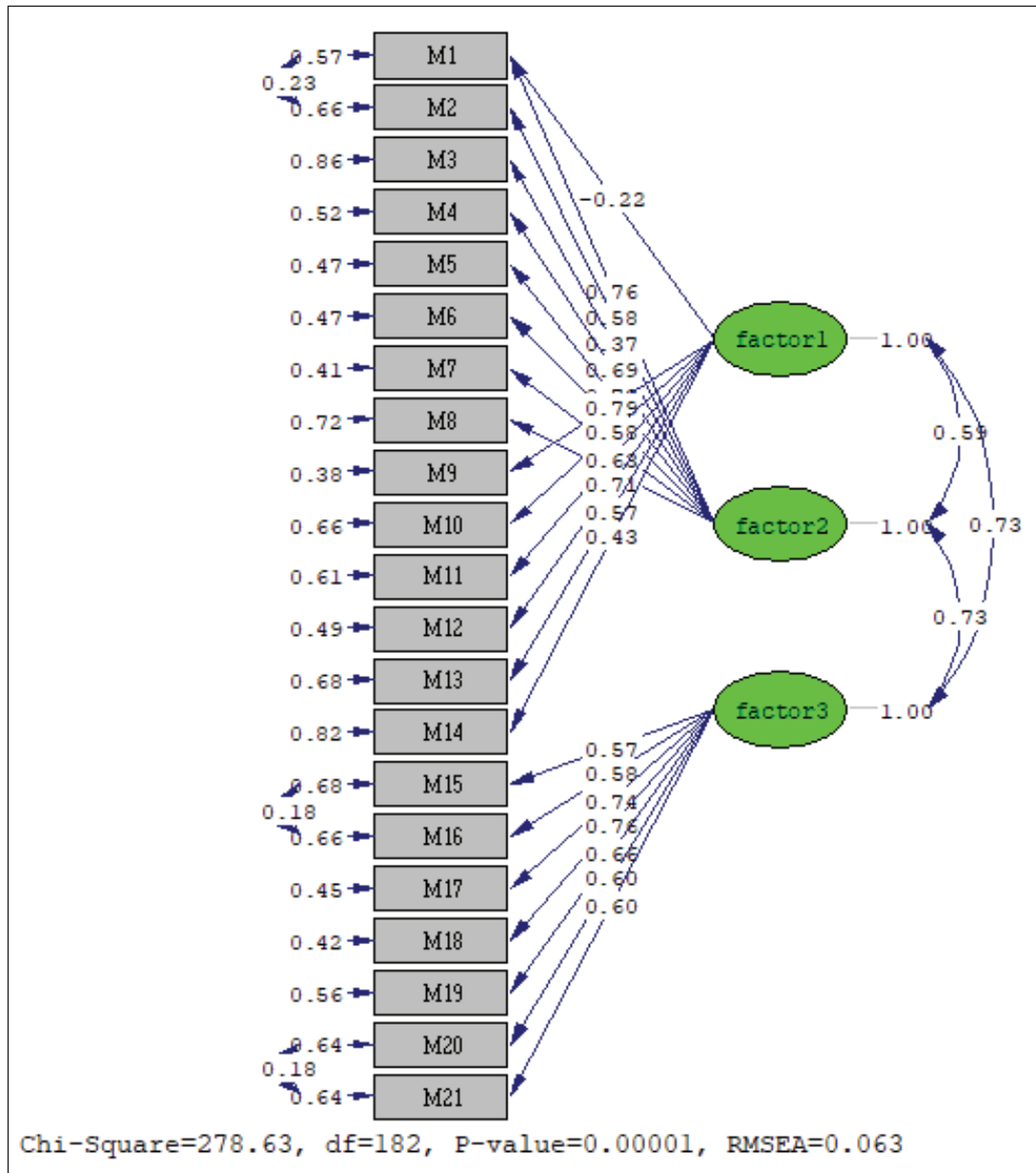
Ölçüt Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Ölçüt geçerliliği bir ölçme aracından elde edilen puanların standart ölçütlerle ne düzeyde ilişkili olduğunu inceleyen bir test doğrulama yöntemidir (Cohen & Swerdlik, 2005). Ölçüt geçerliliği kapsamında genellikle geliştirilen veya uyarlanan ölçekten elde edilen puanlar ile benzer bir ölçekten alınan puanların korelasyonun incelenmesi önerilmektedir (Jenkinson, Wright & Coulter, 1994). Ancak geliştirilen ölçeğe benzer başka bir ölçek bulunmadığı için uyarlanan ölçeğin ölçüt geçerliliğini sağlamak için ölçeğin genelinden alınan puanlar ile alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki korelasyon incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Faktörler ve Ölçek Toplam Puanı Arasındaki Korelasyon

		Faktör 2	Faktör 3	Toplam
Faktör 1	Pearson Korelasyon	.582**	.616**	.873**
	p	<0.001	<0.001	<0.001
	N	315	315	315
Faktör 2	Pearson Korelasyon		.693**	.850**
	p		<0.001	<0.001
	N		315	315
Faktör 3	Pearson Korelasyon			.877**
	p			<0.001
	N			315

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-yönlü).

**Şekil 3:** Ölçek yapısına ilişkin path grafiği.

Tablo 4'e göre ölçeğin alt boyutları ile ölçeğin tamamından alınan puanlar arasında orta ve yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki vardır. Bir başka ifade ile ölçeğin alt boyutları ölçüt olarak kabul edildiğinde, ölçeğin tamamı için ölçüt geçerliğinin sağlanmış olduğu söylenebilir.

Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Öz-düzenleyici öğretimin uygulanması için öğretmen öz yeterlik ölçeğinin güvenirlğinin belirlenmesi için Cronbach alfa güvenirlrik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa güvenirlrik katsayısı, eşit oranlı Likert tipi ölçeklerde kullanılan bir iç tutarlılık tahmin yöntemidir (Ercan & Kan, 2004). Çalışma kapsamında 315 öğretmen adayından 21 maddelik ölçek ile toplanan verilerin Cronbach alfa güvenirlrik katsayısı .917 olarak bulunmuştur. Benzer şekilde Cronbach alfa güvenirlrik katsayısı birinci faktör için .810, ikinci faktör için .867 ve üçüncü faktör için .813 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle öz-düzenleyici öğretimin uygulanması için öğretmen öz yeterlik ölçeğinin güvenirlrik sonuçları verdiği değerlendirilmiştir (Pallant, 2011).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin yöneticisi olmalarının ve böylece öğrenmenin hayat boyu süren bir süreç olmasının sağlanması ile ilgili çalışmalar öz-düzenlemeli öğrenmenin önemini göstermektedir (Zimmerman & Schunk, 2001). Özellikle 2019 yılının sonlarında başlayan ve tüm dünyayı etkisi altına alan ve hâlen etkileri devam eden COVID-19 pandemisi döneminde salgının risklerini minimize etmek için alınan önlemlerden olan acil uzaktan eğitim süreci de öz-düzenlemeli öğrenmenin önemini bir kez daha göstermiştir. Zira öğrenenlerin başarılı bir çevrimiçi öğrenme deneyimine sahip olmaları için öz-düzenlemeli olmaları gerekmektedir (Marshall & McLoughlin, 2000). Bu nedenle öz-düzenlemeli öğrenme alanyazında son yıllarda sıklıkla çalışılan konulardan birisi hâline gelmiştir.

Konu ile ilgili araştırmalar genellikle katılımcıların öz-düzenleme durumlarını belirlemek ve öz-düzenleme ile farklı psikometrik faktörler arasındaki ilişkiyi belirlemek odaklı gerçekleştirilmektedir (Baldan, 2017; Buzza & Allinotte, 2013; Kurt & Dikici Sığirtmaç, 2021). Özellikle öz-düzenlemenin akademik başarı üzerine etkisi ile ilgili çalışmalar yoğunluktadır (Aktan, 2012; Bono & Bizri, 2014; Cheng, 2011). Oysa öz-düzenlemenin kapsamı yalnızca bilişsel gelişim alanıyla sınırlanamayacak kadar geniştir. Bu nedenle öz-düzenleme ile ilgili araştırmaların farklı boyutlar üzerinde derinleştirilmesi gereklidir. Ancak konunun farklı açılardan incelenmesi için konuya ilişkin yeni ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Buradan hareketle öz-düzenlemeli öğrenmenin uygulamasına ilişkin öğretmen öz-yeterliğini belirlemek için kullanılacak bir ölçeği alanyazına kazandırmanın değerli olacağı düşünülmektedir. Bunun için mevcut araştırmada De Smul ve diğerlerinin (2018) tarafından öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmenin uygulanmasına dair öz-yeterliklerini ölçmek için geliştirilen Öz-düzenlemeli Öğrenmenin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği öğretmen adayları için Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu ölçek ilgili konuyla ilgili çalışmalarda sıklıkla kullanılan geçerlik ve güvenirlrik açısından güçlü sonuçlara sahip bir ölçek-

tir (Gan, Liu & Yang, 2020; Heirweg, De Smul, Merchie, Devos & Van Keer, 2021; Taghizadeh & Khodabandeloo, 2020). Söz konusu ölçeğin Türk kültürüne ilk uyarlaması Çırak Kurt & Turan Özpolat (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ancak bu uyarlamada ölçeğin ölçtüğü yapıya ilişkin orijinal formundan farklı sonuçlara ulaşılması, uyarlamasının orijinal ölçeğin nihai formu esas alınarak değil de ölçek geliştirilirken araştırmacıların ölçeğin deneme uygulamaları sırasında oluşturdukları 24 madde içeren ilk form kullanılarak uyarlama çalışmasının yürütülmesi ve son olarak uyarlama çalışmalarının yürütüldüğü örneklemin sadece sınıf öğretmenlerinden oluşması araştırmacıları bu ölçeği öğretmen adayları için Türkçe'ye uyarlamaya yöneltmiştir. Nitekim Çırak Kurt & Turan Özpolat (2021) da ölçeğin 21 maddelik nihai hâli ile yeni bir Türkçe'ye uyarlama çalışmasının yapılmasını önermişlerdir. Bu doğrultuda mevcut çalışmada eğitim fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören görece geniş bir örnekleme ilişkin bulgular değerlendirilmiştir.

Bulgular ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olduğunu göstermiş ve DFA sonuçları da bu yapıyı doğrulamıştır. Ölçeğin faktörleri "Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini tanıma öz-yeterliği", "İşbirlikli öğrenme ortamı oluşturma öz yeterliği" ve "Zenginleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturma öz yeterliliği" şeklinde isimlendirilmiştir. Bu faktörler toplam varyansın %51,8'ini açıklamaktadır. Buna göre faktör yapısı toplam varyansın %50'sinden fazlasını açıklamaktadır. Dolayısıyla ölçeğin temsil yeteneğinin iyi olduğu ifade edilebilir (Yaşlıoğlu, 2017). Ayrıca mevcut araştırmada ölçeğin orijinal formundan farklı bir yapı gösterdiği ifade edilebilir. Ölçeğin orijinal formu "doğrudan öğretim", "seçenekler sunma" "geliştirici ve karmaşık etkinlikler sunma" ve son olarak "değerlendirme sürecinin inşası" olmak üzere dört faktörlü bir yapıda iken mevcut araştırmada üç faktörlü bir yapı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Çırak Kurt & Turan Özpolat'ın (2021) sınıf öğretmenleri ile 24 madde içeren ölçek için gerçekleştirdikleri uyarlamada da ölçeğin doğrudan öğretim öz-yeterliği; seçenekler sunma öz-yeterliği; etkinlik sunumu ve değerlendirme süreci öz-yeterliği olmak üzere üç faktörlü olduğu ifade edilmiştir. Buna göre ölçeğin Türk kültüründe üç faktörlü bir yapı gösterecek şekilde çalıştığı düşünülebilir.

Araştırmada yapı geçerliği beraberinde ölçüt geçerliği de incelenmiştir. Bu kapsamda ölçeğin genelinden alınan puanlar ile alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki korelasyon incelenmiş ve ölçeğin alt boyutları ile ölçeğin tamamından alınan puanlar arasında orta ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu yani ölçüt geçerliğinin sağlandığı ifade edilebilir. Bu araştırmada ölçüt geçerliğinin sınırlanmış olması oldukça önemlidir. Çünkü alan yazında Türkiye'de gerçekleştirilen eğitim alanında ölçek uyarlama makalelerinin %62 gibi büyük bir çoğunluğunda ölçüt geçerliğinin belirlenmediği ve bunun önemli bir eksiklik olduğu vurgulanmaktadır (Boztunç Öztürk, Eroğlu & Kelecioğlu, 2015).

Mevcut araştırmada uyarlanan ölçeğin güvenirlğinin sınırlanması için Cronbach alfa güvenirlrik katsayısı .917 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin her bir faktörünün de güvenirlrik katsayısının .80'nin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bir başka deyişle uyarlanan ölçeğin oldukça güvenirlrik olduğu ifade edilebilir (Can, 2014; Pallant, 2011). Bu bulguya paralel şekilde Çırak

Kurt & Turan Özpolat (2021) tarafından gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında da ölçeğin geneli için .962 gibi yüksek bir güvenirlik hesaplanmıştır.

Sonuç olarak mevcut araştırmada elde edilen veriler, uyarlanmış olan ölçeğin Türkçe formunun özellikle öğretmen adayları ve öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmenin uygulanmasına dair öz-yeterliklerini ortaya koyabilecek nitelikte geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. 21 madde içeren ölçek olumsuz madde barındırmamaktadır. Buna göre ölçekten alınabilecek minimum puan 21 ve maksimum puan 115'dir. Bu araştırma ile konu ile ilgili araştırmalarda kullanılmak üzere yeni bir ölçek ulusal alanyazına kazandırılmıştır.

İlerleyen araştırmalarda ölçeğin orijinal formu ve Türkçe'ye uyarlanan bu formunun birlikte kullanıldığı uluslararası karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Ulusal alanyazında gerek öğretmen adaylarının gerekse öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmenin uygulamasına ilişkin öz-yeterliklerini incelemek amaçlı olarak da mevcut ölçek kullanılarak çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu çalışmalar sonucunda katılımcıların konu ile ilgili eksiklikleri belirlenerek bu tespitlere göre öğretmen eğitiminde yeni düzenlemelere gidilebilir. Ölçeğin orijinal formunu geliştiren araştırmacıların önerdiği gibi bu ölçeğin bir alana özgü hâle getirilmesi (örneğin Fen Bilgisi öğretmen adayları ve öğretmenleri için) ve farklı alan eğitimcilerinin konu ile ilgili öz-yeterliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması başka bir araştırmanın konusu olabilir. Son olarak uyarlanan bu ölçeğin ölçme değişmezliğinin belirlenmesi de önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Aktan, S. (2012). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile öz düzenleyici öğrenme becerileri, motivasyonları ve öğretmenlerin öğretim stili arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Baldan, B. (2017). *Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyleri ve yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bono, K. E., & Bizri, R. (2014). The role of language and private speech in preschoolers' self-regulation. *Early Child Development and Care*, 184(5), 658-670.
- Boztunç Öztürk, N., Eroğlu, M.G., & Kelecioğlu, H. (2015). Eğitim alanında yapılan ölçek uyarlama makalelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 123-137.
- Brislin, R. W., Lonner, W. J., & Thorndike, R. M. (1973). *Cross cultural research methods*. New York: John Wiley.
- Buzza, D., & Allinotte, T. (2013). Pre-service teachers' self-regulated learning and their developing concepts of SRL. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 23(1), 58-76.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2005). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Çırak-Kurt, S., & Turan-Özpolat, E. (2021). Öz-düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 36-52.
- Dağyar, M., & Şahin, H. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve akademik başarılarının öz yeterlik inançlarını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 396-414.
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425-474.
- De Smul, M., Heirweg, S., Van Keer, H., Devos, G., & Vandeveld, S. (2018). How competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies? Development and validation of the teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education*, 71, 214-225.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education* (First Touchstone Edition). New York, NY: Touchstone.
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Gan, Z., Liu, F., & Yang, C.C.R. (2020). Student-teachers' self-efficacy for instructing self-regulated learning in the classroom. *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 120-123.
- Heirweg, S., De Smul, M., Merchie, E., Devos, G., & Van Keer, H. (2021). Do you reap what you sow? The relationship between primary school students' self-regulated learning and student, teacher, and school determinants. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 118-140.
- International Test Commission (ITC). (2018). Guidelines for translating and adapting tests. *International Journal of Testing*, 18(2), 101-134.
- Jackson, D. L., Gillaspay Jr, J. A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14(1), 6-23.
- Jenkinson, C., Wright, L., & Coulter, A. (1994). Criterion validity and reliability of the SF-36 in a population sample. *Quality of Life Research*, 3(1), 7-12.
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2016). Recommending self-regulated learning strategies does not improve performance in a MOOC. In *Proceedings of the Third ACM Conference on Learning @ Scale* (pp. 101-104). New York: ACM.
- Kurt, Ş. H., & Dikici Sığırtaç, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerisi ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamalarının sınıf yönetimi becerisi üzerine etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 135-151.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Orçan, F., (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: which one to use first?. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 413-421.

- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (3rd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Saracaloğlu, A. S., Aldan Karademir, Ç., Dursun, F., Altın, M., & Üstündağ, N. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik başarıları ile ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 379-402.
- Schunk, D. (1994). Self-efficacy perspectives on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 848-857.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2013). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 45-68). John Wiley & Sons, Inc.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Taghizadeh, M., & Khodabandloo, A. (2020). Exploring EFL instructors' self-efficacy in implementing self-regulation strategies. *Ahwaz Journal of Linguistics Studies*, 1(2), 33-41.
- Tekbıyık, A., Camadan, F., & Gülay, A. (2013). Fen ve teknoloji dersinde akademik başarının yordayıcısı olarak öz düzenleyici öğrenme stratejileri. *Electronic Turkish Studies*, 8(3), 567-582.
- Tekindal, M. & Tekindal, M. A. (2021). Validity and Reliability of Basic Depression Scale For Turkey . *Batı Karadeniz Tıp Dergisi*, 5(3) , 452-463 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mjwbs/issue/66847/906629>
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(5), 74-85.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2, 173-201.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

Ek 1. Öz-Düzenleyici Öğretimin Uygulanması İçin Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Aşağıdaki sorular sınıfta öz-düzenleyici öğrenmenin uygulanmasına ilişkin öğretmenlik uygulamanızı değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Öz-düzenleyici öğrenme karmaşık bir kavramdır ve öz-düzenleyici öğrenmenin teşvik edilmesi çok farklı şekillerde gerçekleştirilebilmektedir. Aşağıdaki sorular aracılığıyla, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin uygulanmasına ilişkin algılarınızı saptamak istiyoruz. Bu sorular öğretmenlik uygulamanızın değerlendirilmesi amacıyla taşımamaktadır.

Aşağıdaki soruları yanıtlarken şunları göz önünde bulundurunuz:

“Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini öğretmek” ten bahsederken, şunları kastediyoruz:

- **Bilişsel öğrenme stratejileri:** Bilgiyi hatırlamak, analiz etmek ve yapılandırmak için kullanılan stratejilerdir (örnekler: prova yapma, zihin haritası oluşturma, altını çizme, özetleme).
- **Bilişüstü öğrenme stratejileri:** Görevleri yapılandırılmış ve planlı bir şekilde ele alan stratejileridir (örnekler: öğrenme sürecinin farklı aşamalarındaki planlama, hedef belirleme, kendini düzenleme ve değerlendirme).
- **Güdüsel öğrenme stratejileri:** Göreve odaklanmak ve bağlı kalabilmek için uygulanan stratejilerdir (örnekler: ödüllendirme, en eğlenceli işi en önce yapma, dikkat dağıtıcı şeylerden kaçınma).

Aşağıda verilen durumları sınıfınızda ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	Hiç yapmam	Sınırlı olarak yapabiliyim	Kısmen yapabiliyim	Kesinlikle yapabiliyim	Rahatlıkla yapabiliyim
1. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini ne kadar iyi gösterebilirsiniz (Diğer bir deyişle, stratejinin nasıl olduğunu ve nedenini açık bir şekilde anlatmadan)?					
2. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini gösterirken düşünce sürecinizi sesli bir biçimde ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?					
3. Öğrencilerinizi öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmaya ne kadar iyi teşvik edebilirsiniz (örneğin açık uçlu sorular sorarak)?					
4. Öğrencilerinize hangi öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin mevcut olduğunu ne kadar iyi öğretebilirsiniz?					
5. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin önemi ve yararları hakkında öğrencilerinizi ne kadar iyi bilgilendirebilirsiniz?					

Aşağıda verilen durumları sınıfınızda ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	Hiç yapamam	Sınırlı olarak yapabiliyim	Kısmen yapabiliyim	Kesinlikle yapabiliyim	Rahatlıkla yapabiliyim
6. Öğrencilerinize, farklı öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin nasıl kullanıldığını ve uygulandığını ne kadar iyi öğretebilirsiniz?					
7. Öğrencilerinize, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini ne zaman ve hangi durumlarda kullanabileceklerini ve uygulayabileceklerini ne kadar iyi öğretebilirsiniz?					
8. Neler öğrendiklerine öğrencilerinizle birlikte ne kadar iyi kararlar verebilirsiniz?					
9. Öğrencilerinizin, kendileri için belirledikleri hedef ve beklentilere yönelik kendi seçimlerini yapabilmelerine ne kadar iyi izin verebilirsiniz?					
10. Öğrencilerinizin kimlerle öğrendiklerine ilişkin kararları onlarla birlikte ne kadar iyi verebilirsiniz?					
11. Nerede öğrendiklerine ilişkin kararları öğrencilerinizle birlikte ne kadar iyi verebilirsiniz?					
12. Ne zaman öğrendiklerine ilişkin kararları öğrencilerinizle birlikte ne kadar iyi verebilirsiniz?					
13. Öğrencilerinize bağımsız bir şekilde çalışabilmeleri için yeterli desteği ne ölçüde sağlayabilirsiniz?					
14. Öğrencilerinizi, başlangıçta düşündüklerinden daha fazlasını başarabilecekleri konusunda ne kadar iyi cesaretlendirebilirsiniz (Örneğin, bir alıştırmayı çözebilmeleri için gerekli ek yardımı belirleyerek)?					
15. Ödevleri ve öğrenme içeriğini, her bir öğrenci için yeterince zorlayıcı olacak şekilde ne kadar iyi adapte edebilirsiniz?					
16. Farklı yöntemlerle çözülebilen zorlayıcı alıştırmaları ne kadar iyi sunabilirsiniz?					
17. Yeni öğrenme içeriğini anlamlı, özgün bir bağlamda ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?					
18. Öğrencilerin farklı açılardan bakabilmeleri için, yeni öğrenme içeriğini farklı bağlamlarda ne kadar iyi sunabilirsiniz?					
19. Öğrencilerinizin kendi ödevlerini değerlendirmelerine ne kadar iyi izin verebilirsiniz?					
20. Öğrencilerinizin kendi öğrenme süreçleri üzerine derinlemesine düşünmelerine ne kadar iyi izin verebilirsiniz?					
21. Öğrencilerinizin başkalarının çalışmalarına geri bildirimde bulunmalarını ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?					

Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik Açısından Stratejik Planlar: Türkiye'deki Devlet Üniversitelerinin Stratejik Planlarının İncelenmesi

Strategic Plans in terms of Transparency and Accountability: Investigation of the Strategic Plans of the State Universities in Turkey

Talya Özakıncı, Uğur Sadioğlu

ÖZ

Stratejik planlama, stratejik yönetimin önemli bir aşaması olmasının yanı sıra kamu yönetiminin bilgi paylaşım araçlarından biri olarak şeffaflık ve hesap verebilirliğe hizmet etmektedir. Bu açıdan kamu kurumlarının hazırladıkları stratejik planların şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumunun ölçülmesi ve söz konusu uyumu etkileyen unsurların belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, üniversitelerin stratejik planlarında şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumu etkileyen faktörleri belirlemektir. Bu amaçla, Türkiye'deki 117 devlet üniversitesinin güncel stratejik planları içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular; stratejik planlarda şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum ile üniversite yaşı, hazırlanan plan sayısı, URAP (University Ranking by Academic Performance) sıralaması ve stratejik planlarda şeffaflık ve hesap verebilirlik ifadelerinin tekrarlanması arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmesini sağlamıştır. Aynı zamanda üniversitelerin stratejik planlarında şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum konusunda eksiklik görülen bölümler tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Şeffaflık, Hesap verebilirlik, Stratejik planlama, Üniversiteler, Türkiye

ABSTRACT

Strategic planning, besides being an important stage of the strategic management cycle, also serves transparency and accountability as one of the information sharing tools of the public administration. In this respect, it is important to measure the compliance of the strategic plans prepared by public institutions with transparency and accountability and to determine the factors affecting the said compliance. The aim of this study is to determine the factors affecting compliance with transparency and accountability in the strategic plans of universities. For this purpose, the current strategic plans of 117 state universities in Turkey were examined by using content analysis method. The findings obtained from the study show that there are connections between the compliance to transparency and accountability in strategic plans and university age, number of plans prepared, URAP (University Ranking by Academic Performance) ranking and repetition of transparency and accountability statements in strategic plans. At the same time, sections that lack transparency and accountability in the strategic plans of universities have been identified.

Keywords: Transparency, Accountability, Strategic planning, Universities, Turkey

Özakıncı T., & Sadioğlu U., (2022). Şeffaflık ve hesap verebilirlik açısından stratejik planlar: Türkiye'deki devlet üniversitelerinin stratejik planlarının incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 380-390. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1069518>

Talya Özakıncı (✉)

ORCID ID: 0000-0002-9955-4219

University of Birmingham, Sosyal Bilimler Fakültesi, Uluslararası Kalkınma Bölümü, Birmingham, Birleşik Krallık
University of Birmingham, College of Social Sciences, International Development Department, Birmingham, UK
talyaoztop@gmail.com

Uğur Sadioğlu

ORCID ID: 0000-0002-2454-4163

Hacettepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, Beytepe, Ankara
Hacettepe University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Political Science and Public Administration, Beytepe, Ankara

Geliş Tarihi/Received : 08.02.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 28.07.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

GİRİŞ

Değişen şartlara uyum sağlamak adına yeni yöntemlerin uygulamaya konulduğu kamu yönetiminde 2000’li yılların başından itibaren gündemde olan iki kavram bulunmaktadır: şeffaflık ve hesap verebilirlik. Sıklıkla bir arada kullanılan ve neredeyse iç içe geçmiş olan bu kavramlar uluslararası alanda birer ilke hâline gelmiştir. Özel sektörden kamu yönetimine aktarılan bir yöntem olan stratejik planlama ise hem şeffaflık ve hesap verebilirliğin sağlanmasına hem de verimlilik ve etkinlik artışına hizmet ederek kamu yönetiminde önemli bir rol oynamaktadır.

Günümüzde kamu kurumlarına yönelik beklentilerin değişmesi, şeffaflık ve hesap verebilirlik taleplerinde artışa yol açmaktadır. Birbirleriyle yakından ilişkili olan şeffaflık ve hesap verebilirlik kavramlarının ortaya çıkışı yeni olmasa da kamu yönetiminde oynadıkları rolün son 20 yılda değiştiği söylenebilir. Bu değişim sürecinde yeni kamu işletmeciliği ve yönetim gibi yeni yönetim anlayışlarının yanı sıra bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin ve uluslararası aktörlerin etkisi de görülmektedir.

Kamu yöneticilerinin karar ve eylemleri hakkındaki bilgilerin kamuoyuna açık olmasını ifade eden şeffaflık ve gerçekleştirilen eylemlerin açıklanmasını ve gerekçelendirilmesini ifade eden hesap verebilirlik kavramlarının, kamu yönetimine birden çok etkisi bulunmaktadır. Güven artışı, meşruiyet artışı, vatandaş katılımının sağlanması, yolsuzlukların engellenmesi, performans artışı ve ekonomik istikrarın sağlanması olarak geniş bir çerçeveye yayılan bu faydaların elde edilebilmesi için etkin şeffaflık ve hesap verebilirlik mekanizmalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Grimmelikhuijsen, Weske, Bouwman, & Tummies, 2017). Bu mekanizmalardan önemli biri olan ve bilgi paylaşımını sağlayan idari raporların; netlik, güvenilirlik, dönemsellik, güncellik, alaka düzeyi ve açıklık ilkelerine uyumlu olacak şekilde hazırlanıp kamuoyuna sunulması gerekmektedir (*Fiscal Transparency Handbook*, 2018).

Türk kamu yönetiminde şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerine uyumun sağlanması amacıyla kullanılan idari raporlardan biri olan stratejik planlar, 2003 yılında 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile tüm kamu kurumlarında zorunlu hâle getirilmiştir. Ancak stratejik planlama ve şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumun sağlanması konularında hâlen bazı güçlükler yaşandığı görülmektedir. Bu açıdan stratejik planlarda şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumda etkili olan faktörlerin tespit edilmesi ile yaşanan güçlüklerin aşılması yönünde fayda sağlanması beklenmektedir.

Bu çalışmada Türkiye’deki devlet üniversitelerinin stratejik planları şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum açısından incelenmiştir. Örneklemi Türkiye’deki 117 devlet üniversitesinden oluşan araştırmada içerik analizi yöntemi tercih edilerek MAXQDA yazılımından faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında üniversitelerin stratejik planlarında şeffaflık ve hesap verebilirliği ölçmek için “Üniversitelerin Stratejik Planlarında Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik Ölçeği” oluşturulmuştur. Bu ölçek kullanılarak üniversitelerin stratejik planları şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum açısından değerlendirilmiştir.

Stratejik planların incelenmesi sonucunda elde edilen veriler;

üniversitelerin yaşı, hazırladıkları plan sayısı ve başarı sıralamaları gibi kurumsal özellikleri bakımından incelenmiştir. Aynı zamanda üniversitelerin stratejik planlarında şeffaflık ve hesap verebilirliğe uygun olmayan bilgilerin yoğunlukta olduğu alanlar tespit edilmiş ve stratejik planlarda şeffaflık ve hesap verebilirlik ifadelerinin tekrarlanma sıklığı incelenmiştir. Yapılan araştırma sayesinde üniversitelerin stratejik planlarında şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumlarını etkileyen kurumsal özellikleri tespit edilmiş ve yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarının şeffaflık ve hesap verebilirlik açısından eksik kaldığı noktalar analiz edilmiştir.

Stratejik planlar şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumu sağlamada önemli bir rol oynarken, planların bu rolü ne kadar yerine getirdiğine yönelik bir ölçüm bulunmamaktadır. Stratejik planın hazırlanması ve ilgili bilgilerin paylaşılması şeffaflık ve hesap verebilirliği artırıcı etkide bulunmakla birlikte, planlar arasında bilgi paylaşım oranı açısından farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu çalışma hem söz konusu farklılıkları ortaya koyması hem de bu farklılıkların altında yatan sebeplerin incelenmesi açısından literatüre katkı sağlamaktadır. Şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumun ölçülmesi ve stratejik planlarda bu ilkelere uyum açısından eksiklik görülen noktaların tespit edilmesi ile hem plan hazırlayıcı hem de planlarda yol gösterici rol üstlenen kurumların söz konusu eksikliklerin tamamlanması ve uyumun artırılması yönünde harekete geçmesini teşvik etmek amaçlanmaktadır.

Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik

Şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri, çoğunlukla bir arada kullanılan ve birbirleriyle sıkı etkileşim içerisinde olan kavramlardır. Bu iki kavram temel olarak; örgütlerin planları ve eylemleri ile ilgili bilgileri paylaşmaya ve gerekli açıklamaları yapmaya yatkın olmasını ifade etmektedir. Yönetişim yaklaşımının önemli iki ilkesi olan şeffaflık ve hesap verebilirlik; özgür ve adil seçimlerin gerçekleştirildiği, yasama organının temsil edici ve gözetici olduğu ve bağımsız yargının bulunduğu bir sistem içerisinde yer alabilmektedir. Böyle bir sistemde kamu kurumları ve özel kuruluşlar faaliyetlerinin üçüncü kişiler tarafından anlaşılır ve öngörülebilir olmasını sağlamakla yükümlüdür (UNDP, 2016).

Her iki ilkenin etkin kullanılabilmesi birbirlerine bağlı görülmektedir. Ancak hem şeffaflık hem de hesap verebilirlik birbirleri üzerinde etkili olan tek koşul değildir. Her iki kavramın da varlığında etkili olan farklı koşullar söz konusudur. Yine de bu iki kavramdan “eşleşen parçalar” olarak söz etmek mümkündür (López & Fontaine, 2019).

Şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerinin uygulandığı kurumlara ve söz konusu kurumların faaliyetlerinden faydalananlara etkisi pek çok farklı şekilde gözlemlenebilir. Bu iki kavramın örgütlerde yarattığı etkilere bakıldığında zaman, kavramların birbirleriyle olan etkileşimleri nedeniyle ortak veya benzer yönler göze çarpmaktadır. Nitekim şeffaflık ve hesap verebilirliğin çoğu zaman bir arada sahneye çıkması nedeniyle bir ilkenin uygulanıp diğerinin uygulanmadığı bir sistem bulunması ve iki kavramın etkilerinin bağımsız olarak gözlemlenmesi oldukça zordur. Ancak her iki kavramın yarattığı etkiler birleşerek etkin ve sorumlu hareket eden kurumların oluşmasına ve ekonomik

ve sosyal alanda sürdürülebilir gelişmenin sağlanmasına yol açmaktadır (UNDP, 2014).

Şeffaflık kavramı için literatürde; bilginin toplanması ve kamuya açık olması (Spicer, 2017), ilgili taraflara açık olan bilginin miktarının ve kalitesinin artırılması (Williams, 2015) ile etkin bir iletişim kurulması ve anlaşılabilirliğin sağlanması (Bellver & Kaufmann, 2005) noktaları vurgulanmaktadır. Uluslararası Şeffaflık Derneği'nin sitesinde şeffaflık, "Kararların, kurallar ve düzenlemeler doğrultusunda alınması ve uygulanması, alınan kararlardan etkileneceklerin bilgiye erişiminin sağlanması ve bu bilginin de ulaşılabilir, anlaşılır ve somut olması prensibi" şeklinde açıklanmaktadır ("Uluslararası Şeffaflık Derneği, 2021").

İyi yönetim yaklaşımının ana ilkelerinden biri olarak vurgulanan şeffaflık, Şeffaf ve Hesap Verebilir Kamu Yönetimi Sempozyumu'nda "halkın yönetim tarafından yürütülen iş ve işlemlerden haberdar olması, gerekli bilgi ve belgelere ulaşabilmesi, yönetime katılması, yapılanları denetleyebilmesi veya yanlışlardan hesap sorabilmesi gibi demokratik, temiz ve dürüst yönetim anlayışı" olarak tanımlanmıştır (Ceritli, 2012).

Devlet işlerinde şeffaflığın benimsenmesi ile hükümetlerin vatandaşlarının gözetim ve eleştirilerine açık olması (Jordan, Yusuf, Berman, & Gilchrist, 2017) ve etik olmayan, yozlaşmış faaliyetlerin engellenmesi sağlanmaktadır (Brink, Benschop, & Jansen, 2010).

Genel anlamıyla hesap verebilirliğin tanımına bakıldığında, gerçekleştirilen bir eylemin bu eylemi gerçekleştiren aktörlerin dışında yer alan kişi veya kişilere açıklanması ve gerekçelendirilmesi olarak ifade edilebilir. Kamu yönetimi bağlamında ise eylemi gerçekleştiren kamu kesimi, bu eylemin gerçekleştirilmesinde aktif rol oynamayan vatandaşlara, yapılan işlemlerin açıklamasını yapmakta ve hesabını vermektedir (Eryılmaz & Biricikoğlu, 2011).

Çoğunlukla kamu yönetiminde karşımıza çıkan bir kavram olmasına rağmen hesap verebilirlik sadece kamu yönetimlerine özgü değildir (Barrett, 2000). Yönetim olgusunun özünde yer alan bir kavram olan hesap verme, belirli kaynakları istifade ederek politikalar oluşturan ve faaliyetlerde bulunan her yönetim birimi için var olan bir yükümlülüktür (S. Yazıcı, 2018).

Stratejik Planlama

Strateji, örgütün amaçlarına nasıl ulaşacağı sorusuna bir cevap niteliğinde ortaya koyulmaktadır (Şentürk, 2005). Yönetim süreçlerinde stratejik hareket etmek kısaca; "geleceği şekillendirmek ve güvence altına almak için gerçekleştirilen fikirler ve eylemler" olarak tanımlanabilir (Macmillan & Tampoe, 2000).

Yönetimin fonksiyonlarından biri olan planlama, örgütlerin gelecekte yapmak istediği faaliyetlere yönelik kararların alınmasıdır (Öztürk, 2016). Planlama fonksiyonu, yönetimin temel taşlarından biri olup tüm örgütlerde gerçekleştirilen bir süreçtir (Leblebici & Erkul, 2008). Planlama sürecinde alınan kararlar; hedeflenen sonuçları, uygulanacak politikaları ve kullanılacak kaynakları içermektedir. Bu anlamda plan ve strateji kavramları birbirleriyle yakından ilişkilidir. Ancak stratejik planlamanın geleneksel planlamadan bazı özellikleri ile ayrıştığı görülmek-

tedir. Bu noktada stratejik planlamanın, misyon ve vizyon ile iç ve dış etkenlerin dikkate alınması ile çok sayıda hipotez oluşturulması ve geleceğe yönelik tahminlerde bulunulması özellikleri öne çıkmaktadır (Usta, 2014b). Ancak bazı yazarlara göre stratejik planlama yalnızca geleceğe yönelik tahminlerden ibaret olmayıp örgütün gelecekteki konumunu etkileyen güncel kararların alınmasıdır (Goodstein, Nolan, & Pfeiffer, 1992).

Stratejik planlama kavramı üzerinde kesin bir fikir birliği oluşturulmadığı için tek bir tanımı mevcut değildir (Genç, 2009). Kavramın farklı dönemlerde farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. DPT (2006b) Stratejik Planlama Kılavuzu'na göre stratejik planlama, "kuruluşun bulunduğu nokta ile ulaşmayı arzu ettiği durum arasındaki yolu" ifade etmektedir. Bryson (2004) stratejik planlamayı; bir örgütün kimliğini, gerçekleştirdiği eylemleri ve neden bu eylemleri gerçekleştirdiğini belirleyen ve yönlendiren kararların alındığı bir çaba olarak tanımlamaktadır. Poister ve Streib (2005) ise stratejik planlama tanımlarında, uzun vadeli bir yol çizilmesi amacıyla büyük resim hakkında bilgi toplanmasını vurgulamaktadırlar. Toplanan bilgilere göre hedef ve eylemler ortaya koyulması ile örgüt çizdiği yolda stratejik hareket etme imkânına kavuşmaktadır.

Yükseköğretimde Stratejik Planlama

Yükseköğretim kurumlarında ve çevrelerinde yaşanan değişimler bu kurumların artan beklentilere cevap verebilmesi ve değişen çevreye uyum sağlayabilmesi açısından yeni yönetim uygulamalarını benimsemelerine neden olmuştur (Baker & Markin, 1993). Bu uygulamalardan biri olan stratejik yönetim düşüncesinin üniversitelerde ortaya koyulması ile hem toplumsal hem de kurumsal açıdan birçok fayda gözlemlenmektedir.

Üniversitelerin farklı alanlarda topluma yaptıkları katkılar, bu kurumlara yönelik beklentileri artırarak üniversitelerden elde edilen faydaların işlevselleştirilmesi ve yaygınlaştırılması adına girişimci özelliklerini öne çıkarmaktadır (Çatı, Bilgin, Kesici, & Kethüda, 2016). Aynı zamanda kamu yönetiminde yaşanan gelişmeler ile artan şeffaflık ve hesap verebilirlik ihtiyacı; üniversitelerde misyon, vizyon ve amaçları belirten ve izlenen yolu gösteren stratejik planlamanın ele alınmasında etkili olmuştur. Finansal kaynakların ve insan kaynağının yönetilmesi ve geliştirilmesi açısından tüm örgütler ile benzerlik gösteren yükseköğretim kurumlarında da riskleri tespit etmek ve geleceğe yönelik planları rasyonel analizlere dayanarak yapmak önemli hâle gelmiştir (Çiçek, Taş, & Yastioğlu, 2019). Stratejik yönetim unsurlarının doğru şekilde uygulanması ile üniversitelerde performans artışı ve kurumsal gelişim öngörülmektedir (Kotler & Murphy, 1981).

Tüm yükseköğretim kurumlarının işleyişlerinde ortak önem verilen bazı ilkeler mevcuttur. Bunlar; akademik özgürlük ve yönetsel özerklik, üretkenlik ve kalite, etkin kaynak kullanımı, mali özerklik, saydamlık, hesap verebilirlik, farklılaşma, esneklik, katılım, toplumla ilişki ve uluslararası ilişkiler olarak sıralanmaktadır (YÖK, 2007). Belirtilen ilkelere uyumun sağlanmasında stratejik yönetim anlayışının önemli bir rol oynadığını söylemek mümkündür. Şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerinin uygulanmasında benimsenen araçlardan biri olan stratejik

planlar; etkinlik ve verimlilik artışı, hizmet kalitesinde artış, katılımcılığın sağlanması, performans artışı, aktörlerle etkileşim sağlanması ve rekabette öne geçmeyi sağlaması gibi etkiler de bulunmaktadır. Bu etkiler dışında stratejik planlamanın yükseköğretim kurumlarında: özerkliği dengeleyici olması, girişimci üniversite anlayışının yayılması ve kurumun temel değerlerini ifade ettiği bir alan oluşturulması noktalarında önemli olduğu söylenebilir (Gedikoğlu, 2013; Çatı, vd., 2016).

YÖNTEM

Araştırmanın temel amacı, Türk kamu yönetiminde şeffaflık ve hesap verebilirliğin sağlanmasında kullanılan araçlardan biri olan stratejik planlarda, şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumun ölçülmesidir. Stratejik planlarda şeffaflık ve hesap verebilirlik kavramlarına ve bu kavramları işaret eden göstergelere ne kadar yer verildiğinin tespit edilmesiyle stratejik planların bu amacını ne kadar yerine getirdiğinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Aynı zamanda stratejik planların şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerine uyumu ile kurumsal özellikler arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Son olarak yükseköğretim kurumların stratejik planlarında şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum konusunda eksiklik görülen alanların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki 128 devlet üniversitesi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Türkiye'deki tüm devlet üniversitelerinin stratejik planlarının incelenmesi planlandığından evren ve örneklem aynı olarak belirlenmiştir. Ancak stratejik planlarına ulaşamayan üniversitelerin çalışmaya dahil edilememesi nedeniyle örneklem 117 devlet üniversitesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmada nitel veri toplama tekniği olarak içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizinde MAXQDA 2020 programından yararlanılmıştır. Literatürden ve Kalkınma Bakanlığı tarafından hazırlanan Üniversitelerde Stratejik Planlama Rehberi'nden yola çıkılarak "Üniversitelerin Stratejik Planlarında Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik Ölçeği" oluşturulmuştur (Öztop, 2021). Stratejik planlarda yer alan bilgilerin bu ölçeğe göre değerlendirilmesi ile stratejik planların şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumları belirlenmiştir.

Ölçekte belirtilen plan bölüm başlıkları ve planlarda yer alan bilginin niteliğini belirten "eksik bilgi", "yüzeysel bilgi" ve "anlaşılır ve kapsamlı bilgi" ifadeleri programa kod olarak eklenmiştir. Sonrasında araştırmacı tarafından tüm stratejik planların incelenmesi ve planların içeriğinin ölçekte yer alan başlıklara göre kodlanması gerçekleştirilmiştir. Ölçekte belirlenmiş olan ve planlarda yer alması gereken 37 maddenin her biri ilgili plan bölümlerine atanmıştır. Aynı zamanda bu 37 maddeden oluşan plan bölümlerinin her biri içerdikleri bilginin niteliği açısından değerlendirilmiştir.

Bir plan bölümünün incelenmekte olan stratejik planda yer almaması durumunda bu bölüme "eksik bilgi" kodlaması yapılırken bölümün planda yer alması ve ölçekte belirtilmiş olan özellikleri taşıması durumunda "anlaşılır ve kapsamlı bilgi" kodu atanmıştır. "Yüzeysel bilgi" kodu ise bölümün planda yer aldığı ancak gerekli açıklamaların bulunmadığı durumlarda kullanılmıştır.

Belirtilen şekilde incelenen planlar üzerinde gerekli kontroller yapıldıktan sonra kodlanan kısımlar nicel verilere dönüştürülmüş ve planlarda bulunan "eksik", "yüzeysel" ve "anlaşılır ve kapsamlı bilgi" oranları incelenmiştir. MAXQDA programının sunduğu kod ilişkileri tarayıcısı özelliği ile planların hangi bölümlerinde hangi nitelikteki bilginin yer aldığını görmek ve frekans analizi özelliği ile istenilen ifadelerin ne sıklıkta tekrarlandığını tespit etmek mümkün olmaktadır.

Anlaşılır ve kapsamlı bilgi paylaşımının diğer bilgilere göre ağırlığının fazla olması, söz konusu planın şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumunun göreceli olarak daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu nedenle anlaşılır ve kapsamlı bilginin tüm bilgiye oranı alınarak kurumların şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumunun değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumu etkilediği düşünülen üniversite yaşı, plan sayısı, başarı sırası ve şeffaflık ve hesap verebilirlik ifadelerinin tekrarlanması faktörleri test edilmiştir. Aynı zamanda stratejik planlarda bilgi paylaşımında eksiklik görülen bölümlerin benzerliği incelenmiştir.

BULGULAR

Anlaşılır ve kapsamlı bilginin tüm bilgilere oranlanması ile üniversitelerin şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumu tespit edildikten sonra bu uyumu etkileyen değişkenlerin belirlenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında ele alınan değişkenler; üniversite yaşı, plan sayısı, URAP (University Ranking by Academic Performance) sıralaması ve şeffaflık ve hesap verebilirlik ifadelerinin planlardaki tekrarlanma sıklığıdır. Aşağıda Tablo 1'de üniversitenin şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumuna göre sıralanması ve söz konusu değişkenlere ait bilgileri yer almaktadır. Tablo 1'de araştırmada kullanılan 117 üniversite arasından şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumlarına göre sıralamada ilk onda ve son onda yer alan üniversiteler bulunmaktadır. Tüm üniversitelere ait veriler için Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik Açısından Stratejik Planlar: Türkiye'deki Devlet Üniversitelerinin Stratejik Planlarının İncelenmesi isimli teze bakılabilir (Öztop, 2021).

Üniversitelerin şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumunu etkileyen özelliklerin tespit edilmesine ek olarak stratejik planlarda şeffaflık ve hesap verebilirlik açısından eksikliklerin görüldüğü bölümlerin tespiti gerçekleştirilmiştir. İncelenen stratejik planların her birinden elde edilen veriler ile hangi plan bölümlerinde eksik bilgi paylaşım oranının fazla olduğu belirlenmiştir. Aşağıda Tablo 2'de stratejik planlarda paylaşılan bilginin niteliğinin plan bölümlerine göre ağırlıkları görülmektedir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere göre üniversitelerin şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum konusunda eksik kaldığı alanlar belirli başlıklarda yoğunlaşmaktadır.

İlk olarak planın girişini oluşturan Bir Bakışta Stratejik Plan ve Temel Performans Göstergeleri, plan hazırlık sürecinde Planın Sahiplenilmesi, durum analizinde Tespitler ve İhtiyaçların Belirlenmesi ve strateji geliştirmenin altında Hedef Riskleri ve Kontrol Faaliyetleri başlıklarında yüksek oranda eksiklik göze çarpmaktadır. Eksik bilgi oranları: Bir Bakışta Stratejik Plan başlığında %49,57 ve Temel Performans Göstergeleri başlığın-

Tablo 1: Üniversitelerin Şeffaflık ve Hesap Verebilirliğe Uyumu ile Kuruluş Yılları, Plan Sayısı, URAP Sıralaması ve Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik İfadelerinin Tekrarlanma Sıklığı

Üniversite Adı	Şeffaflık ve Hesap Verebilirliğe Uyum	Kuruluş Yılı	Plan Sayısı	Urap Sıralama	Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik İfadeleri Tekrarlanma Sıklığı
1. Alanya Alaaddin Keykubat Üni	%86,49	2015	1	155	10
2. Ankara Sosyal Bilimler Üni	%86,49	2013	1	149	5
3. Giresun Üni	%86,49	2006	3	95	12
4. Boğaziçi Üni	%83,78	1971	3	11	5
5. Hitit Üni	%83,78	2006	3	57	6
6. Adıyaman Üni	%81,08	2006	3	81	7
7. Balıkesir Üni	%81,08	1992	4	72	10
8. Dicle Üni	%81,08	1973	3	48	10
9. Düzce Üni	%81,08	2006	3	55	7
10. Iğdır Üni	%81,08	2008	3	113	1
108. Gebze Teknik Üni	%35,14	2014	3	8	1
109. Mustafa Kemal Üni	%35,14	1992	3	74	1
110. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni	%35,14	2007	2	101	2
111. Çankırı Karatekin Üni	%32,43	2007	2	87	5
112. Erciyes Üni	%32,43	1978	4	18	0
113. Sivas Cumhuriyet Üni	%32,43	1974	3	58	0
114. Bilecik Şeyh Edebali Üni	%29,73	2007	2	105	1
115. Ardahan Üni	%27,03	2008	2	125	5
116. Bayburt Üni	%27,03	2008	3	106	0
117. Dumlupınar Üni	%27,03	1992	3	86	1

Tablo 2: Paylaşılan Bilginin Niteliğinin Plan Bölümlerine Göre Ağırlıkları

Plan Bölümleri	Eksik Bilgi	Yüzeysel Bilgi	Anlaşılır ve Kapsamlı Bilgi	Eksik Bilgi / Tüm Bilgiler
Rektör Sunuşu	4	0	113	%3,42
Bir Bakışta Stratejik Plan	58	1	58	%49,57
Temel Performans Göstergeleri	57	2	58	%48,72
Plan Hazırlık Süreci				
Planın Sahiplenilmesi	59	11	45	%51,30
Planlama Sürecinin Organizasyonu	4	5	108	%3,42
Planlamada Yetkililer	7	3	107	%5,98
Zaman Çizelgesi	35	1	81	%29,91
Durum Analizi				
Kurumsal Tarihçe	1	2	114	%0,85
Uygulanmakta Olan Stratejik Planın Değerlendirilmesi	16	42	59	%13,68
Mevzuat Analizi	1	32	84	%0,85
Üst Politika Belgeleri Analizi	15	20	82	%12,82
Faaliyet Alanları ve Ürün ve Hizmetlerin Belirlenmesi	8	6	104	%6,78
Paydaş Analizi	2	20	95	%1,71
Kuruluş İçi Analiz	16	76	25	%13,68
İnsan Kaynakları Analizi	1	110	6	%0,85

Tablo 2: Devam

Plan Bölümleri	Eksik Bilgi	Yüzeysel Bilgi	Anlaşılır ve Kapsamlı Bilgi	Eksik Bilgi / Tüm Bilgiler
Öğrenci Analizi	45	66	6	%38,46
Akademik Faaliyetler Analizi	23	10	84	%19,66
Yükseköğretim Sektörü Analizi	17	14	87	%14,41
GZFT Analizi	1	3	113	%0,85
Kurum Kültürü Analizi	15	62	40	%12,82
Kaynak Analizi	6	79	32	%5,13
Tespitler ve İhtiyaçların Belirlenmesi	67	2	48	%57,26
Geleceğe Bakış				
Misyon	1	87	29	%0,85
Vizyon	1	100	16	%0,85
Temel Değerler	0	69	48	%0,00
Farklılaşma Stratejisi				
Konum Tercihi	21	3	93	%17,95
Başarı Bölgesi Tercihi	21	3	93	%17,95
Değer Sunumu Tercihi	22	6	89	%18,80
Temel Yetkinlik Tercihi	23	10	83	%19,83
Strateji Geliştirme				
Amaçlar ve Stratejik Hedefler	1	16	99	%0,86
Hedef Kartları	3	7	107	%2,56
Hedef Riskleri ve Kontrol Faaliyetleri	87	1	28	%75,00
Sorumlu Birim ve İş birliği Yapılacak Birimler	1	39	77	%0,85
Maliyetlendirme	0	1	116	%0,00
Performans Göstergeleri	0	1	116	%0,00
İzleme ve Değerlendirme				
İzleme ve Değerlendirme Sıklığı ve Yöntemi	5	11	101	%4,27
Performans Göstergeleri Başlangıç ve İzleme Dönemi İlerleme	4	2	111	%3,42

da %48,57 olarak görülmektedir. Plan hazırlık sürecinde ise Planın Sahiplenilmesi başlığında %51,30 oranında eksik bilgi görülürken, durum analizinde Tespitler ve İhtiyaçların Belirlenmesi başlığında %57,26 ve strateji geliştirmenin altında Hedef Riskleri ve Kontrol Faaliyetleri başlığında %75 oranında eksik bilgi paylaşımı olduğu anlaşılmaktadır.

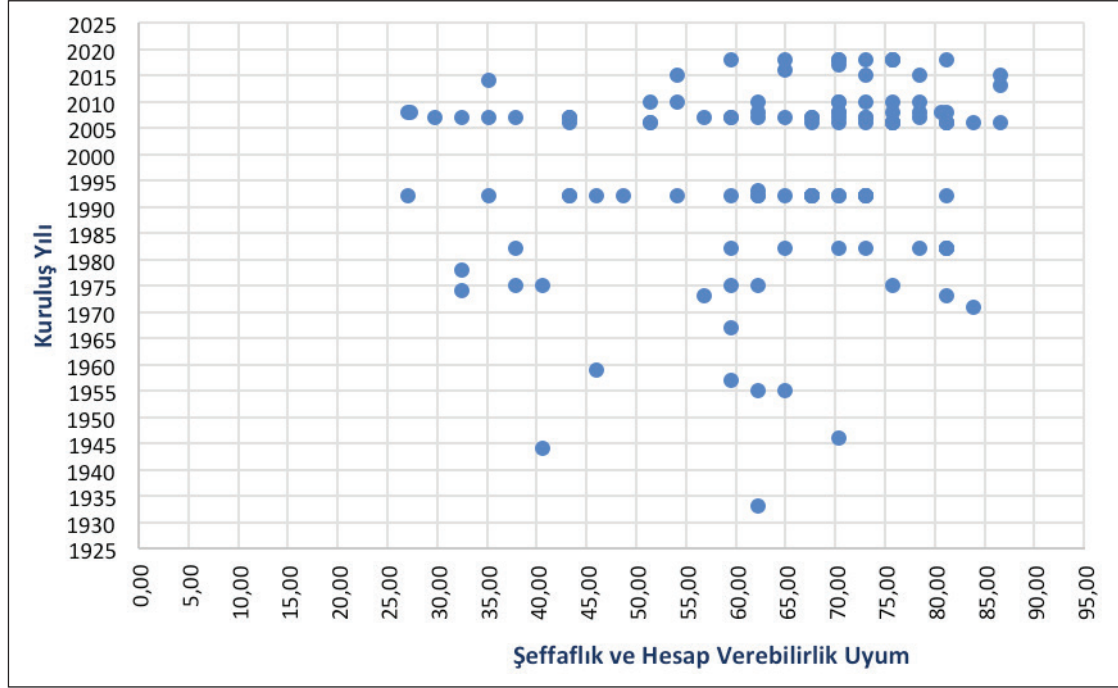
Zaman Çizelgesi (%29,91) ve Öğrenci Analizi (%38,46) başlıklarında da eksik bilgi paylaşımı oranı ortalamanın üzerinde görülürken Uygulanmakta Olan Stratejik Planın Değerlendirilmesi (%13,68), Üst Politika Belgeleri Analizi (%12,82), Kuruluş İçi Analiz (%13,68), Akademik Faaliyetler Analizi (%19,66), Yükseköğretim Sektörü Analizi (%14,41) ve Kurum Kültürü Analizi (%12,82) başlıklarında da eksik bilgi oranı göze çarpmaktadır. Aynı zamanda İnsan Kaynakları Analizi, Öğrenci Analizi, Kurum Kültürü Analizi, Kaynak Analizi ve Misyon, Vizyon ile Temel Değerler başlıkları altında yüzeysel bilgi yoğunluğu görülmektedir.

Üniversitelerin Stratejik Planlarında Şeffaflık ve Hesap Verebilirliği Etkileyen Faktörler

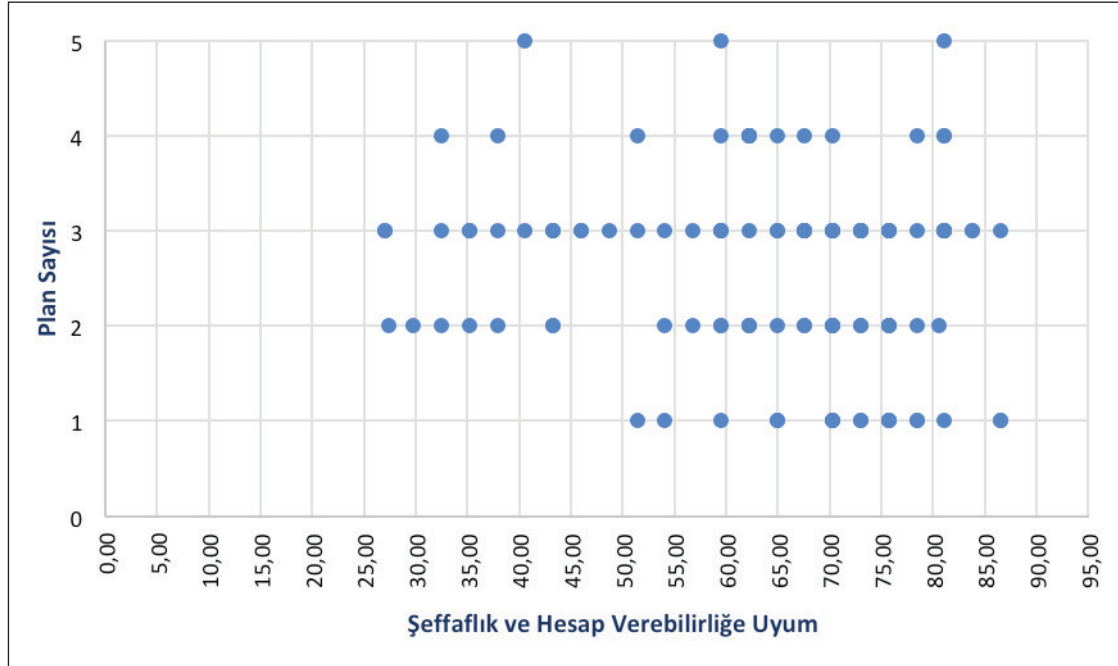
Elde edilen veriler, üniversitelerin stratejik planlarında şeffaflık ve hesap verebilirliğe etkisi olduğu düşünülen kurumun yaşı, plan sayısı, URAP sıralaması ve şeffaflık ve hesap verebilirlik ifadelerinin tekrarlanma sıklığı özelliklerine yönelik incelenmiştir.

Üniversite Yaşı

Şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum konusunda %70 üzerinde değerlendirilerek bu ilkelere uyumunun yüksek olduğu söylenebilecek 55 üniversite bulunmaktadır. Bu 55 üniversite arasından 38 tanesi 2006 ve sonrasında kurulan üniversiteler iken; 17 tanesinin 2006 yılı öncesinde kurulan kurumlar olduğu görülmektedir. Bu açıdan şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumu daha yüksek olan üniversitelerin %69,09'unun 2006 yılı ve sonrasında kurulduğu bilgisine ulaşılmaktadır. 2006 yılı öncesinde kurulan üniversitelerin ise şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum konusunda ağırlığının daha az olduğu anlaşılmaktadır. Bu



Şekil 1: Üniversite yaşı ile şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum arasındaki ilişki.



Şekil 2: Üniversitenin hazırladığı plan sayısı ile şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum arasındaki ilişki.

nedenle üniversite yaşı küçüldükçe, şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumda artış olduğu anlaşılmaktadır.

Plan Sayısı

1. stratejik plan döneminde olup şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum konusunda %70 üzerinde değerlendirilerek bu ilkelere uyumunun yüksek olduğu söylenebilecek üniversite oranı %72,2'dir. Aynı zamanda 1. stratejik plan döneminde olan kurumların tamamının şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum

değerlendirmesinde %50'nin üzerinde değerlendirildiği görülmektedir. Yani ilk plan döneminde olan kurumların şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumu ortalamasının üzerindedir.

2. plan döneminde olan üniversiteler arasında şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumu yüksek olan üniversite oranı %40,7'dir. 3. plan döneminde olan üniversitelerde ise bu oranın %50 ve 4. plan döneminde olan üniversitelerde %26,6 olduğu görülmektedir. 5. plan döneminde olan üniversite sayısı sadece 3 olduğu için oranları alınmamıştır.

Bu açıdan ilk plan döneminde olan üniversitelerin daha fazla stratejik plan hazırlamış olan üniversitelere göre şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum konusunda daha başarılı olduğu görülmektedir. Üniversitelerin hazırladıkları plan sayısı arttıkça, planların şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumunun azaldığı görülmektedir.

URAP Sıralaması

URAP sıralamasında devlet üniversiteleri arasında ilk 50'de yer alan üniversitelerin şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumları incelendiğinde bu üniversitelerden 19 tanesinin şeffaflık ve hesap verebilirlik değerlendirmesinin %70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu açıdan URAP Sıralamasında başarılı olarak öne çıkan ilk 50 devlet üniversitesi için şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum oranı %38'dir.

URAP sıralamasında son 50'de yer alan devlet üniversitelerinden ise 25 tanesinin şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum konusunda %70 ve üzerinde değerlendirildiği görülmektedir. Bu açıdan URAP sıralamasında son 50'de yer alan devlet üniversitelerinin şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum oranı %50 olarak görülmektedir.

Bu nedenle URAP sıralamasında önde yer alan kurumların şeffaflık ve hesap verebilirlik uyumları daha düşük iken; sonlarda yer alan üniversitelerin şeffaflık ve hesap verebilirlik uyumları göreceli olarak daha yüksektir.

Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik İfadelerinin Tekrarlanma Sıklığı

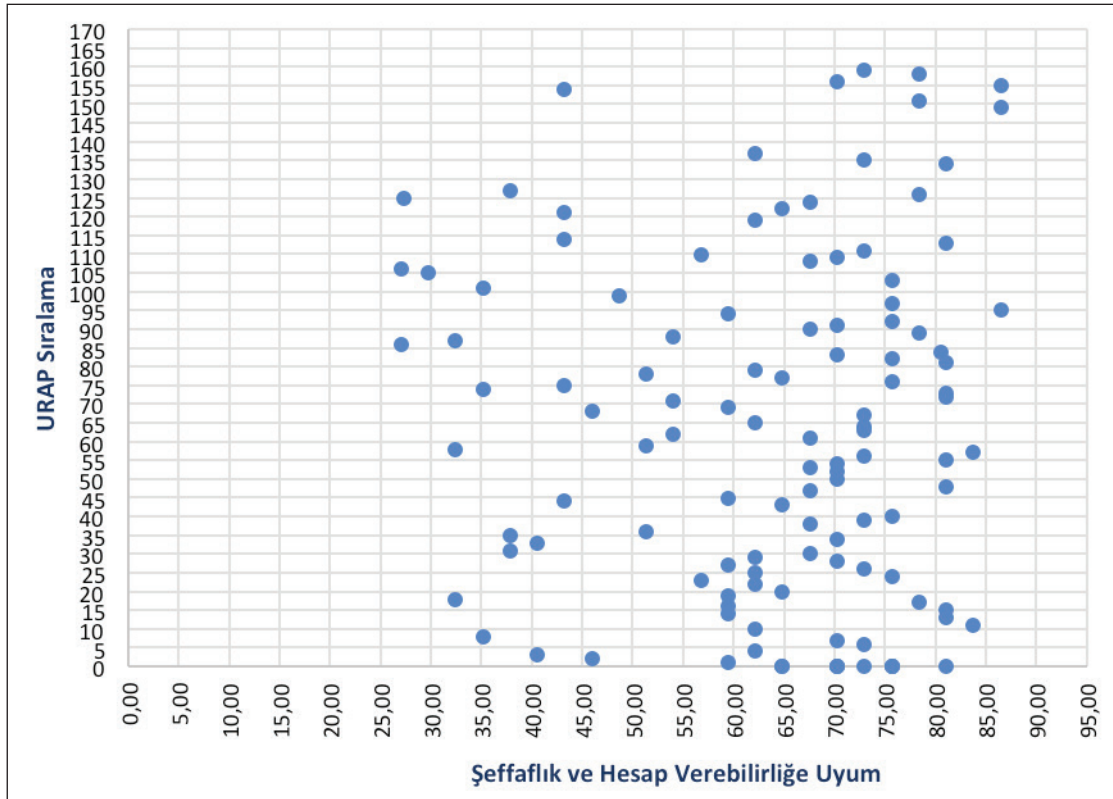
Şeffaflık ve hesap verebilirlik ifadelerin tekrarlanması kapsamında incelenen anahtar kelimeler; şeffaflık, hesap verebilirlik,

şeffaf, hesap verebilir, saydamlık ve saydam olarak sıralanmaktadır. Bu ifadelerin 6 ve daha fazla kere tekrarlandığı 38 stratejik plan arasında şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum konusunda yüksek olarak değerlendirilen kurum oranı %85'tir. Şeffaflık ve hesap verebilirlik ifadelerinin 2 ve daha az tekrarlandığı stratejik planlar arasında ise şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum konusunda yüksek değerlendirilen kurum oranı %30'dur.

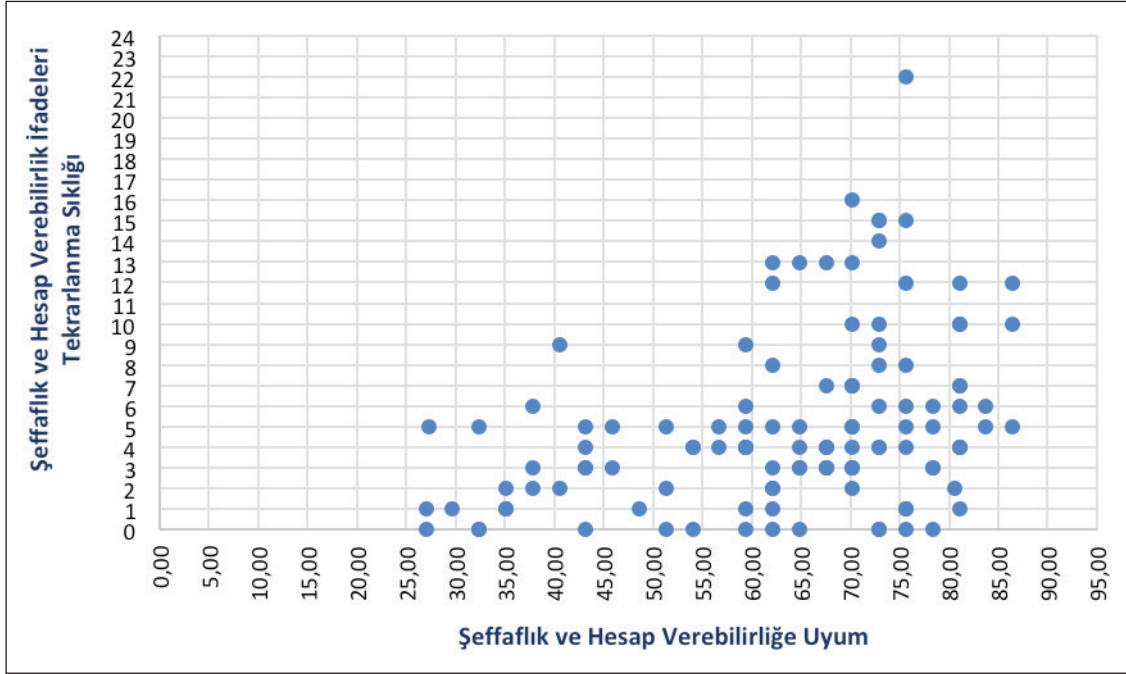
Bu açıdan stratejik planlarında şeffaflık ve hesap verebilirlik kavramlarına kelime olarak yer veren kurumların şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum konusunda başarılı olduğu söylenebilir. Şeffaflık ve hesap verebilirlik ifadelerine az yer veren veya bu ifadelerle hiç yer vermeyen kurumların şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumları düşük görünmektedir.

TARTIŞMA

İlk olarak, stratejik planlarda eksik bilgi paylaşım oranı yüksek olup şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumu olumsuz etkileyen bölümlerin ağırlıklı olarak Bir Bakışta Stratejik Plan, Temel Performans Göstergeleri, Planın Sahiplenilmesi, Tespitler ve İhtiyaçların Belirlenmesi ile Hedef Riskleri ve Kontrol Faaliyetleri başlıklarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bahsedilen bölümlerde şeffaflık ve hesap verebilirliğe uygunluk açısından üniversitelerin büyük bir kısmında eksiklik görüldüğü ve bu alanların iyileştirilmesinin stratejik planlama açısından faydalı olacağı söylenebilir. İlgili bölümlerdeki eksik bilgi paylaşımının yüksekliğine üniversiteler tarafından dikkat çekilip iyileştirmelere gidilebileceği gibi üniversitelere stratejik planlama konusunda yol gösteren kurumların eyleme geçmesi de söz konusu olabilir. Stratejik planlama ile ilgili hazırlanan kılavuz ve rehberlerde



Şekil 3: Üniversitenin URAP sıralaması ile şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum arasındaki ilişki.



Şekil 4: Stratejik planda şeffaflık ve hesap verebilirlik ile ilgili ifadelerin tekrarlanma sıklığı ile şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum arasındaki ilişki.

İlgili alanlarda daha detaylı açıklamalar bulunması ve şeffaf ve hesap verebilir bilgi paylaşımı için gerekli öğelere yer verilmesi tavsiye edilebilir.

İkinci bir bulgu olan üniversite yaşı açısından bakıldığında genç üniversitelerin daha eski üniversitelere göre şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumunun yüksek olduğu tespit edilmiştir. Üniversite yaşından kaynaklı sahip olunan kurumsal deneyimin stratejik planlarda şeffaflık ve hesap verebilirlik açısından olumlu etki yaratacağı beklenirken aksi yönde bir bulguya ulaşılmıştır. Söz konusu bulgunun nedeni olarak; stratejik planlamanın zorunlu olduğu bir çevrede faaliyete başlayan kurumların bu anlayışa uyum sağlama konusunda daha başarılı olduğu yorumu yapılabilir. Stratejik planlama anlayışından önce faaliyetlerini başlatan kurumların ise stratejik planlamaya uyum açısından güçlükler yaşadığı anlaşılmaktadır.

Tespit edilen bir başka unsur ise kurumların hazırladığı plan sayısına yöneliktir. Daha fazla stratejik plan hazırlamış olan kurumların stratejik planlarda şeffaflık ve hesap verebilirlik konusundaki değerlendirmede yüksek sonuç elde etmesi beklenirken ilk stratejik planlarını hazırlayan kurumların daha yüksek sonuçlar elde ettiği görülmüştür. Bu konuda ilk kez stratejik plan hazırlayan kurumların Üniversitelerde Stratejik Planlama Rehberi'ne ve diğer kaynaklara daha uygun hareket ettiği ve stratejik planlarında paylaştıkları bilgilerin niteliği açısından daha dikkatli olduğu çıkarımı yapılabilir. Daha fazla stratejik plan hazırlamış olan kurumların ise şeffaflık ve hesap verebilirliğe yönelik çabalarının azaldığı anlaşılmaktadır.

Diğer bir bulgu olan URAP sıralaması ile stratejik planlarda şeffaflık ve hesap verebilirliğe yönelik incelemede ise negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu konuda, belirli bir başarı seviyesinde bulunan kurumların şeffaflık ve hesap verebilirliğe

uyum sağlama çabaları azalırken; daha az başarılı olan kurumların kendilerini geliştirmek adına stratejik planlama süreçlerini daha fazla dikkate aldığı yorumu yapılabilir.

Şeffaflık ve hesap verebilirlik ifadelerinin stratejik planlarda tekrarlanma sıklığına ilişkin yapılan incelemede ise şeffaflık ve hesap verebilirlik ile ilgili kelimelere daha çok yer veren üniversitelerin planlarının şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum konusunda daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu konuda bu ifadelere daha çok yer veren kurumların daha az veya hiç yer vermeyen kurumlara göre bu kavramlara daha çok önem verdiği ve planlarında paylaştıkları bilgilerde de bu ilkelere uygun olacak şekilde hareket ettiği çıkarımı yapılabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde daha genç olan, stratejik planlama süreçlerine yeni başlayan ve URAP sıralamasında daha geride yer alan üniversitelerin, stratejik planlarında paylaştıkları bilgilerin şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumunu sağlayarak kurumlarını tanıtmak, kurumsal bir kimlik oluşturmak ve paydaşları ile olan ilişkilerini güçlendirmek gibi faydaları gözettiği söylenebilir. Bu nedenle söz konusu özellikleri taşıyan kurumların stratejik planlarında şeffaflık ve hesap verebilirlik uyumu yüksek görülmektedir.

Oysa stratejik planlama bir öğrenme süreci olarak görülmektedir. Ancak bu öğrenme süreci içinde daha uzun zamandır bulunan yükseköğretim kurumlarının güncel durumunun bekleneni yansıtmadığı söylenebilir. Bu açıdan stratejik planlamada deneyim sayesinde elde edilebilecek avantajların başka faktörler nedeniyle kaybedildiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle stratejik planlama sürecine yeni başlayan kurumlar gibi uzun zamandır bu sürecin içinde bulunan kurumların da stratejik planlamada dikkat edilmesi gereken unsurları göz önünde bulundurması ve sürekli öğrenmeden uzaklaşmaması tavsiye edilebilir.

Stratejik planlamada öne çıkan süreçler olan plan hazırlık süreçlerinde; planın planlanması, eğitim ve katılım unsurlarına verilen önem artırılarak personel yapısı ile stratejik planlama anlayışı uyumlaştırılmalı ve planlamaya karşı oluşabilecek kurumsal direnç kırılmalıdır. Böylece kurum içinde planın sahiplenilmesi ve anlaşılması ile stratejik planlarda şeffaflık ve hesap verebilirliğin sağlanması ve planlardan elde edilecek faydanın artırılması yönünde gelişmeler beklenebilir.

Aynı zamanda planlara yönelik beklentilerin gerçekçi bir şekilde belirlenmesi ve bu beklentilere ulaşabilmek için yeterli zamanın verilmesi önerilebilir. Gerçekçi şekilde belirlenmeyen hedef ve zaman çizelgeleri stratejik planlamanın başarısızlığına ve stratejik planlamaya yönelik güvenin azalmasına neden olabilir. Planlardan beklenen faydaların elde edilememesiyle stratejik planlama gerekli önemin verilmediği rutin bir zorunluluğa dönüşmektedir.

Stratejik planlama konusunda büyük etkisi görülen ve üniversitelerde öne çıkan diğer bir unsur ise üst yönetimin rolüdür. Rektör seçimleri ile değişen üst yönetimin stratejik planlamadan sorumlu ekiplerin de değişimi ile sonuçlanması, yükseköğretim kurumlarında stratejik planlama konusunda süreklilik ve istikrarın sağlanmasını olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle stratejik planlama süreçlerinin üst yönetimde yaşanan değişimlerden olumsuz etkilenmeden devamlılığının sağlanması adına hareket edilmelidir.

SONUÇ

Stratejik yönetimin bir parçası olan stratejik planlar, hem kurumların izleyecekleri yolu gösteren bir rehber olarak hem de kurumlarının faaliyetlerini ve planlarını kamuoyuyla paylaştıkları bir araç olarak tanımlanabilir. Bu açıdan stratejik planların yönetimde etkinlik, verimlilik ve performans esaslılık gibi unsurları sağlarken aynı zamanda şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumda da rolü bulunmaktadır.

Türkiye'deki devlet üniversitelerinin stratejik planlarının ele alındığı araştırmada 117 devlet üniversitesinin güncel stratejik planları incelenmiştir. Araştırma sonucunda üniversitelerin stratejik planlarında şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumda eksik kalınan noktalara yönelik bulgular elde edilip şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum ile üniversite yaşı, plan sayısı, URAP sıralaması ve şeffaflık ve hesap verebilirlik ifadelerinin planlarda tekrarlanma sıklığı arasında ilişki tespit edilmiştir.

Planlarda eksik bilgilerin yoğunlaştığı alanlar; planın giriş bölümünde Bir Bakışta Stratejik Plan ve Temel Performans Göstergeleri, plan hazırlık sürecinde Planın Sahiplenilmesi, durum analizinde Tespitler ve İhtiyaçların Belirlenmesi ve strateji geliştirmenin altında Hedef Riskleri ve Kontrol Faaliyetleri olarak görülmektedir. Kurum yaşı, plan sayısı ve URAP sıralamasına yönelik yapılan incelemelerde ise daha genç olan, stratejik planlama süreçlerine yeni başlayan ve URAP sıralamasında daha geride yer alan üniversitelerin stratejik planlarında şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumda daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda şeffaflık ve hesap verebilirliğe ilişkin ifadelerle planlarda daha fazla yer veren kurumların bu ilkelere uyum konusunda önde olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırma ile yükseköğretimde şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyumda etkili olan faktörlerin belirlenmesine yönelik bazı bulgular elde edilmekle birlikte araştırmanın kısıtları ve eksik yönleri de bulunmaktadır. Elde edilen bulguları kesinleştirmek ve altında yatan nedenleri belirlemek adına bu alandaki literatürün genişletilmesi ve çalışmaların artırılması şarttır. Bu çalışmada sadece Türkiye'deki devlet üniversitelerinin stratejik planları incelendiği için elde edilen bulguların geçerliliği sınırlıdır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda farklı yapıdaki kurumların stratejik planlarının incelenmesi ve inceleme ölçütlerinin farklılaştırılması tavsiye edilebilir. Böylece stratejik planlarda şeffaflık ve hesap verebilirlik ölçümü ve bu ilkelere uyumda etkili olan faktörler açısından sahip olunan bilgilerin genişletilmesi mümkündür.

Türkiye'deki 117 devlet üniversitesi ölçeğinde yapılan bu çalışma, üniversitelerin stratejik planlarında şeffaflık ve hesap verebilirliğe uyum konusunda iyi örnekler bulunduğunu göstermekle birlikte hâlen geliştirilecek yönler olduğunu da ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bulgularından hareketle geliştirilen tespit ve önerilerin dikkate alınmasıyla, gelecek stratejik planların şeffaflık ve hesap verebilirlik açısından daha başarılı örnekler sunacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKLAR

- Baker, D. D., & Markin, R. J. (1993). A Framework for Strategic Planning and Change in Higher Education: The Case of a Business School. Paper presented at the AIR 1993 Annual Forum Paper Chicago, IL.
- Barrett, A. P. (2000). Balancing Accountability and Efficiency in a More Competitive Public Sector Environment. *Australian Journal of Public Administration*, 59(3), 58-71.
- Bellver, A., & Kaufmann, D. (2005). Transparenting Transparency: Initial Empirics and Policy Applications. Draft discussion paper presented at the IMF conference on transparency and integrity 6-7 July 2005, World Bank, Washington, D.C.
- Brink, M. v. d., Benschop, Y., & Jansen, W. (2010). Transparency in Academic Recruitment: A Problematic Tool for Gender Equality?. *Organization Studies*, 31(11), 1459-1483.
- Bryson, J. M. (2004). *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations: A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement* 3rd edition: Wiley.
- Ceritli, İ. (2012). Türk Kamu Yönetiminde Şeffaflaşma ve Hesap Verebilirliğe Yönelik Pozitif Dönüşüm, Dirençler ve Zayıflıklar: Geleceğin Gelenekle Dansı. Şeffaf ve Hesap Verebilir Kamu Yönetimi Sempozyumu, Ankara.
- Çatı, K., Bilgin, Y., Kesici, B., & Kethüda, Ö. (2016). Üniversitelerin stratejik planlarının girişimci üniversite bağlamında incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 39-58.
- Çiçek, H., Taş, M. A., & Yastoğlu, S. (2019). Misyon, vizyon ve amaçlar bağlamında geleceğe bakış: mehmet akif ersoy üniversitesi stratejik plan çalışmaları örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 544-562.
- DPT. (2006b). *Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu*.

- Eryılmaz, B., & Biricikoğlu, H. (2011). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve etik. *İş Ahlakı Dergisi*, 4(7), 19-45.
- Fiscal Transparency Handbook. (2018). International Monetary Fund. Retrieved from: <https://www.elibrary.imf.org/view/IMF069/24788-9781484331859/24788-9781484331859/ch01.xml>
- Gedikoğlu, T. (2012). Yükseköğretimde Hesap Verebilirlik. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(3), 142-150.
- Genç, F. N. (2009). Türk kamu yönetiminde stratejik planlama. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (23), 201-212.
- Goodstein, L. D., Nolan, T. M., & Pfeiffer, J. W. (1992). Applied Strategic Planning: A Comprehensive Guide: Pfeiffer.
- Grimmelikhuijsen, S., Weske, U., Bouwman, R., & Tummers, L. (2017). Public Sector Transparency. In O. James, S. R. Jilke, & G. G. Van Ryzin (Eds.), *Experiments in Public Management Research: Challenges and Contributions* (291-312): Cambridge University Press.
- Jordan, M. M., Yusuf, J. E. W., Berman, M., & Gilchrist, C. (2017). Popular Financial Reports as Fiscal Transparency Mechanisms: An Assessment Using the Fiscal Transparency Index for the Citizen User. *International Journal of Public Administration*, 40(8), 625-636.
- Kamu İdarelerince Hazırlanacak Stratejik Planlar ve Performans Programları ile Faaliyet Raporlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik (2021).
- Kotler, P., & Murphy, P. E. (1981). Strategic planning for higher education. *The Journal of Higher Education*, 52(5), 470-489.
- Leblebici, D. N., & Erkul, E. (2008). Planlı kalkınma deneyiminden stratejik planlamaya geçiş: Türkiye örneği. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(1), 269-285.
- López, L., & Fontaine, G. (2019). How Transparency Improves Public Accountability: The Extractive Industries Transparency Initiative in Mexico. *The Extractive Industries and Society*, 6(4), 1156-1167.
- Macmillan, H., & Tampoe, M. (2000). *Strategic Management: Process, Content, and Implementation*: OUP Oxford.
- Öztürk, C. (2016). *Kamu Yönetiminde Stratejik Yaklaşımlar*. Ankara: SAGE.
- Öztop, Talya (2021). Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik Açısından Stratejik Planlar: Türkiye'deki Devlet Üniversitelerinin Stratejik Planlarının İncelenmesi, Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Poister, T. H., & Streib, G. (2005). Elements of strategic planning and management in municipal government: Status after two decades. *Public Administration Review*, 65(1), 45-56.
- Spicer, Z. (2017). Bridging the accountability and transparency gap in inter-municipal collaboration. *Local Government Studies*, 43(3), 388-407.
- Şentürk, H. (2005). *Belediyelerde Stratejik Planlama*. İstanbul: İlke Yayıncılık.
- Uluslararası Şeffaflık Derneği. Şeffaflık Nedir. Şuradan alındı: <http://www.seffalik.org/yolsuzluk/seffaliknedir/#:~:text=%C5%9Eeffal%C4%B1k%3B%20kararlar%C4%B1n%2C%20kurallar%20ve%20d%C3%BCzenlemeler,anla%C5%9F%C4%B1l%C4%B1r%20ve%20somut%20olmas%C4%B1%20prensibidir>
- UNDP. (2014). Discussion Paper - Governance for Sustainable Development
- UNDP. (2016). Glossary of Terms SEEDs of Health and Health Equity. Şuradan alındı: https://www.eurasia.undp.org/content/dam/rbec/docs/UNDP%2520SEEDS_Glossary_web_V2.pdf+&cd=2&hl=tr&ct=clnk&gl=tr
- Usta, A. (2014b). Kamu örgütlerinde stratejik planlama süreci: potansiyel sorunlar ve çözüm önerileri. *Verimlilik Dergisi*, (4), 83-117.
- Williams, A. (2015). A Global Index of Information Transparency and Accountability. *Journal of Comparative Economics*, (43), 804-824.
- Yazıcı, S. (2018). Kamu yönetiminde şeffaflık ve hesap verebilirliğin toplumsal algısı: Bir alan araştırması. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(14), 295-317.
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara

Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Investigating University Students' Epistemological Beliefs in Terms of Some Demographic Variables

Ali ORHAN

ÖZ

Tarama modelinin kullanıldığı deneysel olmayan bu çalışmada üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve bu inançların cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. 535 üniversite öğrencisiyle yürütülen bu çalışmada veriler Epistemolojik İnanç Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç (ÖÇBOİ), öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç (ÖYBOİ) ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç (TBDVOİ) alt boyutlarına ilişkin epistemolojik inançları orta düzeyde olgunlaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin ÖÇBOİ, ÖYBOİ ve TBDVOİ alt boyutlarına ilişkin epistemolojik inançları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, anne ve babanın eğitim durumu, yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri bu alt boyutlara ilişkin epistemolojik inançları anlamlı bir şekilde farklılaştırmaktadır. Daha yüksek eğitim kademelerinden mezun olmuş ebeveynlere sahip, yaş olarak daha büyük ve daha üst sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin epistemolojik inançları anlamlı bir şekilde daha olgunlaşmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan bu sonuçlar alanyazında bulunan birçok çalışmanın sonucuyla ve teorik alt yapıyla örtüşmektedir.

Anahtar Sözcükler: Epistemolojik inançlar, Cinsiyet, Yaş, Sınıf düzeyi, Demografik değişkenler

ABSTRACT

The aims of this non-experimental quantitative study which employed a survey design were to determine the university students' epistemological beliefs and to examine whether their epistemological beliefs differ by gender, father and mother's educational background, age, and grade level. The data were collected with the Epistemological Belief Questionnaire in this study which was conducted with 535 university students. It was found that university students had moderately sophisticated epistemological beliefs regarding effort, ability, and unchanging truth sub-dimensions. Besides, while students' epistemological beliefs regarding effort, ability, and unchanging truth sub-dimensions did not significantly differ by gender variable, they significantly varied by mother and father's educational background, age, and grade level variables. Older students are studying at higher grade levels, and have parents with higher educational degrees had more sophisticated epistemological beliefs. These results were confirmed by the huge body of previous literature and theoretical background.

Keywords: Epistemological beliefs, Gender, Age, Grade level, Demographic variables

Orhan A., (2022). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 391-401. <https://doi.org/10.5961/highereducsci.1076780>

Ali ORHAN (✉)

ORCID ID: 0000-0003-1234-3919

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University, School of Foreign Languages, Zonguldak
ali.orhan@beun.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 21.02.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 27.06.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

GİRİŞ

Yunanca doğru, bilimsel veya sistematik bilgi gibi anlamları olan *episteme* ve bilim anlamına gelen *logos* sözcüklerinin birleşiminden oluşan epistemoloji (Cevizci, 2014) bilginin doğası, kaynağı, doğruluğu, sınırları, özellikleri ve değerlendirilmesine ilişkin konularla ilgilenen felsefenin ana dallarından biridir (Hofer ve Pintrich, 1997). Bilginin ve bilmenin doğasını araştırmayı amaçlayan bir disiplin olan epistemolojide, bilginin kaynağı, güvenilirliği, sınırları, doğruluğu ve geçerliği gibi bilginin yapısına dair sorulara cevap aranır (Topdemir, 2008; Demir ve Acar, 2005). Dolayısıyla epistemoloji sadece salt bilginin kendisiyle ilgilenmez; aynı zamanda bilen kişi ile bilinen olgu arasındaki ilişkiyi de araştırır. Bu sebeple bilme sürecine ve bilginin yapısına dair bütün özellikleri inceler (Cevizci, 2014). Epistemolojik inançlar ise bu sorulara ve özelliklere ilişkin bireyin kişisel inançları olarak tanımlanabilir (Schommer, 1994). Perry (1981) epistemolojik inançları, bireylerin bilginin ne olduğuna, ne derece doğru olduğuna, nasıl elde edilebileceğine, sınırlarının neler olduğuna ilişkin inançları olarak tanımlamaktadır. Bireyin bilginin kaynağı, kapsamı, nasıl elde edileceği ve ölçütü gibi konulardaki bireysel inançları, o kişinin epistemolojik inançlarını oluşturur. Bir başka ifadeyle, epistemolojik inançlar bireyin bilmeye ve bilgiye yönelik inançlarının tamamıdır (Hofer ve Pintrich, 1997). Dolayısıyla epistemolojik inançlar sadece bilginin yapısına ilişkin öznel görüşleri değil aynı zamanda bireyin öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini de içerir (Schommer, 1990).

Bireylerin sahip olduğu inanç ve tutumlarının, aldıkları kararları ve gösterdikleri davranışları etkileyebileceği düşünüldüğünde (Pajares, 1992; Brown ve Cooney, 1982) bireylerin bilmenin ve bilginin yapısına dair inançlarını doğru bir şekilde tespit edebilmek, sınıf içindeki öğrenme öğretme süreçlerinin geliştirilmesinde fayda sağlayacaktır (Hofer ve Pintrich, 1997). Olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip bireyler bilginin edinme sürecinde sorumluluk üstlenmekte, bu süreci kontrol etmekte daha başarılı olmakta, eğitimin faydasına inanmakta ve öğrenme sürecinde nitelikli ve çeşitli bilişsel bilgi işleme stratejilerini kullanmaktadırlar (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005). Bunun yanı sıra, epistemolojik inançlar öğrencilerin anlama ve öğrenmeye ilişkin becerilerini etkileyen bir faktörken (Müller, Rebmann, ve Liebsch, 2008), öğretmenlerin de sınıflarında uygulamaya koydukları öğretim etkinliklerini etkileyen bir faktördür (Lee vd., 2013; Chan ve Elliot, 2004). Dolayısıyla hem öğrenciyi hem de öğretmeni çok yönlü bir şekilde etkileyen epistemolojik inançların (Biçer, Er ve Özel, 2013) eğitim öğretim faaliyetlerinde göz önüne alınması gereken ve başarıyı artıran bir değişken olduğu söylenebilir (Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001; Eroğlu ve Güven, 2006). Bunun yanı sıra, epistemolojik inançlar sadece okul ortamındaki öğrenmenin başarısını değil aynı zamanda yaşam boyu öğrenmeyi (Hofer, 2001), bireylerin yaşamları boyunca öğrenmeye ilişkin göstereceği davranışları ve bilgiyi işleme stratejilerini de etkilemektedir (Schommer, 1993). Yaş, alınan eğitim, aile yapısı, eğitim düzeyi, kültür ve sosyo-ekonomik durum gibi faktörler bireylerin epistemolojik inançlarının oluşumunu etkileyen faktörlerdir (Terzi vd., 2015).

Epistemolojik inançların gelişimine dönük psikolojik çalışmalar 1950'li yıllarda, bireysel epistemolojik çalışmalar ise 1970'li yıllarda William Perry ile başlamıştır (Murat, 2018). Kendisinden sonraki birçok çalışmaya temel oluşturan Perry'nin çalışmalarının ardından, araştırmacılar epistemolojik inançlara dair birden çok model geliştirmiştir. Bu epistemolojik modeller 1990'lı yıllara kadar tek boyutlu bir özellik sergilerken, 1990'lı yıllarda Marlene Schommer ile çok boyutlu olarak ele alınmaya başlanmıştır (Murat, 2018). Epistemolojik inanç modellerini tek boyutlu ve çok boyutlu olarak iki başlıkta ele almak mümkündür. Zihinsel ve ahlaki gelişim modeli (Perry, 1970), bilme yolları modeli (Belenky vd., 1986), epistemolojik yansıtma modeli (Magolda, 1992), tartışmacı karar verme modeli (Kuhn, 1991) ve yansıtıcı yargı modeli (King ve Kitchener, 1994) epistemolojik inançları tek boyutlu olarak ele alan modellerdir. Epistemolojik inançları çok boyutlu olarak ele alan model ise Schommer'ın (1998) geliştirmiş olduğu epistemolojik inanç sistemidir.

Bireysel epistemolojiyi çok boyutlu bir inanç sistemi olarak ele alan Schommer'e (1998) göre epistemolojik inançlar bilginin kaynağı, yapısı, kesinliği, öğrenmenin hızı ve bilginin kontrolü olmak üzere beş boyutta incelenebilir. Çok boyutlu epistemolojik inanç modelinde, epistemolojik inançları oluşturan birden fazla alt boyut vardır ve bu alt boyutlar birbirinden bağımsız bir şekilde gelişme gösterebilir (Schommer, 2004). Epistemolojik inançlar olgunlaşmış ve olgunlaşmamış inançlar olmak üzere iki şekilde yorumlanabilir. Bilginin basit olduğunu, kesin ve değişmez doğrulardan oluştuğunu, dışsal otoritelerden doğrudan elde edilebileceğini, öğrenmenin hızlı bir şekilde gerçekleştiğini, öğrenme becerisinin doğuştan geldiğini ve sonradan geliştirilemeyeceğini düşünen bireylerin epistemolojik inançlarının olgunlaşmamış olduğu yorumu yapılırken, bilginin karmaşık bir yapıya sahip olduğunu, kesin olmadığını ve zamanla değişebileceğini, bireyin kendisi tarafından oluşturulduğunu, öğrenmenin çabaya bağlı olarak geliştirilebilen ve zaman alan bir süreç olduğunu, öğrenme becerisinin doğuştan olmadığını ve geliştirilebileceğini düşünen bireylerin ise olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olduğunu söylemek mümkündür (Hofer, 2005; Schommer, 1998; Schommer, 2004).

Epistemolojik inançlara ilişkin alanyazın incelendiğinde, epistemolojik inançlar ve üstbilgi (Dahl, Bals ve Turi, 2005; Güven ve Belet, 2010), yansıtıcı düşünme (Çakır Bozdemir, 2016), problem çözme (Kutluca, 2018; Yılmaz, 2014) ve eleştirel düşünme (Hyytinen vd., 2014; Koyunlu Ünlü ve Dökme, 2017) gibi üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, epistemolojik inançlar ile bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar da bulunmaktadır. Çünkü epistemolojik inançlar cinsiyet, yaş ve ebeveyn eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlerden (Schommer, 1993), bağımsız karar verme ve ebeveynlerden görülen destek gibi çevresel unsurlardan (Jehng, Johnson ve Anderson, 1993) ve bireyin okul öncesinde edindiği tecrübelerden (Schommer ve Dunnell, 1994) etkilenmektedir. Bu sebeple epistemolojik inançlar incelenirken demografik değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir.

Cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerindeki etkisine ilişkin alanyazın incelendiğinde, farklı örneklem gruplarıyla gerçekleştirilen çalışmalarda birbirine zıt sonuçlar elde edildiği görülebilir. Alanyazında cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu gibi (Arseven, Ersoy ve Taşdemircan, 2021; Taşkın, 2021; Kazu ve Erten, 2015; Şenler ve İrven, 2016; Elmalı ve Yıldız, 2017; Kaya ve Ekiçi, 2017), bazı çalışmalar (Aypay, 2011) erkekler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşırken, bazı çalışmalara (Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018; Biçer, Er, Özel, 2013) göre kadınlar daha olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahiptir. Dolayısıyla alanyazında bulunan çalışmaların çoğu cinsiyetin epistemolojik inançları anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeninin epistemolojik inançlar üzerindeki etki düzeyini meta analiz yöntemiyle incelemeyi amaçlayan Kanadlı ve Akay'a (2019) göre, cinsiyet değişkeninin bireylerin epistemolojik inançları üzerindeki etki düzeyi zayıftır. Pintrich'e göre (2002), epistemolojik inançlar bir bütün yerine alt boyutlar açısından incelendiğinde cinsiyetin alt boyutlara ilişkin epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı etkisi çıkmayabilir. Dolayısıyla bu çalışmada da epistemolojik inançlar alt boyutlar açısından ayrı ayrı ele alındığı için, cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılacağı varsayımı benimsenmiştir. Benzer şekilde, ebeveynlerin eğitim durumunun epistemolojik inançlar üzerindeki etkisine ilişkin yapılmış çalışmaların da çelişkili sonuçlara ulaştığını söylemek mümkündür. Bazı çalışmalara (Bozpolat ve Durdu, 2020; Kırbaşlar, Arıca ve Barış, 2021; Schommer, 1990) göre anne ve babanın eğitim durumu epistemolojik inançları anlamlı bir şekilde etkilerken, bazı çalışmalara (Koç Erdamar ve Bangir Alpan, 2011; Bakır ve Adak, 2014) göre epistemolojik inançlar anne ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Daha üst eğitim kademelerinden mezun olmuş anne ve babaların çocuklarına bilimsel açıdan daha zengin bir ortam sağlama imkânı olduğu ve bu çocukların daha çeşitli bilimsel kaynaklara ulaşma imkânına sahip olduğu söylenebilir (Schommer, 1990). Ayrıca daha eğitilmiş ebeveynler çocuklarını bağımsız düşüncenin oluşmasında ve sorumluluk alma konusunda daha fazla desteklemektedir. Dolayısıyla, fikir ve inançlarının oluşmasında kendilerine sağlanan bu zengin, demokratik ve özgür ortam sayesinde, üst eğitim kademelerinden mezun olmuş anne ve babaya sahip öğrencilerin daha olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olacağı söylenebilir (Deryakulu, 2006). Bu sebeple, bu çalışmada da anne ve babanın eğitim düzeyinin epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılacağı varsayımı benimsenmiştir. Ayrıca yaş ve sınıf düzeyinin epistemolojik inançlar üzerindeki etkisine ilişkin yapılmış çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Bazı çalışmalara (Gümüştekin Ertugay, 2019; Schommer, 1990; Deryakulu, 2004; Yılmaz, 2007) göre yaşın epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı etkisi varken, bazı çalışmalara (Kaya ve Ekiçi, 2017; Çağlayan ve Mehtap, 2010) göre epistemolojik inançlar yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bunun yanı sıra, sınıf düzeyinin epistemolojik inançları anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucuna ulaşan çalışmalara (Paulsen ve Wells, 1998; Öngen, 2003) rastlamak mümkünken, alanyazında sınıf düzeyinin epistemolojik inançlar

üzerinde anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da (Eroğlu ve Güven, 2006; Karabulut ve Ulucan, 2012; Schommer, 1994) vardır. Öğrencilerin okulda geçirdikleri vakit arttıkça bilgi ve öğrenmenin yapısına ilişkin tecrübelerinin arttığı ve buna bağlı olarak da epistemolojik inançlarının olgunlaştığı söylenebilir (Paulsen ve Wells, 1998). Dolayısıyla alanyazındaki benzer çalışmalardan hareketle bu çalışma kapsamında da yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerinin öğrencilerin epistemolojik inançlarını anlamlı bir şekilde etkileyeceği varsayılmıştır.

Özetle cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerinin epistemolojik inançlara ilişkin yapılan çalışmalarda sıklıkla incelenen demografik değişkenler olduğu söylenebilir ve farklı yerlerde ve farklı örneklem gruplarıyla yapılan bu çalışmalarda birbiriyle tutarsız sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Dolayısıyla benzer demografik değişkenlerin epistemolojik inançlar üzerindeki etkisini araştıran çalışmaların sayısının artması bu tutarsızlığın giderilmesinde etkili olabilir. Bu sebeple, bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin epistemolojik inanç düzeylerinin belirlenmesi ve bu inanç düzeylerinin farklı demografik değişkenlere göre değişip değişmediğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ne düzeydedir?
2. Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları farklı demografik değişkenlere (cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, yaş ve sınıf düzeyi) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Deneyel olmayan bu nicel çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde geçmişte ya da halen var olan bir durum olduğu gibi betimlenmesi amaçlanır (Büyüköztürk vd., 2014).

Çalışma Grubu

Çalışma kolay örnekleme yöntemi ile belirlenen 535 üniversite öğrencisi (327 kadın, 208 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Kolay örnekleme yönteminde, araştırma için yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşılan kadar en kolay ve ulaşılabilir katılımcılardan veri toplanır (Gürbüz ve Şahin, 2015). 18 ve 22 yaşları arasında değişen öğrencilerin yaş ortalaması 19.82'dir (ss=1.17). Öğrenciler sırasıyla dördüncü sınıfta (%29), ikinci sınıfta (%23.9), birinci sınıfta (%23.7) ve üçüncü sınıfta (%23.2) öğrenim görmektedir. Ayrıca, öğrencilerin çoğu ilkököl (%32.9) ve ortaokul (%26.7) mezunu bir anneye sahiptir. Öğrencilerin çoğunun babası ise lise (%29.5) mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ). Öğrencilerin epistemolojik inançları Schommer (1990) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Epistemolojik İnanç Ölçeği ile belirlenmiştir. Orijinal ölçek dört alt boyut ve 63 maddeden oluşmasına rağmen, 595 üniversite

öğrencisiyle gerçekleştirilen uyarlama çalışmasının ardından ölçeğin Türkçe formunun öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç (ÖÇBOİ), öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç (ÖYBOİ) ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç (TBDVOİ) olmak üzere üç alt boyut ve toplam 35 maddeden oluştuğu görülmüştür. ÖÇBOİ (17'si olumsuz olmak üzere 18 madde), ÖYBOİ (8 madde) ve TBDVOİ (9 madde) alt boyutları için güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.83, 0.62 ve 0.59 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin tümüne ait güvenilirlik katsayısı ise 0.71'dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğrencilerin epistemolojik inançlarının olgunlaşmamış olduğunu, düşük puanlar ise öğrencilerin olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle ÖÇBOİ alt boyutunda alınan düşük puanlar, öğrencilerin öğrenmenin çaba gerektirdiği inancına sahip olduğunu, ÖYBOİ alt boyutunda alınan düşük puanlar öğrenmenin doğuştan gelen bir yetenek olmadığı ve geliştirilebileceği inancına sahip olduğunu, TBDVOİ alt boyutunda alınan düşük puanlar ise bilginin değişebilen ve zamanla gelişen bir şey olduğu inancına sahip olduğunu göstermektedir. ÖÇBOİ, ÖYBOİ ve TBDVOİ alt boyutları için bu çalışma kapsamında hesaplanan güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.86, 0.66 ve 0.66'dır.

Verilerin Toplanması

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi'nden etik kurul onayının (No:120861, Tarih: 31.12.2021) alınmasının ardından veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Öğrencilere araştırmaya katılmanın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu, toplanan verilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı ve istedikleri zaman ölçeği doldurmayı yarım bırakabilecekleri bilgisi verilmiştir. Ölçeğin uygulanması yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS 20 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Epistemolojik İnanç Ölçeğinde bulunan maddeler "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" "Kesinlikle Katılıyorum (5)" şeklinde kodlanmıştır. Ters kodlanması gereken olumsuz maddelerde ise tersine bir kodlama yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin alt boyutlara ilişkin puanları hesaplanmıştır. 18 maddeden oluşan ÖÇBOİ alt boyutu için en düşük puan 18 (18x1), en yüksek puan 90 (18x5) ve ortalama puan 54'dür (18x3). 8 maddeden oluşan ÖYBOİ alt boyutu için en düşük puan 8 (8x1), en yüksek puan 40 (8x5) ve ortalama puan 24'dür (8x3). 9 maddeden oluşan TBDVOİ alt boyutu için ise en düşük puan 9 (9x1), en yüksek

puan 45 (9x5) ve ortalama puan 27'dir (9x3). ÖÇBOİ, ÖYBOİ ve TBDVOİ alt boyutları için hesaplanan puanların ortalamasının alınabilecek en yüksek puana yaklaşması durumunda öğrencilerin olgunlaşmamış, alınabilecek en düşük puana yaklaşması durumunda ise öğrencilerin olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olduğu yorumu yapılmıştır. Ayrıca ortalama puan civarındaki puanlar ise orta düzeyde olgunlaşmış bir epistemolojik inanca işaret etmektedir.

Analizlere başlamadan önce ilk olarak verilerde kayıp veri olup olmadığı incelenmiştir. Her bir değişken için yapılan incelemenin ardından kayıp veri olmadığı görülmüştür. Daha sonra uygulanacak istatistiksel teste karar vermeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Çalışma kapsamında toplanan verilerin normalliğini test etmek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Verilerin normal dağıldığı yorumunu yapabilmek için çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi standart hatalarına bölünerek elde edilen z değerinin +2 ile -2 arasında olma şartı aranmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2012; Lind, Marchal ve Wathen, 2012). Yapılan incelemenin ardından ÖÇBOİ alt boyutuna (çarpıklık=6.12, basıklık=0.20) ilişkin verilerin normal dağılmadığı, ÖYBOİ (çarpıklık=-2.00, basıklık=0.80) ve TBDVOİ (çarpıklık=1.94, basıklık=1.21) alt boyutlarına ilişkin verilerin ise normal dağıldığı görülmüştür. Dolayısıyla ÖÇBOİ alt boyutuna ilişkin verilerin analizinde Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis-H testleri, ÖYBOİ ve TBDVOİ alt boyutlarına ilişkin verilerin analizinde ise bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır.

BULGULAR

EİÖ'nün alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de görülebilir.

Tablo 1'de de görülebileceği gibi, üniversite öğrencilerinin ÖÇBOİ (\bar{X} =45.81), ÖYBOİ (\bar{X} =24.05) ve TBDVOİ (\bar{X} =29.29) alt boyutlarına ilişkin epistemolojik inançlarının orta düzeyde olgunlaşmış olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için ÖÇBOİ alt boyutuna ilişkin verilerin normal dağılmaması sebebiyle yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 2'de, ÖYBOİ ve TBDVOİ alt boyutlarına ilişkin verilerin normal dağılması sebebiyle yapılan bağımsız örneklem için t testi sonuçları ise Tablo 3'de görülebilir.

Tablo 1: EİÖ'ye İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt boyutlar	n	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
ÖÇBOİ alt boyutu	535	19.00	82.00	45.81	11.83
ÖYBOİ alt boyutu	535	8.00	40.00	24.05	5.32
TBDVOİ alt boyutu	535	13.00	45.00	29.29	5.71

Tablo 2: ÖÇBOİ Alt Boyutuna İlişkin Cinsiyet Değişkeni İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

ÖÇBOİ alt boyutu	Cinsiyet	n	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	p	d
	Kadın	327	277.26	90662.50	30981.50	0.08	-
Erkek	208	253.45	52717.50				

Tablo 2’de de görülebileceği gibi, Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre erkek ve kadın öğrencilerin ÖÇBOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı değildir ($U=30981.50$; $p>0.05$).

Tablo 3’de de görülebileceği gibi bağımsız örneklem için t testi sonuçlarına göre, erkek ve kadın öğrencilerin ÖYBOİ alt boyutuna ($t_{535}=1.760$, $p>0.05$) ve TBDVOİ alt boyutuna ($t_{535}=-0.300$, $p>0.05$) ilişkin epistemolojik inançları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı değildir.

Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için ÖÇBOİ alt boyutuna ilişkin verilerin normal dağılması sebebiyle yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 4’de, ÖYBOİ ve TBDVOİ alt boyutlarına ilişkin verilerin normal dağılması sebebiyle yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları ise Tablo 5’de görülebilir.

Tablo 4’de verilen Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde, anne eğitim düzeyi değişkeninin öğrencilerin ÖÇBOİ alt

boyutuna ilişkin epistemolojik inançlarını anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir ($\chi^2_{(sd=4, n=535)}=15.116$; $p<0.05$). Annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}=32.33$) ÖÇBOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançlarının ilkökul ($\bar{X}=46.57$) ve ortaokul ($\bar{X}=47.20$) mezunu anneye sahip öğrencilere kıyasla daha olgunlaşmış olduğu söylenebilir. Annenin eğitim düzeyinin üniversite öğrencilerinin ÖÇBOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançları üzerindeki etkisi Cohen’in (1988) sınıflandırmasına göre küçük ($\eta^2=0.02$) düzeydedir.

Anne eğitim düzeyi değişkeni öğrencilerin ÖYBOİ ($F_{(535)}=4.274$; $p<0.05$) ve TBDVOİ ($F_{(535)}=3.837$; $p<0.05$) alt boyutlarına ilişkin epistemolojik inançlarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmaktadır. Annesi lisans mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}=22.25$) ÖYBOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançlarının ilkökul ($\bar{X}=25.07$) mezunu anneye sahip öğrencilere kıyasla daha olgunlaşmış olduğu söylenebilir. Ayrıca annesi lisans mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}=27.49$) TBDVOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançları, ilkökul ($\bar{X}=29.77$) ve lise ($\bar{X}=30.36$) mezunu anneye sahip öğrencilere kıyasla daha olgunlaşmıştır. Annenin

Tablo 3: ÖYBOİ ve TBDVOİ Alt Boyutlarına İlişkin Cinsiyet Değişkeni İçin Yapılan Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları

	Kadın (n=327)		Erkek (n=208)		$t_{(535)}$	p	d
	\bar{X}	ss	\bar{X}	sd			
ÖYBOİ alt boyutu	24.36	5.64	23.56	4.75	1.760	0.07	-
TBDVOİ alt boyutu	29.24	6.26	29.38	4.74	-0.300	0.76	-

Tablo 4: ÖÇBOİ Alt Boyutuna İlişkin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	χ^2	sd	p	η^2	Anlamlı Fark
ÖÇBOİ alt boyutu	İlkokul	176	283.17	15.116	4	0.00	0.02	E-A E-B
	Ortaokul	143	287.53					
	Lise	125	251.28					
	Lisans	85	239.99					
	Lisansüstü	6	102.58					
İlkokul=A Ortaokul=B Lise=C Lisans=D Lisansüstü=E								

Tablo 5: ÖYBOİ ve TBDVOİ Alt Boyutlarına İlişkin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
ÖYBOİ alt boyutu	İlkokul	176	25.07	4.88	4/530	4.274	0.00	0.03	D-A
	Ortaokul	143	23.79	5.70					
	Lise	125	24.16	5.24					
	Lisans	85	22.25	5.01					
	Lisansüstü	6	23.16	8.13					
TBDVOİ alt boyutu	İlkokul	176	29.77	4.94	4/530	3.837	0.00	0.02	D-A D-C
	Ortaokul	143	28.88	6.09					
	Lise	125	30.36	5.78					
	Lisans	85	27.49	6.08					
	Lisansüstü	6	28.33	5.39					
İlkokul=A Ortaokul=B Lise=C Lisans=D Lisansüstü=E									

eğitim düzeyinin üniversite öğrencilerinin ÖYBOİ ($\eta^2=0.03$) ve TBDVOİ ($\eta^2=0.02$) alt boyutlarına ilişkin epistemolojik inançları üzerindeki etkisi Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre küçüktür.

Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının babanın eğitim düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek için ÖÇBOİ alt boyutuna ilişkin verilerin normal dağılmaması sebebiyle yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 6'da, ÖYBOİ ve TBDVOİ alt boyutlarına ilişkin verilerin normal dağılması sebebiyle yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları ise Tablo 7'de görülebilir.

Tablo 6'da da görülebileceği gibi, üniversite öğrencilerinin ÖÇBOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançları, babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($X^2_{(sd=4, n=535)}=12.432$; $p<0.05$). Babası lisans mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}=42.78$) ÖÇBOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançlarının lise mezunu babaya sahip öğrencilere ($\bar{X}=47.22$) kıyasla daha olgunlaşmış olduğu söylenebilir. Babanın eğitim düzeyinin üniversite öğrencilerinin ÖÇBOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançları üzerindeki etki düzeyi Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre küçüktür ($\eta^2=0.02$).

Öğrencilerin TBDVOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançları ($F_{(535)}=0.935$; $p>0.05$) baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, ÖYBOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançları ($F_{(535)}=3.082$; $p<0.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Babası lisans mezunu olan öğrencilerin (\bar{X}

=22.65) ÖYBOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançlarının ilkökul mezunu babaya sahip öğrencilere ($\bar{X}=25.04$) kıyasla daha olgunlaşmış olduğu söylenebilir. Babanın eğitim düzeyinin üniversite öğrencilerinin ÖYBOİ ($\eta^2=0.02$) alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançları üzerindeki etkisi Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre küçük düzeydedir.

Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ÖÇBOİ alt boyutuna ilişkin verilerin normal dağılmaması sebebiyle yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 8'de, ÖYBOİ ve TBDVOİ alt boyutlarına ilişkin verilerin normal dağılması sebebiyle yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları ise Tablo 9'da görülebilir.

Tablo 8'de verilen Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde, yaş değişkeninin öğrencilerin ÖÇBOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançlarını anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir ($X^2_{(sd=4, n=535)}=11.584$; $p<0.05$). 21 yaşındaki öğrencilerin ($\bar{X}=44.05$) ÖÇBOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançlarının, 18 yaşındakilere ($\bar{X}=49.11$) kıyasla daha olgunlaşmış olduğu söylenebilir. Yaş değişkeninin üniversite öğrencilerinin ÖÇBOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançları üzerindeki etkisi Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre küçük düzeydedir ($\eta^2=0.02$).

Öğrencilerin ÖYBOİ ($F_{(535)}=6.621$; $p<0.05$) ve TBDVOİ ($F_{(535)}=2.780$; $p<0.05$) alt boyutlarına ilişkin epistemolojik inançları yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Tablo 6: ÖÇBOİ Alt Boyutuna İlişkin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	χ^2	sd	p	η^2	Anlamlı Fark
ÖÇBOİ alt boyutu	İlkokul	131	281.42	12.432	4	0.01	0.02	D-C
	Ortaokul	119	276.29					
	Lise	158	284.11					
	Lisans	108	228.63					
	Lisansüstü	19	213.42					
İlkokul=A Ortaokul=B Lise=C Lisans=D Lisansüstü=E								

Tablo 7: ÖYBOİ ve TBDVOİ Alt Boyutlarına İlişkin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
ÖYBOİ alt boyutu	İlkokul	131	25.04	4.84	4/530	3.082	0.01	0.02	D-A
	Ortaokul	119	24.12	5.96					
	Lise	158	24.15	5.20					
	Lisans	108	22.65	4.92					
	Lisansüstü	19	23.73	6.16					
TBDVOİ alt boyutu	İlkokul	131	30.02	5.10	4/530	0.935	0.44	-	-
	Ortaokul	119	29.17	5.95					
	Lise	158	29.05	6.27					
	Lisans	108	29.15	5.23					
	Lisansüstü	19	27.84	5.85					
İlkokul=A Ortaokul=B Lise=C Lisans=D Lisansüstü=E									

20 (\bar{X} =22.96) ve 21 (\bar{X} =23.04) yaşındaki öğrencilerin ÖYBOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançları 18 (\bar{X} =25.15) ve 19 (\bar{X} =25.48) yaşındakilere kıyasla daha olgunlaşmıştır. Ayrıca 21 yaşındaki öğrencilerin (\bar{X} =28.56) TBDVOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançlarının 19 yaşındakilere (\bar{X} =30.58) kıyasla daha olgunlaşmış olduğu söylenebilir. Yaş değişkeninin üniversite öğrencilerinin ÖYBOİ ($\eta^2=0.04$) ve TBDVOİ ($\eta^2=0.02$) alt boyutlarına ilişkin epistemolojik inançları üzerindeki etkisi Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre küçük düzeydedir.

Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının sınıf değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için ÖÇBOİ alt boyutuna ilişkin verilerin normal dağılmaması sebebiyle yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 10'da, ÖYBOİ ve TBDVOİ alt boyutlarına ilişkin verilerin normal dağılması sebebiyle yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları ise Tablo 11'de görülebilir.

Tablo 10'da da görülebileceği gibi, öğrencilerin ÖÇBOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançları sınıf değişkenine

göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($\chi^2_{(sd=3, n=535)}=11.764$; $p<0.05$). Dördüncü (\bar{X} =44.56) ve ikinci sınıfta (\bar{X} =44.38) öğrenim görmekte olan öğrencilerin ÖÇBOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançlarının, üçüncü sınıfta (\bar{X} =48.50) öğrenim görmekte olan öğrencilere kıyasla daha olgunlaşmış olduğu söylenebilir. Sınıf düzeyi değişkeninin üniversite öğrencilerinin ÖÇBOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançları üzerindeki etki düzeyi Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre küçüktür ($\eta^2=0.02$).

Öğrencilerin ÖYBOİ ($F_{(535)}=3.102$; $p<0.05$) ve TBDVOİ ($F_{(535)}=6.254$; $p<0.05$) alt boyutlarına ilişkin epistemolojik inançları sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin (\bar{X} =23.23) ÖYBOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançlarının, birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilere (\bar{X} =25.13) kıyasla daha olgunlaşmış olduğu söylenebilir. Ayrıca dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin (\bar{X} =27.90) TBDVOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançlarının, birinci (\bar{X} =30.20)

Tablo 8: ÖÇBOİ Alt Boyutuna İlişkin Yaş Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	χ^2	sd	p	η^2	Anlamlı Fark
ÖÇBOİ alt boyutu	18	69	312.32	11.584	4	0.02	0.02	D-A
	19	137	276.00					
	20	124	274.21					
	21	171	240.99					
	22	34	259.06					
18=A	19=B	20=C	21=D	22=E				

Tablo 9: ÖYBOİ ve TBDVOİ Alt Boyutlarına İlişkin Yaş Değişkeni İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
ÖYBOİ alt boyutu	18	69	25.15	5.48	4/530	6.621	0.00	0.04	C-A C-B D-A D-B
	19	137	25.48	5.39					
	20	124	22.96	5.24					
	21	171	23.04	4.97					
	22	34	25.05	4.92					
TBDVOİ alt boyutu	18	69	29.05	5.72	4/530	2.780	0.02	0.02	D-B
	19	137	30.58	5.40					
	20	124	28.86	5.68					
	21	171	28.56	6.04					
	22	34	29.88	4.53					
18=A	19=B	20=C	21=D	22=E					

Tablo 10: ÖÇBOİ Alt Boyutuna İlişkin Sınıf Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	χ^2	sd	p	η^2	Anlamlı Fark
ÖÇBOİ alt boyutu	1. sınıf	127	279.08	11.764	3	0.00	0.02	D-C B-C
	2. sınıf	128	249.67					
	3. sınıf	124	301.79					
	4. sınıf	155	245.31					
1. sınıf=A	2. sınıf=B	3. sınıf=C	4. sınıf=D					

Tablo 11: ÖYBOİ ve TBDVOİ Alt Boyutlarına İlişkin Sınıf Değişkeni İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
ÖYBOİ alt boyutu	1. sınıf	127	25.13	5.18	3/530	3.102	0.02	0.01	D-A
	2. sınıf	128	24.17	5.51					
	3. sınıf	124	23.83	5.51					
	4. sınıf	155	23.23	5.01					
TBDVOİ alt boyutu	1. sınıf	127	30.20	5.12	3/530	6.254	0.00	0.03	D-A D-B
	2. sınıf	128	30.46	6.05					
	3. sınıf	124	28.92	5.74					
	4. sınıf	155	27.90	5.58					

1. sınıf=A 2. sınıf =B 3. sınıf =C 4. sınıf =D

ve ikinci sınıfta (\bar{X} =30.46) öğrenim görmekte olan öğrencilere kıyasla daha olgunlaşmış olduğu söylenebilir. Sınıf düzeyi değişkeninin üniversite öğrencilerinin ÖYBOİ ($\eta^2=0.01$) ve TBDVOİ ($\eta^2=0.03$) alt boyutlarına ilişkin epistemolojik inançları üzerindeki etkisi Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre küçük düzeydedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma kapsamında üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları belirlenmiş ve bu inançların bazı demografik değişkenlere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle, üniversite öğrencilerinin orta düzeyde olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin ÖÇBOİ, ÖYBOİ ve TBDVOİ alt boyutlarına ilişkin epistemolojik inançlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı çalışma kapsamında ulaşılan bir diğer sonuçtur. Elde edilen bu sonucun alanyazında bulunan birçok çalışmaya ait sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir (Arseven, Ersoy ve Taşdemircan, 2021; Taşkın, 2021; Buehl, Alexander ve Murphy, 2002; Şenler ve İrven, 2016; Çoğaltay, 2016; İçen, İlğan ve Göker, 2013; Chan ve Elliott, 2002). Ancak, alanyazında bu çalışmanın sonuçlarıyla zıt bir şekilde cinsiyetin epistemolojik inançları anlamlı bir şekilde farklılaştıran bir değişken olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Kaleci, 2012; Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018; Gümüştekin Ertugay, 2019; Özkal vd., 2017; Neber ve Schommer, 2002; Hofer, 2000; Aslan, 2017). Cinsiyet değişkeninin epistemolojik inançlar üzerindeki etki düzeyini inceledikleri meta analiz çalışmasında Kanadlı ve Akay (2019) cinsiyet değişkeninin bireylerin epistemolojik inançlarını zayıf düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla, Kanadlı ve Akay'ın (2019) elde ettiği sonuçların bu çalışmayla örtüştüğü söylenebilir. Alanyazında bulunan birçok çalışmanın sonuçlarına göre cinsiyet, epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Buna karşın, diğer bazı çalışmalar cinsiyetin epistemolojik inançları anlamlı bir şekilde etkileyen bir değişken olduğu ve epistemolojik inançların açıklanmasında hesaba katılması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla farklı yerlerde ve farklı katılımcılarla yapılan bu çalışmaların sonuçları arasında bir tutarsızlık olduğu görülmektedir ve bu tutarsızlığın giderilmesinde yapılacak çalışmaların faydalı olacağı söylenebilir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer sonuç ise annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin ÖÇBOİ, ÖYBOİ ve TBDVOİ alt boyutlarına ilişkin epistemolojik inançlarını anlamlı bir şekilde etkilediği sonucudur. Lisans ya da lisansüstü gibi daha yüksek eğitim kademelerinden mezun olan annelerin çocuklarının daha olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca babanın eğitim düzeyi öğrencilerin ÖÇBOİ ve ÖYBOİ alt boyutlarına ilişkin epistemolojik inançlarını anlamlı bir şekilde etkilerken, TBDVOİ alt boyutlarına ilişkin epistemolojik inançlarını anlamlı bir şekilde etkilememektedir. Benzer şekilde daha yüksek eğitim kademelerinden mezun olan babaların çocuklarının daha olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olduğu görülmektedir. Anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin epistemolojik inançları üzerindeki etki düzeyi küçüktür. İlgili alanyazın incelendiğinde, bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel şekilde anne ve babanın eğitim düzeyinin epistemolojik inançları anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşan birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Schommer, 1990; Bozpolat ve Durdu, 2020; Yankayış, Güven ve Türkoğuz, 2014; Kırbaşlar, Arıcı ve Barış, 2021). Ancak az sayıda da olsa anne ve babanın eğitim düzeyinin epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşan başka çalışmalar da vardır (Bakır ve Adak, 2014; Koç Erdamar ve Bangir Alpan, 2011; Eroğlu ve Güven, 2006). Schommer'a (1990) göre anne ve babanın eğitim durumu epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir ve daha üst eğitim kademelerinden mezun olmuş anne ve babaya sahip bireylerin evde daha zengin ve daha çeşitli bilimsel kaynaklara erişiminin olduğu söylenebilir. Ayrıca bu bireyler bağımsız düşüncelerinin oluşturulması konusunda anne ve babalarından daha fazla destek görmekte ve ev ortamında daha fazla sorumluluk üstlenmektedirler. Dolayısıyla, fikir ve inançlarının oluşmasında kendilerine sağlanan bu zengin, demokratik ve özgür ortamın, daha olgunlaşmış epistemolojik inançların oluşmasında etkili olduğu söylenebilir (Deryakulu, 2006).

Bunun yanı sıra, araştırma kapsamında yaş değişkeninin, öğrencilerin ÖÇBOİ, ÖYBOİ ve TBDVOİ alt boyutlarına ilişkin epistemolojik inançlarını anlamlı bir şekilde farklılaştırdığı görülmüştür. Yaş değişkeninin öğrencilerin epistemolojik inançları üzerindeki etki düzeyi küçüktür. 20 ve 21 yaşındaki öğrencilerin epistemolojik inançlarının, 18 ve 19 yaşındaki öğrencilere

KAYNAKLAR

kıyasla daha olgunlaşmış olduğu görülmüştür. Dolayısıyla yaş arttıkça epistemolojik inançların daha da olgunlaştığı söylenebilir. Bu çalışmaya ait bu sonucu destekler nitelikte alanyazında yaş değişkeninin epistemolojik inançları anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşan birçok çalışmaya denk gelmek mümkündür (Gümüştekin Ertugay, 2019; Schommer, 1993; Deryakulu, 2004; Schommer, 1990; Yılmaz, 2007; Schommer, 1998; Öngen, 2003; Karhan, 2007). Ancak, alanyazında bu çalışmanın sonuçlarıyla zıt bir şekilde yaş değişkeninin epistemolojik inançları anlamlı bir şekilde etkilemeyen bir değişken olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Kaya ve Ekiçi, 2017; Çağlayan ve Mehtap, 2010). Kahramanoğlu ve Özbakış'a (2018) göre ÖÇBOİ alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançlar yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken, ÖYBOİ ve TBDVOİ alt boyutlarına ilişkin epistemolojik inançlar anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Ayrıca araştırma kapsamında sınıf düzeyinin öğrencilerin ÖÇBOİ, ÖYBOİ ve TBDVOİ alt boyutlarına ilişkin epistemolojik inançlarını anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin epistemolojik inançları üzerindeki etki düzeyi küçüktür. Daha yüksek sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin daha düşük sınıflarda öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonucun alanyazında bulunan birçok çalışmaya ait sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir (Aypay, 2011; Eroğlu ve Güven, 2006; Karabulut ve Ulucan, 2012; Schommer, 1994; Green ve Parker, 1989). Ancak, alanyazında bu çalışmanın sonuçlarıyla zıt bir şekilde sınıf düzeyi değişkeninin epistemolojik inançları anlamlı bir şekilde etkilemeyen bir değişken olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Paulsen ve Wells, 1998; Öngen, 2003). Perry (1970) öğrencilerin üniversiteye başlarken olgunlaşmamış epistemolojik inançlara sahip olduklarını ve aldıkları eğitimle birlikte ilerleyen sınıflarda epistemolojik inançlarının olgunlaştığını ve mezun olurken daha olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olduklarını belirtmektedir. Öğrencilerin okulda geçirdikleri vakit arttıkça bilgi ve öğrenmenin yapısına ilişkin tecrübelerinin arttığı ve bu durumun da epistemolojik inançların olgunlaşmasını sağladığı söylenebilir (Paulsen ve Wells, 1998). Dolayısıyla bu çalışma kapsamında elde edilen daha üst sınıflarda okuyan ve yaşça daha büyük öğrencilerin daha olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olduğu sonucunun alanyazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Özetle, bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları cinsiyete göre farklılaşmazken, anne ve babanın eğitim durumu, yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Daha yüksek eğitim kademelerinden mezun olmuş ebeveynlere sahip, yaş olarak daha büyük ve daha üst sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin epistemolojik inançlarının anlamlı bir şekilde daha olgunlaşmış olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında ulaşılan bu sonuçların alanyazında bulunan birçok çalışmanın sonucuyla ve teorik alt yapıyla örtüştüğü söylenebilir.

- Arseven, İ., Ersoy, M., & Taşdemircan, A. (2021). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile ders çalışma yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 4686-4717.
- Aslan, C. (2017). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 37-50.
- Aypay, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Bakır, S., & Adak, F. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(4), 24-36.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: the development of self, voice and mind*. Basic Books.
- Biçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarını epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Bozpolat, E., & Durdu, Y. (2020). Investigation of 9th and 10th graders' mathematics-oriented epistemological beliefs in terms of several variables. *The Journal of International Social Sciences*, 30(1), 91-118.
- Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: a philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.
- Brownlee, J., Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in preservice teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 247-268.
- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2001). Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychology Review*, 13, 385-418.
- Buehl, M. M., Alexander, P. A., & Murphy, P. K. (2002). Beliefs about schooled knowledge: domain specific or domain general? *Contemporary Educational Psychology*, 27, 415-449.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Cevizci, A. (2014). *Felsefe sözlüğü* (6. Baskı). Say Yayınları.
- Chan, K., & Elliott, R. G. (2004). Epistemological beliefs across cultures: critique and analysis of beliefs structure studies. *Educational Psychology*, 24(2), 133-140.
- Chan, K., & Elliott, R. G. (2002). Exploratory study of Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs: Cultural perspectives and implications on beliefs research. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 392-414.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Çağlayan, S. H., & Mehtap B. (2010). Üniversite bayan futsal takımı sporcularının epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 37-47.
- Çakır Bozdemir, G. (2016). *Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

- Çoğaltay, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları ve bilimsel araştırmalara yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 125-140.
- Dahl, T. I., Bals, M., & Turi, A. L. (2005). Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies?. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 257-273.
- Demir, Ö., & Acar, M. (2005). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Adres Yayınları.
- Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik inançlar. In Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Eds.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (pp.261-289). Nobel Yayınları.
- Deryakulu, D., & Büyüköztürk Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 57-70.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 230-249.
- Elmali, Ş., & Yıldız, E. (2017). Preservice science teachers' inquiry skills, epistemological beliefs and learning styles. *Journal of Educational Sciences*, 8(2), 92-108.
- Eroğlu, S. E., & Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312.
- Green, D. W., & Parker, R. M. (1989). Vocational and academical attributes of students with different learning styles. *Journal of College Student Development*, 30(5), 395-400.
- Gümüştekin Ertugay, T. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile matematik öğretimi ve öğrenimine yönelik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin Yayınları.
- Güven, M., & Belet, Ş. D. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve biliş bilgilerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(1), 361-378.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13, 353-382.
- Hofer, B. K. (2005). The Legacy and the challenges: Paul Pintrich's contributions to personal epistemology research. *Educational Psychologist*, 40, 95-105.
- Hofer, B. K., & Pintrich P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hyytinen, H., Holma, K., Toom, A., Shavelson, R. J., & Lindblom-Ylänne, S. (2014). The complex relationship between students' critical thinking and epistemological beliefs in the context of problem solving. *Frontline Learning Research*, 6, 1-25.
- İçen, M., İlğan, A., & Göker, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının analizi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 2-11.
- Jehng, J. C. J., Johnson, S. D., & Anderson, R. C. (1993). Schooling and students' epistemological beliefs about learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18(1), 23-35.
- Kahramanoğlu, R., & Özbakış, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 8-27.
- Kaleci, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kanadlı, S., & Akay, C. (2019). Schommer'in epistemolojik inançlar modelinin cinsiyet ve akademik başarı açısından incelenmesi: bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 389-411.
- Karabulut, E. O., & Ulucan, H. (2012). Beden eğitimi öğretmenliği adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 39-44.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kaya, E., & Ekiçi, M. (2017). An analysis of social studies teachers' epistemological beliefs and teaching styles in terms of several variables. *Elementary Education Online*, 16(2), 782-813.
- Kazu, I. Y., & Erten, P. (2015). Investigation of pre-service teachers' epistemological beliefs. *Dicle University Ziya Gökalp Education Faculty Journal*, 25, 57-75.
- Kırbaşlar, F. G., Arıca, B., & Barış, Ç. Ç. (2021). Determination of the epistemological and ontological beliefs of secondary school students. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 986-1005.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. Jossey-Bass.
- Koç Erdamar, G., & Bangir Alpan, G. (2011). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2689-2698.
- Koyunlu Ünlü, Z., & Dökme, I. (2017). Science teacher candidates' epistemological beliefs and critical thinking disposition. *Eurasian Journal of Educational Research*, 72, 203-220.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.
- Kuhn, D., & Weinstock M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In Barbara K. Hofer ve Paul, R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp.121-144). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kutluca, A. Y. (2018). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(1), 1-20.
- Lee, J., Zhang, Z., Song, H., & Huang, X. (2013). Relationships between epistemological beliefs, conceptions of teaching and learning and instructional practices of teachers: a chinese perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(12), 119-146.

- Lind, D., Marchal, W., & Wathen, S. (2012). *Basic statistics for business & economics*. McGraw-Hill.
- Magolda, M. (1992). Students' epistemological and academic experiences: implication for pedagogy. *Review of Higher Education, 15*(3), 265-87.
- Murat, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmenlerinin düşünme stilleri ve epistemolojik inançlarının kullandıkları yöntemler ve ölçme araçlarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Müller, S., Rebmann, K., & Liebsch, E. (2008). Trainers' beliefs about knowledge and learning - A pilot study. *European journal of vocational training, 45*(3), 90-108.
- Neber, H., & Schommer, M. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: The role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies, 13*(1), 59-74.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(13), 155-62.
- Özkal, K., Tekkaya, C., Sungur, S., Çakıroğlu, J., & Çakıroğlu, E. (2017). Elementary students' scientific epistemological beliefs in relation to socio-economic status and gender. *Journal of Science Teacher Education, 21*(7), 873-885.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.
- Paulsen, M. B., & Wells, C. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in Higher Education, 39*(4), 365-384.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. Holt, Rinehart and Winston.
- Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: the making of meaning. In Arthur W. Chickering (Eds), *The modern American college* (pp. 76-116). Jossey-Bass.
- Pintrich, P. (2002). The role of metacognition and knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice, 41*(4), 219-225.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 406-411.
- Schommer, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist, 39*, 19-29.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review, 6*(4), 293-319.
- Schommer, M. (1998). The role of adults' beliefs about knowledge in school, work, and everyday life. In M. Cecil Smith ve Thomas Pourchot (Eds.), *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology* (pp. 127-143). Lawrence Erlbaum Associate.
- Schommer, M., & Dunnell, P. A. (1994). A comparison of epistemological beliefs between gifted and non-gifted high school students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education, 16*(3), 207-210.
- Şenler, B., & İrven, Ö. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile sözde-bilimsel inançları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 659-671.
- Tabachnick, B. G., & L. S. Fidell. (2012). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Pearson.
- Taşkın, T. (2021). Fizik öğretmenlerinin bilimsel epistemolojik inançlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 325-341.
- Terzi, A. R., Şahan, H. H., Çelik, H., & Zöğ, H. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 344-356.
- Topdemir, H. G. (2008). *Felsefe*. Pegem Akademi.
- Yankayış, K., Güven, A., & Türkoğuz, S. (2014). Examination according to several variables of their opinions about scientific knowledge of middle school students. *Journal of Bayburt Education Faculty, 9*(2), 53-71.
- Yılmaz, K. (2007). *Öğrencilerin epistemolojik ve matematik problem çözümlerine yönelik inançlarının problem çözme sürecine etkisinin araştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yılmaz, Y. (2014). *İlk ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

COVID-19 Sürecinde Özel Gereksinimli Öğrenciler ile Çalışan Meslek Elemanlarının Gereksinimleri*

Determining the Needs of Professional Staff Working with Students with Special Needs During COVID-19*

Sevim KÜÇÜK KARAHAN, Kübra DEMİRÖZ, Şeyda YILDIRIM PARLAK, Latife ÖZAYDIN

ÖZ

COVID-19 salgını nedeniyle birçok ülkede okulların kapatılmasıyla birlikte yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı 23 Mart 2020 tarihinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden genel eğitime devam eden öğrenciler için uzaktan eğitim uygulamasını başlatırken, özel gereksinimli öğrencilere internet ortamındaki interaktif uygulamaları kullanmaları önerilmiştir. Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenlerinden aileleri bilgilendirmeleri ve öğrencileri sürece dâhil etmeleri beklenmiştir. Bu araştırmayla özel gereksinimli öğrencilerle çalışan meslek elemanlarının salgının ilk günlerine yönelik görüşlerini ve ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile gerçekleştirilen araştırmanın katılımcıları Gaziantep’te resmi ve özel kurumlarda çalışan 91 meslek elemanından oluşmaktadır. Veriler, demografik bilgi formu ve açık uçlu beş sorudan oluşan çevrim içi anket formu ile 28/04/2020 - 19/05/2020 tarihleri arasındaki toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analizle değerlendirilmiştir. Meslek elemanlarının en yoğun ihtiyaç duydukları konuların; uzaktan eğitim sistemi ve öğretim süreciyle ilgili bilgi ihtiyacı, sosyal ihtiyaçlar, psikolojik destek ve sağlık desteği olduğu görülmüştür. Çoğunlukla öğrencilerine etkinlik ödevleri verdiklerini ve ödevlere geri bildirim sunduklarını; ebeveynlerse eve dayalı oyun, etkinlik vb. öneriler verdiklerini belirtmişlerdir. Çoğunluğu öğrencilere verdiklerinin yeterli olduğunu ancak yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığını ve sınıf iklimini yakalayamadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin sürece uyum sağlamaları için uzaktan eğitime yönelik hizmet içi eğitim verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: COVID-19, Meslek elemanı, Özel gereksinimli öğrenciler, İhtiyaç belirleme, Olgu bilim

ABSTRACT

Face-to-face education has been suspended due to the closure of schools in many countries because of COVID-19 pandemic. While the Ministry of National Education in Turkey started the distance education application for students who continue their general education through the Education Information Network (EBA) on March 23, 2020, students with special needs were recommended to use interactive applications on the internet. For this reason, teachers of students with special needs were expected to inform families and involve students in the process. With this research, it is aimed to determine the opinions and needs of the professionals working with students with special

Küçük Karahan S., Demiröz K., Yıldırım Parlak Ş., & Özaydin L., (2022). COVID-19 sürecinde özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan meslek elemanlarının gereksinimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 402-412. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1085688>

*Bu çalışma 21-23 Haziran’da International Conference on Covid-19 Studies Çevrimiçi (Online) Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*This study was presented as an oral presentation at the International Conference on Covid-19 Studies Online on 21-23 June.

Sevim KÜÇÜK KARAHAN

ORCID ID: 0000-0001-7753-4105

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye
Hasan Kalyoncu University, Faculty of Education, Gaziantep, Turkey

Kübra DEMİRÖZ

ORCID ID: 0000-0002-6054-0901

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye
Hasan Kalyoncu University, Faculty of Education, Gaziantep, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 10.03.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 28.07.2022

Şeyda YILDIRIM PARLAK (✉)

ORCID ID: 0000-0002-1139-2447

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye
Hasan Kalyoncu University, Faculty of Education, Gaziantep, Turkey
seyda.yildirim@hku.edu.tr

Latife ÖZAYDIN

ORCID ID: 0000-0002-2975-1620

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Özel Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi,
Gaziantep, Türkiye
Hasan Kalyoncu University, Special Education Application and Research
Center, Gaziantep, Turkey



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0
Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

needs regarding the first days of the pandemic. The participants of the research, which was carried out with the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, consist of 91 professional staff working in public and private institutions in Gaziantep. Data were collected between 28/04/2020 - 19/05/2020 with a demographic information form and an online questionnaire consisting of five open-ended questions. The data obtained were evaluated with descriptive analysis. The subjects professional staff need most were: information needs, social needs, psychological support and health support related to the distance education system and the teaching process. They mostly give activity assignments to their students and provide feedback on the assignments and give recommendations like home-based games, activities etc. to the parents. Most of them stated that what they give to students is sufficient, but it is not as efficient as face-to-face education and they cannot catch up with the classroom climate. In order for teachers to adapt to the process, it is recommended to provide in-service training on distance education.

Keywords: COVID-19, Professional staff, Students with special needs, Determine the needs, Phenomenology

GİRİŞ

Dünyayı sarsan COVID-19 salgını nedeniyle birçok ülkede okulların kapatılmasıyla birlikte yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Milyonlarca öğretmen, öğrenci ve ebeveyn evlerinde kalarak tedbir ve önerilere uymak durumunda kalmıştır. Daha önce de çeşitli bulaşıcı hastalıklar ile mücadele eden insanlar, ilk kez eğitime ara verilen bir salgınla karşılaşmıştır. Bu duruma hazırlıklı olmayan ülkeler öğrencilerin eğitimden uzak kalması için çeşitli önlemler almıştır (UNESCO, 2020a). Televizyon, çevrim içi platformlar, internet ve mobil uygulamalar uzaktan eğitim bağlamında öğrencilere ve ailelerine ulaşmak için hızla kullanılmaya başlanmıştır. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrenci ve öğretmenlerin çevrimiçi ortamda ders içeriklerine ulaşmalarını sağlayan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanılarak öğrencilerin eğitiminin evden devam edebilmesi için 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla TRT iş birliği ile üç ayrı televizyon kanalı açılmış ve canlı ders uygulamaları başlatılmıştır (MEB, 2020a). EBA sisteminin yanı sıra okul ve kurumlarda görev yapan öğretmenlerin Whatsapp, Zoom, Google Meet, Skype vb. gibi görüntülü görüşme platformları aracılığıyla çevrim içi eğitim-öğretim desteği sunmaya devam ettikleri görülmüştür (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Hopcan, Polat Hopcan ve Öztürk, 2021; Ünay, Erdem ve Çakıroğlu, 2021). Sağlık açısından risklerin yoğun olduğu bu dönemde uzaktan eğitimin en iyi seçenek olduğu (Sindiani ve diğerleri, 2020) vurgulanmış olsa da öğretmen ve öğrencilerin altyapı, ekipman eksikliği, sosyal erişim platformlarının özelliklerine aşına olmayışları gibi durumlar uzaktan eğitim sürecini karmaşık bir hâle getirmiştir (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Bozkurt, 2020; Toquero, 2021; Ünay, Erdem ve Çakıroğlu, 2021). Ayrıca öğretmenlerin bilişim teknolojileri alanlarındaki bilgi gereksinimleri de süreçte önemli bir unsur olarak yer almıştır (Can, 2020; Kırmızıgül, 2020; König, Jäger-Biela ve Glutsch, 2020; Nuland, Mandzuk, Petrick ve Cooper, 2020).

Dünyaya ve ülkemize bakıldığında COVID-19 salgını sürecinde eğitimi sürdürmekte çeşitli yollar aranmış ve çözümler geliştirilmiştir. Uzaktan eğitim sürecine hazır olmamak, bir eğitim modeli olarak benimsememek, öğrencileri bir şekilde çevrim içi eğitim sürecinin içinde tutma anlayışı nedeniyle etkili bir eğitimin sunulması mümkün olmamıştır (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021).

COVID-19 sürecinde genel eğitim sistemindeki öğrenciler gibi özel gereksinimli öğrencilerin de beklenen düzeyde eğitime ulaşamadıkları ve çevrim içi eğitimlerden yararlanamadıkları görülmüştür (Hopcan, Polat Hopcan ve Öztürk, 2021; Mengi ve Alpdoğan, 2020). Özel gereksinimli öğrencilerin bir yandan salgınla birlikte değişen günlük rutinlerine uyum süreci devam ederken diğer yandan dikkat sürelerinin ve öğrenme biçimlerinin farklı oluşu çevrim içi eğitimlerden yararlanmalarının nedenleri olarak sıralanabilir. Bu durum özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerinin dikkatini çekmekte, eğitimlerini sürdürmekte ve dolayısıyla süreci yönetmekte zorlanmaları ile sonuçlanmıştır (Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020; Lange, 2021; Mengi ve Alpdoğan, 2020; Şenol ve Can Yaşar, 2020). Ne zaman sona ereceğine yanıt verilemeyen ve belirsizliklerin karamsarlığa yol açmaya devam ettiği COVID-19 salgını sürecinde özel gereksinimli öğrencilerle çalışan meslek elemanlarının gereksinimlerinin belirlenerek ortaya konulması gelecekte benzer bir olgu ile karşılaşıldığında uzaktan eğitim süreçlerine yönelik düzenlemelerin yapılması açısından hazırlıklı olmaya hizmet edecektir. Alanyazında COVID-19 sürecinde özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik çeşitli araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir.

Yapılan alanyazın taraması sonucunda araştırmaların çoğunun nitel yöntemle (Akbayrak, Vural ve Ağar, 2020; Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Can, 2020; Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020; Görgün ve Balıkçı, 2021; Lange, 2021; Lukkari, 2021; Mengi ve Alpdoğan, 2020; Şenol ve Can Yaşar, 2020; Toquero, 2021; Ünay, Erdem ve Çakıroğlu, 2021) ve bir kısmının da nicel yöntem ile (Hopcan, Polat-Hopcan ve Öztürk, 2021; König, Jäger-Biela ve Glutsch, 2020; Metin, Gürbey ve Çevik, 2021; Sindiani ve diğerleri, 2020; Turan, 2021; Yakut, 2021) tasarlandığı görülmüştür. Araştırmalarda ele alınan öğrenci gruplarına bakıldığında bir kısmı özel gereksinimli öğrencilere odaklanırken (Akbayrak, Vural ve Ağar, 2020; Görgün ve Balıkçı, 2021; Lange, 2021; Lukkari, 2021; Mengi ve Alpdoğan, 2020; Şenol ve Can Yaşar, 2020; Toquero, 2021; Turan, 2021) diğerleri tipik gelişim gösteren öğrencilere odaklanmaktadır (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; König, Jäger-Biela ve Glutsch, 2020; Metin, Gürbey ve Çevik, 2021; Sindiani ve diğerleri, 2020). Ayrıca araştırma konularının; COVID-19 salgını sürecinde öğretmen adaylarının eğitim süreci üzerindeki etkisine (Nuland, Mandzuk, Petrick ve Cooper, 2020), özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik kurumların araştırmalarının incelenmesine (Can, 2020; Görgün ve Balıkçı,

2021), öğretmenlerin deneyim ve ihtiyaçlarının belirlenmesine (Hopcan, Polat-Hopcan ve Öztürk, 2021) ve süreçteki eğitim-öğretime yönelik görüşlerin belirlenmesine (Akbayrak, Vural ve Ağar, 2020; Lange, 2021; Lukkari, 2021; Mengi ve Alpdogan, 2020; Şenol ve Can Yaşar, 2020; Turan, 2021) yönelik olduğu görülmektedir. Yürütülen bir kısım araştırmaların katılımcılarını sadece özel eğitim öğretmenleri oluştururken (Akbayrak, Vural ve Ağar, 2020; Lukkari, 2021; Toquero, 2021; Turan, 2021; Ünay, Erdem ve Çakıroğlu, 2021) bir kısmını öğretmenler ve aileler ile birlikte yapılan (Lange, 2021; Şenol ve Can Yaşar, 2020) ve diğer kısmını ise diğer branş öğretmenlerinin yer aldığı (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Çakin ve Külekçi Akyavuz, 2020; König, Jäger-Biela ve Glutsch, 2020; Mengi ve Alpdogan, 2020; Metin, Gürbey ve Çevik, 2021; Yakut, 2021) araştırmalar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yanı sıra fizyoterapi alanında Kerem Günel (2020), ülkemizde salgının ortaya çıkmasının hemen ardından serebral palsili çocuklar özelinde COVID-19 sürecini değerlendirmiştir. Ancak alanyazın taramasında özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere yönelik araştırmalar görülsede diğer meslek elemanlarını ve gereksinimlerini belirlemeye yönelik araştırmaların yer almadığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı noktalara odaklanıldığı dikkat çekmektedir.

Bu bağlamda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere, ailelerine ve öğretmenlerine destek sunan kurumların salgın sürecindeki yürüttükleri faaliyetleri döküman analiziyle inceleyen araştırmada kurumların; çevrim içi yayınlar, bilgilendirme yazıları ve çevrim içi destek hatları oluşturduğu belirlenmiştir. Nadir olarak da çeşitli hizmetler için fon oluşturma, koçluk sistemi ve yabancı dil desteği vb. yönelik destekler yapıldığı görülmüştür (Görgün ve Balıkcı, 2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerini ele alan Hopcan ve diğerlerinin (2021) nicel araştırmalarında öğretmenlerin kısmen öğrencilere dönüt verdiği, etkileşim sağladığı, bireyselleştirme yaptığı ve meslektaşlarıyla kısmen iş birliği yaptıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan bir mentöre gereksinim duyduğu vurgulanmıştır. Salgın sürecinde çevrim içi platformların özel gereksinimli bireylere uygun olmadığı, rutinlerdeki değişimden öğrencilerin rahatsız olduğu, çevrim içi bağlantı kurmanın ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler için sürecin daha da zorlaştığı, düşen eğitim kalitesiyle birlikte bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) düzgün bir şekilde karşılanamadığı belirtilmiştir (Lange, 2021). Bu süreçte ebeveyn ve öğretmenlerin iş yükünün artmasıyla yüksek düzeyde stres ve baskıyla karşılaştıkları da görülmektedir (Lukkari, 2021). Salgın döneminde özel gereksinimli öğrencileri bulanan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik yaşadığı zorlukları, başvurdukları stratejileri ve beklentilerini incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırmada, eğitime yönelik kaygılı oldukları, aralıklı olarak sanal ortamda bir araya gelerek sosyalleştikleri vurgusu yapılmıştır. Ayrıca eğitimde çevrim içi iletişim, evde eğitim, ebeveyn katılımı, psikolojik sağlık ve empatik dil stratejileriyle ebeveynlere süpervizyonluk yaptıkları görülmüştür (Toquero, 2021). Akbayrak, Vural ve Ağar'ın (2020) özel eğitim öğretmenlerinin salgın sürecindeki deneyimlerine ilişkin yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sundukları eğitimin öğrencilerin günlük yaşam becerilerine katkı sağladığını ifade ettikleri, farklı eğitsel ihtiyaçları olan öğrencilere yönelik uyar-

lama yapma konusunda ise güçlük yaşadıkları vurgulanmıştır. Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilere uzaktan eğitim ile günlük yaşam becerilerini öğretmek, video paylaşmak, ödev vermek/kontrol etmek, mobil uygulama/resmî web sitesi aracılığıyla etkinlikler düzenlemek gibi farklı destek mekanizmaları sunmanın yanı sıra öğrenci, öğretmen ve aileler arasındaki etkileşimin gerekliliği üzerinde durulmuştur (Akbayrak, Vural ve Ağar, 2020). Bir diğer araştırmada ise, özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde materyal ve yardımcı teknolojilerin kullanımında kendilerini geliştirmeye yönelik bireysel desteğe gereksinim duydukları gibi eğitimin planlanması ve sürdürülmesi, öğrencilerin motivasyonlarının ve davranış problemlerinin sağaltımında da güçlükler yaşadıkları ve desteğe gereksinim duydukları ortaya konulmuştur (Mengi ve Alpdogan, 2020). Salgın sürecindeki özel eğitim sürecinin incelendiği bir araştırmanın bulguları; öğrenciler açısından rutinlerinin bozulduğunu, eğitimlere katılmak istemediklerini ve problem davranışlarının arttığını vurgularken; öğretmenlerin uzaktan eğitimde çeşitli teknik aksaklıklar yaşadıklarını ve bu durumun teknolojiye yönelik yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ebeveynlerle iletişim kurmada güçlükler yaşarken; ebeveynlerinde aniden öğretmen rolünü üstlenmek zorunda kaldıkları, bu durum için hazırlıksız oldukları ve zorlandıkları ortaya konulmuştur (Şenol ve Can Yaşar, 2020).

Bu araştırmanın geniş bir yetersizlik yelpazesi ile çalışan öğretmen ve diğer meslek elemanlarının COVID-19 sürecindeki deneyimlerini ele alması bakımından özgün bir araştırma olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmaların çoğu nitel araştırma yöntemleriyle tasarlanmış olsa da bu araştırmanın farkı salgının ilanını izleyen ilk iki ayı içerisinde yürütülmüş olması ve özel gereksinimli çocuklarla uzaktan eğitim uygulamalarını deneyimleyen meslek elemanlarının (özel eğitim öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, beden eğitimi ve spor öğretmeni, fizyoterapist, psikolog, atölye öğretmeni, çocuk gelişimci, dil ve konuşma terapisti ve diyetisyen) salgın sürecindeki gereksinimlerini ele almasıdır. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerle çalışan ve eğitimin bel kemiği olan farklı branşlardaki öğretmenlerin COVID-19 salgınının ilanını izleyen ilk aylardaki deneyimlerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesini amaçlıyor olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ebeveynlerle tanık olan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak yürütülen araştırmanın alan yazına ve gelecekte karşılaşılabilecek salgın vb. afet durumlarına ilişkin alınabilecek önlemler hakkında da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli öğrencilerle en az bir yıl çalışma deneyimi olan farklı branşlardaki meslek elemanlarının COVID-19 salgını sürecine ilişkin deneyimlerini ve ihtiyaçlarını belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Olgu bilim araştırmaları bireylerin bakış açılarını temel alarak algılarını ve deneyimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu araştırmada özel gereksinimli öğrencilerle en az bir yıl çalışma deneyimi olan farklı branş-

lardaki meslek elemanlarının COVID-19 salgını sürecine ilişkin deneyimlerini ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Gaziantep ilinde MEB'e bağlı resmi ve özel kurumlarda özel gereksinimi olan öğrencilerle en az bir yıl çalışma deneyimi olan 91 meslek elemanından oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %68'inin 21-30 yaş arasında yer aldığı, %66'sının kadın ve %81'nin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Mesleki deneyim açısından ise % 67'si 1-5 yıl arasında deneyim sahibidir. Branş dağılımında ise %35'i

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler	n	%
Yaş		
21-30	62	68
31-40	24	26
41-50	5	6
Cinsiyet		
Kadın	60	66
Erkek	31	34
En Son Mezun Olduğu Eğitim Düzeyi		
Lise	2	2
Ön Lisans	7	8
Lisans	74	81
Yüksek Lisans	8	9
Mesleki Deneyim		
1-5	61	67
6-10	16	18
11-15	8	9
16-20	6	7
Branş		
Özel Eğitim Öğretmenliği	32	35
Okul Öncesi Öğretmenliği	13	14
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	10	11
Fizyoterapist	10	11
Psikolog	9	10
Atölye Öğretmenliği	8	9
Çocuk Gelişimci	4	4
Dil ve Konuşma Terapisti	3	3
Diyetisyen	2	2
Çalıştığı Kurum		
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	74	81
Özel Eğitim Sınıfı	11	12
Özel Eğitim Okulu	6	7

özel eğitim öğretmeni ve %14'ü okul öncesi öğretmenleridir. Meslek elemanlarının %81'inin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalıştığı görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Olgu bilim ile gerçekleştirilen bu çalışmada, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan meslek elemanları COVID-19 salgınının ilan edildiği ilk aylara ilişkin deneyimleri ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan beş soruya verdikleri yanıtlar ile veriler toplanmıştır. "Google Dokümanlar" ile çevrim içi olarak hazırlanan görüşme formu; öğretmenlerin demografik bilgilerine ve yazılı olarak yanıtlayacakları COVID-19 sürecindeki deneyimleri ve ihtiyaçlarını ele alan beş görüşme sorusuna yer verilen iki bölümden oluşmaktadır. Çevrim içi forma ait bağlantı adresi, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görevli öğretmenlerin Whatsapp ve e-posta adreslerine gönderilmiştir. Öğretmenler bağlantı adresine tıkladıktan sonra açılan web sayfasında gönüllü katılım onayı verdikten sonra ilgili görüşme formunu doldurmuşlardır. Katılımcıların formu meslektaşlarıyla paylaşmaları istenerek kartopu etkisi gözetilerek katılımcı sayısı 91'e ulaşıncaya kadar sürdürülmüştür.

Gönüllülük esasının geçerli olduğu belirtilen çevrim içi forma verilen yanıtlar 28 Nisan ve 19 Mayıs 2020 tarihleri ile sınırlıdır. Araştırma için ildeki ilgili üniversitenin Etik Kurulundan (E-97105791-050.01.01-7552) izin alınmıştır.

Katılımcıların çevrim içi forma verdikleri yazılı yanıtlar araştırmacılar tarafından betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturmak amacıyla görüşme soruları ve katılımcıların yazılı görüşlerinden yola çıkılarak; katılımcıların deneyim ve ihtiyaçları; a) Özel gereksinimli öğrencilerine sundukları hizmetler, b) Özel gereksinimli öğrencilerine sundukları hizmetin niteliği hakkındaki görüşleri, c) Kendileri ve aileleriyle ilgili ihtiyaçları, d) Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin meslek elemanlarından beklentileri ve e) Meslek elemanlarının ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik önerileri temaları altında betimlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

İnandırıcılık, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veri toplama aracının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında uzman görüşleri alınmıştır. Özel eğitim alanında çalışan iki alan uzmanı ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışan üç öğretmen-den görüş alınmıştır. Toplanan veriler, veri analizleri ve bulgular detaylı olarak rapor edilmiş ve katılımcılarla paylaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Betimsel analize ait güvenilirlik ve geçerlik çalışması özel eğitim bölümünde doktora eğitimine devam eden bir uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. COVID-19 salgını sürecinde özel gereksinimli öğrencilerle çalışan meslek elemanlarının görüşlerinden alıntılar yapılarak bulgular detaylı olarak rapor edilmiş olup ve araştırma bulguları katılımcılarla paylaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

BULGULAR

Katılımcıların çevrim içi görüşme sorularına verdikleri yazılı yanıtlardan elde edilen beş tema ve bu temalara ait alt temalar

araştırmanın bulgularını oluşturmaktadır. Katılımcı görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan beş tema; a) Özel gereksinimli öğrencilerine sundukları hizmetler, b) Özel gereksinimli öğrencilerine sundukları hizmetin niteliği hakkındaki görüşleri, c) Kendileri ve aileleriyle ilgili ihtiyaçları, d) Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin meslek elemanlarından beklentileri ve e) Meslek elemanlarının ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik önerilerinden oluşmaktadır. İzleyen bölümde her bir alt tema altında görüş bildiren öğretmen dağılımları ve alt temalarla ilişkili katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Tema 1. Katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerine sundukları hizmetler

Salgın süresince öğrencilerine eğitim, sağlık ve terapi desteği ile psikolojik destek sunduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğunun öğrencilere eğitim desteği sundukları görülmüştür.

Tablo 2: Katılımcıların Özel Gereksinimli Öğrencilerine Sundukları Hizmetler

Alt Temalar	f
Eğitim Desteği	76
Sağlık ve Terapi Desteği	10
Psikolojik Destek	5

Eğitim Desteği

Salgın sürecinde öğrencilerine eğitim hizmeti olarak eğitim videoları ve çevrim içi eğitimler ile destek sunmuşlardır.

Eğitim destekleri için görüşlerini belirtirken desteklerin yeterli olmadığını ve sınıf ortamını yakalayamadıklarını dile getirmeleri önemli bir noktadır. Eğitim desteği ile ilgili görüşlerini belirtirken; K5: *“Online eğitim vermeye çalışıyorum. Eksikliklerini uzaktan tamamlamak için çabalıyorum.”* diyerek süreçteki ulaşılabilirliğin zorluğunu ifade etmiştir. K45: *“Uzaktan online eğitim ve eğitim videoları gönderip ödevlendirmelerle geri dönüşlerle takiplerini yaparak destek oluyoruz.”* diyerek eğitim desteğini sunuş şeklini ifade etmiştir. K85: *“Dijital kaynaklar, aile rehberliği, PlayStation uygulamaları, ekran görüntüsü ev ödevleri whatsaptan veriyorum fakat yüz yüze gibi olmuyor.”* diyerek çevrim içi eğitimin zorluğunu ifade etmişlerdir.

Sağlık ve Terapi Desteği

Katılımcılar sağlık ve terapi desteğinde fizyoterapi, dil ve konuşma, temizlik becerileri ve virüsten korunma hakkında bilgilendirme desteği verdiklerini ifade etmişlerdir.

K42: *“Öncelikle korona hakkında bilgi verildiği, el yıkama, sosyal mesafenin korunması gerektiği alınması gereken tedbirler hakkında bilgi verdim. Öğrenci ile dijital ortamda dersler sunuluyor.”* diyerek sağlık desteğini vurgulamaktadır. Bir diğer öğretmen K18: *“Uzaktan eğitim şeklinde videolar hazırlıyorum. Haftalık öğrencilere videoları gönderip dönüt alıyorum. Yanlış yapılan hareketleri nasıl yapmaları gerektiğini arayıp görüşüyoruz, fizik tedavi zor oluyor ama.”* diyerek terapi desteğinin sunulmuş şeklini ve zorluğunu ifade etmiştir.

Psikolojik Destek

Bu konuda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları halde psikolojik destek vermede yetersiz kaldığı için öğrencilerine psikolojik destek vererek yol gösterici olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu destek konusunda K74: *“Hem manevi hem de maddi olarak yanlarında olmaya çalışıyorum. Kendileri iyi olsun diye. Uzaktan eğitimle ödevlendirme yapıp kontrollerini sağlıyorum.”* diyerek psikolojik desteği sunuş nedenini açıklamıştır.

Tema 2. Katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerine sundukları hizmetlerin niteliği hakkındaki görüşleri

Salgın sürecinde verdikleri eğitim ve hizmetlerin yeterli olduğunu ve bireysel özelliklere dayalı olarak gerçekleştirildiğini belirten görüşleri iki alt tema altında yer almaktadır.

Tablo 3: Katılımcıların Özel Gereksinimli Öğrencilerine Sundukları Hizmetlerin Niteliği Hakkındaki Görüşleri

Alt Temalar	f
Verilen Eğitim ve Sunulan Hizmetin Belirlenme Süreci	
Bireysel Özellikler	83
Aile Beklentileri	5
Kurumun Programı	3
Eğitim ve Hizmetin Yeterliliği	
Evet	58
Hayır	33

Bireysel Özellikler

Katılımcıların verdikleri eğitim ve sundukları hizmetleri öğrencilerinin bireysel özellikleri doğrultusunda hazırladıklarını belirtmiştir. Katılımcıların 58'i verdikleri eğitim ve hizmetin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Bireysel özelliklere odaklandıklarını ifade eden bir öğretmen: K46: *“Salgın ile birlikte çokça hazırsızlık ve ne yapacağımızı bilemiyorduk. Ancak elimizdeki BEPlere öğrencilerin bireysel özellikleri doğrultusunda destek sunduk.”* diyerek süreçteki zorlukları ve desteği sunuş şeklini ifade etmiştir.

Tema 3. Katılımcıların Kendileri ve Aileleri İlgili İhtiyaçları

Salgın süreciyle birçok kısıtlamalar ve kapanmaların yaşanması kendilerinin ve aile üyelerinin ihtiyaçlarını karşılamakta zorluklar yaşanmalarına neden olmuştur. İhtiyaçlar, katılımcıların en çok ihtiyaç duydukları alanlara göre sıralanmıştır. Katılımcılar eğitim ihtiyacı, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlar ve kariyer gelişimi üzerinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4: Katılımcıların Kendileri ve Aileleri İlgili İhtiyaçları

Alt Temalar	f
Eğitim İhtiyacı	29
Sosyal ve Psikolojik Destek	25
Kariyer Gelişimi	14
Ekonomik Gereksinimler	8
Sağlık Gereksinimi	4
İhtiyacı Olmayanlar	4

Eğitim İhtiyaçları

Salgın günlerinde uzaktan eğitim sürecine geçilmesi ile birlikte sistem hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ve yüz yüze eğitimde karşılaştıkları problemlerin çevrim içi eğitimde daha da zorlayıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcılar çoğunlukla “Çevrimiçi eğitim sistemi” hakkında bilgilendirme konusunda ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılar yüz yüze eğitime tekrar dönülmesini, teknoloji temelli eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasını ve eğitim videoları hazırlamak için kendilerine eğitim verilmesini belirtmişlerdir. Katılımcılar bu ihtiyaçlarını; K57: “Özel gereksinimli bireyler ile uzaktan eğitim konusunda yapılan çalışmalara, çalışmaların olumlu/olumsuz sonuçlarının neler olabileceğine yönelik bilimsel çalışmaların varlığına ihtiyaç duydum.” diyerek uzaktan eğitim sürecindeki bilgi yetersizliğini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen K90: “Eğitime yönelik filmlere ağırlık vererek bol bol film izledim. Online’da nasıl daha faydalı olabilirim diye araştırdım. Öğrenmek istedim.” diyerek çevrim içi sistem hakkında eğitim ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir.

Sosyal ve Psikolojik Destek

Katılımcıların en çok üzerinde durdukları konular arasında psikolojik ve sosyal destek ihtiyaçları yer almaktadır. Ayrıca hem kendileri hem de aile üyeleri için destek ihtiyaçlarının bulunduğu dikkat çekmiştir. Yeni sürece dâhil olurken kendilerini yalnız hissettiklerini, yakınları ile vakit geçiremediklerini ve sosyal çevreden uzak kaldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu konuda; K76: “Sosyal desteklere ihtiyaç duydum. Ama hiçbir destek alamadık.” diyerek sosyal desteğin yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. K70: “Böyle bir durumla ilk defa karşılaştığımız için bunaldığımız anlar oldu, ister istemez psikolojik olarak desteğe ihtiyaç duydum.” diyerek yeni durum karşısında destek aradıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca arkadaşları ile buluşmayı, açık havada vakit geçirmeyi, aile ile birlikte olmayı özlediklerini ifade etmişlerdir. K62 sosyal ihtiyaçları için; “Evde verimli vakit geçirebilmek için aktivite programı hazırladım. Arkadaşlarımı özledim.” demiştir. K19’un ise; “Oturup çevremle iletişime evde sürekli oturup sıkılmak yerine spor yapmaya elimden geldiği kadar evde yapabildiğim kadar spor yaptım süreç psikolojik olarak etkiliyor bundan etkilenmemek için kitap okuyarak geçiştiriyorum.” diyerek sosyal ihtiyaçlarını gidermek için kendi planını oluşturduğu görülmektedir.

Ekonomik Gereksinimler

Çevrim içi eğitim süreci ile ortaya çıkan teknolojik eğitim araç ve gereçlerine ihtiyacın arttığını ve bu konuda desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. K52: “Bilişim alt yapısına ihtiyaç duydum. Elimdekiler çok yetersiz kaldı.” diyerek teknolojik süreç ile ilgili ihtiyaçlarını ortaya koymuştur.

Kariyer Gelişimi

Katılımcılar kendilerini geliştirmek için başvurdukları eğitimlerin çevrim içi ortamlara geçilmesi ile birlikte kolaylaştığını ve kariyer gelişimlerine destek sunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca akademik çalışmalarını gerçekleştirdiklerini ve daha fazla literatür taraması yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu

açıklarken K26: “Eskiden eğitimler hep büyükşehirdeydi. Maddi olarak gidemiyorduk ama bu çevrimiçi eğitimler ile birçok eğitime katıldım.” diyerek çevrim içi eğitimlerin olumlu katkılarını dile getirmiştir. Diğer bir katılımcı ise K57: “Özel gereksinimli bireyler ile uzaktan eğitim konusunda yapılan çalışmalara, çalışmaların olumlu/olumsuz sonuçlarının neler olabileceğine yönelik bilimsel çalışmaların varlığına ihtiyaç duydum ve okudum.” diyerek süreç ile birlikte kendi gelişimi için yaptıklarını ifade etmiştir.

Sağlık Gereksinimi

COVID-19 hakkında çok fazla bilgi kirliliği olduğunu ve bu konu hakkında daha fazla tedbirler alınması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca salgın riskleri nedeniyle kullanmak zorunda oldukları maskelerin karşılanması gerektiğini ifade etmişlerdir. K27: “Maske ihtiyacından başka herhangi bir desteğe ihtiyaç duymadım. Maske dışında geçirdiğimiz süre içerisinde şimdilik her şey yolunda.” diyerek sağlık için maske ihtiyacını ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı K16 ise: “Sağlık ve tedbir destekleri ihtiyacım çok oldu. Bir sürü doğruluğu olmayan bilgi çıktı.” diyerek bilgilendirme ihtiyacını ifade etmiştir.

Tema 4. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerinin Katılımcılardan Beklentileri

Katılımcılar süreçte çeşitli durumlar ile baş etmeye çalışırken sorumluluk hissettiklerini ve ailelerin kendilerinden beklentileri olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 5: Özel Gereksinimli öğrencilerin Ailelerinin Katılımcılardan Beklentileri

Alt Temalar	Katılımcı f
Eğitim Beklentileri	63
Psikolojik Destek	18
Beklentinin Olmaması	7

Eğitim Beklentileri

Katılımcılar çevrim içi süreçte ebeveynlerin beklentisini dile getirirken çoğunlukla öğrencilerin eğitimden uzak kalmamasını istedikleri ve sürekli eğitim talep ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum karşısında öğretmenler kaygılarının arttığını ve üstlerinde baskı hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin katılımcılardan beklentilerinin; yüz yüze eğitime geçme, problem davranışlara müdahale etme, öğrencilerinin gelişimleri hakkında bilgilendirme ve aile eğitimi vermeleri yönünde olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu süreçte görüşleri arasında K21: “Online olarak danışmanlık almak, eğitimden geri kalmama ve salgının yarattığı kaygı ve huzursuzlukla baş edebilmeleri için destek ve önerileri istiyorlar.” diyerek öğrencilerin eğitim süreci hakkında kaygılarını ifade etmiştir. K31: “Eğitimin evde devam etmemesi çünkü veliler öğrencilere bir şeyler yaptırmanın ne kadar zor olduğunu görerek çoğu uzaktan eğitimi kabul etmedi.” diyerek ebeveynlerin süreçte yaşadıkları zorlukları dile getirmiştir. K40 ise, “Çocukların eğitiminden geri kalması gerilemeye sebep olmamalarını istiyoruz.” diyerek sürecin öğrencileri üzerindeki etkisini belirtmiştir.

Psikolojik Destek

Katılımcıların, ebeveynlerin kendileri ve öğrencileri için eğitimin yanı sıra psikolojik destek belediklerini ifade etmeleri dikkat çekmektedir. Katılımcılardan K5: “Çocukların evde uzun süre kaldıkları için aileler daha çok motive etmemizi istiyorlar.” diyerek öğretmenden istenen psikolojik desteği ifade etmiştir. K27: “Onlara destek olmanızı yardımcı olmanızı ilgilenmenizi bekliyorlar.” diyerek ebeveynlerin süreçteki destek belediklerini ifade etmişlerdir.

Tema 5. Katılımcıların İhtiyaçlarının Karşılanmasına Yönelik Önerileri

Katılımcılar COVID-19 sürecinde yaşanan kapanma döneminde güçlük yaşadıkları ve destek beledikleri alanlarda önerilerini belirtmişlerdir.

Tablo 6: Katılımcıların İhtiyaçlarının Karşılanmasına Yönelik Önerileri

Alt Temalar	Öğretmen f
Eğitim Alanlarına Yönelik Öneriler	49
Psikolojik ve Sosyal Alanlara Yönelik Öneriler	18
Salgın Sürecine Yönelik Öneriler	13
Beklentisi olmayanlar	11

Eğitim Alanlarına Yönelik Öneriler

Katılımcılar eğitime yönelik hem kendileri hem de ebeveynler için önerilerde bulunmuşlardır. Çevrim içi platformlar için profesyonel destek sunulması, yüz yüze eğitime önlemler dâhilinde geçilmesi, çevrim içi platformların öğrencileri için kolaylaştırılması, ebeveynlere uzaktan eğitim hakkında bilgilendirme yapılması ve teknolojik eğitim materyali desteği sunulması gerekliliğini vurgulamışlardır. Ebeveynlere yönelik ise aile gereksinimlerinin belirlenmesi ve aile eğitimlerinin artırılması yönünde öneriler sunmuşlardır.

Katılımcılar eğitim alanları ile ilgili görüş bildirirken; K18: “Bu dönemde aileler biraz ders yaptırmaktan kaçınıyor bunun için ailelere özel canlı yayında seminer yapılabilir.” diyerek ebeveyn eğitimlerinin gerekliliğini vurgulamıştır. K3: “Özel eğitimde birebir derslerde ilerlemeyi yavaş gördüğümüz için uzaktan eğitimde maalesef çok daha zamanımızı aldığını ve verimsiz olduğunu söyleyebilirim. Bu yüzden yüz yüze eğitim şart.” diyerek yüz yüze eğitime geçilmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bir başka katılımcı K12: “Aileler bu süreç ile ilgili bir bilgisi yok, çok zorlandılar. Ne yapacaklarını bilmiyorlar.” diyerek aile eğitimlerine ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır.

Psikolojik ve Sosyal Alanlara Yönelik Öneriler

Katılımcılar hem eğitim sürecinin zorlayıcı olması hem de sosyal çevreden uzaklaşarak yeni bir sürece geçilmesinden dolayı yoğun olarak psikolojik destek belediklerini belirtmiştir. Ayrıca ailelere psikolojik destek sunulması, öğrenciler için sosyal ortamların hazırlanması gerekliliğini vurgulamışlardır. Katılımcıların bu önerileri dile getirirken betimledikleri cümleler aşağıdaki gibidir;

K85: “Herkes için zorlu bir süreç oldu özellikle özel gereksinimli çocuğu olan kişiler için daha zor. Aileler sürekli aranmak istiyor.” ve K12: “Küçük bir öneri olarak insanların moralini yükseltmek için çalışmalar yapılması gerektiği düşüncesindeyim.” diyerek sosyal desteğin önemini vurgulamıştır.

Katılımcılar özel gereksinimli öğrencilerinin izolasyon sürecinde evde kaldıkları sürenin uzamasından dolayı ortaya çıkan zorluklar için çözüm önerileri sunmuşlardır. K6: “Özel gereksinimli çocukların tedbirler dâhilinde spor merkezine gitmeler.” diyerek öğrenciler için sosyal ortamlar sağlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Salgın Sürecine Yönelik Öneriler

Katılımcılar salgından sonra uyum süreci planlanması ve izolasyon sürecinin fazla sürmemesi yönünde öneri sunmuşlardır. Bu görüşlere yönelik K43: “En az zararlı sürecin bitmesini temenni ediyorum.” diyerek sürecin bitmesi yönünde temennisini belirtmektedir. K83: “Uzun süre evde kaldık. Tekrar normal yaşama nasıl geçeriz bilmiyoruz. Destek sunmak lazım hem bize hem de aileye.” diyerek uyum sürecinin önemini ifade etmiştir.

Beklentisi Olmayanlar

Katılımcıların önerilerinin dikkate alınmadığını bu yüzden de beklentisi olmadığını ifade etmesi dikkat çekicidir. K38: “Ekle-yeceğim şeyler, görüşlerim, önerilerim var ancak önem verilmiyor.” diyerek bu durumun nedenini belirtmiştir.

Özetle, katılımcılar bu sürece hazırlıklı olmadıklarını, sürecin beklenenden uzun sürdüğünü ve öğrencileri hakkında sorumluluklarının bulunduğunu dile getirmiştir. Bu nedenlerle kendilerini hem eğitimin sunulması hem de psikolojik zorluklar anlamında hazır hissetmediklerini belirtmişlerdir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

COVID-19 sürecindeki özel gereksinimli öğrencilerle çalışan meslek elemanlarının görüşlerini ve gereksinimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bulguları beş tema altında açıklanmıştır. Bu temalar; 1) Özel gereksinimli öğrencilerine sundukları hizmetler, 2) Özel gereksinimli öğrencilerine sundukları hizmetin niteliği hakkındaki görüşleri, 3) Kendileri ve aileleriyle ilgili ihtiyaçları, 4) Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin meslek elemanlarından beledikleri ve 5) Meslek elemanlarının ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik önerileri oluşmaktadır. İzleyen bölümlerde her bir tema ilgili başlık altında tartışılarak sunulmuştur.

Özel Gereksinimli Öğrencilerine Sundukları Hizmetler ve Niteliği Hakkında Görüşleri

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan meslek elemanlarının ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik bu araştırmanın katılımcıların çoğunluğunu özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenler verdikleri eğitim ve hizmetleri öncelikle özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özelliklerine göre belirlemişlerdir. Akbayrak, Vural ve Açar (2021) öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmasında özel gereksinimli öğrencilerin tüm yetersizlik türlerinde farklı ihtiyaçları olduğunu ve bireysel özelliklerinin esas alındığını belirtmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde tipik gelişim gösteren öğrencilerde yaşanan zorluklar, özel gereksinimleri olan öğrencilerde de artış göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenler uzaktan eğitimde özel gereksinimli öğrencilerin ekran karşısında çalışmanın zorluğunu ifade etmişlerdir. Yapılan bir çalışmada öğretmenler tarafından özel gereksinimli öğrenciler için bireysel özelliklerine göre planlamalar yapıldığını ancak bu durumun öğretmenlerde kaygı ve stres artışına neden olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler yüz yüze eğitimlerde bile öğrenci ile iletişim kurmakta zorlandıklarını, çevrim içi öğrenmelerde öğrencilerine nasıl destek sunacaklarına dair bilgilerinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir (Toquero, 2021). Bir diğer çalışmada da katılımcı meslek elemanlarının öğrencilerine yönelik geliştirdikleri etkinliklerde ev ödevlerinden sonra en çok bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) oluşturdukları yer almaktadır. Araştırmada öğretmenlerin öğrencilere ulaşmak için birçok yolu kullanmasının olumlu görünmesine rağmen bu etkinliklerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun şekilde yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir (Hopcan, Polat Hopcan ve Öztürk, 2021). Yanı sıra salgın sürecinde Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası'nın (IDEA) uygulanmasını inceleyen bir çalışmada BEP toplantılarının uzaktan düzenlenmesiyle beklenen en uygun seviyede sağlanmamasının, telafi uygulamalarının ve BEP'lerde değişiklik yapılmasının yaygınlaştığı vurgulanmıştır. Süreçte öğretmenlere yönelik iş yükünün artması dolayısıyla öğretmenlerin BEP uygulama saatlerinde azaltma yaptıklarının da görüldüğü belirtilmiştir (Lange, 2021). Benzer biçimde salgın sürecinde öğretmenlerin yüz yüze eğitime kıyasla uzaktan eğitimde daha fazla yoruldukları ve iş yüklerinin arttığı belirtilmektedir (Lukkari, 2021; Metin, Gürbey ve Çevik, 2021). Uzaktan eğitimde öğrencilerin aktif katılımını sağlamanın ve etkileşimi artırmanın önemli olduğu vurgulanmaktadır (Gewin, 2020). Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020) uzaktan eğitim sürecinde imkânlar dolayısıyla ders anlatımında bireysel farklılıklar dikkate alınmadan ders anlatımı yapıldığı, bu durumda öğrencilerin dersi anlamakta güçlük çektiği ve öğrenmediğini belirtmiştir. Bunu önlemek için çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması, materyal, ortam ve içerik zenginleştirilmesi yapılarak uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesi gerektiği üzerinde durmuştur.

Katılımcıların Kendileri ve Aileleriyle İlgili İhtiyaçları

Katılımcılar salgın ile birlikte uzaktan eğitim süreci ile ilgili bilgi eksikliği yaşadıklarını ve profesyonel olarak destek beklediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca çevrim içi eğitim sürecinde zorlandıklarını ve materyal desteğine daha fazla ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. World Bank (2020) ülkelerdeki uzaktan eğitim sistemindeki raporunda da öğretmenlerin çevrim içi platformlarda zorlandığı ve teknolojik eğitim materyallerine ihtiyaçları duyduklarını ifade etmeleri ile benzerlik göstermektedir. Başka bir çalışmada ise bu çalışmadan farklı olarak uzaktan eğitim ile öğretmenlerin kaynak paylaşımının kolaylaştığı ve görsel materyal kullanımının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Metin, Gürbey ve Çevik, 2021). Yapılan çalışmalarda uzaktan eğitime geçişte yaşanan alt yapı ve teknik sorunların öğretmen ve öğrencilerin zorluk yaşamalarına neden olduğu görülmektedir (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Bozkurt, 2020; Toquero, 2021; Ünay, Erdem ve Çakıroğlu, 2021; Sindiani ve

diğerleri, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı da alt yapıdaki yetersizliğe ilişkin benzer açıklamalarda bulunmuştur (MEB, 2020b). Altyapı gereksinimlerinin yanı sıra uzaktan eğitim süreci hakkında öğretmenlerin bilgi gereksinimine vurgu yapılan bir çalışmada öğretmenler için hizmet içi eğitimin gerekliliğinden söz edilmiştir (Kırmızıgül, 2020). Nitekim uzaktan eğitim yoluyla eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusundaki yetkinlikleri önem taşımaktadır (Can, 2020). Uzaktan eğitimin başarılı olmasında öğretmenlerin teknoloji kullanımındaki bilgisi, yetkinliği ve öğrencilerin teknolojik olanaklara erişiminin en önemli faktörler arasında yer aldığı belirtilmektedir (König, Jäger- Biela ve Glutsch, 2020; Nuland, Mandzuk, Petrick ve Cooper, 2020).

Katılımcılar aileleri ile birlikte vakit geçirmenin kendilerini iyi hissettirdiğini ancak katı kısıtlamaların ve belirsizliklerin devam etmesinden dolayı kendilerini çaresiz ve yalnız hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda sosyal ve psikolojik destek ihtiyaçları olduğunu ifade etmeleri dikkat çekicidir. Salgın sürecinde sosyal ve psikolojik desteğin verilmesi gerekliliğini belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların kapanma sürecinde kaygı, bedensel duyarlılık ve aşırı tükenmişlik yaşadıklarını belirten araştırma ile benzerlik göstermektedir (Turan, 2021). Toquero (2021) çalışmasında COVID-19 sürecinde hem öğretmenlerin hem de ailelerin sağlıklı ve ruhsal anlamda iyi olmalarının önemli olduğunu vurgulanmıştır. Bu süreçte psikolojik desteğin önemli olmasını belirtmesi bu araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Yapılan başka bir çalışmada salgın sürecinde psikolojik desteğin bireyler üzerinde olumlu etki bıraktığı ifade edilmiştir (Miller, 2020). Ayrıca OECD (2020) tarafından dünya genelinde gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin eğitim bakımından profesyonel ve psikolojik destek ihtiyaçlarının olduğunu ifade edilmesi bu araştırma ile benzer özellikler göstermektedir. Başka bir çalışmada da öğretmenlerin iyi olma hallerinin sadece onları ilgilendiren bir durum olmak dışında öğrencilerin öğrenmeleri ve iyi olma hallerini etkileyen hayati bir durum olduğu belirtilmiştir. Sosyal destek sağlanması, öğretmenlerin uyum sağlama becerilerini geliştirme ve eğitim liderlerinin öğretmenleri desteklemeleri gibi strateji önerileriyle öğretmenlerin iyi olma hallerinin desteklenebileceği vurgulanmıştır (Collie ve Martin, 2020). Sonuç olarak COVID-19 salgın sürecinde öğretmenlerin önemli bir rol oynadığını bu nedenle de onların uzaktan eğitim araçları, eğitim yöntemleri ve öğretimsel uyarılma konularında desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir (UNESCO, 2020b). Salgının bir avantajı olarak katılımcılar hızla yaygınlaşan çevrim içi eğitimleri kariyer gelişimleri için fırsat olarak değerlendirmişlerdir. Türkiye'de birçok dernek, sivil toplum kuruluşu ve üniversite gönüllü ve ücretsiz olarak özel eğitim seminerlerine hâlâ devam etmektedir. Bu durum çocuklar ve aileler gibi mesleki eğitimlerinde uzaktan eğitim ile yürütülebileceğini göstermiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin katılımcılardan beklentileri

Ebeveynlerin katılımcılardan yüz yüze, bireysel eğitim ile sürekli destek vermelerini ve iletişim kurma eğiliminde olduklarını belirttikleri görülmüştür. İngiltere'de gerçekleştirilen çalışmada ailelerin çevrim içi eğitimin öğrenciler için uygun

ÖNERİLER

olmadığını ve öğretmenlerin kendileri ile iletişim hâlinde olmasının onları yalnız bırakmadığını ifade etmeleri yönüyle benzerlik göstermektedir (Asbury, Fox, Deniz, Code ve Toseeb, 2020; Toseeb, Asbury, Code, Fox ve Deniz, 2020). Ebeveynlerle gerçekleştirilen araştırmalarda da önlemler dâhilinde yüz yüze eğitime geçilmesini ifade etmeleri (Karahan, Yıldırım-Parlak, Demiröz, Kaya ve Kayhan, 2021) ve eğitimde yüz yüze eğitimin sürekliliğinin sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır (Karahan, Yıldırım-Parlak, Demiröz, Kaya ve Kayhan, 2021; Ünay, Erdem ve Çakıroğlu, 2021).

Ebeveynlerin kendileri ve çocukları için öğretmenlerden psikolojik destek istemelerine ilişkin Ebola salgını sürecinde yürütülen bir araştırmada OSB olan bireylerin ruh sağlığı sorunları yaşama olasılıklarının yüksek olduğu ve destek sunulmasının önemi vurgulanmıştır (Cvejic, Arnold, Foley ve Trollor diğerleri, 2018). Bu yönden araştırma bulguları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Salgın sürecinde ebeveyn deneyimlerinin araştırıldığı bir araştırmada ailelerin COVID-19 ile ortaya çıkan gereksinimlerinden biri olarak psikolojik destek gereksinimlerini belirtmeleri bu araştırma ile benzerlik göstermektedir (Karahan, Yıldırım-Parlak, Demiröz, Kaya ve Kayhan, 2021; Yıldırım-Parlak, Karahan, Demiröz ve Özeydin, 2021).

Katılımcıların İhtiyaçlarının Karşılmasına Yönelik Öneriler

Katılımcıların en dikkat çeken görüş ve önerileri aile eğitimlerinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülebilmesi için mesleki yeterliklerinin artırılmasıdır. Bu durum salgın sonrası meslek elemanlarının uzaktan eğitim becerilerini önemli görevleri arasında gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Aksine ebeveynler çevrim içi eğitimden yararlanamadıklarını ve sürecin yeterli verimlilikte geçmediğini belirtmişlerdir. Çakın ve Külekçi Akya-vuz (2020), çevrim içi eğitimlerden memnun olmayan ebeveynlerin öğretmenlere yeterli desteği sunmadıklarını ifade etmişlerdir. Çevrim içi eğitimlerin öğretmenler ve aileler arasında iş birliği ile hazırlanması ve yürütülmesi araştırmaların önerileri arasında vurgulanmaktadır (Çaykuş ve Mutlu Çaykuş, 2020). Demiröz, Yıldırım-Parlak, Karahan ve Kayhan (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma çevrim içi eğitimin yetersiz olduğu ve yüz yüze eğitime geçilerek sürecin yürütülmesi gerektiğini belirtmesi yönünden benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların salgın sürecinde özel gereksinimli öğrenciler adına altını çizdikleri iki konunun park, oyun alanları, koşu yolu gibi açık alanların düzenlenmesi ve sosyal desteğin sağlanması olduğu görülmüştür. Benzer araştırmalarda da açık alanların salgın süresince önemi vurgulanmıştır (Demiröz, Yıldırım-Parlak, Karahan ve Kayhan, 2021; Karahan, Yıldırım-Parlak, Demiröz, Kaya ve Kayhan, 2021; Yıldırım Parlak ve diğerleri, 2021).

Özetle, katılımcılar COVID-19 sürecinde yaşanan ani ve yeni durumlarla baş etmekte zorlanmışlardır. Bu doğrultuda katılımcılar teknolojik altyapı, materyal, aile iş birliği ve psikolojik destek gibi alanlarda ihtiyaçlarını dile getirmiş ve çeşitli öneriler sunmuşlardır. Katılımcıların bu yeni sürece ellerindeki imkânlarla kendilerini adadıkları ve sorumlu oldukları öğrencilere eğitim ve sosyal destek sundukları görülmektedir.

Özel gereksinimli öğrenciler çalışan meslek elemanlarının salgın süresince ihtiyaçlarının farklı yönlerde arttığı ve bu süreçten olumsuz etkilendikleri görülmüştür. Katılımcıların çevrim içi platformları, teknolojik eğitim araç ve gereçlerini etkili kullanımı artırılmalıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerine uzaktan eğitim süreci ile ilgili bilgilendirme kitapçığı ve rehber kılavuz hazırlanarak destek verilmelidir.

Salgın sonrasındaki süreçlere yönelik teknolojik alt yapıların ve uzaktan eğitim sürecinin hayatımızda yer alacak olması dolayısıyla kullanılan platformlar çeşitli öğretim teknik ve yöntemlerin kullanılmasına imkân tanıyacak şekilde zenginleştirilmelidir. Yanı sıra öğretmenlere uzaktan eğitim sürecinde adapte olabilmeye yönelik destekler sağlanarak eğitim alanındaki teknik, yöntem ve öğrencilere yönelik bireyselleştirmelerin uzaktan eğitim sistemine nasıl uyarlanabileceğine yönelik hizmet içi eğitimler sunulması da önem arz etmektedir.

Bu araştırmada ve diğer araştırmalarda da ortaya konulduğu üzere hem katılımcıların hem de ebeveynler ve öğrencilerin kısıtlama, sokağa çıkma yasaklarının yaşandığı süreçlerde psikolojik desteğe gereksinim duyduğu görülmektedir. Bu bağlamda yazılı bilgilendirmelerden ziyade ülkemiz sağlık sistemi tarafından eğitim sistemi paydaşlarına uygulamalı olarak psikolojik destek sağlanmalıdır. Meslek elemanlarına ve ebeveynlerine psikolojik sağlamlık için destek programları hazırlanmalıdır.

Ebeveynlerin meslek elemanlarından bire bir ya da yüz yüze destek istemeleri ve salgın sürecinde eğitimden uzak kalmalarının zorlayıcı unsur olarak belirtmeleri öğrencilerin gelişim ve eğitim süreçlerine dâhil olamadıklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda COVID-19 salgını ve yaşanabilecek benzer durumlara yönelik ailelere meslek elemanları rehberliğinde öğrencilerinin eğitimlerine dâhil olmalarına yönelik uygulamalar/kurslar düzenlenmesi bu gibi durumlarda çözüm sağlayıcı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Akbayrak, K., Vural, G., & Ağar, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin koronavirüs pandemisi döneminde uzaktan eğitime ilişkin deneyim ve görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 471-499.
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., & Toseeb, U. (2020). How is Covid-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families?. Psyarxiv. Erişim adresi: <https://psyarxiv.com/sevyd/>
- Balanan, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142. E

- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2020). Teacher wellbeing during COVID-19. *ACER Teacher Magazine*. Erişim adresi: <https://www.teachermagazine.com.au/articles/teacher-wellbeing-during-covid-19>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cvejic, R. C., Arnold, S. R. C., Foley, K. R., & Trollor, J. N. (2018). Neuropsychiatric profile and psychotropic medication use in adults with autism spectrum disorder: Results from the Australian Longitudinal Study of Adults with Autism. *BJPsycho Open*, 4(6), 461-466.
- Çakın, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çaykuş, E. T., & Çaykuş, T. M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: Ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
- Demiröz, K., Yıldırım Parlak, Ş., Karahan, S., & Kayhan, N. (2021). Covid-19 pandemic process experiences of the healthcare professional mothers with children with special needs. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 749-777.
- Gewin, V. (2020). Five tips for moving teaching online as covid-19 takes hold. *Nature*, 580, 295- 296.
- Görgün, B., & Balıkcı, Ö. (2021). COVID-19 salgınında özel öğrenme güçlüğü olan bireylere, ailelerine ve öğretmenlerine sunulan destekler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 988-1014.
- Hopcan, S., Polat-Hopcan E., & Öztürk, M. E. (2021). Are special education teachers ready for distance education? Experiences and needs during the Covid-19 outbreak. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(3), 526-540.
- Karahan, S., Yıldırım Parlak, S., Demiroz, K., Kaya, M., & Kayhan, N. (2021). Experiences of the mothers to cope with the problem behaviors of the children with special needs during coronavirus (COVID-19) process. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 76-101.
- Kerem Günel, M. (2020). Covid-19 ve serebral palsili çocuklar. Erişim adresi: <https://www.akademikakil.com/covid-19-ve-serebral-palsilicocuklar/mintazekeremgunel/>
- Kırmızıgül, H. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 283-289.
- König, J., Jäger-Biela, D., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
- Lange, D. (2021). *COVID and the classroom: the impact of the COVID-19 pandemic on special education and policy implementation* (Honors Theses). Education Department, Colby College. Erişim adresi: <https://digitalcommons.colby.edu/honorstheses/1308>
- Lukkari, O. (2021). *Home-school cooperation during the COVID-19 pandemic: the perspective of elementary school special education teachers in Finland* (Master’s Thesis in Education). University of Jyväskylä. Faculty of Education and Psychology.
- Metin, M., Gürbey, S., & Çevik, A. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-89.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2020a). Bakan Selçuk, koronavirüs’e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alanindaalanan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020b). Bakan Selçuk, 23 Mart’ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>
- Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437.
- Miller, K. (2020). Let’s Aim for Physical Rather Than Social Distancing. *Psychology Today*. Erişim adresi: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-refugee-experience/202003/lets-aim-physical-rather-social-distancing>
- Nuland, S. V., Mandzuk, D., Petrick, K. T., & Cooper, T. (2020). COVID-19 and its effects on teacher education in Ontario: A complex adaptive systems perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 1-10.
- OECD. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020. Erişim adresi: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxsohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-pandemic-of-2020
- Sindiani, A. M., Obeidat, N., Alshdaifat, E., Elsalem, L., Alwani, M., Rawashdeh, H., Fares, A., Alalawne, T., & Tawalbeh, L. İ. (2020). Distance education during the COVID- 19 outbreak: A cross-sectional study among medical students in North of Jordan. *Annals of Medicine and Surgery*, 59, 186-194.
- Şenol, F. B., & Can Yaşar, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden “özel eğitim”. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 439-458.
- Turan, H. (2021). *Covid-19 pandemisinde özel gereksinimli çocuklar ile çalışan öğretmenlerde sağlık anksiyetesinin tükenmişlik üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Toseeb, U., Asbury, K., Code, A., Fox, L., & Deniz, E. (2020). Supporting families with children with special educational needs and disabilities during COVID19. Erişim adresi: <https://psyarxiv.com/tm69k/>
- Toquero, C. M. D. (2021). ‘Sana All’ inclusive education amid covid-19: challenges, strategies, and prospects of special education teachers. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 10(1), 30-51.
- UNESCO. (2020a). COVID-19 educational disruption and response. Erişim adresi: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

- UNESCO. (2020b). SDG-Education 2030 Steering Committee Urges Protection of Education, now and post-crisis. Erişim adresi: <https://sdg4education2030.org/sdg-education-2030-steeringcommittee-urges-protection-education-now-and-post-crisis>
- Ünay, E., Erdem, R., & Çakıroğlu, O. (2021). Covid-19 sürecinde özel eğitimde uzaktan eğitim uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(Özel Sayı), 158-184.
- Yakut, A. (2021). Educators' experiences in special education institutions during the COVID-19 outbreak. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(4), 345-354.
- Yıldırım-Parlak, Ş., Karahan, S., Demiröz, K., & Özaydın, L. (2021). KOVİD-19 salgını sürecinde özel gereksinimli çocukları olan ebeveynlerin ihtiyaçları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, (Online Görünüm), 25-54.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- World Bank. (2020). How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic. Erişim adresi: <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic>

KKTC’de Covid-19 Salgını Bağlamında Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Algıları

Metaphorical Perceptions of Academicians Regarding Distance Education in the Context of the Covid-19 Pandemic in TRNC

Ayça KAYA, Cemaliye MAHMUTOĞLU

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, KKTC’de çalışan akademisyenlerin Covid-19 salgını bağlamında uzaktan eğitime yönelik algılarını metaforlar yoluyla belirlemektir. Nitel olarak tasarlanmış araştırmada, olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında KKTC’de bulunan tüm üniversitelerde görev yapmakta olan tam zamanlı ve yarı zamanlı öğretim üyeleri ve elemanlarının tamamı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ancak gönüllülük esasıyla katılan 110 kişi araştırmaya çalışma grubu olarak dahil edilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, akademisyenlerin metaforik tanımını ve söz konusu metaforun üretilme nedenini içermektedir. Verileri analiz etmede içerik ve betimsel analizler uygulanmıştır. Akademisyenler uzaktan eğitim kavramına ilişkin 78 farklı metafor üretmiş olup; üretilen bu metaforlar olumlu ve olumsuz olarak 2 kategoriye ayrılmıştır. Olumlu kategorisinde 4 tema (Kurtarıcılık, Yararlılık, Gereklilik ve Erişilebilirlik); olumsuz kategorisinde de benzer şekilde 4 tema (Yetersizlik, Etkileşimsizlik, Bilgisizlik ve İsteksizlik) ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak akademisyenlerin en çok metafor ürettikleri kategorinin olumsuz kategorisinde Yetersizlik teması olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre akademisyenler, öğrencilerin kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirip gerçekleştiremediklerinin bilinmediğini, eğitimi verenin de alanın da yeterince tatmin olmadığını ve öğrencilerin bilgi eksikliklerinin bu yolla giderilemeyeceğini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Covid-19 salgını, Akademisyen, Uzaktan eğitim, Yükseköğretim, Metafor

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the perceptions of academics working in the TRNC towards distance education in the context of the Covid-19 epidemic through metaphors. In the qualitatively designed research, the phenomenology design was used. All of the full-time and part-time faculty and staff working in all universities in the TRNC in the 2021-2022 academic year constitute the study group of the research. However, 110 people who participated on a voluntary basis were included in the study as a working group. Data were collected with a semi-structured interview form. The semi-structured interview form includes the metaphorical definition of academics and the reason for producing the metaphor. Content and descriptive analyzes were applied to analyze the data. Academics have produced 78 different metaphors for the concept of distance education. These metaphors produced are divided into 2 categories

Kaya A., & Mahmutoğlu C., (2022). KKTC’DE Covid-19 salgını bağlamında akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 413-423. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1086686>

Ayça KAYA (✉)

ORCID ID: 0000-0001-7510-7708

Haliç Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, İstanbul, Türkiye
Haliç University, Vocational School of Physical Education and Sports, Istanbul, Turkey
aycabagmenkaya@halic.edu.tr

Cemaliye MAHMUTOĞLU

ORCID ID: 0000-0003-3202-5627

Bahçeşehir Kıbrıs Üniversitesi, Bilgisayar Programcılığı, Alayköy, KKTC
Bahçeşehir Cyprus University, Computer Programming, Lecturer

Geliş Tarihi/Received : 12.03.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 28.07.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

as positive and negative. There were 4 themes in the positive category (Rescue, Usefulness, Necessity and Accessibility) and similarly, 4 themes (Inadequacy, Inactivity, Ignorance and Unwillingness) emerged in the negative category. As a result, it was determined that the category in which academicians produced the most metaphors was the theme of inadequacy in the negative category. According to this finding, the academicians stated that it is not known whether the students can achieve permanent learning, that the instructor and the field are not sufficiently satisfied and that the students' lack of knowledge cannot be eliminated in this way.

Keywords: Covid-19 pandemic, Academician, Distance education, Higher education, Metaphor

GİRİŞ

Dünyayı 2019 yılında saran Covid-19 salgının çok hızlı bir şekilde tüm dünyaya yayılması nedeniyle yaşanan beklenmedik olaylar, birçok kurumun yanı sıra, milyonlarca öğrenciyi bir arada tutan eğitimi birçok yönden kötü bir şekilde etkisi altına almıştır. Bununla birlikte göz ardı edilmemesi gereken diğer noktalar ise salgının; sosyokültürel, mali, politik ve tahmin edilemeyen pek çok alanda tüm dünyayı hâlen etkilediği gerçeğidir. Dolayısıyla bu sürecin en çok eğitimi etkilediği varsayımından yola çıkarak eğitime olan bakışımız ve eğitimi yorumlama biçimimiz hiç kuşkusuz değişmiş ve değişecektir (Bozkurt ve Sharma, 2020). Salgının başlamasıyla Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurumu'na (YÖK) bağlı bütün eğitim kurumları eğitime bir süreliğine ara verip, uzaktan eğitime geçiş için altyapı çalışmalarına başlamıştır. Diğer türlü ifade etmek gerekirse eğitimin aksamaması için uzaktan eğitim, pandemi sürecinin temel olarak benimsenen yaklaşımı hâline gelmiştir (Yamamoto ve Altun, 2020). Bu süreçte, öğretmenlerin ve öğrencilerin durumunun nasıl değişeceği tartışılan en önemli konulardan biri olmakla birlikte (Bakker ve Wagner, 2020; Dilekçi ve Limon, 2020) sürecin doğru yönetilmesi, normale dönülmesi ve zorlukların lehimize çevrilebilmesi için hep birlikte çaba göstermenin gerekliliği kaçınılmaz görünmektedir (Egeli ve Özdemir, 2020). Tam da bu noktada uzaktan eğitim sistemine geçiş yapan akademisyenlerin çoğunluğunun daha önce herhangi bir uzaktan eğitim deneyimi olmamasına rağmen (İnce, Kabul ve Diler, 2020) tüm eğitim-öğretim faaliyetlerini uzaktan eğitimle yürütmeye mecbur kalarak, hızla bu beklenmedik sürece uyum sağlamak durumunda kalmışlardır (Şen ve Kızılcıoğlu, 2020). Bu bağlamda salgın sürecinde uzaktan eğitime yönelik alınan kararlar incelendiğinde, Türkiye 12 Mart 2020 tarihinde eğitime ara verirken, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ise 11 Mart 2020 tarihinde eğitime ara vermiş; 17 Mart 2020 tarihi itibarıyla da birçok kurumda uzaktan eğitim ile çalışmaya geçildiği görülmüştür. KKTC'ye bağlı olan Yükseköğretim Planlama, Denetleme, Akreditasyon ve Koordinasyon Kurulu (YÖDAK) da YÖK ile eşgüdümlü ilerlemek bakımından YÖK nezdinde uzaktan eğitimle ilgili alınan kararları takip etmiştir (Egeli ve Özdemir, 2020).

Uzaktan eğitim, eğitimin senkron ve asenkron biçimde öğrenenlerin ve öğretenlerin fiziki olarak aynı ortamda bulunmamasına rağmen teknolojik araçlar yoluyla eğitimin devam ettirilmesidir (Kaçan ve Gelen, 2020; Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacsek, 2008). Bu bağlamda Covid-19 salgın döneminde eğitim alanına ilişkin problemleri çözmek için televizyon yayınları yanı sıra, senkron ve asenkron eğitim yolu ile eğitim faaliyetlerini

devam ettirme çalışmaları yapılmıştır. Uzaktan eğitim, her ne kadar bireylerin öğrenme kaynaklarından özgür olduğu ve zaman kısıtlamasının olmadığı bir eğitim modeli olsa da oluşturduğu fırsatlar kadar sorunlarını da ele almak gerekmektedir (İnce, Kabul ve Diler, 2020). Uzaktan eğitim beraberinde dijitalleşen eğitim süreci, aileleri, öğretmenleri ve öğrencileri de ayrı ayrı etkilemiştir. Bu sebeple sosyal izolasyona önem verilerek salgından en az hasarla etkilenmek için dışarıyla temas kesilmiş ve insanlar evlerinde kalmışlardır (Kırık ve Özkoçak, 2020). Dolayısıyla evde devam eden eğitim aile üyelerini de olumsuz etkileyerek mevcut yaşantıların yeniden düzenlenmesi gerekliliği sorununu ortaya çıkarmıştır (Başaran ve Aksoy, 2020; Kaya ve Dilekçi, 2021). Bununla birlikte evde devam eden eğitim sürecinde aile üyeleri kaçınılmaz olarak yeni roller üstlenmek durumunda kalmışlardır (Bozkurt ve Sharma, 2020). Zira aile üyeleri arasında yeni gelişen bu rollerin kişilerde gerginliklere sebep olması da muhtemel görünmektedir. Bu durumun ileri zamanlarda fırsat eşitliği noktasında öğrenciler için büyük problemlere sebep olabileceği düşüncesinin yanında (Giannini ve Lewis, 2020) genel nüfusun ruh sağlığı üzerindeki etkilerinin de incelenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Casacchia, Cifone, Giusti, Fabiani, Gatto, Lancia ve Roncone, 2021). Nitekim her ne kadar çeşitli kurumlar eğitimin evde devam ettirilmesi yönünde uzaktan eğitime geçişe yönelik düzenlemeler yapsalar dahi, öncelik öğrencilerin ve öğrencilerin ailelerinin güvenliğini sağlamaya dönük olmalıdır. Örneğin, öğrencilerin yaşamaya olası psikolojik bazı sorunlarını iletebilecekleri yardım hatları ve çeşitli kaynaklar olması bu düzenlemelerden bazıları olabilir (Şen ve Kızılcıoğlu, 2020). Bu açıdan bakıldığında uzaktan eğitimin mevcut sistemle yürütülmesinin etkileri incelenmeye değer bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, akademisyenlerin "Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitime" ilişkin mevcut zihinsel imgelerini metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Pek çok teorisyene göre metaforlar, bir durumu basit kelimelerle açıklamaktan çok daha fazlasıdır. Çünkü, metaforlar bir şeyi başka bir tanım bağlamında düşünmemizi sağlayan kelimelerdir (Brandt, 2004). Başka bir açıdan bakıldığında ise metaforları inceleyerek kültürel ve fiziksel deneyimlerimizi algılamaya başlarız (Hogler, Gross, Hartman ve Cunliffe, 2008). Metaforların doğası, ortaya çıkışı ve vurgusu akademisyenlerin süreçte zihinlerindeki uzaktan eğitim imgelemelerini anlamak açısından önem taşımaktadır. Çünkü metafor, öğrencilerin ve öğretmenlerin gizli dünyasının birçok yönünü tasarlamak için güçlü bir araçtır (Low, 2008). Bu bağlamda akademisyenlerin pandemi döneminde uzaktan

eğitimle ilgili mecazi tanımlamalarının ortaya çıkarılması, yükseköğretimde uzaktan eğitim süreçlerinde yaşanan sorunların tespit edilmesi ve sorunların giderilmesine yönelik önerilerde bulunulması bağlamında önem arz etmektedir. Çünkü üniversiteler uzaktan eğitim sayesinde daha büyük kitlelere erişim sağlayarak bilginin yayılmasında ve sürekliliğinde önemli bir rol üstlenmektedir. Dolayısıyla akademisyenler uzaktan eğitim ortamının kullanıcıları olarak bu süreçte etkin rol alan bir paydaş niteliğindedir. Bu sebeple akademisyenler uzaktan eğitimi sunmak, geliştirmek ve planlamak açısından merkezi bir rol üstlenmiş durumdadırlar (Gök ve Kılıç Çakmak, 2020). Alan yazın incelendiğinde (Akıncan ve Çakır, 2021; Casacchia vd., 2021; Çardak ve Güler, 2022; Durak ve Çankaya, 2020; Kurnaz ve Serçemeli, 2020; Öztürk, 2020; Rodrigues, Franco ve Silva, 2020; Saunders, Brooks ve Dawson, 2020; Sayan, 2020; Sekreter, İpekçi Çetin ve Kaya Samut, 2021; Şeren, Tut ve Kesten, 2020; Yavuz, Kayalı, Balat ve Karaman, 2020; Yazıbaşı, Yemenci, Serinsu ve Zengin, 2021; Zorluoğlu, Devocioğlu ve Sayın, 2021) Covid-19 salgını sürecinde yükseköğretimde zorunlu hâle getirilen uzaktan eğitimin akademisyenleri de etkilediği görülmüştür. Dolayısıyla akademisyenler pandemi sürecinde eğitim öğretim sürecinin aksamaması için uzaktan eğitimi kullanarak derslerini sürdürmek durumunda kalmışlardır. Bu anlamda uzaktan eğitim öğrenme kaynağı olarak eğitim sisteminde temel bir noktaya oturmuştur. Dolayısıyla uzaktan eğitim, salgın sürecinden sonra da geçerliliğini koruyacak gibi görünmektedir. Samson'a (2020) göre de salgın sonrasında da uzaktan eğitim uygulamalarının devam etmesinin gerekli ve önemli olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle yükseköğretim ölçeğinde akademisyenlerin uzaktan eğitimle ilgili algılarının belirlenmesi sürecin daha sonraki aşamalarında daha verimli ve etkili olabilmesi için önem arz etmektedir. Nitekim erişilebilen kaynaklarda Covid-19 salgını bağlamında KKTC'deki üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla ortaya konulduğu bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan bakıldığında mevcut araştırmanın alanyazına farklı bir bakış açısı getirmesiyle araştırmacı ve uygulayıcılara katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- i. KKTC'de görev yapan akademisyenlerin "Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitime" yönelik geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
- ii. Bu metaforların dayandığı gerekçelere göre toplandığı kavramsal kategoriler ve temalar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, akademisyenlerin "Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitime" ilişkin mevcut zihinsel imgelerini metaforlar yoluyla açığa çıkarmayı amaçlaması nedeniyle nitel bir araştırmadır (Merriam, 2018). Araştırmada akademisyenlerin salgın boyunca uzaktan eğitim sürecinde yaşamış oldukları deneyimlerden yola çıkılarak oluşturdukları mecazları tanımlamak ve açıklamak için *olgubilim (fenomenoloji) deseni* tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenolojik desen, araştırmacının durumun bir tanımını oluşturmasına ve olaydan ortaya

çıkan farklı yorumlar arasındaki köprüleri geliştirmesine yardımcı olur (Moustakas, 1994). Bu bağlamda akademisyenlerin uzun bir süre uzaktan eğitimi deneyimlemiş olmaları nedeniyle uzaktan eğitime pek çok anlam yükledikleri varsayılmıştır. Bu anlamların ortaya çıkarılmasında metaforlar etkili olarak kullanılan yöntemlerden biridir (Fleischer, 2004). Metaforların kullanımını genellikle konuyla ilgili anlamın iletilmesine ve tutkunun aktarılmasına yardımcı olmaktadır (Carpenter, 2008).

Çalışma Grubu

Bu araştırmadaki çalışma grubu KKTC'de bulunan tüm üniversitelerde görev yapmakta olan tam zamanlı, yarı zamanlı öğretim üyeleri ve elemanlarının tamamını kapsamaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir (Patton, 2018). Bu nedenle tüm fakültelerin akademik personeli araştırma kapsamına alınmış; 110 akademisyen gönüllü katılım sağlamıştır. Ancak 20 veri elenmiş ve sonuç olarak 90 akademisyen görüşü araştırmada yer almıştır. Akademisyenlerin %40'ı (36) kadın; %60'ı (54) erkektir. Akademisyenlerin %7,7'sinin 21-30 yaş; %31,1'inin 31-40 yaş; %40'ının 41-50 yaş, %15,5'inin 51-60 yaş ve %5,5'inin ise 60 yaş üstü yaş aralığında oldukları tespit edilmiştir. Akademisyenlerin %16,6'sı Öğr. Görevlisi, %51,1'i Dr. Öğr. Üyesi, %24,4'ü Doç. Dr. ve %7,7'si Prof. Dr. kadrolarında görev yapmaktadır. Akademisyenlerin %40'ı İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi'nde, %17,7'si Mühendislik Fakültesi'nde, %14,4'ü Eğitim Fakültesi'nde, %5,5'i Hukuk Fakültesi'nde, %22,2'si diğer fakültelerde (Tıp, Eczacılık, İşletme, Siyasal Bilimler, İletişim, Sağlık Bilimleri, Mimarlık Tasarım ve Güzel Sanatlar, Beşeri Bilimler) çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı hazırlanırken öncelikle alanyazında metaforların yer aldığı bazı çalışmaların (Jensen, 2006; Karakuş ve Karacaoğlu, 2021; Schmitt, 2005; Şen ve Kızılcalıoğlu, 2020; Şeren, Tut ve Kesten, 2020) incelenmesi yoluna gidilmiş; sonra da bu çalışmalarda ortak ifadeler göz önüne alınmıştır (Patton, 2018). Veri toplama aracının birinci bölümü, kişisel bilgilerin belirlenmesine yönelik sorulardan, ikinci bölümü ise "Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitime" ilişkin akademisyenlerin algılarının belirlenmesini hedefleyen "Uzaktan..... gibidir. Çünkü....." ifadesinden (yarı yapılandırılmış) oluşmaktadır. Bu ifadede "gibidir" sözcüğü akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının çağrıştırdığı metaforu anlatırken; "çünkü" ile devam eden ifade ile ise metaforların gerekçeleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Veriler toplanmadan önce katılımcılara araştırmanın konusu ve verilerin bilimsel amaçlar için kullanılacağı yönünde bilgilendirme yapılmış; katılımcılar gönüllü katılım durumlarını formda işaretleyerek beyan etmişlerdir. Salgın koşulları dikkate alınarak veriler, elektronik ortamda çevrimiçi platformlar aracılığıyla katılımcılara iletilmiştir. İlgili form yaklaşık üç hafta (10.09.2021-30.09.2021) boyunca katılımcıların erişimine açık hâle getirilmiştir. Bu sürenin sonunda ulaşılan 110 akademisyenden 20'si hatalı metafor üretimi veya metaforun gerekçesinin anlamlı olmaması gibi nedenlerle elenerek 90 akademisyenin verisi nihai veri olarak kayda alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, nitel araştırmalar kapsamında sıklıkla tercih edilen tekniklerden içerik analizi ile betimsel analiz teknikleri ile incelenmiştir (Elo ve Kyngäs, 2008). Polit ve Beck'e (2012) göre içerik analizi; tüm verilerin içerik açısından analiz edildiği, tanımlanmış kategorilere veya örnekleme uygunluk için kodlandığı bir sınıflandırma matrisi geliştirmeyi içermektedir. Betimsel analizde ise doğrudan alıntılar ile katılımcıların görüşleri olduğu gibi yansıtılmaktadır (Creswell, 2012). Verilerin analizinde uygulanan beş aşamalı yöntemle göre öncelikle metaforlar ve cümleler isimlendirilmiştir. İkinci olarak, üretilen metaforlar alfabetik sıraya göre listelenmiştir. Üçüncü aşamada, metafor olarak sayılan kavramlar, eğitim bilimleri alan uzmanları (2 kişi-Dr. Öğr. Üyesi) tarafından doğrulanmış ve teyit edilmiştir. Dördüncü aşama olan tarama aşamasında, katılımcıların ürettikleri birbirleriyle bağlantısız olan metaforlar; diğer bir deyişle metaforu açıklamamış olan, konuyla bağlantılı olmayan, metafor ve gerekçesi arasında bir bağlantı bulunmayan veriler elenmiştir ($n=110-20=90$ veri). Son aşama olan kategori aşamasında akademisyenlerin ürettikleri metaforlar, ortak özellikleri ve nitelikleri incelenerek olumlu ve olumsuz olmak üzere toplam 8 farklı kavramsal tema çatısı altında toplanmıştır. İç geçerliliğin sağlanması yeterli katılım stratejisi ve yanıtlarda doyumluluk sağlanması ile 110 veri ile yürütülmüştür (Merriam ve Tisdell, 2015). İlaveten iç geçerliliğin artırılmasında katılımcıların doğrudan alıntıları dahil edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın Etik İzinleri

Araştırma etiği ilkeleri gözetilerek bu kapsamda Bahçeşehir Kıbrıs Üniversitesi Etik Kurulundan 23.06.2021 tarihli ve BAU/EK-2021/02 sayılı etik kurul izin belgesi alınmıştır.

BULGULAR

Veriler çözümlenerek tablolar hâlinde açıklanmıştır.

Akademisyenlerin "Uzaktan Eğitim" Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

Akademisyenlerin araştırma kapsamında 78 farklı metafor ürettikleri; üretilen metaforlardan 70'inin bir kez ifade edildiği, 8'inin ise birden fazla kez ifade edildiği görülmektedir. Metaforların frekansı ve yüzdesi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde akademisyenlerin ürettikleri metaforların frekans (f) aralıklarının 1 ile 4 (%1,1 ile %4,4) arasında değiştiği görülmektedir. Bu metaforlardan en sık tekrarlananların "ilaç" ve "robot" ($f=4$; %4,4) metaforları olduğu tespit edilmiştir. Bu metaforları sırayla "alışveriş, can simidi, ekmek, kaktüs, sessiz çılgılık ve su" ($f=2$; %2,2) metaforları takip etmiş; 70 metafor ise sadece birer kez ifade edilmiştir. En sık tekrarlanan metaforların uzaktan eğitimi hem olumlu hem de olumsuz yönleri ile eşit derecede vurguladığı görülmektedir. Ancak metaforların toplam frekansına bakıldığında ise uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine daha çok vurgu yapıldığı ifade edilebilir. Ayrıca üretilen metaforların gerekçeleri içerik analizi ile incelendiğinde metaforlar olumlu ve olumsuz olarak 2 kategori altında toplanmış; her bir kategoriye ilişkin metaforlar temalarla açıklanmıştır.

Metaforların Olumlu Kategorisinde Yer Aldığı Temalar

Olumlu kategorisinde akademisyenlerce geliştirilen metaforlar taşıdıkları benzer özellikler nedeniyle 4 tema altında toplanmıştır. Bu temalar; *Kurtarıcılık*, *Yararlılık*, *Gereklilik* ve *Erişilebilirlik* biçiminde isimlendirilmiştir. Tablo 2'de bu temalar, temsil etmiş olduğu metaforla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Tablo 2'de açıklandığı üzere araştırmada toplam 21 farklı olumlu metafor vardır. Akademisyenlerce "Kurtarıcılık ($f=10$; %11,1)" temasının en fazla ifade edildiği görülmektedir. Bu temayı metaforların üretim ve sıklık derecesi açısından sırasıyla "Yararlılık ($f=8$; %8,8), Gereklilik ($f=5$; %5,5) ve Erişilebilirlik ($f=4$; %4,4)" temaları izlemektedir. Akademisyenlerin görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir.

Kurtarıcılık teması: Olumlu kategorisinde bulunan bu temada akademisyenler 6 farklı metafor üretmiş ve toplamın %11,1'ini temsil etmişlerdir. Uzaktan eğitimin akademisyenlerce kurtarıcılık olarak görülme gerekçeleri; pandemi koşullarında ihtiyaçlara yönelik en iyi çözüm olarak görülmesi ve eğitimin hiç yapılamamasındansa uzaktan bile olsa yürütülmeye devam ettirilmesi olarak sıralanabilir. Bu tema içinde en fazla üretilen metaforlar *ilaç* ($f=4$) ve *can simidi* ($f=2$) metaforlarıdır. Bu temayı temsilen akademisyen görüşlerinin bazıları şöyledir:

"Uzaktan eğitim *ilaç* gibidir. Çünkü zor zamanda duran eğitim sistemini ayağa kaldırarak hiç olmazsa bir nebze de olsa sürecin işlemesine katkı sağladı." (A31)

"Uzaktan eğitim *can simidi* gibidir. Çünkü, cankurtaran simidi; umutsuzluğa kapıldığınız anda sizi hayatta ve mücadelenin içinde tutacak çok önemli bir olgu olup sizi geleceğe taşır." (A10)

"Uzaktan eğitim *ilk yardım* gibidir. İmkânsızlıklar içinde çaresiz kaldığında sana yaşama aynı yerden kuvvetle devam etmek için destek verir." (A35)

"Uzaktan eğitim *sığınak* gibidir. Çünkü başımıza gelen bu karamsar tablo da adeta dışarıdan gelen her türlü zarara karşın bizi korumuştur. Zarar görmemizi önleyerek bizi kurtarmıştır." (A75)

Yararlılık teması: Olumlu kategorisinde bulunan bu temada akademisyenler 8 farklı metafor üretmiş ve toplamın %8,8'ini temsil etmişlerdir. Uzaktan eğitimin akademisyenlerce yararlılık olarak görülme gerekçeleri; zor koşullarda yüzyüze eğitime bir alternatif olarak kolaylık sağlanması, bilgiye kolayca ulaşılabilmesi ve bilgi tekrarlarının zaman mekandan bağımsız yapılabilmesine olanak tanınması olarak sıralanabilir. Bu tema içinde üretilen bütün metaforlar -ay ($f=1$), hazine ($f=1$), kitap ($f=1$), meşrubat ($f=1$), moda ($f=1$), mücevher kutusu ($f=1$), nehir ($f=1$), seminer ($f=1$)- bir kez tekrar edilmiştir ve eşit sayıdadır. Bu temayı temsilen akademisyen görüşlerinin bazıları şöyledir:

"Uzaktan eğitim *ay* gibidir. Gecenin zifiri karanlığında ihtiyaç duyulan bir ışık gibi yararlanmasını bilene rehberdir." (A6)

"Uzaktan eğitim *hazine* gibidir. Uzaktan eğitim fırsatını bir kere yakalayınca yıllardır kullandığımız konvansiyonel eğitime göre değerli bir hazine olduğunu anlarsınız. Çünkü yararını görürsünüz." (A28)

Tablo 1: Metaforların Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

Sıra No	Metafor	f	%	Sıra No	Metafor	f	%
1	ilaç	4	4,4	40	körlük	1	1,1
2	robot	4	4,4	41	kuantum fiziği	1	1,1
3	alışveriş	2	2,2	42	maç	1	1,1
4	can simidi	2	2,2	43	masal anlatmak	1	1,1
5	ekmek	2	2,2	44	meşrubat	1	1,1
6	kaktüs	2	2,2	45	moda	1	1,1
7	sessiz çılgılık	2	2,2	46	monolog	1	1,1
8	su	2	2,2	47	mum ışığında iğne aramak	1	1,1
9	araba sürmek	1	1,1	48	mücevher kutusu	1	1,1
10	broşür	1	1,1	49	nehir	1	1,1
11	a+++ cihazlar	1	1,1	50	opera	1	1,1
12	ağaç	1	1,1	51	pencere	1	1,1
13	ay	1	1,1	52	pivot noktası	1	1,1
14	aynada konuşmak	1	1,1	53	robot süpürge	1	1,1
15	boş kutu	1	1,1	54	sahte elmas	1	1,1
16	çıkılmaz yol	1	1,1	55	sakız	1	1,1
17	çiçek	1	1,1	56	sanal dünya	1	1,1
18	delik şişe	1	1,1	57	sanal gerçeklik	1	1,1
19	depodaki eşya	1	1,1	58	seans	1	1,1
20	dere	1	1,1	59	seminer	1	1,1
21	duvar	1	1,1	60	senfoni	1	1,1
22	dürbün	1	1,1	61	serap	1	1,1
23	elek	1	1,1	62	sesli kitap	1	1,1
24	engelli koşu yarışı	1	1,1	63	seyahat programı	1	1,1
25	evimiz	1	1,1	64	seyircisiz tiyatro oyunu	1	1,1
26	fare	1	1,1	65	sığınak	1	1,1
27	fikir avı	1	1,1	66	suya yazı yazmak	1	1,1
28	gemi	1	1,1	67	şoför	1	1,1
29	hava	1	1,1	68	tatlı	1	1,1
30	hazine	1	1,1	69	telefon görüşmesi	1	1,1
31	ışınlanma	1	1,1	70	tiyatro	1	1,1
32	iğneye iplik takmak	1	1,1	71	topsuz futbol oyunu	1	1,1
33	ilk yardım	1	1,1	72	tuzsuz yemek	1	1,1
34	intro	1	1,1	73	uçak	1	1,1
35	isteksiz yapılan iş	1	1,1	74	yabancı dil öğrenmek	1	1,1
36	kebab	1	1,1	75	yaşam rutini	1	1,1
37	kitap	1	1,1	76	yemek pişirmek	1	1,1
38	kör kuyu	1	1,1	77	yeşil erik	1	1,1
39	körebe	1	1,1	78	yokuş	1	1,1
					Toplam	90	100

Tablo 2: Olumlu Metaforların Temalarının Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

Temalar	Metaforlar	Metafor Sayısı (n)	Metafor Frekansı (f)	Yüzde Değeri (%)
Kurtarıcılık	ilaç (4), can simidi (2), gemi (1), ilk yardım (1), pencere (1), sığınak (1)	6	10	11,1
Yararlılık	ay (1), hazine (1), kitap (1), meşrubat (1), moda (1), mücevher kutusu (1), nehir (1), seminer (1)	8	8	8,8
Gereklilik	ekmek (2), su (2), evimiz (1), depodaki eşya (1)	4	6	6,6
Erişilebilirlik	A+++ cihazlar (1), dürbün (1), ışınlanma (1), robot süpürge (1)	4	4	4,4
	Toplam	22	28	30,9

“Uzaktan eğitim **kitap** gibidir. Çünkü istediğinizde ulaşabilir ve istediğiniz kadar meşgul olabilirsiniz. Bilgi alabilirsiniz.” (A41)

“Uzaktan eğitim **seminer** gibidir. Yeni nesil öğrencilerin arge eğitim sistemiyle iki boyutlu yazılımları, simülasyon eğitimlerini hızlı bir şekilde öğrenmelerini sağlar. Ayrıca teknoloji sayesinde kaçırdıkları dersleri tekrar inceleyip bilgi sahibi olmaları açısından avantajdır.” (A67)

Gereklilik teması: Olumlu kategorisinde bulunan bu temada akademisyenler 4 farklı metafor üretmiş ve toplamın %6,6’sını temsil etmişlerdir. Uzaktan eğitimin akademisyenlerce gereklilik olarak görülme gerekçeleri; insanların gereksinim duyduğu bilgilere ulaşmasını sağlaması ve günümüz koşullarında zorunlu bir ihtiyaç niteliğinde görülmesi olarak sıralanabilir. Bu tema içinde üretilen bütün metaforlardan *-ekmek (f=2), su (f=2), evimiz (f=1), depodaki eşya (f=1)*- ikisi iki kez, ikisi bir kez tekrar edilmiştir. Bu temayı temsilen akademisyen görüşlerinin bazıları şöyledir:

“Uzaktan eğitim **ekmek** gibidir. Çünkü kolay ulaşabilirsiniz ve onsu yaşayamazsınız.” (A8)

“Uzaktan eğitim **su** gibidir. Çünkü su insanın gereksinimlerini karşılar, zorunludur.” (A77)

“Uzaktan eğitim **evimiz** gibidir. Çünkü insanın barınma ihtiyacı vardır. İnsan evinde huzur ve konfor bulur. Ev nasıl ki bizler için gerekliyse uzaktan eğitim de bu anlamıyla gereklidir.” (A23)

“Uzaktan eğitim **depodaki eşya** gibidir. Çünkü gerekli olduğu zaman ihtiyaç duyar kullanırsınız.” (A15)

Erişilebilirlik teması: Olumlu kategorisinde bulunan bu temada akademisyenler 4 farklı metafor üretmiş ve toplamın %4,4’ünü temsil etmişlerdir. Uzaktan eğitimin akademisyenlerce erişilebilirlik olarak görülme gerekçeleri; işlevsel olarak zaman ve mekandan bağımsız her ortamdan ulaşılması olanağı sağlaması ve zaman kaybını önlemesi olarak sıralanabilir. Bu tema içinde üretilen bütün metaforlar *-A+++ cihazlar (f=1), dürbün (f=1), ışınlanma (f=1), robot süpürge (f=1)*- bir kez tekrar edilmiştir ve eşit sayıdadır. Bu temayı temsilen akademisyen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: Bu temayı temsilen akademisyen görüşlerinin bazıları şöyledir:

“Uzaktan eğitim **A+++ cihazlar** gibidir. Çünkü zaman ve enerji tasarrufu sağlayarak her yerden erişim sağlar.” (A1)

“Uzaktan eğitim **dürbün** gibidir. Çünkü uzakları yakınlaştırır.” (A64)

“Uzaktan eğitim **ışınlanma** gibidir. Çünkü mekandan bağımsız olarak eğitim hayatınıza devam etme olanağı sağlar.” (A29)

“Uzaktan eğitim **robot süpürge** gibidir. Çünkü işlevseldir ve zaman kaybını önler. Kolaylıkla ulaşabilirsiniz.” (A60)

Metaforların Olumsuz Kategorisinde Yer Aldığı Temalar

Olumsuz kategorisinde akademisyenlerce geliştirilen metaforlar taşıdıkları benzer özellikler nedeniyle 4 tema altında toplanmıştır. Bu temalar; *Yetersizlik, Etkileşimsizlik, Bilgisizlik ve İsteksizlik* biçiminde isimlendirilmiştir. Tablo 3’te bu temalar, temsil etmiş olduğu metaforla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Tablo 3’te açıklandığı üzere araştırmada toplam 56 farklı olumlu metafor vardır. Akademisyenlerce “*Yetersizlik (f=20; %22,2)*” temasının en fazla ifade edildiği görülmektedir. Bu temayı metaforların üretim ve sıklık derecesi açısından sırasıyla “*Etkileşimsizlik (f=18; %20), Bilgisizlik (f=14; %15,5)* ve “*İsteksizlik (f=10; %11,1)*” temaları izlemektedir. Akademisyenlerin görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir.

Yetersizlik teması: Olumsuz kategorisinde bulunan bu temada akademisyenler 20 farklı metafor üretmiş ve toplamın %22’sini temsil etmişlerdir. Uzaktan eğitimin akademisyenlerce yetersiz görülme gerekçeleri; öğrencilerin kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirip gerçekleştiremediklerinin bilinmemesi, eğitimi verenin de alanın da yeterince tatmin olamaması ve öğrencilerin bilgi eksikliklerinin bu yolla giderilemeyeceği olarak sıralanabilir. Bu tema içinde üretilen metaforlar *-ağaç (f=1), çıkmaz yol (f=1), çiçek (f=1), delik şişe (f=1), dere (f=1), fare (f=1), hava (f=1), körebe (f=1), körlük (f=1), kuantum fiziği (f=1), pivot noktası (f=1), sahte elmas (f=1), sesli kitap (f=1), suya yazı yazmak (f=1), şoför (f=1), tatlı (f=1), topsuz futbol oyunu (f=1), tuzsuz yemek (f=1), yemek pişirmek (f=1), yokuş (f=1)*- bir kez tekrar edilmiştir ve eşit sayıdadır. Bu temayı temsilen akademisyen görüşlerinin bazıları şöyledir:

“Uzaktan eğitim **çıkmaz yol** gibidir. Çünkü verdiğin eğitimin öğrenci tarafından ne kadar alındığını öğretebildiğinizi bilemezsiniz.” (A12)

“Uzaktan eğitim **körebe** gibidir. Çünkü uzanılan elin kimin tuttuğu, eğitimin kime online şekilde geldiği ve kimi geliştirdiği bilinmez ve ölçülemez.” (A43)

Tablo 3: Olumsuz Metaforların Temalarının Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

Temalar	Metaforlar	Metafor Sayısı (n)	Metafor Frekansı (f)	Yüzde Değeri (%)
Yetersizlik	ağaç (1), çıkmaz yol (1), çiçek (1), delik şişe (1), dere (1), fare (1), hava (1), körebe (1), körlük (1), kuantum fiziği (1), pivot noktası (1), sahte elmas (1), sesli kitap (1), suya yazı yazmak (1), şoför (1), tatlı (1), topsuz futbol oyunu (1), tuzsuz yemek (1), yemek pişirmek (1), yokuş (1)	20	20	22,2
Etkileşimsizlik	robot (4), sessiz çılgılık (2), aynada kendine konuşmak (1), boş kutu (1), monolog (1), mum ışığında iğne aramak (1), sanal dünya (1), sanal gerçeklik (1), serap (1), seyahat program (1), seyircisiz tiyatro oyunu (1), telefon görüşmesi (1), tiyatro (1), yaşam rutini (1)	14	18	20
Bilgisizlik	kaktüs (2), araba sürmek (1), broşür (1), duvar (1), elek (1), engelli koşu yarışı (1), fikir avı (1), iğneye iplik takmak (1), kör kuyu (1), maç (1), senfoni (1), uçak (1), yabancı dil öğrenmek (1)	13	14	15,5
İsteksizlik	alışveriş (2), intro (1), isteksiz yapılan iş (1), kebab (1), masal anlatmak (1), opera (1), sakız (1), seans (1), yeşil erik (1)	9	10	11,1
	Toplam	56	62	68,8

“Uzaktan eğitim **suya yazı yazmak** gibidir. Çünkü eğitim veren de alan da tatmin olmaz; harcanan zaman ve emek silinir gider. Sonuç olarak yetersiz kalır.” (A78)

“Uzaktan eğitim **topsuz futbol** gibidir. Çünkü sonuçta ne ürettiğimizi ölçemiyoruz. Tüm yapı yetersizlik üzerine kurulmuş gibi adeta.” (A83)

Etkileşimsizlik teması: Olumsuz kategorisinde bulunan bu temada akademisyenler 14 farklı metafor üretmiş ve toplamın %20’sini temsil etmişlerdir. Uzaktan eğitimin akademisyenlerce etkileşimsizlik olarak görülme gerekçeleri; geribildirim veremeyen öğrencilerden kaynaklı etkileşim sorunlarına yol açması, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunacağı gerçek ortamların yokluğu, sosyalleşmeye imkân vermemesi ve yapay bir sanal ortam sunması olarak sıralanabilir. Bu temada en fazla üretilen metaforlar *robot* (f=4) ve *sessiz çılgılık* (f=2) metaforlarıdır. Diğer üretilen metaforlar birer kez ifade edilmiştir. Bu temayı temsilen akademisyen görüşlerinin bazıları şöyledir:

“Uzaktan eğitim **robot** gibidir. Çünkü ruhsuzdur, etkileşim yoktur ve yapaydır.” (A59)

“Uzaktan eğitim **sessiz çılgılık** gibidir. Boşluğa seslenmeye benzer. Var olan her şeyi görürsün ama yakında olan (dinlemeye niyeti olan) sesinizi duyar, uzakta olan (niyeti olmayan) az duyar veya duymaz.” (A72)

“Uzaktan eğitim **seyircisiz tiyatro oyunu** gibidir. Çünkü öğrencinin ilgisini uzaktan eğitime odaklamak ve motivasyonunu sağlamak hayli güçtür.” (A74)

“Uzaktan eğitim **monolog** gibidir. Çünkü genellikle duvara konuşur gibi sadece siz konuşursunuz.” (A50)

Bilgisizlik teması: Olumsuz kategorisinde bulunan bu temada akademisyenler 13 farklı metafor üretmiş ve toplamın %15,5’ini temsil etmişlerdir. Uzaktan eğitimin akademisyenlerce bilgisizlik olarak görülme gerekçeleri; uzaktan eğitimde kullanılan uygulamalarla ilgili yeterli bilgiye sahip olunmaması, sistemde yaşanan teknik sorunların çözümüne ilişkin bilgi eksikliği yaşanması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan yürütülmesiyle ilgili ortak görüşlerin olmaması olarak sıralanabilir. Bu tema içinde en fazla üretilen metafor *kaktüs* (f=2) metaforu olmakla birlikte diğer metaforlar bir kez tekrar edilmiştir ve eşit sayıdadır. Bu temayı temsilen akademisyen görüşlerinin bazıları şöyledir:

“Uzaktan eğitim **kaktüs** gibidir. Çünkü faydalı bir çiçektir ama can acıtan yanları da vardır. Uygulamaların yeterince bilinmemesi, eğitim faaliyetlerine ilişkin yetersiz bilgiler olması gibi.” (A39)

“Uzaktan eğitim **araba sürmek** gibidir. Çünkü sürüş için ehliyet almak gerekir; yoksa çok kaza yaparsınız. Bir yerlere çarparsınız. Yani öğrenmeden kullanmak çok tehlikelidir. Önce bilmek gerekir.” (A5)

“Uzaktan eğitim **broşür** gibidir. Çünkü bütün gerekli bilgiler ulaştırılması istenen kişiye broşürde verilir; ama karşıdaki broşürün yalnızca görseline bakar, içeriğini okuyamaz.” (A9)

“Uzaktan eğitim **maç** gibidir. Çünkü uzaktan eğitim teknik, yönetsel ve ekipsel hazırlığınız yoksa 6-0 kaybedeceğiniz bir maç gibi olur. Çok iyi bir planlama ve hazırlık süreci gerektirir. Bunları bilmezseniz kaybedersiniz.” (A46)

İsteksizlik teması: Olumsuz kategorisinde bulunan bu temada akademisyenler 9 farklı metafor üretmiş ve toplamın %11,1’ini

temsil etmişlerdir. Uzaktan eğitimin akademisyenlerce isteksizlik olarak görülme gerekçeleri; öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemeleri, teknolojik aletleri bir oyun aracı olarak kullanıp ders dışındaki konularla oyalanmaları ve motivasyon problemleri nedeniyle konuları derinlemesine kavrayamamaları olarak sıralanabilir. Bu tema içinde en fazla üretilen metafor *alışveriş* ($f=2$) metaforu olmakla birlikte diğer metaforlar bir kez tekrar edilmiştir ve eşit sayıdadır. Bu temayı temsilen akademisyen görüşlerinin bazıları şöyledir:

“Uzaktan eğitim alışveriş gibidir. Çünkü dostlar alışverişte görsün misali sadece görüntüyle uğraşsın. Öğrencilerin isteksiz davranışları oldukça rahatsızlık vericidir.” (A4)

“Uzaktan eğitim seans gibidir. Çünkü çocuklar dikkatini verdikleri için ekranda boşa zaman geçirirler. Yani bedenlen orda olsalar bile bir an önce bu seans bitsin de gidelim der gibidirler.” (A66)

“Uzaktan eğitim masal anlatmak gibidir. Çünkü ders sırasında öğrenciler uyur.” (A47)

“Uzaktan eğitim yeşil erik gibidir. Çünkü herkese hitap etmez. Kimisinin tansiyonu vardır diye hitap etmez, kimisi sadece sevmez.” (A89)

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Akademisyenlerin Covid-19 salgını bağlamında uzaktan eğitime ilişkin mevcut zihinsel imgelerinin metaforlar yoluyla belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, akademisyenlerce 78 farklı metafor üretildiği görülmüştür. Bu metaforların 70'inin akademisyenlerce bir kez ifade edildiği tespit edilmişken; 8'inin ise birden fazla kez ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunların arasından en sık tekrarlanmış olan metaforların *“ilaç”* ve *“robot”* metaforları olduğu; bu metaforların birinin (ilaç) uzaktan eğitimin olumlu, diğerinin ise (robot) olumsuz yönlerine vurgu yaptığı; ancak metaforlara ilişkin toplam frekans incelendiğinde uzaktan eğitimin olumsuz yönlerinin daha çok vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca içerik analizi sonucunda metaforların olumlu ve olumsuz kategorilerine ayrılması sağlanmıştır. Bununla birlikte her bir kategorinin altında 4'er tema olduğu tespit edilmiştir. Şahin İzmirli ve Mısırlı'nın (2018) çalışmasında da uzaktan eğitime yönelik bulguların olumlu-olumsuz kategorilerinde irdelendiği görülmüştür. Olumlu kategorisinde *Kurtarıcılık*, *Yararlılık*, *Gereklilik* ve *Erişilebilirlik* olmak üzere 4 tema oluşturulmuştur. Alanyazına göre akademisyenlerin salgın boyunca sürdürülen uzaktan eğitimi olumlu olarak algıladıkları araştırmalar (Hotar, Özcan, Baran, Yaci ve Karagöz, 2021; Mhlanga ve Molo, 2020; Şahin İzmirli ve Mısırlı, 2018; Türküresin, 2020) mevcuttur. Temalar incelendiğinde akademisyenlerce en fazla ifade edilen metaforların *Kurtarıcılık* temasında yer aldığı görülmektedir. Mevcut çalışmada uzaktan eğitimin akademisyenlerce kurtarıcı olarak görülme gerekçeleri olarak; pandemi koşullarında ihtiyaçlara yönelik en iyi çözüm olarak görülmesi ve eğitimin hiç yapılamamasındansa uzaktan bile olsa yürütülmeye devam ettirilmesi olarak gösterilebilir. Uzaktan eğitimde derslerin zamana ve mekâna bağlı olmadan yürütülmesi ve sonradan tekrar etmeye olanak tanınması bir avantaj olarak değerlendirilmektedir (Akıncan ve Çakır, 2021; Gregory

ve Lodge, 2015). Bununla birlikte esneklik, maliyetin düşük olması, eğitimde pratikleşme ve eğitimin yaygınlaştırılması uzaktan eğitimin paydaşlara sunduğu fırsatlardan bazılarıdır (Koç, 2021). Diğer bir tema da *Yararlılık* temasıdır. Bu çalışmada uzaktan eğitimin yararlı olarak görülme gerekçeleri olarak; zor koşullarda yüzyüze eğitime bir alternatif olarak kolaylık sağlanması, bilgiye kolayca ulaşılabilmesi ve bilgi tekrarlarının zaman mekândan bağımsız yapılabilmesine olanak tanınması olarak gösterilebilir. Şeren, Tut ve Kesten'in (2020) araştırma sonucu bu bulguyu destekler niteliktedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanları bu sürecin avantajlarını, uygulamada kolaylık sağlanması ile zaman ve mekândan bağımsız olması şeklinde değerlendirmişlerdir. Araştırmada ortaya çıkan diğer bir olumlu tema ise *Gereklilik* temasıdır. Bu çalışmada uzaktan eğitimin gerekli olarak görülme gerekçeleri olarak; insanların gereksinim duyduğu bilgilere ulaşmasını sağlaması ve günümüz koşullarında zorunlu bir ihtiyaç niteliğinde görülmesi olarak gösterilebilir. Yükseköğretimde örgün eğitim içinde de uzaktan eğitim uygulamalarının bu yüzyılda gerekli olduğu yönünde görüşler mevcuttur (Baggaley, 2008). Öte yandan uzaktan eğitimin verimli geçmediği ve dolayısıyla da gerekli olmadığı yönünde görüşler de mevcuttur (Sayan, 2021). Araştırmadaki son olumlu tema ise *Erişilebilirlik* temasıdır. Bu çalışmada uzaktan eğitimin erişilebilir olarak görülme gerekçeleri olarak; işlevsel olarak zaman ve mekândan bağımsız her ortamdaki ulaşılması olanağı sağlaması ve zaman kaybını önlemesi olarak gösterilebilir. Şeren, Tut ve Kesten'e (2020) göre de öğrencilerin ders materyallerine ulaşımını kolaylaştırması açısından öğretim elemanları tarafınca olumlu olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca Koç (2020) da benzer şekilde öğrenciler için en büyük avantajın eğitime ulaşım kolaylığı olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmada olumsuz kategorisinde geliştirilen metaforlar sırasıyla *Yetersizlik*, *Etkileşimsizlik*, *Bilgisizlik* ve *İsteksizlik* olmak üzere 4 temadan oluşmaktadır. Alanyazına göre akademisyenlerin salgın boyunca sürdürülen uzaktan eğitimi olumsuz olarak algıladıkları araştırmalar (Bekar ve Çam, 2021; Durak ve Çankaya, 2020; Kaya, 2020; Kurnaz ve Serçemeli, 2020; Şen ve Kızılcıoğlu, 2020; Şeren, Tut ve Kesten, 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020) mevcuttur. Temalar incelendiğinde akademisyenlerce en fazla ifade edilen metaforların *Yetersizlik* temasında yer aldığı görülmektedir. Uzaktan eğitimin yetersiz görülme gerekçeleri olarak öğrencilerin kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirip gerçekleştiremediklerinin bilinmemesi, eğitimi verenin de alanın da yeterince tatmin olamaması ve öğrencilerdeki bilgi eksikliklerinin bu şekilde giderilemeyeceği olarak sıralanabilir. Yapılan bazı araştırmalarda da akademisyenlerin yüz yüze eğitimi tercih ettikleri ve uzaktan eğitimde verimlilik olmadığını düşündükleri ortaya konulmuştur (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Patricia, 2020). Babinčáková ve Bernard'a (2020) göre öğrencilerin konuları anlamakta zorlandıkları, öğretmenlerin konuları çok hızlı bir şekilde geçtikleri, soru sormak ve tartışmak için yeterli zaman verilmediği ifade edilmiştir. Diğer bir tema ise *Etkileşimsizlik* temasıdır. Bu çalışmada uzaktan eğitimin etkileşimsizlik olarak görülme gerekçeleri olarak; geribildirim vermeyen öğrencilerden kaynaklı etkileşim sorunlarına yol açması, öğrencilerin birbiriyle etkileşim kurmasına olanak tanıyan gerçek ortamların olmaması, sosyalleşme imkânı sunmayarak yapay

bir sanal ortam olması olarak sıralanabilir. Ömeroğlu'na (2019) göre kalıcı öğrenme olabilmesi için etkileşim olması gerekmektedir. Yapılan bir araştırmaya göre uzaktan eğitim alan öğrencilerin karşılaştıkları en önemli sorunlardan biri yüz yüze ders olmaması nedeniyle etkileşim eksikliği olmuştur (Hidayat, Anisti, Purwadhi ve Wibawa, 2020). Benzer şekilde Şen ve Kızılcalıoğlu'nun (2020) araştırmasında da öğrencilerin uzaktan eğitimin sosyalleşmeye olanak tanımaması, akademisyenlerle kurulan bağdan yoksun olma gibi sebeplerle uzaktan eğitim sürecinde memnun olmadıkları bulgulanmıştır. Araştırmanın bulgularıyla örtüşen başka araştırmalar da (Arkorful ve Abaidoo, 2015; Bayburtlu, 2020; Kaya ve Dilekçi, 2021; Richardson, Maeda, Lv ve Caskurlu 2017; Sadeghi, 2019) mevcuttur. *Etkileşimsizlik* temasını ise *Bilgisizlik* teması takip etmektedir. Bu araştırmada uzaktan eğitimin bilgisizlik olarak görülme gerekçeleri olarak; uzaktan eğitimde kullanılan uygulamalarla ilgili yeterli bilgiye sahip olunmaması, sistemde yaşanan teknik sorunların çözümüne ilişkin bilgi eksikliği yaşanması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan yürütülmesiyle ilgili ortak görüşlerin olmaması olarak sıralanabilir. Karadağ ve Yücel'in (2020) araştırmasında da uzaktan eğitim için gerekli olan teknolojik cihazlara pek çok öğrencinin sahip olmaması, olsalar bile programların kullanımına ilişkin bilgilendirilmemiş olmamaları ve dolayısıyla derslerine devam etmedikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Bu araştırmaya benzer şekilde bu programları kullanmada yetersizlik hissi yaşayan akademisyen ve öğrencilere yönelik araştırmalar da mevcuttur (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Öztürk, 2020; Yazıbaşı, Yemenici, Serinsu ve Zengin, 2021). Nitekim pandemi sürecinde birçok eğitimcinin Covid-19 pandemisine kadar uzaktan eğitimi hiç deneyimlememiş oldukları sonucuna ulaşmıştır (De Jong, 2020; Sekreter vd., 2021). Metaforların üretim ve sıklık derecesi bakımından olumsuz kategorisinde *Bilgisizlik* temasını *İsteksizlik* teması takip etmektedir. Bu araştırmada uzaktan eğitimin isteksizlik olarak görülme gerekçeleri olarak; öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemeleri, teknolojik aletleri bir oyun aracı olarak kullanıp ders dışındaki konularla meşgul olmaları ve motivasyonlarının düşük olması sebebiyle konuları derinlemesine kavrayamamaları olarak sıralanabilir. Çardak ve Güler'in (2022) araştırmasında akademisyenler bizzat kendileri bu sürece hazır olmadıklarını belirtmişlerdir. Zira yine aynı araştırmada motivasyon eksikliği, katılım düşüklüğü ve sürece yönelik inanç gibi isteksizliklik belirten bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca derse katılmayan öğrencinin de o dersteki başarısının tartışılması gereken bir konu olduğu üzerinde durulmuştur (Khlaif, Salha ve Kouraichi, 2021). Akıncan ve Çakır'ın (2021) araştırmasında da öğretim elemanları; öğrencilerin isteksiz olduklarını, dersi sonradan takip etme olanakları nedeniyle devamsızlık yaptıklarını ve bunların birer problem teşkil ettiğini ifade etmişlerdir.

Tüm bu bilgiler birlikte yorumlandığında, okulların kapanmasının eğitim camiasındaki tüm paydaşlara farklı zorluk dereceleriyle eşlik ettiğini söylemek yerinde olacaktır (Chang ve Yano, 2020; Dilekçi, 2021). Bu açıdan yükseköğretimde üniversitelerin bu yeni düzen içerisinde uzaktan eğitimle ilgili süreçleri yeniden yapılandırarak olası sorunlar karşısında hazırlıklı olmaları ve sistem içerisinde yeni edindikleri rollerini bilmeleri önemlidir (Bozkurt ve Sharma, 2020). Bu yaşanan kritik süreç tüm

devletlere; eğitimin kesintisiz sürdürülebilmesi, uzaktan eğitime olan gerekliliğin ortaya konulması ve teknolojik alt yapıya daha fazla yatırım yapılmasının önemini göstermiştir (Egeli ve Özdemir, 2020). Bu sürecin aynı zamanda üniversitelerin niteliğini artırmaya dönük kararlarla desteklenerek potansiyel insan gücünün daha nitelikli yetişmesine katkı sunması bağlamında da değerlendirilmesi gerekmektedir (Sekreter vd., 2021). Zira Yavuz vd. (2020) araştırmalarında üniversitelerin gerçekleştirdikleri etkinliklerin, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik hizmet ettiğini, üniversitelerin teknolojik odaklı çözümler üzerine yoğunlaştığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yükseköğretimde paydaşlara uzaktan eğitime yönelik verilen eğitimlerin niteliği artırması bağlamında elzem olduğu söylenebilir. Üniversitelerin yönetimlerinin bu konudaki ihtiyaçları gidermeye yönelik çözümler geliştirmeleri, kullanılan cihazlarda ve programlarda sorun yaşayanların tespit edilerek sorunların çözümüne yönelik planlamalar yapılması uzaktan eğitimin amaca yönelik yapılmasına katkı sunabilir.

Sınırlılıklar

Mevcut araştırmanın ilk sınırlılığı, çalışma grubunun KKTC'de bulunan tüm üniversitelerde görev yapmakta olan tam zamanlı, yarı zamanlı öğretim üyeleri ve elemanlarını içermesi; ancak Türkiye'de görev yapan akademisyenleri içermemesidir. İkinci sınırlılığı ise, Covid-19 salgını boyunca uygulanan uzaktan eğitimle ilgili üretilen metaforlar ve gerekçelerin akademisyenlerin süreç boyunca yaşanan duruma özgü olarak geliştirdikleri görüşlerle sınırlı olmasıdır.

KAYNAKLAR

- Akıncan, E., & Çakır, R. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde görev alan öğretim elemanlarının performanslarını arttırmaya yönelik görüş ve öneriler. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 7(2), 134-165.
- Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in Higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-42.
- Babinčáková, M., & Bernard, P. (2020). Online Experimentation during COVID-19 Secondary School Closures: Teaching Methods and Student Perceptions. *Journal of Chemical Education*, 97, 3295-3300.
- Bakker, A., & Wagner, D. (2020). Pandemic: lessons for today and tomorrow?. *Educational Studies in Mathematics*, 104(1), 1-4.
- Başaran, M., & Aksoy, A. (2020). Anne-babaların koronavirüs (covid-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 668-678.
- Baggaley, J. (2008). Where did distance education go wrong? *Distance Education*, 29(1), 39-51.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Coronavirüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 10(1), 52-84.

- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Bekar, F., & Çam, H. (2021). Covid-19 sürecinde akademisyenlerin acil uzaktan eğitim sistemi kullanım algılarının planlı davranış teorisi temelinde teknoloji kabul modeli ile incelenmesi. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 7(14), 115-136.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Brandt, N. C. (2004). *Constructing school organization through metaphor: Making sense of school reform*. Doctoral dissertation, The Florida State University, USA.
- Casacchia, M., Cifone, M. G., Giusti, L., Fabiani, L., Gatto, R., Lancia, L., & Roncone, R. (2021). Distance education during COVID 19: an Italian survey on the university teachers' perspectives and their emotional conditions. *BMC Medical Education*, 21(1), 1-17.
- Çardak, U., & Güler, Ç. (2022). Uzaktan eğitim ve uzaktan öğretmen yetiştirme bağlamında akademisyen uygulama, görüş ve önerileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Özel Sayı), 323-353.
- Carpenter, J. (2008). Nitel araştırmalarda metaforlar: Işık mı saçıyor yoksa gölge mi? *Hemşirelik ve Sağlıkta Araştırma*, 31, 274-282.
- Chang, G. C., & Yano, S. (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. *World Education Blog*, 1-3.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.
- De Jong, P. G. (2020). *Impact of moving to online learning on the way educators teach*, [https://link.springer.com/article/10.1007/s40670-020-01027-7], Erişim tarihi: 9.02.2022.
- Dilekçi, Ü. (2021). School administration during the covid-19 pandemic: Challenges to Turkish school administrators. *I-manager's Journal on Educational Psychology*, 15(1), 25-42.
- Dilekçi, Ü., & Limon, İ. (2020). COVID-19 salgını bağlamında öğretmenlerin algıladıkları aşırı işletişim yükü düzeylerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 231-252.
- Durak, G., & Çankaya, S. (2020). Emergency distance education process from the perspectives of academicians. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 159-174.
- Egeli, S., & Özdemir, M. B. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin KKTC eğitim sistemine yansımalarına genel bir bakış. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(27), 779-804.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). Nitel içerik analizi süreci. *İleri Hemşirelik Dergisi*, 62, 107-115.
- Fleischer, M. (2004). *20. yüzyıl filozofları* (Çev. Akın Kanat). İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Giannini, S., & Lewis, G. S. (2020). Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures. Retrieved from *World Education Blog*: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-for-equity-during-the-coronavirus-school-closures>.
- Gök, B., & Kılıç Çakmak, E. (2020). Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1915-1931.
- Gregory, M. S. J., & Lodge, J. M. (2015). Academic workload: the silent barrier to implementation of technology-enhanced learning strategies in higher education. *Distance Education*, 36(2), 210-230.
- Hidayat, D., Anisti, P., & Wibawa, D. (2020). Crisis management and communication experience in education during the covid – 19 pandemic in indonesia. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, 36(3), 67-82.
- Hogler, R., Gross, M. A., Hartman, J. L., & Cunliffe, A. L. (2008). Meaning in organizational communication: Why metaphor is the cake, not the icing. *Management Communication Quarterly*, 21(3), 393-412.
- Hotar, N., Özcan, M. A., Baran, B., Yaci, Ş. N., & Karagöz, E. (2021). Acil uzaktan eğitimden ne öğrendik? Öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerinin karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 673-690.
- İnce, E. Y., Kabul, A., & Diler, İ. (2020). The opinions of academicians on distance education during the COVID-19 pandemic. *Educational practices during the COVID-19 viral outbreak: International perspectives*, 107.
- Kaçan, A., & Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1-21.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Distance education at universities during the novel coronavirus pandemic: An analysis of undergraduate students' perceptions. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karakuş, N., & Karacaoğlu, M. Ö. (2021). Uzaktan eğitime yakından bakış: Bir metafor çalışması. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 44-62.
- Kaya, S. (2020). Zorunlu Uzaktan Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar: Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri. *VIIIth International Eurasian Educational Research Congress*, 10-13.
- Kaya, A., & Dilekçi, Ü. (2021). Covid-19 salgını sürecindeki acil uzaktan eğitim ilişkin ebeveynlerin algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1621-1636.
- Khlaif, Z. N., Salha, S., & Kouraichi, B. (2021). Emergency remote learning during COVID-19 crisis: Students' engagement. *Education and Information Technologies*, 1-23.
- Kırık, A. M., & Özkoçak, V. (2020). Yeni dünya düzeni bağlamında sosyal medya ve yeni koronavirüs (covid-19) pandemisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(45), 134-148.
- Koç, E. (2020). Üniversite öğretim elemanlarının gözünden yüksek öğretimde uzaktan öğrenimin değerlendirilmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-39.
- Koç, E. S. (2021). Nasıl bir uzaktan eğitim? 1 yılın sonunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(2), 13-26.
- Kurnaz, E., & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 2(3), 262-288.

- Low, G. (2008). Metaphor and education. *The Cambridge handbook of metaphor and thought*, 212-231.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. New Jersey, USA: Jossey-Bass.
- Mhlanga, D., & Moloi, T. (2020). COVID-19 and the digital transformation of education: What are we learning on 4IR in South Africa?. *Education Sciences*, 10(7), 180.
- Moustakas, C. (1994). *Fenomenolojik araştırma yöntemleri*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412995658>
- Ömeroğlu, E. (2019, 19-22 Haziran). *Uzaktan eğitim sistemiyle ilgili bir araştırma: Sakarya örneği*. International Congresses on Education, Sakarya Üniversitesi, Sakarya. https://www.erpacongress.com/upload/dosya/erpa-2019_bookproceedings_15d3866b5b17ae.pdf adresinden 09.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Öztürk, H. (2020). Meslek yüksekokulu öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde uyumlarının incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 74-97.
- Patricia, A. (2020). Collage students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 99(104), 1-33.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2012). *Hemşirelik araştırması: İlkeler ve yöntemler*. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J., & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402-417.
- Rodrigues, M., Franco, M., & Silva, R. (2020). COVID-19 and disruption in management and education academics: Bibliometric mapping and analysis. *Sustainability*, 12(18), 7362
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88.
- Samson. P. (2020). *The Coronavirus and Class Broadcasts*. *Educause Review Magazine*. <https://er.educause.edu/blogs/2020/3/the-coronavirus-and-class-broadcasts>. Erişim Tarihi: 20.01.2022.
- Saunders, F. C., Brooks, J., & Dawson, M. (2020). Exploring staff attitudes to distance learning-what are the opportunities, challenges and impacts on engineering academics and instructional designers. *European Journal of Engineering Education*, 45(5), 675-690.
- Sayan, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 100-122.
- Sekreter, M. S., İpekçi Çetin E., & Kaya Samut, P., (2021). Covid 19 pandemisi ile başlayan acil uzaktan eğitim sürecinin öğretim elemanları perspektifinden değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 11(3), 444-455.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2008). *Teaching at a learning distance: Foundations of distance education*, 4th edition. Pearson.
- Şahin İzmirli, Ö., & Mısırlı, Z. A. (2018). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi (UNESAK 2018)*. Balıkesir, Türkiye
- Şen, Ö., & Kızılcalıoğlu, G. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin uzaktan öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of 3D Printing Technologies and Digital Industry*, 4(3), 239-252.
- Şeren, N., Tut, E., & Kesten, A. (2020). Korona virüs sürecinde uzaktan eğitim: Temel eğitim bölümü öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 4507-4524.
- Türküresin, H. E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618.
- Ünal, M., & Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını döneminde yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve sonraki sürece ilişkin öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 343-369.
- Yamamoto, G. T., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yavuz, M., Kayalı, B., Balat, Ş., & Karaman, S. (2020). Salgın sürecinde Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının acil uzaktan öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 129-154.
- Yazıbaşı, M. A., Yemenici, A., Serinsu, M. E., & Zengin, Z. S. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi öğretim elemanları ve öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemi ile ilgili tecrübelerinin değerlendirilmesi üzerine nicel bir araştırma. *ULUM*, 4(1), 231-264.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorluoğlu, S. L., Devocioğlu, G., & Sayın, İ. (2021). Uzaktan Eğitimin öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi: Covid-19 Pandemi süreci. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 1007-1025.

Türkçe Eğitimi Lisans Programının Uzaktan Eğitime Uygunluğunun Akademisyenler ve Öğretmen Adayları Tarafından Değerlendirilmesi

Evaluation of the Suitability of the Turkish Education Undergraduate Program for Distance Education by Academicians and Teacher Candidates

Fetullah UYUMAZ, Derya YÜCEL ÇETİN

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Covid-19 salgını sürecinde Türkçe Eğitimi lisans programında kullanılan uzaktan eğitimin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda görev yapan akademisyenler ve bu dersleri uzaktan eğitimle alan Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri çerçevesinde zorunlu alan eğitimi dersleri özelinde değerlendirilmesidir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim tercih edilmiştir. Çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Alan Eğitimi Dersleri Değerlendirme Formu (AEDDF)" ile toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi tekniğine tabi tutularak tablolarda sunulmuş ve tablolardan hareketle yorumlanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular teorik derslerin uzaktan eğitime, uygulamalı derslerin yüz yüze eğitime uygun olduğunu; uzaktan eğitimin ders işleme durumu söz konusu olduğunda dezavantajlı, derse devam durumu açısından ise avantajlı olduğunu; uzaktan eğitimde çeşitli içerik hazırlama programlarından faydalandığını; uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin materyal hazırlama ilkelerine uygun olarak hazırlandığını; uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılımını artırmak için çeşitli uygulamalara başvurulduğunu ve uzaktan eğitim yoluyla kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin gerçek bilgi ve becerileri ölçmek için elverişli olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan hareketle YÖK'e, üniversitelere ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, Uzaktan eğitim, Covid-19 salgını, Akademisyen görüşü, Öğretmen adayı görüşü

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the distance education used in the Turkish Education undergraduate program during the Covid-19 epidemic, within the framework of the opinions of the academicians working in the Department of Turkish Education and Turkish teacher candidates who take these courses through distance education, in terms of compulsory field education courses. In the study, phenomenology, one of the qualitative research approaches, was preferred. In the study, the data were collected with the "Field Education Course Evaluation Form (AEDDF)" developed by the researchers. The collected data were presented in tables by subjecting the content

Uyumaz F., & Yücel Çetin D., (2022). Türkçe eğitimi lisans programının uzaktan eğitime uygunluğunun akademisyenler ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 424-435. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1103080>

Fetullah UYUMAZ (✉)

ORCID ID: 0000-0002-0274-8640

Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye
Atatürk University, Kâzım Karabekir Education Faculty, Erzurum, Turkey
fetullah.uyumaz@atauni.edu.tr

Derya YÜCEL ÇETİN

ORCID ID: 0000-0001-7608-5926

Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye
Atatürk University, Kâzım Karabekir Education Faculty, Erzurum, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 13.04.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 15.08.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

analysis technique and interpreted based on the tables. The findings obtained in the study indicate that theoretical courses are suitable for distance education and applied courses are suitable for face-to-face education; Distance education is disadvantageous when it comes to teaching and it is advantageous in terms of attendance; that various content preparation programs are used in distance education; that the materials used in distance education are prepared in accordance with the principles of material preparation; It has been revealed that various applications are applied to increase the participation of students in the course in distance education and that the measurement and evaluation methods used through distance education are not suitable for measuring real knowledge and skills. Based on these results, suggestions were presented to YÖK, universities and researchers.

Keywords: Turkish education, Distance education, Covid-19 epidemic, Academician opinion, Teacher candidate opinion

GİRİŞ

Eğitim- öğretim faaliyetleri eldeki imkânlarla göre farklı şekillerde yürütülebilir. Zaman ve mekân değişkenlerini dikkate alan Dan Coldeway eğitimin uygulanabilirliğini dört yaklaşımla ele alır. Bunlar; zamanın ve mekânın aynı olduğu eğitim şekli olan geleneksel eğitim, zamanın farklı mekânın ise aynı olduğu eğitim şekli olan bireysel eğitim, zamanın aynı mekânın farklı olduğu eğitim şekli olan senkron eğitim ve zamanın ve mekânın farklı olduğu eğitim şekli olan asenkron eğitim olarak sıralanabilir. Mekânın farklı olduğu eğitim şekilleri olan senkron ve asenkron öğrenme uzaktan eğitim olarak tanımlanabilir (Simonson vd., s. 9, 2019). Uzaktan eğitim en genel tanımıyla öğretici ile öğrenci arasındaki birtakım engellerin ortadan kalktığı, zaman ve mekân sınırları olmadan yürütülen eğitim şeklidir. Uzaktan eğitimde birçok sınırlamanın kalkması bilgiye ulaşmanın da şeklini değiştirmiştir. Akdemir'e göre (2021) uzaktan eğitim, öğrenci ve hocaların aynı yerde bulunmadan çeşitli teknolojik araçlarla yürüttükleri bir süreçtir. Aynı mekânda ve aynı zamanda yürütülen yüz yüze eğitim, uzaktan eğitime göre daha eski bir eğitim şeklidir (Tut & Kesten, 2020). Yüz yüze eğitim, tarih boyunca toplumların eğitimi sürdürdükleri ve bu şekilde bilgiyi aktardıkları eğitim şekli olarak tanımlanabilir. Hibrit eğitim ise yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin bir arada kullanılması olarak tanımlanabilir. Reasons, Valadares ve Slavkin'e göre (2005, s.84) hibrit eğitim modeli, diğer bir deyişle harmanlanmış eğitim modeli, geleneksel (yüz yüze) eğitim ile uzaktan eğitimin birleşimini sunar ve çevrim içi öğrenme etkinliklerinin rahatlığıyla geleneksel öğretim sınıflarının avantajlarını birleştirir.

İlk olarak Çin'in Wuhan kentinde 31 Aralık 2019 tarihinde görülen Covid-19 virüsü kısa sürede hızla yayılarak bütün dünyayı etkisi altına almıştır. Bu durum Dünya Sağlık Örgütü (WHO,2020) tarafından salgın (pandemi) olarak ilan edilmiştir. Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD, 2020, s.3) raporuna göre salgın sadece halk sağlığı problemi olarak kalmamış kısa zamanda sosyal, ekonomik ve politik hayatı da derinden etkilemiştir. Salgından etkilenen alanlardan biri de eğitimdir. Özellikle 2020 yılında dünya genelinde yüz yüze eğitim yürütülememiştir. Bu sebeple dünyada genellikle tüm kademelerde pek çok öğrenci açık ve uzaktan eğitim yoluyla eğitim görmeye başlamıştır (Can, 2020). Bu durum, uzaktan eğitim konusunun dünya genelinde en önemli gündem maddeleri arasına girmesine sebep olmuştur.

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de 2020 yılının mart ayından itibaren yüz yüze eğitime ara verilmiş ve tüm kademelerde

yaklaşık üç dönem eğitim-öğretim uzaktan eğitim ile sürdürülmüştür. Bu dönemde uzaktan eğitim, kişisel bir tercih ya da politik bir karardan ziyade zorunluluk hâlini almıştır (Canatar & Balci, 2021). Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitime geçişi kısa bir zaman dilimi içerisinde tamamlanmıştır. 189 Üniversiteden 121'i 23 Mart 2020, 41'i 30 Mart 2020, 25'i ise 6 Nisan 2020 tarihlerinde uzaktan eğitim uygulamalarına başlamıştır (YÖK, 2020). Tüm üniversitelerin kısa bir sürede acil uzaktan eğitime geçişi bir takım sıkıntılar yaşanmasına sebep olmuştur. Bu sıkıntılardan biri akademisyenlerin/öğreticilerin uzaktan eğitim konusunda bilgilerinin kısıtlı olmasıdır. Bilgisayar kullanma becerisine sahip öğretmenler bu süreçte daha rahat hareket ederken, bu beceriye tam anlamıyla sahip olmayanlar süreçte ciddi zorluklarla karşılaşmıştır. Sürecin tamamen teknoloji odaklı yürütülmesi bu sıkıntıları artırmış ve öğretmenlere eğitim vermeyi zorunlu kılmıştır. Çünkü uzaktan eğitim kendi içinde kuramsal temelleri olan bir bilim dalıdır ve başarılı bir uzaktan eğitim uygulaması için bu kuramsal temeller göz önünde tutulmalıdır (Durak, Çankaya & İzmirli, 2020). Fakat uzaktan eğitime acil bir gereklilik olarak geçiş, öğretici eğitimi vermenin ihmal edilmesine neden olmuştur.

Öğrenci kaynaklı problemler uzaktan eğitimde yaşanan sıkıntıların bir diğer odak noktasını oluşturur. Yurdakal ve Susar Kırmızı'ya göre (2021, s.292) uzaktan eğitim sürecinde yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler ilköğretim düzeyindekilere göre daha az sıkıntı yaşamaktadır. Öğrencilerin eğitim kademesi azaldıkça yaşadığı sıkıntı ters orantılı bir şekilde artmaktadır. Burada uzaktan eğitimin bir özelliği dikkati çeker. Temel becerilerini ve öğrenmeyi öğrenme becerisini kazanan öğrencilerde uzaktan eğitimin daha verimli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda uzaktan eğitimde, eğitim-öğretim sürecinin en üst basamağı kabul edilen üniversite öğrencileri avantajlı kesim olarak değerlendirilebilir. Buradan hareketle bu çalışmada, öğrenciden kaynaklı sıkıntıların en az seviyede olduğu düşünülen üniversite seviyesindeki uzaktan eğitimin farklı yönleri ele alınmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitimle ilgili olarak farklı boyutlardan katılımcılara yönelik birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların yoğunlaştıkları katılımcılar öğretmenler (Alan & Can 2021; Bayburtlu 2020; Gülden 2021; Kolcu Canatar & Balci 2021; Sarıçam, Özdoğan & Topçuoğlu Ünal 2020; Özgül, Ceran & Yıldız 2020) ve öğretmen adaylarıdır (Yurdakal & Susar Kırmızı 2021; Türküresin 2020; Karatepe, Küçükgençer & Peker 2020; Özer & Turan

2021; Duman 2020; Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir & Bayraktar 2020). Akademisyen ve üniversite öğrencilerini katılımcı olarak seçen çalışma ise Sen ve Kızılcalıoğlu tarafından (2020) yapılmıştır. Sadece akademisyenlerin katılımcı olduğu çalışma Şeren, Tut ve Kesten (2020) tarafından yapılmıştır. Konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalar ise Karakuş, Esendemir, Ucuzsatar & Karacaoğlu 2021; Can 2020; Eroğlu & Kalaycı 2020; Kirali & Alci 2016; Durak, Çankaya & İzmirli 2020 şeklinde sıralanabilir. Bu çalışmada ise uzaktan eğitimle ilgili araştırılması hedeflenen konuya ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine ek olarak ilgili alanda görev yapan akademisyenlerin de görüşleri alınarak elde edilen bulgular desteklenmiştir.

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, 2020 yılında Covid-19 virüsüyle mücadele kapsamında YÖK tarafından alınan uzaktan eğitime geçme kararı sonrasında Türkçe Eğitimi lisans programındaki zorunlu alan eğitimi derslerinin uzaktan eğitime uygunluğu hakkında akademisyenler ve Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problemi, “Türkçe eğitimi lisans programındaki zorunlu alan eğitimi derslerinin uzaktan eğitime uygunluğu hakkında akademisyenler ve öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu temel problemden hareketle çalışmada yanıt aranan alt problemler şunlardır:

- Türkçe Eğitimi lisans programındaki zorunlu alan eğitimi derslerinin içerik açısından uzaktan eğitime uygunluğuna yönelik akademisyen ve öğretmen adayları görüşleri nelerdir?
- Türkçe Eğitimi lisans programındaki alan eğitimi derslerinde verilen uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle kıyaslandığında avantajlarına ve dezavantajlarına yönelik akademisyen ve öğretmen adayları görüşleri nelerdir?
- Türkçe Eğitimi lisans programındaki alan eğitimi derslerinin uzaktan eğitiminde materyal kullanımına yönelik akademisyen ve öğretmen adayları görüşleri nelerdir?
- Türkçe Eğitimi lisans programındaki alan eğitimi derslerinde verilen uzaktan eğitimde derse katılıma yönelik akademisyen ve öğretmen adayları görüşleri nelerdir?
- Türkçe Eğitimi lisans programındaki alan eğitimi derslerinde verilen uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik akademisyen ve öğretmen adayları görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Salgın döneminde Türkçe Eğitimi lisans programının tüm derslerinde kullanılan uzaktan eğitimin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda görev yapan akademisyenler ve bu dersleri uzaktan eğitimle alan Türkçe öğretmen adayları tarafından zorunlu alan eğitimi dersleri özelinde değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma; temele aldığı bakış açısı ve pozitivist felsefe ile nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek tasarlanmıştır. Merriam'e göre (2018) nitel araştırmacılar; insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, onlara nasıl bir anlam yüklediklerini ve dünyalarını nasıl inşa ettiklerini anlamaya çalışırlar.

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgu bilim) tercih edilmiştir. Bunun nedeni, fenomenolojik araştırmaların bir olayı katılımcının bakış açısından anlamak ve açıklamak gayesinde olmasıdır (Seçer & Ulaş, 2019). Fenomenoloji, farkında olunan ancak ayrıntılı ve derin bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanırken (Tekindal & Uğuz Arsu, 2020) aynı zamanda insanların benzer deneyimleri nasıl algıladıkları ve bu algılara dayanarak yaptıkları yorumlarda nasıl ortak noktalarda buluştuklarını da belirlemeye çalışır (Kumandaş Öztürk, 2019).

Çalışma Grubu

Fenomenolojik araştırmaların veri kaynaklarını araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu aktarabilecek bireyler ya da gruplar oluşturur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020). Bu bağlamda araştırmanın hedef evrenini salgın döneminde Atatürk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda uzaktan eğitimle ders veren akademisyenler ve ders alan öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Çalışmanın örnekleme iki boyuttan oluşmaktadır. İlk olarak seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçlı örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapmak amaçlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020). Atatürk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerden her sınıf düzeyinden alan eğitimi derslerini uzaktan eğitimle alanlar tespit edilerek içlerinden araştırmaya katılmaya gönüllü öğrenciler seçilmiştir. Ardından yine seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme tekniği ile söz konusu alanda görev yapan ve alan eğitimi derslerini veren akademisyenler belirlenip gönüllü olanlar araştırmaya dâhil edilmiştir. Benzeşik örnekleme tekniğinde küçük fakat birbirine benzer özellikler taşıyan bir grup ele alınmakta ve üzerinde detaylı çalışılmaktadır (Baltacı, 2018).

Çalışma grubunda yer alan akademisyenler ve öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler aşağıda tablolarla sunulmuştur:

Tablo 1: Çalışma Grubunda Yer Alan Akademisyenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellik	f	%	
Unvan	Profesör	2	40
	Doçent	1	20
	Dr. Öğr. Üyesi	2	40
	Toplam	5	100
Mesleki Deneyim	0-10 yıl	1	20
	10-20 yıl	1	20
	20-30 yıl	1	20
	30-40 yıl	2	40
	Toplam	5	100

Tablo 1'de çalışma grubunda yer alan akademisyenlerden 2'sinin (%40) profesör, 1'inin (%20) doçent, 2'sinin (%40) de doktor öğretim üyesi olduğu görülmektedir. Tablo 1'e akade-

misyenlerin mesleki deneyim yılları bağlamında bakıldığında ise 0-10, 10-20, 20-30 yıl aralıklarının her birinde 1 (%20), 30-40 yıl aralığında ise 2 (%40) akademisyenin yer aldığı dikkati çekmektedir. Çalışma grubunda toplamda 5 akademisyen yer almaktadır.

Tablo 2: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Demografik Özellik		f	%
Cinsiyet	Kadın	29	72,5
	Erkek	11	27,5
	Toplam	40	100
Sınıf	1. sınıf	10	25
	2. sınıf	10	25
	3. sınıf	10	25
	4. sınıf	10	25
	Toplam	40	100

Tablo 2’de çalışma grubuna toplamda 40 öğretmen adayının dâhil edildiği ve bunların 29’unun (%72,5) kadın, 11’inin (%27,5) erkek olduğu görülmektedir. Her sınıf düzeyinden 10’ar (%25) öğretmen adayı seçilerek bu bağlamda homojen bir grup oluşturulduğu söylenebilir. Bulgular bölümünde yer alan tablolarda akademisyenler A1, A2, ... A5; öğretmen adayları KA1, KA2, ... K40 şeklinde numaralandırılarak gösterilmiştir.

Çalışmada Kullanılan Ölçme (Veri Toplama) Araçları

Çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Alan Eğitimi Dersleri Değerlendirme Formu (AEDDF)” ile toplanmıştır. Bu formun, biri akademisyenlere biri de öğretmen adaylarına uygulanmak üzere iki versiyonu vardır. Temelde aynı olgu hakkında görüş alınmanın hedeflendiği formlar ders veren-ders alan bakış açısına göre iki ayrı şekilde düzenlenmiştir. Formlar geliştirilirken biri dil, biri ölçme ve değerlendirme, biri de alan uzmanı olmak üzere üç akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların dönütleri neticesinde birliğe varılan sorular görüşme formuna alınmış, düzeltilmesi gereken uzmanlardan gelen dönütler ve öneriler doğrultusunda tekrar düzenlenerek ortaya çıkan 8 soruluk görüşme formunun pilot uygulaması için 3 öğretmen adayı ve 2 akademisyen ile görüşme yapılmış, soruların katılımcılar tarafından doğru olarak anlaşılıp anlaşılmadığı test edilmiştir. Alınan olumlu dönütlerin ardından formun nihai şekline karar verilmiştir.

Verilerin toplanmasında salgın sebebiyle süreçte yüz yüze uygulama mümkün olmadığı için Google Forms aracılığıyla çevrimiçi formlar kullanılmıştır. Çevrimiçi formu çalışma grubuna uygulamadan önce katılımcılara çalışmanın amacına ve önemi-ne dair açıklama yapılmış ve alınacak yanıtların sadece bu çalışmada kullanılacağı ve gizli kalacağı hususunda bilgi verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak geliştirilen veri toplama araçları demografik bilgilerin yer aldığı kısımdan sonra toplamda sekizer sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, sahip olduğu belirli düzeyde standartlığın

yanında esneklik de sunması bakımıyla eğitim araştırmalarına uygun bir tekniktir (Türnüklü, 2000). Buna dayanarak sorular katılımcılara açık uçlu sorulmuş, verecekleri cevaba herhangi bir sınır koyulmamıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilere içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2000, s.162) içerik analizinde asıl amaç, toplanan verileri açıklayabilmek için ilişkiler ve kavramlar ağını belirleyebilmektir. Buradan hareketle ilk olarak, içerik analizi yönteminde en önemli aşamalardan biri olan araştırmanın amacına uygun temalar belirlenmiştir. Tavşancıl ve Aslan (2001) temalar sayesinde elde edilen verilerin ham veri olmaktan çıkarak sistemli verilere dönüştüğünü dile getirir. Verilerin analizi aşamasında öncelikle katılımcıların görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplara ilişkin kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak için araştırmacı üçgenlemesi yapılarak her bir araştırmacı tarafından farklı mekânlarda bağımsız bir şekilde kodlama yapılmıştır. Daha sonra kodlamalar, araştırmacılar tarafından birlikte değerlendirilerek benzerlik gösterenlerde görüş birliğine varılmıştır. Benzerlik göstermeyen kodlamalar ise çıkarılmıştır. Benzerlik gösteren ve göstermeyen görüşler için Miles ve Huberman (1994, s.64) tarafından geliştirilen (Güvenirlilik=Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre kodlayıcılar arası güvenirliliğin %80’e yakın olması gerekmektedir. Araştırmacıların kodları söz konusu formülle hesaplandığında kodlayıcılar arası uyum güvenirliliği %85 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu güvenirlilik değerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Akademisyenler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Zorunlu Alan Derslerinin İçerik Açısından Uzaktan Eğitime Uygunluğuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Birinci araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo 3’te akademisyenler ve Türkçe öğretmeni adaylarının zorunlu alan derslerinin içerik açısından uzaktan eğitime uygunluğuna ilişkin görüşlerine yönelik bulgular yer almaktadır. Tablo 3’te Osmanlı Türkçesi 1 dersine 15 (%33,33) katılımcı uygun, 16 (%35,55) katılımcı uygun değil; Türk Dil Bilgisi 1 dersine 17 (%37,77) katılımcı uygun, 19 (%42,22) katılımcı uygun değil; Osmanlı Türkçesi 2 dersine 15 (%33,33) katılımcı uygun, 16 (%35,55) katılımcı uygun değil; Türk Dil Bilgisi 2 dersine 17 (%37,77) katılımcı uygun, 19 (%42,22) katılımcı uygun değil; Dil Eğitiminin Temel Kavramları dersine 15 (%33,33) katılımcı uygun, 15 (%33,33) katılımcı uygun değil; Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersine 14 (%31,11) katılımcı uygun, 17 (%37,77) katılımcı uygun değil; Türk Dil Bilgisi 3 dersine 15 (%33,33) katılımcı uygun, 17 (%37,77) katılımcı uygun değil; Türkçe Öğretim Programları dersine 15 (%33,33) katılımcı uygun, 15 (%33,33) katılımcı uygun değil; Türk Dil Bilgisi 4 dersine 15 (%33,33) katılımcı uygun, 18 (%40) katılımcı uygun değil; Dilbilimi dersine 14 (%31,11) katılımcı uygun, 16 (%35,55) katılımcı uygun değil; Metindilbilim dersine 13 (%28,88) katılımcı uygun, 16 (%35,55) katılımcı uygun değil; Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri dersine 15 (%33,33) katılımcı uygun, 16 (%35,55) katılımcı uygun değil ve söz konusu derslerin uzaktan eğitime uygun olup

Tablo 3: Akademisyenler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Zorunlu Alan Derslerinin İçerik Açısından Uzaktan Eğitime Uygunluğuna Yönelik Görüşleri

Alan Dersleri	Uygun	f	%	Uygun Değil	f	%
Edebiyat Bilgi ve Kuramları 1	KA1 KA7 KA8 KA12 KA13 KA17 KA20 KA21 KA22 KA23 KA25 KA26 KA29 KA30 KA31 KA32 KA33 KA35 KA36 KA40 A1 A2 A3 A4	24	53,33	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA27 KA28 KA34	13	28,88
Osmanlı Türkçesi 1	KA1 KA7 KA8 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA26 KA31 KA35 KA40 A1 A3 A4	15	33,33	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA25 KA27 KA28 KA29 KA34 A5	16	35,55
Türk Dil Bilgisi 1	KA1 KA4 KA7 KA8 KA9 KA10 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA26 KA31 KA35 KA40 A1 A3	17	37,77	KA2 KA3 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA25 KA27 KA28 KA29 KA32 KA34 A4 A5	19	42,22
Edebiyat Bilgi ve Kuramları 2	KA1 KA7 KA8 KA12 KA13 KA17 KA20 KA21 KA22 KA23 KA25 KA26 KA29 KA30 KA31 KA32 KA33 KA35 KA36 KA40 A1 A2 A3 A4	24	53,33	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA27 KA28 KA34	13	28,88
Osmanlı Türkçesi 2	KA1 KA7 KA8 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA26 KA31 KA35 KA40 A1 A3 A4	15	33,33	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA25 KA27 KA28 KA29 KA34 A5	16	35,55
Türk Dil Bilgisi 2	KA1 KA4 KA7 KA8 KA9 KA10 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA26 KA31 KA35 KA40 A1 A3	17	37,77	KA2 KA3 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA25 KA27 KA28 KA29 KA32 KA34 A4 A5	19	42,22
Dil Eğitiminin Temel Kavramları	KA1 KA3 KA7 KA8 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA26 KA35 KA40 A1 A3 A4	15	33,33	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA25 KA27 KA28 KA29 KA34	15	33,33
Çocuk Edebiyatı	KA1 KA7 KA8 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA25 KA26 KA29 KA31 KA32 KA35 KA40 A3 A4	17	37,77	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA27 KA28 KA34	13	28,88
Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	KA1 KA7 KA8 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA26 KA31 KA35 KA40 A1 A3	14	31,11	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA25 KA27 KA28 KA29 KA34 KA37 A4	17	37,77
Türk Halk Edebiyatı 1	KA1 KA7 KA8 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA25 KA26 KA29 KA30 KA31 KA32 KA35 KA36 KA39 KA40 A1 A2 A3 A4	22	48,88	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA27 KA28 KA34	13	28,88
Yeni Türk Edebiyatı 1	KA1 KA7 KA8 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA25 KA26 KA29 KA30 KA31 KA32 KA35 KA36 KA39 KA40 A1 A2 A3 A4	22	48,88	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA27 KA28 KA34	13	28,88
Türk Dil Bilgisi 3	KA1 KA7 KA8 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA26 KA29 KA31 KA35 KA40 A1 A3	15	33,33	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA25 KA27 KA28 KA32 KA34 A4 A5	17	37,77
Eski Türk Edebiyatı 1	KA1 KA7 KA8 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA25 KA26 KA31 KA32 KA35 KA36 KA39 KA40 A1 A2 A3 A4	20	44,44	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA27 KA28 KA29 KA34	14	31,11

Tablo 3: Devam

Alan Dersleri	Uygun	f	%	Uygun Değil	f	%
Türkçe Öğretim Programları	KA1 KA7 KA8 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA26 KA31 KA35 KA40 A1 A3 A4	15	33,33	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA25 KA27 KA28 KA29 KA34	15	33,33
Türk Halk Edebiyatı 2	KA1 KA7 KA8 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA25 KA26 KA29 KA30 KA31 KA32 KA35 KA36 KA39 KA40 A1 A2 A3 A4	22	48,88	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA27 KA28 KA34	13	28,88
Yeni Türk Edebiyatı 2	KA1 KA7 KA8 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA25 KA26 KA29 KA30 KA31 KA32 KA35 KA36 KA39 KA40 A1 A2 A3 A4	22	48,88	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA27 KA28 KA34	13	28,88
Türk Dil Bilgisi 4	KA1 KA7 KA8 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA26 KA31 KA35 KA39 KA40 A1 A3	15	33,33	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA25 KA27 KA28 KA29 KA32 KA34 A4 A5	18	40
Eski Türk Edebiyatı 2	KA1 KA7 KA8 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA25 KA26 KA31 KA32 KA35 KA36 KA39 KA40 A1 A2 A3 A4	20	44,44	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA27 KA28 KA29 KA34	14	31,11
Dinleme Eğitimi	KA1 KA7 KA8 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA26 KA31 KA35 KA40 A1 A3	11	24,44	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA25 KA27 KA28 KA29 KA34 KA37 A4 A5	18	40
Okuma Eğitimi	KA1 KA7 KA8 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA26 KA31 KA35 KA40 A1 A3	14	31,11	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA25 KA27 KA28 KA29 KA34 KA37 A4 A5	18	40
Dilbilimi	KA1 KA7 KA8 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA26 KA31 KA35 KA40 A1 A3	14	31,11	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA25 KA27 KA28 KA29 KA34 A4	16	35,55
Yazma Eğitimi	KA1 KA7 KA8 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA26 KA31 KA35 KA40 A1 A3	14	31,11	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA25 KA27 KA28 KA29 KA34 KA37 A4 A5	18	40
Konuşma Eğitimi	KA1 KA7 KA8 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA26 KA31 KA35 KA40 A1 A3	14	31,11	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA25 KA27 KA28 KA29 KA34 KA37 A4 A5	18	40
Metindilbilim	KA1 KA7 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA26 KA31 KA35 KA40 A1 A3	13	28,88	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA25 KA27 KA28 KA29 KA34 A4	16	35,55
Tiyatro ve Drama Uygulamaları	KA1 KA7 KA31 A3	4	8,88	KA2 KA5 KA6 KA8 KA11 KA12 13 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA20 KA21 KA22 KA23 KA24 KA25 KA26 KA27 KA28 KA29 KA32 KA34 KA35 KA37 KA40 A4 A5	29	64,44
Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri	KA1 KA7 KA8 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA26 KA31 KA35 KA40 A1 A3 A4	15	33,33	KA2 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA18 KA19 KA24 KA25 KA27 KA28 KA29 KA32 KA34	16	35,55

olmaması hususunda birbirine yakın değerler dikkati çekmiştir. Bu bağlamda katılımcıların görüşlerinden bazı ifadeler doğrudan alıntılanarak aşağıda sıralanmıştır:

“Dil Eğitiminin Temel Kavramları dersleri uygundu. Türk Dil Bilgisi dersleri uzaktan eğitim için uygun değildi çünkü yeterli sayıda uygulama yapamadık.” (KA3)

“Teorik olan derslerin hepsi uygundur.” (KA20)

“Hiçbiri uygun değil. Uzaktan eğitim şartların eşitsizliğinden dolayı yüz yüze eğitimin alternatifi dahi olmamalı diye düşünüyorum. Hangi ders olursa olsun yüz yüze olunca şüphesiz uzaktan eğitimden fazlasıyla daha verimli.” (KA24)

“Tamamı uyarlanabilir ancak etkileşim az olacağı için verim de düşecektir. Olumsuz dış motivasyon kaynakları fazla olacaktır bu da iç motivasyonun azalmasına yol açacaktır.” (A3)

Tablo 3'te Çocuk Edebiyatı dersine 17 (%37,77) katılımcı uygun, 13 (%28,88) katılımcı uygun değil; Okuma Eğitimi dersine 14 (%31,11) katılımcı uygun, 18 (%40) katılımcı uygun değil; Yazma Eğitimi dersine 14 (%31,11) katılımcı uygun, 18 (%40) katılımcı uygun değil; Konuşma Eğitimi dersine 14 (%31,11) katılımcı uygun, 18 (%40) katılımcı uygun değil dediği ve söz konusu derslerin uzaktan eğitime uygun olup olmaması hususunda görüş ayrılığı biraz daha belirgin hâle geldiği görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların görüşlerinden bazı ifadeler doğrudan alıntılanarak aşağıda sıralanmıştır:

“Alan eğitimi dersler uzaktan eğitime uygun değildir. Çünkü beceri gerektiren dersler olduğu için uzaktan eğitimde çok zorlandım.” (KA14)

“Teorik olarak işlenen dersler uzaktan eğitime uygundur. Uygulamalı olarak işlenen dersler ise yüz yüze eğitim ile işlenmelidir.” (KA40)

Tablo 3'te Edebiyat Bilgi ve Kuramları 1 ve 2 derslerine 24 (%53,33) katılımcı uygun, 13 (%28,88) katılımcı uygun değil; Türk Halk Edebiyatı 1 ve 2 derslerine 22 (%48,88) katılımcı uygun, 13 (%28,88) katılımcı uygun değil; Yeni Türk Edebiyatı 1 ve 2 derslerine 22 (%48,88) katılımcı uygun, 13 (%28,88) katılımcı uygun değil; Eski Türk Edebiyatı 1 ve 2 derslerine 20 (%44,44) katılımcı uygun, 14 (%31,11) katılımcı uygun değil;

Dinleme Eğitimi dersine 11 (%24,44) katılımcı uygun, 18 (%40) katılımcı uygun değil; Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine 4 (%8,88) katılımcı uygun, 29 (%64,44) katılımcı uygun değil dediği ve söz konusu derslerin uzaktan eğitime uygunluğu hususunda net bir görüş ayrılığı olduğu dikkati çekmektedir. Bu bağlamda katılımcıların görüşlerinden bazı ifadeler doğrudan alıntılanarak aşağıda sıralanmıştır:

“Edebiyat Bilgi ve Kuramları uygundu bence hocamız gayet güzel bir şekilde anlattı, basit ve anlaşılırdı.” (KA12)

“Türk Dil bilgisi, Halk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı gibi genellikle teorik bilgi sunan dersler bence uzaktan eğitime daha uygun. Çünkü bazı dersler uygulama yapmayı gerektiriyor. Uygulama sınıf ortamında daha rahat ve daha verimli bir şekilde yapılıyor. Teorik bilgi içeren dersler için böyle bir durum söz konusu değil. Online eğitimde de verimli bir şekilde işlenebilir.” (KA22)

“Sadece kuramsal bilginin verildiği dersler uzaktan eğitimle yürütülebilir. Edebiyat Bilgi ve Teorileri, Dil Eğitiminin Temel Kavramları ve Yeni, Eski Türk edebiyatı gibi dersler uzaktan yürütülebilir. Dil becerilerine yönelik dersler uygulama gerektirdiği için uzaktan yürütülmesi uygulama aşamasında bazı sorunlar yaşanmasına neden olabiliyor. Aynı şekilde Metindilbilim, Dilbilim, Türk Dil Bilgisi, Türkçe Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları gibi dersler programda uygulamalı olmasa da içerisinde uygulama barındıran dersler olduğu için bu derslerin yüz yüze yürütülmesinin daha sağlıklı olacağını düşünüyorum.” (A4)

Akademisyenler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Zorunlu Alan Eğitimi Derslerinde Verilen Uzaktan Eğitimin Yüz Yüze Eğitimle Kıyaslandığında Avantajlarına ve Dezavantajlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

İkinci araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4'te akademisyenler ve Türkçe öğretmeni adaylarının zorunlu alan eğitimi derslerinde verilen uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle kıyaslandığında avantajlarına ve dezavantajlarına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular sunulmuştur. Uzaktan eğitim dersi işleme bağlamında yüz yüze eğitimle kıyaslandığında 14 (%31,11) katılımcı uzaktan eğitimin daha avantajlı olduğunu savunurken 31 (%68,88) katılımcı dezavantajlı olduğunu dile getirmiştir. Tablo 4'e derse devam durumu başlığında bakıldı-

Tablo 4: Akademisyenler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Zorunlu Alan Eğitimi Derslerinde Verilen Uzaktan Eğitimin Yüz Yüze Eğitimle Kıyaslandığında Avantajlarına ve Dezavantajlarına Yönelik Görüşleri

		Katılımcı Kodları	f	%
Ders İşleme	Avantajlı	KA3 KA4 KA7 KA8 KA9 KA10 KA13 KA20 KA22 KA23 KA31 KA35 KA36 KA40	14	31,11
	Dezavantajlı	KA1 KA2 KA5 KA6 KA11 KA12 KA14 KA15 KA16 KA17 KA18 KA19 KA21 KA24 KA25 KA26 KA27 KA28 KA29 KA30 KA32 KA33 KA34 KA37 KA38 KA39 A1 A2 A3 A4 A5	31	68,88
Derse Devam Durumu	Avantajlı	KA1 KA2 KA3 KA4 KA7 KA8 KA9 KA10 KA11 KA13 KA20 KA21 KA22 KA23 KA26 KA27 KA28 KA30 KA34 KA36 KA39 KA40 A1 A2 A4	25	55,55
	Dezavantajlı	KA6 KA12 KA14 KA15 KA16 KA17 KA18 KA19 KA24 KA25 KA29 KA31 KA32 KA33 KA35 KA37 KA38 A3 A5	19	42,22

ğında ise 25 (%55,55) katılımcının uzaktan eğitimin avantajlı, 19 (%42,22) katılımcının ise dezavantajlı olduğu yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların görüşlerinden bazı ifadeler doğrudan alıntılanarak aşağıda sıralanmıştır:

“İllaki zorlandığım oldu ilk başlarda ama genel olarak hayır zorlanmadım, aksine benim için maddi ve manevi daha rahatlatıcı oldu.” (KA7)

“Evet, zorlandık tabii ki. Bazen sistemsel sorun nedeniyle derse katılamadık. Yeterince uygulama yapamadık ama yüz yüze olsa bir sürü uygulama yapardık anlamadığımız konuyu tam sormadık bir sürü dezavantaj yaşadık.” (KA11)

“Evet, çünkü sürekli bilgisayar başında fiziksel olarak çok yorucuydu.” (KA14)

“Evet. Çünkü öğrenciyle etkileşim yok. Özellikle tartışma gerektiren derslerde kendi kendinize sesli düşünür gibi bir durumla karşılaşıyorsunuz. Bu durumda düşündürmek yerine bilgi aktarmak durumuyla karşı karşıya kalıyorum.” (A5)

Uzaktan eğitim, öğrencilerin derse devam durumu bağlamında yüz yüze eğitimle kıyaslandığında 25 (%55,55) katılımcı uzaktan eğitimin daha avantajlı, 19 (%42,22) katılımcı ise daha dezavantajlı olduğunu dile getirmiştir.

“Hayır, aksine sürekli evde olduğum için derslere katılımım daha bir arttı.” (KA8)

“Hayır, aksine daha çok arttı ve derslere daha çok katılmaya başladım.” (KA13)

“Evet azaldı. Yüzde yüz devam eden (ya da öyle görünen) öğrenciler oldu ama (dersi tekrar almadığı hâlde) yüzde yüz devam etmeyenlerden de sınava giren öğrenciler oldu.” (A5)

Akademisyenler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Zorunlu Alan Eğitimi Derslerinin Uzaktan Eğitimde Materyal Kullanımına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 5'te akademisyenler ve Türkçe öğretmeni adaylarının zorunlu alan eğitimi derslerinde verilen uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin materyal hazırlama ilkelerine uygunluğuna yönelik görüşleri sunulmuştur. 33 (%73,33) katılımcı uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin materyal hazırlama ilkelerine uygun olduğunu dile getirirken, 12 (%26,66) katılımcı uygun olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu görüşme sorusuna yönelik katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları doğrudan alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

“Evet. Her zaman bu ölçütlere uymasa da hocalarımız çoğu zaman bu ölçütleri karşılayan materyaller yüklediler.” (KA22)

“Evet. En zor yanı da buydu bence. Çünkü bir bilimsel makale biçiminde değil de görseller ve farklı araçlar içeren sunuları hem her bilgiyi içerecek hem de sade /basit bir biçimde hazırlamak/sunmak gerekiyor. Üstelik bunu yaparken de etik ihlal yapılmaması alıntıların mutlaka ifade edilmesi gerekiyor.” (A5)

Tablo 6'da akademisyenler ve Türkçe öğretmeni adaylarının zorunlu alan eğitimi derslerinde verilen uzaktan eğitimde içerik hazırlama programlarından faydalanma durumlarına yönelik görüşlerine yönelik bulgular sunulmuştur. Tablo 6'da uzaktan

Tablo 5: Akademisyenler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Zorunlu Alan Eğitimi Derslerinde Verilen Uzaktan Eğitimde Kullanılan Materyallerin Materyal Hazırlama İlkelerine Uygunluğuna Yönelik Görüşleri

Materyal Hazırlama İlkelerine Uygunluk	Katılımcı Kodları	f	%
Uygun	KA3 KA4 KA5 KA7 KA8 KA9 KA10 KA11 KA13 KA15 KA16 KA17 KA19 KA21 KA22 KA23 KA24 KA26 KA27 KA28 KA29 KA30 KA31 KA32 KA36 KA38 KA39 KA40 A1 A2 A3 A4 A5	33	73,33
Uygun değil	KA1 KA2 KA6 KA12 KA14 KA18 KA20 KA25 KA33 KA34 KA35 KA37	12	26,66

Tablo 6: Akademisyenler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Zorunlu Alan Eğitimi Derslerinde Verilen Uzaktan Eğitimde İçerik Hazırlama Programlarından Faydalanma Durumlarına Yönelik Görüşleri

İçerik Hazırlama Programlarından Faydalanma	Katılımcı Kodları	f	%
Power Point	KA1 KA2 KA3 KA4 KA5 KA6 KA7 KA8 KA9 KA10 KA11 KA12 KA13 KA14 KA15 KA16 KA17 KA18 KA21 KA22 KA23 KA24 KA25 KA26 KA27 KA28 KA30 KA31 KA32 KA33 KA34 KA36 KA38 KA39 KA40 A1 A2 A3 A4 A5	40	88,88
Word	KA2 KA5 KA8 KA13 KA15 KA16 KA21 KA23 KA24 KA26 KA28 KA35 KA38 KA39 KA40	15	33,33
PDF	KA1 KA16 KA22 KA25	4	8,88
Excel	KA15 KA35 KA38	3	6,66
Prezi	A2	1	2,22

Tablo 7: Akademisyenler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Zorunlu Alan Eğitimi Derslerinde Verilen Uzaktan Eğitimde İçeriği Zenginleştirmek İçin Kullanılan Programlar Hakkındaki Görüşleri

İçeriği Zenginleştirme	Katılımcı Kodları	f	%
Video	KA3 KA7 KA8 KA11 KA13 KA15 KA16 KA17 KA18 KA21 KA22 KA23 KA24 KA25 KA26 KA28 KA29 KA30 KA34 KA36 KA38 KA39 A1 A2 A3 A4 A5	27	60
Sunu	KA7 KA17 KA20 KA37 KA38	5	11,11
Ses	KA8 KA13 KA15 KA16 KA21 KA25 KA28 KA29 KA36	9	20
Çevrimiçi dosya	KA15 KA18 A5	3	6,66
Pdf	KA17 KA36	2	4,44
Kullanıldığını belirtip ne kullanıldığını dile getirmeyenler	KA2 KA5 KA12 KA19	4	8,88
Diğer	KA6 KA27 KA33	3	6,66
Kullanılmadı	KA1 KA4 KA9 KA10 KA14 KA31 KA32 KA35	8	17,77

Tablo 8: Akademisyenler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Zorunlu Alan Eğitimi Derslerinde Öğrencilerin Derse Katılımını Artırmak İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Derse Katılımı Arttırma Şekli	Katılımcı Kodları	f	%
Ödevlendirme	KA1 KA17 KA24 KA28	4	8,88
Sunum Yaptırma	KA1 KA3 KA16 KA21 KA26 KA34 KA36	7	15,55
Soru-cevap Yöntemi	KA2 KA3 KA5 KA6 KA7 KA8 KA13 KA17 KA23 KA25 KA32 KA33 KA35 KA37 KA40 A4 A5	17	37,7
Sesli Katılım	KA11 KA16 KA20 KA22 KA23 KA24 KA25 KA31 A1	9	20
Video İzletme	KA12 KA39	2	4,44
Diğer	KA30 KA38 A2 A3	4	8,88
Kullanılmadı	KA4 KA9 KA10 KA14 KA15 KA18 KA27	7	15,55

eğitimde içerik hazırlama programlarından Power Point'in kullanıldığını 40 (%8,88) katılımcı, Word'un kullanıldığını 15 (%33,33) katılımcı, PDF'nin kullanıldığını 4 (%8,88) katılımcı, Excel'den faydalandığını 3 (%6,66) katılımcı, Prezi'nin tercih edildiğini 1 (%2,22) katılımcının dile getirdiği görülmektedir. Bu görüşme sorusuna yönelik katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları doğrudan alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

"Evet, çoğunlukla Power Point programı kullanılarak hazırlanmıştı." (KA14)

"Genellikle evet. Power Point kullandılar. Bazı hocalarımızda PDF üzerinden anlatmayı tercih etti." (KA25)

"Ağırlıklı olarak Power Point." (A1)

Tablo 7'de akademisyenler ve Türkçe öğretmeni adaylarının zorunlu alan eğitimi derslerinde verilen uzaktan eğitimde içeriği zenginleştirmek için kullanılan programlar hakkındaki görüşlerine yönelik bulgular sunulmuştur. Uzaktan eğitimde içeriği zenginleştirmek için 8 (%17,77) katılımcı hiçbir program kullanılmadığını dile getirirken, 37 (%82,22) katılımcı çeşitli (video, sunu, ses vb.) programlardan faydalandığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu görüşme sorusuna yönelik katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları doğrudan alıntılanarak aşağıda sunulmuştur:

"Nadiren de olsa kullanıldı. Genellikle Youtube uygulaması üzerinden videolar kullanıldı." (KA23)

"Tiyatro, şiir, türkü, şarkı, tekerleme videoları kullandım." (A1)

Akademisyenler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Zorunlu Alan Eğitimi Derslerinde Öğrencilerin Derse Katılımını Artırmak İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Dördüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 8'de sunulmuştur. Tablo 8'de akademisyenler ve Türkçe öğretmeni adaylarının zorunlu alan eğitimi derslerinde öğrencilerin derse katılımını artırmak için yapılan uygulamalara ilişkin bulgular sunulmuştur. Derse katılımı artırmak için yapılan uygulamalara bakıldığında ödevlendirme 4 (%8,88) katılımcı, sunum yaptırma 7 (%15,55) katılımcı, soru-cevap 17 (%37,77) katılımcı, sesli katılım 9 (%20) katılımcı, video izletme 2 (%4,44) katılımcı, diğer 4 (%8,88) katılımcı, kullanılmadı 7 (%15,55) katılımcı şeklinde görüş bildirmiştir. Bu bağlamda katılımcıların görüşlerinden bazı ifadeler doğrudan alıntılanarak aşağıda sıralanmıştır:

"Ödevlendirme uygulaması en sık kullanılan ve etkili olan uygulamaydı. Ödevleri hazırlama süreci konuyu pekiştirme açısından çok verimli oldu. Yüz yüze eğitime geçildiğinde de ödevlendirmenin devam etmesi gerektiği kanısındayım." (KA28)

Tablo 9: Akademisyenler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Zorunlu Alan Eğitimi Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Ölçme ve Değerlendirme	Katılımcı Kodları	f	%
Hayır	KA1 KA5 KA6 KA11 KA14 KA15 KA16 KA17 KA18 KA19 KA21 KA23 KA24 KA27 KA28 KA29 KA30 KA31 KA32 KA33 KA35 KA36 KA37 KA38 KA39 A2 A4	27	60
Evet	KA2 KA3 KA4 KA7 KA8 KA9 KA10 KA12 KA13 KA20 KA22 KA25 KA26 KA34 KA40 A1 A3 A5	18	40

“Örneğin dinleme eğitimi dersimizde bir plan hazırladık ve kendi dersimizi anlattık. Genelde bu tarzda uygulamalar yapıldı.” (KA36)

“Öğrencinin derse katılımını sağladığımı söyleyemem ama bunu gerçekleştirmek için sıkça soru sordum, onların yaşam deneyimlerini paylaşmaları için yönlendirdim. Ancak çoğunluk derse katılmadı, sadece izledi.” (A5)

“Derse katılımımızı sağlamak amacıyla seslerimizi aktif hale getirerek sunum ve anlatımlarda bulunduk. Bazı derslerde ise soru cevap şeklinde derse katılımımız sağlandı.” (KA23)

“İlgiyi çekmek için farklı içeriklere başvurulması, (Video ve seslerle destekleme gibi) Aynı zamanda bazı hocalarımız tarafından konunun önemini belirten açıklamalarla uyarılarak öneminin idraki sağlanmaya çalışıldı.” (KA12)

“Devamsızlık=not desteği gibi” (A3)

“Daha çok düz bir anlatım tercih edildi, zaman zaman derslerden koptuğum oldu.” (KA27)

Akademisyenler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Zorunlu Alan Eğitimi Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Beşinci araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 9’da sunulmuştur. Tablo 9’da akademisyenler ve Türkçe öğretmeni adaylarının zorunlu alan eğitimi derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin bulgular sunulmuştur. Zorunlu alan eğitimi derslerinin sınavları yapılırken uzaktan eğitim yoluyla kullanılan yöntemlerin gerçek bilgi ve becerileri ölçmek için elverişli olup olmadığına bakıldığında 18 (%40) katılımcı evet, 27 (%60) katılımcı hayır şeklinde görüş bildirmiştir. Bu bağlamda katılımcıların görüşlerinden bazı ifadeler doğrudan alıntılanarak aşağıda sıralanmıştır:

“Evet. Sınavlarımı genellikle ödevlendirme biçiminde yaptım. Araştırmaya dayalı bilgi ve yorum içeren sorular sordum. Drama uygulama etkinlikleri ve monolog videoları hazırlattım. Sınav sorularını el yazısıyla ve üç sayfayı geçmeyecek uzunlukta cevaplayarak sisteme yüklemelerini istedim. Yöntemin öğrencilerin gerçek bilgi ve becerilerini ölçtüğünü düşünüyorum.” (A1)

“Öğrencilerin gerçek bilgi ve becerilerinin uzaktan yapılan sınavlarla ölçülebildiğine inanmıyorum. Çünkü hiç yapmayacak dediğimiz öğrenciler de dâhil öğrencilerin tamamı başka yollara başvurdular.” (A4)

“Evet, gayet elverişliydi. Hocalarımız zaten alanında en iyi seçilmiş kişiler, sınavları da tabii ki gerçek bilgi ve becerilerimizi test eden bir sınavdı.” (KA2)

“Evet. Alan eğitimi ders hocaları okulda nasıl sınav yapıyorlarsa online eğitimde de o şekilde yaptılar. Daha kolay veya daha zor olmadı.” (KA22)

“Bazı hocalarımız ödev ve araştırma yoluyla bizi değerlendirdiler; bu şekilde yapılan vizelerin bizim bilgimizi daha iyi ölçtüğünü ve bilgileri içselleştirmek bakımından daha verimli bir seçenek olduğunu düşünüyorum.” (KA25)

“Kesinlikle hayır. Uzaktan dersin olması gibi sınavında uzaktan olması çok saçma ve dezavantaj kopya durumu çok sık yaşanıyor ve bazen sistem yoğun olduğu için zamanında sınava giremiyoruz çok sıkıntı yaşıyoruz sınav anında sistem gidebiliyor.” (KA11)

“Düşünmüyorum. Sanal ortamdaki sınavlar bizleri yeteri kadar ölçmedi. Aldığımız eğitim ve girdiğimiz sınavlardaki bizden beklenti farklıydı. Bazı sınav cevaplarında kayıtlı cevap ve verdiği cevap arasındaki yazım farkı (büyük harf küçük harf farkı) cevapları bildiğimiz halde yanlış kabul edilmesine neden oldu ve maalesef düzeltilmedi.” (KA28)

“Kesinlikle tam manasıyla ölçmüyordu, kopyaya da teşebbüs olduğu için ayırt edici değildi.” (KA35)

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada Türkçe Eğitimi lisans programındaki zorunlu alan eğitimi derslerinin uzaktan eğitime uygunluğu, akademisyenler ve Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma kapsamında 40 Türkçe öğretmeni aday ve 5 Türkçe Eğitimi alanında ders veren akademisyen olmak üzere toplam 45 katılımcının görüşüne başvurulmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşme sonrası toplanan veriler 5 başlık altında değerlendirilmiş ve araştırmanın bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan akademisyenler ve Türkçe öğretmeni adayları zorunlu alan derslerinin içerik açısından uzaktan eğitime uygunluğu hakkında sadece teoriye dayalı olan Edebiyat Bilgi ve Kuramları, Eski Türk Edebiyatı, Türk Halk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı gibi derslerin uzaktan eğitim yoluyla işlenebileceği fakat dil becerilerini geliştirmeye yönelik dersler -Okuma Eğitimi, Konuşma Eğitimi, Yazma Eğitimi ve Dinleme Eğitimi- ile uygulama gerektiren Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin uzaktan eğitime uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Birinci

araştırma sorusuna yönelik olan bu bulgulardan hareketle zorunlu alan eğitimi derslerinin tamamı için uzaktan eğitimin uygulanabilir olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın ikinci problem sorusuna yanıt olarak zorunlu alan eğitimi derslerinde verilen uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle kıyaslandığında ders işleme ve derse devam durumu bağlamında uzaktan eğitimin avantajlarına ve dezavantajlarına yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcıların bu bağlamdaki görüşlerine ilişkin bulgulara bakıldığında uzaktan eğitimin ders işleme durumu söz konusu olduğunda dezavantajlı (%68,88), derse devam durumu açısından ise avantajlı (%55,55) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimin olumsuz yanlarından biri olan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik deneyim eksikliğinin (Özer & Turan, 2021) bir sonucu olarak, akademisyenler ders verirken öğretmen adayları da ders dinlerken yüz yüze eğitime kıyasla daha çok zorlandıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Fakat derse devam durumu söz konusu olduğunda uzaktan eğitimle derse her yerden erişim imkânının olmasının, derse devamı artırdığı belirtilmiştir. Yolcu'nun (2020) çalışmasında da bu sonuçla doğru orantılı olarak öğretmen adayları, uzaktan eğitimin olumlu tarafı olarak derslerin sınıf ortamına kıyasla daha rahat bir ortamda takip edilmesi ve zaman konusunda esneklik sunduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer problemi akademisyenler ve Türkçe öğretmeni adaylarının zorunlu alan eğitimi derslerinde verilen uzaktan eğitimde materyal kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu araştırma sorusuna yönelik görüşlerle ilgili bulgular incelendiğinde uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin katılımcıların büyük çoğunluğu (f=33) tarafından materyal hazırlama ilkelerine uygun olarak hazırlandığını dile getirdiği görülmüştür. Ayrıca katılımcıların uzaktan eğitimde içerik hazırlama programlarından faydalanma durumlarına yönelik görüşleri alınmış ve uzaktan eğitimde Power Point (%88,88), PDF (%8,88), Prezi (%2,22), Word (%33,33) ve Excel (%6,66) içerik hazırlama programlarından istifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, uzaktan eğitimle yapılan zorunlu alan eğitimi derslerinde içeriği zenginleştirmek için çeşitli programların (video, sunu, ses vb.) kullanıldığı katılımcıların çoğunluğu (f=37) tarafından dile getirilmiştir.

Dördüncü araştırma sorusu olan uzaktan eğitimle yapılan zorunlu alan eğitimi derslerinde öğrencilerin derse katılımını artırmak için yapılan uygulamalara yönelik görüşlerin değerlendirildiği bulgulara bakıldığında 7 katılımcı hariç diğer katılımcılar ödevlendirme (f= 4), sunum yaptırma (f=7), soru-cevap (f=17) sesli katılım (f=9), video izletme (f=2) ve diğer (f=4) gibi yöntemlerin kullanıldığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buradan söz konusu dersleri veren akademisyenlerin Türkçe öğretmeni adaylarının derse aktif katılımını sağlamak için çeşitli yollara başvurduğu sonucuna ulaşılabilir. Fakat yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan öğretmen adayları etkileşimi ve öğretim elemanı-öğretmen adayı etkileşimi uzaktan eğitimde daha azdır (Duman, 2020).

Son araştırma sorusuna yönelik olarak zorunlu alan eğitimi derslerinin sınavları yapılırken uzaktan eğitim yoluyla kullanılan yöntemlerin gerçek bilgi ve becerileri ölçmek için elverişli olup olmadığına dair bulgulara bakıldığında 18 katılımcı olumlu, 27 katılımcının ise olumsuz görüş bildirdiği görülmüştür. Eroğlu ve Kalaycı (2020) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde, yapılan sınavların belirleyici olmadığı ve öğrenciler tarafından formalite olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında Yüksek Öğretim Kurumu'na, uzaktan eğitim veren üniversitelere ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- 2020 yılında Covid-19 salgını ile tüm eğitim-öğretim kademelerinde acil uzaktan eğitime geçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun seçtiği Atatürk Üniversitesi'nde uzaktan eğitim salgın öncesinde de aktif bir şekilde kullanıldığından, acil uzaktan eğitim kararıyla birlikte sürece kolay uyum sağlanmıştır. Bu nedenle her üniversitenin hem uzaktan eğitim sistemlerini sağlam bir temele oturtması hem de hâlihazırdaki uygulamalarını geliştirmesi önerilir.
- Bu çalışmada uzaktan eğitimin Türkçe Eğitimi lisans programındaki zorunlu alan eğitimi derslerine uygunluğu nitel araştırma yaklaşımı ile incelenmiştir. Bu uygunluk nicel araştırma paradigmasında da test edilebilir.
- Covid-19 salgını sonrası birçok üniversite yüz yüze eğitime doğrudan geçmek yerine harmanlanmış eğitim-öğretim modelini tercih etmiştir. Bu modelde 14 hafta yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinin tamamıyla uzaktan ya da yüz yüze yapılması yerine karma bir şekilde devam ettirildiği görülmektedir. Çalışmanın birinci araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgularda teorik içerikli derslerin uzaktan eğitime, uygulamalı derslerin ise yüz yüze eğitime uygunluğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle Türkçe Eğitimi Lisans Programı'ndaki zorunlu alan eğitimi derslerinin, içeriğine göre (uygulamalı, teorik) salgın sonrası dönemde de harmanlanmış şekilde uygulanması önerilmektedir.
- Harmanlanmış eğitim-öğretim modeline göre derslerini uzaktan eğitim yoluyla sürdürecektir akademisyenlere uzak eğitim modüllerini işlevsel bir şekilde kullanabilmesi için eğitim verilmesi önerilir.
- Covid-19 salgını ile geçilen acil uzaktan eğitim uygulamalarında öne çıkan önemli başlıklardan biri de ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağıdır. Ölçme ve değerlendirmede uygulanan geleneksel yöntemlerin bu çalışmanın sonuçlarıyla da uyumlu olarak elverişsiz olduğu görülmüştür. Bu nedenle özellikle uzaktan eğitimde kullanılmak üzere geliştirilecek geçerli, güvenilir, şeffaf ve denetlenebilir alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesi ilgili alandaki araştırmacılara önerilir.

KAYNAKLAR

- Alan, Y., & Can, F. (2021). Covid-19 salgını döneminde öğretmen olmak: Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (72), 541-562.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzatan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe Eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Canatar, S. K., & Balci, A. (2021). Salgın döneminde uzaktan Türkçe öğretimi: öğretmen görüşleri kapsamında bir değerlendirme. *Karamanoğlu Mehmet Bey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel Sayı), 55-65.
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(Özel Sayı), 95-112.
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). Covid-19 pandemi döneminde Türkiye’deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Türk Dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 1001-1027.
- Kaplan, K., & Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (Covid-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe Eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 233-258.
- Karakuş, N., Esendemir, N., Ucuzsatar, N., & Karacaoğlu, M. (2021). Türkçe dersi özelinde uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 993-1011.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Kıralı, F. N., & Alci, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 30, 55-83.
- Kumandaş Öztürk, H. (2019). Araştırma modelleri ve türleri. K. Yılmaz, & R. Arık içinde, *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (s. 75-100). Pegem Akademi.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Nobel Akademik.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *An expanded sourcebook: qualitative data analysis*. Sage.
- OECD. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD Publishing. https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf adresinden alındı.
- Özer, S., & Turan, E. (2021). Öğretmen adaylarının Covid-19 nedeniyle sunulan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies-Education*, 16(2), 1049-1068.
- Özgül, E., Ceran, D., & Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 395-412.
- Sarıçam, İ., Özdoğan, Ü., & Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Uzaktan eğitim bünyesindeki Türkçe dersinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish studies-Education*, 15(4), 2943-2959.
- Seçer, İ., & Ulaş, S. (2019). D. M. Mertens içinde, *Eğitim ve psikolojide araştırma ve değerlendirme* (E. Ay, Çev., s. 241-278). Anı.
- Şen, Ö., & Kızılcalıoğlu, G. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası 3D Yazıcı Teknolojileri ve Dijital Endüstri Dergisi*, 4(3), 239-252.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon.
- Tekinal, M., & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-182.
- Tut, E., & Kesten, A. (2020). Korona virüs sürecinde uzaktan eğitim: Temel Eğitim Bölümü öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies-Education*, 15(6), 4507-4524.
- Türküresin, H. E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarını öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- WHO. (2020). *WHO Director-General’s opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020*. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> adresinden alındı
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yolcu, H. 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., & Susar Kırmızı, F. (2021). Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 290-302.

Hemşirelik Öğrencilerinin Pandemi Sürecinde Uzaktan Tamamlanan Mesleki Bir Dersin Uygulama Telifisine İlişkin Görüşleri

Nursing Students' Views Towards the Compensatory Training of a Vocational Course Completed Remotely During the Pandemic Process

Nagihan İLASLAN, Ayşegül AÇIL, Selin KESKİN KIZILTEPE, Ayşe DEMİRAY

ÖZ

Çalışmada, pandemi sürecinde uzaktan tamamlanan mesleki bir dersin uygulama telifisine ilişkin hemşirelik öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tanımlayıcı nitelikteki çalışma, bir devlet üniversitesinin hemşirelik bölümünde ikinci sınıf düzeyinde öğrenim görecektir 133 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma verileri, iki haftada gerçekleştirilen uygulama telifisi sonrasında Tanımlayıcı Özellikler Formu ve Uygulama Telifisine İlişkin Görüş Formu kullanılarak çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ kabul edilmiştir. Öğrencilerin genel olarak uygulama telifisinden memnun oldukları belirlenmiş olup, %39,1'i beceri uygulamalarını birebir yapabilmek için telifiye katıldığını belirtmiştir. Uygulama telifisi sonrasında öğrenciler büyük oranda kendilerini daha yeterli hissettiklerini, özgüvenlerinin arttığını ve programın daha iyi öğrenmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Uygulama telifisi öncesi ve sonrası beceri uygulama yeterliliğine yönelik öğrencilerin subjektif değerlendirmeleri arasında farklılığın olduğu ($p < 0,05$) saptanmıştır. Öğrenciler uygulama telifisine ilişkin kendilerine daha fazla uygulama yapma olanağı sunulmasını önermişlerdir. Çalışmada mesleki derse yönelik gerçekleştirilen uygulama telifisine ilişkin olumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu bulgular doğrultusunda pandemi döneminde uzaktan tamamlanan mesleki derslere yönelik alternatif uygulama olanaklarının planlanması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Beceri eğitimi, Hemşirelik öğrencisi, Hemşirelik eğitimi, Pandemi, Telif eğitimi

ABSTRACT

In the study, it was aimed to determine the views of nursing students about the compensatory training of a vocational course completed online during the pandemic process. The descriptive study was conducted with 133 students who will study in the second-year of the nursing department of a state university. The data were collected online using the Descriptive Characteristics Form and the Opinion Form on the Practice Compensation after the compensatory training completed within two weeks. Descriptive statistics, Wilcoxon Signed Rank Test and Kruskal Wallis Test were used for data analysis. It was determined that the students were generally satisfied with the compensatory

İlaslan N., Açıl A., Keskin Kızıltepe S., & Demiray A., (2022). Hemşirelik öğrencilerinin pandemi sürecinde uzaktan tamamlanan mesleki bir dersin uygulama telifisine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 436-444. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1103917>

Nagihan İLASLAN (✉)

ORCID ID: 0000-0001-7895-040X

Düzce Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Düzce, Türkiye
Düzce University, Faculty of Health Sciences, Nursing Department, Düzce, Turkey
nagihan-bitik@windowslive.com

Ayşegül AÇIL

ORCID ID: 0000-0003-4330-8921

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

Geliş Tarihi/Received : 15.04.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 08.08.2022

Selin KESKİN KIZILTEPE

ORCID ID: 0000-0001-8848-6575

Düzce Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü,
Düzce, Türkiye

Düzce University, Faculty of Health Sciences, Nursing Department,
Düzce, Turkey

Ayşe DEMİRAY

ORCID ID: 0000-0003-3100-9115

Düzce Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü,
Düzce, Türkiye

Düzce University, Faculty of Health Sciences, Nursing Department,
Düzce, Turkey



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

training, and 39.1% of them stated that they participated in the compensatory training in order to practice skills one-on-one. After the compensatory training, the students stated that they felt more competent, their self-confidence increased, and the compensatory training was effective for learning. It was determined that there was a difference ($p<0.05$) between the students' subjective evaluations of skill proficiency before and after compensatory training. Students suggested that more opportunities to practice should be offered for them. In the study, positive results have emerged regarding the compensatory training for the vocational course. It is recommended to plan alternative practice opportunities for vocational courses completed remotely during the pandemic period.

Keywords: Compensatory training, Nursing education, Nursing student, Pandemic, Psychomotor skills

GİRİŞ

Değişen sağlık bakım gereksinimleri doğrultusunda birey, aile, topluluk ve toplum düzeyinde insana bütüncül bakım verecek yetkin hemşirelere ihtiyaç duyulmaktadır (Liu & Aunguroch, 2018; Njie-Carr, Ludeman, Lee, Dordunoo, Trocky, & Jenkins, 2017). Sahip olunan yetkinlikler bakım kalitesi ile doğrudan ilişkilidir ve hemşirelik disiplinine özgü teknik ya da teknik olmayan becerilerin ustalikle gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Church, 2016; Muraraneza & Mtshali, 2018).

2019 yılının sonu itibari ile yaşamımızı derinden etkilemeye devam eden COVID-19 (Koronavirüs hastalığı-2019) pandemisi ise uygulamalı bir alan olan hemşirelik eğitiminde büyük bir sorunu karşımıza çıkarmıştır. Hastalığı kontrol altında tutabilmek için alınan önlemler, klinik uygulamaların ertelenmesine ya da gerçekleştirilememesine neden olarak öğrenci ve eğitmeni, akranlar arası, öğrenci ve hasta/sağlıklı birey arasındaki etkileşimi azaltmıştır (Barton, Murray, & Spurlock, 2020; Konrad, Fitzgerald, & Deckers, 2020; Lazenby, et al., 2020). Öğrencilerin uygulamalarında kullanacakları teorik bilgi kazanımları da sınırlı bir süre ve içerik doğrultusunda yapılandırılarak yeterli etkileşim imkânı olmayan çevrimiçi ortamlara taşınmıştır (Wittenberg, Goldsmith, Chen, Prince-Paul, & Capper, 2021). Bu durum, eğitim sürecinde sahip olunması gereken yeterliliklerin kazanımını zorlaştırarak, beklenen nitelikte hemşirelerin yetiştirilmesini olumsuz etkilemektedir (Lazenby, et al., 2020). Hemşirelik eğitiminde yeterliliklerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda aşamalı bir şekilde kazanılabildiği bilinmektedir (Diab & Elgahsh, 2020). Pandemi döneminde özellikle birinci sınıf düzeyindeki öğrenciler uygulamalı mesleki derslerini çevrimiçi ortamda tamamlamışlardır. Bu durum öğrencilerin üst sınıflara geçtiklerinde kullanacakları temel bilgi ve becerileri edinmelerini zorlaştırmaktadır (Diab & Elgahsh, 2020). Dolayısıyla, eğitim sürecini bütününe etkileyecek bu olumsuz duruma yönelik alternatif çözüm önerileri geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çözüm önerileri arasında ise, gerekli pandemi önlemleri alınarak özellikle uygulamalı mesleki derslere yönelik telafi eğitimlerinin düzenlenmesi dikkat çekmektedir (HEMED, 2021). Öğrencilere temel hemşirelik becerilerinin öğretildiği mesleki derse yönelik gerçekleştirilecek telafi programları, hemşirelik öğrencilerinin temel beceri yeterliliği kazanmalarına fırsat sağlayacak ve üst sınıflarda edinmeleri beklenen mesleki becerilerin öğrenimine zemin hazırlayacaktır.

Bu noktadan hareketle, çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde tamamı uzaktan tamamlanan Hemşirelik

Esasları Dersi'nin uygulama boyutuna yönelik yapılandırılan uygulama telafisine ilişkin öğrencilerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Tipi

Araştırma tanımlayıcı tiptedir.

Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz dönemi başlamadan iki hafta önce bir devlet üniversitesinin hemşirelik beceri laboratuvarında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin sağlık bilimleri fakültesi hemşirelik bölümünde birinci sınıf öğrenimini tamamlamış, ikinci sınıfta öğrenim göreceği olan 219 hemşirelik öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada herhangi bir örnekleme yöntemi kullanılmamış olup, uygulama telafisine katılan 141 öğrenci araştırma örneklemini oluşturmuştur (uygulama telafisine katılım oranı %64). Bu doğrultuda, araştırmaya katılmayı kabul eden ve veri toplama formunu eksiksiz dolduran 133 hemşirelik öğrencisi ile araştırma tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından literatür doğrultusunda oluşturulan Tanımlayıcı Özellikler Formu ve Uygulama Telafisine İlişkin Görüş Formu ile toplanmıştır.

Tanımlayıcı Özellikler Formu

Form; öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, en son mezun oldukları okul türü, pandemi döneminde uzaktan eğitime erişmek için kullandıkları ekipmana yönelik oluşturulmuş 4 sorudan oluşmaktadır (Ağır, Gür, & Okçu, 2008; Taşkıran, Sarı, & Akbıyık, 2017; Yıldırım, Yıldırım, Çelik, & Karaman, 2014).

Uygulama Telafisine İlişkin Görüş Formu

Formda, öğrencilerin katıldıkları uygulama telafisinin etkinliğine ilişkin görüşlerini "çok iyi=9-10 puan", "iyi=7-8 puan", "orta=4-6" ve "kötü=1-3" seçeneklerini kullanarak ifade edebilecekleri 10 adet ifade ve birden fazla cevabı işaretleyebilecekleri 3 adet soru bulunmaktadır. Sorularda öğrencilerden uygulama telafisine katılmak isteme sebeplerini, telafinin olumlu ya da olumsuz yönlerini ve önerilerini aktarmaları beklenmiştir.

Ayrıca öğrencilerden uygulama telafisinde gerçekleştirdikleri arteriyel kan basıncı ölçümü, subkutan enjeksiyon uygulama, intramusküler enjeksiyon uygulama ve intravenöz sıvı verme becerileri açısından kendi yeterlilik düzeylerini 0-10 puan arasında subjektif olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Form araştırmacılar tarafından literatür doğrultusunda oluşturulmuş olup, formun kapsam geçerliğinin sağlanması için araştırmacının yapıldığı üniversitede görevli 3 hemşirelik eğitimcisi tarafından alınmıştır (Ağır, et al., 2008; Mete & Uysal, 2010; Taşkıran, et al., 2017; Yıldırım, et al., 2014).

Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde COVID-19 önlemleri kapsamında alınan kararlar doğrultusunda Hemşirelik Esasları Dersi'ni uzaktan eğitim aracılığı ile alarak ikinci sınıfa geçen öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz dönemi başlamadan iki hafta öncesinde, temel hemşirelik becerilerinin uygulamasına ilişkin uygulama telafisinin yapılacağı çalışmanın yapıldığı eğitim biriminin internet sayfasında duyurulmuştur. İlgili duyuruyu takiben telafiye katılmak isteyen öğrenciler isimlerini ilgili birime bildirmiş olup, uygulama telafisini gerçekleştirecek olan eğitimciler tarafından hangi uygulamanın hangi gün ve saat aralığında, hangi öğrencilerle yapılacağına ilişkin plan hazırlanmıştır.

Uygulama telafisi başlamadan önce hazırlanan plan öğrencilere gönderilmiş, telafisi yapılacak uygulamaların teorik bilgi içeriklerine ve uygulama videolarına yeniden hazırlanarak uygulamalara gelmeleri hatırlatılmıştır.

Gerçekleştirilen uygulamalar sırasında, tüm öğrenci ve eğitimcilerin pandemi önlemlerini alarak (maske takma, sosyal mesafeyi koruma, el hijyenini sağlama) laboratuvarında bulunmaları sağlanmış olup, ortamı havalandırmaya imkân sağlayacak şekilde uygulamaların zaman aralıkları yönetilmiştir.

Öğrenciler uygulama yapmadan önce ilgili becerinin demonstrasyonu eğitimci tarafından gerçekleştirilmiştir. Altı ve sekiz kişilik gruplarla laboratuvara alınan öğrenciler tüm becerileri en az bir kez (gerekirse tekrar uygulama şansı tanınarak) eğitimci gözetiminde, kısmi görev öğreticileri ya da maketler üzerinde gerçekleştirmiştir.

Uygulamaların tümü gerçekleştirildikten sonra, eğitimciler tarafından bir arama motoru uygulaması kullanılarak çevrimiçi ortama aktarılan veri toplama formlarına ulaşım bağlantısı öğrencilerle paylaşılmıştır. Bağlantı adresi öğrencilere e-posta ve mesaj yolu ile gönderilmiş ve 30 gün boyunca ulaşılabilir halde tutulmuştur.

Verilerin Değerlendirilmesi

Çevrimiçi ortama aktarılmış formlar aracılığı ile toplanan araştırma verilerinin analizi, veriler çevrimiçi ortamdan Statistical Package for Social Sciences 22.0 paket programına aktarılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaşları ortalama ve standart sapma değerleri kullanılarak analiz edilmiş olup, diğer tanımlayıcı özellikleri, görüş formundaki ifadelere ve sorulara yönelik cevapları sayı ve yüzdeleriyle değerlendirilmiştir. Öğrencilerin becerilere yönelik yeterliliklerine ver-

dikleri puanlar ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum değerleri ile sunulmuştur. Verilerin normalite analizine Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmıştır. Öğrencilerin uygulama telafisinden önce ve sonra beceri yeterliliklerine yönelik verdikleri puanlar arasındaki karşılaştırmada verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Kruskal Wallis Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için araştırmanın yapıldığı üniversitenin Hemşirelik Bölüm Başkanlığı'ndan yazılı izin ve Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan etik onay (karar sayısı: 2020/268) alınmıştır. Veri toplama araçlarının giriş sayfasında öğrencilere bilgilendirilmiş onam sayfası sunulmuş, onam sayfasında öğrencilere çalışmanın amacı, çalışmaya katılmanın gönüllülük esasına dayandığı ve tüm kişisel verilerin gizli tutulacağı hakkında açıklama yapılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Zaman, eğitimci ve öğrenci sayısı göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen uygulama telafisi kapsamında 4 temel hemşirelik becerisine yer verilmiştir. Pandemi koşulları hemşirelik eğitiminin uzaktan gerçekleştirilmesine ve telafi programlarının uygulanmasına sebep olmuştur. Telafi programlarına yönelik hemşirelik öğrencilerinin görüşlerini değerlendiren geçerli ve güvenilir ölçme araçları bulunmamaktadır. Dolayısıyla verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından oluşturulan veri toplama formları kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırma verileri analiz edildiğinde, uygulama telafisine katılan öğrencilerin yaş ortalaması $19,77 \pm 0,89$ olup, öğrencilerin %78,2'i (n=104) kadın, %76,7'si (n=102) Anadolu ve fen lisesi mezunudur. Öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine erişimde kullandıkları ekipmana bakıldığında ise %65,4'ünün (n=87) bilgisayar kullandığı belirlenmiştir. (Tablo 1)

Öğrencilerin katıldıkları uygulama telafisinin etkinliğine yönelik "çok iyi=9-10 puan", "iyi=7-8 puan", "orta=4-6" ve "kötü=1-3" seçenekleri ile aktardıkları görüşler incelendiğinde, yüksek düzeyde çok iyi olarak değerlendirilen ilk üç ifadenin sırasıyla "Uygulamayı kendimin yapması daha iyi öğrenmemde etkili oldu" (%81,2), "Uygulamayı kendim yaptıktan sonra kendimi daha yeterli hissettim" (%63,9) ve "Becerileri maket üzerinde uygulamak uygulamayı gerçekleştirmeye yönelik özgüvenimi artırdı" (%49,6) olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerin ifadelerinin tümüne yönelik yaptıkları değerlendirmelerin dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Uygulama telafisine yönelik öğrencilerin görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin %39,1 düzeyinde uzaktan eğitim sürecinde öğrendikleri temel becerilerin uygulamalarını birebir yapabilmek için programa katılım sağladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulama telafisine yönelik olumlu görüşlerine bakıldığında; telafinin öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmele-ri sağlama %19,4 düzeyinde en sık belirtilen görüş olmuştur. Aktarılan öneriler arasında ise, %35,3 düzeyi ile en sık ifade

Tablo 1: Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri (n=133)

Değişkenler	X±SD		
Yaş	19.77±0.89		
		n*	%**
Cinsiyet	Kadın	104	78,2
	Erkek	29	21,8
En son mezun olduğu okul	Anadolu ve fen lisesi	102	76,7
	Sağlık meslek lisesi	8	6
	Düz lise	8	6
Uzaktan eğitim derslerine erişimde kullandıkları ekipman	Bilgisayar	87	65,4
	Telefon	43	32,3
	Tablet	3	2,3

*n: Sayı, **%: Yüzde.

Tablo 2: Öğrencilerin Uygulama Telifine Yönelik İfadelere Verdikleri Cevapların Dağılımı (n=133)

Uygulama telifine yönelik ifadeler		n*	%**
Teorik eğitim telifi programında uygulamaları gerçekleştirmemi kolaylaştırdı.	Çok iyi	39	29,3
	İyi	56	42,1
	Orta	27	20,3
	Kötü	11	8,3
Teorik eğitimde gösterilen videolar uygulamaları gerçekleştirmemi kolaylaştırdı.	Çok iyi	43	32,3
	İyi	48	36,1
	Orta	32	24,1
	Kötü	10	7,5
Uygulama öncesi demonstrasyon yapılması uygulamayı öğrenmemde yararlı oldu.	Çok iyi	60	45,1
	İyi	38	28,6
	Orta	30	22,6
	Kötü	5	3,8
Uygulama öncesi uygulamaya ilişkin izlediğim videolar uygulamayı öğrenmemde yararlı oldu.	Çok iyi	61	45,9
	İyi	43	32,3
	Orta	24	18,0
	Kötü	5	3,8
Uygulamayı kendimin yapması daha iyi öğrenmemde etkili oldu.	Çok iyi	108	81,2
	İyi	19	14,3
	Orta	5	3,8
	Kötü	1	,8
Uygulamayı kendim yaptıktan sonra kendimi daha yeterli hissettim.	Çok iyi	85	63,9
	İyi	39	29,3
	Orta	7	5,3
	Kötü	2	1,5
Uygulamalarda bana ayrılan süre yeterliydi.	Çok iyi	47	35,3
	İyi	28	21,1
	Orta	45	33,8
	Kötü	13	9,8
Klinikte bu becerileri uygulayabileceğimi düşünüyorum.	Çok iyi	38	28,6
	İyi	44	33,1
	Orta	40	30,1
	Kötü	11	8,3
Telif eğitiminden memnun kaldım.	Çok iyi	45	33,8
	İyi	41	30,8
	Orta	36	27,1
	Kötü	11	8,3
Becerileri maket üzerinde uygulamak uygulamayı gerçekleştirmeye yönelik özgüvenimi artırdı.	Çok iyi	66	49,6
	İyi	40	30,1
	Orta	23	17,3
	Kötü	4	3,0

*N: Sayı, **%: Yüzde.

TARTIŞMA

edilen önerinin daha fazla uygulama yapma olanağı sağlanması olduğu dikkat çekmektedir (Tablo 3).

Öğrencilerin uygulama telafisi kapsamında gerçekleştirdikleri temel beceriler konusunda eğitim öncesi ve sonrası beceri yeterliliklerine yönelik yaptıkları subjektif değerlendirmeler incelendiğinde, tüm beceriler için uygulama telafisi sonrası puanların daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$) (Tablo 4).

Çalışma kapsamında, öğrencilerin uygulama telafisi sonrası beceri yeterliliklerine yönelik yaptıkları subjektif değerlendirme puanları ile uygulama telafisine ilişkin ifadelerle verdikleri cevaplar karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin kendilerine verdikleri puanlar ile ifadelerin tümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır (Tablo 5).

Çalışma sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun uygulamalı mesleki derse yönelik düzenlenen uygulama telafisine uzaktan eğitim sürecinde yapamadıkları beceri uygulamalarını gerçekleştirebilmek için katılmak istediği belirlenmiştir (Tablo 3). Çalışma kapsamında uygulama telafisi gerçekleştirilen temel dersin birinci sınıf hemşirelik öğrencilerinin eğitim süreçlerinin başında yer alması, öğrencilerin ileride kaliteli bir hemşirelik bakımı sunabilmeleri için güçlü bir mesleki bilgi ve beceri yeterliliği kazanmalarına destek sağlamaktadır (Sheikha-boumasoudi, Bagheri, Hosseini, Ashouri, & Elahi, 2018). Hemşirelikte Eğitim Derneği (HEMED) (2021) tarafından Türkiye'nin tüm coğrafi bölgelerinden 28 hemşirelik eğitim kurumunda öğrenim gören öğrencilerle yapılan çalıştay raporu incelen-

Tablo 3: Öğrencilerin Uygulama Telafisine Yönelik Görüşleri (n=133)

Öğrencilerin uygulama telafisine ilişkin görüşleri		n**	%***
*Öğrencilerin uygulama telafisine katılmayı neden istediği	Eksikliklerimi tamamlayabilmek için	40	30,1
	Konuları daha iyi kavrayabilmek için	35	26,3
	Uzaktan eğitimin verimli olmadığını düşündüğüm için	17	12,8
	Uygulamaları kendim yapabilmek için	52	39,1
*Öğrencilerin uygulama telafisine yönelik olumlu görüşleri	Mesleğimde yeterli olabilmek için	10	7,5
	Küçük gruplar hâlinde yapılması daha iyi öğrenmemizi sağladı.	15	11,3
	Öğretim elemanlarının ilgisi yeterliydi.	8	6,0
	Maket üzerinde birebir uygulama fırsatı sunuldu.	20	15,0
	Açıklayıcı, öğretici ve verimli oldu.	25	18,8
	Öğrendiklerimizin pekiştirilmesini sağladı.	26	19,4
	Birden fazla deneme fırsatı sunuldu.	24	18,0
Kendime güvenim arttı.	5	3,8	
Gördüğümüz uygulamaların daha kalıcı olduğunu düşünüyorum.	10	7,5	
*Öğrencilerin uygulama telafisine ilişkin önerileri	Her uygulamayı daha fazla deneme imkânı sağlanması	26	20,0
	Konuların daha detaylı olmasının sağlanması	23	17,3
	Daha fazla uygulama yapma olanağı sağlanması	47	35,3
	Uygulamalara daha uzun süre ayrılması	15	11,3

*Birden fazla yanıt verilmiştir, **n: Sayı, ***%: Yüzde.

Tablo 4: Öğrencilerin Uygulama Telafisi Öncesi ve Sonrası Puanlarının Karşılaştırılması (n=133)

Konular	Telafi öncesi Ort± S.S Med (Min-Maks)	Telafi Sonrası Ort± S.S Med (Min-Maks)	Test değeri
Yaşam bulguları	4.32±2.19 4 (1-10)	7.32±1.84 8 (1-10)	p<0.001 Z=9.087
SC uygulama	3.74±2.32 3 (1-10)	7.54±1.80 8 (1-10)	p<0.001 Z=9.548
IM uygulama	3.89±2.44 4 (1-10)	7.55±1.79 8 (1-10)	p<0.001 Z=9.259
IV uygulama	3.62±2.51 3 (1-10)	7.32±1.91 8 (1-10)	p<0.001 Z=9.132
Toplam Puan	15.56±8.77 15 (4-40)	29.72±6.77 31 (4-40)	p<0.001 Z=9.603

Z: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Ort: Ortalama, S.S: Standart Sapma, Med: Medyan, Min: Minimum, Maks: Maksimum.

Tablo 5: Öğrencilerin Uygulama Sonrası Puanları İle Uygulama Telifine Yönelik İfadelere Verilen Cevaplarının Karşılaştırılması (n=133)

Uygulama telifine yönelik sorular		Telafi Sonrası Ort± S.S Med (Min-Maks)
1-Teorik eğitim uygulamaları gerçekleştirmemi kolaylaştırdı.	Çok iyi	32,56±5,85 33 (22-40)
	İyi	30,07±4,47 31 (18-36)
	Orta	27,78±6,67 29 (8-40)
	Kötü	22,64±12,31 20 (4-40)
	Test Değeri	p=0,004 X²=13,112
2-Teorik eğitimde gösterilen videolar uygulamaları gerçekleştirmemi kolaylaştırdı.	Çok iyi	32,53±5,68 33 (22-40)
	İyi	30,56±4,42 32 (18-39)
	Orta	26,88±6,93 28 (8-40)
	Kötü	22,70±11,33 23 (4-40)
	Test Değeri	p<0,001 X²=18,227
3-Uygulama öncesi demonstrasyon yapılması uygulamayı öğrenmemde yararlı oldu.	Çok iyi	32,02±5,25 32 (20-40)
	İyi	29,92±4,46 31 (18-36)
	Orta	25,97±8,20 26 (8-40)
	Kötü	23,20±13,97 24 (4-40)
	Test Değeri	p=0,004 X²=13,274
4-Uygulama öncesi uygulamaya ilişkin izlediğim videolar uygulamayı öğrenmemde yararlı oldu.	Çok iyi	32,26±5,29 33 (20-40)
	İyi	29,88±4,00 30 (22-37)
	Orta	25,46±8,45 26 (8-40)
	Kötü	17,80±11,32 20 (4-32)
	Test Değeri	p<0,001 X²=22,097
5-Uygulamayı kendimin yapması daha iyi öğrenmemde etkili oldu.	Çok iyi	30,68±6,32 32 (8-40)
	İyi	28,37±4,87 28 (16-36)
	Orta	18,83±6,59 20 (4-22)
Test Değeri	p<0,001 X²=17,952	

Tablo 5: Devam

Uygulama telafisine yönelik sorular		Telafi Sonrası Ort± S.S Med (Min-Maks)
6-Uygulamayı kendim yaptıktan sonra kendimi daha yeterli hissettim.	Çok iyi	31,72±6,17 33 (9-40)
	İyi	27,89±4,45 29 (16-34)
	Orta	18,78±8,30 20 (4-28)
	Test Değeri	p<0,001 $\chi^2=30,429$
7-Uygulamalarda bana ayrılan süre yeterliydi.	Çok iyi	33,89±4,99 34 (22-40)
	İyi	30,07±4,35 31 (18-38)
	Orta	27,82±5,40 28 (9-37)
	Kötü	20,46±9,17 20 (4-33)
Test Değeri	p<0,001 $\chi^2=39,861$	
8-Klinikte bu becerileri uygulayabileceğimi düşünüyorum	Çok iyi	33,97±6,57 36 (8-40)
	İyi	30,70±4,00 32 (22-40)
	Orta	27,85±4,44 28 (18-36)
	Kötü	17,91±7,66 19 (4-29)
Test Değeri	p<0,001 $\chi^2=47,309$	
9-Telafi eğitiminden memnun kaldım.	Çok iyi	33,56±5,11 33 (22-40)
	İyi	30,63±4,94 32 (22-40)
	Orta	27,78±5,06 29 (9-34)
	Kötü	17,82±8,40 18 (4-35)
Test Değeri	p<0,001 $\chi^2=37,186$	
10-Becerileri maket üzerinde uygulamak uygulamayı gerçekleştirmeye yönelik özgüvenimi artırdı.	Çok iyi	32,59±5,91 33 (12-40)
	İyi	29,25±4,64 29 (9-36)
	Orta	24,22±6,07 24 (8-33)
	Kötü	18,75±11,47 20 (4-32)
Test Değeri	p<0,001 $\chi^2=36,948$	

χ^2 : Kruskal Wallis Testi, **Ort**: ortalama, **S.s**: standart Sapma, **Med**: Medyan, **Min**: Minimum, **Maks**: Maksimum.

diğinde, hemşirelik öğrencilerinin özellikle mesleki derslerin uygulamalarına yönelik sıkıştırılmış sürelerde uygulama programlarının düzenlenmesini istedikleri görülmektedir. Yapılan diğer çalışmalarda da özellikle ertelenen ya da iptal edilen klinik veya laboratuvar uygulamalarına yönelik alternatif çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Michel, et al., 2021; Vatan, Avdal, Yağcan, & Şanlı, 2020; Yancey, 2020). Dolayısıyla, çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulama tafafisi, pandemi dönemi devam ederken hem öğrenci hem de eğitimciler için gerekli pandemi önlemlerinin alınabildiği ve öğrencilere gerçekçi bir ortamda uygulama yapma fırsatı sunduğu için klinik uygulamaların bir kısmının yerine kullanılacak çözüm önerilerinden biri olabilir.

Çalışmada, öğrenciler uygulama tafafisinden genel olarak memnun olduklarını, öğrenilenleri pekiştirmeyi sağladığını, daha iyi öğrenmelerine katkı sağladığını, uygulamaları gerçekleştirdikten sonra kendilerini daha yeterli hissettiklerini, öz güvenlerinin arttığını bildirmişlerdir (Tablo 2). Uygulama tafafisi sonrası öğrenciler kendi beceri yeterliliklerini telafi öncesine göre daha yüksek düzeyde değerlendirmişler ve uygulama tafafisinde gerçekleştirdikleri becerileri klinik uygulama ortamında uygulayabileceklerini bildirmişlerdir (Tablo 4 ve Tablo 5). Ayrıca öğrenciler kendilerine daha fazla uygulama olanağı sunulmasını önermişlerdir (Tablo 3). Bu sonucun, hemşirelik uygulamalarında kullanılan teknik becerilerin yaparak öğrenmeye dayanan yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Hemşirelik uygulamaları teknik ve teknik olmayan becerilerin kanıtı dayalı bir temelde bütünleştirilmesini gerektirmektedir (McInnes, Halcomb, Huckel, & Ashley, 2019). Dolayısıyla hemşirelik eğitiminin başında temel ve uygulamalı mesleki bir dersi alan öğrenciler çevrimiçi ortamda kendilerine aktarılan teorik içeriği ve bu içeriğin psikomotor beceriler içerisinde nasıl kullanılacağını kavrayamamış olabilir. Bu sonucu destekler nitelikte, Kürtüncü & Kurt (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, birinci sınıf hemşirelik öğrencilerinin diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere kıyasla çevrimiçi dersleri takip etmekte daha yüksek oranda zorlandıkları ve derslerin verimliliği konusunda endişeli oldukları saptanmıştır. Yine Karaman, Çakmak, & Yerebakan (2021)'nin tüm hemşirelik öğrencileri ile yaptıkları ve örneklem grubunun %35'ini birinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu çalışmasında, öğrencilerin yarıdan fazlasının derslerin verimliliğinden endişe duydukları ve uygulamaya dayalı derslerin çevrimiçi verilmesinin yeterli olmadığı görüşünde birleştiği belirlenmiştir. Yapılan diğer çalışmalarda da benzer şekilde, uzaktan eğitimin hemşirelik öğrencilerinde akademik başarıda zorlanma ve stres yaşama gibi sonuçlara neden olduğu bildirilmektedir (Wallace, Schuler, Kaulback, Hunt, & Baker, 2021; Oducado & Estoque, 2021; Oducado & Soriano, 2021).

Pandemi döneminde genel olarak çevrimiçi gerçekleştirilen hemşirelik eğitimi konusunda yüksek düzeyde bir yetersizlik duygusu hissedilmesi noktasında eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin çevrimiçi eğitime herhangi bir hazırlık süreci olmadan geçmeleri etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Çünkü hızla uyum sağlamanın gerektiği bu süreçte kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri oldukça sınırlı kalmış olup, hem eğitimci hem de öğrenci açısından mekânsal sınırın olmaması nedeniyle

çevrimiçi eğitim süreci günlük yaşam içinde kendine yer bulmaya çalışmıştır. Bu duruma ek olarak kurumların ve öğrencilerin ekonomik imkânları doğrultusunda kullanılacak teknik donanımlarda da yetersizlikler yaşanmıştır (Wallace, et al., 2021; Oducado & Estoque, 2021). Kalanlar (2022)'in uluslararası 60 hemşirelik okulunda görev yapan 30 hemşirelik eğitimcisi ile gerçekleştirdiği çalışma incelendiğinde, eğitimcilerin çevrimiçi eğitimi hemşirelik eğitiminin psikomotor alan yeterliliklerinin kazanımında yeterli görmedikleri, kurumlarındaki öğrencilerin sıklıkla klinik uygulama gerçekleştirememesi konusunda rahatsızlık duyduğu ve çevrimiçi simülasyon uygulamalarını yüz yüze uygulamalar kadar etkili bulmadıkları dikkat çekmektedir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulama tafafisi ise öğrencilere çevrimiçi ortamda öğrendikleri teorik bilgileri hatırlayarak, gerçek malzemeler ile gerçekçi bir laboratuvar ortamında uygulama fırsatı sağlamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin kendilerine sunulan yaparak öğrenme deneyimine yönelik ifade ettikleri görüşler, psikomotor yeterliliklerin kazanılması için gerçekçi ortamlarda yüz yüze uygulamalara olan gereksinimi bir kez daha gözler önüne sermiştir.

SONUÇLAR

Çalışmada, hemşirelik eğitimi sürecinde yer alan temel mesleki bir dersin pandemi koşullarında yapılamayan laboratuvar ve klinik alan uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen uygulama tafafisine yönelik hemşirelik öğrencilerinin görüşlerinin oldukça olumlu olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin uygulama tafafisinde gerçekleştirdikleri psikomotor beceriler açısından kendilerini daha yeterli gördükleri ve kendilerine daha fazla uygulama yapma olanağı sunulmasını önerdikleri belirlenmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, 2019 yılının sonundan itibaren hayatımızda olan COVID-19 pandemisinin hemşirelik eğitiminin özellikle laboratuvar ve klinik alan uygulamalarına olan olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla temel hemşirelik derslerine yönelik telafi programlarının gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bu noktada, hemşirelik eğitiminde müfredatın yoğunluğu ve zaman sınırlaması göz önünde bulundurularak, telafi programlarının zamanı ve içeriği titizlikle planlanmalıdır. Konuya ilişkin alınan kararlarda öğrencilerin görüşlerine başvurulması ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterliliklerin göz önüne alınması yararlı olacaktır. Telafi programlarının etkisinin izlem çalışmaları ve karşılaştırmalı çalışmalar ile ölçülmesi, olası kriz dönemlerinde kullanılacak alternatiflere yönelik planlamaların uygulanması için yol gösterici olacaktır. Ayrıca hemşirelik eğitim kurumlarında beceri kartesi uygulamasının kullanılması, öğrencilerin gerçekleştirdikleri veya gözlemledikleri becerilerin takibinin yapılarak desteklenmesi gereken uygulamaların belirlenmesine olanak sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Ağır, F., Gür, H., & Okçu, A. (2008). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirmesine yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 128-39.
- Barton, A. J., Murray, T. A., Spurlock, D. R. (2020). An open letter to members of the nursing education community. *Journal of Nursing Education*, 59(4), 183-183.

- Church, C. D. (2016). Defining competence in nursing and its relevance to quality care. *Journal of Nurses in Professional Development*, 32(5), 9-14.
- Diab, G. M. A. E. H., & Elgahsh, N. F. (2020). E-learning during COVID-19 pandemic: Obstacles faced nursing students and its effect on their attitudes while applying it. *American Journal of Nursing*, 9(4), 300-314.
- HEMED. (2021). Hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri, <http://www.hemed.org.tr/hemsirelik-ogrencilerinin-uzaktan-egitime-yonelik-gorusleri> adresinden 14.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Kalanlar, B. (2022). Nursing education in the pandemic: A cross-sectional international study. *Nurse Education Today*, 108, 105213.
- Karaman, F., Çakmak, S., & Yerebakan, A. N. (2021). Covid-19 pandemisinde hemşirelik öğrencilerinin eğitimi: uzaktan eğitim süreci ve etkileri. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15, 571-580.
- Konrad, S., Fitzgerald, A., & Deckers, C. (2020). Nursing fundamentals—supporting clinical competency online during the COVID-19 pandemic. *Teaching and Learning in Nursing*, 16(1), 53-56.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Lazenby, M., Chambers, S., Chyun, D., Davidson, P., Dithole, K., Norman, I., & Tlou, S. (2020). Clinical nursing and midwifery education in the pandemic age. *International Nursing Review*, 67(3), 323-325.
- Liu, Y., & Aunguroch, Y. (2018). Current literature review of registered nurses' competency in the global community. *Journal of Nursing Scholarship*, 50(2), 191-199.
- McInnes, S., Halcomb, E., Huckel, K., & Ashley, C. (2019). Experiences of registered nurses in a general practice-based new graduate program: A qualitative study. *Australian Journal of Rimary Health*, 25(4), 366-373.
- Mete, S., & Uysal, N. (2010). Hemşirelik mesleki beceri laboratuvarındaki psikomotor beceri eğitiminin öğrenci ve eğiticiler tarafından değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Research & Development in Nursing*, 12(2), 28-38.
- Michel, A., Ryan, N., Mattheus, D., Knopf, A., Abuelezam, N. N., Stamp, K., ... & Fontenot, H. B. (2021). Undergraduate nursing students' perceptions on nursing education during the 2020 COVID-19 pandemic: A national sample. *Nursing Outlook*, 69(5), 903-912.
- Muraranaza, C., & Mtshali, G. N. (2018). Conceptualization of competency based curricula in pre-service nursing and midwifery education: A grounded theory approach. *Nurse Education in Practice*, 28, 175-181.
- Njie-Carr, V. P., Ludeman, E., Lee, M. C., Dordunoo, D., Trocky, N. M., & Jenkins, L. S. (2017). An integrative review of flipped classroom teaching models in nursing education. *Journal of Professional Nursing*, 33(2), 133-144.
- Oducado, R. M., & Estoque, H. (2021). Online learning in nursing education during the COVID-19 pandemic: Stress, satisfaction, and academic performance. *Journal of Nursing Practice*, 4(2), 143-153.
- Oducado, R. M. F., & Soriano, G. P. (2021). Shifting the education paradigm amid the COVID 19 pandemic: Nursing students' attitude to E learning. *Africa Journal of Nursing and Midwifery*, 23(1), 1-14.
- Sheikhaboumasoudi, R., Bagheri, M., Hosseini, S. A., Ashouri, E., & Elahi, N. (2018). Improving nursing students' learning outcomes in fundamentals of nursing course through combination of traditional and e-learning methods. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 23(3), 217-221.
- Taşkıran, N., Sarı, D., & Akbıyık, A. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin ilaç dozu hesaplama becerileri konusundaki görüşleri ve ilaç uygulama hataları. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 33(1), 59-72.
- Vatan, F., Avdal, E. Ü., Yağcan, H., Şanlı, D. (2020). COVID-19 pandemisi ve hemşirelik eğitimi derneği faaliyetleri. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 17(4), 369-373.
- Wallace, S., Schuler, M. S., Kaulback, M., Hunt, K., & Baker, M. (2021). Nursing student experiences of remote learning during the COVID-19 pandemic. *Nursing Forum*, 56(3), 612-618.
- Wittenberg, E., Goldsmith, J. V., Chen, C., Prince-Paul, M., & Capper, B. (2021). COVID 19-transformed nursing education and communication competency: Testing COMFORT educational resources. *Nurse Education Today*, 107, 105105.
- Yancey, N. R. (2020). Disrupting rhythms: nurse education and a pandemic. *Nursing Science Quarterly*, 33(4), 299-302.
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., & Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365-370.

Coğrafya Bölümü Lisans Öğretim Programına İlişkin Bir Değerlendirme (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği)

An Evaluation of the Undergraduate Curriculum of the Geography Department (Tokat Gaziosmanpaşa University Sample)

Şevki BABACAN

ÖZ

Bu araştırmada amaç, Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü öğrencilerinin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temelini oluşturan bölüm öğretim programına ilişkin düşüncelerini belirlemektir. Araştırma 2019-2020 akademik yılında 37'si kadın, 18'i erkek olmak üzere 55 öğrenciyle Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Coğrafya Bölümünde yürütülmüştür. Veriler, anket ve görüşme formu yardımıyla toplanmıştır.

Katılımcıların genel anlamda coğrafya bölümü öğretim programını tam anlamıyla yeterli görmediği ve yoğun bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Programın zorluğunun sınıftan sınıfa farklılaşması yanında program derslerinin genelden özele gidişi ve yeterli bilgi birikimi sağlama konusunda eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Özellikle uygulama açısından öğretim programının sınırlı kaldığı ve YÖK zorunlu derslerinin (Türk Dili, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Yabancı Dil) uzaktan eğitimle verilmesinin yararlı bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca programda yer alan beşeri ve ekonomik coğrafya derslerinin sayısı ve çeşitliliği, fiziki coğrafya derslerine kıyasla daha yeterli görülmektedir. Öğretim programında öğrencilerin en zorlandığı zorunlu ders "Biyocoğrafya", en gereksiz görülen seçmeli ders "Osmanlıca" olarak belirlenmiştir. Öte yandan, harita ve arazi çalışmalarının öğretim programında daha fazla yer alması gerektiği düşünülmektedir. Öğretim programı derslerinin zorluk düzeyinin sınıf ve dönemlere dağılımı konusunda da dengesizlikler olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçların, Türkiye'deki coğrafya bölümü öğretim programı geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Coğrafya öğretim programının iyileştirilip geliştirilmesi amacıyla gelecekte yeni araştırmalara ihtiyaç vardır.

Anahtar Sözcükler: Coğrafya, Lisans öğretim programı, Değerlendirme

ABSTRACT

This study investigated geography students' views of the curriculum. The sample/study group consisted of 55 students (37 women and 18 men) from the geography department of Tokat Gaziosmanpaşa University in the 2019-2020 academic year. Data were collected using a questionnaire and interview form.

It was concluded that the participants did not find the curriculum of the geography department fully sufficient and intense in general. It was also determined that the difficulty of the curriculum varied from class to class and that the courses fell short of moving from general to specific and providing sufficient knowledge. It was concluded that the curriculum was limited in terms of practice and that distance education was not useful for the delivery of the compulsory courses of The Council of Higher Education (Turkish Language, Atatürk's Principles and History of Revolution, Foreign Language). Moreover, the number and variety of human and economic geography courses

Babacan Ş., (2022). Coğrafya bölümü lisans öğretim programına ilişkin bir değerlendirme (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 445-458. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1106674>

Şevki BABACAN (✉)

ORCID ID: 0000-0003-3909-2021

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Tokat, Türkiye
Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Geography, Tokat, Turkey
sevkiabacan@gop.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 21.04.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 15.08.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

in the curriculum are considered more sufficient than physical geography courses. For participants, the hardest compulsory course was “Biogeography.” To them, the most unnecessary elective course was “Ottoman language.” They also believed that map and field studies should be included more in the curriculum. Moreover, the difficulty levels of the courses are imbalanced in terms of grade levels and semesters. We think that these results will contribute to the development of the geography department curriculum in Turkey. Further research is warranted to improve the geography teaching curriculum.

Keywords: Geography, Curriculum, Evaluation

GİRİŞ

Yükseköğretim Kanunu, fakülteyi “yüksek seviyede eğitim öğretim yanında araştırma ve yayın yapan yükseköğretim kurumu”, lisans öğrenimini “ortaöğretime dayalı en az sekiz yarıyıl süren bir yükseköğretim programı”, aynı şekilde bölümü de “bir bütün teşkil eden anabilim ya da ana sanat dallarından oluşmuş eğitim öğretim, araştırma-uygulama birimi” olarak tanımlamaktadır (YÖK, 1981).

Türkiye’de 2809 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu’nun 28.03.1983 tarihinde kabul edilmesi ve 30.03.1983 tarihinde resmî gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmesiyle Fen Edebiyat Fakülteleri, üniversitelerin kuruluş aşamalarındaki temel fakültelerden biri olmuştur (YÖK, 1983). YÖK (Yükseköğretim Kurulu) çatısı altında Fen Edebiyat Fakülteleri; tarih, edebiyat, coğrafya, fizik, kimya biyoloji vb. gibi temel bilim alanlarında eğitim ve öğretim faaliyetlerine katkı sağlayan fakültelerdir. Coğrafya bölümleri de genelde Fen Edebiyat Fakültesi (*bazıları Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi vb. adı altında*) bölümlerinden biri olup, Türkiye üniversitelerinde 4 yıl süre ile eğitim veren yaygın bölümlerendir. Dünyada ise eğitim süreleri, ülkelere göre farklılaşabilmektedir.

Coğrafya lisans eğitim süresi İngiltere, Avustralya gibi ülkelerde 3 yıl, ABD ve Kanada gibi ülkelerde 4 yıldır (Gümüş & İlhan, 2013). Geçmişe bakıldığında, Türkiye’de üniversitede coğrafya eğitim ve öğretimi 1915 yılında Darülfünun düzenlemesi ile İstanbul Üniversitesi coğrafya bölümünde başlayarak, 1935 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, 1974 yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi ve 1979 yılında Ege Üniversitesi bünyesinde açılan coğrafya bölümleri ile devam etmiştir (Kayan, 2000). Gümüşçü & Karakaş Özür (2016) özellikle 1915-1941 arasındaki dönemi, kurumsallaşmanın ağır bastığı bir dönem olarak tanımlamaktadır.

Bu bölümler içerisinde en dikkat çeken, başkentteki Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi olup dil ve tarih yanında adında geçen coğrafya vurgusu oldukça önemlidir (Özçağlar, 2020). Bu tarihsel gelişim sürecinin yanında özellikle 1980’lerin başından itibaren, 1981’deki Yükseköğretim Kanunu ve 1983’deki Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu’nun etkisiyle Fen Edebiyat Fakültelerinin üniversite kurulmasında temel fakültelerden biri olması, bugün pek çok üniversitede coğrafya bölümlerinin sayısının artmasına temel teşkil etmiştir. 2000 yılından sonra Türkiye’de coğrafya bölümleri daha da yaygınlaşmış ve buna paralel olarak sorunları da artmıştır.

Her üniversite bölümünün olduğu gibi coğrafya bölümlerinin de çözüme kavuşturulması gereken sorunları vardır. Koçman (1999) yaptığı çalışmada, coğrafya alanındaki eğitim ve öğretim sorunlarını özetle şöyle belirlemiştir: Yetmiş öğretim elemanı sorunu, araç-gereç laboratuvar eksikliği, mezun istihdam sorunu, bölüm sayılarının fazlalığı, yayınların ve araştırmaların nitelik sorunu, eleman alımına yönelik kriter sorunlarıdır. Ayrıca coğrafya bölüm programlarının yeniden düzenlenmesi, teorik derslere ek olarak uygulama, laboratuvar, arazi çalışmaları, bölümler arası öğretim programı dengesinin sağlanması önerilmektedir. Belirtilen bu sorunlardan biri olan ve bu araştırmanın konusunu oluşturan coğrafya bölümü öğretim programının iyileştirilmesi ve bölümler arası dengenin kurulması da oldukça önemlidir.

Coğrafya Bölümü Öğretim Programı ve İlgili Literatür

Türk Dil Kurumu öğretim programını “bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2022). Üniversitelerde bölümlere devam eden öğrenciler bir öğretim programı doğrultusunda pek çok ders alırlar. Türkiye’de bu dersler, bazen YÖK kararları ile bütün üniversite bölümlerinde standart bir şekilde uygulanır. Bazen de üniversitelerdeki bölümlerin inisiyatifine bırakılarak, kendi bölüm öğretim programlarını oluşturmaları istenir. Fen Edebiyat Fakültelerinin bölüm öğretim programları üniversiteden üniversiteye farklılık göstermektedir. Türkiye’de coğrafya bölümleri de kendi öğretim programlarını oluşturabilmektedir.

Temelleri 1998 yılında Sorbonne Bildirisi (*Almanya, Fransa, İngiltere ve İtalya Eğitim Bakanlarının katılımıyla*) ile atılan ve 1999 yılında Bologna Bildirisi ile resmileşen Bologna sürecine, Türkiye’deki üniversiteler de uygun düzenlemelerle katkı vermektedir. Bu reform süreci; çeşitlilik ve birlik arasında dengeyi amaçlayan, karşılaştırılabilir, anlaşılabilir, kaliteyi artırmayı hedefleyen bir süreçtir. Ayrıca kredi transfer sistemini uygulayan, üniversiteler arasında hareketliliği yaygınlaştırmayı hedefleyen, yaşam boyu öğrenme ve aktif katılımı teşvik eden, diploma tanınırlığını artıran, iş birliğini güçlendiren bir yapıya sahiptir (YÖK, 2022). Türkiye’de üniversiteler Avrupa ülkeleri ile uyum yolunda, Bologna ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) konusunda bölüm öğretim programlarını revize etmiştir.

Bu koşul doğrultusunda, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Coğrafya Bölümü’nde de ekler bölümün belirtilen (Ek-1) öğretim programı uygulamaktadır. Bölümün eğitim-öğretime başlangıç yılı olan 2016 yılında uygulamaya konulan bu program, birçok zorunlu ve seçmeli dersi içermektedir. Zorunlu temel coğrafya

alan dersleri 1. sınıf düzeyinde güz ve bahar dönemlerinde öğrencilere verilmektedir. Bu derslere ek olarak YÖK (1981) 5. madde içeriğinde belirtildiği gibi, Türkiye’de ortak zorunlu derslerin verilmesi gerekmektedir. Bu dersler hem güz hem bahar dönemlerinde bütün üniversite bölümlerinde okutulmaktadır. Bunlar; Türk Dili I ve II, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I ve II, Yabancı Dil I ve II zorunlu dersleridir. Bunlara ilaveten, Temel Bilgi Teknolojisi Kullanımı ve Temel Bilgisayar Bilimleri dersleri de çoğu öğretim programında ek olarak bulunmaktadır. Bu dersler de diğer bölümlerdeki gibi Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Coğrafya Bölümü öğretim programında standarttır (Bakınız Ek-1).

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Coğrafya Bölümü öğretim programında, 2. sınıf düzeyinde hem güz hem de bahar döneminde zorunlu temel coğrafya alan dersleri bulunmaktadır. Ayrıca ilaveten her dönem bir seçmeli ders, üniversitenin genel seçmeli ders havuzundan seçilir. Böylelikle 2. sınıf düzeyi tamamlanır. Öğrenciler tarafından 3. sınıf ve 4. sınıf güz ve bahar dönemlerinde 3 zorunlu coğrafya alan dersinin alınması şarttır. Her dönem zorunlu derslere ek olarak, 3 farklı seçmeli coğrafya alan dersi daha alınır. Bu dersler bölüm seçmeli ders havuzundan seçilir (Bakınız Ek-1). Mezuniyet için hem 3. sınıf hem 4. sınıf düzeyinde her iki dönemde 6 farklı dersi öğrencinin başarı ile tamamlaması gerekir. Alınan toplam kredi, 8 yarıyıldan 240 AKTS değerine ulaştığında öğrenci mezun olmayı hak eder (Her yarıyıl için 30 AKTS).

Bu temel koşulların yanı sıra, Türkiye’de coğrafya bölümlerinin temel yapısı iki anabilim dalı üzerine şekillenmiştir. Bunlar; Fiziki Coğrafya ile Beşeri ve Ekonomik Coğrafya anabilim dallarıdır. Ayrıca çoğu coğrafya bölümünde ek olarak; Türkiye Coğrafyası, Bölgesel Coğrafya, Coğrafi Bilgi Sistemleri vb. anabilim dalları da bulunmaktadır. Coğrafya bölümlerinde öğretim programları bu anabilim dallarının konu içerikleri doğrultusunda şekillendirilir. Daha önceki eğitim hayatlarındaki coğrafya öğretiminden öte, öğrencilere artık üniversitede bir meslek kazandırma hedeflenmektedir. Coğrafya bölümünde okuyan bir lisans öğrencisi de meslek kazandırmaya yönelik detaylı bir coğrafya eğitim ve öğretiminden geçer.

Günümüzde değişen şartlara bağlı olarak, öğrenci profili ve iş gücü piyasasının beklentileri de değişmektedir. Pirog (2012) yaptığı çalışmada bir coğrafya öğrenci profilini, çevresini değerlendirip tanıyabilen, bilgiyi yaratıcı şekilde kullanabilen, küresel, bölgesel ya da yerel düzeyde doğal, ekonomik ve sosyal süreç ve olguları analiz eden bir birey olarak tanımlamaktadır. Yine Pirog (2012) yaptığı çalışmada yüksek lisans derecesinin de öğrencileri doktora eğitime, eğitim sisteminde çalışmaya ve yönetici pozisyonlarına hazırlaması gerektiğini öne sürer. Belirtilen benzeri özelliklere sahip öğrencileri yetiştirmeye katkı sağlayacak coğrafya bölüm öğretim programlarının da çağrı karşılaması oldukça önemlidir.

Literatüre bakıldığında, Şeremet (2017) tarafından Türkiye ve İngiltere’de coğrafya lisans programlarının istihdam olanakları karşılaştırılmış ve yazar Türkiye’de coğrafya öğretim programında genel olarak; ilk yıl temel derslere, üst sınıflarda seçmeli ve daha bölgesel düzeye indirgenmiş derslere yer verildiğini dile

getirmiştir. Şeremet (2017) çalışmasında Türkiye’de coğrafya öğretim programındaki temel eksikliği; uygulamanın sınırlılığı, derslerin daha çok sınıf ortamında ve teorik verilmesine bağlamaktadır. İlhan (2007) yaptığı çalışmada, Dokuz Eylül Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği ile Cambridge Üniversitesi Coğrafya Bölümü öğretim programlarını karşılaştırmış ve özellikle ilk yıl derslerinin tamamen farklılaştığını tespit etmiştir. İlhan (2007) çalışmasında Cambridge Üniversitesi Coğrafya Bölümü’nde genel derslerden coğrafya alanına doğru bir öğretim programı düzenlemesi olduğunu ve ana konu başlıkları altında bir ders yapısının oluşturulduğunu belirtmiştir.

Yasak ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada da Uşak Üniversitesi Coğrafya Bölümü ile Macaristan Pecs Üniversitesi Coğrafya Bölümü karşılaştırılmıştır. Özellikle iki bölüm öğretim programı arasında uygulamalı coğrafya ders yoğunluğu farklılığı bulunmuş ve Macar coğrafya bölümünde daha fazla uygulamalı ders olduğu belirlenmiştir.

Literatürde coğrafya konusunda yapılan ve içeriğinde öğretim programına yönelik öneriler de barındıran bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bunlar; Koçman (1999); Garipağaoğlu (2001); Yiğit ve diğerleri (2011); Şahin & Özey (2012); Gülersoy (2013); İlhan ve diğerleri (2013); Yazıcı (2015); Arı (2020a); Arı (2020b); Sözcü & Aydınöz (2020) çalışmaları şeklinde sıralanabilir.

Literatürün de gösterdiği gibi, Türkiye’de coğrafya bölüm öğretim programı hazırlanırken, öncelikle dünya üniversitelerindeki eşdeğer coğrafya bölümlerinin öğretim programlarının dikkate alınması gerekmektedir. Her yarıyıldan kaç tane ders olacağı, bunların haftalık teorik ve uygulamalı ders saati sayıları, genelden özele derslerin sıralaması, olmazsa olmaz temel derslerin öğretim programına dağıtılması, seçmeli ders havuzunun genişliği, uygulama çalışmalarının nerede ve nasıl yapılacağı, her ders için öğrenme çıktılarının ve kaynakların belirlenmesi, dünya ile entegrasyon konusunda derslerin uluslararası karşılıklarının olması dikkate alınması gereken unsurlardan bazılarıdır. Bu gerekliliklerin yanı sıra coğrafya bölümlerinde öğretim programının zamanla gelişen ve değişen şartlara uyarlanmasının sağlanması, YÖK merkez yapısının üniversitelerden ders havuzlarına yönelik taleplerinin uygulanması, farklı üniversite bölümlerindeki iyi uygulamaların benimsenmesi ve öğrencilerin görüş ve beklentilerinin tespiti de gereklidir. Bu noktada öğrenci beklentilerini ölçen anket çalışmalarını ve talep belirlemeye yönelik formları kullanmak oldukça önemlidir.

Bu gerekçelerden hareketle bu çalışmanın amacı, Fen Edebiyat Fakültesi coğrafya bölümü öğrencilerinin bölüm öğretim programı hakkındaki görüş ve değerlendirmelerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda beş alt problem belirlenmiştir:

1. Coğrafya bölümü öğretim programının genel yeterliliği, yoğunluğu, sınıftan sınıfa düzeyi, genelden özele gidişi, yeterli bilgi ve birikimi sağlama düzeyi, uygulamaya yönelik seviyesi nasıldır?
2. Coğrafya bölümü öğrencilerinin, uzaktan eğitimle verilen YÖK zorunlu derslerine yönelik memnuniyet düzeyleri nasıldır?

3. Coğrafya bölümü öğrencilerinin, öğretim programındaki fiziki coğrafya, beşeri ve ekonomik coğrafya derslerine yönelik başarı düzeyleri nasıldır?
4. Coğrafya bölümü öğrencilerinin, coğrafi bilgi sistemleri, üniversite ortak seçmeli dersleri, mezuniyet tez çalışması, bilimsel yeterlilik ve öğretim elemanlarına yönelik görüşleri nasıldır?
5. Coğrafya bölümü öğrencilerinin öğretim programı derslerinden hangilerini gerekli görüp görmedikleri, ders havuzunda olmasını istedikleri, en çok zorlandıkları ve en kolay buldukları derslere ve döneme ilişkin görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırma, hem anket hem de görüşme formunun birlikte kullanıldığı karma yapıda bir çalışmadır. Plano Clark & Ivankova (2018)'e göre karma araştırmalar, verilerin nicel-nitel yollarla toplanmasını ve analizini bir araya getirir. Araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü'ne kayıtlı dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür.

Çalışma Etiği

Bu araştırmanın etik kurul izni, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 02.04.2020 tarihinde 04. oturumda aldığı 04.09 kararı ile alınmıştır.

Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini ve çalışma grubunu 37'si kadın, 18'i erkek olmak üzere toplam 55 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem ve çalışma grubuna bölümün mezuniyet aşamasındaki ilk öğrencileri dahil edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler bölüme 2016 yılı girişli olup, 2019-2020 akademik yılı bahar dönemine kayıtlı mezuniyet aşamasında olan son sınıf öğrencileridir. Coğrafya bölümü öğretim programının dört yılın sonunda ilk kez mezuniyet aşamasındaki öğrenciler tarafından değerlendirilmesi bu açıdan önemli görülmüştür. Çalışmaya 2019-2020 akademik yılı bahar dönemine kayıtlı tüm son sınıf öğrencileri gönüllü olarak katılmış, katılım reddi olmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Anket Formu: Araştırmacı tarafından nicel verilerin toplanması amacıyla geliştirilmiştir. Bu form 3'lü likert tipte (evet-kısmen-hayır) 20 soruyu içermektedir. Bu sorular, bölüm öğretim programının genel yapısının ve içeriğinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ölçmeye yöneliktir. Bu sorular hazırlanırken bir soru havuzu oluşturularak bir eğitim, bir alan uzmanı ile bir lisans öğrencisinin görüşleri alınmıştır. Uygun olmadığı düşünülen 4 soru anketten uzman önerisiyle çıkarılmıştır. Görünüş

geçerliliği yönünden bir sorun olmadığı görüşü alınarak, form 3'lü likert tipte 20 soru ile uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Görüşme Formu: Araştırmacı tarafından nitel verilerin toplanması amacıyla geliştirilmiştir. Görüşme formu bir eğitim, bir alan uzmanı ve bir lisans öğrencisinin görüş ve önerilerine sunulmuştur. Kısa cevap alınmasına olanak sağlayacak şekilde 6 soruda karar kılınmıştır. Görünüş geçerliliği açısından da bir problem olmadığı görüşü alınarak form uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde toplanmıştır. Öğrencilere önce anket, sonra görüşme formu uygulanmıştır. Anket verilerinin SPSS programı yardımıyla frekans değerleri ile aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Tekindal (2021) verilerin tablolarla gösterilmesi gibi grafiklerle de gösterilmesinin verilerin anlaşılmasındaki önemine işaret eder. Bu düşünceden hareketle anket verileri grafiklere dönüştürülmüştür. Görüşme verileri frekans değerleri üzerinden tablolara yansıtılmıştır. Ayrıca "Katılımcı=K" kısaltması kullanılmış ve katılımcıların görüşlerine yönelik bazı örnekler doğrudan alıntılar şeklinde tablolara aktarılmıştır.

BULGULAR

Çalışmada katılımcıların ilk dört alt probleme yönelik olarak vermiş oldukları yanıtlar Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4'te gösterilmiştir.

Birinci alt probleme yönelik bulgular:

Birinci alt probleme ilişkin bulgular Şekil 1'de gösterilmiştir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular:

İkinci alt probleme ilişkin bulgular Şekil 2'de gösterilmiştir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular:

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular Şekil 3'de gösterilmiştir.

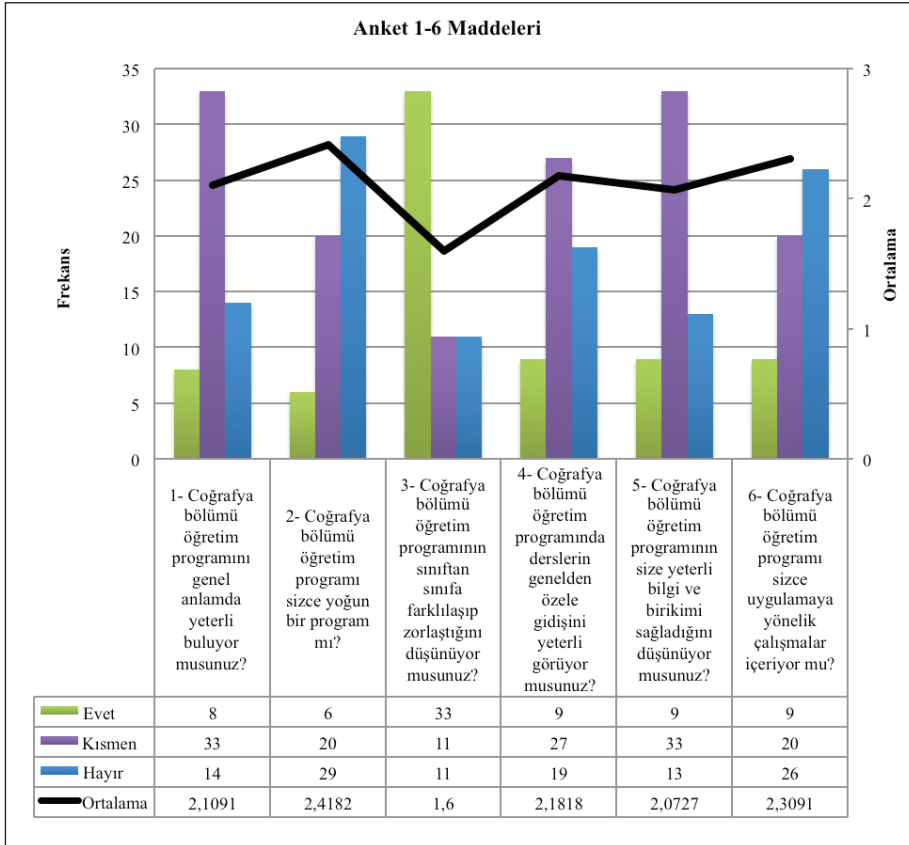
Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular:

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular Şekil 4'de gösterilmiştir.

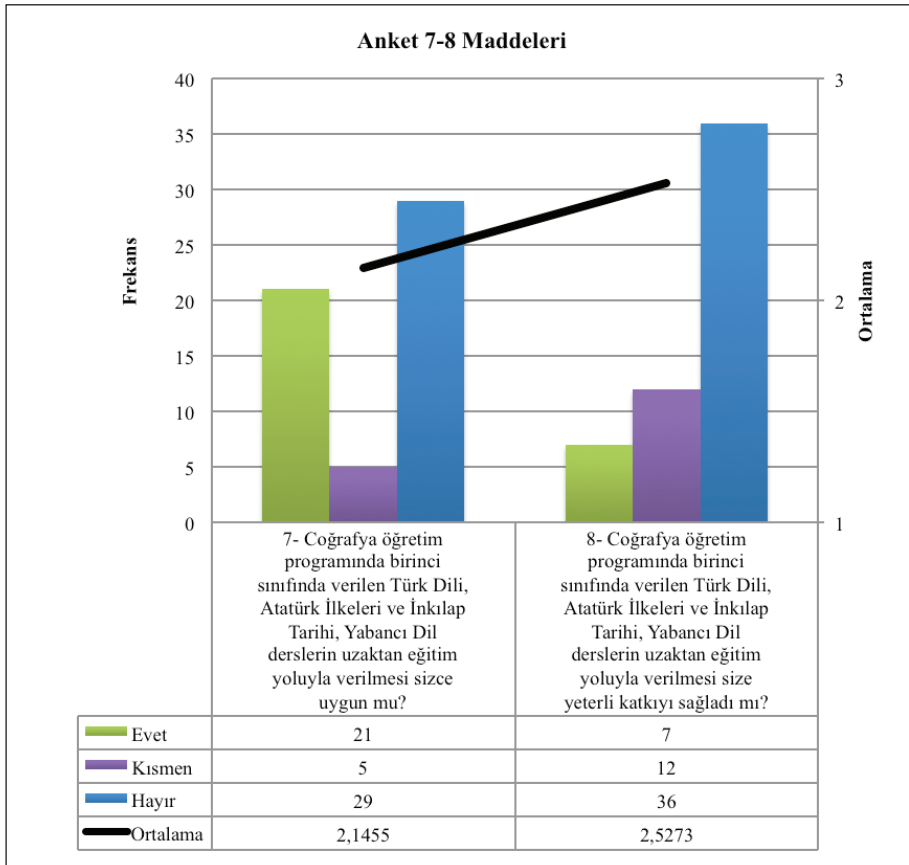
Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular:

Katılımcıların beşinci alt probleme yönelik olarak vermiş oldukları yanıtlar Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir. Bu yanıtlardan en yüksek beş frekans değeri Tablo 1'e yansıtılmış, ayrıca doğrudan alıntılarla zenginleştirilmiştir.

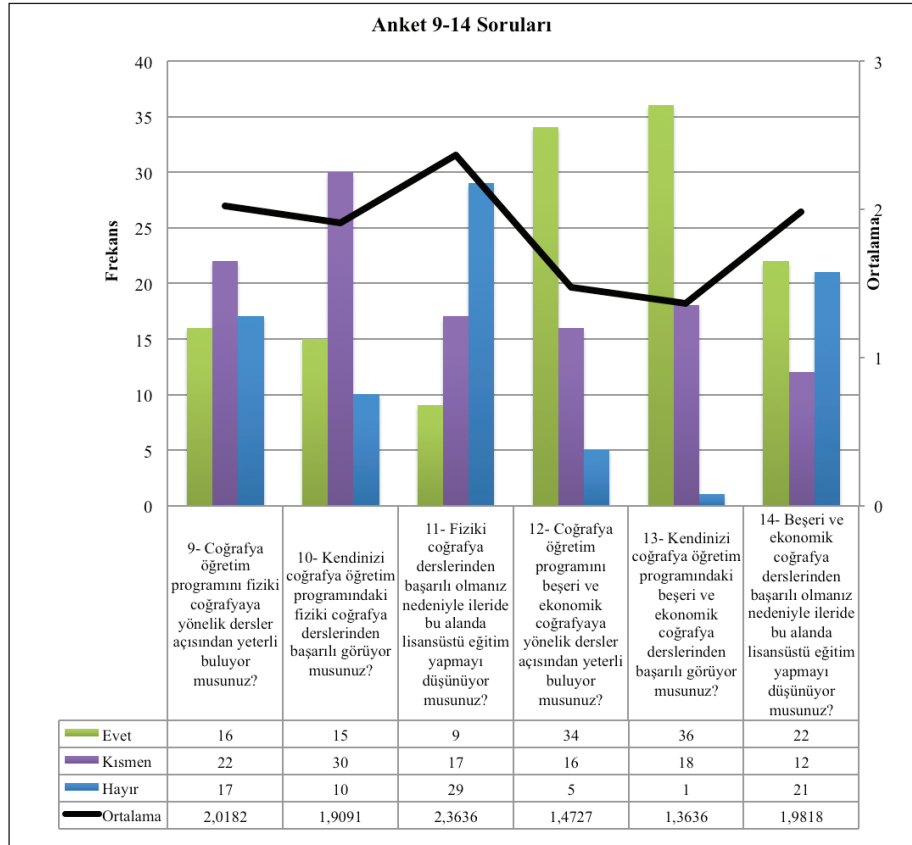
Ayrıca görüşmelerde katılımcılara, en çok hangi sınıf ve hangi dönemde zorlandıkları sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar Tablo 2'de gösterilmiştir.



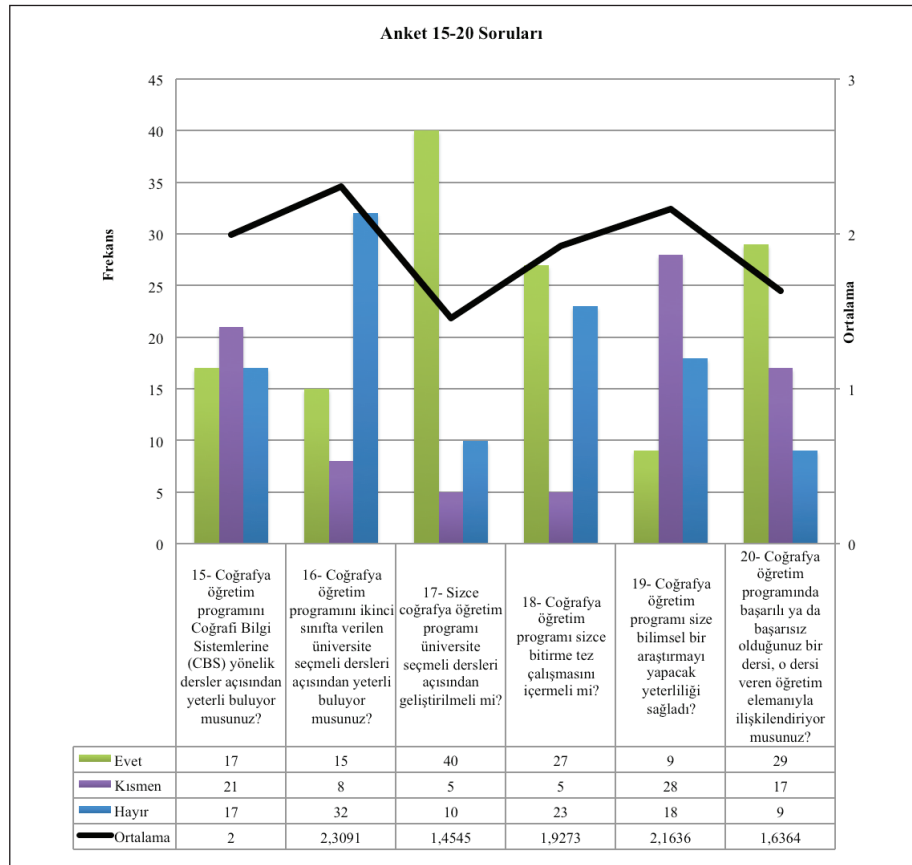
Şekil 1: Birinci alt problem bulguları.



Şekil 2: İkinci alt problem bulguları.



Şekil 3: Üçüncü alt problem bulguları.



Şekil 4: Dördüncü alt problem bulguları.

Tablo 1: Katılımcıların Görüşme Formunda Yer Alan İlk Beş Soruya Verdikleri Yanıtların Frekans Değerleri ve Görüşleri

Sorular	En yüksek frekansa sahip ilk beş ders	f*	Örnek Alıntılar
Görüşme Sorusu 1: Coğrafya öğretim programındaki <u>zorunlu</u> coğrafya derslerinden hangisi ya da hangilerini gerekli görmüyorsunuz?	• Biyocoğrafya	10	• <i>Biyocoğrafya dersi gerekli değil. Çünkü zor. (K18)</i>
	• Gerekli olmayan bir ders olduğunu düşünmüyorum.	9	• <i>Zorunlu olan tüm dersleri gerekli görüyorum. Zorunlu derslere ekleme bile yapılabilir. (K12)</i>
	• Havza yönetimi	8	• <i>Havza yönetimi ve Uzaktan algılama dersleri gerekli değil. (K51)</i>
	• Turizm coğrafyası	7	• <i>Turizm coğrafyası ve Uzaktan algılama bence zorunlu olmamalı. (K25)</i>
	• Uzaktan algılama	6	• <i>Bitirme çalışması I ve II dersleri zorunlu olmamalı. (K13)</i>
Görüşme Sorusu 2: Coğrafya öğretim programındaki <u>seçmeli</u> coğrafya derslerinden hangisi ya da hangilerini gerekli görmüyorsunuz?	• Osmanlıca I ve II	19	• <i>Kesinlikle Osmanlıca I-II. (K14)</i>
	• Kuaterner	12	• <i>Kuaterner olmayabilir. (K9)</i>
	• Fitocoğrafya	8	• <i>Arazi kullanımı, hukuk ve politikalar seçmeli dersini gerekli görmüyorum. (K7)</i>
	• Arazi kullanımı, hukuk ve politikalar	5	• <i>Biyocoğrafya ile aynı olan Fitocoğrafya seçmeli dersini gereksiz görüyorum. (K43)</i>
	• Çevre sorunları	5	• <i>İstedığımız seçmeli derslerin açılmaması da bir problem. Bizlere sorularak da yapılabilir. (K44)</i>
Görüşme Sorusu 3: Coğrafya öğretim programındaki <u>zorunlu</u> ya da <u>seçmeli</u> coğrafya dersleri haricinde programda olmasını istediğiniz bir ders var mı?	• Önerilebileceğim yeni bir ders yok.	14	• <i>Yeterince zengin. Önerilebileceğim bir ders yok. (K39)</i>
	• Harita çalışmalarına yönelik dersler istiyorum.	14	• <i>Dünya ülkeleri şeklinde dersler açılabilir. (K32)</i>
	• Arazi çalışmalarının her dönem olması	11	• <i>Arazi çalışmalarına yönelik dersler her dönem olabilir. (K54).</i>
	• Ülkeler coğrafyası	6	• <i>Farklı Harita çalışmaları, Dağcılık, Kampçılık gibi dersler açılabilir. (K17)</i>
	• Dağcılık ve kampçılık	5	• <i>Araştırmacı olarak yetişiyorsak, toprak vb. analizler yapalım. Saha çalışması ve uygulamalı dersleri arttıralım. (K45)</i>
Görüşme Sorusu 4: Coğrafya öğretim programı derslerinden en çok zorlandığınız ders ya da dersler hangileri oldu?	• Klimatoloji I ve II	24	• <i>Klimatoloji dersleri oldukça zor. Bu ders 1. sınıfta olmamalı. (K1)</i>
	• Biyocoğrafya	14	• <i>Siyasi coğrafya dersi zordu. (K3)</i>
	• Ekonomik coğrafya I ve II	11	• <i>Biyocoğrafya, CBS I ve II dersleri, Klimatoloji I ve II zorlu dersler. (K10)</i>
	• CBS I ve II	6	• <i>Ekonomik coğrafya I ve II dersleri benim için zordu. (K37)</i>
	• Siyasi coğrafya	6	• <i>Klimatoloji dersleri ve Biyocoğrafya kesinlikle zordu. (K17)</i>
Görüşme Sorusu 5: Coğrafya öğretim programı derslerinden en kolay başardığınızı düşündüğünüz ders ya da dersler hangileri oldu?	• Genel jeoloji	6	• <i>Bana sorarsanız Genel jeoloji dersi en kolaydı. (K36)</i>
	• Türkiye kıyı bölgeleri	6	• <i>Coğrafyaya giriş bana en kolay geldi. (K8)</i>
	• Hidroğrafya	6	• <i>Ulaşım coğrafyası dersi kolaydı. (K11)</i>
	• Coğrafyaya giriş	5	• <i>Hidroğrafya kolay bir ders. (K26)</i>
	• Ulaşım coğrafyası	4	• <i>Türkiye kıyı bölgeleri dersi bana kolay geldi. (K31)</i>

* Birden çok yanıt belirtenler olmuştur.

Tablo 2: Katılımcıların En Çok Zorlandıkları Yıl ve Döneme İlişkin Frekans Değerleri ve Görüşleri

Soru	Yıl ve Dönem	f*	Örnek Alıntılar
Görüşme Sorusu 6: Coğrafya öğretim programında en çok zorlandığınız sınıf ve dönem hangisi oldu?	2. Sınıf Bahar	20	<ul style="list-style-type: none"> • 2. sınıf bahar dönemi bana oldukça zor geldi. (K6) • En zorladığım dönem 2. sınıfın özellikle bahar dönemiydi. (K10) • Yeni başladığımız ilk yıl. Yani 1. sınıf güz (K16) • Hem güz hem bahar dönemi 1. sınıf düzeyinde zordu. (K17) • 2. sınıfın güz ve 3. sınıfın güz dönemi bana nedense zor geldi. (K35) • İçinde bulunduğumuz 4. sınıf bahar mezuniyet ile birlikte zor gelen dönem oldu. (K42)
	2. Sınıf Güz	17	
	1. Sınıf Güz	11	
	1. Sınıf Bahar	5	
	3. Sınıf Bahar	4	
	3. Sınıf Güz	3	
	4. Sınıf Bahar	3	
	4. Sınıf Güz	2	

* Birden çok yanıt belirtenler olmuştur.

TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Öncelikle 55 katılımcıya coğrafya öğretim programının genel değerlendirilmesine yönelik sorular yöneltilmiştir. Şekil 1'de anket sonuçları, genel anlamda katılımcıların coğrafya öğretim programını yeterli görmediğini göstermektedir. Yeterli gören katılımcı sayısı (f=8) sınırlıdır. Katılımcıların en az yarısı (f=29) öğretim programını yoğun bulmazken, daha da fazlası (f=33) öğretim programının zorluğunun sınıftan sınıfa farklılaştığını düşünmektedir. Hem coğrafya öğretim programı ders yapısının genelden özele gidişi (f=9) hem de yeterli bilgi ve birikimi sağlaması (f=9) sınırlı katılımcı tarafından yeterli görülmektedir. Neredeyse katılımcıların yarısı (f=26) öğretim programını uygulamalar yönünden yetersiz bulmaktadır.

Uygulamaya yönelik olarak Yazıcı (2015) yaptığı çalışmada, coğrafya bölümü öğrencilerinin fiziki coğrafya ve özellikle de jeomorfoloji dersine yönelik materyal hazırlamasının önemi ne dikkat çekmiş ve üç boyutlu materyallerin yararlı olduğu yönünde tespitlerde bulunmuştur. Coğrafya bölümü öğretim programlarında materyal geliştirmeye yönelik olarak yapılacak revizyonlarla hem görsel, hem ürün odaklı hem de aktif katılımın sağlandığı uygulama çalışmaları öğrencilere olumlu katkılar sağlayabilir.

Şekil 1'deki bulgulara ek olarak, yapılan görüşmelerde de araştırma sonuçları derslerin uygulamalı şekilde olması yönünde talep olduğunu göstermektedir. Katılımcılarca coğrafya öğretim programındaki uygulama eksikliğinin bu yönde iyileştirilmesi talep edilmiştir. Arı (2020a) tarafından yapılan araştırmada da bu dile getirilerek; coğrafyada arazi çalışmalarının coğrafya için öneminden bahsedilmiş ve eksiklik olarak bazı coğrafya bölümü öğretim programlarında arazi çalışmalarının yer almasından, program çıktılarında ve beceri kazandırmada arazi çalışmalarının yeterli olmamasından söz edilmiştir. Ayrıca Arı (2020b) çalışmasında, coğrafya alan çalışmalarının (fieldwork) öğretim programlarına iyi entegre edilmediğini vurgulamıştır. Arazi çalışmalarının daha bilimsel ve sistematik bir şekilde öğretim programlarına entegre edilmesi önerisinde bulunmuştur. Bu açıardan düşünüldüğünde coğrafya öğretim programındaki dersler ve içeriklerinin uygulamaya yönelik taraflarının geliştirilmesi ve arazi çalışmalarının artırılmasının uygulamaya katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu konuda Yasak ve diğerleri (2020) Batı Avrupa, ABD ve Kanada gibi ülkelerin coğrafya

eğitiminde problem ve çözümüne yönelik bir öğretim programı oluşturduklarını ve bilişim teknolojilerinin entegrasyonuna önem verdiklerini belirtmişlerdir. Coğrafya öğretim programları hazırlanırken benzeri önerilerin dikkate alınmasında fayda bulunmaktadır.

Literatürde coğrafya öğretim programına yönelik farklı araştırmalar ve öneriler de vardır. İlhan (2007) tarafından yapılan çalışmada, Dokuz Eylül Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği lisans öğretim programı Cambridge Üniversitesi Coğrafya Bölümü öğretim programı ile karşılaştırılmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği, bir öğretmenlik programı olması nedeniyle Cambridge Üniversite Coğrafya Bölümü'nden yapısal anlamda farklılaşsa da; fiziki, beşeri ve iktisadi, siyasi coğrafya derslerinde benzerlik tespit edilmiştir. Bölgesel, turizm, klimatoloji, paleocoğrafya, volkan bilimi gibi derslerdeyse farklılıklar gözlenmiştir. Yine Gülersoy (2013) doğal kaynak, miras ve korunması konusunda coğrafya bölümü ve coğrafya öğretmenliğindeki birkaç bölüm öğretim programı haricinde ders açısından yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yazar, Anglo-Sakson ülkelerindeki üniversitelerde coğrafya bölümlerinde Heritage and Cultural Environments vb. derslerin olduğundan söz ederek doğal kaynak, miras ve korunması konusunda öğretim programlarında yapılacak revizyonların faydalı olacağı tavsiyesinde bulunur.

Benzer şekilde dünya nüfusunun artması, dünya için pek çok problemi beraberinde getirmektedir. Öte yandan bazen doğanın bazen de insanın etkiyle son yıllarda doğal afetlerin önemi giderek artmaktadır. Hem dünyada hem de Türkiye'de sık sık doğal afetler yaşanmaktadır. Sözcü & Aydınöz (2020) yaptıkları çalışmada dünyaya mekânsal açıdan bakan coğrafyacıların, arazide yani yaşanan mekânda olması tavsiyesinde bulunarak, uygulama derslerinin ağırlıklarının öğretim programında artırılması konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Böyle uygulamaların doğal afet duyarlılığına sahip coğrafyacıların yetişmesine katkısı olacağını belirtmişlerdir. Bu öneriler, ileride yapılacak coğrafya öğretim programı iyileştirmeleri ve yenilikleri için dikkate alınmalıdır.

Şekil 2'de gösterildiği üzere, coğrafya bölümü öğretim programı içerisinde yer alan birinci sınıf YÖK zorunlu derslerinin (*Türk Dili, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Yabancı Dil*) uzaktan eğitim ile verilmesini uygun görmeyenler, katılımcıların yarısından

fazlasını (f=29) oluşturmaktadır. Öte yandan katkı düzeyini yeterli görmeyenler (f=36) daha da fazladır. Bu durum, uzaktan eğitim yoluyla verilen bu derslerin uygun görülme ve yeterli fayda sağlama konusunda sınırlı desteklendiğini göstermektedir. Benzeri bulgular, Eroğlu & Kalaycı (2020) araştırmasında da belirtilmiştir.

Şekil 3'deki bulgular, coğrafya öğretim programındaki fiziki coğrafya ile beşeri ve ekonomik coğrafya derslerinin öğretim programı içerisindeki yeri ve katılımcıların kendilerini bu derslerden yeterli görme düzeyleri ile ilgilidir. Bu doğrultuda katılımcılardan "evet" yanıtını verip, tam anlamıyla öğretim programı içerisindeki fiziki coğrafya derslerinin yoğunluğunu beğenen (f=16) ve yine fiziki coğrafya derslerinden kendini başarılı gören (f=15) katılımcı sayısı sınırlıdır. Bunlara ek olarak ileride fiziki coğrafya alanında lisansüstü eğitim yapma isteği (f=9) daha da sınırlıdır. Bu durum derslerin zorluğu, yoğunluğu vb. gibi farklı sebeplerden kaynaklanabilir ve nedenlerinin araştırılması gerekir. Çünkü Geçit & Tokdemir (2016) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların coğrafya algılarının coğrafyanın diğer alanlarından ziyade daha çok fiziki coğrafya öğelerine ilişkin olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 3 bulgularında gösterildiği gibi, katılımcılardan "evet" yanıtını verip, tam anlamıyla öğretim programı içerisindeki beşeri ve ekonomik coğrafya derslerinin yoğunluğunu beğenen (f=34) ve yine beşeri ve ekonomik coğrafya derslerinden kendini başarılı gören (f=36) katılımcı belirlenmiştir. İleride beşeri ve ekonomik coğrafya alanında yüksek lisans yapma isteği (f=22), fiziki coğrafyaya kıyasla (f=9) daha yüksek bir değere sahiptir. Görüşme sorularına verilen yanıtlarda da beşeri ve ekonomik coğrafya derslerinin, fiziki coğrafya derslerine kıyasla daha kolay görüldüğü tespit edilmiştir. Coğrafya öğretim programlarındaki fiziki coğrafya derslerine yönelik bakış açısı ve gerekçeleri farklı araştırmalarla sorgulanmalıdır.

Şekil 4 bulguları, coğrafya öğretim programındaki CBS derslerinin yoğunluğunu "evet" deyip tam anlamıyla yeterli bulan (f=17) katılımcı olduğunu göstermektedir. Kalan katılımcılar CBS derslerini ya kısmen yetersiz görmekte (f=21) ya da "hayır" diyerek yetersiz (f=17) bulmaktadır. Yiğit ve diğerleri (2011) yaptığı çalışmada geçmiş yıllara nazaran CBS derslerinin coğrafya bölümlerinde daha fazla yer almasına rağmen yine de derslerin az, hem laboratuvar hem de bilgisayar programlarının eksik olduğunu bildirmişlerdir. Yiğit ve diğerleri (2011) bu konuda öneri olarak, öğrencilerden yeterli ders alanlara CBS sertifikası verilmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir. İki araştırma arasında ders sayılarının az olması konusunda benzerlikler olduğu söylenebilir.

Yine Şekil 4'de, katılımcılardan Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin bütün bölümlerinde iki dönem hâlinde alınan ve adı üniversite hobi dersleri olarak da geçen öğrencilerin bütün bölümlerden ortak katıldığı seçmeli derslere yönelik sorular da yöneltilmiştir. Bu derslerin katkısını "hayır" diyerek yetersiz görenlerin yarısından fazla (f=32) olduğu Şekil 4'de görülmektedir. Ek olarak çoğu katılımcı (f=40) ortak üniversite seçmeli derslerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Araştırma üzerine çalışan ve bir Fen Edebiyat Fakültesi bölümü

olan coğrafya bölümünde bitirme çalışmasını "hayır" diyerek gerekli görmeyen katılımcı sayısı da (f=23) az değildir. Öte yandan bu veriyi destekler nitelikte, katılımcılardan kendini bilimsel araştırmayı tam olarak yapabilecek düzeyde yeterli hissedilenlerin sayısı oldukça sınırlı (f=9) düzeydedir. Bu sonuçlar, katılımcıların kendilerini bilimsel bir araştırmayı sürdürebilecek yeterlilikte hissetmedikleri kaygısından dolayı bitirme tezini de pek gerekli görmedikleri sonucuyla ilişkilendirilebilir. Aslında bu sonuçların tam tersinin olması gerekmektedir. Şahin & Özey (2012) yaptıkları çalışmada İngiltere'de coğrafya lisans aşamasında arazi çalışmasının önemli olduğunu ve aynı zamanda arazi çalışmasının öğretim programı içerisinde bitirme tezi yazımına da temel oluşturduğunu vurgulamışlardır. Belirtilen çalışmanın önerdiği gibi, coğrafya öğretim programları da bu konuda revize edilebilir ve lisans bitirme tezlerinin arazide yapılan uygulama çalışmalarına dayandırılmasının önemi öğretim programlarına yansıtılabilir. Aynı şekilde Doğanay (2012) çalışmada iyi düzeyde bir bitirme tezi hazırlanmasını önerir. Bu şekilde, hem eğitim ve öğretim çalışmaları yapılarak öğrencilerin bilimsel bir alt yapı oluşturmaları sağlanabilir hem de uygulama çalışmalarına yönelik adımlar atılabilir.

Anket verisi olarak Şekil 4'de belirtilen son bulgu, başarıyı ya da başarısızlığı o dersin öğretim elemanı ile ilişkilendirmeye yöneliktir. Bir dersteki başarı ya da başarısızlığı o dersin öğretim elemanı ile ilişkilendirmeyenler oldukça sınırlı (f=9) düzeydedir. Bu sonuç, dersteki başarı ya da başarısızlığı öğrencilerin öğretim elemanı ile ilişkilendirdiğini göstermektedir. Nitekim Özgüngör & Duru (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretim elemanının niteliğini belirleyen temel unsurun, sınıfta öğretim elemanın etkililiği ve davranışı olduğu belirtilmiştir.

Görüşme bulgularına dayalı veriler, Tablo 1'de özetlenmiştir. İlk görüşme sorusuna verilen yanıtlar, coğrafya bölümleri için önemli bir ders olan Biyocoğrafya dersinin katılımcılar (f=10) tarafından en gereksiz görülen zorunlu ders olduğunu göstermektedir. Görüşmelerde belirtildiği üzere, burada özellikle dersin içeriğinin zorluğu ve Latince kelimeler içermesinin rolü büyüktür. Burada öğrencilerin dersin gerekliliğinden öte dersin zorluğunu kriter olarak düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Ayrıca "gerekli olmayan bir ders olduğunu düşünmüyorum" yanıtını belirten katılımcılar, en yüksek ikinci frekans (f=9) değerine sahiptir. Katılımcılara göre Havza Yönetimi (f=8), Turizm Coğrafyası (f=7), Uzaktan Algılama (f=6) dersleri zorunlu dersler içerisinde olmamalıdır. Zorunlu ya da seçmeli derslerin dönemlere dağılışında bu ve benzeri bulgular dikkate alınabilir.

Zorunlu derslerden sonra, seçmeli derslerden en gerekli görülmeyen dersin hangisi olduğu sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. İkinci görüşme sorusuna verilen yanıt, seçmeli ders havuzunda en gereksiz görülen dersin (f=19) Osmanlıca I-II olduğunu göstermektedir. Bu ders, öğrencilere alternatif bir ders olarak seçmeli ders havuzuna eklense de katılımcılar tarafından coğrafya bölümü için gerekli görülmemiştir. Katılımcıların bu görüşü önemlidir. Ancak seçmeli ders havuzunda yer alan ve coğrafya için en önemli derslerden biri olan Kuaterner dersi en gereksiz görülen ikinci ders (f=12) durumundadır. Dünyanın bugünkü görünümünü almasında oldukça önemli jeolojik bir dönemi ifade eden Kuaterner dersinin önemi öğrencilere daha iyi anla-

tilmalıdır. Yine biyocoğrafyanın bir alt dalı olan ve seçmeli ders havuzuna konulan Fitocoğrafya dersi de öğrenciler tarafından pek gerekli (f=8) görülmemektedir. Bu dersin de içeriği zor olsa da gerekliliği iyi anlatılmalıdır. Arazi Kullanımı Hukuk ve Politikalar (f=5), Çevre Sorunları (f=5) dersleri öğretim programındaki dersler arasında gerekli görülmeyen diğer seçmeli derslerin başında gelmektedir.

Katılımcılara üçüncü görüşme sorusu olarak coğrafya öğretim programında hem zorunlu hem de seçmeli dersler haricinde olmasını istediğiniz bir ders var mı? sorusu yöneltilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü üzere; eşit frekans değeri ile en yüksek değere sahip iki ders; "önerebileceğim yeni bir ders yok" (f=14) ve "harita çalışmalarına yönelik dersler istiyorum" (f=14) şeklinde belirtilmiştir. Diğer yüksek frekansa sahip olup (f=11) öğretim programında olması istenen ders "arazi çalışmalarının her dönem olması" yönündedir. Özellikle coğrafya dersleri için önemli bir yere sahip olan hem harita hem de arazi çalışmaları, katılımcıların görüşüne göre öğretim programında yeterli ağırlığa sahip değildir. Ayrıca yapılan görüşmelerde de her zaman arazi çalışmalarına yönelik uygulama faaliyetleri talep edilmiştir. Garipağaoğlu (2001) yaptığı çalışmada, meslek edinme amacıyla coğrafya eğitimi alan öğrencilerin gezi ve gözlem çalışmalarını bilimsel amaçlarla mutlaka yapmalarını ve kısa ya da uzun mesafeli gezilerin sıklıkla düzenlenmesinin faydalı olacağını belirtir. Bu görüş, elde edilen araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ek olarak; Ülkeler Coğrafyası (f=6) ile Dağcılık ve Kampçılık (f=5) dersleri de öğrenciler tarafından öğretim programına eklenmesi yönünde talep edilen dersler olarak görülmektedir.

Dördüncü görüşme sorusuna bakıldığında, coğrafya öğretim programında en çok zorlanılan dersin hangisi olduğu katılımcılara yöneltilmiştir. Tablo 1'de öğrencilerin en çok zorlandığı derslerin başında Klimatoloji I ve II dersleri (f=24), Biyocoğrafya (f=14) ve Ekonomik Coğrafya I ve II dersleri (f=11) gelmektedir. Aslında belirtilen bu dersler coğrafya bölümleri dersleri içerisinde çoğu zaman zorunlu olan, olmazsa olmaz derslerdir. Derslerin zorlukları coğrafya bölümünde okuyan öğrenciler tarafından bilinmektedir. Görüşmelerde özellikle Klimatoloji dersinin üst dönemlerde alınabileceğine yönelik fikirler de belirtilmiştir. CBS I ve II (f=6) ile Siyasi Coğrafya (f=6) dersleri aynı frekans değeri ile zorlanılan diğer dersler olarak belirtilmiştir.

Beşinci görüşme sorusu, coğrafya öğretim programında en kolay başarılan dersin hangisi olduğuna yöneliktir. En kolay başarılan ilk üç ders; Genel Jeoloji (f=6), Türkiye Kıyı Bölgeleri (f=6) ve Hidroğrafya (f=6) olarak belirtilmiştir. Hepsisi aynı frekans (f=6) değerine sahiptir. Görüşmelerde kolay başarıldığı belirtilen diğer dersler; Coğrafyaya Giriş (f=5), Ulaşım Coğrafyası (f=4) şeklinde ilk beş sırada belirtilmiştir.

Öte yandan bir öğretim programı hazırlanırken geçerliliğin sağlanması adına temel ve gerekli derslerin öğretim programı içerisindeki yeri kadar, derslerin öğretim programına dengeli dağıtılması da oldukça önemlidir. Coğrafya bölümleri için olmazsa olmaz ya da kolay-zor olduğu düşünülen derslerin ders havuzuna dağıtılmasının kritikliği görüşmelerle öne çıkmıştır. Bunu belirlemek adına katılımcılara Tablo 2'de belirtilen altıncı

görüşme sorusu yöneltilmiştir. En çok zorlanılan sınıf, 2. Sınıf Bahar (f=20) ve 2. Sınıf Güz (f=17) dönemleri olarak belirtilmiştir. Sonrasında 1. Sınıf Güz (f=11), 1. Sınıf Bahar (f=5), 3. Sınıf Bahar (f=4), 3. Sınıf Güz (f=3) sırasıyla yüksek frekans değerlerine sahiptir. En kolay başarılan sınıf düzeyi ise 4. Sınıf Bahar (f=3) ve 4. Sınıf Güz (f=2) dönemleridir. Bu sonuç, öğrencilerin birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar farklı sınıf seviyesi ve dönemlerde zorlandıklarını göstermektedir. Coğrafya öğretim programı hazırlanırken derslerin zorluklarının sınıf ve dönemlere dengeli dağıtılmasının önemi bu bulguyla öne çıkmaktadır.

Doğanay & Zaman (2002) neden coğrafya eğitimi alınıp veya yapılmadığının ortaöğretimde iyi bilinmesi gerekliliğinden bahseder. Temel coğrafya eğitiminin yanında, özellikle yükseköğretim düzeyinde meslek kazandırmanın hedeflendiği coğrafya eğitiminin daha da iyi düzenlenmesi gereklidir. Çünkü yükseköğretimde bugün artık gelişen şartlar ve ihtiyaçlar meslek edinme, üniversite ve bölümlerden beklentinin değişebileceğini göstermektedir. Bu konuda coğrafya bölümleri ve burada yürütülen eğitim öğretimin de zamana ve şartlara uyum sağlaması oldukça önemlidir. Şahin (2017) yaptığı çalışmada, coğrafya bölümü öğrencilerinin kendi alanlarını hem statü hem de maddi olanaklar anlamında üst düzey bir alan olarak görmediklerini ancak mesleğin onları mutlu ettiğini tespit etmiştir. İlhan ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada, küreselleşmenin yaratmış olduğu fırsatların iyi değerlendirilmesi gerektiği, istihdamda yaşanan sorunların çözülmesi adına dil öğrenimine ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Hatta lisans derslerinin bazılarının yabancı dil ile verilerek, CBS, ekoloji, istatistik, turizm vb. derslerle alternatif alanlarda çalışma imkânlarının desteklenmesi önerilmektedir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye'de coğrafya bölümlerinde kısmen (ilk birkaç yılın ortak olması) ya da tamamen ortak bir program düzenlenmesi faydalı olabilir. Özellikle zorunlu olması gereken dersler ve içeriklerini kapsayan bir ulusal çekirdek program oluşturularak sonrasında uzmanlaşmaya olanak sağlayan bir coğrafya öğretim programı uygulanabilir. Bu ortak uygulamaların, üniversiteler arası yatay geçişlerde de kolaylık sağlayacağı aşikârdır. Şeremet (2017) coğrafya bölümleri arasında denge kurma adına öğretim programı standartlarının oluşturulmasını önermektedir. Dünyadaki coğrafya bölümleri ile entegrasyonu sağlamak adına anabilim dalları konusunda da yenilikler yapılabilir. Yasak ve diğerleri (2020) yaptıkları çalışmada, Macar Pecs Üniversitesi Coğrafya Bölümü'nde anabilim dallarının Türkiye'den farklılaştığını tespit etmişlerdir. Özellikle bu üniversitede Jeoloji ve Meteoroloji, Kent Çalışmaları, Kalkınma ve Bölgesel Çalışmalar vb. gibi anabilim dalı farklılıkları olduğu çalışmada bildirilmiştir. Bu konuda gelişen ve değişen şartlara cevap verecek anabilim dalları yapılmasına Türkiye'de de gidilebilir.

Araştırma bulgularından hareketle, coğrafya bölümleri için öğretim elemanlarının tutumlarının da derslerin sevilip sevilmemesinde etkisinin olduğu görülmektedir. Coğrafya öğretim elemanlarına da bu konuda önemli görevler düşmektedir. Çağı yakalayabilmek adına öğretim elemanları kendini yenilemeli, ders içeriklerini gözden geçirmeli, derslerine yönelik olumsuz öğrenci tutumlarını ortadan kaldırmalıdır. Şahin (2017) tara-

findan yapılan çalışmada coğrafya öğretim elemanlarının derslerde akademik bilgileri aktarmaları yanında güncel konularla bağlantı ve bunları derslere yansıtma önerisinde bulunmaktadır.

Son olarak, yeterli bir coğrafya lisans öğretim programının oluşabilmesi adına; iyi bir coğrafya lisans öğretiminin amacının ve bir mezunda bulunması gereken bilgi, beceri, nitelik ve yeterliliklerin de öncelikle belirlenmesi gereklidir. 21. yy. coğrafya mezunlarında bulunması gereken yeterlilikler adına dünya örnekleri iyi incelenerek, mutlaka ihtiyaç analizleri yapılmalı, değişen ve gelişen şartlara uyum sağlanmalıdır. Ayrıca öğretim programındaki her coğrafya ders içeriğinin; araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, problem çözmeyi önceleyen, yaratıcılığı teşvik eden bir yapıda olması gerekir. Ayrıca mekân ve çevresinde olup biteni iyi analiz edip, çözümler üretebilen mezunlar vermek hedeflenmelidir. Çünkü bu yeterlilikler, günümüzde her lisans mezununun kazanması gerekli temel beceriler arasında sayılabilir.

Araştırma sonuçlarından ve literatürden hareketle,

1. Özellikle coğrafya öğretim programının yıldan yıla ve dönemden döneme zorlaşıp kolaylaşması yönündeki geliştirmeler ve yoğunluğuna yönelik iyileştirmeler yapılabilir.
2. Coğrafya öğretim programının uygulamalı yönü geliştirilebilir.
3. YÖK zorunlu derslerinin uzaktan eğitimle verilmesi konusunda iyileştirmeler yapılabilir.
4. Coğrafya öğretim programındaki özellikle fiziki coğrafya disiplinine ait derslerin yoğunluğu, sevilip sevilmemeye nedenleri ve bu alanda lisansüstü eğitim yapma/yapmama isteği araştırılabilir.
5. Düzenli aralıklarla ihtiyaç analizi yapılarak dersler ve içerikleri yenilenebilir.
6. Seçmeli ders havuzu, öğrencilerin beklentileri doğrultusunda genişletilebilir. (Arazi çalışmalarını içeren uygulamalı dersler, kampçılık, dağcılık vb.)

Bu çalışmada, örneklem/çalışma grubunun sadece bir üniversitedeki katılımcılardan oluşması bir sınırlılık oluştursa da bu çalışmadan elde edilen sonuçların coğrafya öğretim programlarının içeriğine ve geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca gelecekte, daha geniş ve farklı üniversitelerden seçilecek örneklem/çalışma gruplarıyla yapılacak yeni çalışmaların literatüre katkı sağlayacağı şimdiden söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Arı, Y. (2020a). Coğrafya lisans programlarında arazi çalışmaları: Uygulayıcı öğretim üyelerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Doğu Coğrafya Dergisi* 25(43), 13-30.
- Arı, Y. (2020b). Fieldwork in geography undergraduate degree programmes of Turkish Universities: Status, challenges and prospects. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(2), 285-309.
- Doğanay, H. (2012). Kuruluşunun 55. yıldönümünde Atatürk Üniversitesi'nde coğrafya araştırmaları ve eğitimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17(28), 1-32.
- Doğanay, H., & Zaman, S. (2002). Orta öğretim coğrafya eğitiminde hedefler-stratejiler ve amaçlar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 7(8), 7-25.
- Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden yabancı dil dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 236-265.
- Garipağaoğlu, N. (2001). Gezi-gözlem metodunun coğrafya eğitimi ve öğretimindeki yeri (Die Rolle der Expeditionellen Methode im Geographie-Unterricht). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 3(2), 13-30.
- Geçit, Y., & Tokdemir, M. A. (2016). Fen-edebiyat fakültesi tarih bölümü mezunlarının coğrafyaya yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 71-90.
- Gülersoy, A. E. (2013). Doğal mirasın korunması açısından sosyal bilgiler (ortaokul) ve coğrafya (orta ve yükseköğretim) müfredat programlarının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 315-354.
- Gümüş, N., & İlhan, A. (2013). Küreselleşmenin Türkiye üniversiteleri coğrafya öğretmenliği ve bölümleri yapısı üzerinde etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 47-71.
- Gümüşçü, O., & Karakaş Özur, N. (2016). Türkiye'de modern coğrafyanın kuruluşu ve örgütlenmesi (1915-1941). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 32(93), 105-148.
- İlhan, A. (2007). Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi coğrafya lisans ders programı ile Cambridge Üniversitesi Coğrafya Bölümü lisans ders programının karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 152-162.
- İlhan, A., Gülersoy, A. E., & Gümüş, N., (2013). Coğrafya bölümü ve coğrafya öğretmenliği anabilim dalı mezunlarının mezuniyet sonrası karşılaştıkları istihdam sorunu. *Turkish Studies*, 8(9), 1585-1602.
- Kayan, İ. (2000). Türkiye üniversitelerinde coğrafya eğitimi: Amaç, yeni hedefler, sorunlar ve öneriler. *Ege Coğrafya Dergisi*, 11, 7-22.
- Koçman, A. (1999). Cumhuriyet döneminde yüksek öğretim kurumlarında coğrafya öğretimi ve sorunları. *Ege Coğrafya Dergisi*, 10, 1-14.
- Özçağlar, A. (2020). Türkiye'de coğrafya literatürünün gelişmesinde Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Coğrafya Bölümü'nün rolü ve önemi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 18(35), 215-254.
- Özgüngör, S., & Duru, E. (2014). Öğretim elemanları ve ders özelliklerinin öğretim elemanlarının performanslarına ilişkin değerlendirmelerle ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 175-188.
- Pirog, D. (2012). Changes to the conception of geography curricula within university education in Poland in the 21st century in the face of labour market challenges. *European Journal of Geography*, 3(2), 24-41.
- Plano Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2018). Karma yöntemler araştırması alana yönelik bir kılavuz / Mixed Methods Research A Guide to The Field, (Ö. Çokluk Bökeoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (1. Basımdan Çeviri 2016)

- Sözcü, U., & Aydınöz, D. (2020). Analysing the awareness of geography department students on natural disasters in the scope of spatial thinking, *Erciyes Journal of Education*, 4(1), 1-19.
- Şahin, V. (2017). First-year student views on geography as a department and as a profession/Coğrafya bölümü birinci sınıf öğrencilerinin coğrafya bölümüne ve mesleğine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1651-1658.
- Şahin, V., & Özey, R. (2012). İngiltere’de lisans düzeyinde coğrafi arazi çalışmaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 1-17.
- Şeremet, M. (2017). Coğrafya lisans programı ve istihdama yönelik karşılaştırmalı bir değerlendirme: Türkiye ve İngiltere örnekleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 36, 327-340.
- TDK (2022). Retrieved March 03, 2022 from <https://sozluk.gov.tr/>
- Tekindal, S. (2021). Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik-tasarımı ve yürütülmesi eğitim, psikoloji ve sosyoloji alanları için, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- TOĞÜ (2021). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü Öğretim Programı. Retrieved December 10, 2021 from <https://obs.gop.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=00&curSunit=2001241#>
- Yasak, Ü., Özav, L., & Oğan, O. (2020). Coğrafya eğitiminde yeni yaklaşımlar bağlamında Uşak ve Pecs Üniversitesi coğrafya bölümlerinin karşılaştırmalı analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(4), 1951-1975.
- Yazıcı, Ö. (2015). Coğrafya bölümü öğrencilerinin üç boyutlu görsel materyal geliştirmelerine yönelik deneyimleri: Karabük Üniversitesi örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 98-131.
- Yiğit, İ., Ataol, M., & Dinç, A. (2011). Coğrafya bölümlerindeki CBS eğitimi ve CBS’nin gerekliliği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 312-331.
- YÖK (1981). Yükseköğretim Kanunu, Retrieved December 14, 2021 from <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>
- YÖK (1983). Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu, Retrieved December 14, 2021 from <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2809.pdf>
- YÖK (2022). Retrieved January 02, 2022 from <https://uluslararası.yok.gov.tr/uluslararasıilasma/bologna/temel-bilgiler/bologna-sureci-nedir>

Ek 1: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü Öğretim Programı

1. Yarıyıl			2. Yarıyıl		
Ders Adı	Z= Zorunlu S= Seçmeli	AKTS	Ders Adı	Z= Zorunlu S= Seçmeli	AKTS
Coğrafyaya Giriş	Z	5	Bölgesel Coğrafya	Z	4
Klimatoloji I	Z	4	Klimatoloji II	Z	4
Kartoğrafya	Z	4	Nüfus Coğrafyası	Z	4
Genel Jeoloji	Z	4	İstatistik	Z	4
Bilim Felsefesi ve Tarihi	Z	4	Jeomorfoloji I	Z	5
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	Z	2	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	Z	2
Temel Bilgi Teknolojisi Kullanımı	Z	2	Temel Bilgisayar Bilimleri	Z	2
Türk Dili-I	Z	2	Türk Dili-II	Z	2
Seçmeli Yabancı Dil (Fransızca I ya da İngilizce I)		27	Seçmeli Yabancı Dil (Fransızca II ya da İngilizce II)		27
Fransızca I	S	3	Fransızca II	S	3
İngilizce I	S	3	İngilizce II	S	3
Toplam		30	Toplam		30
3. Yarıyıl			4. Yarıyıl		
Ders Adı	Z= Zorunlu S= Seçmeli	AKTS	Ders Adı	Z= Zorunlu S= Seçmeli	AKTS
Jeomorfoloji II	Z	6	Toprak Coğrafyası	Z	5
Ekonomik Coğrafya I	Z	4	Ekonomik Coğrafya II	Z	4
Kırsal Yerleşmeler Coğrafyası	Z	4	Şehir Coğrafyası	Z	4
Biyocoğrafya	Z	5	Kültürel Coğrafya	Z	4
Doğal Kaynaklar ve Korunması	Z	4	Ulaşım Coğrafyası	Z	4
Enerji Kaynakları Coğrafyası	Z	5	Hidroğrafya	Z	3
Seçmeli Üniversite Dersleri I	S	2	Coğrafi Araştırma Yöntem ve Teknikleri	Z	4
Toplam		30	Seçmeli Üniversite Dersleri II	S	2
			Toplam		30
5. Yarıyıl			6. Yarıyıl		
Ders Adı	Z= Zorunlu S= Seçmeli	AKTS	Ders Adı	Z= Zorunlu S= Seçmeli	AKTS
Türkiye Fiziki Coğrafyası I	Z	5	Türkiye Fiziki Coğrafyası II	Z	5
Siyasi Coğrafya	Z	5	Turizm Coğrafyası	Z	5
Coğrafi Bilgi Sistemleri I	Z	5	Coğrafi Bilgi Sistemleri II	Z	5
Seçmeli Alan Dersi (En az 3 ders)		15	Seçmeli Alan Dersi (En az 3 ders)		15
Arazi Çalışması I	S	5	Arazi Çalışması II	S	5
Türkiye Nüfus Coğrafyası	S	5	Türkiye Yerleşme Coğrafyası	S	5
Sanayi Coğrafyası	S	5	Doğal Ortam Bozulmaları	S	5
Jeomorfolojik Haritalar	S	5	Avrupa Coğrafyası	S	5
Uygulamalı Klimatoloji	S	5	Koruma Alanları	S	5
Osmanlıca I	S	5	Coğrafi Nüfus Analizi	S	5
Tarihi Coğrafya	S	5	Osmanlıca II	S	5
Arazi Kullanımı, Hukuk ve Politikalar	S	5	Türkiye İklimi	S	5
Flüviyal Jeomorfoloji	S	5	Kırsal Kalkınma	S	5
Kültür Coğrafyası	S	5	Türkiye Jeolojisi	S	5

Kayaçlar ve Mineraller	S	5	Arazide Çalışma Yöntem ve Teknikleri	S	5
Buzul Jeomorfolojisi	S	5	Karst Jeomorfolojisi	S	5
Su Kaynakları Yönetimi	S	5	Eşitsizliğin Coğrafyası	S	5
Coğrafya Terminolojisi	S	5	Türkiye Toprakları	S	5
Asya Coğrafyası	S	5	Toplam	30	
Yenilenebilir Enerji	S	5			
Toplam		30			
7. Yarıyıl			8. Yarıyıl		
Ders Adı	Z= Zorunlu S= Seçmeli	AKTS	Ders Adı	Z= Zorunlu S= Seçmeli	AKTS
Türkiye Kıyı Bölgeleri	Z	6	Türkiye İç Bölgeleri	Z	6
Bitirme Çalışması I	Z	4	Bitirme Çalışması II	Z	4
Havza Yönetimi	Z	5	Uzaktan Algılama	Z	5
Seçmeli Alan Dersi (En az 3 ders)		15	Seçmeli Alan Dersi (En az 3 ders)		15
Çevre Sorunları	S	5	Türk Ülkeleri Coğrafyası	S	5
Arazi Çalışması III	S	5	Avrupa Birliği	S	5
Kvarterner Coğrafyası	S	5	Afetler Coğrafyası ve Yönetimi	S	5
Küresel Isınma ve İklim Değişiklikleri	S	5	Orta Asya Coğrafyası	S	5
Ortadoğu Coğrafyası	S	5	Oseonografya	S	5
Küreselleşme ve Coğrafya	S	5	Türkiye Toprak Erozyonu	S	5
Türkiye Bitki Coğrafyası	S	5	Şehir ve Bölge Planlama	S	5
Sağlık Coğrafyası	S	5	Arazi Çalışması IV	S	5
Fitocoğrafya	S	5	Güncel Toplumsal Sorunlar	S	5
Akarsu Bilimi	S	5	Zoocoğrafya	S	5
Volkan Coğrafyası	S	5	Göl Bilimi	S	5
Kuzey ve Güney Amerika Coğrafyası	S	5	Türkiye'nin Komşuları	S	5
Avustralya ve Antarktika Coğrafyası	S	5	Çevre Yönetimi	S	5
Harita Çizim Çalışmaları	S	5	Afrika Coğrafyası	S	5
Türkiye Tarım Coğrafyası	S	5	Vahşi Yaşam Alanları	S	5
Türkiye Ticaret ve Ulaşım Coğrafyası	S	5	Türkiye Sanayi Coğrafyası	S	5
Türkiye'nin Doğal Miras ve Koruma Alanları	S	5	Türkiye Madenler ve Enerji Kaynakları Coğrafyası	S	5
Girişimcilik	S	5	Türkiye Turizm Coğrafyası	S	5
Toplam		30	Çevre ve İnsan	S	5
• TOGÜ ders bilgi paketinden sadeleştirilerek hazırlanmıştır.				Toplam	30

Kaynak: TOGÜ, 2021.

Covid 19 Pandemisi Sürecinde Yükseköğretimde Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Öğrenci Deneyimleri*

Student Experiences on Teaching Practice in Higher Education During the Covid 19 Pandemic Process*

Ertuğ CAN

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Covid 19 Pandemisi sürecinde öğretmen adaylarının yükseköğretimde öğretmenlik uygulamasına ilişkin deneyimlerini ortaya koymaktır. Bu araştırma, nitel araştırma deseninde ve durum çalışması modelinde planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 75 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, uzman görüşü alınarak hazırlanan yapılandırılmış soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda 3 tema, 10 alt tema ve 298 kod belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, Covid 19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim yoluyla yürütülen öğretmenlik uygulamaları yeterli düzeyde değildir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlik uygulamasında derse katılım, altyapı, erişim, teknik konular, öğrenme ortamı ve staj uygulaması boyutlarında sorunlar bulunmaktadır. Özellikle, derslerde etkileşim sağlanamadığı, öğrencilerin derslere katılmadığı, geribildirim sağlanamadığı, araç-gereç ve internet problemi olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, ev ortamının öğrenme için uygun olmadığı, motivasyon eksikliği, ders programlarının uygun olmaması, materyal yetersizliği, bilgilendirme eksikliği ile bazı etkinliklerin yapılmadığı belirtilmektedir. Öğretmen adaylarına göre, öğretmenlik uygulaması öncelikle yüz yüze yürütülmelidir. Yüz yüze eğitim mümkün olmadığı takdirde, öğretmenlik uygulaması karma yöntem ile yürütülmeli veya pandemi koşullarında öğretmenlik uygulaması yapılmamalıdır. Pandemi koşullarında öğretmenlik uygulamasının etkili olabilmesi için altyapı, erişim ve teknik destek sağlanması, öğrenme ve öğretme ortamının düzenlenmesi, öğrencilerin katılımının sağlanması, ders programlarının adaylara uygun düzenlenmesi önerilmektedir. Adaylar, mezuniyet sonrasında hizmetiçi eğitim ile yetiştirilebilirler.

Anahtar Sözcükler: Covid 19 pandemisi, Yükseköğretim, Öğretmenlik, Öğretmenlik uygulaması, Öğretmen adayı

ABSTRACT

The purpose of this research is to reveal the experiences of teacher candidates on teaching practice in higher education during the Covid 19 Pandemic process. This research was planned in qualitative research design and case study model. The study group of the research consists of 75 teacher candidates. The data of the research were collected through the structured questionnaire prepared by taking expert opinion. The data were analyzed using the content analysis technique. As a result of the analysis of the data, 4 themes, 10 sub-themes and 298 codes were determined. According to the results of the research, teaching practices conducted through distance education during the Covid-19 pandemic process are not at a sufficient level. According to the results of the research, there are problems in teaching practice in

Can E., (2022). Covid 19 pandemisi sürecinde yükseköğretimde öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğrenci deneyimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 459-471. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1118080>

*Bu araştırma, 7-10 Temmuz 2021 tarihleri arasında Aksaray Üniversitesi'nde çevrimiçi düzenlenen VIIIth International Eurasian Educational Research Congress / EJERCongress 2021'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*This research was presented as an oral presentation at the VIIIth International Eurasian Educational Research Congress / EJERCongress 2021, held online at Aksaray University between 7-10 July 2021.

Ertuğ CAN (✉)

ORCID ID: 0000-0002-0885-9042

Kırklareli Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Kırklareli, Türkiye

Kırklareli University, Faculty of Science and Literature, Department of Educational Sciences, Department of Educational Administration, Kırklareli, Turkey

ertugcan@gmail.com

Geliş Tarihi/Received : 17.05.2022

Kabul Tarihi/Accepted : 15.08.2022



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

the dimensions of class participation, infrastructure, access, technical issues, learning environment and internship practice. In particular, it is stated that there is no interaction in the lessons, the students do not attend the lessons, no feedback is provided, and there are equipment and internet problems. In addition, it is stated that the home environment is not suitable for learning, lack of motivation, unsuitable course schedules, lack of material, lack of information and some activities are not held. According to teacher candidates, teaching practice should be primarily carried out face to face. If face-to-face education is not possible, teaching practice should be carried out with a mixed method or teaching practice should not be done in pandemic conditions. In order for teaching practice to be effective under pandemic conditions, it is recommended to provide infrastructure, access and technical support, to organize the learning and teaching environment, to ensure the participation of students, and to organize the curriculum for the candidates. Candidates can be trained with in-service training after graduation.

Keywords: Covid 19 pandemic, Higher education, Teaching, Teaching practice, Teacher candidate

GİRİŞ

Aralık 2019'da Çin'in Wuhan bölgesinde ortaya çıkan Covid 19 pandemisi küresel düzeyde sağlık, eğitim ve ekonomi başta olmak üzere tüm alanları olumsuz etkilemiş ve küresel düzeyde eğitimi kesintiye uğratmıştır. UNESCO (2020a) verilerine göre, 191 ülkede yaklaşık olarak 1 milyar 570 milyon öğrenci okul kapanmaları nedeniyle doğrudan ya da dolaylı olarak pandemiden etkilenmiştir. UNESCO (2020b) verilerine göre, Eylül 2020 itibarıyla küresel düzeyde alınan önlemlere rağmen 851.870.246 okul kapanmış, 1.076.784.928 öğrenci (%60) örgün eğitim görememiştir. 16 Mayıs 2021 tarihi itibarıyla (UNESCO, 2021), Türkiye'de tüm öğretim kademelerinde Covid 19 pandemisi nedeniyle okullar kapanmış, toplam 24.901.925 öğrenci bu durumdan etkilenmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü dönemde, küresel düzeyde 24 ülkede okullar hâlâ kapalı durumda olup, tüm önlemlere ve aşılama faaliyetlerine rağmen tüm öğrencilerin %11.5'i (200,895,815) bu durumdan etkilenmeye devam etmektedir. Ancak, Covid 19 pandemisinin etkilerinin bu resmî verilerden daha yüksek olduğu tahmin edilmektedir. Alınan tüm önlemlere rağmen, pandeminin etkileri zaman zaman azalsa da devam etmektedir.

UNICEF (2020), Covid 19 pandemisinin etkilerinin uzun süreceğini ve özellikle risk altındaki ve dezavantajlı öğrencilerin okulu bırakma risklerinin artabileceğini, bu nedenle eğitimin kesintisiz sürdürülebilmesi için internet erişimi bulunmayan, araç-gereç ihtiyacı bulunan öğrencilerin desteklenmesini ve uzaktan eğitime erişim olanaklarının her yaş grubu için sağlanmasını önermektedir. Bu süreçte, tüm ülkeler açısından öncelikli hedef eğitim öğretimin kesintiye uğramadan sürdürülmesini sağlamak olmuş ve uzaktan eğitim "temel öğrenme kaynağı" olarak küresel düzeyde kullanılmaya başlamıştır. (UNESCO, 2020c), Covid 19 pandemi sürecinde, küresel düzeyde uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaşılabilecek olumsuzlukları azaltmak amacıyla tüm ülkelerin öncelikle teknoloji, içerik, pedagoji ve izleme-değerlendirme olmak üzere, dört alanda iyi bir hazırlık yapmalarını önermektedir.

Covid 19 salgını karşısında Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2020a), 12 Mart 2020 tarihinden itibaren yükseköğretimde yüz yüze eğitime ara verilmesine ve 23 Mart 2020 tarihinden başlayarak 2019-2020 Bahar yarıyılında her düzeydeki derslerin senkron (eş zamanlı) veya asenkron (eş zamansız) olarak uzaktan öğretim yöntemi ile yürütülmesine karar vermiştir. Bu

kapsamda, uygulamada birlik sağlamak amacıyla yayınlamış olduğu kılavuzda (YÖK, 2020b), yeni normal süreçte karma öğrenme uygulamalarına ve zenginleştirilmiş içerik geliştirme-ye yer verilmesi, uzaktan öğretimin belli standartlara uygun yürütülmesi, öğretim elemanlarının öğretim yeterliliklerinin geliştirilmesi, uzaktan öğretimde yapılanma ve organizasyon yapısının geliştirilmesi ve ders dışı çevrimiçi etkinliklerin planlanması önerilmiştir. Ayrıca, 2020-2021 eğitim öğretim döneminde "öğretmenlik uygulaması" gibi uygulamalı eğitimlerin mümkün olduğunca "yüz yüze" verilmesi ve dijital ortamda desteklenmesi belirtilmekle birlikte, koşulların uygun olmaması nedeniyle "öğretmenlik uygulaması" ile ilgili çalışmaların ders ve ödev gibi etkinliklerle tamamlanması tavsiye edilmiştir. Halbuki, Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi'nde (MEB, 2018), belirtildiği gibi, öğretmenlik mesleği, dersi/uygulamayı planlama, dersi işleme, sınıf yönetimi, atölye ve laboratuvar yönetimi gibi konularda öğrenciye rehberlik yapma, öğrenci başarısını değerlendirme, yönetim işlerine ve eğitsel çalışmalara katılma gibi çeşitli faaliyetleri kapsamaktadır. Öğretmenlik uygulamalarının da öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği, tüm görev ve sorumluluk alanlarını kapsayacak şekilde planlanarak yürütülmesi gerekmektedir. Ancak, Covid 19 Pandemi koşullarının hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öngörülen pek çok hedefin gerçekleştirilmesine olumsuz etkileri olabileceği kestirilebilir. Çünkü Covid 19 pandemi sürecinde Türkiye'de üniversitelerin uzaktan eğitim kapasitelerinin insan kaynakları, donanım, yazılım, içerik, sınav ve bütçe bakımından yeterli düzeyde olmaması (Karadağ, Koza Çiftçi, Gök, Su, Ergin Kocatürk ve Selin Çiftçi, 2021), öğretmen adaylarının Covid 19 sürecinde çevrimiçi eğitimin örgün eğitimin yerini tutmadığı, internet-donanım sorunları yaşadıkları ve bu durumun fırsat eşitsizliğine neden olduğu (Özkaral ve Bozyiğit, 2020) şeklindeki değerlendirmelerinden yükseköğretimde diğer programlar gibi öğretmenlik uygulamalarının da olumsuz etkilenebileceği tahmin edilebilir.

Öğretmenlik uygulamaları, uygulama öğrencilerinin öğretmeni olacağı öğretim düzeyinde ve alanlarında, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî veya özel eğitim öğretim kurumlarında, uygulama öğrencilerinin hazırlık, uygulama, değerlendirme ve geliştirme aşamalarına fiilen katılımı ile yürütülmektedir (MEB, 2018). Ancak, Covid 19 Pandemisi nedeniyle, Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2020c), 07.04.2020 tarihli yazısı ile yükseköğretimde öğretmenlik programlarında yer alan "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" gibi derslerin uygulamalı bölüm-

lerin Covid 19 pandemi koşullarında Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullarda yüz yüze yürütülemediğini belirtmektedir. Başka bir anlatımla, 2019-2020 öğretim yılı bahar yarısında öğretmenlik programları ve pedagojik formasyon programlarında öğrenim gören öğrencilerin teorik ve uygulamalı eğitimlerini uzaktan öğretim yöntemiyle tamamlamaları, uygulama dosyası için ders ve ödev gibi etkinliklerin esas alınması kararı alınmıştır. Ayrıca, Öğretmenlik Uygulaması Yönergesine (MEB, 2018), 17.04.2020 ve 14.10.2020 tarihlerinde eklenen geçici maddeler ile Covid-19 salgını dönemiyle sınırlı olmak kaydıyla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yürütülen uygulamalı derslerin yoğunlaştırılarak uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının gözetiminde uygulama öğrencisi tarafından yapılacak ödev, proje ve diğer araçlarla dijital, çevrimiçi canlı (senkron) öğrenme ortamlarında gerçekleştirilerek değerlendirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu kararlar ile Öğretmenlik Uygulaması dersinin teorik ve uygulamalı bölümleri uzaktan öğretim olanakları ile sürdürülmüştür. Öğretmen adayları, dersin uygulamalı bölümlerine EBA ve diğer platformlar aracılığıyla katılım sağlamış, ders sunumlarına uzaktan öğretim olanakları ile devam etmişlerdir. Ayrıca, Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2020d), pandemi koşullarında, üniversitelerin uzaktan öğretime ilişkin yetkinliklerini artırmak ve yükseköğretimde dijital imkânlarla ders verilmesini teşvik etmek amacıyla “birinci ve ikinci öğretim programlarındaki derslerin %40 oranına kadar uzaktan öğretim yoluyla verilebileceği” ve “her yıl üniversite senatolarının kararı doğrultusunda birinci ve ikinci öğretim programlarındaki derslerin en az %10’unun sadece dijital imkânlarla ve uzaktan öğretim yolu ile verilmesi” yönünde tavsiye kararı almıştır.

Covid 19 Pandemi sürecinde yükseköğretimdeki uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin araştırma sonuçları incelendiğinde, Karadağ ve Yücel’in (2020) araştırma sonucuna göre, Covid 19 sürecinde üniversitelerde uzaktan eğitim gören lisans öğrencilerinin sadece %63’ünün evinde internet bağlantısı bulunmakta, 1/3’ünün bilgisayar veya tableti bulunmamakta ve bu nedenlere bağlı olarak öğrencilerin 1/4’ü, uzaktan eğitim etkinliklerine katılamamaktadırlar. Araştırmaya katılan lisans öğrencileri, Covid 19 sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarında, fakültelerinin yönetimlerinden ve özellikle dijital öğretim materyallerinin içeriğinden memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, doğal olarak öğrencilerin uygulamalı derslere erişimlerini de olumsuz etkileyebilir. Allen, Rowan ve Singh (2020), Covid 19 pandemi sürecinde, öğretmenler ile öğretmen eğitimcilerinin profesyonel yaşamları ve çalışmaları bakımından belirsiz bir dönemden geçtiklerini, çevrimiçi ortamın önemli zorluklar yarattığını ve çevrimiçi ortamda yürütülen öğretmen eğitiminde daha stratejik, tutarlı, güçlü bir liderlik ve iş birliğine dayalı yaklaşımlara ihtiyaç olduğunu, Thomas’da (2020), Covid 19 pandemisi ile çevrimiçi öğretime geçişin öğretmen eğitimcileri yeniden düşünmeye zorladığını belirtmektedir. Bu nedenlerle, Piştav Akmeşe ve Kayhan’a (2021) göre, Covid 19 pandemi sürecinde öğretmenlik uygulaması süreci öğretmen adayları ve sınıftaki öğrenci özellikleri dikkate alınarak planlanmalıdır.

Ayrıca, Covid 19 Pandemi sürecinde eğitim kurumları ile eğitimcilerin, okul ziyaretlerini iptal ederek uygulamaları çevrimiçi

takip etmek zorunda kalmaları, öğretmen adaylarının uygulamalara katılım durumları gibi bazı zorluklarla karşılaştıkları (Flores ve Swennen, 2020; Flores ve Gago, 2020), öğrencilerin ders esnasında kendilerini daha rahat hissettikleri ancak disiplin, motivasyon ve sosyalleşme ile bazı teknik sorunlar yaşadıkları (Koç, 2020), öğretmenlik uygulamasının uzaktan öğretim ile yürütülmesinin öğretmen adaylarında belirsizlik ve güvensizlik gibi olumsuz duygulara neden olduğu (González-Calvo, Barba-Martín, Bores-García, ve Gallego-Lema, 2020), şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Ancak, Di Pietro, Biagi, Costa, Karpinski ve Mazza (2020), Covid 19’un tüm öğrencileri eşit etkilemeyeceğini, hem bilişsel hem de bilişsel olmayan beceri edinimini olumsuz etkileyebileceğini ve uzun dönemli olumsuz etkileri olabileceğini belirtmektedirler. Özellikle, mevcut insan sermayesinde azalmaya neden olacağı, kapanmadan etkilenen öğrenci gruplarının gelecekteki gelirlerinde azalma, verimlilik, yenilikçilik ve istihdam üzerinde olumsuz etkileri olacağını vurgulamaktadırlar. Jain, Lall ve Singh (2020), pandemide özel okullar ve devlet okulları arasındaki eşitsizliklerin çevrimiçi eğitime geçişle keskinleştiğini, bunun toplumun ekonomik olarak zayıf kesimlerinden gelen öğrencilere ulaşmayı zorlaştırdığını ve öğretmenlerin pandemiden ciddi şekilde etkilenen ulaşılması zor öğrencileri nasıl destekleyeceklerini bilemediklerini belirtmektedirler. Covid 19 pandemisinin öğretmen eğitimine yönelik etkileri olarak İngiltere’de lisansüstü düzeyde öğretmen eğitimine yoğun bir talep olduğu (Worth, ve McLean, 2020), belirtilmektedir. Bu talep artışı, pandeminin küresel düzeyde yaratmış olduğu ekonomik sorunların yansıması, öğretmenlik mesleğine olan ihtiyaç ve istihdam koşulları ile açıklanabilir.

2019-2020 öğretim yılı bahar yarısından itibaren Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin almak zorunda oldukları öğretmenlik uygulaması uzaktan öğretim yoluyla sürdürülmüştür. Bu uygulamanın mevcut durumunun öğretmen adaylarının görüşleri esas alınarak ortaya koyulması önemli görülmektedir.

Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırmanın amacı, Covid 19 Pandemisi sürecinde öğretmen adaylarının yükseköğretimde öğretmenlik uygulamasına ilişkin deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın problem cümlesi, “Covid 19 pandemi sürecinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin deneyimleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Covid 19 Pandemi sürecinde öğretmen adaylarına göre;

1. Öğretmenlik uygulamasının yeterliliği nasıldır?
2. Öğretmenlik uygulamasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
3. Öğretmenlik uygulamasının etkililiği için neler yapılabilir?

Bu araştırma, pandemi gibi kriz durumlarında yürütülen öğretmenlik uygulamasının mevcut durumu, etkililiği ve daha etkili yürütülmesine yönelik öneriler geliştirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca, pandeminin etkilerinin devam ettiği ve ne zaman sona ereceğine ilişkin kesin veriler olmadığı için pandemi sürecinde ve pandemi sonrası dönemde öğretmenlik uygulamalarının geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir. Araştırmanın nitel araştırma yöntemle-

rine dayalı olarak öğretmenlik uygulamasına doğrudan katılan öğretmen adayları ile yürütülmesi ve bu konu ile ilgili yeterli araştırmaların bulunmaması da bu araştırmanın önemini göstermektedir.

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma deseninde ve durum çalışması modelinde tasarlanmıştır. Nitel olarak yürütülen araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılmakta, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya koyulmasına yönelik bir süreç izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalar belirli bir konuya ilişkin olarak daha derinlemesine ve kapsamlı verilerin elde edilmesine olanak sağlamaktadır (Denzin ve Lincoln, 2005; Marshall ve Rossman, 2006; Patton, 2015; Singh, 2007). Durum çalışması, sosyal bilimlerde gerçek hayattaki olayların bütüncül ve anlamlı özelliklerini ortaya koymak, güncel ve gerçek yaşam olaylarının bütüncül ve derinlemesine anlaşılmasını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Böylece, araştırmacılar belirli bir duruma ilişkin özellikleri yakından incelemekte ve elde ettikleri verilere dayalı olarak kapsamlı değerlendirmelerde bulunmaktadır (Creswell, 2015; Fidel, 1984; Yin, 2009; Zainal, 2007). McMillan'a (2004) göre, durum çalışmasında bir veya birden fazla olayın, bireylerin ya da sınırlı sistemlerin derinlemesine analizi yapılmaktadır. Bu çalışmada Covid 19 pandemi sürecinde öğretmenlik uygulamaları bir durum olarak ele alınmış ve katılımcı görüşlerine göre kapsamlı olarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 öğretim yılında Kırklareli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıfta öğrenim gören öğretmenlik uygulamasına katılım sağlayan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 75 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Katılımcılara ilişkin Demografik Özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu (n=40) erkek olup, il merkezinde (n=36) yaşamaktadır. Katılımcılar genellikle mobil telefon (n=34) ve dizüstü bilgisayar (n=33) kullanarak ve ev interneti (n=40) yardımıyla derse katılmaktadırlar.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, pilot uygulama sonucunda ve uzman görüşü alınarak öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan cinsiyet, yaşanan yer, uzaktan eğitime ve internete bağlanma yöntemi ile ilgili 4 demografik soru ile yapılandırılmış 3 açık uçlu sorudan oluşan form yardımıyla pandemi koşulları nedeniyle elektronik ortamda elde edilmiştir. Katılımcılara yapılandırılmış açık uçlu sorular kapsamında Covid 19 Pandemi sürecinde öğretmenlik uygulamasının yeterliliği, karşılaşılan sorunlar ve önerilere ilişkin sorular yöneltilmiştir. Veri toplama süreci geliştirilmeden önce, alanla ilgili kapsamlı literatür taraması yapılmış ve konu ile ilgili 6 açık uçlu sorudan oluşan taslak bir form oluşturulmuştur. Bu taslak form 20 öğretmen adayına uygulanmış, eğitim bilimleri alanında uzman 3 akademisyenin görüşüne başvurulmuş ve veri toplama aracının yapılandırılmış 3 açık uçlu sorudan oluşmasına karar verilmiştir.

Verilerin Toplama Süreci

Araştırma için Kırklareli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulundan 26.01.2021 tarih ve E-35523585-199-1569 sayılı Etik Kurulu Onayı alınmıştır. Araştırma verileri, Kırklareli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıfta öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersine katılım sağlayan öğretmen adaylarının gönüllü katılımı ile onayları alınarak 15 Şubat 2021

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Demografik Özellikler	Alt Boyut	(n)	%
Cinsiyeti	Kadın	35	47
	Erkek	40	53
	Toplam	75	100
Yaşadığı Yer	İl	36	48
	İlçe	18	24
	Köy	20	27
	Kasaba	1	1
	Toplam	75	100
Uzaktan Eğitime Erişim Yöntemi	Mobil Telefon	34	45
	Dizüstü Bilgisayar	33	44
	Masaüstü Bilgisayar	5	7
	Tablet Bilgisayar	2	3
	Etkili Katılım sağlayamadım	1	1
Toplam	75	100	
İnternete Bağlanma Yöntemi	Ev interneti	40	53
	Mobil Telefon interneti	22	29
	Komşunun/tanıdıkların interneti	11	15
	Kamu Kurumu	2	3
	Toplam	75	100

ile 10 Mayıs 2021 tarihleri arasında elektronik ortamda gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilmiştir.

Odak Grup Görüşmesi

Covid 19 pandemisinin öğretmenlik uygulaması üzerine yansımalarını daha ayrıntılı belirleyebilmek amacıyla öğretmen adaylarıyla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2013) belirttiği gibi odak grup görüşmelerinde grup dinamikleri sorulara verilen yanıtların kapsamını ve derinliğini etkilemekte, zengin bir veri seti oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, bireysel görüşmelerde akla gelmeyecek bazı konular grup görüşmelerinde diğer bireylerin açıklamaları çerçevesinde akla gelebilir ve ek yorumlarda bulunmak mümkün olabilir. Bu çalışmada odak grup görüşmesi kapsamında öncelikle a) En çok tekrarlanan kodlar belirlenmiştir. b) Öğretmen adaylarından gönüllülük esasına göre 10 kişi belirlenmiştir. c) Beşer kişiden oluşan iki farklı grup belirlenmiştir. Öğretmen adayları ile pandemi koşulları nedeniyle elektronik ortamda görüntülü olarak haftada bir defa olmak üzere bir ay boyunca toplamda dört defa Covid 19 Pandemisi sürecinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması ile ilgili deneyimleri üzerine görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi yardımıyla, tema, alt tema ve kodlara ayrılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizinde katılımcı görüşlerinden yararlanılarak tema, alt tema ve kodlar belirlenmektedir (Patton, 2015). Nitel araştırmalarda verilerin analizinde verileri kodlama, temaları bulma, kodları ve temaları düzenleme, bulguları tanımlama ve yorumlama şeklinde aşamalar izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da bu aşamalara uygun olarak araştırmacıların tarafsızlığına, kapsamlı veriler elde edilmesine özen gösterilmiş ve eğitim bilimleri alanında uzman 3 akademisyenin görüşünden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda 3 tema, 10 alt tema ve 298 kod belirlenmiş, analizler bu tema, alt tema ve kodlara uygun yürütülmüştür. Araştırmaya katılanlar arasından gönüllülük esasına göre seçilen 10 katılımcı ile yapılan odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiş, tema ve alt temalar belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamaya yönelik yöntemler olan inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2013) ile ilgili hususlar bu çalışmada da dikkate alınmıştır. Bu amaçla, katılımcı görüşlerine başvurulması, bulguların teyit amacıyla öğretmen adaylarına gönderilmesi, uzman desteği alınması ve görüşlerin ayrıntılı olarak betimlenmesi gibi aşamalar takip edilmiştir. Analiz sonucunda oluşturulan kodlar ve temalar, eğitim bilimleri alanında çalışan 3 uzman tarafından tekrar oluşturulmuş, uzmanların eşleştirmeleri ile araştırmacının eşleştirmeleri karşılaştırılmış ve elde edilen kod ve temaların genel olarak uyumlu olduğu görülmüştür.

Kodlamanın güvenilirliğini belirlemek amacıyla, Miles ve Huberman'ın (1994:64), $[Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Bir-$

$liğı + Görüş Ayrılığı)] \times 100$, formülü uygulanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum, $[Güvenirlik = 241 / (241 + 57)] \times 100 = .81$ olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası güvenirliliğin %70'ten büyük olması, kodlamanın güvenilir olduğunu doğrulamaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyinin yüksek olması, kodlamanın güvenirliliği açısından kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde görüş birliği olduğunu göstermektedir.

Temalara bağlı belirlenen kodlar daha sonra kendi içinde tekrar analiz edilerek temalarla ilişkilendirilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 2015). Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamaya yönelik olarak katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve verilere yorum katılmadan bulgular bölümünde olduğu gibi sunulmuştur. Ayrıca, araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak amacıyla; Creswell'in (2015) vurguladığı gibi a) bulgular ilişkili olduğu duruma göre yorumlanmış, b) temaların ve kodların iç tutarlılığına yönelik içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik kriterleri esas alınmıştır. Araştırmada dış geçerliliği sağlamaya yönelik olarak, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi gibi işlem basamakları yöntem bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Creswell'in (2015) belirttiği gibi, nitel araştırmalarda bulguların yorum yapılmadan doğrudan sunulması, araştırmanın güvenirliliğine olumlu katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının görüşleri üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan ham veriler ÖA1, ÖA2, ÖA3, ... şeklinde kodlanmış ve bulgular bölümünde verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine uygun olarak katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Covid 19 Salgını Sürecinde Öğretmenlik Uygulamasının Etkililiği

Öğretmen adaylarının Covid 19 pandemi sürecinde öğretmenlik uygulamasının yeterliliğine ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmenlik Uygulamasının Yeterliliği

Tema	Kodlar	Görüş Sayısı (n)
Yeterlilik	Kısmen Yeterli	44
	Yetersiz	25
	Yeterli	6

Tablo 2'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmen adayları Covid 19 Pandemi döneminde uzaktan eğitim olanakları ile yürütülen öğretmenlik uygulamasını kısmen yeterli (f=44) görmekte, bir bölümü (f=25) ise yetersiz bulmakta, genel olarak ise yeterli bulunmadığı görülmektedir. Bazı katılımcıların konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Yüz yüze yapılan öğretmenlik uygulamasının daha etkili olacağı kanaatindeyim. Yaptığımız uygulama tam anlamıyla öğretmenlikle ilişkilendirilemez bence, çünkü öğretmenle öğrenci yüz yüze olmalı ki eğitimde gerçekleşebilsin zira şu an yapılan şey eğitim öğretimin sadece öğretim kısmını uygulamaya çalışmak.

Bu konuda da başarılı olunduğu söylenemez, çünkü öğrenciler eşit şartlarda değiller.” (ÖA4)

“Bire bir eğitim gibi yeterli bulmuyorum. Çünkü ev ortamında oluşan sıkıntılar derse etkili katılmaya ve dinlemeye uygun değil. Ne öğrenciler ne stajyer öğretmenler ne de uygulama öğretmenleri yeterli verimi alamıyor.” (ÖA6)

“...Bulduğum bölgede gecedan yaşanan elektrik kesintisi anlatım yapacağım saati de kapsıyordu. Sabahın erken saatlerinde jeneratör bulunan bir fırında cihazlarımı şarj ettim ve ayrıca internet paketi yaptım.” (ÖA8)

“Uzaktan eğitim süreciyle yürüttüğümüz için yeterli verimi almıyoruz. Bazen derse hiçbir öğrenci girmiyor, okulda tatmamız gereken o hislerin birçoğundan eksikiz.” (ÖA38)

“Bir taraftan gereksiz buluyorum, bir taraftan da yapmak zorunda olduğumuzu düşünüyorum. Çünkü, hiç uygulama olmadan mesleğe başlamak doğru değil, ancak online olarak da pek etkisi yok gibi.” (ÖA46)

“Pek etkili ve yararlı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü ben normal derslerde bile hocalarım ile göz teması kuran ve anladığımı tasdik eden biriyim. Durum böyle olunca ne ben yararlanabiliyorum (hem öğrenci hem de staj hocamdan) ne de kendimi tam olarak geliştirebiliyorum. Sadece okuyup geçiyoruz gibi hissediyorum dersleri.” (ÖA52)

“Derslerin internet üzerinden olması ve öğretmen öğrenci arasında etkileşimin olmadığından dolayı etkili bir eğitimin olduğundan söz edemeyiz. Öğretmenlik uygulamasını bu şartlar altında sürdürmemizin dersin verimliliğini azalttığı apaçık bir gerçek...” (ÖA61).

“Hocalar bazen karşısında öğrenci bulamıyor, öğrenciler derse açıp var gözüküp diğer rutin işlerini yapıyorlar. Nasıl olsa sınav çalışırım düşüncesi ile katılım çok düşük oluyor. Bu da derste dinleme gerçekleşmediği için etkili eğitim ve öğretim

bence gerçekleşmiyor. Uzaktan eğitim değil, eğitimden uzak oluyor böylece de.” (ÖA64)

“Dersin hocası ile birebir iletişim kurulamadığı için etkililik yeterli olmuyor, etrafın sesinin (şehrin gürültüsü) dersi bölmesi neticesinde odaklanma sorunu olması ya da dersten ani ve çabuk kopmanın yaşanması.” (ÖA71)

Covid 19 Salgını Sürecinde Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3’te görüldüğü gibi, öğretmen adayları pandemi döneminde öğretmenlik uygulaması sürecinde derse katılım, altyapı/erişim, öğrenme ortamı ve staj uygulaması gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Derse katılım boyutunda öğrenci-öğretmen ve aday öğretmenler arasında yeterli etkileşim sağlanamadığı (f=16), öğrencilerin derse katılmadığı (f=9), öğretmen adaylarının bir işte çalışıyor olmalarının (f=6) uygulamalara katılımlarını olumsuz etkilediği ve uygulamalarda öğrencilerden ders esnasında yeterli geribildirim sağlanamadığı (f=4), belirtilmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında altyapı/erişime bağlı sorunlar olarak internet kesintisi/yetersizliği (f=31), ses, görüntü ve bağlantı sorunu (f=9), araç-gereç yetersizliği (f=8) ile elektrik kesintisine (f=1) bağlı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğrenme ortamı ile ilgili olarak sınıf ortamından farklı bir ortamda/evde bulunmaya bağlı sorunlar (f=17), yaşadıkları yerleşim yeri (f=7) ve odaklanma (f=1) ile ilgili sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması süreci ile ilgili ders programı (f=6), materyal yetersizliği (f=4), etkinliklerin yapılamaması (f=3), bilgilendirme eksikliği (f=2) ve staj doyası hazırlama (f=1) konusunda sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bazı katılımcıların konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Ben köyde ikamet ettiğim ve elimde de bilgisayar laptop gibi ekipmanlar olmadığından telefonla giriyorum uygulamala-

Tablo 3: Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar

Tema	Alt tema	Kod	(f)
Sorunlar	Derse Katılım	Etkileşim azlığı (öğrenci ve öğretmen ile)	16
		Öğrencilerin derslere katılmaması	9
		Bir işte çalışıyor olma	6
		Geribildirim yetersizliği	4
	Alt Yapı/Erişim	İnternet kesintisi/yetersizliği	31
		Ses, görüntü, bağlantı vb. teknik sorun	9
		Araç-gereç yetersizliği	8
		Elektrik kesintisi	1
	Öğrenme Ortamı	Farklı ortamda bulunma/ev ortamı	17
		Yerleşim yeri	7
		Odaklanma	1
	Öğretmenlik Uygulaması	Ders programı	6
		Materyal yetersizliği	4
		Etkinliklerin yapılamaması	3
		Bilgilendirme Eksikliği	2
		Dosya hazırlama sorunu	1

ra, bu da sunum yapmamı ve slaytı öğrencilerle paylaşmamı engelliyor. Eğer yüz yüze olmuş olsaydık daha verimli ve etkili bir uygulama olmuş olurdu.” (ÖA2)

“İnternet ve elektrik kesintisi, sınıf mevcudunun tamamının derse katılamaması, öğrenci öğretmen ilişkisinin yok denecek kadar az olması, öğrencilerin kameralarını açmaması nedeniyle iletişim kuramıyoruz. Ayrıca, sunum ve videoları paylaşamıyoruz.” (ÖA5)

“Sürekli internet paketi alıyorum, staj ve dersler için ayrıca paket yapmamız gerekiyor. Sadece bir haftada 160 lira cebimden çıkıyor. Kimsenin durumu bir değil. İmkân eşitliği yok.” (ÖA9)

“İnternet sıkıntısı ve uygulama öğretmenleriyle olabildiğince az iletişim halinde olmamız gelişmeyi olumsuz yönde etkiledi ve etkilemeye devam ediyor. Asla verim alamamak. Dijital ortamın verdiği rahatlık, bazen de imkânların el vermemesi ile derste asla bütünlük kuramıyorum. Bu süreç benim için dönemi geçmekten başka hiçbir şeyden ibaret değil.” (ÖA16)

“Derse katılım olmuyor, öğrenciler iyi bir ortam oluşturamıyor evde. Staj yaparken çok zorlanıyorum. İnternet bağlantısı ve ses sorunu, yoğun ders dönemi, bazen uygun ortamı sağlayamıyorum. Ailemin de maddi durumu iyi olmadığından mecburen çalışıyoruz. Derslere sürekli katılım sağlayamıyorum.” (ÖA24)

“Salgın döneminde evde durmak zorunda olduğumuzdan ailelerimiz bizi işe yönlendiriyor ve bu da öğretmenlik uygulaması dersine katılımımı zorlaştırmıştı ve bu salgın döneminde

devamsızlığın da pek sorun olmayacağını tahmin ettiğimden derslerin çoğuna katılmadım. Keşke yüz yüze olsaydı ve daha verimli geçirip yaparak yaşayarak öğrenseydik!” (ÖA41)

“Karşılaştığım en büyük sıkıntı bulunduğum ortamın ders ortamına uygun ve müsait olmamasıdır. Şartları her ne kadar sağlamaya çalışsak da öğrenci olduğumuz ve aile evinde olduğumuzdan dolayı ses, internet kopması, materyal eksikliği gibi sıkıntılar sık sık yaşanıyor.” (ÖA44)

“Öğrencilerin yeterli imkânları olmadığı için derslere doğru dürüst giremiyorlar, stajyer öğretmenler de çoğu zaman ders anlatma imkânı bulamıyor, ya interneti bitiyor ya bağlantı kesiliyor ya da ses problemi yaşıyor, köyde olanlar zaten hiçbir imkânı yok.” (ÖA48)

“Karşılaştığım en büyük sorun internet sorunu köyde yaşadığım için, çoğu derste odaklanma problemi yaşadım. Staj dosyasında yer alan bazı etkinlikler sınıf ortamında bulunmadığım için dosyayı hazırlarken biraz zorluk yaşadım, materyal ihtiyacı oldu.” (ÖA54)

Öğrencilerle soru cevap etkinliği yaparken cevap hakkı verdiğimiz öğrencinin bize geri dönüt verememesi.” (ÖA56)

Çok verimli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü karşımda kimlerin olduğu belli değil. Soru yönelttiğimizde çok az karşılık veren oluyor. Bağlantı sorunları, programlara yabancılık gibi sorunlardan dolayı pek verimli olamıyoruz. Öğrencileri tanıyamıyoruz, böyle olunca da çocuklar yabancılık çekiyor, kaynaşma yaşanmıyor pek fazla.” (ÖA62)

Tablo 4: Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Öneriler

Tema	Alt tema	Kod	(f)
Öneriler	Altyapı	Araç-gereç-bilgisayar desteği sağlanmalı	2
		İnternet altyapısı güçlendirilmeli	7
	Öğrenme Ortamı	Ev/öğrenme ortamı düzenlenmeli	1
		Online ortamda tüm katılımcılar görüntü açmalı	4
	Başarı Değerlendirme	Sınav yerine ödev verilmeli	2
	Öğretim ortamı/staj süreci	Dersler EBA üzerinden tek platformdan yürütülmeli	3
		Adaylara ders esnasında söz hakkı verilmeli	2
		Adayların derse katılımı zorunlu olmamalı	4
		Adayların ders anlatımı artırılmalı	1
		Dosya hazırlama kolaylaştırılmalı	1
		Uygulama sürecinde esneklik sağlanmalı	1
		Öğrencilerin derslere katılımı sağlanmalı	4
		Adaylar buldukları yerde staj yapmalı	4
		Uygulama öğretmeni ve danışmanlar daha etkin olmalı	2
		Ders zamanı çalışan öğrencilere uygun planlanmalı	1
Mikro öğretim tekniği kullanılmalı	1		
Ders süresi uzatılmalı	1		
Öğretim Materyali	Kaynak, materyal ve ders notları hazırlanmalı	2	
Uygulamanın Yürütülme Biçimi/Yöntemi	Yüz yüze yürütülmeli	29	
	Karma eğitim olarak yürütülmeli	19	
	Pandemide öğretmenlik uygulaması yürütülmemeli	15	
	Uzaktan eğitim olarak yürütülmeli	12	

Online süreçteki eğitim kalitesi ile yüz yüze eğitim elbette ki aynı olamaz. Sanal sınıflarda öğrenciler ile istediğimiz gibi iletişim kuramıyoruz, göz temaslarımız olmuyor, bu gibi sorunlar da eğitim kalitesini ve etkililiğini azaltıyor.” (ÖA66)

“Uygulama çerçevesinde yapılması gereken etkinliklerin büyük kısmını yapamadık bu etkinlikleri dosyamıza eklememiz gerektirdi ama pandemi nedeniyle yapılamadı. Derslerin uzaktan olması, internet kopukluklarının oluşması nedeniyle dersin bir bütünlük içerisinde anlaşılmasına engel oluyor. Ayrıca, eğitimde öğretmen öğrenci etkileşimi olması gerekirken derslerin uzaktan olması bunu engelledi. Ders anlatımını yaparken kendimiz konuşuyoruz kimin anladığını kimin anlamadığını göremiyoruz, bu dersin faydalı olmasına engel oluyor.” (ÖA68)

“Uygulama dersleri ile teorik ders programları uyumlu olmadığı için ders çakışmaları oldu, bu durumu uygulama derslerini takip etmemizi ve aktif katılımı olumsuz etkiledi.” (ÖA71)

“Öğrencilerle iletişim kopukluğu yaşanıyor. Ders katılımları yok denilebilecek kadar az sadece sınavlara yakın zamanlarda derse katılımlar oluyor. Öğretmen ile öğrenci hatta öğrenci ile öğrenci arasındaki etkileşim bile yok denilecek durumda. Sınıf hâkim olmakta çok zorluk çekiyoruz.” (ÖA75)

Covid 19 Salgını Sürecinde Öğretmenlik Uygulamasının Etkililiğine Yönelik Öneriler

Öğretmen adaylarının Covid 19 Pandemi sürecinde öğretmenlik uygulamasının etkililiğine yönelik görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların öğretmenlik uygulamasının daha etkili yürütülmesine yönelik olarak altyapı, öğrenme ortamı, başarı değerlendirme, öğretim ortamı/staj süreci, öğretim materyali ve uygulamanın yürütülme biçimi gibi alt başlıklarda bir takım önerilerde buldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarına göre, internet altyapısı güçlendirilmeli (f=7), araç-gereç, bilgisayar desteği sağlanmalı (f=2), derslerde tüm katılımcılar görüntü açmalı (f=4), ev/öğrenme ortamı düzenlenmeli (f=1), adayların ders başarısını değerlendirme sınav yerine ödevler (f=2) ile yapılmalıdır. Katılımcılar öğretim sürecine yönelik olarak, derslerin sadece EBA üzerinden yürütülmesi (f=3), adayların derse katılımlarında zorunluluk aranmaması (f=4), öğrencilerin derslere katılımlarının sağlanması (f=4), adaylara buldukları yerlerde staj olanağı sağlanması (f=4), adaylara ders esnasında söz hakkı verilmesi (f=2), uygulama öğretmeni ve danışmanların daha ilgili ve etkin olmalarını (f=2) önermektedirler. Ayrıca, adayların ders anlatım sayılarının artırılması, staj dosyası hazırlamanın kolaylaştırılması, uygulamada esneklik sağlanması, ders zamanlarının çalınan öğrencilere göre planlanması, mikro öğretim tekniğinin uygulanması, ders sürelerinin uzatılması ve farklı öğretim materyalleri hazırlanması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının çoğunluğu (f=29), öğretmenlik uygulamasının yüz yüze yürütülmesini önermektedirler. Ancak, öğretmenlik uygulamasının karma yöntem (f=19) ve uzaktan eğitim (f=12) olarak yürütülmesi de önerilmektedir. Katılımcıların bir bölümü de (f=15), pandemi gibi kriz dönemlerinde öğretmenlik uygulamasının yürütülmesi gerektiğini düşünmektedir. Bazı katılımcıların konu ile ilgili önerileri şu şekildedir:

“İlk önce ev ortamına çeki düzen verilebilir. Öğrenmeyi aktif yapmak için öğrenciyi zorlamayan uzun süreli değil de haftalık ödevler verilebilir.” (ÖA6)

“... Covid-19 süreci bittiğinde öğretmen adaylarını seçmek için yeniden bir uygulama planlanabilir. ...” (ÖA11)

“İletişimin daha kolay sağlanması için internet altyapıları iyileştirilmeli, ders esnasında sınıfta stajyerlere daha fazla söz hakkı verilmelidir.” (ÖA18)

“Okulda bulunan öğrencilerin daha aktif hale getirilmesiyle stajyer öğrencilerin de aktif olabileceğini düşünüyorum. Yüz yüze bu uygulamanın olmasını çok gerekli görüyorum.” (ÖA22)

“Uygulama esnasında öğrencilere uygun materyallerin paylaşımı yapılmalı, derslerde imkânı olan herkesin kameraları açılabilir. Yaşadığımız yerleşim yerlerindeki okullarda staj yapılabilir. Ayrıca, hem staj hocamız hem de danışman hocamız daha ilgili ve aktif olabilir.” (ÖA28)

“Dersler kısa ve öz şekilde anlatılmalı. Kaynaklar, notlar, bilgilendirmeler hepsi tek bir platformdan yayılmalı, farklı farklı platformlar kullanılmamalı. Dersler EBA üzerinden devam etmeli.” (ÖA33)

“... herkesin kendi memleketinde açık olan okullara stajyer öğretmen olarak başvurarak gidip uygulama yapması hem öğretmen hem öğrenciyi görebek kısmen de olsa daha verimli yüz yüze bir stajyerlik dönemi olabilirdi. Böylece, biz stajyer öğrencilerin en azından okula gidip öğretmenler ve okul müdürü ile yüz yüze görüşmemizin daha verimli olacağını düşünüyorum.” (ÖA38)

“İnternet, ders araç gereci ve materyal ihtiyacı karşılanmalı, dersler kısa ve daha etkili yapılmalı, ders programları hazırlanırken aday öğretmenlerin durumu dikkate alınmalı, derslere zorunlu katılım süresi azaltılmalıdır.” (ÖA48)

“Pandemi zamanında öğretmenlik uygulamasının yapılmaması gerekmektedir.” (ÖA55)

“Mikro öğretim tekniğinin canlı olarak sınıflarda boş dahi olsa yapılması taraftarıyım. Bunun öğretmen adayı olan bizlere kazanım sağlayacağını düşünüyorum.” (ÖA61)

“Eğer öğrencilerin de durumu uygunsa en az bir defa yüz yüze gerçek bir sınıf ortamında bir ders anlatımı yapılabilir. Kamera açmak zorunlu tutulabilir, sunum yapma ve konu anlatma görevleri verilebilir. Ancak, tek çare örgün eğitim.” (ÖA67)

“Öğretmenlerimizin hem göze hem de kulağa hitap edecek bir şekilde dersi anlatmaları yani dersi slaytlarla videolarla desteklemesi gerekir. Sadece kendisi konuşmamalı, öğrenci de derse etkili bir şekilde katılmalıdır.” (ÖA70)

“Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğrencilerle yüz yüze görüşme fırsatının olması daha etkili olurdu”... (ÖA73)

Araştırma bulgularında görüldüğü gibi, öğretmen adayları Covid 19 pandemi sürecinde uzaktan öğretim yoluyla yürütülen öğretmenlik uygulamasını yeterli bulmamaktadırlar. Öğretmen adaylarının bu süreçte derse katılım, altyapı, erişim, öğrenme ortamı ve staj uygulama sürecinde değişik sorunlarla karşı-

laştıkları görülmektedir. Katılımcılar, bu sorunların çözümüne yönelik değişik önerilerde bulunmakta ve öğretmenlik uygulamasının öncelikle yüz yüze yürütülmesini önermektedirler.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri ile ilgili sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucuna göre katılımcılar, pandemi sürecinde uzaktan öğretime dayalı olarak yürütülen öğretmenlik uygulamasının uygulama öğretmenleri, öğretim elemanları, öğrenciler ve öğretmen adayları için yüz yüze öğretim kadar yeterli olmadığını belirtmektedir. Öğretmen adaylarının pandemi sürecinde yürütülen öğretmenlik uygulamasını kısmen yeterli bulmaları “pandemi koşullarının yarattığı olumsuzluk ve kriz durumunda başka alternatif bulunmamasına bağlı zorunluluk” cümlesiyle açıklanmaktadır. Bu koşullarda yapılacak bir şey bulunmadığı belirtilerek uzaktan eğitime bağlı yürütülen uygulamalar kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlik Uygulaması Yönergesine (MEB, 2018) göre, yükseköğretimde öğretmenlik programları ve pedagojik formasyon programlarında öğrenim gören öğrencilere öğretmenlik uygulamaları kapsamında yönetim ve ders dışı etkinliklerle birlikte doğrudan sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandırılması, belirli derslerin planlı bir şekilde öğretilmesi ve uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ancak, araştırmadan elde edilen sonuçlar ile Özkartal ve Bozyiğit’in (2020), pandemi sürecinde, öğretmen adaylarının stajlarının eksik kaldığı ve mezuniyetleri ile ilgili endişeler nedeniyle pandemi sürecinden olumsuz etkilendikleri şeklinde araştırma sonucu birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlik uygulamalarının etkili bir şekilde gerçekleştirilemediği söylenebilir.

Öğretmen adayları, mevcut koşullarda zorunluluk nedeniyle danışmanların ellerinden geleni yapmaya çalıştığını ancak yüz yüze eğitim gibi etkili olmadığını, öğrencilerin derslere katılım sağlamadığını, etkileşimin sınırlı olanakların ise kısıtlı olduğunu belirtmektedirler. Bu sonuçlar, uzaktan eğitim ile yürütülen öğretmenlik uygulamasının öğrencilerin sırasıyla bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimine olumlu etkisi olduğu, ancak sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemesi (Koç, 2020), altyapı ve erişilebilirlik sorunu (Pokhrel, & Chhetri, 2021), pandemide okulların kapanması sonrasında uzaktan eğitime geçişle birlikte öğrenme kayıplarının artacağı (Di Pietro vd., 2020) gibi faktörler ile açıklanabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının pandemi sürecinde öğretmenlik uygulamasının öğrenme öğretme etkinliklerinde pek çok sorun yaşadıkları görülmekle birlikte, daha çok erişim, internet bağlantısı, altyapı ve araç-gerece bağlı teknik konularda sorunlar yaşadıkları görülmektedir. OECD (2020) verilerine göre, Türkiye’de hanelerin yarısından fazlasının evinde internet erişimi bulunmaması, araştırma sonuçlarını doğrulamaktadır. Bu sorunların öğretmenlik uygulamasının teorik ve uygulamalı bölümlerindeki öğretim sürecine doğrudan etkide bulunması kaçınılmazdır. Bu temel sorunların öğretmen adaylarının

uygulamalara etkili katılımlarını olumsuz etkilediği ve öğretim sürecine ilişkin fazla görüş belirtmemelerinde etkili olduğu söylenebilir. Buradaki sorunun altyapı, erişim, internet vb.. teknik konular olduğu, bu nedenle öğretim programı, öğretim süreci, öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile ilgili olumlu veya olumsuz görüşlerin çok fazla ön plana çıkmadığı görülmektedir. Altyapı, erişim, internet ve teknik yönden yeterli olanağa sahip olan ve uygulamalara katılım sağlayabilen adayların ise genellikle ders programları, derslerin süresi, geribildirim, motivasyon, öğrenme ortamı ve etkileşim gibi konulara ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin okul derslerine yeterli düzeyde katılım sağlamadıkları, derslerde görüntü açmadıkları, sorulara cevap vermedikleri ve bu nedenlerle etkileşim sağlanmadığı belirtilmektedir. Araştırma sonucunda sınav yerine ödev verilmesine yönelik öneri, Koç’un (2020), öğretmenlik uygulamasında uzaktan eğitim yoluyla ölçme ve değerlendirmenin yetersiz bulunması ile benzerlik taşımaktadır.

Araştırma bulguları ile benzer şekilde, Türkiye’de Pandemi sürecinde üniversitelerin uzaktan eğitim kapasitelerinin insan kaynakları, donanım, yazılım, içerik, sınav ve bütçe bakımından yeterli olmaması (Karadağ vd., 2021), uzaktan öğretimdeki öğretmenlik uygulamasında aday öğretmenlerin sınıftaki öğrencileri ve uygulama öğretmenlerini yeterince gözlemleme fırsatı bulamamaları (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2021), öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde motivasyon, disiplin, işbirliği, sosyalleşme, derse devam ve teknik sorunlar yaşamaları, hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması (Koç, 2020), öğretmen adaylarının uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunların nedenleri arasında gösterilebilir.

Araştırma sonucunda erişim ve altyapıya bağlı teknik sorunlar ile birlikte etkileşim sorunu hem uygulama öğretmeni hem de öğrenciler açısından da sorun oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, Flores ve Gago, (2020), pandemi sürecinde öğretmenlik eğitiminde internet erişiminin veya ekipman eksikliğinin yanı sıra dijital okuryazarlık açısından yetersizlik, öğrencilerin bilgisayar, tablet ve internet erişimi olmaması, bazı öğrencilerin çevrimiçi ortamda sorunların çözümü için yeterli iletişim kuramamalarını sorun olarak belirtmektedir. Covid 19 pandemi sürecinde öğrencilerin internet bağlantısı, teknik ve donanım ile ilgili sorunlar, motivasyon sorunları (Aytaç, 2021), etkileşim eksikliği, teknik aksaklık, etkinlikleri planlayamama, öğrenci katılımının azlığı, stres ve sınıf yönetimi sorunları (Aslan-Altan, 2021) yaşadıkları belirtilmektedir. Ayrıca, çevrimiçi öğrenmeye geçişle birlikte çevrimiçi ortama uyum ve dijital öğrenme kaynaklarına erişim sorunu, etkileşim azlığı ve öğrenmeye daha az zaman ayırma, öğrenme faaliyetlerine katılmada motivasyonun azalması (Di Pietro vd., 2020), ağ istikrarsızlığı, azalan konsantrasyon ve tek taraflı etkileşim (Shim ve Lee, 2020), internet yetersizliği, erişim sorunu ile ekonomik ve psikolojik olumsuzluklar (Özkartal ve Bozyiğit, 2020), sıralanmaktadır.

Araştırmanın en önemli sonuçlarından birisi, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde evde veya buldukları yerde uygun bir öğrenme ortamına sahip olmadıklarıdır. Öğrenme ortamının hem öğrenciler hem de öğretmen adayları baki-

mından uygun olmadığı belirtilmiştir. Bu sonuç, doğal olarak öğretmen adaylarının uygulamalara etkili olarak katılımlarını engelleyebilir ve uygulamaların verimliliğini azaltabilir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, Covid 19 pandemi sürecinde ailelerin evde yeterli öğrenme ortamı sağlayamadığı (Aytaç, 2021), yeterli altyapıya sahip olmayan ve evde uygun koşulları olmayan öğrencilerin yeterli düzeyde öğrenemediği (Engzell, Frey ve Verhagen, 2021), evde kendisine ait çalışma odası olmayan öğrencilerin uzaktan eğitimin altyapı yeterliliğine yönelik algılarının diğer öğrencilere göre daha düşük bulunduğu (Koç, 2020), belirtilmektedir. Evde uygun olmayan öğrenme ortamının öğrenmeyi olumsuz etkilemesi (Di Pietro vd., 2020), öğrencilerin evde diğer aile üyeleriyle aynı ekipmanı paylaşmak zorunda olmaları da (Flores ve Gago, 2020), uzaktan eğitimde evdeki öğrenme ortamından kaynaklanabilecek sorunların varlığını doğrulamaktadır. Ayrıca, araştırma sonuçları ile benzer şekilde, Di Pietro vd.,'ne (2020) göre, okulların kapanması nedeniyle dezavantajlı geçmişe sahip öğrencilerin diğer aile üyeleriyle sınırlı bir alanı ve sınırlı sayıda dijital cihazı paylaşma olasılıkları stresli bir ev ortamına maruz kalma olasılıklarını artırmaktadır. Bu hanelerdeki ebeveynler, Covid 19 krizi nedeniyle ekonomik ve iş güvenliği sorunları nedeniyle baskı altında olabilir ve muhtemelen bu olumsuz koşullarda, çocuklarını desteklemek için en iyi konumda olmayabilirler.

Araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin ders programına bağlı sorunlarla karşılaşmaları, benzer şekilde okuldaki teorik dersler ile uygulamalı derslerin çakıştığı, stajyerlerin ders yüklerinin yoğunluğu ile uygulama öğrencilerinin programının okul derslerine uygun planlanmamasının olumsuzluklara neden olduğu (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2021) belirtilmektedir. Araştırma sonucunda, öğretmenlik uygulamasında geribildirim yeterli olmadığı ve bazı etkinliklerin yapılamadığı belirtilmektedir. Oysa, Mahmood'a (2021) göre, çevrimiçi eğitimin etkililiğinde etkili geribildirim ve esnek öğretim büyük önem taşımaktadır. Çünkü, Kidd ve Murray'a (2020) göre, öğretmen eğitimcileri için işin sürdürülebilirliği bakımından kişisel ve profesyonel sınırların bulanıklaşması, evlerin profesyonel öğrenme alanları hâline gelmesi, kişisel ilişkiler ve sorumlulukların genellikle profesyonel uygulamaların yanında aynı anda ortaya çıkması ve artması, öğretmenlik mesleği için çevrimiçi uygulamaları sürdürmede büyük zorluklara neden olmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları staj uygulama sürecinde materyal yetersizliği, bilgilendirme eksikliği ve dosya hazırlamada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, öğretmenlerin çevrimiçi öğretim için gerekli pedagojik yeterliklere sahip olmaması, özellikle çevrimiçi derslerin öğretimi ve materyal hazırlamada yeterli olmamaları (Jain vd., 2020), sanal sınıflarda sınıf düzenini koruma ve öğretimi kesintisiz sürdürmede zorluk yaşanması, sınırlı çevrimiçi bağlantı süresi (Aslan-Altan, 2021), öğretmenlerin bilişim teknolojileri başta olmak üzere öğretim becerilerini geliştirmelerine ihtiyaç bulunması (Schleicher, 2020) ile açıklanabilir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak, Kim'in (2020) araştırma sonucuna göre, çevrimiçi öğretim deneyimleri, öğretmen adaylarına çocuklarla etkileşim fırsatları sağlamanın yanı sıra, çevrimiçi iletişim araçlarıyla küçük çocukların gelişimini ve öğrenimini en iyi şekilde nasıl teşvik edecekleri konusunda düşünmeye teşvik etmektedir.

Araştırma sonucuna göre, Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi'nde (MEB, 2018), aday öğretmenlerin gerçekleştirilmesi beklenen dersi/uygulamayı planlama, dersi işleme, sınıf yönetimi, atölye ve laboratuvar yönetimi gibi konularda öğrenciye rehberlik yapma, öğrenci başarısını değerlendirme, yönetim işlerine ve eğitsel çalışmalara katılma gibi etkinlikleri yeterli düzeyde gerçekleştiremedikleri söylenebilir. Örneğin, aday öğretmenlerin erişim, altyapı ve teknik nedenlere bağlı olarak uygulamalara yeterli düzeyde katılmadıkları, öğrencilerin derse katılmadıkları ve uygulamaların yüz yüze yapılmasını istemeleri, özellikle dersleri planlama, sınıf yönetimi, öğrenciye rehberlik yapma, öğrenci başarısını değerlendirme, yönetim işleri ile eğitsel çalışmalara katılma gibi etkinliklerin yapılamadığını göstermektedir. Eti ve Karaduman'ın (2020), araştırma sonucuna göre, pandemi sürecinde öğretmen adayları meslekî yeterlik bakımından gelişme ihtiyacı hissetmekte ve kendilerini özellikle meslekî alan bilgisi ve meslekî beceriler bakımından yetersiz görmektedirler. Öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan öğretim ile yürütülmesi öğretmen adaylarının meslekî yeterliklerini genellikle olumsuz etkilemektedir. Bu sonuçta, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının yüz yüze yürütülmesini istemelerini doğrular niteliktedir.

Araştırmanın en önemli sonuçlarından biri de öğretmen adaylarının "bir işte çalışıyor olmaları" nedeniyle uygulamalı derslere katılım sağlayamadıklarını belirtmeleridir. Araştırmacının yürütmekte olduğu teorik ve uygulamalı derslerdeki gözlemleri, öğrencilerden almış olduğu geribildirimler de bu sonucu doğrulamaktadır. Bu sonuç, pandeminin bölgesel ve küresel düzeyde yaratmış olduğu ekonomik olumsuzluklar nedeniyle öğrencilerin gelir getirici bir işte çalışmak zorunda kaldıkları ve bu durumun da teorik ve uygulamalı derslere katılımı olumsuz etkilediği şeklinde açıklanabilir. Öğretmen adaylarının "ders programları çalışma koşullarımıza göre esnek olarak düzenlenmeli" şeklindeki önerileri de bu değerlendirmeleri doğrular ve destekler niteliktedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucuna göre, öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasının daha etkili olabilmesi için öncelikle okul ortamında ve öğrencilerle yüz yüze bir ortamda yürütülmesini, karma eğitim uygulamasına geçilmesini ya da pandemi gibi kriz durumlarında öğretmenlik uygulaması yapılmamasını, araç-gereç ve internet bakımından altyapının güçlendirilmesini, öğrenme ortamının uygun hâle getirilmesini, başarı değerlendirmesinde sınav yerine ödev uygulaması ile derslerin sadece EBA üzerinden yürütülmesini önermektedirler. Ayrıca, öğretmen adaylarının uzaktan öğretime dayalı uygulamalarda öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile öğrenciler arasında yeterli düzeyde etkileşim sağlanamadığı ve öğrencilerin kendi derslerine yeterli katılımı sağlamadıklarını belirtmeleri de mevcut öğretmenlik uygulamasının yeterli/etkili olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlik uygulamasının yüz yüze yürütülmesi gerektiğine yönelik önerileri desteklemektedir.

Araştırma sonucunda, pandemi sürecindeki öğretmenlik uygulamasının yüz yüze ve uzaktan eğitim ile birlikte karma

olarak yürütülmesi önerisine benzer şekilde, uzaktan eğitim sürecinde öğretmen eğitiminde öğretimin tasarımı ile etkileşim ağırlıklı düzenlemelere ihtiyaç olduğu, uzaktan eğitim ile yüze eğitimin avantajlı yönlerinin birlikte kullanılması (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2020), önerilmektedir. Ayrıca, pandemi nedeniyle öğrenme kayıplarının olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla çevrimiçi ve çevrimdışı öğelerle desteklenen karma öğrenme gibi alternatif öğrenme yöntemleri ve programların uygulanması (Di Pietro vd., 2020), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çevrimiçi eğitime yönelik olumlu düşüncelere sahip olabilmeleri için teknik sorunların en aza indirildiği çevrimiçi uygun eğitim ortamları oluşturulması da (Özkartal ve Bozyiğit, 2020), önerilmektedir. Ayrıca, pandemi dönemindeki tecrübelerden yola çıkarak gelecekte öğretmen eğitimi ve öğretmenlik uygulamasında öğretme ve öğrenmede daha esnek, farklı yaklaşım ve stratejilere ihtiyaç olduğu (Flores ve Gago, 2020), pandeminin neden olduğu zorlukların üstesinden gelmek için hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi ile öğretmenlerin yeterliklerinin sağlanması, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri bağlamında okullardaki dijitalleşmeye hazırlanması gerektiği (König, Jäger-Biela ve Glutsch, 2020), belirtilmektedir.

Araştırma sonuçları esas alındığında pandemi sürecinde öğretmenlik uygulamasının etkililiğine yönelik farklı öneriler sunulduğu görülmektedir. Örneğin, lisans düzeyinde uygulamalı eğitimin büyük önem taşıdığı, pandemi sürecinde mezun olan öğretmen adaylarının mezuniyet sonrasında göreve başladıklarında uygulamalı hizmet içi eğitime alınması (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2021), önerilmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının verimli çevrimiçi öğretim ve öğrenim deneyimlerinin, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde uygun öğretim stratejileriyle ve ayrıca okullar ve ailelerle çevrimiçi iş birlikleri yoluyla desteklenmesi (Kim, 2020), önerilmektedir. Koç (2020) ise uzaktan eğitimin öğretmenlik uygulaması bakımından etkililiği için evde uygun ortam ve teknik altyapı oluşturulmasını, sosyalleşmeye katkı sağlayacak etkinlikler yapılmasını, etkileşimi sağlayan platformların tercih edilmesini, hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmesini ve aile ile işbirliği yapılmasını önermektedir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan altyapı, erişim ve teknik olumsuzlukların giderilmesine yönelik önerilere benzer şekilde, internete erişimi, bilgisayarların veya tabletlerin kullanılabilirliğini sağlamak, uygun sanal öğrenme ortamları oluşturmak, öğretmenlerin dijital yeterliklerin geliştirilmesi ve eğitilmeleri, ailelerin desteklenmesi (Di Pietro vd., 2020), öğrencilere cihaz ve erişim desteği sağlanması (Reimers ve Schleicher, 2020), altyapı sorunları için iş birliği yapılması (Mahmood, 2021), öğretmenlere altyapı desteği sağlanması (Jain vd., 2020), çevrimiçi eğitim süreçlerinin etkililiği için altyapı, teknik ve sistemsel sorunların giderilmesi, öğretim üyeleri ve öğretmenlerin eğitilmesi, bilgisayar, araç-gereç, internet erişim, vb. teknik destek sağlanması (Özkartal ve Bozyiğit, 2020), önerilmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlik uygulamasının öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik önerilere benzer şekilde, Hodges, Kerch ve Fowler'a (2020) göre, üniversite-okul-aile ortaklıklarını içeren dijital ağlar oluşturularak öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin erişimi artırılabilir. Öğrencilerin evde aldıkları eğitim desteklenebilir, sosyal ilişkileri

geliştirilebilir, stres kaynakları azaltılabilir. Okuldaki öğretmenler ve yöneticiler, öğretmen adayları için sanal Zoom oturumları düzenleyerek onlara iş aramaları, mülakatlar, yüksek beklentileri sürdürme, salgının okulları ve öğrencileri üzerindeki etkisi gibi konularda bilgi sağlayabilir. Reimers ve Schleicher (2020) ise, alternatif eğitim verme yöntemleri ile iletişim ve iş birliği geliştirilmesi, oluşturulacak ekipte öğretmen eğitimcilerinin yer alması, öğretim programlarının gözden geçirilmesi, öğreten ve öğrenenlerin rol ve beklentilerinin yeniden tanımlanması ve velilere rehberlik sağlanmasını önermektedir.

Araştırma sonucunda uygulama sürecinde, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanlarının daha etkin olması, uygun öğretim materyali ile mikro öğretim gibi yöntemlerin daha etkili kullanılmasına yönelik önerilere benzer şekilde, öğretmenlerin çevrimiçi öğretim konusunda pedagojik yeterlilikleri sağlanması, teknolojinin öğretimde kullanımı konusunda özerklik ve özgürlük sağlanması (Jain vd., 2020), önerilmektedir.

Ayrıca, uygulamalı ve teorik tersler için uzaktan öğretime uygun içerik, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi (Can, 2020a), öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi konusunda yeterliklerinin sağlanması (Can, 2020b), sanal sınıflar ve yönetimi konusunda öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde yeterliklerinin sağlanması (Can ve Gündüz, 2021a; Can ve Gündüz, 2021b), şeklinde öneriler sıralanmaktadır. Mahmood'a (2021) göre ise öğretmenler etkileşimli çevrimiçi sınıflar geliştirmeli ve sınıf materyallerini paylaşmalı, öğrencilerin öğrenme yeteneklerini geliştirmeli ve geri bildirimlerini almalı, daha eleştirel, pratik ve yaratıcı düşünmeli, esnek öğretim ve değerlendirme politikaları sunmalı, dersleri küçük modüllere bölerek esnek planlar kullanmalıdır. Öğretmenlik uygulamasının etkililiği bakımından bu öneriler, uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanları tarafından uygulanabilir.

Covid 19 pandemisi nedeniyle teorik ve pratik bilgi birikimine katkıda bulunmak ve öğretmen eğitiminin değişen eğitim ortamında kullanılabilmesi için gittikçe daha fazla organize araştırma (Flores ve Swennen, 2020), ders ister çevrimiçi ister çevrimdışı öğretilsin, eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği ve iletişim (Kim, 2020), eşitlik, kapsayıcılık ve motivasyonu esas almak (Thomas, 2020) faydalı olabilir. Kidd ve Murray'nin (2020), belirttiği gibi, pandemi dönemindeki uzaktan öğretim uygulamalarının öğretmenlik mesleğinin gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmak için okulların sistematik olarak izlenmesi ve bu acil durum sırasında kullanılan farklı çevrimiçi öğretim stratejilerinin ve teknolojik araçların uygulanabilirliği, özgünlüğü ve geçerliliği ile uzun vadeli yayılımını ve etkililiğini araştırmak gerekir.

Uzaktan öğretime dayalı yürütülen öğretmenlik uygulamalarının gelecekteki uygulamalara ve pandemi sonrası etkilerine yönelik kapsamlı araştırmalar faydalı olabilir. Katılımcıların çoğunluğunun il ve ilçe merkezinde yaşamasına rağmen altyapıya bağlı internet ve erişim sorunu yaşamaları ulusal düzeyde altyapı, erişim ve teknik sorunların çözülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sorunun diğer alanlarda da öğretim sürecine olumsuz etkileri olabileceği söylenebilir.

Öneriler

Öğretmenlik uygulamasına ilişkin uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı, okul yöneticileri gibi farklı katılımcılara nitel, nicel ve karma araştırma yöntemlerine dayalı araştırmalar yürütülebilir. Mevcut uygulamalar ve araştırma sonuçları esas alındığında, gelecekte öğretmenlik uygulaması dersinin teorik bölümü uzaktan öğretim, uygulamalı bölümü ise yüz yüze yürütülebilir. Bazı etkinlikler karma yöntem ile zenginleştirilebilir. Pandemi sürecinde öğretmenlik programlarından mezun olan öğretmen adaylarına göreve başladıklarında uygulama ve etkinlik ağırlıklı en az iki yarıyıl sürecek bir hizmet içi eğitim verilmesi sağlanabilir. Mevcut sonuçlar dikkate alındığında, adayların yaşadıkları sorunların çözümü için fakülte ile okul koordinasyonu güçlendirilebilir. Öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunların tespiti ve çözümü için ekipler oluşturulabilir. Uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve öğretmen adayları arasındaki etkileşim geliştirilebilir.

Uygulama sürecine ilişkin tüm yükseköğretim kurumları sorunlar, tespitler ve önerileri öğretmen yetiştirme genel müdürlüğü ile yükseköğretim kurumuna sunmalı ve çözümler üretilmelidir. Bu amaçla, uygulama öğretmenleri, koordinatörler, danışman öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulabilir. Staj dosya içeriği pandemi koşullarına uygun şekilde revize edilebilir, hazırlanması ve teslimi buna uygun geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236.
- Aslan-Altan, B. (2021). Uzaktan eğitimde yeni serüven: Çevrimiçi öğretmenlik uygulamaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 753-766.
- Aytaç, T. (2021). The problems faced by teachers in Turkey during the COVID-19 pandemic and their opinions. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 404-420.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Can, E. (2020a). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(2), 11-53.
- Can, E. (2020b). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 251-295.
- Can, E. & Gündüz, Y. (2021a). Öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 574-591.
- Can, E. & Gündüz, Y. (2021b). Öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterlikleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 49-68.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Eds. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets*, EUR 30275 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Eti, İ. & Karaduman, B. (2020). Covid-19 Pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının meslekî yeterlikleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(Özel Sayı:1), 635-656.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M.D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, 118(17), 1-7.
- Fidel, R. (1984). *The case study method: A case study*. http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33415874/study_case.pdf?AWSAccessKeyId
- Flores, M. A., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: National, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516.
- Flores, M. A., & Swennen, A. (2020). The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 453-456.
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R.A., Bores-García, D., & Gallego-Lema, V. (2020). Learning to be a teacher without being in the classroom: COVID-19 as a threat to the professional development of future teachers. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 9(2), 152-177.
- Hodges, T. S., Kerch, C., & Fowler, M. L. (2020). Teacher education in the time of COVID-19: Creating digital networks as university-school-family partnerships. *Middle Grades Review*, 6(2), 1-10.
- Jain, S., Lall, M., & Singh, A. (2020). Teachers’ voices on the impact of COVID-19 on school education: Are Ed-Tech Companies Really the Panacea? *Contemporary Education Dialogue*, 18(1) 58–89.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karadağ, E., Koza Çiftçi, Ş., Gök, R., Su, A., Ergin Kocatürk, H., & Selin Çiftçi, Ş. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Kapasiteleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 8-22.
- Kidd, W., & Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 542-558.
- Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 145–158.
- Koç, A. (2020). Covid-19 salgını sürecinde ilahiyat fakültesi öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yapılması: Örnek bir uygulama modeli. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(Özel Sayı:1), 851-875.
- König, J., Jäger-Biela, D.J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly, CA: Sage Publications.

- Mahmood, S. (2021). Instructional strategies for online teaching in COVID-19 Pandemic. *Human Behavior & Emerging Technologies*, 3, 199–203.
- Marshall, C. & Rossman, B. G. (2006). *Designing qualitative research*. California: Sage Publications.
- Mc Millan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Pearson.
- M.E.B. (2018). Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1961.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London, UK: Sage.
- OECD. (2020). *Supporting people and companies to deal with the COVID-19 virus: Options for an immediate employment and social-policy response*. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=119_119686962r78x4do&title=Supporting_people_and_companies_to_deal_with_the_Covid-19_virus
- Özkartal, T. C. & Bozyiğit, R. (2020). Social Studies and Geography Teacher Candidates' Views on Coronavirus (COVID 19) and Online Education Process. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 10(3), 467-484. Retrieved from <http://www.rigeo.org/vol10no3/Number3Summer/RIGEO-V10-N3-2.pdf>. doi: 10.33403rigeo.756757
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods. Integrating theory and practice*, (Fourth Edition). CA: Sage Publications.
- Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgınında özel eğitimde öğretmenlik uygulaması dersi ve öğretmen deneyimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 73- 104.
- Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2020). Özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin Koronavirüs (COVID-19) salgın sürecinde uygulama derslerine ilişkin deneyimleri. *Turkish Studies*, 15(8), 3669-3688.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 Pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future* 8(1) 133–141.
- Reimers, M. F., & Schleicher, A. (2020). *2020 COVID-19 pandemisine karşı eğitimde atılabilecek adımlara rehberlik edecek bir çerçeve*. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf
- Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020*. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Shim, T. E., & Lee, S.Y. (2020). College students' experience of emergency remote teaching due to COVID-19. *Children and Youth Services Review* 119, 105578.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage Publications.
- Thomas, M. (2020). Virtual teaching in the time of COVID-19: Rethinking our WEIRD pedagogical commitments to teacher education. *Front. Educ.* 5, 595574. doi: 10.3389/educ.2020.595574
- UNESCO. (2020a). COVID-19 educational disruption and response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2020b). COVID-19 Impact on Education. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2020c). Distance learning strategies, what do we know about effectiveness? <http://www.unesco.org/covid19E Dwebinar>
- UNESCO. (2021). COVID-19 impact on education. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF. (2020). COVID-19: More than 95 per cent of children are out of school in Latin America and the Caribbean. <https://www.unicef.org/press-releases/covid-19-more-95-cent-children-are-out-school-latin-america-and-caribbean>
- Worth, J., & McLean, D. (2020). *The impact of Covid-19 on initial teacher training*. Implications for Teacher Supply in England. Slough: NFER.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study methods: Design and methods* (Fourth Edition). CA: Sage Publications.
- YÖK. (2020a). *Yeni Koronavirüs hastalığı salgınında eğitim-öğretim süreçleri*. 19.03.2020 tarih ve 75850160-104.01.02.04-E.22490 sayılı karar. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- YÖK. (2020b). *Küresel salgında yeni normalleşme süreci*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2020/kuresel-salginda-yeni-normallesme-sureci-2020.pdf>
- YÖK. (2020c). *Öğretmenlik uygulamaları*. 07.04.2020 tarih ve 75850160-104.01.07.01-E.25557 sayılı karar. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/ogretmen-adayi-ogrencilere-mujde.aspx>
- YÖK. (2020d). *Uzaktan öğretimle verilecek dersler*. 04.06.2020 tarih ve 75850160-104.01.02.04-E.34351 sayılı karar. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Zainal, Z. (2007). *Case study as a research method*. www.researchgate.net/publication/41822817

Evaluating Students' Satisfaction with Their University and City: A Case in Turkey

Üniversite Öğrencilerinin Üniversite ve Kent Memnuniyetinin Değerlendirilmesi: Türkiye'den Bir Örnek

Çağdaş Ümit YAZGAN

ABSTRACT

University satisfaction is not limited to academic processes, pedagogical interactions, or on-campus experiences. The city environment in which students live outside the university can also affect students' satisfaction levels. This research aims to define the city and university satisfaction levels of students enrolled in a state university in Turkey, and to determine the relationship between students' city and university satisfaction levels. The research was designed with a descriptive and relational design within the scope of quantitative research methods, and the sample consists of 1071 university students. A significant difference was found between city and university satisfaction and gender, education level, size of the family residence, and geographical region. The research concluded that city satisfaction is a significant variable in explaining university satisfaction. As students' city satisfaction increases, university satisfaction also increases. City satisfaction explains 33% of the total variance in university satisfaction. Services and facilities that will increase university students' city satisfaction positively affect university satisfaction. This result shows that the city and the university have complementary qualities. At the same time, the results show that university satisfaction of students cannot be reduced to pedagogical and academic activities and on-campus experiences. In this context, it is possible that the university satisfaction level of the young people who study in a city is high, where the level of city satisfaction is high in terms of basic needs, social and cultural interactions, feeling of safety, entertainment opportunities, sports activities, adequate transportation, and travel services.

Keywords: Satisfaction, City satisfaction, University satisfaction, University students, Youth sociology

ÖZ

Üniversite memnuniyetini akademik süreçler, pedagojik etkileşimler veya kampüs içi deneyimlerle sınırlandırmak mümkün değildir. Kent ortamı da öğrencilerin memnuniyet düzeylerini etkileyebilmektedir. Bu araştırma, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde eğitim gören öğrencilerin yaşadıkları kentten ve eğitim gördükleri üniversitelerinden memnuniyet düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemleri kapsamında ilişkisel tarama deseni ile tasarlanmış olup, örneklemini 1071 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada kent ve üniversite memnuniyeti ile cinsiyet, eğitim düzeyi, aile ikametgâhının büyüklüğü ve coğrafi bölge arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Kent memnuniyetinin üniversite memnuniyetini açıklamada önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kent memnuniyeti arttıkça üniversite memnuniyeti de artmaktadır. Şehir memnuniyeti, üniversite memnuniyetinin toplam varyansının %33'ünü açıklamaktadır. Kent memnuniyetini artıracak nitelikteki hizmet ve tesisler, üniversite memnuniyetini de olumlu yönde etkilemektedir. Bu sonuç, kentin ve üniversitenin birbirini tamamlayan niteliklere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin

Yazgan Ç. Ü., (2022). Evaluating students' satisfaction with their university and city: A case in Turkey. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(2), 472-479. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1118959>

Çağdaş Ümit YAZGAN (✉)

ORCID ID: 0000-0002-3290-4202

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Department of Sociology, Nevşehir, Turkey

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, Nevşehir, Türkiye

cumityazgan@nevsehir.edu.tr

Received/Geliş Tarihi : 20.05.2022

Accepted/Kabul Tarihi: 15.08.2022



This work is licensed by "Creative Commons Attribution-NonCommercial-4.0 International (CC)".

üniversite memnuniyetinin pedagojik ve akademik faaliyetlere ve kampüs içi deneyimlere indirgenemeyeceği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda temel ihtiyaçlar, sosyal-kültürel etkileşimler, güvenlik duygusu, eğlence olanakları, spor aktiviteleri, yeterli ulaşım ve seyahat hizmetleri bakımından kentten memnuniyetinin yüksek olduğu ortamda üniversite memnuniyet düzeyinin yüksek olması olasıdır.

Anahtar Sözcükler: Memnuniyet, Kent memnuniyeti, Üniversite memnuniyeti, Üniversite öğrencileri, Gençlik sosyolojisi

INTRODUCTION

As the competition among higher education institutions increases, these institutions may adopt various strategies to differentiate themselves from their competitors and attract as many students as possible. In this research, it is argued that cities have special importance in providing satisfaction with higher education institutions. In today's world, Universities are starting to focus more on meeting or exceeding the needs of their students. Therefore, numerous studies have been conducted to identify the most important factors affecting student satisfaction. However, in these studies, mostly university-based satisfaction is taken into account. In this study, unlike the others, university satisfaction is evaluated together with city satisfaction.

University life is not just an academic programme for students. Students want to have social, cultural, physical, and even spiritual experiences, as well as academic experiences during their university education (Sevier, 1996). For university students, the learning process is both a tool and an end. Students live in a unique time and space during their university education. The educational process frees students from the rhythm of family and professional life. In this way, it is possible to liken university life to a game played in space and time separated from the real world (Bourdieu & Paseron, 1979). In this respect, it should be noted that the place where the game is played, namely the city, has special importance in terms of student satisfaction.

University administrations mostly focus on the academic dimension of student experiences and bring up issues such as student-faculty ratios and program quality in their statements about satisfaction (Elliot & Shin, 2002). In research on satisfaction amongst university students, teaching-related activities or on-campus experiences are mostly highlighted (Weerasinghe & Fernando, 2017; Santini et al., 2017). Student satisfaction is not limited to academic processes, pedagogical interactions, or on-campus experiences. The city environment in which students live outside the university can also affect their satisfaction levels. However, it should be noted that research on university students' perceptions and satisfaction with the host city is limited in the literature (Insch & Sun, 2013). This research focuses on the relationship between university students' city satisfaction and university satisfaction, taking into account the stated limitation.

THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY SATISFACTION and CITY SATISFACTION

Student satisfaction expresses positive evaluations about educational outcomes and experiences, and is constantly shaped by repeated experiences of campus life (Oliver & DeSarbo,

1989). Student satisfaction is a short-term attitude based on the evaluation of the educational process. Services and conditions that meet or exceed expectations ensure student satisfaction. Educational life is a network of interconnected experiences that affect student satisfaction (Elliott & Healy, 2001). In this respect, satisfaction can be considered as a multidimensional construct affected by various factors (Weerasinghe & Fernando, 2017). Undoubtedly, the city where students continue their education has a special position within the multidimensional structure that affects student satisfaction.

While higher education institutions are increasingly integrating with the cities and regions where they are established, cities are also looking for ways to activate their potential in a way that will support their contributions to the economic, social and cultural development of universities (Sankır, & Sankır, 2017). Social, cultural, and economic interactions (permanent and temporary) among city residents have deep meanings that shape satisfaction and expectations for the city (Insch & Florek, 2008). The capacity of the city to solve the problems that may be encountered in daily life (with issues such as accommodation, transportation, security, health, and cultural activities) can also affect the satisfaction of the citizens of the city. In this context, the interaction of university students, who are a part of the urban community, with the city in which they live, at various levels, can shape the perception towards the university by affecting satisfaction with the city.

Today, the idea that higher education is a service industry is more widely accepted (Elliott & Healy, 2001). It is not possible to think of higher education services independently of the city. Cities represent environments where various services are produced and consumed. Education also represents a complex service produced jointly with a wide range of services including city components (Cubillo et al., 2006). Campuses need goods and services shaped by local city conditions (Situmorang et al., 2020). Local urban communities host universities and college students (Hahn et al., 2020). It can be said that university students' expectations of, and satisfaction with, educational services are related to the city area. The city environment in which the university is located is of particular importance for university students, both in the selection process and in the learning process. As students spend most of their time outside the campus, the city environment becomes a critical factor affecting student satisfaction.

It is a well-known fact that students' expectations of university life are not only related to education, but also include many issues such as social environment, entertainment, and recreation opportunities, shopping and working relations, nutrition and accommodation needs, transportation, and communica-

tion networks (Arslan, 2016; Ergun, 2014; Taşçı et al., 2011). The quality of the university location (Weerasinghe & Fernando, 2017) within the framework of services such as accommodation, transportation, security, entertainment, and employment related to the city environment is effective in measuring the level of student satisfaction. According to Hanssen and Solvoll (2015), who argue that there is a positive relationship between city satisfaction and university satisfaction, the satisfaction of university students is most affected by the attractiveness of the city after the reputation of the educational institution. According to Roostika (2017), city image affects university image, and university image affects students' destination satisfaction. In a study, it was found that university students especially care about the qualities of the host city such as accommodation, socialization, and sense of community, security, and cultural environment (Insch & Sun, 2013).

In this research, the city and university satisfaction of students studying at a state university located in a city in Turkey is examined. The "one university for every city" policy, which is implemented within the framework of revitalizing the commercial life in cities and meeting the increasing demand for university education in Turkey, has accelerated the increase in the number of universities since 2006. The number of universities, which was 75 in 2005, reached 209 in 2021 within the framework of the policies adopted since 2006. Although the "one university for each city" policy in Turkey has increased the number of universities and the rate of higher education enrollment, the problems such as the decrease in the demand for university education and the vacant quotas of private universities and newly established universities in small cities have turned into an important agenda item discussed in Turkish higher education. In this respect, it is anticipated that the subject of city-university interaction will be discussed more in Turkey in the coming period. Due to the increasing number of universities in Turkey and the limited number of studies on university-city interaction in the student perspective in the literature, it is thought that studies on the subject will fill the relevant gap to some extent.

This research aims to define the city satisfaction and university satisfaction levels of students enrolled in a state university in Turkey, to determine whether city satisfaction and university satisfaction differ according to demographic characteristics, and to determine the existence, direction, and strength of the relationship between city satisfaction and university satisfaction. The main questions the research seeks to answer are:

1. Is there a significant difference between university and city satisfaction and demographic characteristics of university students?
2. Is there a relationship between university students' city satisfaction and university satisfaction?
3. Does university students' city satisfaction predict university satisfaction?

METHOD

Research Design

Within the scope of quantitative research methods, this research was designed with a descriptive and relational design to describe the current situation and to investigate the existence, direction and strength of the relationships between two or more variables (Kumar, 2011; Gay et al., 2012). In the research, the students' city and university satisfaction levels, potential differences in satisfaction levels according to demographic variables, and the existence, direction and strength of the relationships between city and university satisfaction are examined.

Population and Sample

This research was conducted at Nevşehir Hacı Bektaş Veli University established in 2007 with 21,523 students. The university where the research was conducted is located in a Central Anatolian city. The student profile of this university is quite diverse as it includes students from different cities and regions of Turkey. The minimum sample size representing the universe consisting of 21,523 units with a confidence interval of 0.95 and a margin of error of 0.05 was determined as 377, using the sample calculation formula whose population is known (Krejcie & Morgan, 1970). Data were collected from 1,071 students, exceeding the number determined in this study. The proportional stratified sample selection technique was used in the study. Each of 8 faculties and 2 vocational schools in the central campus, and 6 vocational schools and 1 faculty outside the central campus, were considered as strata. A face-to-face questionnaire was applied to 1,071 students who were reached through simple random selection from the determined strata. The demographic characteristics of the students participating in the research are given in Table 1.

The average age of the students participating in the research is 20.53 ± 2.24 . 69.3% of the participants are female and 30.7% are male students. 36.4% of the students are in the 2nd grade, 30% are in the 1st grade, 18% are in the 3rd grade, and 15.6% are in the 4th grade. 52.1% of the student families live in the city, 32.9% in the district-town, and 15% in the village. 48.1% of the student families reside in the region (Central Anatolia Region) where the university where they study is located. 45.2% of the participants come from low-income families, 42.6% from middle-income families, and 12.2% from high-income families.

Data Collection Tool

A data collection form including an introductory information form, higher education life satisfaction, and city satisfaction scales was used in the research.

Introductory information form

There are 10 questions in the introductory information form that aim to determine sociodemographic characteristics (age, gender, family monthly income, etc.).

Higher education life satisfaction scale

The Higher Education Life Satisfaction Scale developed by Erol and Yıldırım (2016) aims to measure the university life satisfac-

Table 1: Demographic Characteristics of Students

	n	%
Gender		
Female	742	69.3
Male	329	30.7
Grade		
1. Grade	321	30
2. Grade	390	36.4
3. Grade	193	18
4. Grade	167	15.6
The family's place of residence		
Village	161	15
Town-Strict	352	32.9
City	558	52.1
Area of residence of the family		
Central Anatolia Region*	515	48.1
Other	556	51.9
Income		
Low	449	45.2
Medium	423	42.6
High	122	12.2

* The region of the university where this research was conducted.

tion of students attending higher education institutions. The scale can measure overall university satisfaction. The lowest 29 and the highest 145 points can be obtained from the 5-point Likert scale, which consists of 29 items. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 0.93. In this study, the Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 0.88.

City satisfaction scale

The scale developed by Karadağ and Yücel (2020) aims to measure university students' city satisfaction. The scale measures the satisfaction of university students with the city where they study in the areas of urban and intercity transportation, security, entertainment, sports, relations with tradespeople, public attitudes, social and cultural activities, entertainment and sports services, health services. The lowest 10 and the highest 100 points can be obtained from the scale consisting of 10 items in the form of a 10-point Likert scale. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 0.96. In this study, the Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated as 0.86.

Data Collection Process

Ethics Committee approval was obtained before the study could be conducted (Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Scientific Research and Ethical Board Protocol Number: 10476336-100-E.26669, Date: 08.11.2019). The data of the study were collected between January 1 and January 30, 2020. Questionnaires were administered face-to-face after obtaining

informed consent from students who agreed to participate voluntarily. A survey was answered in an average of 19 minutes.

Analysis of Data

The data were coded and evaluated with the SPSS (Statistical Package for Social Sciences for Windows 25.0) package program. Descriptive statistics such as number and percentage distributions, mean and standard deviation were used in the evaluation of descriptive information. Kurtosis and Skewness values were examined to determine whether the research variables showed a normal distribution. In the relevant literature, it is accepted as a normal distribution that the results of Kurtosis and Skewness values of the variables are between +2.0 and -2.0 (George & Mallery, 2010). The normal distribution of the data was evaluated by examining Kurtosis and Skewness values. A two independent sample t-test was used to compare two groups in homogenous distributed data, One-way ANOVA was used to compare multiple groups. The Tukey test was used to determine the group that made a difference as a result of the ANOVA test. Cronbach's Alpha internal consistency test was used to test the internal consistency of the scales. Correlation analysis was applied to determine the direction and strength of the relationship between university and city satisfaction. Simple linear regression analysis was applied to determine the predictive power of city satisfaction - which was accepted as an independent variable in the study - on university satisfaction. The $p < 0.05$ level was taken as the basis statistical significance of the results.

RESULTS

University and city satisfaction score averages of the students were determined.

It was determined that the university satisfaction score average of the students was 86.296 ± 16.836 , and the average city satisfaction score was 37.348 ± 18.502 (Table 2).

It was examined whether the averages of university and city satisfaction scores differed according to the demographic characteristics of the students.

A significant difference ($t = -2.857$; $p = 0.004$) was found between the mean city satisfaction scores of female and male students. It was determined that the mean city satisfaction score of male students ($\bar{X} = 39.76 \pm 19.05$) was higher than that of female students ($\bar{X} = 36.27 \pm 18.16$). A significant difference was found between the students' grade level and the mean scores of university ($F = 7.659$; $p = 0.001$) and city ($F = 6.550$; $p = 0.001$) satisfaction. University ($\bar{X} = 89.04 \pm 16.67$) and city ($\bar{X} = 40.02 \pm 20.17$) satisfaction scores of first-year students were higher; it was determined that third-year students had lower mean scores for university ($\bar{X} = 82.13 \pm 17.01$) and city satisfaction ($\bar{X} = 32.62 \pm 17.16$). A significant difference was found between the quality of the place of residence of the students' families and the mean scores of the students' university satisfaction ($F = 5.513$; $p = 0.004$). A significant difference was found between the size of the residence of the student's families and the average scores of the students' city satisfaction ($F = 9.536$; $p = 0.001$). The university ($\bar{X} = 88.23 \pm 15.71$) and city ($\bar{X} = 42.27 \pm 19.83$) sat-

isfaction mean scores of the students whose families reside in the villages are higher than the university ($\bar{X}=84.68\pm 16.74$) and city ($\bar{X}=42.27\pm 19.83$) satisfaction scores of the students whose families live in the cities. There is a significant difference between the geographical region where the families of the students live and the mean scores of students' satisfaction with the university ($t=3.529$, $p=0.001$) and the city ($t=3.787$, $p=0.001$). University ($\bar{X}=88.18\pm 16.69$) and city ($\bar{X}=39.55\pm 18.75$)

satisfaction scores of the students whose families reside in the region where the research university is located, mean university ($\bar{X}=84.56\pm 16.80$) and city ($\bar{X}=35.30\pm 18.04$) satisfaction scores of the students residing in other regions is higher than the average score. It was determined that there was no significant difference between the monthly income of the students' families and the average score for university and city satisfaction ($p>0.05$), (Table 3).

Table 2: Students' University and City Satisfaction Scores Average

	n	Number of items	Minimum score	Maximum score	\bar{X}	SD
University satisfaction	1071	29	29	145	86.296	16.836
City satisfaction	1071	10	10	100	37.348	18.502

Table 3: Average of University and City Satisfaction Scores According to the Demographic Characteristics of the Students

	n	University satisfaction	City satisfaction
		$\bar{X}\pm SD$	$\bar{X}\pm SD$
Gender			
Female	742	86.49 \pm 16.80	36.27 \pm 18.16
Male	329	85.88 \pm 16.94	39.76 \pm 19.05
Evaluation		$t=0.549$; $p=0.583$	$t=-2.857$; $p=0.004$
Grade			
1. Grade	321	89.04 \pm 16.67	40.02 \pm 20.17
2. Grade	390	86.87 \pm 16.41	37.51 \pm 18.34
3. Grade	193	82.13 \pm 17.01	32.62 \pm 17.16
4. Grade	167	84.53 \pm 16.94	37.26 \pm 15.87
Evaluation		$F=7.659$; $p=0.001$	$F=6.550$; $p=0.001$
The family's place of residence			
Village	161	88.23 \pm 15.71	42.27 \pm 19.83
Town-Strict	352	87.99 \pm 17.26	38.25 \pm 18.32
City	558	84.68 \pm 16.74	35.35 \pm 17.93
Evaluation		$F=5.513$; $p=0.004$	$F=9.536$; $p=0.001$
Area of residence of the family			
Central Anatolia Region*	515	88.18 \pm 16.69	39.55 \pm 18.75
Other	556	84.56 \pm 16.80	35.30 \pm 18.04
Evaluation		$t=3.529$, $p=0.001$	$t=3.787$, $p=0.001$
Income			
Low	449	87.20 \pm 16.76	36.97 \pm 17.96
Medium	423	85.83 \pm 16.35	37.54 \pm 17.67
High	122	85.95 \pm 17.98	39.27 \pm 20.42
Evaluation		$F=0.812$; $p=0.444$	$F=0.768$; $p=0.464$
Type campus			
Central campus	769	86.43 \pm 17.27	38.14 \pm 17.90
Off-central campus	302	85.93 \pm 15.68	35.17 \pm 19.82
Evaluation		$t=0.437$; $p=0.662$	$t=2.255$; $p=0.024$

* The region of the university where this research was conducted.

It was determined that there was no significant difference between the type of faculty in which the students continued their education and the satisfaction of the university and the city ($p>0.05$). It was determined that there was no significant difference between the university satisfaction scores of the students according to the type of campus where they continue their education ($p>0.05$). However, it was determined that the city satisfaction of the students who continue their education on the central campus is significantly higher than the students who continue their education off- the central campus ($p<0.05$) (Table 3). In the research, correlation analysis was applied to determine the relationships between city satisfaction and university satisfaction.

Table 4: The Relationship Between Urban Satisfaction and University Satisfaction

	City Satisfaction
University Satisfaction	.575**

** $p<0.01$.

There is a high level (Cohen, 1988) and positive correlation between the participants' city satisfaction and university satisfaction ($r=0.575$, $p<0.01$). According to these findings, as students' city satisfaction increases, university satisfaction increases, or as university satisfaction increases, city satisfaction increases (Table 4).

Simple linear regression analysis was applied to determine the predictive power of city satisfaction - which was accepted as an independent variable in the study - on university satisfaction.

According to the results, it is seen that city satisfaction significantly explains university satisfaction ($R=0.575$; $R^2:0.331$; $F=527.897$). In the regression equation, a significant and positive relationship was found between city satisfaction and university satisfaction ($\beta=0.575$; $p<0.01$). According to the regression analysis, the city satisfaction (independent variable) of the participants explains the rate of 33% of the university satisfaction (dependent variable) (Table 5).

DISCUSSION and CONCLUSION

In this research, which aims to determine the university and city satisfaction of university students, the university and city satisfaction of the participants was examined according to various variables. In a study conducted in Turkey, it was stated that the attitudes of city residents towards students and university differ according to various variables (Taşçı et al., 2011). Similarly, in this study, it was determined that university students' satisfaction with both the city and the university differed according to various variables.

Table 5: Simple Linear Regression Analysis of City Satisfaction's Prediction of University Satisfaction

	B	SE	Beta	t	P
Constant	66.756	0.949		70.344	0.001
City satisfaction	0.523	0.023	0.575	22.976	0.001
Evaluation	$R:0.575$	$R^2:0.331$	$F: 527.897$	$p: 0.001$	$P<0.01$

In this study, it was determined that male students' city satisfaction was higher than that of female students. In a study examining university students' use of city space in Turkey from a gender perspective, it is stated that female university students' relationships with city space are limited compared to men (Tuysuz, Gürel, & Gülmez, 2020). The limited relationship of female students with the city area can be considered as a factor that reduces city satisfaction.

In this study, it was determined that university satisfaction was higher in the first years of university life. In other studies (Yıldırım, Güneri, & Aydın, 2015; Bean and Bradley, 1986) it was concluded that first-year students have higher university satisfaction. Newcomers to the university can focus more on the services and facilities of the university. Classes, classrooms, faculty members, clubs, library, cafeteria and campus environment, etc. for new students can be used more as units waiting to be discovered with excitement. Therefore, the satisfaction of these students can increase. In the last years of university education, factors such as anxieties about life after graduation and being indifferent to the campus (Bean and Bradley, 1986) can reduce satisfaction. In this research, it has been determined that the city satisfaction of the students who have just started university is high. Students who have just started university may have more intense interactions with the city. New students may be more engaged with the city's services such as socializing, having fun, working, and transportation. At the same time, the "university student identity" gained by students who have just started university can enable them to use the city space more freely compared to their previous lives. This situation can increase the city satisfaction of the new students.

In this research, it has been concluded that the university and city satisfaction of the students whose families live in the geographical region where the university is located is higher than that of other students. In studies focusing on the factors affecting university choice (Nuseir, & Refae, 2021; Azzone & Soncin, 2020; Drewes & Michael, 2006), it is stated that closeness to family is an important criterion for students in the university choice process. In a study examining university students' university satisfaction in Turkey (Yakut, 2021), it is stated that there is a significant difference between the geographical region variable and satisfaction. The fact that the preferred university and the city's student family are close to the settlement can increase student satisfaction. Continuing education in a city close to the family and at a university can positively affect both city and university satisfaction due to advantages such as reducing security anxiety, lowering education costs, and the comfort of studying in an environment similar to the socio-culturally familiar culture.

In this study, it was determined that those whose families live in villages and towns/districts have higher university and city satisfaction. In another study, it was concluded that the university satisfaction of village and town-based students was at the highest level (Eriş & Anıl, 2016). The fact that the village and town/district environment has limitations compared to the city in terms of social and cultural interactions and various services can increase the satisfaction level of students whose families live in villages and towns/districts compared to students of urban origin. In this research, it was determined that there is a positive relationship between students' city satisfaction and university satisfaction, and that city satisfaction explains 33% of the total variance of university satisfaction. This result supports the research of Hanssen and Solvoll (2015), which found that the attractiveness of the city affects university satisfaction positively. According to Hanssen and Solvoll's (2015) research, the most important factor affecting student satisfaction, after the reputation of the educational institution, is the attractiveness of the city.

The results obtained in this research about the relationship between city and university satisfaction support the results of Roostika (2017) research focusing on the interconnections between city image, university image, and satisfaction. According to Roostika (2017), the image of the city affects the image of the university, and the image of the university positively affects the destination satisfaction of the students. In studies focusing on university preference, it is stated that the attractiveness of the city and the image of the city are critical factors that play a role in university selection (MORI, 2001; Cubillo et al., 2006). In this study, it was concluded that city satisfaction is an important determinant of university satisfaction. This result indicates that university services cannot be considered independently of the city.

It can be concluded that city satisfaction is a significant variable in explaining university satisfaction. Services and facilities that will increase university students' city satisfaction positively affect university satisfaction. This result shows that the city and the university have complementary qualities. At the same time, the results show that university satisfaction of students cannot be reduced to pedagogical and academic activities and on-campus experiences. In this context, it is possible that the university satisfaction level of the young people who study in a city is high, where the level of city satisfaction is high in terms of basic needs, social and cultural interactions, feeling of safety, entertainment opportunities, sports activities, adequate transportation, and travel services. This result shows the importance of considering the needs of university students while designing the city.

The competition between higher education institutions has made student satisfaction a more important issue. Universities can develop various strategies to ensure student satisfaction in order to differentiate with their competitors. In this research, it has been determined that cities have a special role in the satisfaction of university students. In this context, it becomes inevitable to strengthen the university-city cooperation very tightly in terms of the satisfaction of university students.

It is possible to evaluate the urban environment, which has a special importance for the satisfaction of university students, within the framework of the concept of "right to the city", which has an important place in the literature of urban sociology. Lefebvre (2000) considers the right to the city as the right of the residents to be at the forefront in the design of the urban space and in the decision-making processes related to the city. Having a say in the decision-making processes of the university youth, which has a special place in the urban area in terms of both quantity and quality, in the context of the right to the city, will contribute to the city's belonging and city satisfaction. It is predicted that increasing city satisfaction will increase university satisfaction in the context of the results achieved in this research. The fact that the city administrations pay more attention to the university administrations and university students in their decision to organize the city may contribute to the satisfaction of the students both with the city and with the university. This research was conducted with students enrolled in only one state university. In the future, comparative studies covering more than one university can be conducted by considering criteria such as region, size or private-state distinction.

REFERENCES

- Arslan, F. (2016). Üniversite öğrencilerinin şehirle kurduğu ekonomik ve sosyal ilişkilerden memnuniyet analizi: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1103-1120.
- Azzone, G., & Soncin, M. (2020). Factors driving university choice: a principal component analysis on Italian institutions. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2426-2438.
- Bean, J. P., & Bradley, R. K. (1986). Untangling the satisfaction-performance relationship for college students. *Journal of Higher Education*, 57(4), 393-412.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1979). *The inheritors: French students and their relation to culture*. University of Chicago Press.
- Cubillo, J. M., Sánchez, J., & Cerviño, J. (2006). International students' decision-making process. *International Journal of Educational Management*, 20(2), 101-115.
- Drewes, T., & Michael, C. (2006). How Do Students Choose a University: An Analysis of Applications to Universities in Ontario. *Research in Higher Education*, 47(7), 781-800.
- Elliott, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11.
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- Eriş, H. M., & Anıl, D. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3): 491-504.
- Ergun, C. (2014). Üniversite ve kent ilişkisi üzerine görüşler: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 216-237.
- Erol, M., & Yıldırım, İ. (2016). Yükseköğrenim Yaşam Doyumu Ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 221-243.

- Gay, L.R., Mills, G.E., & Airasian, P.W. (2012). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*. 10th Edition, Pearson, Upper Saddle River.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update*. 10th Edition, Pearson, Boston.
- Hahn, M. B., Kemp, C., Ward-Waller, C., Donovan, S., Schmidt J. I. & Bauer S. (2020) Collaborative climate mitigation and adaptation planning with university, community, and municipal partners: a case study in Anchorage, Alaska, *Local Environment*, 25(9), 648-665.
- Hanssen, T.E.S., & Solvoll, G. (2015), The importance of university facilities for student satisfaction at a Norwegian University. *Facilities*, 33(13/14), 744-759.
- Insch, A., & Florek, M. (2008). A great place to live, work and play: Conceptualising place satisfaction in the case of a city's residents. *Journal of Place Management and Development*, 1(2), 138-149.
- Insch, A. & Sun, B. (2013). University students' needs and satisfaction with their host city. *Journal of Place Management and Development*, 6(3), 178-171.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). *Öğrenci dostu üniversite şehirleri*. Üniversite Araştırmaları Laboratuvarı Yayınları.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Kumar, R. (2018). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners*. Sage.
- Lefebvre, H. (1996). *Writings on Cities* (E. Kofman & E. Lebas Eds. & Trans.) Blackwell.
- MORI. (2001). *Student Living Report 2001*. UNITE, MORI, Bristol.
- Nuseir, M. T., & El Refae, G. A. (2021). Factors influencing the choice of studying at UAE universities: an empirical research on the adoption of educational marketing strategies. *Journal of Marketing for Higher Education*, <https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1852467>
- Oliver, R. L., & DeSarbo, W. S. (1989). Processing satisfaction response in consumption: A suggested framework and research proposition. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction, and Complaining Behavior*, 2, 1-16.
- Roostika, R. (2017). The role of city and host university images on students' satisfaction with the assigned destination. *Review of Integrative Business and Economics Research*, 6(1), 250-261.
- Sankır, H., & Sankır, Ş. (2017). Toplumsal değişim açısından üniversite-kent etkileşimi ve algısı: Bülent Ecevit Üniversitesi örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 473-483.
- Santini, F. D. O., Ladeira, W. J., Sampaio, C. H., & da Silva Costa, G. (2017). Student satisfaction in higher education: a meta-analytic study. *Journal of Marketing for Higher Education*, 27(1), 1-18.
- Sevier, R. A. (1996). Those important things: What every college president needs to know about marketing and student recruitment. *College and University*, 71(4), 9-16.
- Situmorang, R., Antariksa, S., & Wicaksono, A. D. (2020). The perception of stakeholders on studentification in malang city, Indonesia. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9(2), 3028-3033.
- Taşçı, D., Gökalp, E., Genç-Kumtepe E., Kumtepe A. T., & Toprak, E. (2011). Kentin üniversite algısı: Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir örneği. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(2), 131 - 146.
- Tuysuz, S., Gürel, M. E., & Gülmez, R. (2020). Kent hakkı ve toplumsal cinsiyet bağlamında mekânın siyaseti: Erzincan KYK yurtları örneği. *Journal of Economy Culture and Society*, (61), 85-105.
- Weerasinghe, I. S., & Fernando, R. L. (2017). Students' satisfaction in higher education. *American Journal of Educational Research*, 5(5), 533-539.
- Yakut, S. (2021). Üniversite öğrencilerinde memnuniyet algısının dinamikleri: Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 14(78). 311-328.
- Yıldırım, F. B., Güneri, O. Y. ve Aydın, Y. Ç. (2015). Üniversite öğrencilerinin memnuniyet düzeyi ve ilişkili değişkenler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 521-533.

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

Journal of Higher Education and Science

Cilt/Volume 12 • Sayı/Number 2 • Ağustos/August 2022

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Özgün Araştırma / Original Article

- Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği: Türkçe Versiyonuna İlişkin İlk Psikometrik Bulgular** 255
Resilience Evaluation Scale: First Psychometric Findings Related to the Turkish Version
- Hemşirelik Öğrencilerinin Çocuk İstismarı ve İhmalinin Belirti ve Risklerini Tanılamaya İlişkin Bilgi Düzeyleri** 264
The Levels of Knowledge of Nursing Students Related to the Identificatofn to the Symptom and Risks of Child Abuse and Neglect
- Demografik ve Finansal Boyutlarıyla Türkiye'deki Üniversite ve Bilim Örgütlerinde Doktora Sonrası Araştırma Uygulamaları: Bir Durum Çalışması** 274
Postdoctoral Research Practice from Universities and Science Organizations in Turkey in Terms of Demographic and Financial Aspects: A Case Study
- Ebelik Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi** 285
Content Analysis of Postgraduate Theses in the Field of Midwifery
- Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Covid-19 Pandemisi Sürecinde Eğitim – Öğretim Yaşantıları: ISUBU Örneği** 294
Education and Training Experiences of Vocational School Students During the Covid-19 Pandemic: ISUBU Example
- Covid-19 Salgını ile Acil ve Zorunlu Uzaktan Öğretime Geçişe Yönelik Akademisyen Tutum Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması** 305
Academician Attitude Scale for the Transition to Emergency and Mandatory Distance Education with the Covid 19 Pandemic: A Scale Development Study
- Doçentlik Başvuru ve Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar: Fenomenolojik Bir Araştırma** 313
The Problems Experienced in Associate Professorship Application and Evaluation Process: A Phenomenological Study
- Hemşirelik Öğrencilerine Verilen İnovasyon Eğitiminin Yenilikçilik Düzeylerine Etkisi** 324
Developing Nursing Students' Innovative Approach Skills and Innovative Behaviors
- Matematiksel İlişkilendirme Türlerinin Sınıf İçi Yansımalarının İncelenmesi** 334
Investigation of In-Class Reflections of Types of Mathematical Connections
- 2016-2020 Yılları Arasında Yazılmış Ortodonti Uzmanlık ve Doktora Tezlerinin Yayınlanma Oranlarının İncelenmesi** 351
Evaluation of Publication Rates of Orthodontics Speciality and Doctorate Theses Written Between 2016-2020
- Bilimsel Kongrelerin Verimliliği ve Akademisyenlerin Anlam Dünyasındaki Yeri** 358
The Efficiency of Scientific Congresses and the Place of Academics in the World of Meaning
- Öz-düzenlemeli Öğrenmenin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Öğretmen Adayları Örneklemi** 369
Adaptation of the Teacher Self-efficacy Scale to Implement Self-regulated Learning into Turkish: The Sample of Pre-Service Teachers
- Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik Açısından Stratejik Planlar: Türkiye'deki Devlet Üniversitelerinin Stratejik Planlarının İncelenmesi** 380
Strategic Plans in terms of Transparency and Accountability: Investigation of the Strategic Plans of the State Universities in Turkey
- Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi** 391
Investigating University Students' Epistemological Beliefs in Terms of Some Demographic Variables
- COVID-19 Sürecinde Özel Gereksinimli Öğrenciler ile Çalışan Meslek Elemanlarının Gereksinimleri** 402
Determining the Needs of Professional Staff Working with Students with Special Needs During COVID-19
- KKTC'de Covid-19 Salgını Bağlamında Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Algıları** 413
Metaphorical Perceptions of Academicians Regarding Distance Education in the Context of the Covid-19 Pandemic in TRNC
- Türkçe Eğitimi Lisans Programının Uzaktan Eğitime Uygunluğunun Akademisyenler ve Öğretmen Adayları Tarafından Değerlendirilmesi** 424
Evaluation of the Suitability of the Turkish Education Undergraduate Program for Distance Education by Academicians and Teacher Candidates
- Hemşirelik Öğrencilerinin Pandemi Sürecinde Uzaktan Tamamlanan Mesleki Bir Dersin Uygulama Telifisine İlişkin Görüşleri** 436
Nursing Students' Views Towards the Compensatory Training of a Vocational Course Completed Remotely During the Pandemic Process
- Coğrafya Bölümü Lisans Öğretim Programına İlişkin Bir Değerlendirme (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği)** 445
An Evaluation of the Undergraduate Curriculum of the Geography Department (Tokat Gaziosmanpaşa University Sample)
- Covid 19 Pandemisi Sürecinde Yükseköğretimde Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Öğrenci Deneyimleri** 459
Student Experiences on Teaching Practice in Higher Education During the Covid 19 Pandemic Process
- Evaluating Students' Satisfaction with Their University and City: A Case in Turkey** 472
Üniversite Öğrencilerinin Üniversite ve Kent Memnuniyetinin Değerlendirilmesi: Türkiye'den Bir Örnek

