

**Sağlık Bilimlerinde Eğitim
Dergisi**



Journal of Education In Health Sciences





ISSN: 2687 –4393

SBED-2022 SBED-2022 : 5(1)

Sağlık Bilimlerinde Eğitim Dergisi

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION IN HEALTH SCIENCES

(Sağlık Bilimlerinde Eğitim Dergisi)

2021, Volume 1, Issue 5 / 2022, Cilt 5, Sayı 1

Publishing Date (Yayın Tarihi) / 15 December (Aralık) 2022

International Journal Of Education In Health Sciences yılda 1 kez yayınlanan hakemli uluslararası bir dergidir.

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

Editör

: **Hüseyin SELVİ**

Murat YAKAR

Bilimsel Danışma Kurulu
Scientific Advisory Board

: Dr. Bayram BIÇAK
Dr. C. Tayyar ŞAŞMAZ
Dr. Cenk AKAY
Dr. Devrim ALICI
Dr. Didem DERİCİ YILDIRIM
Dr. Emine ÖNCÜ
Dr. Gülhan TEMEL
Dr. Göktekin TENKEKİ

Dr. Hakkı AKTAŞ
Dr. Hüseyin GÜMÜŞ
Dr. Hüseyin SELVİ
Dr. Leyla BAHAR
Dr. Murat YAKAR
Dr. Nevzat DEMİRCİ
Dr. N. Bilge UZUN
Dr. Semra ERDOĞAN

*Alfabetik sıraya göre dizilmiştir.

Yazım Kontrol Sorumlusu
Editing Scout

: **Aslıhan AKSU**

Corresponding Address / Yazışma Adresi

Mersin Üniversitesi Çiftlikköy Kampüsü

Tıp Fakültesi Yenişehir / Mersin / TÜRKİYE

intjorass@gmail.com

**INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION IN HEALTH
SCIENCES YAZIM KURALLARI**

Genel yazım kuralları	Yazı Tipi	Makale metni 11 punto, Times New Roman yazı karakteri ve 1 satır aralığında olmalıdır. <u>Çalışma 3. tekil/çoğul şahıs zamirleri kullanılarak yazılmalıdır.</u>
		Metin tek sütun olmalıdır.
	Sayfa Yapısı	A4 boyutlarındaki kâğıda üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm (0.98 inç) bırakılarak, iki yana dayalı şekilde olmalıdır. Paragraflarda ve başlıklarda girinti ve çıkıntı olmamalıdır
	Paragraf Yapısı	Paragraf sekmesinde girintiler bölümünde; önce ve sonra alanı 6 nk, satır aralığı 1 olmalıdır.
	İmla	Türkçe makalelerde Türk Dil Kurumu'nun sözlükleri ve yazım kılavuzu dikkate alınmalı ve mümkün olduğunca Türkçe sözcükler kullanılmalıdır. Alana özgü yabancı dildeki kavramın/terimin Türkçe karşılığı kullanılırken ilgili kavramın/terimin ilk kullanıldığı yerde yabancı dildeki karşılığı parantez içinde verilmelidir.
Makale Başlığı	Başlık	Başlık 16 punto, cümle düzeninde ilk harfi büyük harflerle, ortalanmış ve kalın olarak yazılmalıdır. Başlık, makale Türkçe yazılmış ise önce Türkçe, sonra İngilizce; makale İngilizce yazılmış ise önce İngilizce, sonra Türkçe yazılmalıdır.
	Yazar İsimleri	Yazar/yazarların ad soyad bilgileri 11 punto, soyadı büyük harflerle ve ortalanmış olarak, yazar birden fazla ise, adlar çalışmaya katkılarına göre yan yana sıralı olarak yazılmalıdır.
		Yazar(lar)ın unvanıyla birlikte, çalıştığı yerin açık adı, şehir- ülke ve e-posta adresi, başlığın altındaki yazar ismi ya da isimleriyle eşleştirilmiş imlerle (*) belirtilmeli ve makalenin ilk sayfasının altındaki dipnotta yer almalıdır. Dip notlardaki tüm bilgiler 9 punto olmalıdır.
		Çalışma herhangi bir bilimsel etkinlikte bildiri olarak sunulmuş ise, makalenin başlığına im (*) konularak, makalenin ilk sayfasının altında etkinliğin adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Çalışma herhangi bir araştırma kurumu ya da fonu tarafından desteklenmiş ise, makalenin başlığına im (*) konularak, desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin numarası ve tamamlandığı tarih ilk sayfanın altında belirtilmelidir. Çalışma lisansüstü tezlerden üretilmiş ise, makalenin başlığına im (*) konularak, tezin adı, danışmanın adı ve tamamlandığı tarih ilk sayfanın altında dip not olarak belirtilmelidir.
	Özet	Her çalışmanın Türkçe başlığının hemen altında Türkçe ve İngilizce başlığının hemen altında da İngilizce özeti bulunmalıdır. Özet içeriği makale amacını, yöntemini ve sonuçlarını kısa ve net bir şekilde yansıtmalıdır.

Makale Başlığı	Özet	Özet, 10 punto Times New Roman, tek satır aralığı, iki yana yaslı ve en fazla 250 sözcükten oluşmalıdır.
		Özet metni içinde kaynak verilmemelidir.
		Özetin altında o dilden çalışmayı betimleyen 3-5 anahtar sözcük yer almalıdır.
		Anahtar kelimeler virgül (,) işareti ile birbirinden ayrılmalı, küçük harfle yazılmalıdır. Özet ile anahtar kelimeler arasında ve giriş ile anahtar kelimeler arasında 1 satır boşluk bırakılmalıdır.
		Özet kısmında yer alan yazım kurallarının aynısı İngilizce özet için de geçerlidir.
Ana Metin	Makale ana metni özetlerden ayrı bir sayfada yazılmalıdır.	
	Ana metin “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular”, “Tartışma ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, ‘Kaynakça’ ve ‘Ekler’ bölümlerinden oluşmalıdır. Her bölüm birbirini takip etmeli, yeni sayfaya geçilmemelidir. Metin 11 punto Times New Roman, iki yana yaslı ve 1 satır aralığı olmalıdır.	
Başlıklar	Ana bölüm başlıkları	Numaralandırma yapmadan sola dayalı, 11 punto kalın ve büyük harfle yazılmalıdır. Başlığın altındaki metinde paragraf başı yapılmamalıdır.
	İkinci düzey başlıklar	Sola dayalı, ilk harfleri büyük, 11 punto, kalın ve italik olarak yazılmalıdır. Kendinden önceki paragraftan bir satır boşluk ile ayrılmalıdır.
	Üçüncü düzey başlıklar	Sola dayalı, 11 punto, italik ve sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalıdır. Kendinden önceki paragraftan bir satır boşluk ile ayrılmalıdır.
	Dördüncü düzey başlıklar	Sola dayalı, 11 punto ve italik yazılmalıdır. Sonuna üst üste iki nokta konmalı ve paragraf başlığın hizasından devam etmelidir. Kendinden önceki paragraftan satır boşluğu ile ayrılmamalıdır.
Makale Bölümleri	Giriş	Giriş, çalışmanın amacını ve önemini, ilgili alanyazının tarihsel bir akış içinde yakın bir geçmişe kadar ele alınmasını, gerekli ise değişkenlerin kavramsal veya işe-vuruk tanımlamasını, araştırma sorularını veya denencelerini kapsamalıdır.
	Yöntem	Yöntem, ‘Araştırma Yöntem ve Düzenegi’, ‘Evren ve Örneklem’, ‘Veri Toplama Araçları/Teknikleri’, ‘İşlem’ ve ‘Verilerin Analizi’ alt başlıklarından oluşmalıdır.
	Bulgular	Bulgular, yapılan analizlerin sayıtlılarının karşılanıp karşılanmadığı, yapılan istatistiklerin hangi istatistikler olduğunu ve gözlenen değerleri, serbestlik derecelerini, farkın veya ilişkinin anlamlı olup olmadığını (anlamlı ise hangi hata düzeyinde ve hangi grup lehine olduğu) ve etki büyüklüğü bilgilerini açık şekilde ve net olarak içermelidir.
	Tartışma ve Yorum	Tartışma ve Yorum, <u>bulguların tekrarı olmamalı</u> ve giriş kısmında test edilmesi, cevap aranması amaçlanan araştırma sorunlarının/denencelerin hangilerinin doğrulandığını, doğrulanmasıysa bunların olası gerekçelerini alanyazınla bağlantılı şekilde ve tartışılarak ele alınmasını içermelidir.

Makale Bölümleri	Sonuç ve Öneriler	Sonuç ve Öneriler, elde edilen önemli bulgular özetlenmeli ve <u>genellenebilecek evren</u> de göz önünde bulundurularak elde edilen bulgulara dayalı öneriler sunulmalıdır.
	Kaynakça	Metin içi kaynak gösterimleri ve kaynakçada kaynak gösterimlerinde APA stili kullanılmalıdır. Ayrıntılı bilgi için: http://www.apastyle.org/
	Tablolar	Tablo, Şekil, Resim, Grafik, vb. unsurlar metin içerisinde yer almalıdır. Çalışmanın sonunda ayrıca verilmemelidir.
Tablo, Şekil ve Grafikler	Tablolar	Tablolar, rakamla numaralandırılmalı ve Tablo başlığı tablonun üstünde kelimelerin baş harfleri büyük, sola dayalı ve 11 punto ile yazılmalıdır. Tablo başlığı kalın veya eğik yazı şeklinde olmamalıdır. Tablo numarasından sona nokta işareti konup tablo adı yazılmalıdır. Tablo adı ilk harfleri büyük yazılmalıdır. Tablo içi değerler/yazılar ise 9 punto olmalıdır. Tablo başlığı ile tablo arasında boşluk bırakılmamalıdır. Tablolar metin içinde tablo sayısı verilerek belirtilmelidir. Tablolar, metin içinde kullanıldıkları veya izleyen sayfada yer almalıdır. İlgili not ve kaynaklar, tablonun altında, "Not:" veya "Kaynak:" ifadelerinden sonra, belirtilmelidir. Tablodan önce ve sonra metin ile tablo arasındaki boşluk 1 satır olmalıdır. Tablolar mümkün olduğunca aynı sayfa içinde yer almalıdır. Bunun için gerekli düzeltmelerin sorumluluğu yazarlara aittir.
	Şekil, Grafik ve Resimler	Rakamlarla numaralandırılmalıdır. Şekil/Grafik/Resim başlığı, numarası ile birlikte, 11 punto olacak biçimde şeklin altında, kelimelerin baş harfleri büyük sola dayalı yazılmalıdır. Kalın veya eğik yazı şeklinde olmamalıdır. Şekil/Grafik/Resim numarasından sonra nokta işareti konup adı yazılmalıdır. Şekil içindeki yazılar 9 punto olmalıdır. Şekil ile şekil başlığı arasında boşluk bırakılmamalıdır. Şeklin başlığı, şeklin altında yer almalıdır. Kaynak kullanılmış ise parantez içinde şekil altına yazılmalıdır. Şekillere, metin içinde mutlaka atıfta bulunulmalıdır. Şekilden önce ve sonra metin ile şekil arasındaki boşluk 1 satır olmalıdır. Şekiller mümkün olduğunca aynı sayfa içinde yer almalıdır. Bunun için gerekli düzeltmelerin sorumluluğu yazarlara aittir. Tablo ve şekillerde genel şablonun dışında 9 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılmalıdır.
	Ekler	Her bir ek ayrı sayfalarda, kaynakçadan sonra verilmelidir.

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

The Effect of Undergraduate Medical Education Accreditation on Service Quality, Student Satisfaction and Loyalty: Mediterranean Region Example

Tıp Eğitimi Akreditasyonunun Hizmet Kalitesi, Öğrenci Memnuniyeti ve Sadakati Üzerine Etkisi: Akdeniz Bölgesi Örneği

İbrahim BAŞHAN, Fatma BOLAÇ, Barış KOYUNCU.....1-13

Future Career Goals of Turkish Dental Students Attended to Newly Implemented Nationwide Career Planning Course

Kariyer Planlama Dersine katılan Türk Diş Hekimliği Öğrencilerinin Kariyer Hedefleri

Zeynep Ceren ÇELİK, Bülent BAYDAŞ, Çiğdem ELBEK ÇUBUKÇU.....14-20

Okul Öncesi Çocuklarda Ailelerin Ev Kazalarına Yönelik Farkındalık Durumlarının Belirlenmesi

Determining Families' Awareness of Home Accidents and for Preschoolers

Derya KAYIRAN, Mehtap SÖNMEZ, Feyza NAZİK.....21-30

Uluslararası Öğrencilerin Türkiye'ye Göç Etme Nedenleri ve Yaşam Memnuniyetlerine İlişkin Bir Araştırma: Tıp ve Diş Hekimliği Fakülteleri Lisansüstü Öğrenciler Örneği

A Study on the Reasons for the Migration of International Students to Turkey and Their Life Satisfaction: The Case of Graduate Students of the Faculties of Medicine and Dentistry

Suzan GÜVEN, Elif ALKAR.....31-42



The Effect of Undergraduate Medical Education Accreditation on Service Quality, Student Satisfaction and Loyalty: Mediterranean Region Example

*Fatma BOLAC, **Ibrahim BASHAN, ***Baris KOYUNCU

Abstract

The direct or indirect (through student representatives) participation of medical students in the management processes of medical education is one of the most important factors that increase the quality of education. It is necessary to get and measure student feedback on the quality of education service and to take remedial measures within the framework of the measurement results. The aim of this study is to investigate the relationship between undergraduate medical education accreditation program and medical school students' perceived service quality, student loyalty and student satisfaction. Third term students (n=484) studying at four medical faculties in Çukurova Region (two of them have undergraduate medical education program accreditation certificate) in the 2018-2019 academic year were included in the study. As a data collection tool; Service Quality Scale in Higher Education, Student Loyalty Scale and Student Satisfaction Scales were used. The descriptive statistics, reliability test statistics, univariate and multiple analysis were used in data analysis. The service quality, satisfaction and loyalty scores of medical faculties with undergraduate medical education program accreditation were observed statistically significantly higher than those without. Statistically significant and positive relationships were determined between the satisfaction scale and service quality scale with its sub-dimensions, loyalty scale and its sub-dimensions in medical faculties that have undergraduate medical education program accreditation. This research draws attention to the contribution of accreditation of undergraduate medical education programs in medical education to total quality management.

Key Words: *Quality in higher education, accreditation, quality, loyalty, satisfaction*

Tıp Eğitimi Akreditasyonunun Hizmet Kalitesi, Öğrenci Memnuniyeti ve Sadakati Üzerine Etkisi: Akdeniz Bölgesi Örneği

Öz

Tıp öğrencilerinin, tıp eğitimi yönetim süreçlerine direkt veya indirekt (öğrenci temsilcilikleri aracılığıyla) katılımı eğitimin kalitesini artıran en önemli etkenlerden birisidir. Sunulan eğitim hizmetinin kalitesi ile ilgili, öğrenci geribildirimlerinin alınması, ölçülmesi ve ölçüm sonuçları çerçevesinde iyileştirici önlemlerin alınması gerekir. Bu araştırmanın amacı, mezuniyet öncesi tıp eğitimi akreditasyon programının, tıp fakültesi öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi, öğrenci sadakati ve öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Çalışmaya, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Çukurova Yöresindeki (ikisi mezuniyet öncesi tıp eğitimi program akreditasyon belgesine sahip) dört tıp fakültesinde öğrenim gören üçüncü dönem öğrencileri (n=484) dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği, Öğrenci Sadakati Ölçeği ve Öğrenci Memnuniyeti Ölçekleri kullanılmıştır. Veri analizinde tanımlayıcı istatistikler, güvenirlilik test istatistikleri ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Mezuniyet öncesi tıp eğitimi program akreditasyonuna sahip olan tıp fakültelerinin hizmet kalitesi, memnuniyet ve sadakat puanları sahip olmayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek gözlenmiştir. Mezuniyet öncesi tıp eğitimi

program akreditasyonuna sahip olan tıp fakültelerinin, memnuniyet ölçeği ve alt boyutları ile hizmet kalitesi ölçeği, sadakat ölçeği ve bunlara ait alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Bu araştırma, tıp eğitiminde mezuniyet öncesi tıp eğitimi programlarının akredite olmasının toplam kalite yönetimine olan katkısına dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Yükseköğretimde kalite, akreditasyon, kalite, sadakat, memnuniyet*

Geliş Tarihi: 22.04.2022

Kabul Tarihi: 09.05.2022

INTRODUCTION

Focusing on the diagnosis and treatment of diseases with traditional medical education approaches has revealed a specialist-oriented education system model rather than society-oriented (Murray et al., 2012). Recently, due to the problems brought by the traditional medical education model, many countries have been involved in accreditation and standardization processes in order to improve their medical education programs and service quality (Bandiera et al., 2020).

The World Federation for Medical Education (WFME) recommends that medical faculties with Undergraduate Medical Education Program Accreditation Certificate (UMPAC) be evaluated under nine main headings in order to ensure the global standards of graduate medical education quality in the world (WFME, 2021). In Turkey, UMPAC studies are carried out through The Association of Medical Education Programs Evaluation and Accreditation, which was accredited by WFME between 2013-2023 and accepted by the Higher Education Quality Board in Turkey (TEPDAD, 2021). In providing these standards required for UMPAC; service quality perception (PSQ), student loyalty (SL) and student satisfaction (SS) are important (Masic, 2013).

When evaluated in terms of educational institutions, satisfaction; It is a concept related to how educational experiences and results are perceived by students. While universities aim for success, they should strive to maximize student satisfaction by considering their students as key stakeholders of higher education and giving importance to their opinions (Alves and Raposo, 2007). Loyalty can be defined as a strong desire to be a part of something, being ready to contribute by giving something of oneself. For adapting to this change, higher education institutions should be able to train students and graduates with high level of loyalty to the university, direct the policies that ensure loyalty and evaluate the variables that emerge as a result of loyalty effectively (Shahsavari and Sudzina, 2017). In order to determine the difference between students' expectations and perceived service quality and to increase the quality of medical education, it is necessary to measure and evaluate the perceived service quality as well as student satisfaction and loyalty (Lee et al., 2000).

This research aims to compare the satisfaction, loyalty and service quality evaluations of students studying in medical faculties with and without UMPAC.

METHODS

Population and Sample of the Study

The universe of the research consists of 883 students studying in the third term of four medical faculties, two of which have UMPAC (accredited), located in the Mediterranean Region in the 2018-2019 academic year. The sample of the study was determined by random sampling method. Sample volume formulas " $n = \frac{n_0}{1 + (n_0/N)}$ " ve " $n_0 = \frac{t^2 * S}{d^2}$ " were used to determine the sample size. Ethical Approval for the study was obtained from the Near East University Scientific Research Ethics Committee with the project number NEU/SB/2018/195 dated 16th October 2018.

Statistical Analysis

Normality control of continuous variables was evaluated with the Shapiro Wilk test. Parametric tests were used in the analysis of the data as the variables were suitable for normal distribution. Student's t test was used to compare the means of the scales according to the accredited and non-accredited groups. Linear relationships between scales were expressed with the Pearson correlation coefficient. Multiple Linear Regression Analysis was applied to examine the effect of loyalty and service quality on satisfaction. Chi-square test was used in the analysis of categorical data. Data analysis was done in IBM SPSS 21 program.

Data Collection Tools

As a data collection tool; Service Quality Scale in Higher Education (PSQ), Student Loyalty Scale (SLS) and Student Satisfaction Scale (SSS) were used.

Service Quality Scale in Higher Education

In higher education institutions, HEDPERF scale was developed by Firdaus in 2005 as a comprehensive scale for determining PSQ and based on performance (Abdullah, 2005). The scale consists of 41 questions and students are asked to evaluate the questions in question on a 7-point Likert type scale. The sub-dimensions of the scale consist of "administrative aspect of the institution", academic aspect of the institution, "image of the institution", "accessibility", "diploma programs" and "physical facilities of the institution". The Turkish adaptation of the scale was made by Bektaş and Ulutürk Akman in 2013 (Bektaş and Akman, 2013). In this study the Cronbach Alpha coefficient was found.86 for total service quality.

Student Loyalty Scale

The SLS was developed by Çalık Var, as a three-dimensional scale consisting of 40 items in order to determine the loyalty of students to their universities. The first dimension is called "organizational identification", the second dimension is "dedication", and the third dimension is "stability". In the third sub-dimension, the statements of recommending the university to others, choosing again and maintaining relationships after graduation determine the stability of the concept of student loyalty over time (Çalık Var, 2013).

The Cronbach Alpha coefficient was calculated to evaluate the internal consistency of the items forming the scale. It was determined as .94 for the whole scale, .92 for the identification sub-dimension, .88 for the self-devotion sub-dimension, and .84 for the stability sub-dimension¹¹. In this study, it was determined that it was .93 for the SLS, 0.81 for .82 for the identification sub-dimension, the self-devotion sub-dimension, and .93 for the stability sub-dimension.

Student Satisfaction Scale

In this study, the "higher education quality qualifications evaluation and student satisfaction scale", which was prepared by Karahan M et al. was used. The validity and reliability studies were carried out. This scale, which was found to be 0.97 as a result of Cronbach Alpha reliability calculation, was prepared as a 5-point Likert type with 26 items. The sub-dimensions of this scale were formed to include the possibilities that create a positive education atmosphere, the opportunities that create a positive living atmosphere, education programs and teaching, measurement and evaluation expressions (Karahan, 2013).

RESULTS

265 (54.8%) of 484 medical students participating in the study are female and 219 (45.2%) are male. There was no significant difference in terms of age, grade average, gender distribution and marital status distribution of the students ($p>0.05$). (Table 1)

Table 1. Socio-Demographic Distribution of the Medical Students

	Accredited (n:331)		Not- Accredited (n:153)		p1
	Mean±SD	Min-Max	Mean±SD	Min-Max	
Age	21.1±2.27	2-47	21.39±1.92	18-37	0.182
Grade average	68.34±8.46	40-89	68.57±7.44	52-90	0.780
	n	%	n	%	p2
Female	180	54.4	85	55.6	0.809
Male	151	45.6	68	44.4	

p1: Student's t test, p2: Chi-Square test

Table 2. Evaluation of Satisfaction, Service Quality and Loyalty Status According to Sub-Dimensions in Accredited and Non-Accredited Medical Faculties

	Accredited (n:331)		Not accredited (n:153)		p
	Mean±SD	Min-Max	Mean±SD	Min-Max	
Total service quality	86.46±16.58	31-135	78.02±14.85	42-107	<0.001
Administrative aspect of the institution	31.50±7.77	10-63	28.15±8.00	10-46	<0.001
Academic aspect of the institution	21.56±3.90	6-30	21.08±3.71	11-29	0.210
Image of the institution	8.32±3.08	3-15	6.81±2.77	3-14	<0.001
Accessibility	9.10±2.43	3-15	8.84±2.35	3-15	0.282
Diploma programs offered by the institution	9.801±3.20	3-41	7.99±2.68	3-15	<0.001
Physical facilities of the institution	9.21±2.67	3-15	7.38±3.26	3-15	<0.001
Total Satisfaction	85.95±16.82	27-135	75.67±13.91	35-108	<0.001
Positive education atmosphere	19.25±4.24	6-30	15.53±3.63	6-24	<0.001
Positive living atmosphere	17.99±4.73	6-30	15.88±3.71	7-25	<0.001
Education programs and teaching	33.43±7.35	10-50	29.67±6.65	12-47	<0.001
Assessment and evaluation	15.27±4.57	5-47	14.59±3.61	5-25	0.107
Total Loyalty	71.08±17.08	24-124	62.69±15.09	24-96	<0.001
Organizational identification	37.98±9.57	12-60	34.86±9.84	12-64	0.001
Stability	16.85±4.41	6-30	13.65±3.74	6-24	<0.001
Dedication	16.25±5.56	6-72	14.18±3.96	6-24	<0.001

p: Student's t test

Table 2 shows that the PSQ, SL and SS mean scores of accredited medical faculties are statistically higher than those without. ($p < 0.05$).

In addition, when the sub-dimensions of service quality are evaluated, "Administrative aspect of the institution", "image of the institution", "diploma programs offered by the institution" and "physical facilities of the institution" were found to be higher in accredited medical faculties ($p < 0.05$). The "academic aspect of the institution" and "accessibility" scores do not differ according to the accreditation status. ($p > 0.05$)

In the evaluation made according to the sub-dimensions of satisfaction, "opportunities creating a positive educational atmosphere", "opportunities creating a positive living environment" and "education programs and teaching" were found to be significantly higher in accredited medical faculties compared to non-accredited medical faculties ($p < 0.05$). There was no significant difference in the scores obtained for the "evaluation" sub-dimension ($p > 0.05$).

When the sub-dimensions of the loyalty scale are compared, the scores of "organizational identification", "stability" and "dedication" were found to be higher than those in accredited medical faculties, and the difference was statistically significant ($p < 0.05$).

Table 3. The Relationship Between Satisfaction and Service Quality and Loyalty in Accredited and Non-Accredited Medical Faculties

	Accredited (n:331)				Not accredited (n:153)			
	TS	PEA	PLA	EPT	TS	PEA	PLA	EPT
Total Service Quality	.663**	.668**	.544**	.506**	.693**	.665**	.422**	.583**
Administrative aspect of the institution	.527**	.557**	.402**	.417**	.406**	.535**	.257*	.234*
Academic aspect of the institution	.536**	.519**	.484**	.425**	.537**	.365**	.250**	.565**
Image of the institution	.418**	.460**	.343**	.271**	.388**	.422**	.263*	.300**
Accessibility	.529**	.499**	.443**	.410**	.558**	.497**	.328**	.499**
Diploma programs offered by the institution	.458**	.425**	.392**	.318**	.631**	.525**	.451**	.596**
Physical facilities of the institution	.478**	.457**	.390**	.392**	.466**	.280**	.281**	.480**
Assesment and evaluation	.767**	.430**	.411**	.620**	.748**	.455**	.379**	.562**
Total Loyalty	.500**	.535**	.491**	.317**	.498**	.469**	.132	.494**
Organizational identification	.472**	.512**	.433**	.319**	.389**	.358**	.065	.416**
Stability	.454**	.475**	.456**	.276**	.492**	.464**	.177*	.471**
Dedication	.363**	.385**	.402**	.206**	.467**	.462**	.172*	.405**

p: Pearson Correlation (* $p < 0.05$, ** $p < 0.001$) (TS: Total Satisfaction, PEA: Positive education atmosphere, PLA: Positive living atmosphere, EPT: Education programs and teaching)

Statistically significant and positive relationship were found between the SSS (with its all sub-dimensions) and the PSQ and SLS (with their sub-dimensions) in accredited medical faculties ($p < 0.05$). In non-accredited medical faculties, however, no statistically significant linear relationship was observed between the sub-dimension of SSS "positive living atmosphere" total score and -the loyalty score and its sub-dimension- "organizational identification" ($p > 0.05$). (Table 3)

Table 4. The Effect of Loyalty and Service Quality on Satisfaction

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	95,0% Confidence Interval for B		t	p	
	B	Std. Error	Beta	Lower Bound	Upper Bound			
Accredited								
(Constant)	26.141	3.733		18.797	33.485	7.002	< 0.001	R ² :0.448 p<0.001
Total Loyalty	0.121	0.053	0.123	0.017	0.225	2.287	0.023	
Total Service Quality	0.592	0.055	0.584	0.485	0.699	10.863	< 0.001	
Not accredited								
(Constant)	19.778	4.478		10.931	28.625	4.417	< 0.001	R ² :0.519 p<0.001
Total Loyalty	0.206	0.059	0.223	0.089	0.322	3.479	0.001	
Total Service Quality	0.551	0.060	0.588	0.433	0.670	9.180	< 0.001	

p: Multiple Linear Regression

In accredited medical faculties, there is an increase of 0.121 units in the SSS score with an increase of 1 unit in the SLS score, and an increase of 0.592 units with an increase of 1 unit in the PSQ ($p < 0.05$). 44.8% of PSQ, SL and SS were explained ($p < 0.001$). (Table 4)

In non-accredited medical faculties, there is an increase of 0.206 units in the SSS score with an increase of 1 unit in the SLS score, and an increase of 0.551 units with an increase of 1 unit in the PSQ score ($p < 0.05$). 51.9% of PSQ, SL and SS were explained ($p < 0.001$). (Table 4)

DISCUSSION AND INTERPRETATION

According to the results of the research conducted by Yousapronpaiboon on 350 undergraduate students studying at a private university in Thailand using the SERVQUAL scale, it is stated that the quality of higher education is below the level expected by the students and is at a moderate level, and it is suggested that institutions should make serious improvements, especially in the dimensions of enthusiasm and physical facilities (Yousapronpaiboon, 2014). In a similar study using the same scale on 419 students, who are mainly studying finance and banking on this subject, the PSQ was found to be above the moderate level (Maksüdünov et al., 2016). In our study; The HEdPERF scale, which is more comprehensive in determining PSQ and is based on performance, was used as a measurement tool, and the PSQ of the third-term medical students was evaluated and the PSQ was found to be statistically significantly higher in medical faculties with UMPAC than those without.

In the study conducted on 567 students (18 medical students) studying at all faculties of Düzce University, SL was found to be moderate in general among higher education students. In this study, it is reported that PSQ, SL and SS affect each other (Öztürk and Emel, 2020). In our study; PSQ, SLS and SSS scores were observed to be higher than those without UMPAC.

Douglas et al., in a study conducted at the school of business and law in England, concluded that the reason for their weak SD was related to learning and teaching rather than physical facilities (Douglas et al., 2006). In our study, unlike this, no statistically significant difference was found between the "academic aspect of the institution" and "accessibility" scores between those with and without

UMPAC. However, the evaluation of "physical facilities of the institution" was observed to be higher than those who do not have UMPAC.

Lin and Tsai determined that PSQ affected SL (Lin and Tsai, 2008). Similarly, Hennig-Thurau et al. determined that the relationship between SL and PSQ variables affected trust in university and emotional commitment to the institution. However, it was determined that there was a strong relationship between PSQ and students' emotional commitment to their university, and that there was a direct and moderate relationship between trust and SL (Hennig-Thurau et al., 2001). Also, the positive effect of SS on SL is reported (Clemes et al., 2008). In a study conducted with the participation of 100 undergraduate students at Utara University in Malaysia, the role of PSQ on SL was examined and to determine the PSQ; the feedbacks of the students were gotten about the education and training services of the university, campus, the places where social and sports activities are held, transportation and information services. As a result of the study, it was determined that PSQ was associated with SL and SS (Chuah and Sri Ramalu, 2011). In our study, statistically significant and positive relationship were found between the all scales and their sub-dimensions in accredited medical faculties.

In order to increase the total service quality in medical education, it is desired to draw attention to the contribution of student feedback to quality in educational decision processes, the necessity of periodic academic studies on this subject, and the contribution of having UMPAC in medical faculties to total quality management.

ACKNOWLEDGEMENT

This study was produced from the doctoral thesis prepared by Dr. Fatma Bolaç.

REFERENCES

- Abdullah, F. (2005). HEdPERF versus SERVPERF: The quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector. *Quality Assurance in education*. <https://doi.org/10.1108/09684880510626584>
- Alves, H., & Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *International journal of educational management*. <https://doi.org/10.1080/14783360601074315>
- Bandiera, G., Frank, J., Scheele, F., Karpinski, J., & Philibert, I. (2020). Effective accreditation in postgraduate medical education: from process to outcomes and back. *BMC Medical Education*, 20(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02123-3>
- Bektaş, H., & Akman, S. U. (2013). Yükseköğretimde hizmet kalitesi ölççeği: güvenilirlik ve geçerlilik analizi. *Istanbul University Econometrics and Statistics e-Journal*, (18), 116-133. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/95007>
- Çalık, VE. (2013). "The Investigation on Determinants to Predict the Student Loyalty of University Students and Alumnies by Using Structural Equation Model" PhD., Department of Education Psychology, Thesis, Ankara, p 85-90.
- Carvalho, S. W., de Oliveira Mota, M. (2010). The role of trust in creating value and student loyalty in relational exchanges between higher education institutions and their students. *Journal of marketing for higher education*, 20(1), 145-165. <https://doi.org/10.1080/08841240801912831>
- Chuah, C. W., & Sri Ramalu, S. (2011). Students satisfaction towards the university: Does service quality matters?. *International Journal of Education*, 3(2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5296/ije.v3i2.1065>
- Douglas, J., Douglas, A., & Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality assurance in education*, 14(3),251-267. <https://doi.org/10.1108/09684880610678568>

Hennig-Thurau, T., Langer, M. F., & Hansen, U. (2001). Modeling and managing student loyalty: An approach based on the concept of relationship quality. *Journal of service research*, 3(4), 331-344. <https://doi.org/10.1177/109467050134006>

Karahan, M.V(2013). Investigation of Quality Efficiency of Institutions of Higher Education in Terms of Student Satisfaction and of Sustainability. *Dicle Medical Journal*, 2:3, 1-9. <https://dergipark.org.tr/en/download/issue-file/6952>

Lee, H., Lee, Y., & Yoo, D. (2000). The determinants of perceived service quality and its relationship with satisfaction. *Journal of services marketing*. <https://doi.org/10.1108/08876040010327220>

Maksüdünov, A., Çavuş, Ş., Eleren, A. (2016). Students' Perceptions Toward Service Quality in Higher Education. *Manas Journal of Social Studies*, 5(4): 65-76. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/577655>

Masic, I. (2013). Quality assessment of medical education at faculty of medicine of sarajevo university—comparison of assessment between students in bologna process and old system of studying. *Acta Informatica Medica*, 21(2), 76. <https://doi.org/10.5455/aim.2013.21.76-82>

Murray, R. B., Larkins, S., Russell, H., Ewen, S., & Prideaux, D. (2012). Medical schools as agents of change: socially accountable medical education. *Medical Journal of Australia*, 196(10), 653-653. <https://doi.org/10.5694/mja11.11473>

Öztürk, E., Faiz, E. (2020). The Effect of Perceived Teaching Quality and Student Satisfaction on Student Loyalty: A Case of Duzce University. *International Journal of Tourism, Economic and Business Sciences*. E-ISSN: 2602-4411, 4(1): 01-15. <https://www.ijtebs.org/index.php/ijtebs/article/view/476/394>

Shahsavari, T., & Sudzina, F. (2017). Student satisfaction and loyalty in Denmark: Application of EPSI methodology. *PloS one*, 12(12), e0189576. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189576>

The Association of Medical Education Programs Evaluation and Accreditation. <http://www.tepdad.org.tr/en>. Accessed September 01, 2021.

Tsai, Y. H. (2008). Modeling educational quality and student loyalty: a quantitative approach based on the theory of information cascades. *Quality & Quantity*, 42(3), 397-415. <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9051-5>

Yousapornpaiboon, K. (2014). SERVQUAL: Measuring higher education service quality in Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1088-1095. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.350>

World Federation for Medical Education. Standards. <http://wfme.org/standards/>. Accessed September 01, 2021.

Appendix

Annex 1: Service Quality Scale in Higher Education

		I absolutely agree	I agree	I partially agree	I disagree	I never agree
Factor 1- Administrative Aspect of the Institution						
1.	Communication of administrative staff with students is at a good level.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Administrative staff have a positive attitude towards students.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Administrative staff deal with students' questions / complaints effectively and on time.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Administrative staff fulfill their promise to the student on time.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Administrative staff show attentive and individual attention to students.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	The administrative staff has sufficient knowledge of the procedure in their field of duty.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Administrative staff are never too busy to respond to students' requests.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Administrative units keep students' records and information accurate and accessible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	When the student has a problem, the administrative staff shows a genuine interest in solving the problem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Administrative staff treat students indiscriminately and respectfully.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Factor 2 - Academic Aspect of the Institution

11.	Research assistants have a positive attitude towards students.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Research assistants have a good command of the subjects they will tell in practice lessons and are willing to lecture.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	The lecturer has enough knowledge to answer my questions about the course.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	The lecturer approaches the student in a courteous and respectful manner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. In-class communication of the instructor with the students is sufficient.

16. The lecturer is quite knowledgeable and experienced in his/her field.

Factor 3 - Image of the Institution

17. If I had the chance to choose a university once more, I would choose Çukurova University again.

18. I recommend my university to others.

19. The service I received from my university has completely fulfilled my expectations.

Factor 4 - Accessibility

20. The faculty member can spare enough time to guide the students.

21. The lecturer provides feedback on the development process of my knowledge and skills (my performance).

22. The lecturer shows a sincere attitude to solve when I have a problem.

Factor 5 - Diploma programs offered by the institution

23. Many and varied specialist programs are offered at my university.

24. My university offers programs with a flexible curriculum structure.

25. My university offers highly respected degree programs.

Factor 6 - Physical facilities of the institution

26. My university has student dormitories and they are sufficient.

27. The university's social facilities are suitable and sufficient for the use of students.

28. The academic facilities of the university (classrooms, laboratories, conference halls, etc.) are sufficient.

Annex 2: Student Loyalty Scale

	I absolutely agree	I agree	I partially agree	I disagree	I never agree
1. When someone criticizes the university where I was studying, I am impressed as if this criticism were made personally.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I'm very interested in other people's opinions about my university.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. When I talk about my university, I usually use the expression "our university".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. I also benefit myself from the success of my university.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. When someone praises the university where I was studying, I would be very proud of it personally.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. If this university were criticized in a news report, I would be ashamed of it.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. If I am going to take advanced courses for my personal and professional development in the future, I would prefer to take it from my own university.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. If I want to continue my postgraduate education, my first choice will be my own university.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. I would like my child to study at the university where I studied.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. If it were possible, I would like to transfer to another university.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. I also recommend my university to others.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. If I had the chance to choose again, I would prefer the same university again.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. I attend events organized by the university.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. If anyone detracts from my university, I will defend my university immediately.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. If the university where I am studying is treated unfairly, I will start to defend the rights of my university.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. I try to evaluate the events from the perspective of my university in order to protect the interests of the university where I am studying.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. I support the university where I am studying in all circumstances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Even if I get better offers, I would rather work at my own university.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. I would like to work for my university, whether I have a personal gain or not.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20.	I use items bearing the logo or symbols of my university.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	The achievements of my university are my achievements.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	When people criticize my university, I try to answer them on behalf of my university.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	When a graduate of our university achieves a national or international success, I am also positively affected by it.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	While I introduce myself in any setting, I proudly state the university I studied at.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annex 3: Medical Faculty Satisfaction Survey

		I absolutely agree	I agree	I partially agree	I disagree	I never agree
A- Opportunities Creating a Positive Education Atmosphere						
1.	Management is sensitive to students' problems and suggestions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Student representatives are on the boards.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Administrative staff has positive attitudes towards students.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	I can easily reach my Term Coordinator (Advisor) and get answers to my questions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Technological facilities and laboratories (skill lab, computer lab, multidisciplinary lab) are sufficient for practical courses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	In general, I am satisfied with my Faculty.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Future Career Goals of Turkish Dental Students Attended to Newly Implemented Nationwide Career Planning Course

*Zeynep Ceren ÇELİK, ** Bülent BAYDAŞ, ***Çiğdem ELBEK ÇUBUKÇU

Abstract

Objective: The Career Planning Course introduced by the Presidency of Republic of Türkiye Human Resources Office in 2021, intends to create and raise an awareness on prospective career goals of higher education students. The aim of this study was to analyse future career goals of first and second year Turkish dental students attended on Career Planning Course. **Methods:** All students enrolled to the course (n=141) were evaluated by eligibility and non-Turkish students and unsubmitted evaluation forms were excluded, finally 135 evaluation forms were reviewed by study year, gender, language proficiencies and self-stated practice plans (Public/Private/Abroad/Academic/Specialty). **Results:** The highest attendance rates to the Career-related module of the course were observed in overall dental students (n=111; 82.2%) which had significant impact on a stating a specific career plan in homeland (OR 7.90 (2.90-21.50); p<0.001). Findings demonstrated high preference of private practice (54.3%); however nearly one third of the first (28.6%) and second year (36,2%) students had no decisive statement regarding practice plan in homeland. Most were indicated a specialty plan (n=109; 80.7%). **Conclusion:** Attendance to Career Planning Course had significant impact on having specific career plan. We recommend adding profession-oriented modules for attenuating absent statements.

Key Words: Career choice, dental education, dental student

Kariyer Planlama Dersine katılan Türk Diş Hekimliği Öğrencilerinin Kariyer Hedefleri

Öz

Amaç: T.C. Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi tarafından 2021 yılında tanıtılan Kariyer Planlama Dersi, yükseköğretim öğrencilerinin gelecekteki kariyer hedefleri konusunda farkındalık yaratmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın amacı, Kariyer Planlama Dersi'ne katılan birinci ve ikinci sınıf Türk diş hekimliği öğrencilerinin gelecekteki kariyer hedeflerini analiz etmektir. **Yöntem:** Dersle kayıtlı tüm öğrenciler (n=141) uygunluk kriterlerine göre değerlendirildi: T.C. vatandaşı olmayan öğrenciler ve eksik değerlendirme formları hariç tutuldu, son olarak 135 değerlendirme formu eğitim yılı, cinsiyet, dil yeterlilikleri ve hedeflenen çalışma alanlarına (Kamu/ Özel Sektör/Yurtdışı/Akademik/Uzmanlık) göre değerlendirildi. **Bulgular:** Modüller arasında, en yüksek ders katılımının “Kariyerle ilgili konseptler” olduğu (n=111; %82.2) ve derslere katılımın öğrencilerin yurtiçinde belirli bir kariyer planının belirtmesinde önemli etkisi olduğu (OR 7.90 (2.90-21.50); p<0.001) gözlemlendi. Öğrencilerin çoğunlukla (%54.3) özel muayenehane tercihinde bulunduğu; ancak birinci sınıf öğrencilerinin (%28.6) ve ikinci sınıf öğrencilerinin (%36.2) yaklaşık üçte birinin spesifik bir hedef belirtmediği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu (n=109; %80.7) uzmanlık tercihinde bulunmuştur. **Sonuç:** Kariyer Planlama Dersine katılımın belirli bir kariyer planına sahip olmada önemli etkisi olmuştur. Hedeflerin kesin sınırlarla belirlenmesinde Kariyer Planlama Dersi kapsamında mesleğe yönelik modüller eklenmesi faydalı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Kariyer seçimi, diş hekimliği eğitimi, diş hekimliği öğrencisi

Geliş Tarihi: 27.04.2022

Kabul Tarihi: 07.11.2022

INTRODUCTION

Definition of a healthcare workforce planning is an employment of healthcare workers in sufficient quantity, high quality, in a uniform distribution, on time and in an accurate manner in order to carry out the health services offered to the society today and in the future (Hogarth, 1975). Dentists represent an indispensable part of the healthcare workforce (Dussault, 2003).

Dentistry education in Türkiye includes 5 years of theoretical and practical training in dental faculties. The number of dental faculties, which was 19 in 2002, has increased to 103 during 2019-2021. The quota in dental faculties in the country, which was 960 in 2005; has reached up to 4991 in 2018 and 8866 in 2021 (Turkish Dental Association, 2022).

Despite this increasing trend over the years, it has been determined that number of dentists graduated is not enough to meet country requirements compared to OECD countries with developed economies. Additionally, the regional disparities exist in terms of workforce of dentist. According to a 2019 report the vast majority of them are clustered in the Western regions and Ankara, economic and political capitals in Türkiye (Cinaroglu, 2021). Moreover, more than half (56%) of dentists preferred private practice and 29% in governmental centers (Turkish Dental Association, 2022). Similar to Türkiye, results from a study of 230 Dutch dentists in Netherlands indicated that 77% of them worked as a general dentist in a practice, primarily in urban areas (den Boer, 2021). The choice for a practice was affected by location, earnings, and the opportunity to gain experience. Considering these data, future career plans of dentistry students may serve as a reference for healthcare policy makers.

Therefore, in 2021 newly implemented nationwide "Career Planning Course" has been introduced by Presidential Human Resources Office of Turkish Republic as a 14-lesson compulsory course to first year students of all universities in order to raise awareness about the expectations and dynamics of working life and to contribute to the personal and professional development of all higher education students including dentistry.

Career Planning Course were comprised of four modules of general concepts, career-related concepts, introduction to sectoral organization, designing a remarkable CV and final evaluation.

The aim of this study was to analyse future career goals of first and second year Turkish dental students attended in newly implemented nationwide Career Planning Course.

METHODS

This study was approved by Ethics Committee of Bursa Uludag University with an approval reference number 2022-4/10 Date:23.02.2022.

Total of 141 dental students were enrolled in Career Planning Course. Following the completion of the first 13 Lessons, submitted evaluation forms of Turkish Dental students (n=135) were reviewed (n_{first year}=77; n_{second year}=58)

Evaluation forms were consisted of personal statements of dental students on their foreign languages, high school education, practice plans (public/private), abroad, academic and specialty plans (orthodontics, restorative dentistry, periodontics, pedodontics, oral and maxillofacial surgery, oral diagnosis and radiology, endodontics, prosthodontics).

The results were presented as frequency and percentages. Categorical variables were compared using Pearson Chi-Square test. Binary Logistic Regression was performed and the crude odds ratios (OR) along with their 95% Confidence Intervals (CIs) were reported. Significance level was at $p < 0,05$. Statistical analyses were performed with IBM SPSS ver. 23.0 (IBM Corp. Armonk, NY).

RESULTS

Of the 141 students enrolled to Career Planning Course, 95,7% (n=135) personal statements were eligible for the analysis.

Attendance on Lesson #5 and #6 entitled “Career-related concepts” (OR 7.90; 95% 2.90 - 21.50) and Lessons #7-12 entitled “Introduction to sectoral organization” (OR 2.89; 95% 1.37 - 6.09) had significant impact on stating a specific career plan in homeland of dental students as indicated in Table 1.

Table 1. Logistic Regression Between Attendance to 14-Week Career Planning Course and Presence of a Specific Practice Plan in Homeland.

(No. of Module)	Career Planning Course (Lessons)	Content	Participants		
			N _{TOTAL} =135 n (%)	OR (95 % CI)	P
1	General concepts (1-4)	Intelligence, personality, knowledge, skill, talent, competence, fine skills and technical skills.	86 (63.7)	0.89 (0.44 - 1.79)	0.7462
2	Career-related concepts (5-6)	Academic, social, artistic and sports activities, university clubs	111 (82.2)	7.90 (2.90 - 21.50)	< 0.001
3	Introduction to Sectoral Organization (7-12)	National/International NGO's, State and Private practice, Academic Career, Entrepreneurship	104 (77.0)	2.89 (1.37 - 6.09)	0.0052
4	Steps to a remarkable CV (13)	Curriculum Vitae templates	81 (60.0)	1.21 (0.62 - 2.38)	0.5715
	Evaluation (14)	Personal essay on career goal and CV	135 (100)	N/A	N/A

Female students among second-year students (63.8%) are significantly higher compared to first year counterparts (44.4%) (p=0.028; p<0.05) (Table 2).

The courses with the highest attendance rate were the 2nd and 3rd modules with 82.2% and 77.0% respectively.

When the practice plan in homelands is evaluated, almost a third of the first (28,6%) and second year (36,2%) students have not stated either governmental, private practice, polyclinic, or solo practice. For both first and second year students, the order of preference for practice plan in homeland was from highest to lowest: solo practice (29,9%), private polyclinics (24,4%) and governmental (14,1%).

	First year N=77 n (%)	Second year N=58 n (%)	Total N=135 n (%)	p
Gender				
Female	34 (44.2)	37 (63.8)	71 (52.6)	0.024
Male	43 (55.8)	21 (36.2)	64 (47.4)	
Attendance to Course				
1. Module	50 (64.9)	36 (62.1)	86 (63.7)	0.732
2. Module	62 (80.5)	49 (84.5)	111 (82.2)	0.551
3. Module	61 (79.2)	43 (74.1)	104 (77.0)	0.487
4. Module	47 (61.0)	33 (56.8)	81 (60.0)	0.943
Practice Plan in homeland				
Governmental	11 (14.3)	8 (13.8)	19 (14.1)	0.777
Private (Polyclinic)	19 (24.7)	14 (24.1)	33 (24.4)	
Private (Solo)	25 (32.5)	15 (25.9)	40 (29.9)	
Unstated	22 (28.6)	21 (36.2)	43 (31.9)	
Abroad Plan				
Academic Plan	35 (45.5)	24 (41.4)	59 (43.7)	0.637
Language Proficiency	7 (9.1)	11 (19.0)	18 (13.3)	
Specialty Plan	12 (15.6)	6 (10.3)	18 (13.3)	0.375
Specialty of interest	64 (83.1)	45 (77.6)	109 (80.7)	0.402
Orthodontics	21 (27.3)	6 (10.3)	27 (20.0)	
Maxillofacial Surgery	7 (9.1)	8 (13.8)	15 (11.1)	
Pedodontics	2 (2.6)	5 (8.6)	7 (5.2)	
Periodontology	1 (1.3)	1 (1.7)	2 (1.5)	<0.001
Restorative Dentistry	1 (1.3)	0 (0.0)	1 (0.7)	
Endodontics	1 (1.3)	0 (0.0)	1 (0.7)	
Prosthodontics	0 (0.0)	1 (1.7)	1 (0.7)	
Unstated	44 (57.1)	37 (63.7)	81 (60.0)	

Table 2. Descriptive Statistics and Career Plans of Study Groups

In addition, it has been noted that nearly half of the all student (43.7%) were having abroad practice plan where the 1st year students (45.5%) with abroad practice plan were slightly higher compared to the 2nd year students (41.4%) (p=0.637). However, only 1/3 and 1/4 of the 1st and 2nd year students who have an abroad career plan, respectively, stated an advanced English language proficiency.

A great majority of first year and second year students were having specialty plan. However, specialty of interests was differed as the 63.6% of the first students and 28.6% of second year students were considered “orthodontics” while for their post-graduate education.

Finally, preferences on practice in homeland, academic, and abroad plans were not significantly differed between female and male students for both year groups.

DISCUSSION AND INTERPRETATION

This study is the first to highlight the career plans of first and second year dental students attending newly implemented nationwide Career Planning Course. The nationwide Career Planning Course has been implemented to all first year students of all universities in Türkiye which suggest dental students who will make career choices suitable for their qualifications, skills, abilities, and competencies. As an exception this year, second year students were also included in this course at Bursa Uludag University Faculty of Dentistry due to the COVID-19 pandemic. Similarly, an university in Hungary also offers a curricular career skills course for dental students which observed a high level of satisfaction among the students in terms of forming future professional plan (Szabo, 2020).

The masculine nature of dentistry (Adams, 1998) has been a controversial issue in the past, with the increasing number of female dentists today (Stewart 2000; Shaker 2009; Oshima 2021; Gallagher 2021). According to 2020 data in Türkiye, 44% of actively working dentists are women; 56% are male (Turkish Dental Association, 2022). In our study, females in second year students (n=37; 63.8%); males in first year students (n=43; 55.8%) were dominant. Similar to our study, no definite conclusion could be reached stating that dentistry is a male-dominated or female-dominated profession.

Dentists' attendance to lectures has been examined in the literature (Mawardi, 2021; Alamoudi, 2021) potential reasons for absenteeism were associated with early morning classes (47.9%), exams preparation (42%), and lecturer's weak presentation skills (Alamoudi, 2021). It was also found to be over 55% in module (Table 2). The high attendance can be attributed to the fact that the course is online, student-centered and student-participated, interactive and professionally prepared by a central resource. The reason for the lower attendance of second-year students to the majority of the modules may be associated yearly increase in burden of professional and applied courses in dental education. Moreover, the results of this study indicated that the attendance to the course (#5-6 and #7-12) provided a significant knowledge ($p < 0,001$ and $p = 0,0052$) to the first and second year dental students on designing their future career plans.

However, despite the high attendance, unclear and absent statements were remained as nearly one third of all dental students in a present study. This is probably, present study conducted in students are at the beginning of their education life.

In our study, of the 92 Turkish dental students who state a specific practice plan in homeland 54.5% had a preference on private practice whether in polyclinics or solo. The results was consistent with Turkish Dental Association 2020 report it has been reported that dentists in Türkiye mostly practice private practice (57%), followed by 29% of them working in governmental institutions. Findings were compatible with the recent study from Netherlands, were showed high consideration of private practice in a 5 year time span after graduation (den Boer, 2021). Another study from United States of America, had founded 58.9% of overall final year dental student planning to have private practice in accordance with our study (Nashleanas, 2014)

Most of the reports gives information about career plans of final year students (Khami 2008; Gallagher, 2009; Rashid, 2013; Che Musa, 2016) where all student had a specific career plan. Gallagher et al. (2009), reported that over 50% of final year students wished to extend their skills to train as a 'specialist'. In our study, a great majority of first-year (83.1%) and second-year (77.6%) student stated having a post-graduate specialty plan. This result was consisted with the studies by Khami et al. (2008) and Vahid Dastjerdi et al. (2012), demonstrated the high preference for postgraduate specialty plans among Iranian dental students. Moreover, a study from eight dental schools in Malaysia reported a specialty plan among 59% of final year students' long term career goals (Che Musa, 2016).

In addition, according to the present study, getting a post graduate degree in orthodontics consisted the majority of interest of specialty among first-students (n=21; 63.6%) consistent with results of the Rashid et al. (2013) which indicated Orthodontics and Oral and Maxillofacial Surgery as a most preferred specialties within their study population. The previous orthodontic treatment history of first year students (Rouhiainen, 2022), as well as the high income reputation of orthodontics may have been influenced the findings of the present study.

In our study, nearly half of the first year (n=35; 45.5%) and second year (n=21; 41,4%) stated a practice plan in abroad. However, a study conducted in the United Emirates, the students stated high preference (%41) in governmental practice due to financial assurance of income (Rashid, 2013). However, findings of our study stated above may not be well-determined, since only one third of students with abroad plan have advanced English proficiency (Table 2).

The academic career plans of first year students remained at the rate of 9,1% in first-year and 19,0% in second-year students. A study of future expectations of final year Turkish and Arabic students were

indicated the rate of 25.3% and 23,7% of academic career goal respectively (Tanalp, 2012; Halawany, 2017)

To the best of our knowledge, there is no current scientific literature investigating the relationship between future career plan and goals of first and/or second year dental students and Career Planning Course.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

There was a positive relation between the attendance of Career Planning Course and having a specific practice plan in homeland. Absent statements may be associated by non-profession-oriented curriculum of the course. Because this course was implemented nationwide its curriculum has been prepared within the framework of more general topics and we recommend adding few more profession-oriented modules especially on dental practice.

REFERENCES

- Adams, T. L. (1998). Gender and women's employment in the male-dominated profession of dentistry: 1867-1917. *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 35(1), 21+.
- Alamoudi, W.A., Alhelo, A.F., Almazrooa, S.A. et al. Why do students skip classroom lectures: A single dental school report. *BMC Med Educ* 21, 388 (2021). <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02824-3>
- Che Musa, M. F., Bernabé, E., & Gallagher, J. E. (2016). Career expectations and influences among dental students in Malaysia. *International dental journal*, 66(4), 229–236.
- Cinaroglu, S. (2021). Distribution of Health Human Resources in Turkey in Provincial Level and a Need for More Effective Policy. *Hacettepe Journal of Health Administration*, 24(2): 235-254
- den Boer, J., van den Bosch, L. J., van Dam, B., & Bruers, J. (2021). Work situation and prospects of recently graduated dentists in the Netherlands. *European journal of dental education : Official Journal of the Association for Dental Education in Europe*, 25(4), 837–845.
- Dussault, G., & Dubois, C. A. (2003). Human resources for health policies: a critical component in health policies. *Human resources for health*, 1(1), 1.
- Gallagher, J. E., & Scambler, S. (2021). Reaching A Female Majority: A Silent Transition for Dentistry in the United Kingdom. *Primary Dental Journal*, 10(2), 41–46.
- Gallagher, J. E., Patel, R., & Wilson, N. H. (2009). The emerging dental workforce: long-term career expectations and influences. A quantitative study of final year dental students' views on their long-term career from one London Dental School. *BMC Oral Health*, 9, 35.
- Halawany, H.S., Binassfour, A.S., AlHassan, W.K., et al. (2017) Dental specialty, career preferences and their influencing factors among final year dental students in Saudi Arabia. *Saudi Dent J*, 29, 15-23.
- Hogarth, J. (1975). *Glossary of Health Care Terminology*. WHO, Copenhagen, 4:476
- Khami, M. R., Murtooma, H., Jafarian, M., Vehkalahti, M. M., & Virtanen, J. I. (2008). Study motives and career choices of Iranian dental students. *Medical principles and practice : international journal of the Kuwait University, Health Science Centre*, 17(3), 221–226.
- Mawardi, H., Alharbi, W., Alamoudi, W., Felemban, O., Almazrooa, S., & Alhadlag, E. (2021). Does Dental Students' Attendance In Classroom Lectures Depend on The Mode of Attendance Tracking? *Advanced Education*, 8(18), 70–78.
- Nashleanas, B. M., McKernan, S. C., Kuthy, R. A., & Qian, F. (2014). Career influences among final year dental students who plan to enter private practice. *BMC oral health*, 14, 18.

- Oshima, K., Kodama, T., Ida, Y., & Miura, H. (2021). Gender Differences in Work Status during Early Career of Dentists: An Analysis of National Survey Cohort Data of 10 Years in Japan. *International journal of environmental research and public health*, 18(5), 2335.
- Rashid, H. H., Ghotane, S. G., Abufanas, S. H., & Gallagher, J. E. (2013). Short and long-term career plans of final year dental students in the United Arab Emirates. *BMC oral health*, 13, 39.
- Rouhiainen, V., Karaharju-Suvanto, T., & Waltimo-Sirén, J. (2022). The impact of orthodontic treatment on choosing a career in dentistry. *European journal of dental education : official journal of the Association for Dental Education in Europe*, 26(1), 166–173.
- Shaker, R. E., & Babgi, A. A. (2009). Women in dentistry: A perspective on major universities in Saudi Arabia. Part 1: Historical background. *The Saudi dental journal*, 21(3), 103–106.
- Stewart, F. M., & Drummond, J. R. (2000). Women and the world of dentistry. *British dental journal*, 188(1), 7–8.
- Szabó, R. M., Davis, J. M., & Antal, M. (2020). Introducing career skills for dental students as an undergraduate course at the University of Szeged, Hungary. *BMC medical education*, 20(1), 68.
- Tanalp, J., Ilguy, D., Dikbas, I., & Oktay, I. (2012). Demographic profile and future expectations of students enrolled in a Turkish private dental school. *Journal of dental education*, 76(6), 800–809.
- Turkish Dental Association. (2022). Manpower Planning in Dentistry. (in Turkish). https://tdb.org.tr/tdb/v2/ekler/Dishekimliginde_Insangucu_Planlamasi.pdf
- Vahid Dastjerdi, M., Mahdian, M., Vahid Dastjerdi, E., & Namdari, M. (2012). Study motives and career choices of Iranian medical and dental students. *Acta Medica Iranica*, 50(6), 417–424.



Okul Öncesi Çocuklarda Ailelerin Ev Kazalarına Yönelik Farkındalık Durumlarının Belirlenmesi

*Derya KAYIRAN, **Mehtap SÖNMEZ, ***Feyza NAZİK

Öz

Okul öncesi yaş grubunda bulunan çocukların çevrelerini keşfetme merakları, sürekli hareket halinde olmaları, tehlikeler ve risklere karşı deneyimsiz olmaları ve yetişkinleri taklit etme çabaları nedeniyle en fazla kaza riski taşıyan yaş grubudur. Ev kazaları en fazla 3-6 yaş arası grupta görüldüğü bilinmektedir. Ebeveyn gözlem ve denetimi, farkındalık düzeyleri ev kazalarının önlenmesinde oldukça önemlidir. Bu çalışma okul öncesi dönem çocukların ev kazaları ile karşılaşma durumları, okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ev kazaları farkındalık durumları ve ev kazaları ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma kesitsel tanımlayıcı özelliktedir. Okul öncesi dönemde çocuğu bulunan aileler araştırma popülasyonunu oluşturmuştur. Araştırma örneklemini Aile Sağlığı merkezine kayıtlı 3-6yaş arası çocuklardan seçilmiştir. Toplam 396 aile araştırma kapsamına alınmıştır. Son bir yıl içerisinde kaza geçirme oranı %16.7 olarak bildirilmişken, tüm yaşamı boyunca en az bir defa kaza geçirenler ise %44.6 olarak belirlenmiştir. Çocukların sıklıkla deneyimledikleri kazalar; düşme (%68.8), delici-kesici (%13.6), yanma (%8.3) olarak bildirilmiştir. Ailelerin kaza riski olabilecek faktörleri belirlemede yetersiz oldukları görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ailelerin büyük çoğunluğunun ev kazaları konusunda herhangi bir eğitim almadığı ve bir eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ev kazaları, okul öncesi, aile, farkındalık

Determining Families' Awareness of Home Accidents and for Preschoolers

Abstract

Children in the preschool age group are at the highest risk group of accidents due to their curiosity to explore their environment, being constantly on the move, being inexperienced against dangers and risks, and their efforts to imitate adults. It is known that home accidents are mostly seen in the 3-6 age group. Parental observation and supervision, awareness levels are very important in preventing home accidents. This study was conducted to determine the prevalence of home accidents in preschool children, the awareness of home accidents of parents with preschool children and their educational needs regarding home accidents. The research has a cross-sectional descriptive feature. Families with children in the pre-school period constituted the research population. The research sample was selected from children aged 3-6 years registered at the Family Health Center. A total of 396 families were included in the study. While the rate of having an accident in the last year was 16.7%, it was

determined as 44.6% of those who had an accident at least once in their entire life. Accidents that children frequently experience; falling (68.8%), penetrating-cutting (13.6%) and burning (8.3%) were reported. It has been observed that families are insufficient in determining the factors that may be at risk of accident. The data obtained as a result of the research reveal that the majority of the families have not received any training on home accidents and they need an education.

Key Words: *Home accidents, preschool, family, awareness*

Geliş Tarihi: *25.04.2022*

Kabul Tarihi: *07.11.2022*

GİRİŞ

Her yıl dünya’ da 5,8 milyon insan kaza sonucu hayatını kaybetmektedir. İlaveten her yıl 0 ile 19 yaş aralığında 9 milyon çocuk yaralanma nedeniyle acil servislerde tedavi edilirken, 225.000’den fazla çocuk hastaneye yatarak tedavi görmektedir. 9.000’den fazla çocuk ise kaza nedeniyle yaşamını kaybetmektedir (WHO, 2008). CDC ye göre kazalar nedeniyle acile başvuranların üçte biri ev kazalarıdır (CDC,2012). Ev kazaları ile ilgili yapılan bir çalışmada 1-4 yaş arası grupta ev kazaları görülme oranı %21,8 olarak bildirilmiştir (Patchala ve ark., 2020).

Okul öncesi yaş grubunda bulunan çocukların çevrelerini keşfetme merakları, sürekli hareket halinde olmaları, tehlikeler ve risklere karşı deneyimsiz olmaları ve yetişkinleri taklit etme çabaları nedeniyle en fazla kaza riski taşıyan yaş grubudur. Güvenliklerini ve özgürlüklerini sağlamak, tehlikeli ev kazalarının önlenmesi, birçok ebeveynin farkında olmadığı bir görevdir. Çocuklar kendilerini güvende hissettikleri ev, ne yazık ki birçok yaralanma ve ölümün meydana geldiği yerdir. Ev kazalarının oluşmasında ekonomik, kültürel ve sosyal yapı gibi birçok faktörün yer alması sebebiyle ev kazaları prevalansında ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Okul öncesi dönem çocuklarında ev kazaları sıklıkla oturma odasında ve ölümcül kazalar ise mutfakta meydana geldiği rapor edilmiştir. Kazaların önlenmesi ile ilgili olarak ebeveynlerin çocukları gözetim altında tutmaları, kaza risk faktörlerini ön görmeleri ve gerekli önlemleri almaları gerekmektedir. Ebeveyn gözlem ve denetimi, farkındalık düzeyleri ev kazalarının önlenmesinde oldukça önemlidir (Amadi ve Azunwena, 2020).

Bu yaş grubuna sahip ebeveynler için günümüzde ev kazalarının engellenmesi için birçok güvenlik ürünü geliştirilmiştir. Okul öncesi yaş grubunda ev kazalarının önlenmesinde en önemli faktör ebeveynlerinin farkındalığıdır. Literatürde yapılan araştırmalar ev kazalarının, ebeveynlerin çocuğun çevresindeki risk faktörlerini belirlemesi ve gerekli önlemleri alması, farkındalıklarının yüksek düzeyde olması ile önlenilebileceğini bildirmiştir (Hendrickson, 2005; Üçüncü M, 2017; Akın,2020).

Okul öncesi çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesi ve gelişimsel düzeylerine uygun öğrenmelerinin gerçekleşmesi için eğitimcilerin neyi nasıl öğreteceklerinin belirlenmesinde program geliştirme ile çocukların davranışlarını yönlendirmek ve ilgili konularda rehberlik etmeyi sağlar. Ev kazaları okul öncesi dönemin sıklıkla karşılaştığı bir durum olmakla birlikte sadece çocukların değil ailelerin de farkındalıklarının artırılması noktasında desteklenmeleri gerektiği bir alandır (Catron, 1993; Dhall, 2008). Okul öncesi dönemde program geliştirirken önemli olan konulardan biri ihtiyaç duyulan konunun gelişimsel açıdan ve bireye uygunluk düzeyine dikkat edilmesidir. Bu noktada sadece okul öncesi çocuklar ve öğretmenler içerisinde sınırlı kalmamalı ve okul-öğrenci-ebeveyn arasında sağlanan bir döngü ile geliştirilen ve desteklenen programlar yürütülmelidir (Dhall, 2008).

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocukların ev kazaları prevalansı, okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ev kazaları farkındalık durumları ve ev kazaları ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve okul öncesi çocuklara bu alanda eğitim programı geliştirme ihtiyacının ortaya konması amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Yöntem ve Düzenegi

Araştırma, kesitsel tanımlayıcı özelliindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni araştırmanın yapıldığı il merkezinde okul öncesi dönemde çocuğu bulunan aileler oluşturmaktadır. Araştırmaya 3-6 yaş çocuğu olan ailelerin seçilmesi planlanmıştır. Toplamda il merkezinde 3-6 yaş çocuk sayısı 107 845’ dir (TUİK, 2021). Toplam çocuk sayısı üzerinden evreni belirli örneklem yöntemi kullanılarak minimum örneklem büyüklüğü %95 güven aralığı 0.05 hata payı ve 0.5 görülme olasılığı ile 383 olarak hesaplanmıştır. Aileler il merkezine bağlı aile sağlığı

merkezlerinde (ASM) bulunan 3-6 yaş çocuk sağlık kayıt fişlerinden rastgele seçilmiştir. İl merkezinde toplam 66 ASM bulunmakta ve her ASM bölgesinden basit rastgele yöntemi ile çocuk sağlık kayıt fişinden 6 çocuk seçilerek ailesi araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü veri toplama formu eksiksiz olan toplam 396 aile araştırma kapsamına alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri literatür taraması yapıldıktan sonra araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu ile toplanmıştır. Anket formu kişisel bilgi formu, ev kazaları risk belirleme formundan oluşmaktadır (Aktaş, 2010; Törüner & Büyükgönenç, 2011; Atak, Karaoglu, Korkmaz ve Usubütün, 2010)

Kişisel Bilgi Formu

Ebeveyn ve çocukla ilgili sosyo-demografik özellikler; anne yaşı, baba yaşı, ebeveyn eğitim düzeyleri, temel bakıcısı, çocuğun yaşı, cinsiyeti, ev kazası geçirme durumunu sorgulayan 20 sorudan oluşmaktadır.

Ev Kazaları Risk Belirleme Formu

Ev kazaları farkındalık durumunu belirleyen bir görsel üzerinde ebeveynlerin risk oluşturacak alanları işaretlemelerine imkân veren sorulardan oluşmaktadır. Bir mutfak illüstrasyonu 16 risk noktasını anneler tarafından belirlenmesi ve çevresel risk durumunu belirlemede farkındalıklarını belirlemek için kullanılmıştır. Puanlama yapılmayıp sadece riskli alanların işaretlenmesi istenmiştir.

Şekil 1. Ailelere Gösterilen Ev İçi Risklerin Olduğu İllustrasyon



*Görselde belirlenmiş olası risk faktörleri şu şekildedir: mutfaka giden merdivenlerin basamağında bir oyuncak kamyon, tökezlemeye neden olabilecek karışık bir halı, kolayca erişilebilen bir elektrik prizi, masasında takılı olmayan bir ütü, alçak ve kolay erişilebilir çekmeceler, mutfak lavabosunun altındaki açık borular, açık kapı içinde sıcak bir yemek olan fırın, tehlikeli bir şekilde yerleştirilmiş ve düşme olasılığı olan kaynar bir tencere, bir çocuğun ulaşabileceği bir taburede bir kutu hap, bir çocuğun erişebileceği bir makas asılı, mutfakta bir sobanın varlığı ve son olarak yere dökülen bir içecek (Atak, Karaoglu, Korkmaz ve Usubütün, 2010).

Veri analizi

Veriler SPSS 25.0 da analiz edilmiş, ortalama standart sapma ve sayı % olarak sunulmuştur. Kategorik veriler ki kare analizi ile karşılaştırılmış $p<0.05$ anlamlı olarak kabul edilmiştir.

Etik Kurul Onayı

Araştırma etik kurul ve kurum izni kamu üniversitesi bilimsel araştırmalar etik kurulundan (B***** Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu 14.09.2018/33) ve ilgili il halk sağlığı müdürlüğünden ASM veri erişimi için izin alınmıştır. Ayrıca Helsinki deklarasyonuna uygun olarak araştırma içeriği ailelere anlatılmış ve yazılı onamları alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya dahil edilen aile ve çocukların sosyo-demografik özellikleri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-demografik Özellikleri

Veriler	n	%	Veriler	n	%
Anne Yaşı			Çocuk Sayısı		
<25 yaş	105	26.5	1-2 Çocuk	200	50.5
26-30 yaş	132	33.3	3-4 Çocuk	128	32.3
30 yaş ve üzeri	159	40.2	5 ve üzeri Çocuk	68	17.2
Anne Eğitim Durumu			Gelir Düzeyleri		
Okuryazar	103	26.0	Asgari ücret (2800TL)	316	79.8
İlköğretim	181	45.7	2801-5000TL	47	11.9
Lise	62	15.7	5001TL ve üzeri	33	8.3
Üniversite	50	12.6			
Babanın Eğitim Durumu			Temel bakıcısı		
Okuryazar	39	9.8	Anne	360	90.9
İlköğretim	139	35.1	Diğer (Baba, Anneanne, dede vs.)	36	9.1
Lise	109	27.5			
Üniversite	109	27.5			
Annenin Çalışma Durumu			Çocuk cinsiyeti		
Evet	342	86.4	Kadın	203	51.3
Hayır	54	13.6	Erkek	193	48.7
Son bir yıl içerisinde kaza geçirme durumu			Tüm yaşamı boyunca kaza geçirme durumu		
Evet	66	16.7	Evet	176	44.6
Hayır	330	83.3	Hayır	219	55.4
Ev kazasına Yönelik Eğitim Alma Durumu			Ev Kazasına Yönelik Eğitim İhtiyacı		
Evet	39	9.8	Evet	360	90.9
Hayır	306	90.2	Hayır	36	9.1
Toplam	396	100.0	Toplam	396	100.0

Anne yaş ortalaması 29.55 ± 0.29 , ortalama sahip olunan çocuk sayısı 2.98 ± 0.98 , hanede yaşayan kişi ortalaması 5.65 ± 0.12 , çocukların yaş ortalaması 3.89 ± 0.21 olarak belirlenmiştir. Annelerin yarıya yakını ilköğretim düzeyinde eğitim alırken, babaların üçte birine yakını lise ve diğer üçte birine yakını ise üniversite eğitimi aldıklarını bildirmiştir. Çocukların temel bakıcısı çoğunlukla anneleridir.

Çocukların son bir yıl içerisinde kaza geçirme oranları %16,7 iken, tüm yaşamları boyunca kaza geçirme oranları ise %44,6'dır. Ebeveynlerin ev kazalarına yönelik daha önce herhangi bir yerde eğitim alma durumlarına bakıldığında çoğunluğunun eğitim almadığı ve %90,9'unun eğitim ihtiyacı olduğunu bildirdiği görülmüştür.

Ailelerin 3-6 yaş çocuklarında deneyimlemiş oldukları ev kazası tipleri tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Ailelerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sıklıkla Geçirdiği Ev Kazası Tipleri

Kaza Tipleri	n*	%*
Düşme	119	68.8
Delici-Kesici kaza	54	13.6
Yanma	33	8.3
Zehirlenme	5	1.3
Yabancı cisim yutma	5	1.3
Hayvan ısırması	5	1.3
Boğulma	4	1.0
Trafik Kazası	4	1.0

* Birden fazla işaretleme yapılmıştır.

Çocukların sıklıkla deneyimledikleri kazalar; düşme (%68,8), delici-kesici (%13,6), yanma (%8,3) olarak bildirilmiştir. Nadir olarak zehirlenme, yabancı cisim yutma, boğulma ve trafik kazası geçirildiği bildirilmiştir.

Ebeveynler tarafından şekil 1'deki illüstrasyona göre belirlenen ev içi kaza riskleri tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3. Ebeveynler Tarafından Belirlenen Ev İçi Kaza Riskleri (Ev Kazaları Risk Belirleme Formu'na göre)

Evde Kaza Riskleri	Evde Risk Faktörleri Farkındalık Durumu				An nele re göst eril en illü stra syo na gör e ev içi en az risk gör üle n alan lar; mus luk (%4
	Hayır		Evet		
	n	%	n	%	
Soba-Isıtıcı	117	29.5	279	70.5	
Deterjan	180	45.5	216	55.5	
Merdiven	192	48.5	204	51.5	
Fırın	182	46.0	214	54.0	
Çekmeceler	201	50.8	195	49.2	
Priz	242	61.1	151	38.9	
Kettle-sıcak su	242	61.1	154	38.9	
Ütü	246	62.1	150	37.9	
Makas	265	66.9	131	33.1	
Oyuncak	269	67.9	127	32.1	
Kaygan Halı	275	69.4	121	30.6	
Kimyasallar	297	75.0	99	25.2	
Tabure	347	87.6	49	12.4	
Korkuluk	360	90.9	36	9.1	
Perde	372	93.9	24	6.1	
Musluk	377	95.2	19	4.8	

.8), perde (%6,1), korkuluk (%9,1), tabure (%12,4) olarak belirlenmiştir. Annelerin çoğunluğu ise; soba-ısıtıcı (%70,5), deterjan (%55,5), fırın (%54), merdiven (%51,5), çekmeceler (%49,2) olarak belirlemiştir.

TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışma ailelerin okul öncesi çocuklarında sıklıkla karşılaştıkları ev kazaları sıklığını, ev kazalarına yönelik riskler ile ilgili farkındalıkları ve eğitim ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan annelerin yaş ortalaması 29.55±0.29, ortalama sahip olunan çocuk sayısı 2.98±0.98, hanede yaşayan kişi ortalaması 5.65±0.12, çocukların yaş ortalaması 3,89±0.21 olarak belirlenmiştir. Annelerin %86,4'ü çalışmaktadır. Annelerin yarıya yakını ilköğretim düzeyinde eğitim alırken, babaların üçte birine yakını lise ve diğer üçte birine yakını ise üniversite eğitimi aldıklarını bildirmiştir. Ailelerin %79,8'i asgari ücret ile geçinmektedir. Literatürde ev içi kazaların ilişkilendirildiği durumlara bakıldığında ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının bunlardan biri olduğu görülmektedir. Dorothy& Barbara yapmış oldukları çalışmada evlerde görülen kazalar ile annenin eğitim düzeyi, evdeki çocuk sayısı ve annenin yaşına bağlı olduğunu belirtmektedirler. Başka bir çalışmada yaş, din, aile türü, evde kaç küçük çocuk olduğu, ailenin genişliği, annenin eğitim durumu, annenin işi, ailenin maddi durumu ve ailenin yaşadığı ev tipi ile ev kazaları hakkındaki bilgi düzeyi arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmektedir (Gholap 2017).

Ev kazaları halk arasında yaygın olarak görülen sağlık problemlerinden biri olarak düşünülmektedir. Çocuklar ise bu durumdan en fazla zarar gören yaş gruplarıdır. Dünyada 1-14 yaş arası çocuk ölümlerinin ve yaralanmalarının en önemli sebeplerinden biri kasti olmayan yaralanmalar olduğu bildirilmektedir (Peden M, 2009). 0-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarına bakıldığında; ev kazası geçiren çocukların oranı ülkemizde %15- %65 oranında bölgeden bölgeye değişiklik gösterirken, diğer ülkelerde bu oranın %9-%77 oranında değiştiği belirtilmiştir (Özmen ve ark., 2007, Balibey ve ark., 2011).

Araştırma sonucu çocukların sıklıkla deneyimledikleri kazalara bakıldığında en yüksek oranı (%68,8) düşme olduğu görülmektedir. Sudhir ve arkadaşlarının 2014'te yapmış oldukları çalışmanın da paralel bir veri elde ettiği görülmektedir. Toplam 3500 kişi üzerinde yapmış oldukları çalışmada katılımcılardan 330'unun ev kazası ile karşılaştıklarını ve bunlardan 210'unun düşme olduğu bildirilmiştir. Bu çalışmada ev kazaları içerisinde sıklıkla ikinci sırada delici-kesici (%13,6), ve üçüncü olarak ise yanma (%8,3) olarak bildirilmiştir. Nadir olarak zehirlenme, yabancı cisim yutma, boğulma ve trafik kazası geçirildiği bildirilmiştir. İlgili literatürde yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde 0-6 yaş grubu çocukları %13 ile %78 arasında değişen oranlarda, düşme yanma, boğulma, zehirlenme, keskin bir objeyle yaralanma gibi ev tipi çocuk yaralanmalarına maruz kaldıklarını göstermektedir (Aktaş, 2010; Balibey ve ark, 2011; Gür ve ark, 2013; Şahiner, Özkan, & Hamzaoğlu, 2011; Yalaki ve ark, 2010). Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) konu ile ilgili verilerine bakıldığında en yaygın ev içi kaza türlerinin sırayla; düşme, yanma ve zehirlenme olduğu rapor edilmiştir (WHO, 2008).

Bu çalışmada; ev içinde en yüksek risk faktörü olarak görülen alanların ısıtıcı, merdiven, deterjan, fırın ve çekmeceler olarak sıralandığı; en az risk görülen alanların ise musluk, perde, korkuluk, tabure olarak belirlenmiştir. Nour ve arkadaşları (2018)'nin yapmış olduğu çalışmada en yaygın görülen ev kaza faktörlerine örnek olarak deterjanlar, yanmalar, kısa devre, gaz kaçağı ve kimyasal zehirlenmeler olduğu görülmektedir.

Çocukların temel bakıcısı çoğunlukla anneleridir. Çocukların son bir yıl içerisinde kaza geçirme oranları %16,7 iken, tüm yaşamları boyunca kaza geçirme oranları ise %44,6' dır. Literatüre bakıldığında ev kazalarını etkileyen nedenlerden biri olarak ebeveynlerin ev kaza risk faktörleri hakkında bilgi sahibi olup olmadığı görülmektedir. Suchitra (2015) yapmış olduğu çalışmada katılımcılardan %6'sının ev kazalarına hakkında az bilgiye sahip olduğunu, %78'inin ortalama bilgiye sahip olduğunu, %16'sının iyi bilgiye sahip olduğunu belirtmiştir. Nour ve arkadaşları (2017) yapmış oldukları çalışmada annelerin ev kazaları hakkında bilgi düzeylerini artırmanın çocuklarda görülen ev

kazası riskini düşürmeden en önemli faktörlerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin ev kazalarına yönelik daha önce herhangi bir yerde eğitim alma durumlarına bakıldığında çoğunluğunun eğitim almadığı ve %90,9' unun eğitim ihtiyacı olduğunu bildirdiği görülmüştür. Özellikle 0-6 yaş grubu çocuklar kendilerini tehlikelerden koruma becerisine sahip değildirler. Bu nedenle aileler koruyucu önlemler olarak çocuklarını tehlikelere karşı korumakla ve onlara güvenli bir ortam sağlamakla yükümlüdürler (Turan, Dündar, Yorgancı, & Yıldırım, 2010). Aileler çocukların tehlikeyi fark edemeyeceklerini bilmelidirler (Törüner&Büyükgönel,2011).Nour ve arkadaşları 2017'de gerçekleştirdikleri araştırmada ailelerin ev kazalarına karşı önlem alma davranışlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Ev kazalarına karşı önlem alma çocukları korumayı ve çocukla ilgilenen bakım veren kişileri eğitmeyi içermektedir (Törüner & Büyükgönel, 2011). Bressan (2021) özellikle pandemi döneminde eve kapanma sürecinde, ev kazalarının önceki yıla oranla önemli derecede arttığını belirtmektedir. Bu nedenle, (ev kazalarına karşı) evde alınabilecek tedbirlerin toplumsal ve acil müdahale bölümleri tarafından desteklenmesi gerektiğinden bahsetmektedirler. Çocuk yaralanmaları ebeveynlerin farkındalığının artırılması ve annelere düzenli bir şekilde sağlanan bir eğitimle önlenebileceğine inanılmaktadır (Altundağ & Öztürk, 2007). Odendaal ve arkadaşları (2009) yapmış oldukları çalışmada yetişkinleri çocuklarda görülen ev kazalarını önlemek için yetişkinlere yönelik bir program hazırlamış ve bu çalışmadan elde ettikleri verilere dayanarak, böylesi bir programın çocuklarda ev tipi kazaların oranında düşüşe sebep olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, çocukla ilgilenen insanların ev içi kazalara karşı güvenli tedbirler alma konusunda eğitilmesinin önemini desteklediğini belirtmişlerdir Ev kazalarının önlenmesi hususu gelişmiş ülkelerde büyük bir öneme sahipken bizim ülkemizde geliştirilmeye açık bir alan durumundadır (Turan et al., 2010). Tüm bunlar ev kazalarına karşı tedbir ve bilgilendirmeleri içeren bir eğitim programının ne kadar gerekli olduğuna işaret sayılabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre ev kazası sıklığının yüksek olduğu, ailelerin büyük çoğunluğunun ev kazaları konusunda herhangi bir eğitim almadığı ve bir eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmaktadır. Bu hususta yerel ya da ulusal alanda çalışmalar yapılarak bir eğitim programının hazırlanmasının çocuklarda görülebilecek ev kazalarını önlemede yardımcı olabileceğine inanılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler bu hususta çalışmalar yaparak aileleri eğitebilir ve gelecekte karşılaşılabilecek istenmeyen ev kazalarının önlenmesine yardımcı olabilirler. Bu çalışmanın gelecekte bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutacağına inanılmaktadır.

KAYNAKÇA

Akın, S., & Elmas, E. G. (2020). Çocuğu Olan Annelerin Ev Kazalarına Yönelik Güvenlik Önlemleri ve İlk Yardım Uygulamaları Konusundaki Bilgi ve Tutumlarının Değerlendirilmesi. *JAREN Hemşirelik Akademik Araştırma Dergisi*, 6(2), 267-79.

Aktaş, B. (2010). 0-6 Status of Mothers With 0-6 Age Group Children Regarding Safety Measures for Home Accidents. *Journal Of Continuing Medical Education*, 19, 146-149.

Altundağ, S., & Öztürk M. C. (2007). The Effects of Home Safety Education on Taking Precautions and Reducing the Frequency of Home Accidents. *National Trauma and Emergency Surgery Journal*, 13(3), 180-185.

Amadi, A. G., & Azunwena, R. N. (2020). Effective Parental Supervision and Child Proofing As Accident Prevention Strategies for Physical Wellbeing of Preschool Children in Port Harcourt Metropolis, Rivers State. *International Journal of Home Science*, 6(3), 500-505.

Atak, N., Karaoglu, L., Korkmaz, Y., & Usubütün, S. (2010). A household survey: unintentional injury frequency and related factors among children under five years in Malatya. *The Turkish journal of pediatrics*, 52(3), 285.

Balibey, M., Polat S., Ertem, I., Beyazova, U. & Şahin F. (2011). Factors Leading to Home Accidents During Childhood. *Journal of Continuing Medical Education*, 20, 3-89.

Bressan, S., Gallo, E., Tirelli, F., Gregori, D., & Da Dalt, L. (2020). Lockdown: More Domestic Accidents Than COVID-19 in Children. *Arch Dis Child*, 106 (3).

Catron, C.E., & Ailen, J. (1993). *Early Childhood Curriculum*. NY: Merrill Macmillan Publishing Co.

CDC, Centers for Disease Control and Prevention. National Action Plan for Child Injury Prevention. 2012, Atlanta. s. 1-82.

Çınar, N., & Görak G. (2003). "0-6 Yaş Çocuklarda Annenin Ev Kazalarına Yönelik Güvenlik Önlemlerini Tanılama Ölçeğinin Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Çocuk Formu, 6 (1): 22-7.

Dhall, D.C. (2008). *Role of Family Environment and Value Education for Student Development*. Kalpaz Publications.

Dorothy, M., & Barbara A. (1969). *Text Book ff Pediatric Nursing, 6th Ed*. New Delhi WB Saunders; 588-906.

Gholap, P.R. (2017). A Study to Assess Mothers Knowledge and Their Practices in Prevention of Home Accidents among Toddler. *International Journal of Life Sciences Scientific Research*, 3(3): 992-994. DOI:10.21276/İjlsr.2017.3.3.5.

Güven, S., & Cerit, G. (2002). Yaşlıların Evde Karşılaştıkları Kazalar ve Önlenmesi. *Sağlık ve Toplum*, 2, 66-71.

Gür K., Erol S., Sezer A., & Şişman F. N. (2013). Determination of Home Accidents Risk Factors Through Home Visits and The Characteristics of Them. *Journal of Continuing Medical Education*, 22, 226.

Hendrickson, S.G. (2005). Reaching An Underserved Population with A Randomly Assigned Home Safety Intervention. *Injury Prevention*, 11, 313-7.

Nour, MO., Alharbi WD., Alawneh SM., Ansari AZ., Luqmani AD., Alharbi AF., Sonari MA., Hassani HK., & Malki, AH. (2018). Knowledge, Attitude and Practices of Mothers Towards Home Accidents Among Children, Makkah, KSA. *European Journal of Pharmaceutical and Medical Research*, 5(2), 139-147.

Odendaal, W., Atkins, S., & Van Niekerk, A. (2004). A South African Process Evaluation. *African Safety Promotion: A Journal of Injury and Violence Prevention*, 2, 15–27.

Özcebe H. (2006). Yaralanma Kontrol ve Korunma Programları Ve Güvenli Toplumlar. İçinde: Güler, Ç. & Akın, L., editörler. *Halk Sağlığı Temel Bilgiler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları; s. 686-698.

Özmen, D., Ergin, D., Şen, N., & Çetinkaya, A.Ç. (2007). 0-6 Yaş grubu çocuğu olan annelerin ev kazalarına yönelik güvenlik önlemlerinin tanılanması. *Aile Ve Toplum Dergisi*, 9(3), 13-20.

Patchala, A., Phanindra, D., & Jagannath, R. D. (2020). A Study on Prevalence of Domestic Accidents in A Rural Community. *International Journal of Advanced Community Medicine*, 3(2): 53-58.

Peden, M. (2009). World Report on Child Injury Prevention Calls For Evidence-Based Interventions. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, 16, 57-58.

Suchitra, B.S. (2015). Knowledge of Mother Regarding Prevention of Under Five Accidents. *Journal of International Academic Research Multidisciplinary*, 2, 12.

Sudhir, Deepa K., Ashok N.C., & Madhuri, D. (2014). Prevalence of Domestic Accidents in Rural India: A Cross Sectional Study. *Journal of Applied Medical Sciences*, 2, 657-59.

Şahiner, P., Özkan, Ö., & Hamzaoğlu, O. (2011). Incidence and Risk Factors of Home Accidents in The Houses with Low Socioeconomic Level in The City of Kocaeli and Risk Factors. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 10, 257–268.

Uskun, E., Alptekin, F., Öztürk, M., & Kişioğlu, A.N. (2008). Ev Hanımlarının Ev Kazalarını Önlemeye Yönelik Tutum ve Davranışları ile Ev Kazalarına Yönelik İlk Yardım Bilgi Düzeyleri. *Ulusal Travma ve Acil Cerrahi Derneği Dergisi*, 14(1): 46-52.

Üçüncü, M.M. (2017). *0-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Annelerin Ev Kazaları ve Korunma Yolları Konusundaki Bilgi, Tutum ve Davranışları İle Sosyo-Demografik Özelliklerin Buna Etkisi*. Şişli Hamidiye Etfal Eğitim ve Araştırma Hastanesi Aile Hekimliği Kliniği Uzmanlık Tezi. İstanbul.

Törüner, E. K., & Büyükgönenç L. (2011). *Child Health Basic Nursing Approaches*. Ankara, Turkey: Göktuğ Publisher.

Türkiye İstatistik kurumu, Nüfus verileri (2021) URL: <http://kahramanmaras.gov.tr/nufus> Erişim Tarihi 04.02.2022

Turan, T., Dünder, A. S., Yorgancı, M., & Yıldırım Z. (2010). Prevention of home accidents in children aged 0–6. *National Trauma and Emergency Surgery Journal*, 16, 552–557.

Yalaki, Z., Taşar, M. A., Kara, N., & Dallar Y. (2010). Measuring the knowledge level of families with low socioeconomic status knowledge about home accidents. *Academic Emergency Medicine Journal*, 9, 129–133.

WHO, World Health Organization; UNICEF. World Report on Child Injury Prevention, (2008). Available:Onlinehttp://Www.Who.Int/Violence_Injury_Prevention/Child/Injury/World_Report/En/ (Accessed On 30 April 2019).

WHO, World Health Organization, (2008). New York Preventable Injuries Kill 2000 Children Everyday.URL:Http://Www.Who.Int/Violence_Injury_Prevention/Child/Injury/World_Report/World_Report.Pdf. (Accessed On 30 April 2019).



Uluslararası Öğrencilerin Türkiye'ye Göç Etme Nedenleri ve Yaşam Memnuniyetlerine İlişkin Bir Araştırma: Tıp ve Diş Hekimliği Fakülteleri Lisansüstü Öğrenciler Örneği

*Suzan GÜVEN

** Elif ALKAR

Öz

Bu araştırmanın amacı, uzmanlaşma eğitimi amacıyla Türkiye'ye göç eden uluslararası lisansüstü öğrencilerin ülkemizi tercih etme nedenleri ve yaşam memnuniyetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde yürütülen çalışmaya 3'ü kadın 7'si erkek olmak üzere toplam 10 sağlık çalışanı katılmıştır. Katılımcılar yabancı uyruklu olup Türkiye'de lisansüstü eğitim gören kişilerdir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Öğrencilerden yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analizler sonucunda katılımcıların Türkiye'yi tercih etmelerine neden olan başlıca faktörlerin; Türkiye'nin sağlık alanında sahip olduğu nitelikli eğitim sisteminin, jeopolitik konumunun ve güvenli bir ülke olarak algılanmasının olduğu görülmüştür. Uluslararası lisansüstü öğrenciler, Türk toplumu ile benzer dile ve ortak dini değerlere sahip olduklarını, mesleklerinin saygınlık gördüğünü ve eğitim maliyetlerinin ucuz olduğunu ifade ederek Türkiye'de kendilerini mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Göç, uluslararası lisansüstü öğrenciler, sağlık, yaşam memnuniyeti

A Study on the Reasons for the Migration of International Students to Turkey and Their Life Satisfaction: The Case of Graduate Students of the Faculties of Medicine and Dentistry

Abstract

The purpose of this study was to investigate the reasons why the international postgraduate students who migrated to Turkey for specialization training chose our country and their views on life satisfaction in Turkey. A total of 10 healthcare professionals, 3 females and 7 males, participated in the study conducted at Van Yüzüncü Yıl University in the 2021-2022 academic year. Participants were foreign nationals and had postgraduate education in Turkey. The study was implemented in the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. The data obtained from the students through semi-structured interviews were analyzed by content analysis. As far the findings obtained from this study are concerned, it was revealed that the main factors that led the participants to prefer Turkey were the qualified education system of Turkey in the field of health, its geopolitical position and its perception as a safe country. The international graduate students stated that they had a common language and common religious values with the Turkish society; that their profession was well-respected and that their education costs were inexpensive, and finally that they felt happy in Turkey.

Key words: Migration, international graduate students, health, life satisfaction

Geliş Tarihi: 19/07/2022

Kabul Tarihi: 17/11/2022

GİRİŞ

Uluslararası öğrenci göçleri, bireylerin daha nitelikli eğitim almak amacıyla farklı ülkelere yönel-dikleri küresel göç eğilimini ifade etmektedir. Günümüzde pek çok ülkede gerçekleşen bu göç olgusu, öğrencilerin daha iyi eğitim alma, alanında uzmanlaşma ve mesleki formasyon edinme motivasyonlarıyla gerçekleşmektedir (Tezcan, 2000; Abadan Unat, 2017). Eğitim göçü olarak da isimlendirilen uluslararası öğrenci hareketliliği, gönüllü ve kısa süreli bir göç eylemidir (Işık, 2009; Holmes, Fay & Andrews, 2017; Özdal, 2018; Juang & Schachner, 2020). Küresel ölçekte her yıl gerçekleşen ve milyonları bulan uluslararası öğrenci göçleri, dünya genelinde 1970’li yıl-larda 800 bin civarındayken, 1990 yılında 1,3 milyona ulaşmıştır. 1990 yılından itibaren hızlı bir ivme kazanan uluslararası öğrenci göçü 2012 yılına gelindiğinde 4,5 milyona ulaşmıştır. Çoğunlukla Çin ve Hindistan gibi Doğu Asya ülkelerinden Kuzey Amerika ve Avrupa kıtalarına gerçek-leşen uluslararası öğrenci göçleri, 2021 yılında 7,5 milyona ulaşmıştır. Bu sayının 2030 yılına kadar tüm dünyada 20 milyona ulaşacağı tahmin edilmektedir (Bohm, Davis, Meares & Pearse, 2002, s.3; OECD, 2021).

Eğitimin küreselleşmesi ile gelişmekte olan ülkelerin bilim, sanat, teknoloji vb. alanlarda nitelikli eleman eksikliğinin giderilmesi amacıyla başlayan uluslararası öğrenci göçleri, zaman içerisinde gelişmiş ülkelerin lehine dönüşmüş ve ekonomik getirileri ile insan kaynağı temini bakımından önemli bir sektör haline gelmiştir (Koyuncu, 2019). Öğrencilerin gerek kayıt ücretleri ve yaşam giderlerinin ev sahibi ülkeye olan ekonomik katkıları gerekse eğitim süresini tamamlanmasından sonra iş gücü piyasasına dahil edilmesi düşünüldüğünde bu durumun menşei ülkeler için bir gelir kaybı olduğunu söylemek mümkündür.

Uluslararası öğrencilerin bilgi, duygu, kültür, sermaye ve nüfus aktarımına neden olan göç yönelimlerinde etkili olan bazı faktörler bulunur (Alkar ve Atasoy, 2020). Bu faktörleri Castles ve Miller uluslararası göçlerin, gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere, demokratik yönetim sistemlerinin olduğu, güvenli, sosyal gelişmişlik düzeyine sahip ülkelere doğru gerçekleştiğini ifade ederek açıklamaktadır (Adıgüzel, 2018). Uluslararası öğrenci göçlerinin gerçekleştiği ülkelere bakıldığında benzer göç akışının görülmesi mümkündür. Günümüz dünyasında uluslararası öğrenci göçünün en fazla gerçekleştiği ülkeler arasında ABD, İngiltere, Avustralya, Almanya, Fransa ve Kanada yer almaktadır (OECD, 2020). Yurt dışına en fazla öğrenci gönderen ülkeler ise Çin ve Hindistan’dır. Türkiye, bu ülkeler arasındaki sıralamada daha gerilerde olsa da uluslararası öğrenci sayısındaki istikrarlı artışı her yıl sürmektedir. Türkiye’de uluslararası öğrenci sayısı 2011-2012 yılları arasında 31.170 iken, bu sayı 2020-2021 yıllarına geldiğinde 224.048 kişiye ulaşmıştır. OECD’nin “Eğitime Bir Bakış 2021” raporuna göre 2019 yılı için Türkiye 154.500 öğrencisi ile dünyada uluslararası öğrenci hareketliliğinin %2’sini temsil etmekteydi (OECD, 2021).

Türkiye’de ilk kez 1960’lı yıllardan sonra özellikle Ortadoğu’dan gelen öğrencilerle başlayan uluslararası öğrenci göçü, 1991 yılında SSCB’nin dağılması ve Türk Cumhuriyetlerinin bağımsızlıklarını kazanmaları ile artış göstermiştir. 1992-1993 akademik yılında başlayan BÖP (Büyük Öğrenci Projesi) ile ikinci büyük adım atılmış ve Türk Cumhuriyetlerinden 10.000 öğrenci eğitim almak için Türkiye’ye göç etmiştir. 2010 yılına gelindiğinde YTB’nin (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı) kurulması gerçekleşmiştir. YTB aracılığıyla soydaş akraba toplulukları ile ilişkilerin geliştirilmesi amaçlanmış ve sağlanan burslar sayesinde öğrenci sayıları yıllar içinde artmıştır. Günümüzde 200.000’in üzerinde uluslararası öğrenci Türkiye’de öğrenim görmektedir (www.yok.gov.tr).

Türkiye, uluslararası öğrenci göçü hareketliliğinin yoğun olarak gerçekleştiği Güneybatı Asya, Arap ülkeleri ve Orta ve Doğu Avrupa bölgelerinin merkezinde bulunmaktadır (Kethüda, 2015). Bu bağlamda Türkiye’ye göç eden uluslararası öğrencilerin köken ülkeleri incelendiğinde, vatandaşlıklarının daha çok Suriye, Azerbaycan, Türkmenistan, İran, Afganistan ve Irak gibi ülkelere ait olduğu görülmektedir (OECD, 2020). Coğrafi temelde bakıldığında Türkiye’ye yönelen eğitim göçlerinin tüm dünyada örnekleri olduğu gibi daha çok Türk Cumhuriyetlerinden ve yakın komşu ülkelere gerçekleştiği söylenebilir (Nguluma, Titrek ve Kotaoğlu, 2019, s. 25).

Alan yazında uluslararası öğrencilerle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında Türkiye'ye göç eden öğrencilerin göç etme nedenleri, göç deneyimleri, toplumsal ve akademik yaşamlarına ilişkin çeşitli araştırmalara rastlamak mümkündür (Ertürk ve diğerleri, 2004; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Özçetin, 2013; Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2015; Özkan ve Acar-Güvendir, 2015; Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel, 2015; Kethüda, 2015; Sezgin ve Yolcu, 2016; Yıldırım ve Köksal, 2017; Vural-Yılmaz, 2018; Özlük Doğan, Işıklar ve Özlük, 2019; Bektaş, Bilir ve Alan, 2020; Türel, 2021; Alkar, 2022). İlgili araştırmalar incelendiğinde çalışmaların daha çok lisans öğrencileri ile gerçekleştirildiği ancak lisansüstü düzeyde öğrenim gören sağlık çalışanlarına dönük herhangi bir araştırmaya rastlanmadığı görülmektedir. Bu noktada alan yazında lisansüstü düzeyde öğrenim gören ve sağlık alanında aktif olarak çalışan yabancı uyruklu katılımcılarla görüşmelerin yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmada, Türkiye'ye lisansüstü düzeyde öğrenim görmek ve alanında uzmanlaşmak amacıyla göç eden uluslararası öğrencilerin ülkemize göç etme nedenlerinin ve yaşam memnuniyetlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Uluslararası lisansüstü öğrencilerin Türkiye'ye göç etme nedenleri nelerdir?
2. Uluslararası lisansüstü öğrencilerin Türkiye'deki yaşam memnuniyetlerini etkileyen unsurlar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Mevcut çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninde gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik çalışmalarda, bireylerin bir kavram veya durumla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını keşfetmek amaçlanır. Bu keşif araştırma modeline, deneyimlerin nasıl anlaşılıp incelenebileceğine ilişkin zengin fikirler sunar (Patton, 2014). Fenomenolojinin temel amacı, bir kavramla ilgili bireysel deneyime sahip olan kişilerden alınan ifadelerin evrensel nitelikte açıklamaya indirgenmesidir (Creswell, 2017). Bu nedenle araştırmada yer verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcıların göç deneyimlerine ve uyum süreçlerine yönelik düşüncelerini aktarmada etkili bir teknik olarak tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği hem sabit seçenekli cevaplamamayı hem de ilgili alanda derinlemesine araştırma yapılmasını sağladığından araştırma için uygun bir teknik olarak düşünülmüştür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Katılımcılar

Araştırmaya, farklı ülkelerden uzmanlaşma eğitimi almak amacıyla Türkiye'ye göç eden ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nin tıp ve diş hekimliği fakültelerinde lisansüstü öğrenim gören 10 uluslararası öğrenci (3 kadın, 7 erkek) katılmıştır. Katılımcıların seçiminde gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Katılımcı grubunun seçilmesin kartopu tekniği ve ölçüt örnekleme baş vurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ölçüt olarak öğrencilerin yabancı uyruklu olmaları, lisansüstü eğitim kademesinde olmaları ve sağlık alanındaki program türlerinden birinde öğrenim görmeleri esas alınmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Fakülte	Menşei Ülke	İkamet Süresi
K1	E	26	Bekar	Tıp	Yemen	1 yıl
K2	E	32	Evli	Tıp	Kırgızistan	5 yıl
K3	K	33	Bekâr	Diş hekimliği	Irak	5 yıl
K4	E	32	Bekar	Tıp	Azerbaycan	5 ay
K5	E	28	Evli	Diş hekimliği	Filistin	4 yıl
K6	E	28	Bekar	Diş hekimliği	Ürdün	5 yıl
K7	E	30	Evli	Tıp	Birleşik Arap Emirlikler	4 yıl
K8	E	29	Bekar	Diş hekimliği	Suudi Arabistan	4 yıl
K9	K	28	Evli	Tıp	Filistin	2,5 yıl
K10	K	26	Bekar	Tıp	İran	3 yıl

Tablo 1’de araştırmada görüşlerine yer verilen katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, öğrenim gördükleri fakülteleri, menşei ülkeleri ve Türkiye’de ikamet süreleri sunulmuştur. Katılımcılar, 3’ü kadın 7’si erkek olmak üzere 10 uluslararası lisansüstü öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralıkları 26 ile 33 arasında değişmektedir. Katılımcılar, diş hekimliği ve tıp fakültelerinde öğrenimlerini sürdüren öğrencilerdir. Katılımcıların menşei oldukları ülkeler incelendiğinde, büyük bir kısmının Türkiye’ye coğrafi olarak yakın ve komşu ülkelere geldiği dikkat çekmektedir. Son olarak katılımcıların Türkiye’deki ikamet sürelerinin en az 5 ay, en çok ise 5 yıl olduğu görülmektedir.

Tablo 1’de katılımcıların Türkiye’de ikamet etme sürelerine bakıldığında 10 katılımcıdan 8’inin 3 yıl ve üzeri bir süredir Türkiye’de yaşamını sürdürdüğü görülmektedir. Bu durum uluslararası lisansüstü öğrencilerin ülkede hatırı sayılır bir bilgi birikimi ve yaşam deneyimine sahip olduklarını göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’nde öğrenim gören uluslararası lisansüstü öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmelere başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı tarafından görüşme öncesinde hazırlanan ve görüşme sırasında farklı soruların da eklenebildiği bir veri toplama aracıdır (Patton, 2014; Merriam, 2015). Görüşmelerde katılımcılara kişisel bilgi formu ve görüşme soruları yöneltilmiştir. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim gördükleri fakülteler, ikamet süreleri ile hangi ülkeden Türkiye’ye göç ettikleri gibi özneliklerini tanımlayan sorular bulunmaktadır. Görüşme soruları ise daha çok göç etme nedenleri, göç ettikleri ülkede mutlu olup olmadıkları, göç ettikleri ülkedeki ekonomik durumun tatmin edici olup olmadığı, Türkiye’de kendilerini ne kadar güvende hissettikleri ile ilgili düşüncelerini içermektedir. Görüşme gerçekleştirilirken araştırmacılar “takip soruları” ile ana soruları destekleyici bir tutum sergilemişlerdir.

Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş olup her bir görüşme yaklaşık 15-30 dk. arasında sürmüştür. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı ve görüşme gizliliği hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Bu duruma ek olarak kendilerine yönelik suçlama korkusu taşımaksızın

araştırmaya katılmayı reddedebilecekleri ve görüşmenin herhangi bir aşamasında onaylarını geri çekebilecekleri hatırlatılmıştır. Tüm görüşmeler veri kaybını en aza indirme amacıyla katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Verilerin toplanması sürecinde uluslararası öğrencilerin görüşleri “Katılımcı 1 (K1), Katılımcı 2 (K2), Katılımcı 3 (K3), ...” şeklinde rumuz verilerek aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen veriler, ses kayıt cihazından aktarılarak içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, bir metinde var olan değişkenleri ölçmek amacıyla yapılan sistematik, tarafsız ve sayısal olarak ifade edilen bir analiz çeşididir. İçerik analizinde takip edilen yol, birbirine benzeyen verilerin belirli kodlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve bu şekilde düzenlenerek yorumlanmasıdır (Wimmer & Dominick, 2000, ss.135-136).

Verilerin analiz sürecinde MAXQDA2022 programından yararlanılmıştır. MAXQDA, araştırmacıların çalışmalarını, metinlerini ve saha bulgularını nitel olarak analiz etmeye, değerlendirmeye ve elde edilen verilerin yorumlanmasına yardımcı olan bir yazılım programıdır (Çayır ve Sarıtaş, 2017, s. 526). Verilerin sisteme yüklenmesi ve kodlanması araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Bu doğrultuda ilgili araştırmada dökümü yapılan veriler, kodlanmış ve oluşturulan bu kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre çeşitli temalar altında toplanmıştır. Kodlar oluşturulurken açık kodlama tekniğinden faydalanılmıştır. Tümevarımsal bir yaklaşımla oluşturulan temalar, katılımcıların göç etme nedenleri ve yaşam memnuniyetlerini etkileyen faktörlere göre 5’e ayrılmıştır. Bu temalar arasında; mesleki eğitim ve gelişim, siyasi ve coğrafi faktörler, kültürel faktörler, sosyal faktörler ve ekonomik faktörler yer almaktadır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, bulguların doğruluğu için belirli süreçler içinde yapılan araştırmacı kontrolünü ifade etmektedir. Güvenilirlik ise araştırmanın farklı araştırmacıların çözümlemeleri ile olan tutarlığı belirtir (Gibbs, 2007). Mevcut araştırmanın geçerliliğinin sağlanması amacıyla katılımcılardan edinilen veriler alan yazındaki kaynaklar göz önüne alınarak incelenmiş ve temaların tutarlılığına ilişkin doğrulamalar yapılmıştır. Veriler, dış denetleyiciler kullanılarak farklı iki araştırmacı tarafından da kontrol edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması adına ilgili çözümlemelerin kontrolü yapılmıştır. Araştırmacılar, düzenli aralıklarla kodları belgelemiş ve bağımsız olarak türetilen sonuçlar çapraz kontrol tekniği ile incelenmiştir (Creswell, 2013). Son olarak verilerin dökümü ayrıntılı şekilde rapor edilmiştir.

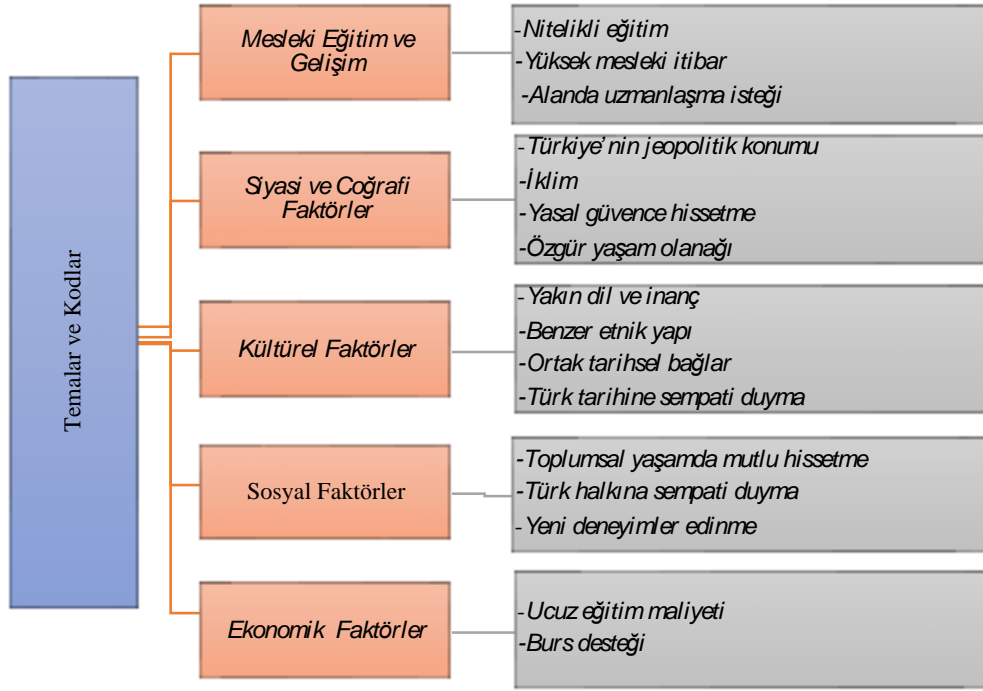
Araştırmanın Etik Yönü

Bu araştırma için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’ndan 15/04/2022 tarih ve 2022/ 04-05 sayılı karar ile etik onay alınmıştır. Çalışmada katılımcılarla görüşmeler gönüllülük esası ile gerçekleştirilmiştir. Kişilerin gerçek kimlikleri belirtilmemiş ve ifadelerinden bahsedilirken çeşitli kodlar kullanılmıştır.

BULGULAR

Uluslararası lisansüstü öğrencilerin Türkiye’ye göç etme nedenlerinin ve yaşam memnuniyetlerinin incelenmesi kapsamında gerçekleştirilen araştırmada katılımcılara neden Türkiye’yi tercih ettikleri ve

bu süreçteki izlenimlerini içeren sorular yöneltilmiştir. Alınan yanıtlar sonucunda katılımcıların görüşlerine ilişkin 5 temaya ve her temaya ilişkin çeşitli kodlara ulaşılmıştır. Söz konusu tema ve kodlara ilişkin bilgiler Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Uluslararası Lisansüstü Öğrencilerin Türkiye’ye Göç Etme Nedenleri ve Yaşam Memnuniyetlerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Şekil 1 incelendiğinde Türkiye’ye göç eden katılımcıların ülkemizi tercih etme nedenleri ve yaşam memnuniyetlerine ait 5 temaya ulaşıldığı görülmektedir. Bu temalar arasında 1) Mesleki eğitim ve gelişim, 2) Siyasi ve coğrafi faktörler, 3) Kültürel faktörler, 4) Sosyal faktörler ve 5) Ekonomik faktörler bulunmaktadır.

Mesleki eğitim ve gelişim teması altında yer alan kodlar; nitelikli eğitim, yüksek mesleki itibar ve alanda uzmanlaşma isteği olarak belirtilmiştir. Siyasi ve coğrafi faktörler teması altında yer alan kodlar; Türkiye’nin jeopolitik konumu, iklim, yasal güvence hissetme ve özgür yaşam olanağı şeklindedir. Kültürel faktörler teması altında yer alan kodlar; yakın dil ve inanç, benzer etnik yapı, ortak tarihsel bağlar ve Türk tarihine sempati duyma şeklindedir. Sosyal faktörler teması altında yer alan kodlar; toplumsal yaşamda mutlu hissetme, Türk halkına sempati duyma ve yeni deneyimler edinme şeklindedir. Son olarak ekonomik faktörler teması altında yer alan kodlar; ucuz eğitim maliyeti ve burs desteği şeklindedir.

Tema 1: Mesleki Eğitim ve Gelişim

Araştırmada yer alan katılımcıların söylemlerinden elde edilen ilk tema mesleki eğitim ve gelişim olmuştur. Bu tema altında yer alan kodlar arasında; nitelikli eğitim, yüksek mesleki itibar ve alanda uzmanlaşma isteği bulunmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların tümü, ifadelerinde Türkiye’de sağlık alanında aldıkları eğitimden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Tıp Fakültesi’nde öğrenim gören K7’nin bu konuya ilişkin ifadeleri şöyledir: “...durumdan da çok razıyım. Plastik cerrahi için ne varsa görüyorum bence.” Kırgızistan’dan ülkemize gelen K2 ise Türkiye’yi sağlık alanı için nitelikli eğitim alabileceği bir ülke olarak düşündüğünü şu sözlerle açıklamıştır: “.....tanıdıklarım da vardı ortopedi üzerinde. Burada eğitim düzeyinin yüksek olduğunu duyduğum için Türkiye’yi seçtim.”

Araştırmada yer alan katılımcılardan büyük bir çoğunluğu, Türkiye’de yüksek mesleki itibar gördüklerini ve bu durumdan memnun olduklarını ifade etmiştir. K7’nin bu konudaki ifadeleri şöyledir: “*Bana göre doktor Türkiye de çok değerli. Dubai’de o kadar da değil*”

Katılımcılar arasında ayrıca lisans eğitimlerini tamamladıktan sonra mesleklerinde iyi bir hekim olmak adına uzmanlaşmak istediklerini, bu nedenle de Türkiye’yi tercih ettiklerini ifade edenler olmuştur. K4 bu konuya ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır: “*...Bence daha iyi doktor olmam için ne gerekiyorsa onu yapmam. Önceliğim daha iyi olmak için. Para için değil de daha iyi öğrenmek için.*”

Tema 2: Siyasi ve Coğrafi Faktörler

Araştırmada katılımcıların Türkiye’ye göç etme nedenleri ve yaşam memnuniyetleri arasında yer alan ikinci tema siyasi ve coğrafi faktörlerdir. Bu tema altında öne çıkan kodlar; Türkiye’nin jeopolitik konumu, iklim, yasal güvence hissetme ve özgür yaşam olanağı şeklindedir.

Türkiye’ye Filistin’den gelen K5 ülkesindeki insanlar arasında taraflı bir yaklaşım olduğuna dikkat çekerek konuyla ilgili “*...Çok fazla detaya girmek istemiyorum da orası (Filistin) farklı yer edinmek için. Kimsenin gölgesinde olmak istemiyorum. Kimilerinin isteklerine göre hareket etmen lazım orada.*” ifadelerinde bulunarak kendisini bu anlamda Türkiye’de hukuki olarak güvende hissettiğini vurgulamıştır. Suudi Arabistan’dan ülkemize göç eden K8 ise Türkiye’nin sahip olduğu uygun iklim şartlarına vurgu yaparak bu durumun yaşam memnuniyetini arttıran bir faktör olduğunu şu sözlerle belirtmiştir: “*Türkiye’nin halkı iyi, hayat durumu iyi, orta. Havası güzel Arabistan’a göre.*”

Katılımcılardan bir kısmı, Türkiye’de yasal güvence hissettiklerini ve özgür yaşam olanağına sahip olduklarını, kendilerini bu anlamda Türkiye’de güvende hissettiğini vurgulamıştır. Filistin’den ülkemize gelen K9’un konuyla ilgili ifadeleri şöyledir: “*Her yerde polis var. Bir şey istedim mi çok kolay.*” K7 ise şu ifadeleri kullanmıştır: “*Dubai ye döneceğim. Orada maddi açıdan daha iyi, ailem orada ama burada insan daha özgürlük var.*”

Tema 3: Kültürel Faktörler

Araştırmada katılımcıların göç etme nedenleri ve yaşam memnuniyetleri arasında yer alan üçüncü tema kültürel faktörlerdir. Bu tema altında öne çıkan kodlar; yakın dil ve inanç, benzer etnik yapı, ortak tarihsel bağlar ve Türk tarihine sempati duyma şeklindedir.

Katılımcılar arasında vatandaşı oldukları ülkelerin Türkiye ile benzer inanış ve dile sahip olmasının, göç edilecek ülke tercihlerinde etkisinin olduğunu vurgulayanlar olmuştur. Örneğin, Filistin’den gelen ve dört yıldır Türkiye’de yaşayan K5: “*Avrupa’yı da zaten biliyoruz. Türkiye açısından daha iyi. Ben ezan duymayı çok seviyorum. Duymasam mutsuz olurum.*” diyerek ortak bir inancı paylaşmaktan duyduğu mutluluğu ifadeleriyle desteklemiştir. Türkiye’ye İran’dan gelen ancak öncesinde hayatının büyük bir bölümünü Azerbaycan’da geçiren K10 ise ortak dil vurgusunu şöyle açıklamaktadır: “*Hocam ben Türkiye’ye neden göç ettim onu söyleyeyim. Türkiye hani İran’la yakın. Ben Azeri’yim. Dilimiz yakın. Kültürlerimiz de hemen hemen aynı. İnsanları da sıcakkanlı bir de. Bu bizim için çok önemli. Bir de İran’da Türkiye’yi çok seviyorlar. Başka ülkeler bir yana benim için İran’dan sonra Türkiye geliyor.*”

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, benzer etnik yapı ve ortak tarihsel bağın Türkiye’deki yaşam memnuniyetine etki ettiğini ve Türkiye’yi seçme konusunda önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. K5 in bu konudaki ifadeleri şöyledir: “*Türkiye çok tarihli bir ülke, tarihini seviyorum. Osmanlı döneminde biz Filistin olarak aynı hüküm altındaydık o yüzden burayı seviyoruz.*”

Katılımcılar arasında ayrıca Türk tarihine duyulan sempatinin de Türkiye'ye göç etme nedenlerinde etkili olduğunu açıklayanlar olmuştur. Irak'tan Türkiye'ye gelen K3'ün bu konudaki ifadeleri şöyledir: *"...Söyledim ki ilk başta aynı dili konuşuyoruz. Bu bizim için çok önemli. Daha sonra kültürümüz yakın."*

Tema 4: Sosyal Faktörler

Katılımcıların Türkiye'ye göç etme nedenleri ve yaşam memnuniyetleri arasında yer alan üçüncü tema sosyal faktörlerdir. Sosyal faktörler teması altında öne çıkan kodlar; toplumsal yaşamda mutlu hissetme, Türk halkına sempati duyma ve yeni deneyimler edinme şeklindedir.

Araştırmada katılımcıların tamamı Türkiye'deki toplumsal yaşamlarından mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Yaklaşık 5 aydır Türkiye'de yaşayan K4, sosyal yaşam ve okula ilişkin olumlu bir bakışını şu cümlelerle aktarmıştır: *"...Yani ortam iyidir. Memnunum. Arkadaşlar da hocamız da iyidir."*

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu Türk halkının kendilerine sempatiyle yaklaştıklarını ifade etmiştir. Konuyla ilgili yaklaşık 5 yıldır Türkiye'de ikamet eden K5 şu ifadeleri kullanmıştır: *"Türkiye'deki insanlar bize destek verdiği için mutluyuz yani."*

Sosyal yaşamlarında yeni deneyimler edinebildiklerini belirten kimi katılımcılar, Türkiye'de iyi arkadaşlık ilişkileri kurabildiklerini, eğlenmeye ve gezmeye vakit ayırdıklarını ifade etmişlerdir. 5 yıl gibi uzun bir süredir Türkiye'de öğrenim gören ve evli olan K2, bu konuda şu sözleri paylaşmıştır: *"...Buradaki hocalarım, asistan arkadaşlarım veya hastane ortamında hiçbir problem çekmedim."* Buna ek olarak yaklaşık 2,5 yıldır Türkiye'de öğrenim gören ve evli olan K9 düşüncelerini *"... Burada mutluyum, her şey güzel. Hava, insanlar. Burada yeni tecrübeler gördüm. Yeni insanlar tanıdım. Her şey yeni."* sözleriyle ifade etmiştir.

Tema 5: Ekonomik Faktörler

Araştırmada katılımcıların göç etme nedenleri ve yaşam memnuniyetlerini ifade eden üçüncü tema ekonomik faktörlerdir. Bu tema altında öne çıkan kodlar; ucuz eğitim maliyeti ve burs desteği şeklindedir.

Katılımcılardan 3'ü ülkemizdeki eğitim harcamalarının alternatif ülkelere göre daha ekonomik olduğunu, ülkeler arasındaki anlaşmalarla sağlanan burs olanaklarının Türkiye'yi tercih etmelerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Türkiye'de 4 yıldır ikamet eden ve evli olan K7 konuyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır: *"...Çünkü Dubai'de kalıyordum. Orası çok pahalı. Bura uygun."* K1 ise ülkeler arasındaki anlaşmalarla sağlanan burs olanaklarına vurgu yaparak şu ifadeleri kullanmıştır: *"Sadece bakanlıktan bize burs geldi. Yemen'den Türkiye'yi tercih edebiliyorduk."*

Türkiye'deki yaşam şartlarının gidebilecekleri diğer ülkelere kıyasla daha iyi olduğunu ifade eden bazı katılımcılar, Türkiye'den aldıkları bir maaş olmadığı için son zamanlarda sosyal yaşamlarında ekonomik olarak zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili evli olan ve 5 yıldır Türkiye'de ikamet eden K2: *"Yani, gelirken buradaki asistan doktorlarla aynı maaşı alarak çalışamayacağımızı öğrenerek geldik. Ondan dolayı hiçbir sıkıntı olmadı. Aldığımız para benim, eşim ve kızımız için yetiyor. Belki son zamanlardaki bu ekonomik durum biraz zorluyor olabilir ama başka bir problemimiz olmadı."* söyleminde bulunmuştur. Ancak kimi öğrenciler bu görüşte olsa da bu konuda farklı ifadelerle de karşılaşmıştır. Örneğin K3: *"...Valla hocam hiç tatmin edici değil. Mesela ben burada aldığım belgeyle İran'a dönsen kabul etmiyor. Bu belgeyle burada devlette çalışmam, KPSS*

ye giremem girsem de atanamam. Geriye özeller kalıyor özellerde asgari ücret bazen altında çalıştırıyor. Ondan da sonra hocam mesela orda da çalışsanız bile nasıl söylesem hafta sonunda bile çalıştırıyorlar.” diyerek ekonomik olarak yalnız yaşayan biri olmasına rağmen zorlandığını ifade etmiştir.

SONUÇ

İnsanların yaşadıkları ülkelerde karşılanamayan nitelikli eğitim olanakları veya farklı bir ülkede öğrenim görme isteği onları çoğu zaman yurt dışında eğitim arayışına sürüklemektedir. Bu süreçte uluslararası öğrencilerin ülke tercihlerinde etkili olan temel faktörler kalite, bilinirlik ve uluslararası geçerliliğidir (Mazzarol & Soutar, 2002). Mevcut araştırmada, Türkiye’ye lisansüstü eğitim almak için göç eden katılımcıların tamamı Türkiye’deki eğitim sisteminden memnun kaldıklarını belirtmiştir. Alan yazında yapılan pek çok araştırma, uluslararası öğrencilerin yükseköğretim için Türkiye’yi tercih etmelerinde nitelikli meslek eğitimi konusunda benzer sebeplere sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Güvendir, 2015; Özkan ve Acar-Güvendir, 2015; Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel 2015; Vural-Yılmaz, 2018; Özlük, Doğan, Işıklar ve Özlük, 2019).

Araştırmada katılımcıların Türkiye’yi tercih etme nedenleri ve yaşam memnuniyetine ilişkin ifade ettikleri bir diğer etken siyasi ve coğrafi faktörlerdir. Katılımcılar, Türkiye’de kendilerini yasal düzeyde güvende hissettiklerini ve kendi ülkelerine göre özgür yaşam olanağına daha çok sahip olduklarını belirtmiştir. Türkiye’nin Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının kesişme noktasında olması yakın coğrafyalardan gelen öğrencileri çekmektedir. Yıldırım ve Köksal (2017) ile Özoğlu, Gür ve Coşkun’un (2015) çalışmalarında uluslararası öğrencilerin Türkiye’yi seçmelerinde coğrafi yakınlığın özellikle de Türk Cumhuriyetleri’nden gelen öğrenciler için etkili olduğunu vurgulamaktadır. Türkiye bu bağlamda doğu ve batı kültürlerinin kesişim noktası olması nedeniyle hem İslam kültürünü hem de Batı kültürünü barındırmaktadır.

Öğrencilerin uluslararası eğitim kapsamında ülke tercihlerini ve yaşam memnuniyetlerini etkileyen bir diğer faktör ise kültürel faktörlerdir. Araştırmada yer verilen söz konusu kültürel faktörler arasında ortak dil ve inanç sistemi, benzer etnik yapı, ortak tarihsel ve kültürel bağ ve Türk tarihine duyulan sempati bulunur. Katılımcılar, Türkiye’de söz konusu kültürel farklılıklara kolay uyum sağladıklarını ve yaşadıkları deneyimlerden memnun olduklarını ifade etmiştir. Nitekim kendi ülkesi dışında öğrenim gören pek çok öğrencinin göç ettikleri toplumda farklı kültürleri tanıma ve birçok dil öğrenme şansı vardır. Araştırmada kimi katılımcılar kendi dillerinin ve kültürlerinin Türkiye’nin dil ve kültürüne yakın olduğunu, dinlerinin ise aynı olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, ülkelerinde Tür kültürünün çok sevildiğini ve kendilerine çok yakın hissettiklerini vurgulamıştır. Yurt içindeki ilgili literatür incelendiğinde genel olarak aynı din ve ortak dil grubunun olduğu coğrafyalardan gelen öğrencilerin Türkiye’ye daha kolay uyum sağladığı hatta bu durumun göç ettikleri ülkeyi seçmede belirleyici bir neden olduğunu ifade eden araştırmalar bulunmaktadır (Ertürk, Beşirli ve Dursun, 2004; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel, 2015; Yıldırım ve Köksal, 2017; Vural-Yılmaz, 2018; Özlük, Doğan, Işıklar ve Özlük, 2019; Türel, 2021).

Toplumsal yaşamdan duyulan mutluluk, mesleğe duyulan saygının yüksek olması ve bu anlamda toplum tarafından değer görmek, bu çalışmada yaşam memnuniyetini etkileyen unsurlar olarak tanımlanmıştır. Bektaş, Öngen Bilir ve Alan (2020), çalışmalarında, Türkiye’ye geldikten sonra yabancı uyruklu öğrencilerdeki Türkiye imajı değerinin arttığı aynı zamanda daha önce var olan olumsuz algıların büyük oranda olumluya dönüştüğüne ilişkin bulgulara ulaşmıştır. Özçetin (2013), yakın coğrafi bölgelerden Türkiye’ye gelen uluslararası öğrencilerin Türkiye’deki arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşamadıkları, Türk yemeklerine alışmakta zorlanmadıkları, gelenek ve

göreneklerinin Türk gelenek ve göreneklerinden farklı olmadığını ve sosyal kültürel etkinliklere katılımlarının yeterli olduğunu ifade eden bulgulara ulaşmıştır. Özkan ve Acar-Güvendir (2015) çalışmasında uluslararası öğrencilerin genel olarak Türkiye'deki sosyal yaşamlarından mutlu olduklarını ifade etmektedir.

Uluslararası öğrencileri ülkemize çeken bir diğer unsur eğitim maliyetinin Avrupa ve Amerika kıtasındaki ülkelere oranla daha ucuz olması ve uluslararası sözleşmelerle sağlanan çeşitli burs imkanlarından faydalanılmasıdır. Araştırmada, uluslararası öğrenciler kendi burs imkanları ve Türkiye'de aldıkları belli bir ücret ile geçinebildiklerini ancak son zamanlarda ekonomik olarak zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel (2015) çalışmasında ülkemizdeki burs imkanlarının öğrencilerin ülkemizi seçmelerinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Mevcut araştırma sonuçlarında Türkiye'ye yakın coğrafi bölgelerden göç eden lisansüstü uluslararası öğrencilerin tamamı Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nden aldıkları uzmanlaşma eğitimlerinden de memnun olduklarını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Türkiye'deki doktorluk mesleğine gösterilen toplumsal itibarın yüksek olduğunu ve bu durumun kendilerini mutlu hissettirdiğini belirtmişlerdir. Türkiye'nin bu anlamda sahip olduğu nitelikli eğitim sistemi ve çok sayıda fakülte, üniversite, bölüme sahip olması uluslararası öğrenci göçlerini tetiklemektedir. Araştırmada ülkeler arasındaki benzer kültürün ve ortak dini yapının söz konusu öğrenci dolaşımını etkileyen diğer unsurlar olduğu, öğrencilerin Türkiye'de buldukları süre içinde kültürel adaptasyonlarında sorun yaşamadıkları ve mesleki eğitimlerinden memnun olarak ayrıldıkları anlaşılmaktadır.

ÖNERİLER

Mevcut araştırmanın sonuçları doğrultusunda yurt dışından Türkiye'ye göç eden uluslararası öğrenci sayılarının artırılması amacıyla ülkemizde sunulan eğitim niteliğinin tüm üniversiteler için artırılması ve öğrencilerin sosyo-kültürel uyumlarının sağlanması adına çeşitli oryantasyon programlarının geliştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Abadan Unat, N. (2017). *Bitmeyen Göç/Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınevi.

Alkar, E. ve Atasoy, E. (2020). Türkiye'de göç üzerine yapılan doktora tezlerine yönelik bir içerik analizi. *Tesam Akademi Dergisi*, 7(1), 67-89.

Alkar, E. (2022). Eğitim göçü perspektifinde uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Bursa Uludağ Üniversitesi örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Adıgüzel, Y. (2018). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bektaş, M. M., Bilir, K.B. Ö. ve Alan, T. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerdeki Türkiye imajı: Bursa Uludağ Üniversitesi örneği. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi (SKAD)*, 6(12), 103-132

Bohm, A., Davis, T., Meares, D. & Pearce, D. (2002). Global student mobility 2025: Forecasts of the global demand for higher education. In 16th Australian International Education Conference, Hobart, Tasmania.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (9.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, London: SAGE Publications.
- Ertürk, Y. E., Beşirli H. ve Dursun, T. (2004). *Türk Cumhuriyetleri Öğrencilerinin Türk Dünyasına Bakışları*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. Los Angeles: Sage Publications.
- Holmes, P., Fay, R. & Andrews, J. (2017). Education and migration: Languages foregrounded. *Language and Intercultural Communication*. 17(4), 369-377.
- Işık, Ş. (2009). Türkiye’de eğitim amaçlı göçler, *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 7(1), 27-37.
- Juang, L.P. & Schachner, M.K. (2020). Cultural diversity, migration and education. *International Journal of Psychology*, 55(5), 695-701.
- Kethüda, Ö. (2015). Türkiye’deki uluslararası öğrenci hareketliliği üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 5(3), 147-161.
- Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Koyuncu, A. A. (2019). Türkiye’nin Uluslararası Öğrenci Politikası. Uluslararası Öğrencilik: Entegrasyon, İstihdam ve Politika. Osman Akgül (Ed.), *Uluslararası Öğrencilik Entegrasyon, İstihdam ve Politika*. İstanbul: İlke Yayıncılık.
- Mazzarol, T. & Soutar, G. N. (2002). “Push- pull” factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*. 16 (2): 82-90.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Nguluma, H. F., Titrek, O. ve Kotaoğlu, Z. (2019). Implementation of Turkish foreign policies and government support as driving forces of promoting international students. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 5(1), 32-45.
- OECD (2021). *Turkey in Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.DOI: <https://doi.org/10.1787/bf1a85fe-en>
- Özçetin, S. (2013). Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdal, B. (2018). *Uluslararası Göç ve Nüfus Hareketleri Bağlamında Türkiye*. Bursa: Dora Yayıncılık.
- Özkan, G. ve Acar Güvendir, M. (2015). Uluslararası öğrencilerin yaşam durumları: Kırklareli ve Trakya Üniversiteleri örneği, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 174-190.

- Özlük, E., Doğan, F., Işıklar, Z. E. ve Özlük, D. (2019). Yükseköğretimdeki uluslararası öğrencilerin Türkiye imajı: Selçuk Üniversitesi örneği. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(38), 145-162.
- Özoğlu, M., Gür, B.S. ve Coşkun, İ. (2015). Factors influencing international students' choice to study in Turkey and challenges they experience in Turkey. *Research in Comparative and International Education*, 10(2), 223-237.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Büyün ve SB. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Savaşan, F., Yardımcıoğlu, F. ve Beşel, F. (2015). Yabancı uyruklu lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Uluslararası Öğrenci Sempozyumu*, 6(8).
- Sezgin, A. A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas: International Journal of Social Sciences*, 4(7).
- Tezcan, M. (2000). *Dış Göç ve Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türel, M.A. (2021). Uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyumu. *Avrasya Beşerî Bilim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 73-89.
- Vural Yılmaz, D. (2018). Studying abroad: experiences of international students in a Turkish university. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 23-32.
- Wimmer, D. D. & Dominick, J. R. (2000). *Mass Media Research: An Introduction*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Yakut Çayır, M. ve Sarıtaş, M. T. (2017). Computer assisted qualitative data analysis: A descriptive content analysis (2011-2016). *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 11(2).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. ve Köksal, H. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin gözüyle Türkiye. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 297-323.
- Yıldırım, T. (2009). Sağlık çalışanları ve uluslararası göç: Göç nedenleri üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 62(3), 87-94.
- YÖK (2017). Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/> (Erişim tarihi: 06.10.2021).