



Universite Arastirmalari Dergisi

Journal of University Research

Cilt/Volume 6 • Sayı/Issue 2 • Haziran/June 2023

6[2]

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



Editör

Durmuş Günay, Maltepe Üniversitesi, İstanbul

Editör Yardımcısı

Ahmet Çalık, Mersin Üniversitesi, Mersin

Editör Kurulu*

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

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

Editör Danışma Kurulu*

Ahmet Cevat Acar, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul
Ömer Açıkgöz, Yükseköğretim Kurulu, Ankara
Musa Akoğlu, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ankara
Belma Akşit, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Hülya Altunya, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta
Recep Artır, Marmara Üniversitesi, İstanbul
M. Emin Aydın, Batı İngiltere Üniversitesi, İngiltere
Orhan Aydın, Tarsus Üniversitesi, Mersin
Halis Ayhan, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul
Erdal Birol Bostancı, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ankara
Hamdi Bravo, Ankara Üniversitesi, Ankara
Işıl Bayar Bravo, Ankara Üniversitesi, Ankara
Ali Cem Başarır, Antalya Bilim Üniversitesi, Antalya
Abdullah Çavuşoğlu, EHSİM (Elektronik Harp Sistemleri Mühendislik ve Tic. A.Ş.), Ankara
Cemil Çelik, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Ayhan Çitil, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul
Betül Çotuksöken, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Ali Demir, İstanbul Technical Üniversitesi, İstanbul
Eda Doğanakaya, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara
Murat Ali Dulupçu, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta
Muzaffer Elmas, Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi, Kocaeli
Erdem Galipoglu, Bremen Üniversitesi, Almanya
Suat Genç, Bilisim ve Bilgi Güvenliği İleri Teknolojiler Araştırma Merkezi, Kocaeli
Ensar Gül, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Bekir S. Gür, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara
Ersin Nazif Gürdoğan, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Tamer M. Hamouda, Ulusal Araştırma Merkezi, Mısır
Ahmet H. Hassan, Alexandria Üniversitesi, Mısır
Salim Al Hassani, Manchester Üniversitesi, İngiltere

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

*Kurul üyelerinin adları soyad alfabetik sırasına göre yazılmıştır.

Amaç ve Kapsam

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

Bütün makaleler web sitesi üzerinden çevrimiçi (online) olarak gönderilmelidir. Dergi, yazarların makale gönderim ve değerlendirme süreçlerini web arayüzü aracılığıyla izlemelerine olanak tanır. Makale yazım kurallarına ilişkin bilgilere derginin web sitesinden ulaşılabilir.

Yayıncı: Durmuş Günay

<https://dergipark.org.tr/pub/uad>
Email: uadergisi@gmail.com

Editor

Durmuş Günay, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Associate Editor

Ahmet Çalık, Mersin University, Mersin, Turkey

Editorial Board*

Emad Abu-Shanab, Qatar University, Qatar and Yarmouk University, Jordan
Omar Al-tabbaa, University of Kent, UK
José Carlos Alvarez-Merino, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Peru
Scott Erickson, Ithaca College, School of Business, NY, USA
Ebru Yüksel Haliloğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji University, Ankara, Türkiye
Sana Moid, Amity University, India
Matthew James Muszak, Cámara de Comercio Hispano Japonesa, Spain
Roy Rada, University of Maryland Baltimore County, USA
Bapuji Rao, Indira Gandhi Institute of Technology (IGIT), India

Chandrani Singh, Lincoln University Malaysia
Tejinderpal Singh, Panjab University, India
Ramesh Sharma, Ambedkar University Delhi, India
Changsoo Sohn, Saint Cloud State University, USA
Adeyinka Tella, University of Ilorin, Nigeria
Dai, You-Yu, Shandong Jiaotong University, China
Sonali Vyas, University of Petroleum and Energy Studies, India
Orkun Yıldız, İzmir Demokrasi University, İzmir, Türkiye
Bijal Zaveri, Parul University, India

Editorial Advisory Board*

Ahmet Cevat Acar, İstanbul Sabahattin Zaim University, İstanbul, Türkiye
Ömer Açıkgöz, Council of Higher Education, Ankara, Türkiye
Musa Akoğlu, Health Sciences University, Ankara, Türkiye
Belma Akşit, Maltepe University, İstanbul, Türkiye
Hülya Altunya, Süleyman Demirel University, Isparta, Türkiye
Recep Artır, Marmara University, İstanbul, Türkiye
M. Emin Aydın, University of the West of England, United Kingdom
Orhan Aydın, Tarsus University, Mersin, Türkiye
Halis Ayhan, İstanbul Aydın University, İstanbul, Türkiye
Erdal Birol Bostancı, Health Sciences University, Ankara, Türkiye
Hamdi Bravo, Ankara University, Ankara, Türkiye
Işıl Bayar Bravo, Ankara University, Ankara, Türkiye
Ali Cem Başarır, Antalya Bilim University, Antalya, Türkiye
Abdullah Çavuşoğlu, EHSİM (Elektronik Harp Sistemleri Mühendislik ve Tic. A.Ş.), Ankara
Cemil Çelik, Maltepe University, İstanbul, Türkiye
Ayhan Çitil, İstanbul 29 Mayıs University, İstanbul, Türkiye
Betül Çotuksöken, Maltepe University, İstanbul, Türkiye
Ali Demir, İstanbul Technical University, İstanbul, Türkiye
Eda Atatekin, Ministry of National Education, Ankara
Murat Ali Dulupçu, Suleyman Demirel University, Isparta, Türkiye
Muzaffer Elmas, Kocaeli Health and Technology University, Kocaeli, Türkiye
Erdem Galipoglu, University of Bremen, Germany
Suat Genc, Informatics and Information Security Research Center, Türkiye
Ensar Gül, Maltepe University, İstanbul, Türkiye
Bekir S. Gür, Yıldırım Beyazıt University, Ankara, Türkiye
Ersin Nazif Gürdoğan, Maltepe University, İstanbul, Türkiye
Tamer M. Hamouda, National Research Center, Egypt
Ahmet H. Hassan, Alexandria University, Egypt
Salim Al Hassani, Manchester University, United Kingdom

Aytekin İşman, Sakarya University, Sakarya, Türkiye
Mohammad Jawaid, Putra University, Malaysia
Gülçin Yahya Kacar, Gazi University, Ankara, Türkiye
Mustafa Kaçar, Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, İstanbul, Türkiye
Kemal Kahraman, TBMM National Palaces, İstanbul, Türkiye
Hamza Kandur, Antalya Bilim University, Antalya, Türkiye
Engin Karadağ, Akdeniz University, Antalya, Türkiye
Şahin Karasar, Chicago Training Attache, Chicago, USA
Yüksel Kavak, Hacettepe University, Ankara, Türkiye
Sezer Şener Komsuoğlu, Council of Higher Education, Ankara, Türkiye
Adem Korkmaz, Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Türkiye
Ramazan Korkmaz, Maltepe University, İstanbul, Türkiye
Aşlıhan Nasır, Bogazici University, İstanbul, Türkiye
Süphan Nasır, İstanbul University, İstanbul, Türkiye
Kıvılcım Metin Özcan, Social Sciences University of Ankara, Türkiye
Yusuf Ziya Özcan, Council of Higher Education, Türkiye
Şükrü O. Özdamar, Measurement, Selection and Placement Center, Türkiye
Mahmut Özer, Ministry of National Education, Türkiye
Ercan Öztemel, Marmara University, İstanbul, Türkiye
Recep Öztürk, İstanbul Medipol University, İstanbul, Türkiye
Erol Sayın, Alanya Hamdullah Emin Paşa University, Antalya, Türkiye
Yunus Söylet, İstanbul University-Cerrahpaşa, İstanbul, Türkiye
Mehmet Şişman, Fatih Sultan Mehmet Foundation University, İstanbul, Türkiye
Mehmet S. Tekelioğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji University, Türkiye
Orhan Uzun, Bartın University, Bartın, Türkiye
Tuğba Yelken Yanpar, Mersin University, Mersin, Türkiye
Emrah Yasasin, University of Regensburg, Germany
Engin Yıldırım, The Constitutional Court of the Republic of Türkiye

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

Aims and Scopes

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

Submission to this journal proceeds totally online and also you can track the status of your submitted paper via our web interface. Detailed instructions about manuscript preparation can be found on the journal website.

Publisher: Durmuş Günay

<https://dergipark.org.tr/pub/uad>
Email: uadergisi@gmail.com



İçindekiler / Contents

— Araştırma Makalesi/Research Article

- Üniversite Öğrencilerinin Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi** 116
Investigation of University Students' Attitudes Towards Distance Education Processes in the Covid-19 Pandemic
Hilal Karakaş, İlknur Sayan
- Türkiye'de Deprem Sonrası Çevrimiçi Öğrenmenin Vazgeçilmezliği** 125
The Indispensability of Online Learning After Earthquake in Türkiye
Gonca Telli Yamamoto, Deniz Altun
- Stratejik İnsan Kaynağının Geliştirilmesinde Kariyer Planlaması Eğitimi: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği** 137
Career Planning Training in the Development of Strategic Human Resources: The Case of Suleyman Demirel University
Halil İbrahim Özmen, İlker Hüseyin Çarıkçı, Murat Ali Dulupçu
- Akademik Güdülenme İle Üniversiteye Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki** 150
The Relationship Between Academic Motivation and Sense of University Belonging
Petek Akman Özdemir
- Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Temel Gıda Analizlerini Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi** 161
Determination of Vocational School Students' Level of Understanding of Basic Food Analysis
Nilay Korkmaz, Zeynep Kilci, Ramazan Ülkü Çetin, Merve Begüm Narlı
- Teknoloji Entegrasyonu ile Yükseköğretimde Yüz Yüze ve Karma Öğretim Uygulamalarının Zenginleştirilmesi: Çiçekdağı MYO Örneği** 171
Enhancement of Face-to-Face and Mixed Education Applications in Higher Education Through Technology Integration: Çiçekdağı Vocational Example
Mustafa Aslanderen, Hatice Çilsalar-Sagnak
- Gümrük İşletme Bölümüne Yönelik Öğrenci Algıları: Fenomenolojik Bir Araştırma** 182
Student Perceptions towards the Department of Customs Management: A Phenomenological Study
İpek Gürsoy, Muhammed Turgut
- Türkiye'de Makine Mühendisliği Eğitimi Veren Üniversitelerin Mevcut Durumunun Araştırılması** 191
Researching the Current Status of the Universities of Mechanical Engineering Education in Turkey
Berkay Karaçor
- Matematiğin ve Varlığın Sınırlarına Hârizmî Cebri Üzerinden Yeniden Bakmak** 199
Reexamination of the Limits of Mathematics and Existence Through Algebra of Al-Khwarizmi
Tuğba Yavuz
- Akademisyenlerin Kariyer Kimliğinin İnşası: Seçkin Akademisyenler Üzerine Bir Çoklu Vaka Çalışması** 211
Constructing the Career Identity of Academics: A Multiple Case Study on Distinguished Academics
H. Merve Bircan Altınsoy, Nihat Erdoğan

Üniversite Öğrencilerinin Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi

Investigation of University Students' Attitudes Towards Distance Education Processes in the Covid-19 Pandemic

Hilal Karakaş^{1*}, İlknur Sayan¹

¹Istanbul Kent Üniversitesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, İstanbul, Türkiye.

Orcid: H. Karakaş (0000-0001-8103-8796), İ.Sayan (0000-0002-7133-5858)

Özet: Çin'de ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisi küresel olarak bireylerin yaşamlarını birçok yönden olumsuz etkilemiştir. Bu etkinin belirgin olarak yaşandığı yönlerden biri eğitimidir. Pandemi öncesinde yüz yüze öğrenme ortamlarında gerçekleşen eğitim, pandemi sonrası uzaktan yürütülmek zorunda kalmıştır. Bu gereklilik başta öğrenci, öğretmen ve veliler olmak üzere eğitim paydaşlarına birtakım sorumluluklar yüklemiş ve eğitim faaliyetlerinde birtakım düzenlemelerin yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu çalışma ile üniversite öğrencilerinin COVID – 19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamı kullanımına ilişkin tutumlarının farklı demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi) göre ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri İstanbul ilinde bir vakıf üniversitesinde 192 öğrencinin gönüllü katılımıyla online anket formu kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Anketten elde edilen yanıtlar SPSS for Windows 25.00 programı ve AMOS 24.0 programında analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda üniversite öğrencilerinin COVID 19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları (yeterlilik ve motivasyon, kullanılabilirlik ve memnuniyet) ile eğitim düzeyleri ve cinsiyetleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte uzaktan eğitimin etkililik boyutunun demografik değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, uzaktan eğitim, tutum

Abstract: The COVID-19 pandemic, which first emerged in China and affected the whole world, has negatively affected the lives of individuals globally in many ways. Education is one of the fields where this effect is observed clearly. While education was carried out in face to face learning environments until before the pandemic, it had to be carried out through distance education after the pandemic. This requirement has imposed a number of responsibilities on educational stakeholders, especially students, teachers and parents, and has made it necessary to make some arrangements in educational activities. In this study, it was aimed to determine the relationship between university students' attitudes towards distance education processes carried out during the COVID-19 pandemic and different demographic variables. The data of the study were collected by an online questionnaire form with the voluntary participation of 192 students studying at a foundation university in Istanbul. "Attitude Scale Regarding the Use of Distance Education Environments During the Pandemic Process" was used as a data collection tool. The data were analyzed in SPSS for Windows 25.00 program and AMOS 24.0 program. It was concluded that there was a significant and positive relationship between university students' attitudes towards the use of distance education (competence and motivation, usability and satisfaction) and their education level and gender. However, no significant relationship was found between the demographic variables and the effectiveness of distance education.

Keywords: COVID-19, distance education, attitudes

1. Giriş

COVID-19 olarak bilinen yeni tip koronavirüs, ilk olarak Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan bu-
laşıcı bir enfeksiyondur. Söz konusu tarih itibari ile hızla yayılmaya başlamış olan COVID-19 (Hebebcı, Bertiz, &

Alan, 2020), kısa sürede dünya genelini etkileyen bir pan-
demiye dönüşmüştür (Aristovnik vd., 2020). Ölümcül so-
nuçlar doğurmuş olan COVID-19 bireylerin yaşamı için
tehdit (Hebebcı, Bertiz, & Alan, 2020) unsuru haline gel-
diğinden sosyal hayatın yanı sıra ekonomi, sağlık, eğitim

* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : hilalkarakas4444@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 05.06.2022 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 26.03.2023

doi: 10.32329/uad.1126226

gibi birçok hizmet alanı dünya genelinde durma noktasına gelmiştir (Greenhow & Chapman, 2020).

Pandeminin etkisini azaltmak ve yayılımını yavaşlatmak için günlük yaşamın birçok alanında değişimler olmuş ve beraberinde zorunlu önlemler alınmıştır. Söz konusu önlemler kapsamında çoğu ülke tarafından sınır kapıları kapatılmış, sosyal ve kültürel etkinlikler bütünüyle durdurulmuştur (Uzun vd., 2020). Bunun dışında dünya genelinde sosyal mesafe (sosyal izolasyon), karantina uygulamaları, sıkıyönetim, seyahat, eğitim kısıtlamaları gibi radikal önlemler alınmak zorunda kalınmıştır (Hebecci, Bertiz & Alan, 2020). Pek çok farklı sektörde çalışma koşulları değişerek dönüşümlü çalışma veya evden çalışma gibi uygulamalara geçilmiştir (Bozkurt, 2020). Pandeminin yayılımına yönelik alınmış olan tedbirler ve yasaklar birçok ülkede eğitim faaliyetlerinin askıya alınmasına da neden olmuştur. Yaygınlaşan pandemi dışında fiziksel ve maddi koşulların eksikliği bu dönemde uzaktan eğitime geçilmesini zorunlu kılmıştır (Hebecci, Bertiz & Alan, 2020). Çünkü uygun yer, zaman ve koşulların mümkün olmadığı durumlarda eğitimde fırsat eşitliği sağlamanın en pratik yolu uzaktan eğitimidir (Uzun vd., 2020).

Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının ihtiyaçlarını karşılamak için çevrimiçi öğrenme sisteminin erişilebilirliğini, fizibilitesini ve uygulanmasını teşvik eden uzaktan (çevrimiçi) eğitim (Muflih vd., 2020), doğrudan internet bağlantılarının geniş çapta kullanılabilirliği nedeniyle sıklıkla web tabanlı öğrenme olarak da ifade edilmektedir. Uzaktan eğitim süreçleri öğrencilerin ve öğretim elemanlarının senkronize veya zaman sorunu yaşamadan iletişim kurabilecekleri ve etkileşime girebilecekleri bir öğrenme ortamı kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bu süreçler multimedya tabanlı eğitim, interaktif öğrenme, rehberlik, klavye kontrolü, zaman ve mekândan bağımsız e-öğrenme, interaktif sınıf yönetimi, dijital geçiş ve sınavlar gibi avantajlara sahiptir. Bu nedenle, öğrenme-öğretme süreçlerinde ortak teknolojiler kullanılarak uzaktan eğitimin aşamaları belirlenir. Diğer bir ifade ile teknoloji uzaktan eğitim sınıflandırmalarının önemli bir belirleyicisidir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından bildirilen verilere göre pandemi sürecinde 188 ülkede okullar yüz yüze eğitime kapatılmıştır. Bu, dünya çapındaki öğrenci nüfusunun yaklaşık %92'sine karşılık gelmektedir (Elçiçek, 2021). Dünya genelinde bireylerin temel haklarından olan eğitim hakkının daha fazla aksamaması için çoğu eğitim kurumu hızlıca acil uzaktan eğitim uygulamasını başlatmıştır. Benzer şekilde ülkemizde de gerek Milli Eğitim Bakanlığı gerekse yükseköğretim kurumları tarafından alınan bir dizi önlemler ile öğrencilerin öğrenme kayıplarının artmaması için uzaktan eğitime hızlı bir geçiş yapılmıştır (Koç, 2021).

Acil uzaktan eğitim ile uzaktan eğitim arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Acil uzaktan eğitim, yaşanan durumu hızlı çözüme ulaştırmak adına zorunluluk ge-

reği ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim kavramı ise eğitim seçenekleri içerisinde yer almakta ve zorunluluk gerektirmemektedir (Hodges vd., 2020). Acil uzaktan eğitim gereksinime yönelik geçici çözüm olurken uzaktan eğitim, hayat boyu öğrenme sürecinde yararlanılabilecek temelli çözümler oluşturmayı amaçlamaktadır (Toquero, 2021). Diğer bir ifade ile uzaktan eğitim, kriz sürecinde eldeki imkanlarla oluşturulan acil uzaktan eğitime göre sistematik, belli bir işleyiş disiplinine sahip, sürdürülebilir bir eğitim şeklidir. Pandemi sürecinin uzun sürmesi sebebiyle acil uzaktan eğitim uygulaması yerini uzaktan eğitim modeline bırakmış, eğitim sistemi zaman içerisinde daha sistematik bir yapıya ulaşmıştır.

1.1. COVID – 19 Pandemi Sürecinde Bazı Ülkelerdeki Uzaktan Eğitim Uygulamaları

1.1.1. Çin Örneği

Çin'de okul öncesi öğrencilerinden lisansüstü öğrencilerine kadar farklı derecelerdeki tüm öğrencilerin 2020 Ocak ayı sonundan itibaren eğitimlerine online platformlar aracılığıyla devam etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bununla birlikte Çin'in kırsal kesimlerinde ikamet eden çoğu öğrencinin uzaktan eğitime katılmak için gereken internet bağlantısı ve donanımına sahip olmadığı saptanmıştır (Sözen, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde ülkedeki en gelişmiş ve etkili online eğitim platformu olan ve 2016 yılından bu yana 19 milyondan fazla kullanıcı sayısına ulaşarak dünyanın ikinci en yüksek kullanıcı sayısını elinde bulunduran "Rain Classroom Eğitim Platformu" aktif olarak kullanılmıştır (Lau, Yang & Dasgupta, 2020). *Rain Classroom*, öğretmenler ve öğrenciler arasında ders öncesi, sırası ve sonrasında bir köprü görevi görmektedir. Tsinghua Üniversitesi tarafından geliştirilen güçlü ve kullanıcı dostu bir programdır (Macau University, 2018). COVID-19 sonrası bazı laboratuvar ve uygulamalı ders modülleri haricinde bütün dersler için eğitim-öğretim çevrimiçi platformlar yoluyla sağlanmıştır. Milyonlarca öğrencinin aynı anda çevrimiçi eğitim almalarını sağlayan bulut sistemleri üzerinden de uzaktan eğitim etkinlikleri yapılmıştır (Lau, Yang & Dasgupta, 2020).

Ülkede uzaktan eğitim sürecine dair uygulamaya hem bazı öğretim üyeleri hem de bazı öğrencilerin tutum ve yaklaşımları olumsuz olmuştur. Özellikle öğrenciler uzaktan eğitim sisteminin zorlukları ve evden çalışma şartlarındaki yetersizlikler (örneğin, ev halkı ile yaşam ve bu yaşam tarzındaki karmaşık yapı, eksiklikler ve uygunsuzluklar) nedeniyle eğitime katılamadıklarını belirtmişlerdir. Hatta ders esnasında arka plan sesleri yüzünden mikrofonunu hiç açamayan, sosyal medyada da "suskun" adı verilen bir öğrenci modeli ortaya çıkmıştır (Telli & Altun, 2020).

1.1.2. ABD Örneği

Pandemi sürecinde ABD'de derslerini online platformlara taşıyan ilk üniversitelerden biri Washington Üniversitesi olmuştur ve 50.000 öğrencisine online eğitim hizmeti sağlamıştır (Telli & Altun, 2020). Ohio State, Harvard, Columbia, Tufts ve Duke gibi üniversiteler yüz

yüze eğitime ara verip dersleri çevrimiçi ortama taşıyan ülke genelindeki birçok üniversiteden bazıları olarak örnek verilebilir (Pfleger, 2020). Ayrıca pandemi sürecinde üniversitelerde farklı değerlendirme sistemleri de kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin, Kuzey Karolina Üniversitesi harfli notlandırma sistemi yerine geçti veya kaldı şeklindeki değerlendirme sistemini kullanmaya başlamıştır (Sheehey, 2020).

Çoğu ülkede olduğu gibi ABD’de de pandemi sürecinde çocukların stres ve kaygı düzeyini arttırabilecek birçok şey kaldırılmış, sınavlar dahi iptal edilmiştir. Hatta çocuklar üzerinde stres oluşturabilecek bilgisayar oyunları tespit edilip erişimleri kapatılmıştır. Bunun yanı sıra çok zeki çocukların pandemi sürecinden daha çok etkilendiği saptanmış ve bu çocuklara yönelik kapsamlı bilgilendirme ve rehberlik hizmeti sağlanmıştır. Uzaktan eğitim kapsamında öğrencilerin kendi hızlarında kabiliyetlerini geliştirmek adına gerçekleştirilen ve 600.000 dolar nakit ödül genişliğine sahip “Kırsal Teknoloji Projesi” ile derslerini çevrimiçi platformlara taşıyan eğitim kurumlarındaki öğrencilere online ders hizmeti sağlanmıştır (Sözen, 2020).

1.1.3. İtalya Örneği

Avrupa’daki en fazla COVID- 19 vaka sayısına sahip ülkelerden olan İtalya, 4 Mart 2020 tarihinde virüsün yayılımını engellemek için sert önlemler almış ve farklı kademelerdeki tüm eğitim kurumlarını kapatmıştır (Togoh, 2020). İtalya Eğitim Bakanlığı, COVID-19 salgını ile nasıl mücadele edileceğine dair bilgi barındıran bir web sitesi kurmuştur. Bunun dışında bir bilgi portalı açılarak uzaktan eğitime yönelik web seminerleri düzenlenmiştir ve programın ilk günü 2000 öğretmen bu web seminerlerine katılmıştır (Kottasová & Isaac, 2020).

İtalya’da Eğitim Bakanlığı, online web sayfaları, video oturumları ve sanal destek ortamları yaratmış; dijital öğrenme platformları sağlayarak, öğretici örgütlenmenin ve dijital içeriğin yeni modellerinin kullanılmasını kolaylaştırmak için yeni öğrenme ortamları oluşturmuş ve bütün öğretmenlere ücretsiz olarak güncel uzaktan eğitim gereçlerini sunmuştur. Bunun yanı sıra OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) 2020 raporuna göre okullara yönelik gerekli teknik desteği sunarak takip etkinliklerini yürütmeyi ve düşük maddi duruma sahip öğrenciler için ekonomik destek etkinliklerini başlatmıştır. İtalya’daki Bologna Üniversitesi’nde pandemi sebebiyle 26 Mart 2020’de üniversite bünyesinde hazırlanan uzaktan eğitim platformu olarak kullanılan UNIBO ile eğitim-öğretimin sürekliliği sağlanmıştır. UNIBO kapsamında dersler senkron ve asenkron olarak yapılmıştır. UNIBO platformunda ders dokümanları, sunumlar, sınavlar gibi toplam 221 program ve 3667 etkinlik gerçekleştirilmiştir (Sözen, 2020).

1.1.4. Birleşik Krallık Örneği

Birleşik Krallık hükümeti başlangıçta toplum başı sıkılığı politikasının gerçekleştirilmesi kapsamında eğitim kurumlarının kapatılmasının “gereksiz” olacağını be-

lirtmiştir. Fakat daha sonra virüsün hızla yayılmasından ötürü karantina ve sıkıyönetim önlemleri gereği uzaktan eğitim öncelikli çözüm olarak uygun görülmüştür (Sözen, 2020). Krallıkta yer alan birçok eğitim kurumu uzaktan eğitim süreçlerini online dersler ve ders dokümanları vasıtasıyla gerçekleştirmiştir. Diğer taraftan farklı derecelerdeki bütün eğitim kurumlarında sınavların iptal edildiği duyurulmuştur (BBC News, 2020). Özel eğitim kurumları video konferans yöntemiyle derslerini işlerken devletin eğitim kurumları 1 ay ders gerçekleştirememiştir. Bu süreçte BBC televizyonu müfredata göre 14 haftalık ders içeriği hazırlamıştır. Eğitim Sekreteri Gavin Williamson ise hükümetin dijital imkanlardan yararlanamayan çocuklar için 100 milyon £ değerinde donanım ve bilişim teknolojisi desteğine yatırım yaptığını belirterek okullara 200.000 dizüstü bilgisayarın haziran sonuna teslim edileceğini duyurmuştur (Sözen, 2020).

5 Ocak 2021 tarihinde yeniden başlayan karantina gereği okullar kapatılırken, eğitimin BBC üzerinden uzaktan devam edeceği açıklanmıştır. Öncelikle BBC’nin çocuk kanalı CBBC’nin hafta içi her gün saat 9.00’den itibaren 3 saatlik bir ilkökul programı yayını yapacağı, BBC 2’nin ise hafta içi her gün en az 2 saatlik programla orta öğretim öğrencilerine yardım edeceği belirtilmiştir. Bu sayede internetleri olmasa bile tüm çocukların müfredata bağlı eğitim alabilmeleri sağlanmıştır. Ayrıca derslere, BBC’nin interaktif dijital yayını BBC Red Button aracılığıyla da erişilebileceği belirtilmiştir (TRT Haber, 2021).

1.1.5. Türkiye Örneği

Türkiye’de ilk vakanın tespit edilmesinden sonra 16 Mart Pazartesi gününden itibaren 30 Mart Pazartesi gününe kadar 2 hafta süreyle okulların tatil edilmesi kararlaştırılmıştır. Ardından 23 Mart Pazartesi günü itibarıyla eğitim hizmetlerine uzaktan eğitim olarak devam edileceği kararlaştırılmıştır (MEB, 2020). Bu bağlamda Türkiye, örgün eğitim ve online öğrenmenin aynı anda sağlandığı ülkelerden biridir. “Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)” projesi kapsamında ilk ve ortaöğretim kademeleri için “Eğitim Bilişim Ağı (EBA)” platformu kurulmuştur. Bu süreçte öğretmenler, EBA platformu yoluyla Zoom, Skype vb. uygulamaları kullanarak öğrencilere erişim sağlamış ve canlı dersler gerçekleştirmiştir (Yaman, 2021). Ayrıca Türkiye’deki çoğu üniversite eğitim sürecinin bir bölümünü Uzaktan Eğitim ve Uygulama Merkezleri üzerinden çevrimiçi ortamda yürütmeye başlamıştır (Elçiçek, 2021).

2020-2021 eğitim-öğretim yılı uzaktan eğitim verilerek sona ermiştir. 15 Şubat’ta başlayan ikinci dönemde, anaokulları ile köy okulları tüm kademeleriyle yüz yüze başlamıştır. 1 Mart’taki normalleşme kararları gereği yüz yüze eğitim, şehirlerin risk durumuna göre belirlenmiştir. Bu kapsamda düşük ve orta riskli şehirlerde tüm sınıf gruplarında, yüksek ve çok riskli şehirlerde ise yalnızca okul öncesi, ilkökullar, 8. ve 12. sınıflar yüz yüze eğitime geçmiştir. Ancak bu süreç de uzun sürmemiştir. Vakalarındaki artış sebebiyle 13 Nisan’daki kısmi kapanma kararıyla 8. ve 12. sınıflar ile okul öncesi dışındaki tüm kade-

melerde uzaktan eğitime dönüş yapılmıştır. Vakalardaki artışın devam etmesi sonucu 29 Nisan'da tam kapanmaya geçilmiştir. Böylece eğitim yeniden tüm kademelerde uzaktan olarak gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Uyar, 2021). Yükseköğretimde eğitime ara verilmesi kararından önce üniversitelere bir dizi önlemlere yönelik bilgi ve yönlendirmeler gönderilmiştir (Telli & Altun, 2020).

Türkiye'de daha önce yenilikçi projelerle uzaktan eğitime geçilmiş olsa da, tüm okullarda yüz yüze eğitimin askıya alınmasının ardından uzaktan eğitim süreci 16 Mart 2020'ye kadar kapsamlı bir şekilde benimsenmemiştir. Uzaktan eğitim deneyimi olan ya da olmayan herkes hızlı bir şekilde uzaktan eğitim faaliyetlerinin içinde yer almıştır (Elçiçek, 2021). Sonuç olarak pandemi önlemleri sebebiyle eğitime ara verilen dönemde, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin aksamaması adına gerçekleştirilecek uzaktan öğretim etkinlikleri için bir çerçeve sunulmuştur (YÖK, 2020).

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin COVID – 19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamının kullanımına ilişkin tutumlarının demografik değişkenlere göre ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, eğitim) göre farklılık olup olmadığı değerlendirilerek uzaktan eğitim faaliyetlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca COVID-19 pandemi döneminde farklılaşan eğitim ve öğrenme ortamlarının geliştirilmeye açık alanlarının değerlendirilmesinin alanyazına da katkı sağlayacağı öngörülmektedir. (Yıldız vd., 2021).

Çalışmada söz konusu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları yaş gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları eğitim seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Katılımcıları

Mayıs 2021 – Haziran 2021 aylarında uygulanan anket çalışması için 195 katılımcıya ulaşılmıştır. 3 adet anketin yanıt düzeyi düşük olduğundan analiz dışı bırakılarak çalışma tüm diğer 192 katılımcıdan elde edilmiş olan verilerle yürütülmüştür. Katılımcılara ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi 192 katılımcının %24'ü erkek, %76'sı kadındır. Yaş grubu olarak katılımcıların önemli bir bölümü (%45,3) 21-25 yaş aralığındadır. 18-20 yaş grubunda %31,8, 26-30 yaş grubunda %10,4 ve %12,5 ise 31 ve üzeri yaş grubundadır.

¹ Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21, 173-184.

Tablo1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

	n	%	
Yaş grupları	18-20	61	31,8%
	21-25	87	45,3%
	26-30	20	10,4%
	31 ve üstü	24	12,5%
Cinsiyet	Erkek	46	24,0%
	Kadın	146	76,0%
Eğitim	Ön lisans	44	22,9%
	Lisans	102	53,1%
	Yüksek lisans	46	24,0%

Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde %22,9'nun ön lisans, %53,1'nin lisans ve %24'nün ise lisansüstü düzeyde eğitim aldıkları görülmektedir.

2.2. Veri Analizinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Bu çalışmada uygulanan anketten elde edilen yanıtlar SPSS for Windows 25.00 programı ve AMOS 24.0 programında analiz edilmiştir. Araştırmada yer alan Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Cronbach's Alpha, Açıklanan Ortalama Varyans (AVE) ve Composite Reliability (CR) değerleri hesaplanarak geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutlarının demografik özelliklere göre karşılaştırması ise bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi ile araştırılmıştır.

2.2.1. Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizinde 25 maddeli ölçekten standart faktör yükü düşük olan ($FY < 0,50$) 3 madde elenmiştir. Bu maddeler Kullanılabilirlik boyutunda yer alan "Bu platforma giriş yapmadan önce birçok şey öğrenmem gerekti.", "Bu platformu gereksiz bir şekilde karmaşık buldum" ve "Bu platformu kullanabilmek için teknik bir kişinin desteğine ihtiyacım olabileceğini düşünüyorum" maddeleridir. Analiz 22 madde ile gerçekleştirilmiş ve standart faktör yükleri (,606; ,883) değerleri arasında yer almıştır.

Faktör analizinde model fit değerlerinin, ($p < 0,05$) olmak üzere χ^2 (387,528), χ^2/df (1,928) GFI (.854), CFI (.944), SRMR (.0516), RMSEA (.0702) "kabul edilebilir" sınırlar dahilinde yer aldığı anlaşılmaktadır. Model parametrelerinin iyileştirilebilmesi için 20 ve 21 ile 3 ve 4 maddeleri arasında modifikasyon işlemi yapılmıştır.

2.2.2. Tutum Ölçeği Birleşik Güvenilirlik ve Yakınsama Geçerliliği

Birleşik güvenilirlik (CR) değerleri doğrulayıcı faktör analizinden hesaplanan faktör yüklerinden hesaplanır. Birleşik güvenilirlik değeri ($CR \geq 0,70$) olduğunda birleşik güvenilirlik şartının sağlandığı söylenebilir.¹ Yakınsama geçerliliğinin göstergesi açıklanan ortalama varyans (AVE) değeridir. Yakınsama geçerliliğinin teyit edilebilmesi için açıklanan ortalama varyansın ($AVE \geq 0,50$) ol-

Tablo2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Standart Faktör Yükleri ve Anlamlılık Değerleri

Boyut	Madde	Estimate	Standart Estimate	C.R.	P
YM	→	m2	1,000	,728	
YM	→	m3	1,090	,858	11,646 ***
YM	→	m4	,934	,780	10,566 ***
YM	→	m5	,866	,671	9,028 ***
YM	→	m6	,965	,815	11,060 ***
YM	→	m1	,973	,780	10,575 ***
KL	→	m7	1,000	,724	
KL	→	m10	1,150	,700	9,270 ***
KL	→	m11	,930	,663	8,729 ***
KL	→	m13	1,065	,718	9,459 ***
KL	→	m14	,968	,759	9,995 ***
ET	→	m15	1,000	,881	
ET	→	m16	,932	,841	15,717 ***
ET	→	m17	,870	,606	9,398 ***
ET	→	m18	,782	,728	12,224 ***
ET	→	m19	,863	,785	13,886 ***
MM	→	m23	1,000	,848	
MM	→	m24	,837	,763	12,421 ***
MM	→	m25	,934	,764	12,720 ***
MM	→	m22	1,044	,883	15,883 ***
MM	→	m21	,793	,698	11,138 ***
MM	→	m20	,822	,771	12,913 ***

**p<0,001

Tablo3. Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Güvenilirlik ve Geçerlilik Değerleri

Kısaltma	Boyutlar	AO	SS	Alpha	CR	AVE
YM	Yeterlilik ve motivasyon	3,07	1,09	,802	,899	,600
KL	Kullanılabilirlik	3,60	,88	,834	,838	,509
ET	Etkililik	3,44	,95	,821	,880	,599
MM	Memnuniyet	3,60	,97	,811	,884	,605

***p<0,001 **p<0,01 *p<0,05 SS:standart sapma Alpha : Cronbach's Alpha CR: Composite reliability AVE: Açıklanan Ortalama Varyans YM: Yeterlilik ve motivasyon KL: Kullanılabilirlik ET: Etkililik MM:Memnuniyet

ması gereklidir. Ancak Birleşik güvenilirlik değerlerinin tamamı (0.70) değerinden yüksek olduğunda (AVE≥0.40) olması yeterli görülmüştür.

Araştırmada katılımcılara uygulanan ölçeğin tamamından hesaplanan Cronbach's Alpha değeri (,889) "yüksek güvenilirlik" seviyesindedir. Ölçeğin alt boyutlarında Yeterlilik ve Motivasyon için (,802), Kullanılabilirlik için (,834), Etkililik için (,880) ve Memnuniyet boyutu için (,884) bulunmuştur. Birleşik güvenilirlik değerlerinde ise tüm değişkenler için CR değerleri (CR>0.70) bulunduğu için birleşik güvenilirlik şartı sağlanmıştır. Tüm değişkenler için ortalama açıklanan varyans değerlerinin (AVE>0.50) bulunması yakınsama geçerliliği için de gerekli koşul (AVE>0,50) yeterli görüldüğünden yakınsama geçerliliği de yerine getirilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçekte yer alan alt boyutlar katılımcıların demografik özelliklerine göre karşılaştırılmıştır. İlk olarak katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4'te görüldüğü gibi Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutlarının cinsiyete göre karşılaştırmasında "Etkililik" boyutunda (p>0,05) anlamlı farklılık söz konusu değildir. Yeterlilik ve Motivasyon, Kullanılabilirlik ve Memnuniyet alt boyutlarında ve tutum ölçeği toplam ortalama boyutunda (p<0,05) anlamlı farklılık söz konusudur.

Yeterlilik ve Motivasyon boyutunda erkeklerin ortalaması (3,4384) kadınların ortalamasından (2,9543) yüksek bulunmuştur. Kullanılabilirlik boyutunda erkeklerin ortalaması (3,9478) kadınların ortalamasından (3,4849) yüksektir. Memnuniyet boyutunda erkeklerin ortalamasının (3,8696) kadınların ortalamasından (3,5103) yüksek olduğu anlaşılmıştır. Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği genel ortalamasında ise erkeklerin ortalamasının (3,7172) kadınların ortalamasından (3,3340) yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Tablo4. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Ölçek Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	AO	SS	T	P
Yeterlilik ve Motivasyon	Erkek	46	3,4384	1,08033	2,677	,008**
	Kadın	146	2,9543	1,06593		
Kullanılabilirlik	Erkek	46	3,9478	,78591	3,197	,002**
	Kadın	146	3,4849	,87693		
Etkililik	Erkek	46	3,6130	,90863	1,419	,158
	Kadın	146	3,3863	,95633		
Memnuniyet	Erkek	46	3,8696	,84101	2,208	,028*
	Kadın	146	3,5103	,99717		
Total	Erkek	46	3,7172	,81348	2,641	,009**
	Kadın	146	3,3340	,87182		

**p<0,01 *p<0,05

Araştırmada ikinci olarak katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5'te görüldüğü gibi "Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği" ve alt boyutlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasında "Etkililik ve Memnuniyet" boyutları ve tutum ölçeği boyutunda ($p>0,05$) anlamlı farklılık söz konusu değildir. "Yeterlilik ve Motivasyon, Kullanılabilirlik" alt boyutlarında ($p<0,05$) anlamlı farklılık söz konusudur. Farklılık bulunan gruplarda Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile farklılığın kaynağı araştırılmıştır. Buna göre yeterlilik ve motivasyon boyutunda 31 ve üstü yaş grubunda ortalama (3,5833) ve 26-30 yaş grubunda ortalama (3,4083), 18-20 yaş grubu ortalamasından (2,8415) ve 21-25 yaş grubu ortalamasından (3,0115) yüksek bulunmuştur. Kullanılabilirlik boyutunda 31 ve üstü yaş grubu (4,050), 26-30 yaş grubu (3,7000), 18-20 yaş grubu ortalamasından (3,4885) ve 21-25 yaş grubu ortalamasından (3,5218) yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmada son olarak katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının eğitim seviyelerine göre farklılaşıp

Tablo 5. Katılımcıların Yaşlarına Göre Ölçek Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

		N	AO	SS	F	P
Yeterlilik ve Motivasyon	18-20	61	2,8415	1,16803	3,552	,016*
	21-25	87	3,0115	1,11189		
	26-30	20	3,4083	,87103		
	31 ve üstü	24	3,5833	,68454		
	Total	192	3,0703	1,08649		
Kullanılabilirlik	18-20	61	3,4885	,83148	2,832	,040*
	21-25	87	3,5218	,96610		
	26-30	20	3,7000	,66964		
	31 ve üstü	24	4,0500	,66529		
	Total	192	3,5958	,87668		
Etkililik	18-20	61	3,3672	,93536	1,221	,303
	21-25	87	3,3724	1,05706		
	26-30	20	3,6300	,71752		
	31 ve üstü	24	3,7167	,65652		
	Total	192	3,4406	,94775		
Memnuniyet	18-20	61	3,6284	,95520	1,735	,161
	21-25	87	3,4483	1,04712		
	26-30	20	3,7750	,81160		
	31 ve üstü	24	3,9028	,78315		
	Total	192	3,5964	,97219		
Total	18-20	61	3,3314	,87614	2,528	,059
	21-25	87	3,3385	,95006		
	26-30	20	3,6283	,65415		
	31 ve üstü	24	3,8132	,57811		
	Total	192	3,4258	,87168		

* $p<0,05$

farklılaşmadığı incelenmiştir (Tablo 6).

Tablo 6'da görüldüğü gibi Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği ve alt boyutlarının eğitim gruplarına göre karşılaştırılmasında "Yeterlilik ve Motivasyon, Kullanılabilirlik", boyutlarında ($p<0,05$) ve tutum ölçeği arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılık bulunan gruplarda Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ile farklılığın kaynağı araştırılmıştır. Buna göre yeterlilik ve motivasyon boyutunda yüksek lisans grubunda ortalama (3,6014), ön lisans grubundan (2,9848) ve lisans grubu ortalamasından (2,8676) yüksek bulunmuştur. Kullanılabilirlik boyutunda yüksek lisans grubunda ortalama (3,9565), ön lisans grubundan (3,4182) ve lisans grubu ortalamasından (3,5098) yüksek bulunmuştur. "Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği" genel ortalamasında yüksek lisans grubunda ortalama (3,7460), ön lisans grubundan (3,2831) ve lisans grubu ortalamasından (3,3429) yüksek bulunmuştur.

4. Tartışma ve Sonuç

COVID-19 pandemisi, uygun öğretim yöntemleri hakkında özellikle öğrencilerin tutumları konusunda gündemde önemli soruların oluşmasına neden olmuştur. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamının kullanımına ilişkin tutum-

Tablo 6. Katılımcıların Eğitim Seviyelerine Göre Ölçek Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

		N	AO	SS	F	P
Yeterlilik ve Motivasyon	Ön lisans	44	2,9848	1,32401	7,946	,000**
	Lisans	102	2,8676	1,02936		
	Yüksek lisans	46	3,6014	,75398		
	Total	192	3,0703	1,08649		
	Ön lisans	44	3,4182	1,13614	5,539	,005**
Kullanılabilirlik	Lisans	102	3,5098	,83090		
	Yüksek lisans	46	3,9565	,54636		
	Total	192	3,5958	,87668		
	Ön lisans	44	3,2864	1,20031	1,442	,239
	Lisans	102	3,4255	,93879		
Etkililik	Yüksek lisans	46	3,6217	,63278		
	Total	192	3,4406	,94775		
	Ön lisans	44	3,4432	1,15746	1,652	,195
	Lisans	102	3,5686	,98541		
	Yüksek lisans	46	3,8043	,69505		
Memnuniyet	Total	192	3,5964	,97219		
	Ön lisans	44	3,2831	1,14656	4,298	,015*
	Lisans	102	3,3429	,82972		
	Yüksek lisans	46	3,7460	,53236		
	Total	192	3,4258	,87168		

** $p<0,01$ * $p<0,05$

larının demografik değişkenlere göre ilişkisi incelenerek söz konusu sorunlara neden olan değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Yeterlilik, Motivasyon, Kullanılabilirlik, Memnuniyet” tutumlarında erkeklerin ortalaması, kadınların ortalamasından yüksek bulunmuştur. Bu çalışma pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının genel ortalamasında erkeklerin ortalaması kadınların ortalamasından yüksek olduğunu göstermektedir. Göldağ (2021)’in araştırmasında kadın ve erkek öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik tutumları incelendiğinde erkek öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine Sezer (2016)’in yaptığı araştırma sonucunda cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark bulunmuş ve erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre uzaktan eğitim için daha olumlu tutum sergilediği tespit edilmiştir. Bu durum araştırma sonucunu desteklemektedir. Kırallı ve Alcı (2016), üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada ise cinsiyet değişkenleri ile uzaktan eğitim algılarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç araştırma sonucunu desteklemektedir.

Öğrencilerin yaşlarına göre uzaktan eğitim ortamının kullanımına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmamasına rağmen yeterlilik, motivasyon ve kullanılabilirlik tutumları anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Buna göre, öğrencilerin yaşları motivasyonlarını ve uzaktan eğitimin kullanılabilirliğini anlamlı ve pozitif yönde etkilemiştir. Üniversite öğrencilerinin puanlarının karşılaştırılmasına baktığımızda demografik özelliklerine göre Eğitim Tutum Ölçeği, Üniversite 31 yaş ve üstü öğrenciler uzaktan eğitim tutum ölçeğinden diğer öğrencilerden daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Öğrencilerin yaşları arttıkça motivasyonları ve uzaktan eğitimin kullanılabilirliği artmıştır. Stevanović ve ark. (2021) birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme sürecinde daha büyük öğrencilere göre önemli ölçüde daha az motive olduklarını, uzaktan öğrenmeyi diğerlerinden daha az değerli ve daha az ilginç gördüklerini göstermiştir. Bu çalışmada, yaş grubu küçüldükçe öğrencilerin yeterlilik, motivasyonlarının ve kullanılabilirlik tutumlarının daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar alan yazında var olan çalışmalarla uyumludur (Stevanović vd.2021; Eygü ve Karaman,2013; Karataş ve Zengin, 2021; Gonçalves ve ark. 2020). Çalışma sonuçları, kullanılabilirlik tutumları açısından, yaşı büyük öğrencilerin uzaktan eğitim sırasında genç öğrencilere göre daha az çaba sarf ettiğini göstermiştir. Bazı araştırmalar, daha genç öğrencilerin, daha büyük öğrencilere kıyasla iletişim becerilerini öğrenmeye karşı daha olumlu tutumlara sahip olduğunu gösterirken (Cleland ve diğerleri, 2005), bazı araştırmalar ise araştırma sonuçlarıyla uyumlu değildir.

Öğrencilerin eğitim seviyelerine göre, “Yeterlilik ve Motivasyon” “Kullanılabilirlik” boyutunda yüksek lisans grubunda ortalaması, ön lisans grubundan ve lisans grubu ortalamasından yüksek bulunmuştur. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına

ilişkin tutumları yüksek lisans grubunda, ön lisans ve lisans grubu ortalamasından yüksek bulunmuştur. Işık ve arkadaşlarının (2010) yaptığı araştırma sonucunda da lisansüstü düzeyindeki öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumlu tutumları bulunduğu tespit edilmiştir. Hatta Sezer (2016)’in yaptığı çalışmada aynı eğitim düzeyinde olup farklı sınıf düzeyinde olan öğrencilerde sınıf düzeyi yükseldikçe uzaktan eğitime yönelik tutumların olumlu düzeyde arttığı görülmektedir. Yapılan analiz sonucu da öğrencilerin eğitim düzeylerinin (yüksek lisans, lisans, ön lisans) öğrencilerin tutumlarını etkilediğini göstermiştir. Kabataş ve arkadaşlarının (2021) araştırma sonuçlarında, öğrencilerin tutumları eğitim bölümlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuç araştırma sonucunu ile uyumludur.

Araştırma sonuçları bütüncül olarak değerlendirildiğinde pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete ve aldıkları eğitime göre ilişkili olduğu görülmüştür. Buna göre, katılan öğrencilerin cinsiyeti ve aldıkları eğitim (yüksek lisans, lisans, ön lisans) uzaktan eğitim ortamının kullanımına ilişkin tutumlarını etkilemektedir. Karataş & Zengin (2021)’in araştırmasında uzaktan eğitim ortamının kullanılabilirliğine ve etkililiğine ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucu bu çalışmanın sonucu ile uyumlu bulunmamıştır. Uzaktan eğitimin “etkililik” tutumunun araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Hebebe ve arkadaşlarının (2020) araştırma sonuçlarında öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olağan dışı koşullarda dahi eğitimin planlı ve programlı bir şekilde yürütülebileceği olumlu görüşlerde sıklıkla dile getirilmektedir. Kısıtlı etkileşim gibi sorunlar, uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin dikkat çeken olumsuz görüşler arasında altyapı sorunları ve donanım eksikliği yer almaktadır. Ayrıca gerekli iyileştirme ve hizmet içi eğitimlerle birlikte uzaktan eğitimin gelecekte daha etkin kullanılacağı yönünde görüşler ileri sürülmüştür (Hebebe vd.2020). Sari ve arkadaşlarının (2021) araştırma sonuçlarında, Endonezya öğrencilerinin teknoloji tabanlı çevrimiçi etkinliklerinin kolayca takip edildiğinden ve onları çevrimiçi öğrenme sürecini gerçekleştirmek için motivasyonlarını ve ilgilerini dengede tutmaya teşvik ettiğini tespit edilmiştir (Sari & Oktaviani, 2021). Ruzi ve Strzelecki (2020)’nin yaptığı çalışma sonuçlarında, tam ve yarı zamanlı öğrenim gören 1692 Polonyalı lisans ve lisansüstü öğrencinin eğitimi uzaktan eğitime kaydırmayı kabul etmesinin nedeninin öz-yeterlilik olduğunu gösterdi. Algılanan kullanım kolaylığı, algılanan yarar, öğrencinin uzaktan eğitimi kullanmaya ilişkin tutumları yönünde görüşler ileri sürülmüştür (Rizun, & Strzelecki, 2020).

Uzaktan eğitime yönelik bireysel ve kurumsal talepler teknolojik gelişmelere bağlı olarak artmaktadır. Yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim sistemlerinin entegreli olarak yürütülmesi daha etkin bir eğitim süreci sağlayacaktır.

Ancak uzaktan eğitim, çalışanlar, ulaşım konusunda sıkıntı yaşayan öğrenciler, bedensel engelli bireyler gibi yüz yüze eğitim imkânı olmayanlar için büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda uzaktan eğitimde en önemli etken teknolojik altyapıdır. Teknolojik altyapıda yaşanan sorunlar eğitim sürecini etkilemektedir. Bu yüzden teknolojik altyapı sürekli geliştirilmeli, bağlantıda yaşanan kesinti problemleri çözülmelidir. Kablosuz bağlantı alanları artırılmalı, kapsamı genişletilmelidir. Üniversiteler, öğrenim etkinliklerine yönelik akademik, idari çalışan ve öğrenci bazlı anket vb. değerlendirmeler yapmalı ve buna göre eksik ve hatalı görülen hususlar konusunda iyileştirme ve geliştirme çalışmaları yapmalıdır. Uzaktan

eğitim sürecinin başarılı veya başarısız yönetimi üniversiteler arası rekabeti etkileyecektir. Örneğin, uzaktan eğitim sürecinde elektronik ortamda simülasyonlar aracılığıyla pratik yapılmasının sağlanması uygulama dersleri konusunda sıkıntı yaşayan sağlık bölümlerindeki öğrenciler için büyük yarar sağlayacaktır. Bu açıdan üniversitenin tercih edilebilirliği de artacaktır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni İstanbul Kent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 22/04/2021 tarihli ve 6 numaralı kararı ile alınmıştır.

Kaynakça

- Aktaş, Y. (2020). MEB 23 Mart'tan itibaren uzaktan eğitime başlayacak. AA. Retrieved from: <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/meb-23-marttan-ibaren-uzaktan-egitime-baslayacak/1771386>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N. & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438.
- BBC News (2020, 03 13). Coronavirus: More universities halt teaching and exams. Retrieved from: <https://www.bbc.com/news/education-51880355>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Cleland, J., Foster, K. & Moffat, M. (2005). Undergraduate students' attitudes to communication skills learning differ depending on year of study and gender. *Medical Teacher*, 27(3), 246–251. <https://doi.org/10.1080/01421590400029541>
- Elçiçek, M. (2021). Tendencies in Turkey-based academic studies on distance education during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(3), 406-417.
- Eygü, H. & Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.
- Gonçalves, S. P., Sousa, M. J. & Pereira, F. S. (2020). Distance learning perceptions from higher education students—The case of Portugal. *Education Sciences*, 10(12), 374. <https://doi.org/10.3390/educsci10120374>
- Göldağ, B. (2021). Meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1207-1229. DOI: 10.17679/inu-efd.916058
- Greenhow, C. & Chapman, A. (2020). Social Distancing Meet Social Media: Digital Tools for Connecting Students, Teachers, and Citizens in an Emergency. *Information and Learning Sciences*, 121 (5/6), 341-352.
- Hebecci, M. T., Bertiz, Y. & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (COVID-19) pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267-282.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Retrieved from: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Şişik, A. H., Karakaş, R. & Güler, İ. (2010). Postgraduate students' attitudes towards distance learning (The case study of Gazi University). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9 (2010), 218–222.
- Karataş, B. & Zengin, S. (2021). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim platformlarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Diyalektolog*, (27).
- Kıralı, F. N. & Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 30, 55-83.
- Koç, E. S. (2021). Nasıl bir uzaktan eğitim? 1 yılın sonunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(2), 13-26.
- Kottasová, I. & Isaac, L. (2020, 03 04). Italy shuts all schools over coronavirus outbreak. Retrieved from: <https://edition.cnn.com/2020/03/04/europe/italy-schools-closures-coronavirus-intl/index.html>
- Lau, J., Yang, B. & Dasgupta, R. (2020). Will the coronavirus make online education go viral? Retrieved from: <https://www.timeshighereducation.com/features/will-coronavirus-make-online-education-go-viral>
- Macau University (2018). A Quick Start Guide to Rain Classroom, a Next-Generation Digital Learning Environment. Retrieved from: <https://ctle.um.edu.mo/2018/05/14/quick-start-guide-to-rain-classroom/>
- Muffih, S., Abuhammad, S., Karasneh, R., Al-Azzam, S., Alzoubi, K. H. & Muffih, M. (2020). Online education for undergraduate health professional education during the COVID-19 Pandemic: Attitudes, barriers, and ethical issues. Research Square.
- MEB (2020, 03 12). Bakan Selçuk, Koronavirüse Karşı Eğitim Alanında Alınan Tedbirleri Açıkladı. Retrieved from: <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- MEB (2020, 08 25). 18 Eylül'e Kadar Sürececek Uzaktan Eğitim Döneminin Yol Haritası. Retrieved from: <http://www.meb.gov.tr/18-eylule-kadar-surecek-uzaktan-egitim-donemininyol-haritasi/haber/21499/tr>
- Stevanović, A., Božić, R. & Radović, S. (2021). Higher education students' experiences and opinion about distance learning during the Covid-19 pandemic. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(6), 1682-1693.
- Pfleger, P. (2020). The Challenges Of Online-Only Classes During Coronavirus Outbreak. Retrieved from: <https://www.npr.org/2020/03/12/814824067/the-challenges-of-online-only-clas>

- ses-during-coronavirus-outbreak
- Rizun, M., & Strzelecki, A. (2020). Students' acceptance of the COVID-19 impact on shifting higher education to distance learning in Poland. *International journal of environmental research and public health*, 17(18), 6468.
- Sari, F. M., & Oktaviani, L. (2021). Undergraduate Students' Views on the Use of Online Learning Platform during COVID-19 Pandemic. *Teknosastik*, 19(1), 41-47.
- Sezer, B. (2016). Faculty of medicine students' attitudes towards electronic learning and their opinion for an example of distance learning application. *Computers in Human Behavior*, 55 (2016),932-939.
- Sözen, N. (2020). Covid 19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları üzerine bir inceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 302-319.
- Sheehey, M. (2020). UNC offers a pass/fail option for students, suspends spring 2020 Dean's List. Retrieved from: <https://www.dailytarheel.com/article/2020/03/pass-fail-suspended-deans-list-cv-grade-not-incomplete-coronavirus-0320>
- Telli, S. G. & Altun, D. (2020). Coronavirus ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>
- Togoh, I. (2020). Coronavirus Latest: Italy Shuts All Schools and Universities As Covid-19 Cases Rise. Retrieved from: <https://www.forbes.com/sites/isabeltogoh/2020/03/04/coronavirus-latest-italy-shuts-all-schools-and-universities-as-covid-19-cases-rise/?sh=6bd56f573c56>
- Toquero, C. M. (2021). Emergency Remote Education Experiment Amid COVID-19 Pandemic in Learning Institutions in the Philippines. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 162-176.
- TRT Haber (2021). İngiltere'de uzaktan eğitim dersleri BBC'den yayınlanacak. Retrieved from: <https://www.trthaber.com/haber/dunya/ingilterede-uzaktan-egitim-dersleri-bbcden-yayinlanacak-544387.html>
- Uyar, S. (2021). Pandemi sürecinde milyonlarca öğrenci eğitimden yoksun kaldı. *Cumhuriyet*. Retrieved from: <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/pandemi-surecinde-milyonlarca-ogrenci-egitimden-yoksun-kaldi-1836313>
- Uzun, G. Ö., EŞ, A. Ç. & Evram, G. (2020). Examination of attitudes of university students in distance education according to some variables. *Near East University Online Journal of Education*, 3(2), 104-115.
- Yaman, B. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye ve Çin'de uzaktan eğitim süreci ve uygulamalarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Cilt 17, Pandemi Özel Sayısı, 3298-3308.
- Yekefallah, L., Namdar, P., Panahi, R. & Dehghankar, L. (2021). E-öğrenmenin boyutlarına göre Covid-19 pandemisi süresince öğrencilerin e-öğrenme uygulamasına ilişkin memnuniyetlerine ilişkin faktörler. *Helyon*, 7 (7), e07628.
- Yıldız, E. P., Çengel, M. ve Alkan, A. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ölçeği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 132-153. <https://doi.org/10.26466/opus.811510>
- YÖK (2020). Basın açıklaması. Retrieved from: <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/03-uzaktan-egitime-iliskin-alinan-karar.pdf>



Türkiye’de Deprem Sonrası Çevrimiçi Öğrenmenin Vazgeçilmezliği

The Indispensability of Online Learning After Earthquake in Türkiye

Gonca Telli Yamamoto^{1*}, Deniz Altun²

¹Kadın ve Genç Girişimci Merkezi Derneği, Ankara, Türkiye

²Yeditepe Üniversitesi, Ticari Bilimler Fakültesi, İnsan Kaynakları, İstanbul, Türkiye

Orcid: G.T. Yamamoto (0000-0002-8238-3185), D. Altun (0000-0001-7690-1137)

Özet: Türkiye’de 2023 Kahramanmaraş Depremi’nin ardından bölgede yaşanan büyük tahribat, hayatın tüm yönlerini olduğu gibi eğitimi de etkilemiştir. Deprem sonrasında eğitime devam etme ihtiyacı ortaya çıkmış ve önemli bir çözüm olarak uzaktan eğitim gündeme gelmiştir. Buna ilişkin olarak Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) 2022-2023 bahar yarıyılında uzaktan eğitim kararı alması birçok öğrenci ve ailenin tepkisine neden olmuştur. Kesintisiz eğitim sağlayan acil durum uzaktan eğitiminin önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır. Ancak konunun geliştirilmesi, sadece acil durum olarak görülmemesi, eğitim sisteminin kritik unsuru olan uzaktan eğitimdeki ön yargı ve hataların değerlendirilmesi ve yaygınlaşan çevrimiçi öğrenmede başarılı uygulamalar için gerekli olan faktörleri ele almak gerekmektedir. Çalışma, deprem sonrası dönemde uzaktan eğitime ilişkin geçmişte yapılan ön yargıların ve yapılan hataların aşılması için somut adımlar atılmasını ve eğitim sisteminin öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda yeniden değerlendirilmesini önermektedir. Bu sayede afet dönemlerinde ve sonrasında gelişmelerde eğitimin sürdürülebilirliğinin sağlanması ve toplumun eğitime erişiminin artırılması mümkün olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Deprem, Çevrimiçi Öğrenme, Uzaktan Eğitim, Üniversite, Sürdürülebilirlik

Abstract: The great destruction experienced in the region after the 2023 Kahramanmaraş Earthquake in Türkiye has affected education as well as all aspects of life. After the earthquake, the need to continue education emerged and distance education came to the fore as an important solution. In this regard, the decision of the Council of Higher Education (YÖK) for distance education in the 2022-2023 spring semester has caused reactions from many students and families. The importance of emergency distance education, which provides uninterrupted education, has once again emerged, but the development of the subject, not only seeing it as an emergency, evaluating the prejudices and mistakes in distance education, which is the critical element of the education system, and the factors necessary for successful applications in widespread online learning are taken into consideration. The study proposes to take concrete steps to overcome the prejudices and mistakes made in the past regarding distance education in the post-earthquake period and to re-evaluate the education system in line with student needs. In this way, it will be possible to ensure the sustainability of education during and after disasters and to increase the access of the society to education.

Keywords: Earthquake, Online learning, Distance education, University, Sustainability

1. Giriş

Türkiye, sıklıkla deprem yaşayan bir ülkedir (Solmaz & Özel, 2012). Dünyada büyük ve yıkıcı sonuçları olan deprem sınıfına giren hatta “asrın felaketi” olarak adlandırılan Kahramanmaraş Depremi (Utkucu, Durmuş, Uzunca, & Nalbant, 2023), 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşmiş ve 7,7 büyüklüğündeki deprem sonrasında Kahramanmaraş dahil 10 ilde birçok yıkım ve kayıp yaşanmıştır. Bu felaketin ardından, ülkemizde deprem sonrası uzaktan eğitim konusu tekrar gündeme gelmiştir.

Deprem etkilediği Güneydoğu Anadolu bölgesinde bu-

lunan bazı şehirlerde birçok mahalle hatta şehrin büyük kısmı tamamen yıkılmış bazı bölgeler ise tamamen göçmüş durumdadır. Açıklanan toplam ölü sayısı Mart 2023 sonrası 50 bine yaklaşmıştır (maksatbilgi.com, 2023). Kaybolan veya bulunamayan kişiler olduğu gibi birçok insan evsiz ve barınaksız kalmıştır.

Böyle bir ortamda ciddi yapı problemleri yaşandığından hızla çadır kentler ve konteyner kentler kurulmasına geçilmiştir. Ancak çoğu çadır ya da konteyner kent ortamı ders çalışmaya çok da müsait değildir. Depremden etkilenen bazı kişiler ise köylerindeki tek katlı binalara

* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : goncatelli10@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 21.03.2023 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 29.03.2023

doi: 10.32329/uad.1268747

taşınmakla birlikte buralarda 3-4-5 aile bir arada yaşam savaşı vermektedir. Bu çerçevede depremzedelerin çoğu ancak temel ihtiyaçlarını zor bir şekilde karşılayabilecek durumdadırlar. Bu noktada temel ihtiyaç çözümleri ön plandadır. Eğitim ihtiyacı yaşamsal kritik unsurların çözümlenmesi sonrasındaki aşamada değerlendirilmeye alınmaktadır.

Deprem sonrası birçok kişi farklı bölgelerdeki akraba, arkadaş vb. kişilerin yanına, bazıları sivil toplum tarafından organize edilen evlere, dairelere hatta bazıları depremden coğrafi alan olarak etkilenmeyen diğer bölgelerde öğrenim gören çocuklarının yanlarına sığınmıştır.

Olağan yaşamı kesintiye uğratan deprem ve benzeri afetlerde eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamak için hemen başvurulabilen uzaktan eğitim yaşadığımız bu felaket döneminde de devreye alınmıştır. Uzaktan eğitim, zamandan ve mekândan bağımsız ve esnek yapıda bir eğitim olanağı sağlayabilen, yeni öğretim teknolojileri ile desteklenen bir öğrenme ortamı ve biçimidir. Günümüzde uzaktan eğitim daha çok e-öğrenme ve mobil öğrenme olarak gerçekleşmektedir.

Yaşanan depremin büyüklüğü ve bu afetin ülke genelindeki etkileri nedeniyle Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Kahramanmaraş merkezli deprem afetine bağlı olarak tüm ülkede 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminin uzaktan öğretim yoluyla tamamlanmasının uygun olduğuna karar verildiğini duyurmuştur (Makas, 2023). Ancak sonrasında gerek medyada gerekse öğretim elemanları, öğrenciler ve aileleri tarafından bu duruma pek çok tepki gelmiştir.

Bu tepkiye neden olan düşüncelerin başında ülkemizde uzaktan eğitim ve çevrimiçi öğrenme konusunun yüklendiği fonksiyon, etki ve geleceğin öğrenmesinde etkili olacağı konusundaki öngörünün gelişmemiş olması ve acil uzaktan eğitim koşullarını (Telli & Altun, 2021) geleneksel eğitimle kurgulamaktan doğan hatalar ve uzaktan eğitime karşı ön yargılar, hibrit eğitimle ilgili olarak kullanılan yöntemlerdeki “yüz yüze eğitime benzetme ve aynılaştırma çalışmaları” gelmektedir.

Bu çalışmada deprem sonrası uzaktan eğitime yönelik olarak yapılabilecekler, öğrencilerin durumları, uzaktan eğitime yönelik ön yargılı bakışın sebepleri, önceki uzaktan eğitim çalışmalarında uygulamadaki hatalar ve eğitim sisteminin ve öğrenmenin yeniden ele alınması konuları üzerinde durulmaktadır. Çalışma kavramsal bir çalışma olup literatür taraması ve gözleme dayanmaktadır.

2. Deprem Sonrası Ortaya Çıkan Tablo

6 Şubat 2023 tarihli depremden etkilenen Adana, Adıyaman, Diyarbakır, Gaziantep, Hatay, Kahramanmaraş, Kilis, Malatya, Osmaniye, Şanlıurfa illerimizde toplam 17 üniversite ve 300.000'den fazla öğrenci 10.000'den fazla öğretim elemanı kaydı bulunmaktadır (detay için bakınız Tablo1). Eğitim sisteminin hızlıca normale dönmesini

sağlama çabalarının gerekliliği açıktır. Ancak bu durum kolayca gerçekleştirilebilecek bir olgu değildir. Normale dönmenin önüne, mekân sorunları, insan psikolojisi, çevrimiçi öğrenmeye ön yargılı yaklaşım gibi engeller çıkmaktadır.

Deprem yarattığı yıkım nedeniyle birçok öğrenci ve öğretim elemanı ve diğer idari çalışanlar evsiz ve barınaksız kalmıştır. Konteyner ve çadır kentlere kısmi olarak yerleşilse de yaşamsal kaygılar tam olarak aşılanmamıştır. Çünkü artçı depremler ciddi şekilde devam etmekte ayrıca doğal koşulların zorlayıcılığı sürmekte artçı depremler ya da sel gibi yıkımlar ayakta kalan büyük ve orta hasarlı binaların yıkılmasına sebep olmaktadır (trt-haber.com, 2023). Mekânsal çözüm sağlanınca öğrencilerin eğitim hayatlarını devam ettirebilmeleri için hızlı ve etkin olacağı düşünülerek uzaktan eğitim seçeneği neredeyse kaçınılmaz bir hal almıştır. Ancak uzaktan eğitimin gerçekleşebilmesi için gereken belli başlı koşullar aşağıdaki gibidir:

- Altyapı
- Sistem
- İşleyiş
- Müfredat
- Öğretim elemanı ve yardımcıları
- Materyal
- Öğrenci

Türkiye’de deprem sonrası dönemde acil uzaktan eğitim, öğrencilerin eğitimlerine kesintisiz devam etmelerini sağlayacak önemli bir araç (Telli & Altun, 2021) olarak değerlendirilmeye alınmıştır. Ancak, uzaktan eğitim sürecinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için, bir dizi teknik, kurumsal ve politik aksiyon ve önlem alınması gerekmektedir (Pregowska, Masztalerz, Garlińska, & Osial, 2021).

Deprem gibi bir afet ortamı, eğitimi engelleyici pek çok faktörü beraberinde barındırmaktadır. Deprem sonrası dönemde çoğu kişi tarafından alışılmış ve benimsenmiş olan yüz yüze eğitim yönteminin hemen aktive edilmesi barınma mekânlarında meydana gelen yıkım, öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve çalışanların kaybı, okul, üniversite ve yurtların yıkımı ve yaşanan şok etkisiyle oluşan yeni duruma adaptasyon süreci gibi faktörlerden etkilenmektedir. Tüm bu aksaklıklara rağmen, uzaktan eğitim yöntemi ile aksayan eğitim sürecini hızlandırılarak ve neredeyse kesintisiz olarak ifade edebileceğimiz bir şekilde öğrencilerin eğitim süreçlerine devam etmeleri sağlanabilmektedir (Telli & Altun, 2020). Uzaktan öğretim yapısı itibarıyla öğrencilerin öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun bir eğitim modeli olarak kullanılabilme kapasitesine sahip bir yöntemdir (Özgür, 2013). Bu durum tüm eğitim öğretim kurumlarında olduğu gibi yükseköğretim kurumları için de geçerlidir. Ancak, uzaktan eğitim yöntemi ile alışlagelmiş yüz yüze eğitim yöntemi arasında bazı temel farklılıklar vardır (Çokyanman & Menderes, 2021).

Yükseköğretimi düzenleyen ve yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerine yön veren, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (mevzuat.gov.tr, 2023) ile kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, anayasal bir kuruluş olan Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Kahramanmaraş merkezli deprem afetine bağlı olarak 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminin uzaktan öğretim yoluyla tamamlanmasına karar vermiştir (yok.gov.tr, 2023). Ancak, uzaktan eğitim konusunda bazı ön yargılı bakış açıları (Neriman & Kadan, 2021), hibrit eğitimle ilgili tutumlar ve yüz yüze eğitime benzer yaklaşımlar nedeniyle, öğretim elemanları, öğrenciler ve aileler tarafından bu karara tepki gösterilmiştir. Bu çalışmada, deprem sonrası uzaktan eğitime yönelik olarak yapılabilecekler, öğrencilerin durumları, uzaktan eğitime yönelik ön yargılı bakışın sebepleri, önceki uzaktan eğitim çalışmaları ve yaklaşımlarındaki hatalar ve eğitim sisteminin ve öğrenmenin yeniden ele alınması konuları üzerinde durulacaktır.

Tablo 1. 6 Şubat 2023 tarihli Depremden Etkilenen İller ve Üniversitelerimiz

Şehir	Üniversite Adı	Öğrenci Sayısı	Öğretim Elemanı Sayısı
Adana	Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	52606	2372
	Çukurova Üniversitesi		
Adıyaman	Adıyaman Üniversitesi	18793	883
Diyarbakır	Dicle Üniversitesi	28947	1569
Gaziantep	Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	52747	2056
	Gaziantep Üniversitesi		
	Hasan Kalyoncu Üniversitesi		
Hatay	Sanko Üniversitesi	36895	1508
	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi		
Kahramanmaraş	İskenderun Teknik Üniversitesi	34725	1367
	Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi		
Kilis	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	9642	419
Malatya	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	38059	1760
	İnönü Üniversitesi		
Osmaniye	Malatya Turgut Özal Üniversitesi	12134	539
Şanlıurfa	Korkut Ata Üniversitesi	26004	1084
Tolam: 10 İl	Harran Üniversitesi	310552	13557

Kaynak: Üniversitelerimiz (YÖK) verisinden uyarlanmıştır. Öğrenci sayılarına Açık Öğretim ve Uzaktan Öğretim öğrencileri dahil değildir. Veriler 2020-2021 Yükseköğretim İstatistiklerinden alınmıştır.

3. Mekân Sorunları

Deprem sonrası dönem, tüm öğrencilerin eğitim hayatlarını etkileyen birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Bu sorunların başında mekân sorunları gelmektedir. Özellikle depremzede öğrencilerin öncelikle barınmak ve tabii ki ders çalışmak için uygun bir yer bulamamaları, öğrenci yurtlarındaki yetersizlikler ve konaklama

sorunları, eğitimlerini sürdürmelerini imkânsız hale getirebilmektedir (Turhan, 2022). Ayrıca depremi yaşadığı binanın dayanıklılığında duyulan endişe ve deprem korkusu, kişide farklı mekân arayışına girmeye sebep olabilmekte hatta yüksek binalardan tek katlı alçak binalara geçme eğilimi artmaktadır. Uygun yer yokluğu, deprem sonrası tüm depremzedeler için olduğu gibi öğrencilerin de en büyük sorunlarından biridir. Deprem sonrası, öğrencilerin çoğu aileleri ile birlikte evlerini terk etmek zorunda kalmıştır ve genellikle yeni barındıkları yerlerde olağandan büyük bir kalabalık vardır. Bu nedenle, öğrencilerin ders çalışabilecekleri ve uzaktan eğitim alabilecekleri uygun bir mekânları yoktur. Bu sorun, özellikle depremzede olan öğrencilerin eğitimlerini aksatmasına neden olabilir (Kişi, 2020).

Öğrenci yurtları, öğrencilerin barınma ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmıştır. Ancak Kahramanmaraş depreminde, bölgedeki bu mekânların da kullanılamaz hale gelmesi söz konusudur. Ayrıca yurtların birçoğu şehir merkezlerinin dışında olduklarından ulaşım kolay olmamaktadır. Öte yandan deprem aynı zamanda bazı ulaşım yollarını ve araçlarını da etkilemiştir. En önemlisi de yaşanan deprem sonrası bölgedeki tüm öğrenci yurtları depremzedelere geçici barınma mekânı olarak tahsis edildiği için, öğrenciler açısından ders çalışma ortamı olarak yurtların kullanılması imkânı da ortadan kalkmıştır (cnnturk.com, 2023). Benzer mekan sorunları öğretim elemanları ve idari kadroda rolü olanlar açısından da gözlemlenmiştir.

Deprem sonrası, kimi zaman ailelerini, kimi zaman da ailelerinin evlerini kaybeden öğrenciler, öğretim elemanları ve üniversite idari görevlileri yakınlarının yanına ya da akrabalarına sığınmak zorunda kalmışlardır. Çoğu aile bir araya gelerek köy evlerinde ya da bir konteynerde 2-3 aile birlikte kalabalık bir şekilde yaşama tutunmaya çabalamaktadır (aydinlik.com.tr, 2023). Bu durum, öğrencilerin eğitimlerini tamamlayabilmeleri için bir çare olsa da gidilen ortama ekstra bir yük getirmektedir. Kendileriyle ilgilenmek zorunda olan akrabaları, bu öğrencilerin öğrenimlerini sürdürmeleri için uygun bir ortam sağlayamayabilirler. Ayrıca, kalabalık evlerde kalmak, öğrencilerin sessiz ve rahat bir çalışma ortamı bulmalarını da zorlaştırabilir. Burada canlı ders sunmak isteyen öğretim elemanlarının da benzer sorunlar yaşayabileceğinden bahsedilebilir. Bu nedenle, öğrencilerin ve ailelerinin, çalışma ortamlarını iyileştirmelerine yardımcı olmak için ilgili kurumlar tarafından önlemler alınmalıdır. Kütüphane ve ders çalışma mekânı yaratılması gibi konular çok önemli hale gelmektedir (Turhan, 2022). Geçmişte İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin (İBB) bazı otobüslerini ders çalışma mekânlarına dönüştürerek deprem bölgesine göndermiş olması buna iyi bir örnektir. İBB, 'Mobil Ders Atölyeleri' adlı projesi ile ilkokuldan lise son sınıfa kadar öğrencilere ders verebilme imkânı yaratmış olsa da gerek depremde etkilenen alanın büyüklüğü gerek imkansızlık yaşayan öğrenci ve öğretim elemanlarının sayısının yüksekliği bakımından merkezi yönetim tarafından makro çözümler üretilmesi gerektiği

açktır (ibb.istanbul, 2013). Böylesine çözümler üniversite öğrencileri için de olmalıdır.

Öte yandan üniversitelerdeki binaların da yıkılması ya da kullanılamaz hale geldiği bir durum söz konusudur. Bu yüzden hızla yüz yüze eğitime geçmede kampüsler için emniyetli konteyner ya da hangar sınıflara dönüşüm düşünülebilir.

4. Teknik Altyapı

Uzaktan eğitim sistemini kullanmak için güçlü bir internet altyapısı gerekmektedir. Çünkü uzaktan eğitim hatta bugünkü e-öğrenme sistemi, öğrencilerin internet bağlantısı olan bir cihazla derslerine katılmalarını gerektirir. Deprem yüzünden bazı bölgelerde internet bağlantısı sorunu yaşanması, öğrencilerin eğitimlerini sürdürmelerini zorlaştırmaktadır (Eken, Tosun, & Tuzcu Eken, 2020). Özellikle deprem sonrası dönemde, internet altyapısı sorunu yaşayan öğrencilerin eğitimleri aksayabilir (milliyet.com.tr, 2013). Çünkü sadece internetin varlığı yeterli değildir. Bu öğrenme öğelerini takip edebileceği bilgisayar, cep telefonu gibi cihazlara gereksinim vardır. Eğitimi sürdürebilmek açısından ihtiyaç sahibi öğrencilere uygun donanımlar sağlanmalıdır. Örneğin, öğrencilere tablet veya dizüstü bilgisayar gibi cihazlar dağıtılabilir. Çünkü öğrencilerin ya da öğretim elemanlarının cihazlarının birçoğu depremde zarar görmüş kullanılmaz hale gelmiş olabilir. Bu cihazlarının yeni alım maliyetini karşılayabilecek ekonomik güç de olmayabilir (microfon.co, 2023). Enerji kısıtı olabileceğinden kullanılan cihazların şarj ihtiyacı karşılanamıyor olabilir.

Öğrencilere eğitim materyalleri ve kaynakları sağlamak da önemlidir. Uzaktan eğitimde öğrenciler, sınıf ortamında olduğu gibi üniversite seviyesinde öğretim elemanlarından lise ve altı seviyede öğretmenlerinden ve arkadaşlarından doğrudan yardım alamazlar. Bu nedenle, öğrencilere uygun materyaller ve kaynaklar sunulurken, öğrencilerin dersleri daha iyi anlamaları ve öğrenmeleri sağlanmalıdır (ibb.istanbul, 2013). Öğrencilerin evlerine yakın ve sağlam olan okullarda veya kütüphanelerde internet erişim noktaları oluşturulabilir. Bu sayede, öğrenciler internet bağlantısı sorunu yaşamazlar bile, derslerini takip etmek için uygun bir ortama sahip olabilirler. Bu sayede, öğrencilerin uzaktan eğitimden yararlanmaları ve eğitimlerine kesintisiz bir şekilde devam etmeleri sağlanabilir.

Uygun yazılım ve uygulamalar da uzaktan eğitim için önemli konulardır. Uzaktan eğitim veren platformların kullanımı, öğrencilerin eğitimlerini sürdürmeleri için çok önemlidir. Bu nedenle, öğretim elemanlarının/öğretmenlerin ve öğrencilerin kolayca kullanabilecekleri, etkileşimli ve kaliteli platformlar tercih edilmelidir. Ayrıca, bu platformların güvenliği de önemlidir. Öğrenci ve öğretmen bilgilerinin gizliliği ve platforma izinsiz erişim (hack) riski gibi sorunlar, uygun güvenlik önlemleri alınarak minimize edilmelidir (Telli Yamamoto, Özgeldi, & Altun, 2018; Pregowska, Masztalerz, Garlińska, & Osial,

2021).

Teknik altyapı, uzaktan eğitim için çok önemli bir konudur. İnternet bağlantısı, donanım sorunları ve uygun yazılım ve uygulamaların sağlanması, öğrencilerin eğitimlerini sürdürmeleri için hayati bir önem taşır.

5. Bireysel Yaklaşım

Deprem sonrası depresi yaşayan ve sağ salim kurtulan bireylerde depremden doğan acıların yaratmış olduğu travmaları görmek mümkündür. Deprem sonrasında öğrencilerin, öğretim elemanları ve idari çalışanların yanı sıra aileleri de büyük bir stres ve kaygı yaşarlar. Kaygılı ortamın giderilmesi hususunda uzaktan eğitim ile destek sağlanması gerekebilir. Öncelikle, deprem sonrası dönemde öğrenciler ve aileleri, psikolojik olarak zor bir süreçten geçerler. Bu süreçte, öğrencilerin eğitimine odaklanmaları zor olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin ve ailelerinin, psikolojik destek almaları önemlidir. Bu destek, uzaktan eğitim sistemleri üzerinden bile aktarılabilir. Böylece öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine odaklanmalarına yardımcı olabilir (Canpolat & Yıldırım, 2021).

Depremzede öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve idari kadroda çalışanların psikolojik durumunu etkileyen faktörlerden biri depremin yaratmış olduğu panik ve korkudur. Deprem sırasında yaşanan şok etkisi ile yalnızca bireylerin değil tüm toplumun psikolojik dengesini bozabilmektedir (Canel & Balcı). Deprem, insanların hayatlarını kaybetmesine neden olabilen, fiziksel zararlar yaratan ve insanların güvenlik hissini yok eden bir doğal afettir. Bu nedenle, öğrenciler deprem sonrası yaşanan stres ve kaygı nedeniyle korku yaşayabilirler. Bu korku, öğrencilerin günlük yaşantılarına ve okuldaki başarılarına olumsuz şekilde yansır. Deprem getirmiş olduğu şokun ve sonrasında travmanın etkisinin geçmesi uzun sürebilir.

Uzaktan eğitim bireyi odağına alan bir öğrenme yöntemidir; öğrenme, bireye bağlı gelişir. Deprem mağduru öğrenciler, öğretim elemanları ve aileleri ile depremden doğrudan etkilenmeyen öğrenciler ve ailelerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaşabilecekleri sorunlar afet sonrası dönemlerde titizlikle ele alınmalıdır. Çünkü depremin topluma yansması tüm kişilerde etkili olmaktadır (Baytiyeh, 2018; Zhang, ve diğerleri, 2010).

Deprem mağduru öğrenciler ve aileleri, depremin olumsuz etkileriyle baş etmek durumundadır. Hatta uzaktan eğitim bu dönemde baş etme stratejisi olarak kullanılacak bir araçtır.

5.1. Psikolojik Durum

Deprem sonrası öğrencilerin, öğretim elemanları ve idari çalışanların psikolojik durumu, depremin fiziksel etkileriyle birlikte ele alınması gereken önemli bir konudur. Bireylerin yaşadığı bu travmanın ardından tekrarlayan panik, endişe ve korku gibi belirtiler, depremden en çok etkilenen gruplardan biri olan öğrencilerin psikolojik

sağlığına ciddi zararlar verebilmektedir. Bu nedenle, deprem sonrası dönemde öğrencilerin psikolojik durumlarının göz önünde bulundurulması ve bu duruma uygun davranılması gerekmektedir (Kurt & Gülbahçe, 2019).

Özellikle deprem anında yakınlarını kaybedenler, yıkımın ortasında kalanlar, enkaz altında kalmaktan kurtulanlar gibi travmatik olayların etkisi daha fazla ve yoğun bir şekilde hissedilebilmektedir. Deprem anındaki paniğin yanı sıra, sonrasında da bu panik artçılar ya da sonradan başa gelebilecek doğal felaketler ya da yaşamsal koşulların oturmamasından kaynaklanarak devam edebilir (Gönüllü & Tekin, 2021). Örneğin deprem sonrasında 2023 Mart ayında Şanlıurfa ve Adıyaman'ı vuran sel felaketi o bölgede yaşayanların kayıplarının artmasına, yıkımın ve evsiz kalmanın verdiği kaygının, insanların paniğinin devam etmesine sebep olmuştur.

Endişe ve korkular bireylerin psikolojik durumunu etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Depremden sonra, öğrencilerin yaşadığı endişeler; evlerinin yıkılması, sevdiklerinin kaybı, yaralanmaları ve benzeri durumlardır (Turhan, 2022). Bu endişelerin yanı sıra, öğrencilerin depremin tekrarlanacağı korkusu da psikolojik durumlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Kurt & Gülbahçe, 2019). Öte yandan güvenli ve konforlu evlerinden güvenlik sorunları olabilecek çadır veya konteyner kentlere geçen bireyler, bazı güvenlik, korunma ve barınma sorunlarına maruz kalarak bu korkuyu daha fazla hissedebilirler (Long & Wong, 2012).

Depremde bireylerin psikolojik durumunu olumsuz yönde etkileyen diğer faktörler arasında uyku düzeninde bozukluklar, depresyon, anksiyete, yorgunluk ve travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), korku, öfke, utanma, suçluluk duyguları, kendine güvensizlik, yalnızlık, kaygı ve endişe gibi duygusal sorunlar gözlenmektedir (Kurt & Gülbahçe, 2019). Ayrıca depremedelerin yaşadığı fiziksel zorluklar, yaralanmalar ve sağlık sorunları da psikolojik durumlarını etkileyebilmektedir.

Depremde öğrencilerin psikolojik durumlarına yönelik yapılacak müdahalelerde, uyku düzeni düzeltme, sağlıklı beslenme, düzenli egzersiz, sosyal destek sağlama, psikolojik danışmanlık ve terapi gibi farklı yöntemler kullanılabilir. Bunların yanı sıra, depremedelerin güvenli bir ortamda kalması, temel ihtiyaçlarının karşılanması, acil yardımın hızlı bir şekilde sağlanması ve toplumsal dayanışmanın güçlendirilmesi de önemlidir. Bu şekilde, depremedelerin psikolojik durumlarına yönelik etkili bir müdahale sağlanarak, yaşadıkları olumsuzlukların etkileri en aza indirilebilir ve iyileşmeleri desteklenebilir (Kişi, 2020; Gönüllü & Tekin, 2021).

Deprem sonrası öğrencilerin ve akademisyenlerin psikolojik durumu oldukça önemlidir ve eğitimcilerin bu durumu ciddiye alarak davranmaları gerekmektedir (Doğan, Nacaroğlu, & Abla, 2021). Uzaktan eğitim sisteminin doğru kullanılmasıyla bu travmaların etkilerini hafifletmek kolaylaşabilmektedir.

5.2. Ekonomik Koşullar

Ayrıca, deprem sonrası sadece psikolojik sorunlar değil maddi sıkıntılar da doğmaktadır. İşyerlerinin yerle yer olması işsiz kalmak gibi durumlar yanında mekân temin edilmesinde zorluklar ya da kalan sağlam binaların kira veya satın alma maliyetinin yüksek olması gibi durumlar maddi imkanları zorlayıcı durumlardır. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde ihtiyaç duyacakları teknolojik araçlara sahip olmamaları yanında karşılaştıkları maddi imkansızlıklar uzaktan eğitimle öğrenimlerini sürdürmelerini zorlaştırabilir (Parker & Steenkamp, 2012; Kunreuther & Fiore, 1966).

Türkiye’de YÖK tarafından sadece deprem bölgesinde değil tüm bölgelerde üniversite eğitiminin uzaktan eğitime sürmesine karar verilmiştir. Deprem sonrası dönemde normal olarak nitelendirilebileceğimiz deprem bölgesinde olmayan ya da depremi bizzat yaşamamış olan öğrenciler ve aileleri de uzaktan eğitim sürecinde bazı sorunlarla karşılaşabilirler. Bu öğrencilerin ve ailelerinin normal koşullarda evde eğitim alışkanlıkları olmadığından, uzaktan eğitim sürecinde disiplin ve motivasyon sorunları yaşayabilirler. Bunun yanı sıra, öğrencilerin çoğunun evlerinde yeterli teknik ekipman ve internet bağlantısı bulunmayabilir. Bu da öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde derslere katılımını ve verimli bir şekilde öğrenmelerini engelleyebilir (Telli & Altun, 2021).

Bu tür öğrencilerin ve ailelerinin de uzaktan eğitim sürecinde başarılı olmaları için bir dizi önlem alınabilir. Öğrencilerin disiplin ve motivasyon sorunlarına yardımcı olmak için öğrencilere düzenli bir çalışma programı oluşturmaları ve bu programa uymaları konusu devreye alınmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin evde uygun bir çalışma ortamı oluşturmaları için ailelerine yardımcı olunabilir (Kaya & Dilekçi, 2021).

Teknik ekipman ve internet bağlantısı sorunları da Telekom firmalarının konuya ilişkin özel desteği ya da devlet tarafından bu konuda sağlanan teşvikiyle çözülebilir.

Gerek depremde gerekse diğer bölgelerdeki öğrencilerin ve ailelerinin de uzaktan eğitim sürecinde başarılı olmaları için desteklenmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin evde ya da barındıkları ortamda disiplinli ve motivasyonlu bir şekilde çalışmalarını için gerekli düzenlemelerin yapılması, teknik ekipman ve internet bağlantısı konularında destek sağlanması ve ebeveynlerin aktif bir rol üstlenmeleri, uzaktan eğitim sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesine yardımcı olacaktır.

6. Kurumsal Yaklaşım

Deprem sonrasında uzaktan eğitim kararına ilişkin olarak temelde iki kurumun etkilendiği anlaşılmaktadır. Bunlardan bir tanesi YÖK’tür. YÖK hızlı çözüm sağlayabilmek adına ve acil durum yaklaşımı olarak değerlendirilebilecek bir karar vererek tüm kurumların uzaktan eğitime geçmelerini istemiştir (Makas, 2023). İkincisi ise üniversitelerdir. Üniversiteler bu işin uygulayıcısı duru-

mundadırlar. Burada iki tür üniversite yapısından bahsetmek mümkündür. Depremden zarar gören bölgede yer alan üniversiteler ve diğer üniversiteler (Anadolu Ajansı, 2023). Depremden zarar gören üniversitelerdeki kayıplar ve özellikler göz önüne alarak bir yaklaşım geliştirilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan özerk olarak nitelendirilen diğer üniversitelere eğitime yönelik zoraki uygulamalar, girişte sözü geçen tepkilerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Eksik ders ve personel nedeniyle çevrimiçi derslerin sunulmasında aksaklık yaşandığı taktirde, diğer üniversitelerin çevrimiçi derslerinden yararlanma gibi seçenekler oluşturulabilir. Kurum ve koşullarının gözden geçirilmesi ve ona göre harekete geçilmesi gerekmektedir. Ancak yaklaşım ve uygulamaların beklendiği sonuçlara ulaşmadığı gibi algılar da söz konusudur.

Deprem sonrası dönemde eğitim, yüz yüze eğitim ve çevrimiçi öğrenme gibi farklı yöntemlerle sunulabilir. Depremin yarattığı fiziksel ve psikolojik tahribat, kısıtlı süre ve pandemi döneminde edinilen çevrimiçi öğrenme tecrübesi gibi konular ele alınarak yüz yüze eğitim ve çevrimiçi öğrenme yöntemleri karşılaştırılacak olursa yıkımın olduğu bölgelerde yüz yüze eğitim yönteminin uygulanması mümkün olmayabilir. Deprem sonrasında binaların sağlığından emin olmadan yüz yüze eğitim yapmak güvenlik açısından tehlikeli olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin ve öğretmenlerin güvenliği göz önünde bulundurularak, çevrimiçi öğrenme yöntemi tercih edilebilir (Turhan, 2022; Baytiyeh, 2018).

Deprem sebebiyle bazı öğrencilerin hayatını kaybetmesi veya ailelerinin zarar görmesi nedeniyle ya da yaralanması nedeniyle okula gitmeleri mümkün olmayabilir. Diğer yandan, okullar ve üniversitelerin yıkılması veya hasar görmesi nedeniyle de yüz yüze eğitim yöntemi uygulanması mümkün olmayabilir. Bu durumda, çevrimiçi öğrenme yöntemi, okulların ve üniversitelerin yıkımı nedeniyle oluşabilecek eğitim kayıplarının önüne geçebilir. Bu yöntem öğrencilerin evlerinden derslerine katılmalarına imkân tanıdığından, öğrencilerin okula gitmeleri gerekmez. Ayrıca, çevrimiçi öğrenme yöntemi, öğrencilerin psikolojik olarak zorlu bir dönemden geçtiği durumlarda da avantajlı olabilir (Canel & Balcı; Telli & Altun, 2021).

Deprem sonrası dönemde, okulların ve üniversitelerin ne kadar süre kapalı kalacakları belirsiz olabilir. Bu nedenle, uzun süreli bir eğitim kaybının önlenmesi için çevrimiçi öğrenme yöntemi en uygun seçeneklerdendir. Uzaktan eğitim yöntemi, yüz yüze eğitime kıyasla daha hızlı bir şekilde uygulanabilir ve öğrencilerin eğitim kaybını önlemede etkili bir araçtır. Deprem sonrası dönemde, yüz yüze eğitim sürecinin kesintiye uğraması, öğrencilerin eğitimlerini tamamlayamamalarına ve uzun süreli bir eğitim kaybına neden olabilir. Uzaktan eğitim yöntemi ile öğrencilerin eğitim süreçleri kesintiye uğramadan devam edebilir. Buna ek olarak, deprem sonrası yıkım nedeniyle okulların ve üniversitelerin yeniden inşası zaman alabilir. Uzaktan eğitim yöntemi, bu süreçte öğrencilerin eğitimlerine ara vermeden devam etmelerini sağlayabilir. Çevrimiçi öğrenme platformları,

öğrencilere her yerden erişim sağlar ve böylece okul ve üniversitelerin yıkımından etkilenmiş öğrencilerin eğitim süreçleri aksamadan devam edebilir.

Ancak, çevrimiçi öğrenme yöntemi ile yüz yüze eğitim arasında bazı farklılıklar vardır. Örneğin, yüz yüze eğitimde öğretmenler/öğretim elemanları öğrencilerin yanında olup, öğrencilere doğrudan yardım edebilirler. Ancak, çevrimiçi öğrenmede böylesine doğrudan etkileşim imkânı yoktur ve öğretmenler/öğretim elemanları öğrencilerin sorularını cevaplamak için uzaktan erişim teknolojilerine güvenmek zorundadır. Buna ek olarak, çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurmaları da sınırlıdır ve bu durum öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesini engelleyebilir (Koç, 2021; Özgür, 2013; Telli Yamamoto, Özgeldi, & Altun, 2018). Ancak whatsapp, tiktok gibi sosyal medya araçlarını etkin kullanan yeni neslin doğru yönlendirmeye e-öğrenme ortamında da sosyalleşebileceğini düşünmek mümkündür.

Pandemi dönemi boyunca çevrimiçi öğrenme, tüm dünyada en yaygın kullanılan eğitim yöntemleri arasında yer almıştır. Bu süreçte, öğretmenler/öğretim elemanları ve öğrenciler çevrimiçi öğrenme platformlarını daha iyi kullanmayı öğrenmiş ve uzaktan eğitimde daha iyi bir deneyim kazanmıştır. Pandemi döneminde öğretmenler/öğretim elemanları, çevrimiçi öğrenme için daha fazla eğitim materyali oluşturarak ve öğrencilerle daha fazla etkileşim kurarak, çevrimiçi öğrenme sürecini daha verimli hale getirmişlerdir. Bu deneyim, deprem sonrası dönemde de çevrimiçi öğrenme yönteminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi konusunda umut vermiştir (Ertuğ, 2020; Telli & Altun, 2020; Telli & Altun, 2021).

7. Uygulamadaki çevrimiçi öğrenme

Günümüzde çevrimiçi öğrenme, teknolojinin gelişmesi, dijital video ve ses materyalleri gibi unsurların etkin bir şekilde kullanılabilmesi, MOOC (Massive Open Online Course) gibi sistemlerin popüler hale gelmesi gibi sebeplerle hızla yaygınlaşmıştır. Türkiye'de de çevrimiçi öğrenme uygulamaları hızla artmış ve tüm üniversiteler çevrimiçi öğrenme sistemine geçiş yapmıştır. Ancak, bu geçiş sürecinde yanlış ve bilinçsiz uygulamaların yanı sıra, çevrimiçi öğrenmeye karşı oluşmuş direnç ve bilinçsizlik gibi sorunlar da yaşanmış ve yaşanmaktadır (Pregowska, Masztalerz, Garlińska, & Osial, 2021; Çokyaman & Menderes, 2021; Telli & Altun, 2021).

Uygulama Hataları:

1. Çevrimiçi öğrenmenin yüz yüze öğrenmenin muadili zannedilmesi. Aynı öğrenme sistematığı ile sunulmak istenmesi. Ders sürelerinin yüz yüze dersmişçesine planlanması.
2. Kısa öz ve net bireysel öğrenme sağlayacak ders materyallerinin olmaması (ders kitabı uygulama kitabı soru kitabı, video podcast vb.),

3. Derslerin kayıt altına alınması ve tekrar izlenebilme özelliğinin verimli kullanılmaması aynı derslerin tekrar tekrar yapıp kaydedilmesi yerine dersleri düzgün kaydederek sonrasında öğrenciyle diyalog soru cevap ve merak ortamı yaracak şekilde çalışmalarının sürdürülmesi,
4. Konuyla ilgili birimlerin ve bazen de yöneticilerin kendilerini bilmedikleri bir alanda bulmuş olmaları, ancak sonrasında kendilerini geliştirmek için çaba sarf etmemeleri,
5. Öğretim elemanlarının ön yargılı olması, direnç ve isteksizlikleri,
6. Hazırlık sürecinin olağan ders hazırlığından farklı olduğunun bilincine varılmamış olması.

Türkiye’de çevrimiçi öğrenme uygulamalarının hızla artması bazı kurumların yanlış ve bilinçsiz uygulamalar yapmasına neden olmuştur. Örneğin, bazı kurumlar, öğretim elemanlarının yeterli eğitim almaması nedeniyle çevrimiçi derslerin yeterince verimli olmamasına sebep olacak şekilde derslerin içeriğini yetersiz ve/ya süresini yanlış hazırlamışlar ve YÖK’ün uzaktan eğitim temel standartlarıyla bağdaşmayan bu uygulamaları yüzyüze yapıyorlar benzer şekilde yönetsel olarak direktmişlerdir. Bu durumda, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeden yeterince faydalanması mümkün olmamaktadır (Telli & Altun, 2021).

Çevrimiçi öğrenme uygulamalarında doğru yöntemlerin kullanılması, çevrimiçi öğrenmeden maksimum fayda sağlamak için önemlidir. Öncelikle, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenme süreci için yeterli bir eğitim almaları gerekmektedir. Öğretim elemanları, çevrimiçi derslerin içeriğini doğru bir şekilde hazırlamalı, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamalı ve öğrencilerin çevrimiçi derslerden yeterince faydalanmalarını sağlamalıdır. Ayrıca, çevrimiçi derslerde öğrencilerin dikkatini çekmek için farklı öğretim yöntemleri kullanmaları önemlidir. Örneğin, interaktif etkinlikler, video ve sesli materyaller gibi farklı materyaller kullanarak öğrencilerin dikkatini çekebilirler. Bu hazırlık süreci meşakkatli bir süreç olup temel materyal ve bilginin akademik bilgi olarak sunulmasının doğru bir hazırlıkla gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Çevrimiçi öğrenme uygulamalarında, öğrencilerin konuya doğru bir şekilde yönlendirilmesi önemlidir. Bu süreçte, ses, görüntü ve hareket gibi farklı öğelerin kullanılmaması öğrencilerin konuya dahil olmasını engelleyebilir. Ayrıca öğrencilere, çevrimiçi derslerin işleyişi ve ders materyallerine erişim konusunda net talimatlar verilmelidir. Yine, öğrencilerin çevrimiçi derslere katılımını ve ödevlerini tamamlamalarını sağlamak için, öğrencilere öğrenme süreçlerinde destek sağlamak üzere bir destek ekibi veya danışman atanabilir (Yıldız, 2020; Özgür, 2013).

Çevrimiçi öğrenme uygulamalarında, teknolojik alt yapı-

nın doğru bir şekilde kullanılması da önemlidir. Öğrencilerin, öğretim elemanları ve yöneticilerin, çevrimiçi öğrenme sürecinde kullanacakları teknolojik araçları doğru bir şekilde kullanabilmesi için gerekli teknik destek sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra, çevrimiçi öğrenme sürecinde kullanılan platformların güvenliği ve gizliliği de önemlidir. Çevrimiçi öğrenme platformları, öğrenci ve öğretmen bilgilerinin korunması için güvenli bir şekilde tasarlanmalıdır (Telli Yamamoto, Özgeldi, & Altun, 2018).

Türkiye’de çevrimiçi öğrenme uygulamalarındaki bilinçsiz kullanımlar, çevrimiçi öğrenmeye karşı oluşmuş direnç ve saygısızlık gibi sorunları da beraberinde getirmektedir. Bazı öğretmenler, çevrimiçi öğrenmeyi yeterince önemsememekte ve bu da çevrimiçi derslerin kalitesini düşürmektedir. Bu yaklaşım öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumunda da önemlidir. Bazı öğrenciler, çevrimiçi öğrenmeden hoşlanmamakta ve bu nedenle derslere katılmamaktadır. Ayrıca, çevrimiçi öğrenmeye akademik dünyada yeterince değer verilmemesi ve çevrimiçi öğrenme sertifikalarının saygınlığının düşük olması da diğer sorunlar arasındadır (yetkinreport.com, 2023; Yıldırım, 2023).

Türkiye’de çevrimiçi öğrenme uygulamalarının daha etkili bir şekilde kullanılması için hibrit öğrenme yöntemi tercih edilmektedir. Hibrit öğrenme hem yüz yüze eğitim hem de çevrimiçi öğrenme yöntemlerini bir arada kullanarak öğrencilere daha esnek bir eğitim programı sunar. Bu yöntem, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar. Örneğin, öğrenciler yüz yüze derslerde öğrendiklerini çevrimiçi derslerde tekrar edebilir ve böylece öğrenme sürecini pekiştirebilirler (Korucu & Kabak, 2020).

Ancak deprem sonrası uzaktan eğitim, Türkiye’de öğrencilerin eğitim hayatlarını sürdürmek için vazgeçilmez bir yöntemdir. Pandemi ve diğer acil durumlarda da çevrimiçi öğrenme yöntemi önem kazanmaktadır. Doğru yöntemlerin kullanılması ve hibrit öğrenme yöntemi gibi esnek ve etkili yöntemlerin tercih edilmesi, çevrimiçi öğrenmeden maksimum faydaya ulaşılabilir. Ayrıca, çevrimiçi öğrenmeye karşı oluşmuş direnç ve bilinçsiz kullanımların da azaltılması için öğretmenlerin/öğretim elemanlarının ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sürecine uyum sağlamaları için gerekli eğitimlerin verilmesi, teknik altyapının güçlendirilmesi ve internet erişiminin artırılması da önemlidir. Öte yandan, çevrimiçi öğrenme uygulamalarının sürekli olarak değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir. Böylece, çevrimiçi öğrenme yöntemi Türkiye’de daha etkili bir şekilde kullanılabilir ve öğrencilerin eğitim hayatlarına kesintisiz olarak devam etmeleri sağlanabilir.

8. Üniversitelerin Konuyu Anlamada Başarısızlığı

Afet durumlarında üniversitelerin afet hazırlığı eksikliği ve yavaş tepki süresi, acil durumlarda çevrimiçi öğrenme için başka bir engel oluşturabilmektedir. Afet hazırlığı,

üniversitelerin deprem, yangın, sel gibi afet durumlarında öğrencilerin ve personelin güvenliğini sağlamak ve zararları minimize etmek için alması gereken önlemlerdir. Üniversitelerde afet hazırlığı, bina ve ekipmanların denetlenmesi, acil durum planlarının hazırlanması, personel ve öğrencilerin eğitimi ve afet durumlarına karşı sürekli bir hazırlık yapılması gibi faaliyetleri içerir (Aysel, 2017; TBMM, 2013).

Ancak, Türkiye'deki üniversitelerin afet hazırlığı konusunda eksiklikleri vardır. Özellikle, deprem gibi doğal afetlerde üniversitelerin hazırlıksızlığı, deprem sonrası dönemde çevrimiçi öğrenme için bir engel oluşturabilir. Birçok üniversite binası, depreme dayanıklı olmayan yapılar veya eski binalardan oluşmaktadır. Bu durum, deprem sonrası üniversitelerin kapanması ve uzun bir süre boyunca çevrimiçi öğrenmenin uygulanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Türk, 2022; Baytiyeh, 2018).

Buna ek olarak, üniversitelerin yavaş tepki süresi de önemli bir sorundur. Afet durumlarında hızlı ve etkili bir tepki vermek, öğrencilerin ve personelin güvenliğini sağlamak için kritik öneme sahiptir. Türkiye'deki birçok üniversitenin yavaş tepki süresi, afet durumlarında çevrimiçi öğrenme için bir engel oluşturmaktadır.

Burada bölgedeki yaşamsal sorun boyutunun çok yüksek olduğu unutulmamalıdır. Üniversite yönetimi ve ailelerinin bir kısmının da depremlerde olduğu ve felaket ortamı içerisinde benzer travmalar yaşayarak çabaladıkları da unutulmamalıdır.

Deprem sonrası dönemde, üniversitelerin kapatılması veya hasarlı binaların onarımı nedeniyle uzaktan eğitim yöntemi tercih edilebilir. Ancak, yavaş tepki süresi altyapının oluşturulmasında zaman kaybına yol açabilir. Afet hazırlığı eksikliği ve tepki süresi, üniversitelerin başarısızlığına neden olabilir (Susan, Dabner, & Ayebi-Arthur, 2020).

Üniversitelerin, deprem sonrası öğrenci ve personel için etkili bir afet planı hazırlamaları gerekmektedir. Plan, hareket, yardım ve gidecek yerleri belirlemeli ve alternatif eğitim yöntemleri içermelidir (Aysel, 2017). Bu sayede, eğitime devam edilebilir (Baytiyeh, 2018). Kurum içi değerlendirme raporlarında bu konudaki tedbirler de ele alınmalı tüm üniversitelerde bu hazırlıklar titizlikle planlanmalıdır.

Türkiye'deki birçok üniversitenin afet hazırlığı eksikliği ve yavaş tepki süresi, öğrenci ve personel güvenliğini tehlikeye atabilir. Acil durumlara hızlı ve etkili bir şekilde yanıt vermek için afet planlarını düzenli olarak gözden geçirmeli ve güncellemelidirler (JICA, 2004).

Üniversitelerin başarılı bir afet planı hazırlayabilmesi için, afet durumlarının ciddiyeti ve sonuçları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Afet yönetimi dersleri veya seminerleri düzenlemek, hazırlıklı olmalarını sağlayabilir. Afet planlaması için özel bir ekip veya birim oluşturulması, hızlı ve etkili yanıt verilmesini sağlayabilir

(Şahin, Lamba, & Öztop, 2018). Ancak, afet hazırlığı eksiklikleri ve yavaş tepki süreleri uzaktan eğitim sürecinde sorunlara yol açabilir. Bu durum, öğrencilerin eğitimlerine devam etmelerini zorlaştırmaktadır (Aysel, 2017).

Mirsoleymani ve arkadaşlarının (2022) öğrencilere için depreme hazırlık eğitimini sanal gerçeklik ortamında oyunlaştırma yoluyla vermek amacıyla yaptığı çalışma, eğitim kurumlarının sorumluluklarını yerine getirme konusunda önemli bir örnek olarak literatürde yer almaktadır. Çünkü eğitim, toplumun hayatta kalması ve gelişmesi için vazgeçilmezdir ve teknolojinin rolü, eğitimin verimliliğini ve etkililiğini artırarak süreci kolaylaştırmaktadır.

Üniversitelerin afet hazırlığı eksiklikleri, deprem sonrası uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunların bir kısmına neden olmuştur. Öncelikle, üniversitelerin afet hazırlık planları, deprem sonrası uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin eğitimlerine devam etmelerini sağlamak için yeterli değildir. Üniversitelerin afet hazırlık planları, genellikle yüz yüze eğitim sürecinde kullanılmak üzere tasarlanmıştır ve uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar göz önüne alınmamıştır. Ayrıca, üniversitelerin afet hazırlık planlarında, öğrencilerin çevrimiçi derslere erişimiyle ilgili planlar da yeterli düzeyde değildir. Öğrencilerin evlerinde yeterli ekipman veya internet bağlantısı olmaması, çevrimiçi derslere erişimlerini engelleyebilir. Bu durum, öğrencilerin eğitim hayatlarını aksatabilir ve uzaktan eğitim sürecinde eğitim kaybı yaşanmasına neden olabilir (JICA, 2004; Erkan, 2010; Baytiyeh, 2018).

9. Deprem veya Felaket Durumlarında Çevrimiçi Öğrenme

1948'de ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesine göre "eğitim hakkı", öğrenmeye erişim kadar destek sistemlerini de gerektirir. Ancak çeşitli nedenlerle öğrenmeye erişim kesintiye uğrayabilir. Bu durumda çevrimiçi uzaktan eğitim kullanarak dış tehlikelere rağmen sürekliliği sağlamak önemli bir seçenektir. Örneğin, savaş veya kasırga gibi yaşamı tehdit eden felaketler, yüksek öğrenimde devam eden dersleri kesintiye uğratabilir veya durdurabilir. Ancak bazı öğrenciler öğrenmeye devam etmek isteyebilir. Schweber (2008) kurumların, öğrencilerin bu kararlılığına hızlı ve etkili yanıt verebilmek, eğitim itibarlarını koruyabilmek için nasıl hareket etmesi gerektiği sorusuna yönelik olarak en güçlü seçeneğin çevrimiçi öğrenme olduğunu ifade etmektedir.

Deprem sonrası dönemde, çevrimiçi öğrenme yöntemi, öğrencilerin eğitim süreçlerine kesintisiz devam etmeleri için önemli bir araçtır. Bu yöntem yalnızca deprem sonrası dönemde değil, pandemi gibi benzeri acil durumlarda da kullanılabilir. COVID-19 pandemisi, dünya genelinde birçok ülkede eğitim sistemi üzerinde büyük etkilere neden olmuştur. Türkiye'de de salgın nedeniyle okulların kapatılması, öğrencilerin uzaktan eğitim yöntemiyle eğitim almalarını gerektirmiştir (Telli & Altun, 2021; Susan, Dabner, & Ayebi-Arthur, 2020).

Bununla birlikte, pandemi benzeri durumlarda çevrimiçi öğrenme yöntemi de bazı zorluklarla karşılaşabilir. Öğrencilerin olanaksızlıkları bu tarz bir çalışmayı yapmalarına engel olabilir. Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisindeki (Çoban, 2021) temel ihtiyaçlardan biri olan barınma çözülememiş olabilir ya da çözülmüş bile olsa evlerinde uygun bir ortam ve teknolojik donanım, hatta elektrik olmayabilir. Ayrıca, çevrimiçi öğrenme yöntemi, öğrencilerin eğitim kalitesini etkileyebilir ve sosyal becerilerinin gelişmesini engelleyebilir (Ertuğ, 2020). Bununla birlikte, eğitim sistemi, pandemi benzeri durumlar sırasında çevrimiçi öğrenme yöntemini dengeli bir şekilde kullanarak, öğrencilerin eğitim süreçlerinin kalitesini artırmak için gerekli adımları atmalıdır.

Deprem sonrası dönemde çevrimiçi öğrenme yönteminin devamlılığı için yedekli eğitim materyallerinin hazırlanması, öğrencilerin ve öğretmenlerin acil durumlarda ulaşabilecekleri iletişim kanallarının belirlenmesi ve acil durum planlarının oluşturulması gibi önlemler alınmalıdır (Baytiyeh, 2018).

Bunun yanı sıra, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının, felaket durumlarında ne yapacakları konusunda bilgilendirilmeleri de önemlidir. Öğrencilerin, acil durumlarda güvenli bir yere gitmeleri veya ev, sınıf, amfi, kantin, yurt, yemekhane, kütüphane, laboratuvar vb. mekanlarda güvenli bir alana sığınmaları gerektiği konusunda bilinçli olmaları ve öğretmenlerin/öğretim elemanlarının, öğrencilerin güvenliği konusunda birinci dereceden sorumlulukları olduğu konusunda bilinçli olmaları gerekmektedir (Şahin, Lamba, & Öztıp, 2018).

Felaket durumlarında çevrimiçi öğrenme yöntemi ile öğretim elemanları, çevrimiçi öğrenme platformları aracılığıyla öğrencilerine derslerini aktarabilir ve ödevlerini kontrol edebilir. Böylece öğretim elemanları öğrencilerinin gelişimini daha yakından takip edebilir (Özgür, 2013). Ancak, çevrimiçi öğrenme yöntemi de bazı zorluklarla karşılaşabilir. Örneğin, çevrimiçi öğrenme yöntemi, yüz yüze eğitime kıyasla öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurmalarını sınırlandırabilir. Bu durum, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimini engelleyebilir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sürecinde öğretmenleriyle doğru bir iletişim kurmaları için, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenme konusunda yeterli eğitim ve teknolojik beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenlere yönelik teknolojik eğitimler düzenlenmeli ve gerekli eğitim materyalleri sağlanmalıdır (Baytiyeh, 2017).

10. Yurtdışındaki Örnekler

Deprem ve doğal afetler, dünyanın her yerinde etkisini gösteren felaketlerdir. Bu felaketlerin yol açtığı tahribatın yanı sıra, eğitim sistemleri de büyük ölçüde etkilenir. Deprem sonrası eğitim kaybının önlenmesi için dünya genelinde birçok ülke, uzaktan eğitim yöntemlerini başvurmaktadır.

Türkiye'deki deprem sonrası uzaktan eğitim uygulama-

larının gerekliliğini daha iyi anlayabilmek için Japonya, Amerika Birleşik Devletleri, Yeni Zelanda, Papua Yeni Gine gibi ülkelerdeki deprem sonrası uzaktan eğitim uygulamalarına kısaca göz atmak durumun gerekliliği açısından faydalı olabilir.

Japonya, deprem riskinin en yüksek olduğu ülkelerden biridir. Japon hükümeti, deprem ve doğal afetlerin yol açtığı tahribatın en aza indirilmesi için sıkı bir hazırlık süreci yürütmektedir. Japon hükümeti, deprem nedeniyle eğitimin aksamamasının önlenmesi için uzaktan eğitim yöntemlerine başvurmuştur (Ranghieri & Ishiwatari, 2014). Japon hükümeti, 2011 yılındaki büyük deprem ve tsunaminin ardından uzaktan eğitim programları geliştirmiş ve bu programlar sayesinde, eğitim kesintisinin en aza indirilmesi hedeflenmiştir. Japonya'da uzaktan eğitim programları, 2011 depreminin ardından hızla geliştirilmiş ve kısa sürede uygulanmaya başlanmıştır. Bu programlar sayesinde, deprem sonrası eğitim kaybı önlenmiş ve öğrencilerin eğitim hayatları kesintiye uğramadan devam etmiştir (Ando, 2020).

Japonya'da da deprem sonrası uzaktan eğitim yöntemleri yaygın olarak kullanılmaktadır. Özellikle, 2011'deki Tohoku depremi sonrasında, Japonya'daki birçok okul çevrimiçi öğrenme yöntemlerine başvurmuştur. Deprem sonrası uzaktan eğitim yöntemleri Japonya'da sadece deprem riski yüksek bölgelerde değil, aynı zamanda tayfun, sel ve diğer afet durumlarında da yaygın olarak kullanılmaktadır. Japonya'da, çevrimiçi öğrenme yöntemleri için gerekli altyapının oluşturulması ve öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme konusunda yeterli bir eğitim almaları gibi faktörler, çevrimiçi öğrenmenin başarısında önemli rol oynamaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri, deprem riski yüksek olan bir ülkedir ve doğal afetlere hazırlıklı olmak için uzaktan eğitim yöntemlerine başvurmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nde, deprem sonrası uzaktan eğitim uygulamaları, 1994 yılında başlamıştır. O tarihten bu yana, Amerika Birleşik Devletleri'nde deprem sonrası uzaktan eğitim uygulamaları sürekli olarak geliştirilmektedir (Sumy, Jenkins, McBride, & Groot, 2022). Amerika Birleşik Devletleri'nde, deprem sonrası uzaktan eğitim uygulamaları, özellikle deprem riskinin en yüksek olduğu Kaliforniya eyaletinde yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Kaliforniya eyaletindeki birçok okul, deprem sırasında ve sonrasında öğrencilerin eğitim hayatlarına devam etmeleri için çevrimiçi öğrenme yöntemlerine başvurmaktadır. Özellikle, 1989'daki Loma Prieta Depremi sonrasında, Kaliforniya'da çevrimiçi öğrenme yöntemleri üzerine yapılan çalışmalar ve uygulamalar artmıştır (Fenwick, McCahery, & Vermeulen, 2021).

Bununla birlikte, Amerika Birleşik Devletleri'nde deprem sonrası uzaktan eğitim uygulamalarında da bazı zorluklar yaşanmıştır. Özellikle, çevrimiçi öğrenmede teknik sorunlar, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan etkileşimin azalması gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Ancak, doğru yöntemlerin kullanılması, öğretmenlerin

yeterli bir eğitim almaları ve öğrencilerin teknik olarak donanımlı hale getirilmeleri gibi faktörler, bu zorlukların aşılmasına yardımcı olmaktadır.

Yeni Zelanda'da da deprem sonrası uzaktan eğitim yöntemleri sıklıkla kullanılmıştır. Özellikle, 2011'deki Christchurch depreminin ardından, bölgedeki birçok okul çevrimiçi öğrenme yöntemlerine başvurmuştur. Yeni Zelanda'da, deprem riskinin yüksek olması nedeniyle, okulların deprem sırasında öğrencilerin güvenliği için kapatılması sık sık yaşanmaktadır. Bu durumda, çevrimiçi öğrenme yöntemleri öğrencilerin eğitimlerine devam etmelerine olanak sağlamaktadır (O'Toole & Friesen, 2016; Susan, Dabner, & Ayebi-Arthur, 2020). Yaşanan deprem 2010 ve 2011 depremlerinin ardından eğitim sisteminin e-öğrenme ile daha dirençli hale geldiği ortaya çıkartılmıştır. Depremi ardından mevcut iletişim kanallarının kullanılması, öğrencilerin zaten kullandığı kanalların kullanımının teşvik edilmesi, e-öğrenme seçenekleriyle akademik yılı tamamlamak için bilginin yayılmasına yardımcı olduğu gözlemlenmiştir (Ayebi-Arthur, 2017).

Depremler, dünya genelinde okul binalarının yıkılmasına ve öğrenci-öğretmen can kayıplarına yol açmaktadır. Bu durum, özellikle felaket risk azaltma stratejilerinin zayıf olduğu bölgelerde daha yaygındır. Geçmişteki depremler, binlerce çocuğun ve öğretmenin ölümüne ve okulların yıkılmasına neden olmuştur. Aşağıda yakın tarihlerde gerçekleşen bu depremlerin kısa bir bilançosu yer almaktadır (Baytiyeh, 2018; Baytiyeh, 2017):

- 1988 Spitak depremi, Ermenistan: Toplam 25.000 can kaybının neredeyse üçte ikisi çocuk ve gençlerden oluştu.
- 1995 Kobe depremi, Japonya: Yaklaşık 4.500 eğitim tesisi hasar gördü, ancak sabah erken saatlerde meydana geldiği için can kaybı yaşanmadı.
- 1999 Chi-Chi depremi, Tayvan: 700 okul yıkıldı.
- 2001 Gujarat depremi, Hindistan: 11.600'den fazla okul hasar gördü, 3 milyon çocuk etkilendi.
- 2003 Bem depremi, İran: Yüzlerce öğretmen ve 8.000 ila 10.000 öğrenci hayatını kaybetti.
- 2004 Endonezya depremi: 1.150 okul zarar gördü veya yıkıldı.
- 2005 Pakistan depremi: 10.000'den fazla okul yıkıldı, kalan çocuklar eğitime erişemedi.
- 2008 Sichuan depremi, Çin: Yaklaşık 10.000 öğrenci, yıkılan 7.000'den fazla sınıfta can verdi.
- 2010 Haiti depremi: Yaklaşık 38.000 öğrenci ve 1.300 öğretmen ve diğer personel hayatını kaybetti, Eğitim Bakanlığı ofisleri ve Port-au-Prince bölgesindeki eğitim sektörünün yaklaşık %80'ini oluşturan 4.000

okul yıkıldı.

- 2011 Christchurch depremi, Yeni Zelanda: Okul kapanışları, öğrencilerin eşi görülmemiş bir şekilde yer değiştirmesine yol açtı; Christchurch öğrencilerinin %14,9'u olan 11.077 öğrenci başka okullara nakledildi, 8.458 öğrenci Christchurch dışındaki okullara transfer oldu.

Bu trajediler okulların ve binaların dirençli olmasını gerektirmektedir bu yapıların takviye edilmesi öncelikli hale getirilmelidir. Depremler, eğitim sektöründe binaların yıkılması, eğitim süreçlerinin aksaması ve çocukların eğitime erişiminin engellenmesi gibi ciddi etkilere sahiptir.

Japonya, Amerika Birleşik Devletleri ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde uygulanan doğru yöntemler ve alınan önlemler, Türkiye gibi deprem riskinin yüksek olduğu ülkeler için de bir örnek teşkil etmektedir. Deprem sonrası eğitim sürecinin başarılı bir şekilde yönetilmesi için, öğretim elemanları/öğretmen ve öğrencilerin doğru bir şekilde eğitilmesi, çevrimiçi öğrenme altyapısının hazırlanması ve hibrit öğrenme gibi esnek yöntemlerin kullanılması önemlidir. Ayrıca, üniversitelerin afet hazırlığı eksiklikleri ve yavaş tepki süreleri gibi sorunların da çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Türkiye'de deprem sonrası uzaktan eğitim, öğrencilerin eğitim hayatlarının devamını sağlamak için vazgeçilmez bir yöntemdir ve doğru yöntemlerin kullanılması ile maksimum fayda sağlanabilir.

11. Sonuç ve Öneriler

2023 Kahramanmaraş Depremi, Türkiye'de doğal afetlerin ardından eğitime devam etme ihtiyacında uzaktan öğrenme ve çevrimiçi öğrenmenin önemini bir kez daha gündeme getirmiştir. Bu çalışma, deprem sonrası yaşanan zorluklar ve çevrimiçi öğrenmenin önemi bağlamında, mevcut durumları, ön yargıları ve geçmişte yapılan hatalar üzerinde durulmuştur.

Analiz sonucunda, etkilenen nüfusun büyük çoğunluğunun yıkım, yerinden olma ve uygun eğitim ortamlarının eksikliği nedeniyle eğitime erişimde önemli güçlüklerle karşılaştığı görülmektedir. Çevrimiçi öğrenme zaman ve mekândan bağımsız, esnek yapıda eğitim imkânı sunarak, bu zorlu dönemde eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamak için kritik bir çözüm olarak ortaya çıkmıştır.

Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) 2022-2023 bahar dönemi için tüm ülkede çevrimiçi öğrenme uygulama kararı, çeşitli paydaşlardan tepkiler almıştır. Eleştiriler, özellikle çevrimiçi öğrenmenin geleceğe yönelik vizyonunun eksikliği, ön yargılar ve geleneksel eğitim yöntemlerini taklit eden önceki uygulamalardan kaynaklanan hatalardan kaynaklanmaktadır.

Deprem sonrası dönemde çevrimiçi öğrenme ile ilgili ön yargıların ve geçmişte yapılan hataların üstesinden gelmek için somut adımlar atılmalıdır. Eğitim sistemi-

nin sürdürülebilirliği önemli olup çevrimiçi öğrenme- de öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına uygun şekilde hızlı ve etkin bir şekilde yeniden değerlendirmeye gidilmesi gerekmektedir. Etkili çevrimiçi öğrenme sağlamak için yenilikçi öğretim yöntemlerinin benimsenmesi ve e-öğ- renme ve mobil öğrenme gibi teknolojik gelişmelerden yararlanılması esastır.

Deprem sonrası uzaktan eğitimin önemi bir kez daha or- taya çıkmıştır. Üstelik modern dünyanın gelişiminde ve bilgi toplumuna geçişte etkin rolü olan uzaktan eğitim ve e-öğrenme gibi kavramlara olan yaklaşımın farklı bir şekilde ele alınarak çözümler oluşturulması; doğru za- manlama ve materyal zenginleştirilmesi gibi yaklaşımların bundan sonra yedekte tutulamayacak mahiyette olduğunu da göstermektedir.

Ayrıca, eğitim kurumları, devlet kurumları, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör gibi çeşitli paydaşlar arasın-

da iş birliği yaparak, afet durumlarında çevrimiçi öğ- renme için kapsamlı bir strateji geliştirmek önemlidir. Bu strateji, eğitimcileri, öğrencileri ve aileleri de süreçte dahil ederek, afetlere hazırlıklı ve dayanıklı bir eğitim sistemi oluşturmayı amaçlamalıdır. Bu strateji, eğitim- cilerin çevrimiçi öğrenme metotları konusunda yetkin hale getirilmesi, altyapının güçlendirilmesi, öğrencilere ve ailelere yönelik eğitim ve bilgilendirme çalışmalarının düzenlenmesi ve afet dönemlerinde eğitime erişim konu- sunda yapılabilecek iyileştirmeleri kapsamalıdır.

Sonuç olarak, 2023 Kahramanmaraş Depremi, Türki- ye’de afet dönemlerinde eğitime devam etme ihtiyacı ve çevrimiçi öğrenmenin önemini gözler önüne sermiştir. Eğitim sisteminin, öğrenci ihtiyaçlarına uygun şekil- de yeniden tasarlanması, değerlendirilmesi ve kapsamlı stratejilerin geliştirilmesiyle, Türkiye’nin diğer dönem- lerde olduğu gibi afet dönemlerinde de eğitim alanındaki faaliyetlerin sürdürülmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Anadolu Ajansı. (2023, 03 14). *Deprem bölgesinde 106 üniversite bi- nası ağır hasarlı*. ntv.com.tr: <https://www.ntv.com.tr/egitim/dep-rem-bolgesinde-106-universite-binasi-agir-hasarli,QkSJaH-HwDkidDdXoxQVBLw> adresinden alındı
- Ando, S. (2020). University teaching and learning in a time of social distancing: A sociocultural perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 435-448.
- aydinlik.com.tr. (2023, 03 06). *Depremde aileler altınlarını bozdurup konteyner ev aldı*. aydinlik.com.tr: <https://www.aydinlik.com.tr/haber/dep-remde-aileler-altinlarini-bozdurup-konteyner-ev-aldi-372756> adresinden alındı
- Ayebi-Arthur, K. (2017). E-learning, resilience and change in higher education: Helping a university cope after a natural disaster. *E-Learning and Digital Media*, 259-274.
- Aysel, E. Y. (2017). *Acil Durum ve Afet Yönetimi 1*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Baytiyeh, H. (2017). Why School Resilience Should Be Critical for the Post-Earthquake Recovery of Communities in Divided Societies. *Education and Urban Society*, 693-711.
- Baytiyeh, H. (2018). Online learning during post-earthquake school closures. *Disaster Prevention and Management*, 215-227.
- Canel, A. N., & Balci, L. (tarih yok). Intergenerational Transmission of Earthquake Trauma.
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin CO-VID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 74-109.
- cnnturk.com. (2023, 02 23). *Öğrenci yurtları depremzedelere tahsis edildi: Üniversiteler kendilerine formül arıyor*. cnnturk.com: <https://www.cnnturk.com/turkiye/ogrenci-yurtlari-deprem-zedelere-tahsis-edildi-universiteler-kendilerine-formul-ariyor> adresinden alındı
- Çoban, G. S. (2021). Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kendini Gerçekleştirme Basamağında Gizli Yetenekler. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 111-118.
- Çokyaman, M., & Menderes, Ü. (2021). Öğrenci ve öğretmenlerin Covid-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Yö- netim ve Organizasyon Özel Sayısı), 1684-1715.
- Eken, Ö., Tosun, N., & Tuzcu Eken, D. (2020). Covid-19 Salgını İle Acil ve Zorunlu Uzaktan Eğitime Geçiş: Genel Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 113-128.
- Erkan, E. A. (2010). *Afet Yönetiminde Risk Azaltma ve Türkiye’de Yaşanan Sorunlar*. Ankara: DPT.
- Ertuğ, C. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 11-53.
- Fenwick, M., McCahery, J. A., & Vermeulen, E. P. (2021). Will the World Ever Be the Same After COVID-19? Two Lessons from the First Global Crisis of a Digital Age. *European Business Organization Law Review*, 125-145.
- Gönüllü, E., & Tekin, H. G. (2021). Deprem sonrası göç eden ergen- lerde gerilim tipi baş ağrısı: Kontrollü çalışma. *İzmir Eğitim ve Araştırma Hastanesi Tıp Dergisi*, 133-138.
- ibb.istanbul. (2013, 02 18). *'Mobil Ders Atölyeleri' Deprem Bölgesin- de*. ibb.istanbul: <https://www.ibb.istanbul/arsiv/40881/mo- bil-ders-atolyeleri-deprem-bolgesinde> adresinden alındı
- JICA. (2004). *Türkiye’de Doğal Afetler Konulu Ülke Strateji Raporu*. Ankara: Türkiye’deki birçok üniversitenin afet hazırlığı eksikliği.
- Kişi, G. (2020). *Deprem’in sosyolojik boyutu: 2020 Elazığ depremzede- leriyle yapılan niteliksel bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Koç, E. S. (2021). Nasıl Bir Uzaktan Eğitim? 1 Yılın Sonunda Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 13-26.
- Korucu, A. T., & Kabak, K. (2020). Türkiye’de Hibrit Öğrenme Uygul- lamaları ve Etkileri: Bir Meta Analiz Çalışması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 88-112.
- Kunreuther, H., & Fiore, E. S. (1966). *The Alaskan earthquake: A case study in the economics of disaster*. Alaska: Department of De- fense (DoD).
- Kurt, E., & Gülbahçe, A. (2019). Van Depremini Yaşayan Öğrenci- lerin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Düzeylerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 957-972.
- Long, D., & Wong, Y.-L. R. (2012). Time bound: The timescape of

- secondary trauma of the surviving teachers of the Wenchuan Earthquake. *American Journal of Orthopsychiatry*, 241–250.
- Makas, M. (2023, 02 11). YÖK'ten deprem sonrası 'uzaktan eğitim' kararı. *tgrthaber.com.tr*: <https://www.tgrthaber.com.tr/egitim/yokten-deprem-sonrasi-uzaktan-egitim-karari-2874512> adresinden alındı
- maksatbilgi.com. (2023, 03 15). *Kahramanmaraş Depreminde Can Kaybı Sayısı (Güncel)*. Maksatbilgi: <https://maksatbilgi.com/6-subat-2023-kahramanmaraş-depremi/> adresinden alındı
- mevzuat.gov.tr. (2023, 03 17). YÜKSEKÖĞRETİM KANUNU. *mevzuat.gov.tr*: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2547.pdf> adresinden alındı
- microfon.co. (2023, 02 17). *Tablet / Bilgisayar Desteği*. *microfon.co*: <https://destek.microfon.co/burslar/tablet-bilgisayar-destegi> adresinden alındı
- milliyet.com.tr. (2013, 02 10). *Deprem bölgesinde telefon ve internet sorunu sürüyor*. *milliyet.com.tr*: <https://www.milliyet.com.tr/ekonomi/deprem-bolgesinde-telefon-ve-internet-sorunu-suruyor-6901360> adresinden alındı
- Mirsoleymani, S. F., Vajargah, K. F., Pushaneh, K., Khosravi, A. A., & Vahidi-Asl, M. (2022). The Effect of Earthquake Preparedness Training Courses Through Gamification on The Students' Knowledge Level. *Journal of Positive School Psychology*, 9945-9954.
- Neriman, A., & Kadan, G. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin görüşleri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 99 - 114.
- O'Toole, V. M., & Friesen, M. D. (2016). Teachers as first responders in tragedy: The role of emotion in teacher adjustment eighteen months post-earthquake. *Teaching and Teacher Education*, 57-67.
- Özgür, H. (2013). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Trakya Üniversitesi Örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 85-91.
- Parker, M., & Steenkamp, D. (2012). The economic impact of the Canterbury earthquakes. *Reserve Bank of New Zealand Bulletin*, 13-25.
- Pregowska, A., Masztalerz, K., Garlińska, M., & Osial, M. (2021). A Worldwide Journey through Distance Education—From the Post Office to Virtual, Augmented and Mixed Realities, and Education during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 1-26.
- Ranghieri, F., & Ishiwatari, M. (2014). *Learning from Megadisasters: Lessons from the Great East Japan Earthquake*. Washington: The World Bank.
- SchWeber, C. (2008). Determined to Learn: Accessing Education despite Life-Threatening Disasters. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 37-43.
- Solmaz, G., & Özel, A. (2012). Türkiye'de Deprem Tekrarlanma Zamanının Tahmini ve Neotektonik Bölgelere Göre Depremselliğin Markov Zinciri ile İncelenmesi. *Cankaya University Journal of Science and Engineering*, 9 (2), 2.
- Sumy, D. F., Jenkins, M. R., McBride, S. K., & Groot, R.-M. d. (2022). Typology development of earthquake displays in free-choice learning environments, to inform earthquake early warning education in the United States. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 212-4209.
- Susan, T., Dabner, N., & Ayebi-Arthur, K. (2020). Social Media and E-learning in Response to Seismic Events. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 63-76.
- Şahin, Y., Lamba, M., & Öztop, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin Afet Bilinci ve Afete Hazırlık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, 149-159.
- TBMM. (2013). *Afet ve Acil Durum Müdahale Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Bakanlar Kurulu Kararı (Tarih: 26/8/2013, No: 2013/5703).
- Telli Yamamoto, G., Özgeldi, M., & Altun, D. (2018). Instructional developments and progress for open and equal access for learning. *Open and Equal Access for Learning in School Management* (s. 143). içinde IntechOpen.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 25 - 34.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2021). Coronavirus (Covid-19) Pandemisi Döneminde Çevrimiçi Öğrenme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 90-107.
- trthaber.com. (2023, 02 25). *Deprem bölgesinde artçı sarsıntıların en az 2 yıl daha sürmesi bekleniyor*. *trthaber.com*: <https://www.trthaber.com/haber/gundem/deprem-bolgesinde-artci-sarsintilarin-en-az-2-yil-daha-surmesi-bekleniyor-748922.html> adresinden alındı
- Turhan, C. E. (2022). *Deprem*. İstanbul: Öncü Yöneticiler.
- Türk, A. (2022). Deprem Özelinde Engelli Bireylere Duyarlı Afet Yönetimi Modeli. *Journal of Disaster and Risk*, 61-77.
- Utkucu, M., Durmuş, H., Uzunca, F., & Nalbant, S. (2023). *6 Şubat 2023 Gaziantep (Mw=7.7) ve Elbistan (Mw=7.5) Depremleri Üzerine Bir Değerlendirme*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- yetkinreport.com. (2023, 02 24). *Compulsory Distance Education at Turkish Universities: A Panacea Really?* *yetkinreport.com*: <https://yetkinreport.com/en/2023/02/24/compulsory-distance-education-at-turkish-universities-a-panacea-really/> adresinden alındı
- Yıldırım, S. (2023, 02 21). *Bir grup profesör bir uçağa çağırılır ve uçağa otururlar*. *linkedin*: https://www.linkedin.com/posts/soner-yildirim-7a0351b_bir-grup-profes%C3%B6r-bir-u%C3%A7a%C4%9Fa-%C3%A7a%C4%9F%C4%B1r%C4%B1l%C4%B1r-ve-activity-7032361872439844865-BAUC/?utm_source=share&utm_medium=member_desktop adresinden alındı
- Yıldız, E. (2020). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 180-205.
- yok.gov.tr. (2023, 02 09). *Üniversitelerde bahar eğitim ve öğretim dönemi açılışı ikinci bir duyuruya kadar geçici olarak ertelendi*. *yok.gov.tr*: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/universitelerde-bahar-egitim-ve-ogretim-donemi-acilisi-ikinci-bir-duyuruya-kadar-gecici-olarak-ertelendi.aspx> adresinden alındı
- Zhang, Y., Kong, F., Wang, L., Chen, H., Gao, X., Tan, X., . . . Liu, Y. (2010). Mental health and coping styles of children and adolescent survivors one year after the 2008 Chinese earthquake. *Children and Youth Services Review*, 1403-1409.

Stratejik İnsan Kaynağının Geliştirilmesinde Kariyer Planlaması Eğitimi: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği

Career Planning Training in the Development of Strategic Human Resources: The Case of Suleyman Demirel University

Halil İbrahim Özmen^{1*}, İlker Hüseyin Çarıkçı², Murat Ali Dulupçu³

¹Süleyman Demirel Üniversitesi, İİBF, İnsan Kaynakları Yönetimi, Isparta, Türkiye

²Süleyman Demirel Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, Isparta, Türkiye

³Süleyman Demirel Üniversitesi, İİBF, İktisat Bölümü, Isparta, Türkiye

Orcid: H.İ. Özmen (0000-0002-1595-2966), İ.H. Çarıkçı (0000-0002-3095-6359), M.A. Dulupçu (0000-0001-9269-5978)

Özet: Üniversite öğrencileri, stratejik yönetim düşüncesinde kaynak tabanlı yaklaşım bağlamında, bir ülkede yükseköğrenim düzeyinde eğitim alan kişiler olarak ülkelerin gelecek hedeflerine ulaşılmasında stratejik bir unsur konumundadır. Bu noktada, üniversite öğrencilerinin öncelikle kendi geleceklerini şekillendirme üzerine oluşturacakları kurgular olarak “Kariyer Planları” özel bir öneme sahiptir. Son yıllarda yükseköğretim sisteminde üniversite öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirilen kariyer planlama eğitimlerinde bir artışın olması bu önemin bir sonucudur. Bu çalışmada Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi koordinasyonunda 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Güz Döneminde Süleyman Demirel Üniversitesinde müfredata eklenen “KRY001 Kariyer Planlama ve Çalışma Hayatına Giriş” dersi özelinde gerçekleştirilen süreçler ve elde edilen çıktılar bir model olarak ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kariyer Planlama, Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi, Yükseköğretim

Abstract: In the context of resource-based approach in strategic management thought, university students are a strategic element in achieving the future goals of countries as people who receive higher education in a country. At this point, “Career Plans”, as the fictions that university students will create on shaping their own future, have a special importance. The increase in career planning trainings for university students in the higher education system in recent years is a result of this importance. In this study, the processes carried out and the outputs obtained in the course of “KRY001 Career Planning and Introduction to Working Life”, which was added to the curriculum at Süleyman Demirel University in the Fall Term of the 2020-2021 Academic Year, under the coordination of the Presidential Human Resources Office, were tried to be put forward as a model.

Keywords: Career Planning, Strategic Human Resources Management, Higher Education

1. Giriş

Stratejik yönetim düşüncesi çerçevesinde, bir kurumsal yapının varlığını sürdürmesine yönelik olarak, geleceğe ilişkin stratejilerini belirlemesi ve formüle etmesi sahip olduğu kaynaklara ve yeteneklere bağlıdır (Barney, 1991, s. 101-102; Eisenhardt & Martin, 2000, s. 1105-1106). Kaynak tabanlılık görüşü olarak da adlandırılan bu yaklaşım, 1990’lı yıllardan itibaren strateji düşüncesini önemli ölçüde etkilemiştir ve strateji hakkında her şeyin bilinildiğine dair düşünceleri değiştirerek alanı domine etmiştir (Lockett & Wild, 2014, s. 373; Collins & Montgomery, 1995, s. 120). Bir kaynak ve kıymet olarak insan gücü, stratejinin uygulanmasının en önemli unsuru hali-

ne gelmiştir (Grant & Jordan, 2014, s. 440). Rekabet avantajı sağlamak isteyen kurumlar insan kaynaklarına artan oranda odaklanmakta ve önem vermektedir. Bu durum, küçük ölçekli bir işletme yönetiminden başlayarak ulusal ve uluslararası düzeye kadar farklı ölçekteki kamu, özel ve kâr amacı gütmeyen kurumların insan kaynakları uygulamalarını etkilemekte ve yeni arayışlara itmektedir. Küresel düzeyde rekabetin var olduğu günümüzde devletler de benzer bir çaba içerisindedir. Ayrıca yükseköğretimin kamu bazında artan maliyetleri, üniversite mezunlarının işgücü piyasalarındaki istihdamına yönelik belirsizlik ve kariyer hedeflerine ulaşmalarının ne kadar iyi ve verimli bir şekilde sağlandığı bir sorun alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Healy, Hammer & McIlveen, 2022, s. 799).

* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : halilozmen@sdu.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 03.01.2023 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 30.03.2023

doi: 10.32329/uad.1228686

Ülkemizde de Mustafa Kemal Atatürk'ün ifade ettiği “muasır medeniyet seviyesinin üstü” vizyonuna ulaşmak için stratejik planlama çalışmaları yapılmakta ve bu stratejik planların başarıya ulaşması için en temel kaynaklardan birisinin de nitelikli insan kaynağı olan üniversite öğrencileri ve mezunları olduğu değerlendirilmektedir (YÖK, 2019, s. 11-15). 2019-2023 yıllarını kapsayan 11. Kalkınma Planı'nda “Nitelikli İnsan, Güçlü Toplum” bölümünde Türkiye'nin genç nüfus potansiyeline vurgu yapılarak, potansiyelin avantaja çevrilmesi için çocukluk döneminden başlanarak etkin politikaların uygulanması planlanmış, bu kapsamda “nitelikli işgücüne yönelik kariyer merkezlerinin artırılması, bu merkezlerde kariyer rehberliği faaliyetlerinin etkinleştirilmesi ve gençlerin kişisel, sosyal gelişimleri ile kariyer planlamalarına katkı sağlayacak programların uygulanması” politika ve tedbirler olarak vurgulanmıştır (Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019, s. 137-140). Benzer şekilde Ulusal İstihdam Stratejisi (2014-2023) belgesinde genç işsizliğin azaltılmasına yönelik tedbir olarak “gençlere kariyer planlaması danışmanlık hizmetinin sunulması” yer almaktadır (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2014, s. 81). Bu tedbirler kapsamında T.C. Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi tarafından “üniversite öğrencilerinde iş hayatının beklentileri ve dinamikleri doğrultusunda farkındalık oluşturmak, öğrencilerin kişisel ve profesyonel gelişimine ilişkin beceriler geliştirmesi için” tüm üniversite öğrencilerinin alacağı “Kariyer Planlama” dersinin müfredata eklenmesi üniversite yönetimlerine tavsiye edilmiştir. Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi tavsiyesi bağlamında, Süleyman Demirel Üniversitesi (SDÜ) bünyesinde İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İnsan Kaynakları Yönetim Bölüm Başkanlığı teklifi ile 23.06.2020 tarih ve 543 sayılı senato kararı ile “Kariyer Planlama ve Çalışma Hayatına Giriş” dersinin açılması ve bölümün müfredatında yer alarak üniversitenin tüm birinci sınıflarında zorunlu ders olarak okutulması uygun görülmüştür. (SDÜ, 2020).

Pek çok üniversitede Kariyer Planlaması dersi farklı şekillerde yürütülmektedir. Bazı üniversitelerde bölümler içinde yapılan görevlendirmeyle, bazı üniversitelerde Kariyer Planlama ve Mezunlarla İletişim Merkezi/Koordinatörlükleri bünyesinde açılan ders yolu ile bazı üniversitelerde de T.C. Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi tarafından oluşturulan ‘ytnk.tv’ dijital eğitim platformu üzerinden gerçekleştirilmektedir. SDÜ’de ise ders İnsan Kaynakları Bölümü tarafından tüm üniversite öğrencilerine ‘Öğrenme Yönetim Sistemi’ üzerinden verilmektedir.

Bu çalışmayı hazırlamamızın arkasında yatan düşünce “Kariyer Planlaması dersi için SDÜ uygulamaları diğer üniversiteler için bir model olabilir mi?” sorusudur. Bu nedenle çalışmada amaçlanan Süleyman Demirel Üniversitesi bünyesinde uygulanan ‘Kariyer Planlama ve Çalışma Hayatına Giriş’ dersi modelinin ve ilk uygulama sonuçlarının diğer üniversiteler ile paylaşılması yolu ile deneyim aktarımının sağlanmasıdır. Dolayısı ile kazanılan deneyimler ve elde edilen çıktılar paylaşılmaya çalışılarak, geleceğin stratejik önemdeki nitelikli insan kayna-

ğının kişisel kariyer planlarının geliştirmelerine yönelik uygulamaların yayılması amaçlanmaktadır.

2. Kariyer ve Kariyer Planlaması

“Bir kişinin kişisel gelişiminden başlayarak kariyer gelişiminden, kendi kariyerine ilişkin algısının oluşmasından ve gelecek iş/meslek yaşamına ilişkin kararlarından sorumlu olması gereken kişi kimdir?” şeklindeki soruya cevap olarak tek bir kişinin adını vermek çok doğru olmayacaktır. Bu sorumluluk öncelikle kişinin yetiştiği ailede başlamakta, eğitim aldığı kurumlarda devam etmekte ve kişi ancak kendi kararlarını vermeye başladığı dönemde kendisine düşmektedir. Diğer taraftan, sosyal devlet kavramı çerçevesinde, bu sorunun cevabının salt kişisel bir bağlamı olmadığı da ifade edilebilir. Kişisel akademik deneyim ışığında bir üniversite öğrencisi açısından bu soruya baktığımızda ise çoğu üniversite öğrencisinin hatta yeni mezun olmuş ve işdünyasının kapısında olanların bile kendi kariyerlerine ilişkin çok net bir fikre sahip olmadıkları söylenebilir. Kaldı ki bu durum hali hazırda çalışan kesim içinde çok farklı değildir.

Kariyer, günlük konuşma dili içinde kendine yer edinmiş ve kullanımına göre bazen bir meslek/mesleksizlik, bazen bir uzmanlık, bazen de bulunulan mesleki konum/yapılan iş gibi farklı anlamlar yüklenen bir kelime olmuştur. Kavramsal olarak kariyer, günlük kullanımına benzer şekilde, “kişinin hayatını bir bütün olarak gördüğü ve çeşitli niteliklerinin, eylemlerinin ve başına gelenlerin anlamını yorumladığı hareketli bir bakış açısı” (Hughes, 1937, s. 409-410), “herkesin sahip olduğu, yaşamı boyunca içinden geçtiği ancak çoğu zaman farkına varamadığı birbiri ile ilişkili deneyimler ve maceralar” (Van Maanen & Schein, 1977, s. 31), “kişinin yaşamı süresince oynadığı rollerin bir birleşimi” (Super, 1980, s. 282), “iş deneyimlerinin zaman içerisinde gelişen bir dizisi” (Arthur ve diğerleri, 1989, s. 7), “mesleki statünün temel belirleyicisi olan toplumsal olarak değer verilen bilginin tekelleşmesi ve birey için temel kaynak olan itibar ile zanaat veya beceri” (Kanter, 1989, s. 510-511) gibi benzer ama farklı şekillerde tanımlanmıştır. Dolayısı ile kariyer, “hem bireysel hem de çevresel (kişinin kendisinden beklenen) hedeflerin yerine getirilmesi için kişisel ilgi alanları ve iş alanında mevcut fırsat/sınırlamamalar arasında yaşam boyu süren bir sentez süreci” olarak ifade edilebilir (Van Maanen & Schein, 1977, s. 36). McCash, Hooley & Robertson (2021, s. 11) güncel bakış açısı ile kariyeri, hayatta izlenen yol olarak tanımlamakta ve mevcut yapılan iş-görevler ile gelecekte bulunulmak istenen boylamsal konuma ait iki zaman boyutu bulunan, hayatın tüm yönlerini kontrol etmeye yönelik dinamik kararlar olarak ifade etmektedir. Bu bakış açısı ile kariyer gelişimi, çalışma hayatına ve topluma etkili bir şekilde katılım sağlamak için öğrenme süreçleri, çalışma şekilleri ve hatta boş zamanları bile yönetmeyi kapsayan hayat boyu süren bir süreci ifade etmektedir (Percy & Dodd, 2021, s. 35).

İster öğrenci/çalışan olsun ister profesyonel kariyeri başlamış/başlamamış olsun, kariyer planlama ve devamında

kariyer gelişimi, bir kişinin yaşamının gelişiminin ana eksenini oluşturarak, kişinin hayatta kalmasını, geliştirilmesini ve hatta kendini gerçekleştirilmesini büyük ölçüde belirlemede (Kim ve diğerleri, 2014, s. 56-57) ve başarılı olma şartı olarak da değerlendirilmektedir. Kariyer planlamanın önemli ve elzem bir konu olmasına karşın, planlamanın en iyi stratejileri üreteceği ve bu stratejiler için uygulanması gereken talimatları içermesi düşüncesi doğruluğunu yitiren bir bakış açısı olmasına (Mintzberg, 1994, s. 107) bağlı olarak, kariyer planlaması yaparak bir kişinin hayatı boyunca kariyerini kesin bir doğruluk ile planlayabileceğini düşünmek ve iddia etmek doğru bir çaba olmayacaktır. Ayrıca planlama kavramının kendi içinde yanlışlar barındırdığı (Buehler ve diğerleri, 2010, s. 1; Dunning, 2007, s. 71), tuzakları olduğu (Mintzberg, 1994b, s. 12) ve bireylerin de tahminlerinde bu yanlışlara ve tuzaklara düştüğünü (Buehler ve diğerleri, 1994, s. 366) hesaba katarsak, kariyer planlamanın veya kariyeri planlamanın anlamı tartışılabilir. Bütün bu koşullar altında kariyer planlamanın, “Kariyer Düşüncesi” olarak yeniden isimlendirilmesi de gerekebilir.

Amaçlanan bir geleceğe ulaşma ve bir süreci yönetmenin ilk adımı planlamadır (Drucker, 2008, s. 6). Planlama, Fayol (1949, s. 43) tarafından, öngörme (prévoyance) olarak ifade edilmiş ve “geleceği analiz etmek ve gerekli hazırlıkları yapmak” şeklinde tanımlanarak, sahip olunan kaynaklara, yapılacak olanın doğasına ve önceden belirlenemeyen diğer koşullara göre bir “eylem planı” hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda kariyer planlamasını, kariyer araştırmasının sonrasında gelen, bireylerin kariyer gelişimlerini ana hatlarıyla inceleyerek gelecekte ulaşmak istedikleri kariyer hedeflerini ortaya koydukları ve bu plan doğrultusunda kariyer gelişimlerini takip ettikleri, yaşamda bir kez olarak değil, tekraren gerçekleştirilen eylem planı olarak ifade edebiliriz (Zikic & Klehe, 2006, s. 393.; Seibert ve diğerleri, 2013, s. 171; Török ve diğerleri, 2017, s. 764). Planlar, insan yaşantısının her aşamasında bulunan yaşamın ayrılmaz bir unsuru olarak, bir veya birden fazla hedefi içeren yapılandırılmış bir olay dizisi şeklinde ifade edilmekte ve bilgisayar tuşuna basmanın planlanması gibi kısa süreli bir amaç için motor becerilere dayalı olabildiği gibi, işletmelerde binlerce hammadde kullanılan üretim sürecindeki işlem aşamalarının belirlenmesine karar verilmesi gibi uzun vadeli ve bilişsel becerilere dayalı gerçekleştirilmektedir (Grafman ve diğerleri, 2005, s. 181). Planlama, çok disiplini kapsayan bir inceleme alanı alanıdır. Temelde problem çözme anlayışı olarak, bilişsel psikoloji ile yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Ward & Morris, 2005, s. 2-3). Kariyer planlamanın da planı yapan kişilerin düşünme, hissetme, öğrenme anımsama, karar verme, dil, problem çözme ve yargılama gibi zihinsel süreçlerinden etkilendiği söylenebilir. Bu bağlamda da kariyer planlamasında hazırlayan kişinin bilişsel durumunun bir sonucu olduğu ifade edilebilir (Larson, 1987, s. 24). Kişilerin bilişsel durumlarına ilişkin kendileri hakkındaki yetenek algıları, başarı beklentileri, geçmiş performansları ve tatmin düzeyleri kariyer gelişimine etkisi olduğu gibi, bunun temelini oluşturan kariyer planlarına etkisi bulun-

maktadır (Barak, 1981, s. 10). Bu süreçte kişisel faktörler ile birlikte çevresel faktörlerin de etkisi bulunmaktadır (Fenning & May, 2013, s. 635). Pek çok ülke, kariyer planlamasını bireylerin kendi inisiyatiflerini bırakmamakta ve kurumsal olarak düzenlemeler gerçekleştirmektedir.

3. Kariyer Planlaması Eğitimi: Dünya ve Türkiye

Genel anlamda bireylerin işgücü piyasasına hazırlanmaya yönelik kişisel beceri gelişimlerini nasıl planlayacakları konusunda zorluk yaşadıkları vurgulanmakta olup, kim olduklarını ve gelecekte içinde bulunacakları iş dünyasını keşfetmelerini sağlayacak, istihdam edilebilirliklerini artırmak için bir eylem planı hazırlama konusunda bilinçli kararlar almalarına yardımcı olacak eğitimleri almalarının bir zorunluluk olduğu ifade edilmektedir (Arthur N., 2008, s. 305). Kariyer eğitimi olarak da ifade edilen bu süreç, kariyerle ilgili kavramların eğitim müfredatlarına eklenmesi, staj yaparak çalışma sahası tabanlı deneyim kazanma uygulamaları ve kariyer planlama seminer/kursları gibi çeşitli eğitim stratejileri yolu ile bireylerin kariyer gelişimini etkilemeye yönelik sistematik bir süreci kapsamaktadır (Brown, 2014, s. 15-16; Rossier vd., 2021, s. 175). Bu bağlamda kariyer planlaması eğitimi kapsamında bireylere kariyer rehberliği hizmeti ile kariyer seçenekleri ve seçimleri hakkında bilgi sağlanması, akademik danışmanlık yolu ile öğrenim seçenekleri hakkında tavsiyelerde bulunulması, kariyer danışmanlığı yolu ile de alanlarına, kişiliklerine ve değerlerine göre kariyer planlarının hazırlanmasına destek olunması hizmetleri sağlanmaktadır (Yang & Wong, 2020, s. 3). Kariyer planlamasına yönelik eğitimler ve danışmanlık hizmetleri uluslararası düzeyde kamu politikası gündeminde geçmişe nazaran daha önemli bir yer edinmektedir (OECD, 2004, s. 2).

Kariyer planlamasına yönelik olarak verilecek eğitimler ilk ve ortaöğretimden başlayarak yükseköğretime kadar çeşitlenmektedir. Yükseköğretim sürecinde kariyer yönlendirme faaliyetleri ilk ve ortaöğretimde gerçekleştirilen danışmanlık ve eğitim sürecinden radikal olarak farklılaşmaktadır (Şirin, 2004, s. 97). Yapılan araştırmalarda, kariyer planlama eğitim alan düşük gelire sahip bireylerin sosyal eşitlik kazandıkları (Archer & DeWitt, 2014), plan oluşturmada akademik başarıyı desteklediği (Acar & Özdaşlı, 2017, s. 312), iş tatmini ve kariyer bağlılığının sağlanmasına katkı sağladığı (Adekola, 2011), kişisel yaşamlarına ilişkin karmaşıklığı ve belirsizliği fark ederek normalleştirilmelerine ve böylece dayanıklılık ve esneklik kazanmalarına yardımcı olduğu (Herr, 2008, s. 58) vurgulanmaktadır.

Kişilerin meslek seçimine yardımcı olmayı amaçlayan ve dolayısı ile kariyer planlama süreçlerine yön vermeye yönelik ilk akademik çalışma Frank Parson'un 1909 yılında yayımladığı “Meslek Seçimi” kitabı olarak değerlendirilmektedir (Guichard, 2001, s. 156). Kariyer planlama eğitimlerine ilişkin farklı ülkelerde farklı uygulamalar bulunmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde kolej ve

üniversitelerde kariyer planlama eğitimleri standart olarak verilen yerleşik bir hizmet olarak gerçekleştirilmekte olup, öğrencilere eğitim süresi boyunca ilgi testlerinin yapılması, kariyer araştırmalarından iş arama uygulamalarına kadar farklı etkinlikler ile rehberlik faaliyetlerini kapsamaktadır (Fonocsh ve diğerleri, 1982). Kariyer planlamasına yönelik ilk eğitimler, mesleki rehberlik programı adı ile 1888 yılında San Fransisco'da bulunan Cogswell Lisesi'nde ve 1987 yılında Detroit şehrindeki liselerde uygulanmıştır (Brewer, 1942). Amerika Birleşik Devletleri Gençlik Fırsatları Başkanlık Ofisi tarafından gençlik koordinatörlerin istihdam, eğitim ve eğlenceye yönelik kapsamlı programlar geliştirmeleri için "Gençlik Koordinatörleri için Kılavuz" kariyer planlamasına yönelik el kitabı olarak yayımlanmış ve kariyer fırsatları açıklanmıştır (Agnew, 1969, s. 39-44). Günümüzde Amerika Birleşik Devletleri'nde 35.000'den fazla kamu ve özel eğitim kurumunda kariyer planlama eğitimleri verildiği kaydedilmiş, tüm liselerin %93'ünde, kolejlerin tamamında eğitimlerin var olduğu vurgulanmıştır (Lynch, 2006, s. 102).

Avrupa'da ilk çalışmalar Fransa'da başlamıştır. Fransa'da kariyer planlama eğitimleri 1912 yılında açılan Fransız Rehberlik ve Bilgi Merkezi ile başlamış, 1922 yılında yayımlanan kanun ile resmi olarak "genç kadın ve erkeklerin işe girmeden önce ahlaki, fiziksel ve entelektüel kapasitelerine mesleki müdahalelerde" bulunmak amaçlanmış, 1951 yılında kanun revize edilerek "Zorunlu Mesleki Rehberlik Merkezleri" vasıtası ile iş yerleştirilmeden önce bu merkezlerde eğitim almak zorunlu hale getirilmiştir (Guichard, 1989, s. 166-167). Avustralya'da kariyer eğitimi 1940'lı yıllarda kariyer danışmanlığı sisteminin kullanılması ile Yeni Güney Wales bölgesinde başlayarak ülke geneline yayılmış, 1975 yılında hazırlanan çalışma raporları sonrasında ise ders müfredatlarına eklenmeye başlamıştır (Morgan, 1979, s. 3-5; Patton, 2001, s. 14). İngiltere'de yasal kariyer danışmanlığı ve kariyer planlama hizmetleri 1970'li yıllarda ortaya çıkmıştır (Barnes ve diğerleri, 2011, s. 2). 1973 yılında yayımlanan Eğitim ve İstihdam yasası ile kariyer eğitimi düzenlemeleri yapılmıştır (DCSF, 2007, s. 13). 1990'larda kariyer eğitimi "müfredatlar-arası tema" olarak sağlık eğitimi, ekonomi ve endüstri anlayışı, çevre eğitimi ve vatandaşlık bilgisinden sonra beşinci tema olarak müfredatlara eklenmiştir (Watts, 2001, s. 212). Günümüzde tüm öğrenciler için bağımsız kariyer eğitimi sağlamak İngiltere'deki tüm okullar için yasal zorunluluk olarak düzenlenmiştir (Moote & Archer, 2018, s. 188). Almanya, federal bir devlet olduğu için eğitim uygulamaları bölgeden bölgeye (16 bölge-Länder) değişmekte olduğu için ulusal düzeyde tek bir sistem bulunmamaktadır. Kariyer planlamaya yönelik eğitimler ve mesleki yönlendirmeler tüm bölgelerde orta okul düzeyinde rehberlik faaliyeti olarak öğrencilerin kariyer yönetimi becerilerini, bilgi arama ve kullanma becerilerini geliştirerek öğrencileri iş dünyasına hazırlamayı amaçlayan bir çerçevede okul müfredatına eklenmiş bulunmaktadır. Ayrıca kariyer planlama eğitimi bölgesel düzeyde kurulan Kariyer Bilgi Merkezleri (Berufsinformationszentrum BIZ) bünyesinde

de gerçekleştirilmektedir (Jenschke, Schober & Langner, 2014, s. 6-9).

Japonya'da kariyer planlama eğitimi II. Dünya Savaşı öncesi ve sonrası olarak iki dönemde incelenmektedir. 1915 yılında Munetoshi Irisawa tarafından Amerikan eğitim sistemi modellenerek yazılan Modern Eğitim (Genkon no Kyoiku) isimli kitap ile mesleki rehberlik hizmetleri verilmeye başlanmış, 1926 yılında Tokyo Mesleki Rehberlik Derneğinin kurulması ile Japon Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kariyer planlama çalışmalarına yönelik eğitimlerine başlanmıştır. Savaş sonrası dönemde ise kariyer planlama ve eğitimi müfredat temelli bir çerçevede kazanmış ve okul müfredatlarına alınmıştır (Mochizuki, 2011, s. 69-72; Morita ve diğerleri, 2018, s. 73). Japonya'da kariyer planlama eğitiminde özellikle 1980'lerin sonrasında ülkede yaşanan sosyal değişime paralel olarak ihtiyaçların değişmesi ile yeni politikalar uygulanmaya başlanmıştır (Herr, 2008, s. 60; Inagaki, 2014, s. 2397). Özellikle toplumda 'NEET-freeters' (not in employment, education or training – istihdamda ve eğitimde yer almayan) olarak adlandırılan genç sayısının artması toplumun en büyük sorunu olarak tanımlanmıştır (Honda, 2005, s. 5). Bu nedenle Japon üniversitelerinden giderek artan oranda kariyer desteği ve eğitimi sağlamaları talep edildiği vurgulanmaktadır (Uenishi, 2011, s. 85).

Özellikle dünya nüfusunun %14'ünü oluşturan ama dünya ekonomisinin %65'ini temsil eden gelişmiş ülke ekonomilerinden farklı ülkelerin uygulamaları incelendiğinde kariyer/kariyer planlaması eğitimi kapsamında 'kariyer rehberliği', 'kariyer danışmanlığı', 'bilgi, tavsiye ve rehberlik hizmetleri', 'kariyer geliştirme', 'kariyer eğitimi' gibi farklı kavramların aynı kapsamda ve amaçta kullanıldığı görülmektedir (OECD, 2004, s. 18). 37 OECD ülkesinin kariyer eğitimi sistemlerinin incelenmesi sonrasında kariyer eğitimlerinin sahip olması gerektiği düşünülen özellikler (Watts & Sultana, 2004, s. 119);

- Çok çeşitli kullanıcıların ihtiyaçlarını karşılama kapasitesine sahip olması,
- Hayat boyu önemli kariyer geçiş noktalarının var olduğunun vurgulanması,
- Eğitim hizmetleri sunumunda/düzenlenmesinde esneklik ve yenilik,
- Bireylerin düzenli planlama yapmaya yöneltecek süreçlerin bulunması,
- İhtiyaç duydukları zamanlarda destek hizmetlerine kolay erişim,
- Tüm gençlere yönelik kariyer yönetim becerilerini geliştirecek eğitim programları,
- Çalışma seçeneklerini tercih etmeden önce araştırma ve deneyimleme fırsatları,
- Belirli kurum ve işletmelerin çıkarlarından bağımsız hizmetlere erişebilme,
- Eğitim, mesleki ve işgücü piyasası bilgilerine kapsamlı erişim,
- İlgili paydaşların aktif katılımı.

Türkiye'de kariyer planlamasına ve kariyer danışmanlığı

ğına yönelik ilk çabaların öğretmenlerin, öğrencilerinin kişisel gelişmesine ‘kılavuzluk’ etmesi gerektiği yönünde tavsiyede bulunan 1939 yılı ilkököl müfredatı olduğu ve öğrencilerin kişisel gelişimlerini daha etkili bir şekilde sağlamak amacı ile de 1946 yılında Okul-Aile Birlikleri Yönetmeliği çıkarılması olduğu söylenebilir (Han, 1974, s. 34). Diğer taraftan 1936 yılında 3008 sayılı İş Kanunu’nun kabul edilesi ile ‘iş ve işçi bulma aracılığı yapan özel büroların yasaklanarak kamu tekeline alınması’ öngörülmüş, bu doğrultuda 1946 yılında kabul edilen 4837 sayılı kanun ile İş ve İşçi bulma kurumu kurularak ‘işçilere vasıflarına uygun işler bulmak ve işverenlere de işlerine uygun vasıfta işçi bulmak’ amaçlanmıştır (İŞKUR, 2007, s. 7). İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde Marshall Planı kapsamında Amerikalı uzmanların ülkemize gelmesi kariyer danışmanlığına ilişkin kurumsal çalışmalar başlamıştır (Yeşilyaprak, 2012, s. 101). Bu kapsamda Lester Beals tarafından 1956 yılında Türkiye’nin altı ili (İstanbul, Ankara, İzmir, Adana, Konya ve Samsun) ziyaret edilerek ve doktor, avukat, mühendis, bankacı, çiftçi, fabrika işçisi ve farklı meslek mensupları ile görüşmeler yapılarak yazılan ‘Rehberliğin lüzumu hakkındaki rapor’, öğrencilerin iyi vatandaş olmalarına yönlendirme, bir mesleğe yönelme, mezun faaliyetlerini takip gibi konulara değinmektedir (Marım & Sam, 2018, s. 19). Bu rapor sonrasında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Test ve Araştırma Bürosu ile Psikoteknik Laboratuvarı kurularak ‘kuruluşların öğrenci ve eleman seçmelerine yardım etmek’ amaçlanmıştır (Tan, 2000, s. 38). Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde okullarda kurulan rehberlik hizmetleri ile ‘öğrencileri ilgi, eğitim ve yeteneklerine göre ayırarak bir üst eğitim kurumuna ve ya mesleki eğitim yolu ile iş yaşamına yönlendirme’ faaliyetleri gerçekleştirilmiştir (Yeşilyaprak, 2019, s. 77).

Ülkemizde yükseköğretim sistemi içerisinde kariyer planlama ve danışmanlığı bağlamında yapılan faaliyetler diğer ülke örneklerine göre oldukça geç bir dönemde başlamış bulunmaktadır. Türkiye’de yükseköğretim sisteminde teknik olarak kariyer danışmanlığı 1973 yılında yayımlanan 1750 sayılı Yükseköğretim yasası ile başladığı vurgulanabilir. Yasanın 18. maddesinin ç bendine göre öğretim üyeleri, ‘haftanın en az iki gün olmak üzere belli saatlerde öğrencilerini kabul ederek onlara gerekli alanlarda yardım etmek ve yol göstermek’ üzere görevlendirilmişlerdir (Resmi Gazete, 1973, s. 4). Akademik danışmanlık faaliyetleri dışında üniversiteler bünyesinde kurulan kariyer merkezleri bünyesinde kariyer planlama eğitimleri gerçekleştirilmektedir. 1973 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi bünyesinde kurulan ‘Mezunlara İş Bulma Bürosu’ ve 1988 yılında Bilkent Üniversitesinde kurulan ‘Kariyer Merkezi’ ilk uygulamalar olarak sayılabilir (Ünalın, 2013, s. 28). 2013 yılında İŞKUR tarafından 48 üniversitede irtibat noktası açılmış ve İŞKUR bünyesinde çalışan iş ve meslek danışmanları yükseköğretim düzeyindeki öğrencilere işgücü piyasası, eğitim aldıkları mesleklere dair çalışma şartları, iş imkanları, iş arama becerileri, özgeçmiş hazırlama gibi konuları kapsayan kariyer danışmanlığı hizmeti vermeye başlamıştır (Yoğun, 2013, s. 14). Türkiye’de yükseköğretim sistemi

içerisinden kariyer planlamaya yönelik faaliyet göstermek üzere kurulan merkez, birim, ofis statüsündeki birimler incelendiğinde 2000 yılı öncesinde 26 üniversitede var olduğu, 2001-2005 yılları arasında 8, 2006-2010 yılları arasında 29, 2011-2016 yılları arasında 23 ve 2017 yılı sonrasında 51 yeni kurumun faaliyete geçtiği gözlemlenmektedir (Tuncay, 2022, s. 73). 2019 yılında yayımlanan 48. Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile kurulan Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi, üniversitelerde kariyer merkezlerinin kurulması, kariyer günlerinin yapılması ve kariyer planlaması eğitimlerinin yükseköğretim müfredatına eklenmesine yönelik çalışmalar yürütmüştür (CBİKO, 2022). Bu çalışmalar sonucunda 2020 yılı itibarıyla Kariyer Merkezi sayısının 192’ye ulaştığı ifade edilmektedir (CBİKO, 2020). Ayrıca, üniversite öğrencilerinin müfredatlarına kariyer gelişimine yönelik dersler eklenmekte ve her üniversitede birinci sınıfa giden öğrenciler için zorunlu olarak ‘Kariyer Planlama’ dersleri yürürlüğe konulmaktadır.

4. Kariyer Planlama Dersi Modeli Olarak Süleyman Demirel Üniversitesi Uygulaması

Lifchez ve Trier (1979, s. 23), üniversiteler için ‘toplumun genç yetişkinlerinin gençlikten olgunluğa geçişte, onları yetiştiren ailelerinden farklı olarak gerçek kimliklerini geliştirebilecekleri, geleceğine ilişkin kendilerine yön verecekleri güvenli bir ortam’ olarak hizmet etmenin tarihsel bir görev olduğunu ifade etmektedir. Günümüz dünyasının değişken ve karmaşık yapısı ele alındığında üniversitelerin bu görevinin önemini oldukça artırdığı ifade edilebilir. Süleyman Demirel Üniversitesi stratejik plan dokümanında belirtildiği gibi ‘toplumla etkileşim içinde, insanı önceleyerek, uluslararası standartlarda eğitim vermeyi, araştırma yapmayı, hizmet sunmayı ve çözümler üretmeyi görev edinmiş’ bir üniversite olmayı misyon edinmiştir (SDÜ, 2021, s. 10). Aynı stratejik planda ‘Kariyer Danışmanlığı’ faaliyetleri üniversitenin temel eğitim-öğretim faaliyeti olarak tanımlanmıştır (SDÜ, 2021, s. 29). Bu başlık altında Süleyman Demirel Üniversitesi bünyesinde kariyer planlama eğitimine ilişkin süreç ve elde edilen sonuçlar açıklanmaya çalışılmıştır.

4.1. KRY001 Kariyer Planlama ve Çalışma Hayatına Giriş Ders Önerisi

Üniversite bünyesinde kariyer planlama eğitimlerine ilişkin çalışmalar 2016 yılında kurulan Kariyer Planlama ve Mezunlarla İletişim Uygulama ve Araştırma Merkezi bünyesinde başlamıştır. 11-13 Mayıs 2018 tarihinde gerçekleştirilen ‘3. Mezun Danışma Kurulu’ toplantısında ‘Öğrencilerin iş hayatına atılmadan önce tecrübe edinmelerini sağlayacak şekilde tüm bölümlerde mümkünse son sınıfta iş dünyasında üst sıralarda yer alan firmaların üst düzey yöneticileri tarafından verilecek ‘Kariyer Dersi’ açılması’ önerilmiştir (Özdemir Küçükçapraz, 2018). Mezun Danışma Kurulu kararları sonrasında 2018 yılında Üniversite Rektörlüğüne ‘Kariyer ve Kişisel Yet-

Tablo 1. KRY001 Kariyer Planlama ve Çalışma Hayatına Giriş Dersi İçeriği

HAFTA	İÇERİK
Ön Hazırlık	Ders Yöntem ve İşleyişinin Açıklanması (Uzaktan): Dersin genel çerçevesinin çizilmesi, haftalık ders içeriğinin aktarılması, çalışma ve notlandırma sisteminin açıklanması. KRY001 Kariyer Planlama ve Çalışma Hayatına Giriş Dersi Tanıtımı 2021 https://www.youtube.com/watch?v=mwGyT-8IQsQ
04-10 Ekim	CV Hazırlama (Uzaktan): Dr.Öğr.Üyesi Halil İbrahim ÖZMEN (https://www.youtube.com/watch?v=_V_F9ZTWLLO) Kariyer Gelişim Videosu: Murat ÖZANLAR – Kariyer Planlama İç Girişimcilik (https://youtu.be/Leo2GFvczQo) Hazırlanan CV'nin Yetenek Kapısı Sistemine yüklenerek ekran görüntüsünün de Öğrenci Bilgi Sistemine yüklenmesi
11-17 Ekim	Ulusal ve Uluslararası Değişim Programları (Uzaktan) Pervin KAPLAN - Mevlana Öğrenci Değişim Programı Nedir? (https://youtu.be/8_5JPfLuwX4) Pervin KAPLAN – Farabi Öğrenci Değişim Programı Nedir? (https://youtu.be/Ud5EwzN1xMc) Pervin KAPLAN – Öğrenci Değişim Programı Nedir? (https://youtu.be/6Giikn4-DmQ) Kariyer Gelişim Videosu Değişim programına katılan öğrencilerin öğrenme kazanımları videosu Uzaktan öğretim kısa sorularının cevaplanması
18-24 Ekim	Kariyer Yolu Olarak Girişimcilik (Uzaktan): Dr.Öğr.Üyesi Halil İbrahim ÖZMEN (https://www.youtube.com/watch?v=ms1IPC4Yt-w) Kariyer Gelişim Videosu İzzet PINTO Paylaşmayı Bilmezsen Kazanamazsın (https://www.youtube.com/watch?v=buS3wjzkPew) Uzaktan öğretim kısa sorularının cevaplanması
25-31 Ekim	Sektör Sunumu (Uzaktan): AKADEMİK KARIYER Prof.Dr. Hüseyin GÜL (https://www.youtube.com/watch?v=E8L2lfMM7XE) Kariyer Gelişim Videosu Dr. Kerem KÖZEOĞLU – Zaman Yönetimi (https://www.youtube.com/watch?v=pajWllw-pFE) Uzaktan öğretim kısa sorularının cevaplanması
01-07 Kasım	Sektör Sunumu (Uzaktan): İNŞAAT SEKTÖRÜNDE KARIYER M. Şafak ÖNCÜ (https://www.youtube.com/watch?v=2NXI1PG7PRg) Kariyer Gelişim Videosu: Ayşe Şule BİLGİÇ – İçindeki Sese Kulak Ver – (https://youtu.be/_8u2C-v1zUk?list=PLe4Y7M9McEJ_iiwz0k45LsgGjSc3r6lPez) Uzaktan öğretim kısa sorularının cevaplanması
08-14 Kasım	Sektör Sunumu (Uzaktan): ULUSLARARASI TİCARET SEKTÖRÜNDE KARIYER Sadık VURAL (https://www.youtube.com/watch?v=iUooDx2kjrc) Kariyer Gelişim Videosu: Hale CANEROĞLU – Sen Değiş, Dünya Değişsin (https://youtu.be/mcM1-Dmyq_0) Uzaktan öğretim kısa sorularının cevaplanması
15-21 Kasım	Sektör Sunumu (Uzaktan): SAĞLIK SEKTÖRÜNDE KARIYER Opr.Dr. Demir DEMİRCİ (https://www.youtube.com/watch?v=ml-pvk1NgaM) Kariyer Gelişim Videosu: Selçuk R. ŞİRİN - İtiraz Et, Hayal Kur, İlerle! (https://youtu.be/SAsC0zifeTU?list=PLU6ixkJyxZir0jsscF-SeEmewG2N0FnMQ) Uzaktan öğretim kısa sorularının cevaplanması
22-28 Kasım	Sektör Sunumu (Uzaktan): EĞİTİM SEKTÖRÜNDE KARIYER Doç.Dr. Ahmet YILDIRIM (https://www.youtube.com/watch?v=aieSAimuKjc) Kariyer Gelişim Videosu: CNN İş Görüşmesi – Ali SABANCI – Ceyda Şems (https://youtu.be/13Vvdch_nAA) Yetenek Kapısı Sisteminde CV güncellemesi yapılarak ekran görüntüsünün OBS sistemine yüklenmesi
29 Kasım-05 Aralık	Kariyer Planlama Sunumu (Uzaktan): Dr.Öğr.Üyesi Halil İbrahim ÖZMEN (https://www.youtube.com/watch?v=kekHAdyTQx0) Kariyer Gelişim Videosu: Gülfem ÇAKMAKÇI – Asla Vazgeçme - (https://youtu.be/7EXtqWL9jbc?list=PLe4Y7M9McEJ_iiwz0k45LsgGjSc3r6lPez) Uzaktan öğretim kısa sorularının cevaplanması
06-12 Aralık	Sektör Sunumu (Uzaktan): ALTERNATİF KARIYER İsmail KURT & Barış TURA (https://www.youtube.com/watch?v=d6Am5tMEFyo) Kariyer Gelişim Videosu Serdar Kuzuloğlu – Startup Turkey 2014 (https://youtu.be/5B5C-4FBz0c) Uzaktan öğretim kısa sorularının cevaplanması
13-19 Aralık	Sektör Sunumu (Uzaktan): BİLİŞİM SEKTÖRÜNDE KARIYER Burak YÜKSEL (https://www.youtube.com/watch?v=TNDMnHq50cM) Kariyer Gelişim Videosu: Ramazan Yetgin, Bayram Meral KPSS Tavsiyeler (https://youtu.be/6F6nd6rF7SU) Uzaktan öğretim kısa sorularının cevaplanması
20-26 Aralık	Sektör Sunumu (Uzaktan): SAĞLIK SEKTÖRÜNDE KARIYER Dt. Özkan SARKIN (https://www.youtube.com/watch?v=LrHKfplyfE) Kariyer Gelişim Videosu Kariyer.net – Çağlayan GÖKSAN – Canlı Mülakat Simülasyonu (https://youtu.be/oerQBZP-n2l) Uzaktan öğretim kısa sorularının cevaplanması
27 Aralık-02 Ocak	Sektör Sunumu (Uzaktan): HUKUK SEKTÖRÜNDE KARIYER Avukat Abdullah ABALI (https://www.youtube.com/watch?v=4U1FjmkRDM) Kariyer Gelişim Videosu Sivil Toplum ve Özel Sektör arasında Kariyer Geçişi Yapmak Mümkün müdür? (https://www.youtube.com/watch?v=ZVxu6VsvuJE) Uzaktan öğretim kısa sorularının cevaplanması
03-09 Ocak	Dönemin Genel Değerlendirilmesi ve Öğrenci Beklentileri Anketi (Uzaktan): Dönem değerlendirilmesinin ve beklentilerin karşılanma durumunun belirlenmesi. Bireysel CV sunumun Uzaktan Öğretim Sistemine yüklenmesi ve sınıf öğrencileri tarafından yüklenen CV sunumlarının değerlendirilmesi

kinlik Yönetimi” isimli bir dersin içerik ve etkinlik tasarımı yapılarak üniversite müfredatına eklenmesine yönelik teklif sunulmuştur. Söz konusu dersin gerekçesi; “Üniversite eğitimi alan her öğrenci işdünyasında potansiyel bir lider adaydır. Bu nedenle mezun olacak öğrencilerimizin işdünyasında kendilerini, çalışanlarını ve kurumlarını başarıya taşıyacak liderler olmaları için kariyerlerini planlamaları, geliştirmeleri ve yönetmelerine yönelik becerileri kazanmaları bu dersin amaç çerçevesini oluşturmaktadır” şeklinde ifade edilmiştir. 2019 yılında T.C. Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi Başkanlığı tarafından tüm üniversitelere gönderilen yazı ile “Kariyer Planlama” dersinin birinci sınıf öğrencilere zorunlu ders olarak önerilmiştir (CBİKO, 2019). Bu doğrultuda SDÜ Kariyer ve Mezunlarla İletişim Merkezi bünyesinde hazırlanan çalışmalar temel alınarak İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İnsan Kaynakları Yönetimi bölümü tarafından “KRY001 Kariyer Planlama ve Çalışma Hayatına Giriş” dersinin açılması Süleyman Demirel Üniversitesi Senatosuna teklif edilmiş ve 23 Haziran 2020 tarihinde gerçekleştirilen 543 nolu toplantıda kabul edilmiştir (SDÜ, 2020). İlgili karar ile ders tüm birinci sınıf öğrencilerin zorunlu olarak alacağı şekilde 1 kredi ve 2 AKTS olarak düzenlenmiş ve yürütülmesi İnsan Kaynakları Yönetimi bölümü tarafından yapılması kararlaştırılmıştır.

4.2. Dersin Amacı, Kapsamı ve İçeriği

Üniversite öğrencileri kişisel gelecek hedeflerine göre gerek çalışan ve yönetici gerekse de girişimci olarak mezuniyetleri sonrasında bir sektörün içerisinde kendilerine yer bulmaktadır. Dolayısı ile aldıkları eğitim bağlamında bir kamu, özel ve ya kâr amacı gütmeyen kuruluşların yapısal olarak bir parçası haline gelmektedirler. Ancak

çalışacakları sektörler ile ilgi bilgileri ve kariyer olanaklarını ya staj gibi uygulamalarda ya da kişisel çabaları ile edinebilmektedirler. Edinemeyenler ise ancak çalışmaya başladıklarında bu bilgilere sahip olabilmektedir.

Kariyer Planlama ve Çalışma Hayatına Giriş dersi ile eğitim aldıkları alana dayalı sektörden bağımsız olarak, öğrencilerin kendi nam ve hesaplarına çalışacakları girişimcilik, farklı sektörleri kapsayan özel sektör, farklı uzmanlık alanlarına dayalı çalışanları bünyesinde barındıran kamu sektörü ve vakıf, dernek ve sosyal girişimler için kurulan kar amacı gütmeyen kuruluşlarda kariyer olanaklarına ilişkin temel düzeyde bilgi kazanmaları ve çalışmayı istedikleri sektöre ilişkin kariyerini planlamaya başlamaları amaçlanmaktadır (SDÜ, 2023). Dersin amacı doğrultusunda öğrencilere öncelikle kariyer ve kariyer planlama kavramları aktarılmaktadır. Kurumlarda çalışmaya başlamanın anahtarı olarak CV hazırlama eğitimi verilmekte ve her öğrencinin kişisel CV’lerinin Yetenek Kapısı (www.yetenekkapisi.org) sistemine girişi ve güncellemesi sağlanmaktadır. Kariyerlerine farklı bakış açıları eklemeleri için ulusal ve uluslararası değişim programları ile ilgili bilgi verilmektedir. Girişimcilik kariyer gelişim eğitimlerinin, girişimci olmaya etkisi nedeniyle de kariyer yolu olarak girişimcilik ve liderlik eğitimi ders kapsamında öğrencilere aktarılmaktadır (Bkz. Chinyamurindi, 2016, s. 9).

Ders kapsamında bahsedilen amaçların gerçekleştirilmesi için öğrencilerin çalışma yaşamına ilişkin bilgileri birinci elden almaları amaçlanmaktadır. Bu bağlamda çözüm olarak düşünülen ise; sektörde çalışan kişilerin sektörlerine ilişkin bilgileri kendi değerlendirmelerine göre anlatmalarındır. Bu kapsamda İlgili sektörlerde kari-

Tablo 2. Ders Değerlendirme Sistemi

Görev	İçerik	Görev Puanı	Toplam Puan
Görev 1	Hazırlanan CV'nin Yetenek Kapısı Sistemine yüklenerek ekran görüntüsünün de OYS'ye yüklenmesi	10	10
Görev 2	Uzaktan Öğretim Kısa Sorularının Cevaplanması	5	15
Görev 3	Uzaktan Öğretim Kısa Sorularının Cevaplanması	5	20
Görev 4	Uzaktan Öğretim Kısa Sorularının Cevaplanması	5	25
Görev 5	Uzaktan Öğretim Kısa Sorularının Cevaplanması	5	30
Görev 6	Uzaktan Öğretim Kısa Sorularının Cevaplanması	5	35
Görev 7	Uzaktan Öğretim Kısa Sorularının Cevaplanması	5	40
Görev 8	Yetenek Kapısı Sisteminde CV güncellemesi yapılarak Ekran görüntüsünün OBS sistemine yüklenmesi	10	50
Ara Sınav Değerlendirmesi:			
Vize Notu, öğrencinin toplamda alması gereken notun, topladığı nota oranlanması ile hesaplanmaktadır.			
Vize Notu= (Toplanan Not/50) x100			
Görev 9	Uzaktan Öğretim Kısa Sorularının Cevaplanması	5	55
Görev 10	Uzaktan Öğretim Kısa Sorularının Cevaplanması	5	60
Görev 11	Uzaktan Öğretim Kısa Sorularının Cevaplanması	5	65
Görev 12	Uzaktan Öğretim Kısa Sorularının Cevaplanması	5	70
Görev 13	Uzaktan Öğretim Kısa Sorularının Cevaplanması	5	75
Görev 14	Bireysel CV sunumun Uzaktan Öğretim Sistemine yüklenmesi	15	90
Final Haftası	Öğrenci Ölçme Anketinin Doldurulması	30	120
Final Sınavı Değerlendirmesi			
Öğrencinin Toplamda alması gereken notun, topladığı nota oranlanması ile hesaplanmaktadır.			
Final Notu= (Toplanan Not/120) x100			

yer yapan SDÜ mezunlarına ulaşılmış ve kariyer gelişimi videoları çekilmiştir. 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi ders planı aşağıdaki gibidir.

Dersi alan öğrencilerin performanslarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi iki kısımda yapılmaktadır. Bunlar uzaktan eğitim kısa sınavları ve bireysel çalışmaya dayalı (cv oluşturma, cv düzeltme ve video cv sunumu) etkinliklerdir. Ders kapsamında haftalık olarak YouTube üzerinden paylaşılan videolara yönelik olarak SDÜ Öğrenme Yönetim Sistemi (OYS) üzerinden kısa sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavlar video kapsamına ilişkin 5-10 sorudan oluşan çoktan seçmeli test şeklinde gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler, dönem başında hazırladıkları ve dönem içerisinde güncelledikleri özgeçmişlerini dönem sonunda anlattıkları bir video kaydı ile desteklemekte ve OYS'ye yüklemektedirler. Öğrencilerin haftalık olarak gerçekleştirdiği görevler ile topladıkları puanların dağılımı ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Öğrenciler her hafta OYS üzerinde tanımlanan alanlara veri girişi yaparak ve haftalık olarak oluşturulan kısa sınavları cevaplamak sureti ile notlandırılmaktadır. Öğrencilerin ara sınav ve final haftasına kadar topladıkları puanlar oranlanarak ara sınav ve final notu olarak Öğ-

Tablo 3. Ders Videolarının Görüntülenme ve Kısa Sınav İstatistikleri

	Görüntülenme Sayısı	İzlenme süresi (saat)	Kısa Sınav Cevaplayan Öğrenci Sayısı
Hafta 01 - Dr.Öğr.Üyesi Halil İbrahim ÖZMEN - CV Hazırlama	22021	2412,94	3414
Hafta 03 - Kariyer Yolu Olarak Girişimcilik	12187	1921,84	2916
Hafta 04 - Prof.Dr. Hüseyin GÜL - Akademik Kariyer	10418	1012,53	3872
Hafta 05 - M. Şafak ÖNCÜ - İnşaat Sektörü	9387	1339,72	3724
Hafta 06 - Sadık VURAL Uluslararası Ticaret Sektörü	7626	894,36	3648
Hafta 07 - Opr.Dr. Demir Demirci - Sağlık Sektörü	6511	1142,16	4152
Hafta 08 - Dr.Öğr.Üye. Ahmet YILDIRM - Eğitim Sektörü	6300	1196,73	2154
Hafta 09 - Dr.Öğr.Üyesi Halil İbrahim ÖZMEN - Kariyer Planlama ve Geliştirme Süreci	1773	267,15	2976
Hafta 10 - İsmail KURT - Barış TURA - Alternatif Kariyer	8007	1625,72	3290
Hafta 11 - Burak YÜKSEL Bilişim Sektörü	6900	1334,97	4224
Hafta 12 - Dt. Özkan SARKIN - Sağlık Sektörü (Diş Hekimi)	2745	254,76	4211
Hafta 13 - Avukat Abdullah ABALI - Hukuk Sektörü	3363	455,20	4167
Toplam	97238	13858,084	

Kaynak: SDÜ SEM. (2021, 12 31). KRY001 Kariyer Planlama ve Çalışma Hayatına Giriş Dersi. <https://www.youtube.com/watch?v=mwGyT-8IQsQ&list=PLjrxpO2bd02RjtcY9WsbjYf-semcPzG> adresinden alınmıştır.

renci Bilgi Sistemine (OBS) aktarılmaktadır.

4.3. Dersin Çıktıları

KRY001 Kariyer Planlama ve Çalışma Hayatına Giriş dersini, 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Güz döneminde 6386 öğrenci, 2021-2022 Güz döneminde ise 5442 öğrenci almış bulunmaktadır. Öğrenme Yönetim Sistemi Kayıtlarına göre dersi alan öğrencilerden 2020-2021 Güz döneminde 385 öğrenci (%6), 2021-2022 Güz döneminde 450 öğrenci (%8) aktif olarak devam etmemiştir. 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı not ortalaması 88,24 olmuş, 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı not ortalaması ise 82,54 olarak gerçekleşmiştir. Youtube kanalına yüklenmiş olan içeriklerin görüntülenme istatistikleri 'Youtube Studio' sistemi üzerinden takip edilmektedir (SDÜ SEM, 2022). İkinci hafta videoları başka bir site üzerinden eklendiği için takibi yapılamamış olup haftalık izlenme ve kısa sınav istatistikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

4.4. Ders Öğrenci Değerlendirmesi Araştırması

Dersi alan öğrencilere dönem sonunda ders değerlendirme anketi yapılmaktadır. Değerlendirme anketi için SDÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 02.08.2022 tarihli ve 124/3 kararı ile gerekli onay ve izinler alınmıştır. Anket formları online olarak hazırlanmış ve 2021 girişli 6386 öğrenciden 1358'i, 2022 girişli 5442 öğrenciden de 3077'si ders değerlendirme anketini doldurmuştur. Toplamda yanıtlayan öğrenci sayısı 4435 olmuştur. Yıllara göre öğrencilerin cinsiyet dağılımları aşağıdaki gibidir.

2021 yılında katılımcıların %62,9'u kadın, %30,9'u erkek,

Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Yıl	Kadın		Erkek		Belirtmek İstemiyorum		Toplam
	n	%	n	%	n	%	
2021	909	66,9	419	30,9	30	2,2	1358
2022	1852	60,2	1185	38,5	40	1,3	3077
Toplam	2761	62,3	1604	36,2	70	1,6	4435

Tablo 5. Katılımcıların Fakülteleere Göre Dağılımı

Fakülte Adı	2021		2022		Toplam
	n	%	n	%	
Eczacılık Fakültesi	18	1,3	54	1,8	72
Eğitim Fakültesi	71	5,2	274	8,9	345
Fen - Edebiyat Fakültesi	249	18,3	389	12,6	638
Güzel Sanatlar Fakültesi	7	0,5	39	1,3	46
Hukuk Fakültesi	64	4,7	93	3,0	157
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	244	18,0	424	13,8	668
İlahiyat Fakültesi	101	7,4	185	6,0	286
İletişim Fakültesi	155	11,4	361	11,7	516
Mimarlık Fakültesi	65	4,8	112	3,6	177
Mühendislik Fakültesi	155	11,4	520	16,9	675
Sağlık Bilimleri Fakültesi	97	7,1	274	8,9	371
Sivil Havacılık Yüksekokulu	11	0,8	35	1,1	46
Spor Bilimleri Fakültesi	0	0,0	69	2,2	69
Tıp Fakültesi	85	6,3	165	5,4	250
Yanıt Yok	36	2,7	83	2,7	119
Toplam	1358	1	3077	1	4435

2022 yılında ise %60,2'i kadın, %38,5'i erkektir. Katılımcıların fakülterle göre dağılımı incelendiğinde ise en fazla katılımın sırası ile Mühendislik Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi'nden olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin dersi değerlendirmeleri için Likert-tipi sorular hazırlanmış ve tercihlerinin daha yüksek gerçeklik değerine sahip olması için 7'li ölçek kullanılmıştır (Bkz. Preston & Colman, 2000, s. 12). Öncelikli olarak öğrencilere uzaktan eğitim sisteminin etkili bir öğrenme yöntemi olup olmadığı konusundaki düşünceleri sorulmuş ve 2021 yılı girişli öğrencilerin ortalaması (=2,97), 2022 yılı girişli öğrencilere (=4,02) göre oldukça düşük olduğu gözlenmiştir. Her iki grup öğrencinin uzaktan eğitim sistemini etkili bir eğitim yöntemi olarak değerlendirmede ifade edilebilir. Öğrencilerin Kariyer Planlama dersinin kişisel gelişimlerine katkısına ilişkin düşünceleri 2021 yılı girişli öğrenciler (=5,68) ve 2022 girişli öğrenciler için (=5,73) benzerdir. Öğrenciler dersin kişisel gelişimlerine katkı sağladığını düşünmekte olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrencilerin derste anlatılan konuların kişisel kariyer planları için yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleri büyük ölçüde pozitif olduğu (=4,97 – =5,14) görülmektedir. Öğrenciler Kariyer Planlama dersinin gerekli bir ders olduğunu düşünmekte olup 2021 girişli (=5,61) ve 2022 girişli öğrencilerin ortalaması (=5,61) benzer bir şekilde hesaplanmıştır. Ders kapsamında yapılan sınavların dersin içeriğine yüksek düzeyde uygun olduğunu düşünmekte olup 2021 girişli öğrencilerin ortalaması (=5,87) ile 2022 yılı girişli öğrencilerin ortalaması (=5,67) oldukça yakındır. Ders sorumlusunun anlatım yetkinliği ve iletişim düzeyinin oldukça yüksek olduğu öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. 2021 yılı girişli öğrenciler için bu değerler sırası ile =6,32 ve =6,16 iken, 2022 yılı girişli öğrenciler için =6,02 ve =5,82 olarak hesaplanmıştır. Öğrenciler,

ders kapsamında hazırlanan videoların içeriğinin yüksek düzeyde yeterli olduğunu düşünmektedirler (=5,90 – =5,86). Ayrıca öğrencilere ders kapsamında YouTube'a yüklenen video içeriklerini başka üniversitelerde okuyan öğrencilere tavsiye edip etmeyecekleri sorulmuş ve yüksek düzeyde tavsiye edeceklerini ifade etmişlerdir (=5,40 – =5,49). Son olarak öğrencilere bu dersi almış olmanın dolayı mutlu olup olmadıkları sorulmuş ve 2021 yılı girişli öğrenciler (=5,72) ve 2022 girişli öğrenciler (=5,76) çok yüksek düzeyde mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

Anket formunda ayrıca öğrencilere görüş, istek ve önerileri sorulmuş olup 1236 öğrenci düşüncelerini paylaşmıştır. Görüş paylaşanların %90'ı olumlu görüş paylaşırken %6'sı öneri, %4'ü de ders hakkında olumsuz yorum paylaşmıştır. Paylaşılan bazı görüşler aşağıdaki gibidir;

- “Ders, kariyer alanında kafamda oluşan soru işaretlerine cevap oldu. Teşekkürler...”
- “Bence güzel bir ders. Katkı sağlıyor kişisel gelişime. Özellikle kariyer hayatlarını anlatan insanlar fikri güzel. YouTube platformu seçilmiş o da güzel bir fikir.”
- “Geleceğimi planlamak için bana örnek bir ders olduğunu düşünüyorum.”
- “Benim derslerim arasında en memnun olduğum ders ve dönütünün olduğu ders. Bu yüzden derse olan ilgim daha da artıyor. Hocanın diksiyonu çok güzel, öz ve iyi anlatımlarla bana katkı sağlıyor.”
- “İlk başta derse karşı vize finalin olmamasından dolayı çok kısa sınav oluyoruz diye bir ön yargım vardı ancak aslında bu ders bize son da yapmamız gerekeni şimdi öğretiyor. Bu dersi almış olduğum için gerçek anlam da kendimi şanslı sayıyorum iyi ki SDÜ ye

Tablo 5. Ders Değerlendirme Anketi Sonuçları

	2021					2022				
	n	Ss	Skewness	Kurtosis	n	Ss	Skewness	Kurtosis		
Uzaktan Eğitim sistemi etkili bir öğrenme yöntemidir.	1323	2,97	1,70	,592	-426	2987	4,02	1,89	-,045	-,986
Dersi almanın gerekli olduğunu düşünüyorum.	1323	5,61	1,70	-1,147	,449	2987	5,61	1,63	-1,148	,572
Dersin kişisel gelişimime katkı sağladığını düşünüyorum.	1323	5,68	1,65	-1,242	,748	2987	5,73	1,53	-1,256	1,019
Derste anlatılan konuların, kişisel kariyer planlarımı yapmak için yeterli olduğunu düşünüyorum.	1323	4,97	1,73	-,619	-,449	2987	5,14	1,70	-,683	-,359
Derste yapılan kısa sınavların içeriğe uygun olduğunu düşünüyorum.	1323	5,87	1,63	-1,575	1,696	2987	5,67	1,56	-1,209	,869
Ders sorumlusunun ders anlatım performansının yeterli olduğunu düşünüyorum.	1323	6,32	1,24	-2,383	6,033	2987	6,09	1,28	-1,558	2,146
Ders sorumlusunun öğrenci ile iletişiminin yeterli olduğunu düşünüyorum.	1323	6,16	1,32	-1,891	3,482	2987	5,82	1,52	-1,338	1,175
Ders için hazırlanan videoların yeterli içeriğe sahip olduğunu düşünüyorum.	1323	5,90	1,46	2,00	-1,564	2987	5,86	1,39	-1,271	1,221
Ders için hazırlanan videoların başka üniversitelerde okuyan arkadaşlarıma da tavsiye etmeyi düşünüyorum.	1323	5,40	1,80	-,969	-,063	2987	5,49	1,69	-1,015	,226
Dersi almış olmaktan dolayı mutluyum.	1323	5,72	1,70	-1,316	,839	2987	5,76	1,54	-1,282	1,057

geçtim iyi ki bu dersi aldım, kendi kişisel ticaretimi videolardan esinlenerek oluşturdum. İyi ki diyorum hep.”

- “Videolar çok bilgilendirici ve hayatı anlatan videolar. Gayet iyi geçen bir ders. Ve kısa sınavlar yararlı olup bizi zorlamıyor.”
- “Kariyer planlama dersi ilerideki kariyer planım ve hedeflerim için çok yardımcı oldu. Bölümümle ilgili vizyonumu arttırdı ve sadece okuduğum bölüme bağlı kalmamam gerektiğini bana öğretti.”
- “Ders benim bazı alalarda ufku açtı bu yaşımda. Teşekkür ederim emeği geçene herkese.”
- “Dersin ilerideki kariyer hayatım için beni daha iyi hazırladığını, geliştirdiğini, bilgilendirdiğini düşünüyorum.”
- “Genel olarak üniversiteye yeni gelmiş birçok öğrenci kariyeri hakkında kesin bir yol oluşturmada yardımcı olabilecek bir ders bu ders sadece 1. sınıfta değil daha üst sınıflarda da hatırlatma niteliğinde verilebilir.”

Olumlu düşüncelerin yanında öğrenciler tarafından olumsuz değerlendirmeler ve öneriler de yapılmıştır. Bu düşüncelerden bazıları da aşağıdaki gibidir;

- “Uzaktan eğitime son verilerek yüz yüze eğitim ile kariyer hayatımızı geliştirmek hepimiz için daha iyi olacağını düşünüyorum.”
- “Ders olarak değil de firmaların 1. Sınıftan itibaren uygulama eğitimi vermesini sağlamak daha doğru olacak diye düşünüyorum son zamanlarda gerek iş ilanlarında gerekse işverenlerle yaptığım diyaloglarda deneyim faktörünün çok öne alındığını gördüm deneyim yapabileceğimiz yer yok denecek kadar az bu konunun üstüne düşülmesi gerektiğini düşünüyorum.”
- “Okuduğumuz bölümden çok bağımsız bazı dersler olduğunu düşünüyorum. Her bölümün kendi alanındaki kariyer planlamasına yoğunlaşırsa daha verimli olabileceğini düşünüyorum.”
- “Dersin yüz yüze olması verimlilik açısından daha iyi olacaktır.”
- “Milli sporcuym ve kısa sınavlar hep maç tarihlerine ve milli takım kamp tarihlerine denk geldi bu sebepten çoğu göreve katılamadım.”
- “Keşke görevler süreli olmasaydı.”
- “Farklı içeriklerde videoların sayısı artırılabilir.”
- “Gayet güzeldi ancak dersin uzaktan oluşu alınan verimi düşüyordu maalesef.”

- “Böyle bir ders olduğundan biraz sonradan haberim oldu.”
- “Videolar daha kısa olabilir.”
- “Daha az ödev olabilir.”

5. Sonuç

Yükseköğretim öğrencilerinin meslek seçimi ve kariyer planlama konusunda endişe duymaları (Haviland & Gohn, 1983, s. 29; Hennessey, Roessler, Cook, Unger, & Rumrill, 2006, s. 42-43; Touchton, Wertheimer, Cornfeld, & Harrison, 1977, s. 43), üniversitelerin bu endişeyi gidermek için çalışmalar yapmasına neden olmuştur. Üniversiteler bünyesinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, kariyer merkezleri ve kariyer planlama eğitimleri bu çabaların bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kronolojik gelişmeler ışığında günümüzde kariyer planlama eğitimi, Üniversite öğrencilerinin akademik hayattan iş dünyasına geçişte, öğrendikleri bilgilerin nasıl kullanılacağını anlamaları açısından önemli olarak değerlendirilmekte ve üniversitelerin temel misyonlarından biri olarak vurgulanmaktadır (Peng, 2004, s. 131; Cruzvergara, Testani, & Smith, 2018, s. 31). Ülkemizde öğrenciler yönelik mesleki ve kariyer danışmanlığı ve eğitimleri Milli Eğitim sisteminde 1950’li yıllar, yükseköğretim sisteminde ise 1970’li yıllar itibarıyla başlamıştır. Günümüzde ise üniversitelerin tamamında CBİKO’nun da yönlendirmesi ile kariyer planlama eğitimi müfredatlara eklenmiş bulunmaktadır.

Bu çalışmada Süleyman Demirel Üniversitesi özelinde kariyer planlama eğitiminin ders müfredatına eklenme süreci, dersin yapısı ve işleyişi anlatılarak ilk uygulamalar sonrasında öğrenciler açısından elde edilen çıktıların değerlendirilmesi yapılmıştır. Pek çok üniversiteden farklı olarak Kariyer Planlama dersi SDÜ özelinde tüm öğrencilerin aynı platform içerisinde eğitim aldıkları bir model üzerine inşa edilmiştir. Böylece tek kaynak üzerinden öğrencilere ulaşılmakta, uzman personel tarafından içerikler tasarlanmakta ve öğrenciler arasında etkileşim artırılarak kariyer gelişimine katkı sağlanması amaçlanmaktadır. “KRY001 Kariyer Planlama ve Çalışma Hayatına Giriş” olarak adlandırılan derse 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Güz döneminde 6386 öğrenci, 2021-2022 Güz döneminde ise 5442 öğrenci kaydolmuş derse almıştır. SDÜ Sürekli Eğitim Merkezi Youtube kanalı (SDÜ SEM, 2021) üzerinden canlı olarak anlatılan ders kayıtları toplamda 93.238 kez ve 13858.084 saat izlenme süresine ulaşmıştır. Dersin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi için yapılan anket çalışmasına 4435 öğrenci katılmış olup öğrencilerin %79,6,2’si derse almaktan dolayı mutlu olduğunu, %83,5’i ders içeriğini yeterli bulduklarını, %79,8’i dersin kişisel gelişimlerine katkı sağladığını, %73’ü ders kapsamında izledikleri videoları başka üniversitede eğitim gören arkadaşlarına tavsiye etmeyi düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca anket soruları dışında öğrencilerden kişisel değerlendirme yazmaları istenmiş ve 1236 öğrenci yorum yazmıştır. Bu yorumla-

rın ise %90 olumlu geribildirim olarak değerlendirilmiştir. İlk uygulamalar sonrasında geri dönüşlerin olumlu olması ve öğrenciler tarafından memnuniyet ile karşılanması olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. Uzaktan eğitim sisteminde kaydedilen gelişmeler ile 2021 ve 2022 yılı girişli öğrenciler arasında görüş pozitif olarak %35 oranında değişmiştir. Devam eden süreçte ise dikey sınıflandırma yerine yatay çeşitlendirme yapılarak önce fakülte düzeyinde sonra da bölüm düzeyinde farklılaştırmaya gidilmesi yararlı olacaktır. Dolayısı ile ders tüm öğrencilere yönelik ortak içerikler ve fakülte/bölüm içerikleri şeklinde tasarlanabilir. İçeriklerin zenginleştirilmesi ile öğrencilerin farklı kişilerin kariyer gelişmelerini izleyerek kendilerine çıkarımlar sağlaması gerçekleştirilebilir. Bu içerikler üniversitenin eski mezunlarından olması etki düzeyini daha da artıracaktır.

Bu süreçte hem kariyer seçeneklerinin hem de öncelikle-

rinin zaman içinde değişme eğiliminde olmasının kariyer planlamasının zayıf yönünü oluşturduğu vurgulanabilir, ancak kişilere kariyer planlamasının kavramsal çerçevesinin kazandırılmasının tüm yaşam boyunca kariyer ile ilgili yeniden düşünme ve yeniden eyleme geçme fırsatı kazandıracığı unutulmamalıdır (Law, 1996, s. 29). Sonuç itibarıyla üniversite yöneticileri/karar vericileri açısından müfredata tek bir dersin konulması ile öğrencilerin kariyer endişelerinin ve kariyer planlama ihtiyaçlarının karşılandığı düşünülmemeli ve öğrencilere/mezunlara yönelik bütünsel bir çerçeve geliştirilmeye devam edilmelidir.

6. Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 02/08/2022 tarihli ve 124/3 numaralı kararı ile alınmıştır.

Kaynakça

- Acar, R., & Özdaşlı, K. (2017). Bireysel kariyer planlama yapmanın öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: SBMYO öğrenci üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21), 301-314. <https://doi.org/10.20875/makusobed.316449>
- Adekola, B. (2011). Career Planning and career management as correlates for career development and job satisfaction a case study of Nigerian bank employees. *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(2), 100-112.
- Agnew, S. (1969). *Manual for youth coordinators*. Washington, D.C.: President's Council on Youth Opportunity.
- Archer, L., & DeWitt, J. W. (2014). Adolescent boys' science aspirations: Masculinity, capital and power. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(1), 1-30. <https://doi.org/10.1002/tea.21122>
- Arthur, M., Hall, D., & Lawrance, B. (1989). Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach. In M. Arthur, D. Hall, & B. Lawrance (Eds.), *The handbook of career theory* (s. 7-25). New York: Cambridge University Press.
- Arthur, N. (2008). Qualification standards for career practitioners. In J. Athanasou, & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (s. 303-323). New York: Springer.
- Barak, A. (1981). Vocational interests: A cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 19(1), 1-14.
- Barnes, A., Bassot, B., & Chant, A. (2011). *An introduction to career learning and development* 11-19. London: Routledge.
- Barney, F. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99-120.
- Brewer, J. (1942). *History of vocational guidance: Origins of early development*. New York: Harper-Collins.
- Brown, D. (2014). *Career information, career counselling, and career development*. Harlow: Pearson Education.
- Buehler, R., Griffin, D., & Peetz, J. (2010). The planning fallacy: Cognitive, motivational, and social origins. In M. Zanna, & J. Olson (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (s. 1-62). San Diego: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(10\)43001-4](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(10)43001-4)
- Buehler, R., Griffin, D., & Ross, M. (1994). Exploring the "Planning Fallacy": Why people underestimate their task completion times. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(3), 366-381. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.3.366>
- CBİKO. (2019, Aralık 08). Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi'nden kariyer merkezleri için 3 yeni hizmet. T.C. Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi: <https://www.cbiko.gov.tr/haberler/cumhurbaskanligi-insan-kaynaklari-ofisi-nden-kariyer-merkezleri-icin-3-yeni-hizmet> adresinden alındı.
- CBİKO. (2020, Mayıs 09). Üniversitelerin kariyer merkezlerine uzaktan eğitim. T.C. Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi: <https://www.cbiko.gov.tr/haberler/universitelerin-kariyer-merkezlerine-uzaktan-egitim> adresinden alındı.
- CBİKO. (2022, Haziran 15). Kariyer planlama dersi. T.C. Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi: <https://www.cbiko.gov.tr/projeler/kariyer-planlama-dersi> adresinden alındı.
- Chinyamurindi, W.T. (2016). A narrative investigation on the motivation to become an entrepreneur among a sample of black entrepreneurs in South Africa: Implications for entrepreneurship career development education. *Acta Commercii*, 16(1), 1-9. <https://doi.org/10.4102/ac.v16i1.310>
- Collins, D., & Montgomery, C. (1995). Competing on resources: strategy in the 1990s. *Harvard Business Review*, 73(4), 118-129.
- Cruzvergara, C., Testani, J., & Smith, K. (2018). Leadership competency expectations of employers and the expanding mission of career centers. *New Directions for Student Leadership*, 2018(157), 27-37. <https://doi.org/10.1002/yl.20277>
- Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). On birinci kalkınma planı. Ankara: CSBB Ya. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlanı.pdf> adresinden alındı.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2014). *Ulusal istihdam stratejisi (2014-2023)*. Ankara: ÇŞGB Çalışma Genel Müdürlüğü.
- DCSF. (2007). *Quality standards for young people's information advice and guidance (IAG)*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families. Retrieved from https://dera.ioe.ac.uk/8156/7/Standards_Redacted.pdf
- Drucker, P. (2008). *Management*. New York: HarperCollins.
- Dunning, D. (2007). Prediction: The inside view. In E. Higgins, & A. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (s. 69-90). New York: Guilford. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2008.00665.x>

- Eisenhardt, K. M., & Martin, J. A. (2000). Dynamic capabilities: What are they. *Strategic Management Journal*, 21, 1105-1121.
- Fenning, B., & May, L. (2013). "Where there is a will, there is an A": Examining the roles of self-efficacy and self-concept in college students' current educational attainment and career planning. *Social Psychology of Education*, 16(4), 635-650.
- Fonochs, G., Arany, J., Lee, A., & Loving, S. (1982). Providing career planning and placement services for college students with disabilities. *Exceptional Education Quarterly*, 3(3), 67-74.
- Grafman, J., Spector, L., & Ratterman, M. (2005). Planning and The Brain. In G. Ward, & R. Morris (Eds.), *The Cognitive Psychology of Planning* (s. 181-198). New York: Psychology Press.
- Grant, R. M., & Jordan, J. (2014). *Stratejinin Temelleri*. Ankara: Nobel Akademik Ya.
- Guichard, J. (1989). Career education in France: New objectives and new methods. *British Journal of Guidance & Counselling*, 17(2), 166-178. <http://dx.doi.org/10.1080/03069888908258051>
- Guichard, J. (2001). A century of career education: Review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(1), 155-176.
- Han, T. (1974). Ülkemizde rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarında gelişmeler ve sorunları. *Psikoloji Çalışmaları*, 11, 33-38.
- Haviland, M., & Gohn, L. (1983). Career planning needs of college students. *NASPA Journal*, 20(4), 28-33. <https://doi.org/10.1080/00220973.1983.11071855>
- Healy, M., Hammer, S. & McIlveen, P. (2022). Mapping graduate employability and career development in higher education research: a citation network analysis. *Studies in Higher Education*, 47:4, 799-811. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1804851>
- Hennessey, M., Roessler, R., Cook, B., Unger, D., & Rumrill, P. (2006). Employment and career development concerns of postsecondary students with disabilities: Service and policy implications. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(1), 39-55.
- Henri, F. (1949). *General and industrial management*. New York: Pitman.
- Herr, E. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world. In J. Athanasou, & R. V. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (s. 45-67). Dordrecht: Springer Science. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-25153-6>
- Honda, Y. (2005). 'Freeters': Young atypical workers in Japan. *Japan Labor Review*, 2(3), 5-25.
- Hughes, E. (1937). Institutional office and the person. *American Journal of Sociology*, 43(3), 404-413.
- Inagaki, K. (2014). Case study: Linking career education to university education in Japan. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 8(8), 2397-2399. <http://doi.org/10.5281/zenodo.1094066>
- İŞKUR. (2007). *Stratejik plan: 2008-2012*. Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü.
- Jenschke, B., Schober, K., & Langner, J. (2014). Career guidance in the life course: Structures and services in Germany. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/104-014wa>
- Kanter, R. (1989). 'Careers and the wealth of nations: a macro-perspective on the structure and implications of career forms. In M. Arthur, D. Hall, & B. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim, B., Sun, H., Bo, H., Puig, A., & Sang, M. (2014). A moderated mediation model of planned happenstance skills, career engagement, career decision self-efficacy, and career decision certainty. *Career Development Quarterly*, 62(1), 56-69.
- Larson, L. (1987). Problem solving appraisal: A necessary ingredient in the career-planning process. *Journal of Career Development*, 14(1), 24-34.
- Law, B. (1996). A career-learning theory. In A. Watts, B. Law, J. K. Killen, & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking careers education and guidance: Theory, policy and practice* (s. 29-45). London: Routledge.
- Lifchez, R., & Trier, P. (1979). The university as a half-way house. *New Directions for Higher Education*, 1979(25), 23-40. <https://doi.org/10.1002/he.36919792505>
- Lockett, A., & Wild, A. (2014). Bringing history (back) into the resource-based view. *Business History*, 56(3), 372-390.
- Lynch, R. (2006). Career and technical education. In F. English (Ed.), *Encyclopedia of educational leadership and administration* (s. 101-103). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Marım, Y., & Sam, R. (2018). 1950-1960 arası Amerikalı uzman raporları bağlamında Türk eğitim sistemine çizilen yol haritası. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 30, 11-33. <https://doi.org/10.20981/kaygi.411677>
- McCash, P., Hooley, T. & Robertson, P.J. (2021). Introduction: Rethinking career development. In P.J. Robertson, T. Hooley & P. McCash (Eds.), *The Oxford Handbook of Career Development*, (p. 2-19). Oxford: Oxford University Press.
- Mintzberg, H. (1994). The rise and fall of strategy planning. *Harvard Business Review*, 72(1), 107-114.
- Mintzberg, H. (1994b). Rethinking strategic planning part I: Pitfalls and fallacies. *Long Range Planning*, 27(3), 12-21. [https://doi.org/10.1016/0024-6301\(94\)90185-6](https://doi.org/10.1016/0024-6301(94)90185-6)
- Mochizuki, Y. (2011). Career education in high schools: Focusing on "guidance ways of being and ways of living". *Japan Labor Review*, 8(1), 67-84.
- Moote, J., & Archer, L. (2018). Failing to deliver? Exploring the current status of career education provision in England. *Research Papers in Education*, 33(2), 187-215. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271005>
- Morgan, C. J. (1979). Career education in Australia: Trends and issues. *Australian Journal of Education*, 23(1), 1-20. <https://doi.org/10.1177/00246301197902300101>
- Morita, T., Yamamoto, K., & Managi, S. (2018). The relationship between school-based career education and subsequent incomes: Empirical evidence from Japan. *Economic Analysis and Policy*, 58, 70-87. <https://doi.org/10.1016/j.eap.2017.12.007>
- OECD. (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. Paris: OECD. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/34050171.pdf>
- Özdemir Küçükçapraz, D. (2018). *SDÜ 3. mezun danışma kurulu sonuç raporu*. Isparta: SDÜ Kariyer Planlama ve Mezunlarla İletişim Merkezi.
- Patton, W. (2001). Career education: What we know, what we need to know. *Australian Journal of Career Development*, 10(3), 13-19. <https://doi.org/10.1177/103841620101000304>
- Peng, H. (2004). Taiwanese junior college students' need for and perceptions of career planning course. *Psychological Reports*, 94(1), 131-138. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.1.131-138>
- Percy, C. & Dodd, V. (2021). The economic outcomes of career development programmes. In P.J. Robertson, T. Hooley & P. McCash (Eds.), *The Oxford Handbook of Career Development*, (p. 35-48). Oxford: Oxford University Press.
- Preston, C. C., & Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: Reliability, validity, discriminating

- power, and respondent preferences. *Acta Psychologica*, 104(1), 1-15. [https://doi.org/10.1016/S0001-6918\(99\)00050-5](https://doi.org/10.1016/S0001-6918(99)00050-5)
- Resmî Gazete. (1973, Temmuz 07). Yükseköğretim kanunu. 14587. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14587.pdf> adresinden alındı.
- Rossier, J., Cardoso, P. M., & Duarte, M. E. (2021). The narrative turn in career development theories: An integrative perspective. In P.J. Robertson, T. Hooley & P. McCash (Eds.), *The Oxford Handbook of Career Development*, (p. 169-180). Oxford: Oxford University Press.
- SDÜ. (2020, 06 23). Senato Kararı toplantısı, Karar No:553. <https://w3.sdu.edu.tr/duyuru/9542/senato-karari-top-no-543> adresinden alındı
- SDÜ. (2021). 2021-2025 stratejik planı. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- SDÜ. (2023). Ders Bilgi Paketi: KRY001 Kariyer planlama ve çalışma hayatına giriş. <https://sis.sdu.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=14&curSunit=1415#>
- SDÜ SEM. (2021, 12 31). KRY001 kariyer planlama ve çalışma hayatına giriş dersi. <https://www.youtube.com/watch?v=mwGyT-8IQsQ&list=PLjrxpO2bd02RUjtcY9WsbjYfsemcPzG> adresinden alındı.
- Seibert, S., Kraimer, M., Holtom, B., & Pie. (2013). Even the best laid plans sometimes go askew: Career self-management processes, career shocks, and the decision to pursue graduate education. *Journal of Applied Psychology*, 98(1), 169-182.
- Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.
- Šverko, B., Babarovic, T., & Šverko, I. (2008). Assessment of values and role salience. In J. Athanasou, & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (s. 539-564). New York: Springer.
- Şirin, A. (2004). Rehberlik çeşitleri. C. Karagözoğlu, & İ. Kemertaş içinde, *Psikolojik danışma ve rehberlik: Eğitimde üçüncü boyut* (s. 89-112). Birsen Ya.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik: Teori ve uygulama*. Ankara: MEB.
- Touchton, J., Wertheimer, L., Cornfield, J., & Harrison, K. (1977). Career planning and decision-making: A developmental approach to the classroom. *The Counseling Psychologist*, 6(4), 42-47. <https://doi.org/10.1177/001100007700600417>
- Török, R., Toth-Kiraly, I., Böthe, B., & Orosz, G. (2017). Analyzing models of career decision self-efficacy: First-order, hierarchical, and bifactor models of the career decision self-efficacy scale. *Current Psychology*, 36(4), 764-773. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9464-9>
- Tuncay, A. (2022). Genç işsizlikle mücadelede kariyer merkezlerinin rolü ve bir kariyer merkezi modeli. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı.
- Uenishi, M. (2011). Career support in universities. *Japan Labor Review*, 8(1), 85-102.
- Ünalın, N. (2013). Üniversite kariyer merkezleri için bir model önerisi. I. Uluslararası İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi (s. 27-34). Ankara: Türkiye İş Kurumu.
- Van Maanen, J., & Schein, E. (1977). Career development. In J. Hackman, & J. Suttle (Eds.), *Improving life at work* (s. 30-95). Santa Monica, CA.: Goodyear Publishing.
- Ward, G., & Morris, R. (2005). Introduction to the psychology of planning. In G. Ward, & R. Morris (Eds.), *The Cognitive Psychology of Planning* (s. 1-34). New York: Psychology Press.
- Watts, A. (2001). Career education for young people: Rationale and provision in the UK and other European countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(1), 209-222. <https://doi.org/10.1023/A:1012231803861>
- Watts, A., & Sultana, R. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 105-122. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-1025-y>
- Yang, L., & Wong, L. (2020). Career and life planning education: Extending the self-concept theory and its multidimensional model to assess career-related self-concept of students with diverse abilities. *ECNU Review of Education*, 3(4), 659-677.
- Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında paradigma değişimi ve Türkiye açısından sonuçlar: Geçmişten geleceğe yönelik bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 97-118.
- Yeşilyaprak, B. (2019). Türkiye'de mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetleri: Güncel durum ve öngörüler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 73-102.
- Yoğun, A. (2013). Genç istihdamının artırılması bağlamında üniversiteler ve İŞKUR işbirlikleri. I. Uluslararası İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi (s. 10-18). Ankara: İŞKUR.
- YÖK, (2019). 2019-2023 Stratejik Planı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/strateji_dairesi/stratejik-plan/2019_2023_Stratejik_Plan.pdf
- Zikic, J., & Klehe, U. (2006). Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 391-409. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.05.007>

Akademik GÜdülenme İle Üniversiteye Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki[§]

The Relationship Between Academic Motivation and Sense of University Belonging

Petek Akman Özdemir^{1*}

¹Fenerbahçe Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

Orcid: P. Akman Özdemir (0000-0001-7797-0353)

Özet: Akademik güdülenme ve üniversiteye aidiyet, öğrencilerin eğitim yaşamını etkileyen, olumlu sosyal ve akademik sonuçları olan önemli etmenler olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada, üniversiteye aidiyet duygusu bileşenlerinin (aidiyet, diğer öğrenciler ve öğretim üeleri tarafından kabul edilme) farklı akademik güdülenme türleri (içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmenin olmaması) ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 18 ile 22 yaşları arasındaki 390 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere Akademik Motivasyon Ölçeği ve Üniversiteye Aidiyet Ölçeği uygulanmıştır. Hiyerarşik regresyon analizleri, kız öğrencilerin akademik güdülenmelerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ve yaş arttıkça dışsal güdülenmenin azaldığını göstermiştir. Aidiyetin akademik içsel ve dışsal güdülenmeyi pozitif, güdülenmenin olmamasını ise negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Öğretim üyelerinin kendilerine ilgi ve saygı gösterdiğini hissedilen öğrencilerin akademik dışsal güdülenme puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Güdülenmenin olmaması modeline öğrenciler tarafından kabul edilme negatif yönde katkıda bulunmuştur. Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinde değerlendirilen araştırma sonuçları, destekleyici sosyal ve akademik ortamın üniversite eğitiminde önemli rol oynadığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik güdülenme, güdülenmenin olmaması, üniversiteye aidiyet duygusu, Öz-Belirleme Kuramı

Abstract: Academic motivation and university belonging are considered as important factors that influence university students' academic life, lead to positive social and academic outcomes. The aim of this study is to examine the relationships between components of sense of university belonging (belonging, acceptance by other students and faculty members) and types of academic motivation (intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation). 390 university students between the ages of 18 and 22 participated in the study. Academic Motivation Scale and The Psychological Sense of School Membership Scale for University Students were administered to the students. Hierarchical regression analyses revealed that female students showed higher academic motivation compared to male students and amotivation decreased with age. Belonging was found to positively predict academic intrinsic and extrinsic motivations whereas it negatively predicted amotivation. The students, who felt respected and cared by faculty members, scored higher on academic extrinsic motivation. Acceptance by other students negatively contributed to the model of amotivation. The research results, discussed within the scope of Self-Determination Theory, show that supportive social and academic environment plays an important role in university education.

Keywords: Academic motivation, amotivation, sense of university belonging, Self-Determination Theory

1. Giriş

Üniversiteler, sosyal etkileşimler ile topluluk ruhunun oluştuğu ve öğrencilerin kendilerini bir topluluğun üyesi olarak hissedebilecekleri çeşitli sosyal ve akademik bağlamlar sunmaktadır. Üniversiteye aidiyet duygusu, olumlu akademik ve sosyal sonuçları olan önemli bir psikolojik etmen olarak kabul edilmektedir (Strayhorn, 2019). Eğitim ortamı öğrencilerin aidiyet ihtiyaçlarını karşılamadığında, akademik çalışmalara ilişkin güdülenmeleri azalabilmekte ve eğitimi yarıda bırakma kararı verebilmektedirler (Heisserer & Parrete, 2002). Bu bağlam-

da, üniversite deneyimine ilişkin daha kapsamlı bir bakış sunabilmek için üniversiteye aidiyetin farklı değişkenler ile ilişkilerinin incelenmesi (Hurtado & Carter, 1997) ve akademik güdülenme ile ilişkisinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Güdülenmeyi açıklayan ve özellikle eğitim alanına da uygulanan farklı kuramlar (örn., Atkinson, 1964; Maslow, 1954) bulunmaktadır. Akademik çalışmalara ilişkin güdülenmenin incelenmesine Öz-Belirleme Kuramı (Deci & Ryan, 1985) da önemli düzeyde katkıda bulunmuştur

* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : petek.akman@fbu.edu.tr
Geliş Tarihi / Received Date: 05.08.2022 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 10.04.2023

doi: 10.32329/uad.1156530

[§] Bu çalışma, 29 Nisan - 1 Mayıs 2021 tarihleri arasında düzenlenen Uluslararası Ergenlik ve Gençlik Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

(Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Öz-Belirleme Kuramı, güdülenmeye, kişilik gelişimine ve ideal işlevsellğe odaklanan makro bir kuramdır. Kuramda güdülenme, temel psikolojik ihtiyaçlar ile ilişkili olarak açıklanmıştır. Özerklik, yeterlik ve ilişkili olma (ilişkisel) temel psikolojik ihtiyaçlar olarak tanımlanmıştır. Temel psikolojik ihtiyaçların doğuştan gelen evrensel ihtiyaçlar oldukları çok sayıda araştırmada (örn., Deci vd., 2001; Ryan & Deci, 2000) gösterilmiştir. Bu kapsamda, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu sağlayacak çevresel koşulların oluşturulmasının iyi oluş ve bireyin olumlu sosyo-duygusal gelişimi açısından önemli olduğu, güdülenmenin ortaya çıkmasında rol oynadığı vurgulanmıştır (Deci & Ryan, 2000).

Öz-Belirleme Kuramında, akademik güdülenme iki temel güdülenme türü; içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) güdülenme ile açıklanmaktadır (Deci vd., 1991). Akademik içsel güdülenme, akademik çalışmalara ilişkin merak ve ilgi gibi içsel uyarılara dayanmaktadır (Ryan & Deci, 2000). Dışsal bir uyarı olmadan öğrencilerin içsel doyum sağlama, akademik konuları öğrenme gibi nedenlere bağlı güdülenmelerini içermektedir. Akademik dışsal güdülenme ise belirli bir amaca ulaşmada bir araç olarak görüldüğü için akademik faaliyetlerin gerçekleştirilmesini ifade etmektedir. Öğrenme isteğinin ödül ve onay gibi dışsal etmenlere bağlı olduğu güdülenme olarak tanımlanmaktadır. İçsel güdülenme ve dışsal güdülenme zıt kavramlar olarak değerlendirilebilmektedir (Harter, 1981). Ancak iki güdülenme türünün bir arada görülebileceği ortaya konulmuştur ve zıt kavramlar olarak değerlendirilmemeleri gerektiğine dikkat çekilmiştir (Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005).

Öz-Belirleme Kuramında güdülenme, öz-belirlenimin en üst düzeyde olduğu içsel güdülenmeden, güdülenmenin olmamasına doğru değiştiği bir eksen üzerinde açıklanmıştır (Ryan & Deci, 2000). Güdülenmenin olmaması (amotivation/motivasyonsuzluk), öğrencilerin akademik faaliyetleri isteksiz şekilde gerçekleştirdikleri ya da eyleme geçmedikleri durumları ifade etmek için önerilmiştir. Kendini yetersiz olarak değerlendirme, istenilen sonuçlara ulaşamayacağını düşünme ya da akademik faaliyetleri önemli bulmama gibi nedenler güdülenmenin ortaya çıkmamasında rol oynamaktadır. Akademik güdülenmenin olmaması ya da düşük düzeyde güdülenme ile akademik çalışmalara karşı ilgisizlik (Vallerand vd., 1992) ve eğitimin yarıda bırakılması (Fan & Wolters, 2014) arasında pozitif yönde ilişki olduğu gösterilmiştir. Diğer yandan yüksek düzeyde akademik içsel güdülenmenin olumlu akademik sonuçları olduğu, örneğin yüksek düzeyde iyi oluş ve akademik başarı (Robbins vd., 2004) ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Üniversiteye aidiyet duygusu, aidiyeti açıklayan farklı kuramsal bakış açılarına dayanılarak kavramsallaştırılmıştır. Maslow'un (1954) tanımladığı ihtiyaçlar hiyerarşisi aidiyet ile ilgili kuramlara ve modellere temel oluşturmaktadır. Aidiyetin temel bir ihtiyaç olduğunu öne süren Maslow (1954), bireylerin doğuştan duygusal

ilişkiler kurma ve bir grubun parçası olma yönünde güçlü istekleri olduğunu vurgulamıştır. Baumeister & Leary (1995) de aidiyetin duygusal ve bilişsel süreçleri etkilediğini, bireysel ve kültürel farklılıkların bireylerin dışsal uyarılara ilişkin algılarını, aidiyet ihtiyaçlarını ifade etme ve bu ihtiyaçları karşılama şekillerini etkilediğini vurgulamıştır.

Öz-Belirleme Kuramında (Deci & Ryan, 1985) temel bir ihtiyaç olduğu savunulan ilişkili olma, aidiyet ve bağlılık ihtiyacı olarak tanımlanmaktadır (Ryan & Deci, 2000). İlişkili olma ihtiyacının doyumunu, bireyin kendisi açısından önemli olan kişiler ile yakın ve doyurucu ilişkiler yaşamasını (Kowal & Fortier, 1999) ve bir sosyal çevreye ait hissetmesini (Ingledeu, Markland, & Sheppard, 2004) ifade etmektedir. Aidiyetin, bireyin işlevselliği ve psikolojik iyi oluşu açısından önemli bir etmen olduğu (Baumeister & Leary, 1995; Ryan, 1995) ve bilgi edinme isteğinin ortaya çıkması için aidiyet ihtiyacının karşılanması gerektiği (Strayhorn, 2019) vurgulanmıştır. Ayrıca, ihtiyaçların karşılanmasında bağlamın önemli rolü olduğu savunulmuştur (Ryan, 1995). Bu kapsamda, üniversite bağlamında aidiyet ihtiyacının karşılanmasının eğitim yaşamı ve öğrenme süreçleri açısından olumlu sonuçları olması beklenmektedir.

Üniversiteye aidiyet duygusu, üniversite topluluğuna dahil edildiğini hissetme (Hurtado & Carter, 1997) ve kuruma bağlılık (Maestas, Vaquera, & Zehr, 2007) gibi farklı şekillerde tanımlanmıştır. Üniversiteye aidiyet araştırmalarında (örn., Pittman & Richmond, 2008; Suhlmann, Sassenberg, Nagengast, & Trautwein, 2018) genel olarak üniversite yaşamının sosyal, akademik ve kurumsal bağlamlarının etkilerinin incelenemesine imkân veren ilköğretim öğrencileri ya da lise ile gerçekleştirilen çalışmalarda yer verilen okula aidiyet tanımlarından yararlanıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan birisi, okula aidiyeti ölçmek için yaygın olarak kullanılan Okula Aidiyet Duygusu Ölçeğini geliştiren Goodenow (1993a) tarafından önerilmiştir. Goodenow (1993a) okula aidiyeti, öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları tarafından kabul edildiklerini, değer verildiklerini, desteklendiklerini, okulun ve sınıfın önemli bir parçası olduklarını hissetmeleri şeklinde açıklamıştır. Strayhorn (2019) da benzer şekilde üniversite aidiyetini, bireyin diğer öğrencilerden, akademik ve idari personelden gördüğü ilgiye, desteğe ve saygıya ilişkin bilişsel değerlendirmesi olarak tanımlamıştır.

Üniversiteye aidiyetin akademik başarıya (Walton & Cohen, 2011), üniversiteye uyuma (Ostrove & Long, 2007) ve psikolojik iyi oluşa (Arslan, 2021) katkı sağladığı gösterilmiştir. Ancak, alanyazın incelendiğinde okula aidiyetin çoğunlukla ortaöğretim (örn., Anderman & Anderman, 1999; Ayğar & Kaya, 2017) ve lise düzeylerinde (örn., Faircloth & Hamm, 2005; Sarı, 2013) araştırıldığı görülmüştür. Türkiye'de üniversiteye aidiyet üzerine az sayıda çalışma (örn., Ada, Karabekmez, Alp & Pehlivan, 2016; Esen & Aktaş, 2022) gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, üniversiteye aidiyetin okula aidiyetten farklı özellikleri olduğu gösterilmiş ve daha fazla araştırmada

incelenmesi önerilmiştir (Slaten vd., 2014).

Üniversiteye aidiyet ile akademik güdülenme arasındaki ilişki de az sayıda çalışmada (rn., Bolatov, Gabbasova, Baikanova, Igenbayeva, & Pavalkis, 2022; Marler vd., 2021) incelenmiştir. Türkiye’de yürütülen bazı akademik güdülenme araştırmalarında okula bağlanma (Kayiş & Satıcı, 2019) ya da niversite ğrencilerinin mesleğe ilişkin aidiyetleri (Alçı & Tümkaya, 2019) llmştr. İlkokul (Battistich, Solomon, Kim, Watson, & Schaps, 1995), ortaokul (Goodenow, 1993b) ve lise (Goodenow & Grady, 1993) ğrencileri ile yapılan çalışmalarda okula aidiyet ile akademik güdülenme arasında pozitif ilişki olduğu gösterilmiştir. Örneğin Gillen-O’Neel & Fuligni (2013) tarafından gerçekleştirilen boylamsal bir araştırmada, lise ğrencilerinde aidiyetin içsel güdülenme ile ilişkili olduğu, okula aidiyet arttıka öğrencilerin akademik çalışmaları daha fazla ilgi çekici ve gerekli olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Üniversiteye aidiyeti yüksek olan öğrencilerin akademik çalışmalara ilişkin içsel güdülenmelerinin yüksek olduğu gösterilmiştir (Freeman, Anderman, & Jensen, 2007; Suhlmann vd., 2018). Ayrıca, niversiteye aidiyetin bileşenlerinden olan ğretim yeleri ile ilişkilerin niteliğinin akademik güdülenmede rol oynadığı belirlenmiştir (Thompson, 2001; Trolan & Jach, 2020). Öğretim yelerinin ilgisinin ve saygısının akademik içsel ve dışsal güdülenme ile pozitif, güdülenmenin olmaması ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Komarraju, Musulkin, & Bhattacharya, 2010). Ayrıca, akranları ile etkileşimleri ve niversiteye sosyal uyumları düşük olan öğrencilerin güdülenmelerinin de düşük olduğu gösterilmiştir (Noyens, Donche, Coertjens, van Daal, & van Peetegem, 2019). Diğer yandan akran desteğinin niversite ğrencilerinin akademik güdülenmeleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Marley & Wilcox, 2022).

Bu araştırmada, az sayıda çalışmaya konu olan akademik güdülenme ile niversiteye aidiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Üniversiteye aidiyet duygusu tek bir boyut olarak ele alınmayarak aidiyet duygusunun bileşenlerinin (aidiyet, diğer öğrenciler ve ğretim yeleri tarafından kabul edilme) akademik güdülenme türleri (içsel, dışsal, güdülenmenin olmaması) ile ilişkisinin belirlenmesini hedeflenmektedir. Çalışma kapsamında, akademik güdülenme türlerinin ayrı ayrı incelenerek olmasının üniversitedeki akademik ve sosyal yaşamın daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda bu çalışmada aşağdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- İçsel ve dışsal akademik güdülenme, akademik güdülenmenin olmaması cinsiyete, yaşa ve sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İçsel akademik güdülenmeyi aidiyet ve diğer öğren-

ciler/öğretmenler tarafından kabul edilme düzeyi yordamakta mıdır?

- Dışsal akademik güdülenmeyi aidiyet ve diğer öğrenciler/öğretmenler tarafından kabul edilme düzeyi yordamakta mıdır?
- Akademik güdülenmenin olmamasını aidiyet ve diğer öğrenciler/öğretmenler tarafından kabul edilme düzeyi yordamakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu alışma, betimsel ve nicel bir araştırmadır. Araştırmada sosyo-demografik özelliklerin ve niversiteye aidiyet duygusu bileşenlerinin akademik güdülenme türleri ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle değişkenler arasındaki ilişkinin varlığının ve bu ilişkinin düzeyinin saptanmasını amaçlayan tarama yaklaşımlarından ilişkisel tarama modeli (Karasar, 2011) kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-ğretim yılında İstanbul’da bir vakıf niversitesine devam etmekte olan 18 ile 22 yaşları ($\bar{X} = 19,77$; $S_s = 1,23$) arasındaki 390 lisans ğrencisi oluşturmaktadır. Kolayda rnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen araştırma grubunda 202 (%51,8) kadın ğrenci ve 188 (%48,2) erkek ğrenci yer almaktadır. Katılımcıların %45,1’i ($n = 176$) 1. sınıf, %30,5’i ($n = 119$) 2. sınıf ve %24,4’ ($n = 95$) 3. sınıf lisans öğrencisidir. %32,8’i ($n = 128$) alıştığını ifade etmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerinin belirlenmesi amaı ile araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve çalışma durumu ile ilgili soruları içermektedir. Cinsiyet (kadın = 0, erkek = 1) ve eğitim düzeyi (1. sınıf = 0, 2. ve 3. sınıflar = 1) göstermelik (dummy) değişkenler olarak kodlanmıştır. 1. sınıfta olan öğrencilerin niversiteye aidiyet düzeylerinin daha ileri sınıfta olan öğrencilerin aidiyet düzeyleri ile karşılaştırılabilmesi amaı ile 2. ve 3. sınıf grupları birleştirilmiştir.

2.3.2. Akademik Motivasyon leği

Katılımcıların akademik güdülenme düzeylerinin belirlenmesi amaı ile Vallerand vd. (1992) tarafından geliştirilen “Akademik Motivasyon leği” kullanılmıştır. Karagüven (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; içsel motivasyon (güdülenme), dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk (güdülenmenin olmaması) düzeylerinin ayrı ayrı belirlenmesinde kullanılan 7 alt ölçekten oluşmaktadır. İçsel motivasyonun (bilme, başarma ve hareket) ve dışsal motivasyonun (tanınma, kendini ispat, düzenleme) her biri üçer boyutu içermektedir. Motivasyonsuzluk tek bir alt

ölçek ile belirlenirken, içsel ve dışsal motivasyonun her bir boyutu ayrı bir alt ölçek ile ölçülmektedir. Alt ölçekler ayrı ayrı kullanılabilirdiği gibi alt ölçeklerden alınan puanlar toplanarak motivasyon türlerine ilişkin puanlar belirlenebilmektedir. Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda analizlerde içsel motivasyon ve dışsal motivasyon, alt ölçeklerde alınan toplam puanlar ile belirlenmiştir.

Katılımcılardan ölçekteki ifadeleri neden üniversiteye gittikleri sorusuna yanıt verecek şekilde değerlendirmeleri istenmektedir. İçsel motivasyon 12 madde (örn., “İlgimi çeken konular hakkında bilgilerimi arttırırken duyduğum mutluluktan dolayı.”), dışsal motivasyon 12 madde (örn., “Çünkü sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim.”) ve motivasyonsuzluk 4 madde (örn., “Neden okula gittiğimi bilmiyorum, açıkçası pek de umurumda değil.”) ile ölçülmektedir. İfadeler 7’li Likert tipi bir ölçekle (1 = Hiç uyuşmuyor, 7 = Tam olarak uyuşuyor) değerlendirilmektedir. Karagüven’in (2012) ölçek uyarlama çalışmasında alt ölçeklerin Cronbach alfa değerlerinin .67 ile .87 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu çalışmada Cronbach alfa değerleri sırasıyla içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk için .88, .84 ve .81 olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. Üniversiteye Aidiyet Duygusu Ölçeği

Üniversite öğrencilerinde aidiyet duygusu “Üniversiteye Aidiyet Duygusu Ölçeği” (Alkan, 2016; Goodenow, 1993a) kullanılarak belirlenmiştir. Ölçek, Goodenow (1993a) tarafından geliştirilmiş olan “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği”ne (Psychological Sense of School Membership Scale) dayanmaktadır. Tek faktör yapılı 18 maddeli ölçek, genellikle ortaokul ve lise öğrencilerinin okula aidiyetinin ölçülmesinde kullanılmaktadır. Ölçeğin iki faktörlü (okula aidiyet, reddedilmişlik duygusu) ya da üç faktörlü (Hagborg, 1994) (aidiyet, reddedilme, kabul) yapıda olduğu gösterilmiştir (Cheung & Hui, 2003). Türkçeye uyarlaması Sarı (2015) tarafından yapılmıştır. Sarı’nın (2015) çalışmasında ölçeğin “okula bağlılık” ve “reddedilmişlik duygusu” olarak adlandırılan iki faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Türkiye’de ölçek genellikle ortaokul (örn., Ayğar & Kaya, 2017) ve lise öğrencilerinde (örn., Sarı, 2013) okula aidiyeti ölçmek için kullanılmaktadır.

“Okula Aidiyet Ölçeği” Alkan (2016) tarafından üniversite öğrencilerinde kullanılmak üzere uyarlanmıştır. Ölçek, 13’ü olumlu ve 5’i olumsuz ifade olmak üzere toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Üniversite öğrencilerinden maddeleri 5’li Likert tipi (1= Kesinlikle katılmıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum) bir ölçek ile değerlendirmeleri istenmektedir. Ölçeğin, aidiyet (5 madde, örn., “Kendimi bu üniversitenin bir parçası olarak görüyorum.”), öğrenciler tarafından kabul (5 madde, örn., “Bu üniversitedeki öğrenciler beni olduğum gibi kabul ediyorlar.”) ve öğretim üyeleri tarafından kabul (8 madde, örn., “Üniversitemdeki hocalar bana benzeyen/benim gibi öğrenciler ile ilgilenmiyorlar.”) olmak üzere üç faktörden/alt ölçekten oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasında aidiyet (belonging) olarak adlandırılan alt ölçek, üniversitenin parçası olarak hissetmeye, etkinliklere ka-

tılmaya ve üniversitenin öğrencisi olmaktan gurur duymaya ilişkin ifadeleri içermektedir. Ölçeğin adı aidiyeti içermek ile birlikte “aidiyet” alt ölçeği üniversiteye duyulan bağlılığı ve kurumsal düzeyde aidiyeti ölçmektedir. Bu çalışmadaki analizlerde alt ölçeklerde alınan toplam puanlar kullanılarak her bileşenin güdülenme türleri ile ilişkisi incelenmiştir.

Alkan’ın çalışmasında (2016) Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının aidiyet, öğrenciler tarafından kabul ve öğretim üyeleri tarafından kabul için sırasıyla .75, .71 ve .70 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da aidiyet (Cronbach’s $\alpha = .74$), öğrenciler tarafından kabul (Cronbach’s $\alpha = .67$) ve öğretim üyeleri tarafından kabul (Cronbach’s $\alpha = .70$) alt ölçekleri için hesaplanan Cronbach alfa değerlerinin ölçme aracının güvenilirliği açısından yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir.

2.4. Verinin Toplaması

Araştırmada kullanılan ölçekler ve Kişisel Bilgi Formu üniversite öğrencilerine yüz yüze uygulanmıştır. Uygulamadan önce katılımcılara ölçeklerin kullanımına ilişkin bilgi verilerek, çalışmada elde edilen verinin sadece araştırmada kullanılacağı belirtilmiştir. Öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamışlardır. Uygulama yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

2.5. Veri Analizi

Veri analizi SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 23 for Windows kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerde alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi ile değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca, aidiyet duygusu bileşenlerinin içsel ve dışsal akademik güdülenmeyi, güdülenmenin olmamasını yordama güçleri, sosyo-demografik özellikler (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalışma durumu) kontrol edilerek bir dizi hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılarak belirlenmiştir. Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları, Cohen’in etki büyüklüğü sınıflandırmasına (1988) dayanılarak yorumlanmıştır. Bu sınıflandırmaya göre değişkenler arasındaki ilişkiler zayıf ($r = .10$), orta düzeyde ($r = .30$) ve güçlü ($r = .50$) olarak değerlendirilmiştir. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilerek analiz sonuçları yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında katılımcılara uygulanan ölçeklerin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi SPSS AMOS 23 kullanılarak yapılmıştır. Ölçeklerin geçerlilikleri ki-kare uyum iyiliği testi sonuçları ve uyum indeksi değerleri temel alınarak belirlenmiştir. Ki-kare uyum iyiliği testi büyük örneklemelerden etkilenebildiği ve genellikle anlamlı sonuçlar verebildiği için χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesi ile elde edilen değere (χ^2/sd) dayalı olarak sonuçların yorumlanması önerilmektedir (Wheaton, Muthen, Alwin, & Summers, 1977). Bu değer 3’ten küçük olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Kline, 2016). Raporlanması önerilen uyum indeksleri ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bu

çalışmada alanyazına (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2010; Kline, 2016) dayanılarak uyum iyiliği indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) değerleri temel alınarak ölçeklerin geçerliliklerine karar verilmiştir. Uyum indeksi değerlerinin; $GFI > 0,80$, $CFI > 0,90$, $RMSEA < 0,08$, $SRMR < 0,08$ (Hair vd., 2010; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016) olması genel olarak kabul edilebilir uyumu işaret etmektedir.

Analizler gerçekteştirilmeden önce çoklu regresyon analizinin doğrusallığa, çoklu bağıntıya, otokorelasyona ve eş varyanslılığa ilişkin sayıtlarının (Field, 2009) karşılandığı belirlenmiştir. Korelasyon analizlerinde değişkenler arasındaki ilişkilerin korelasyon katsayıları .70'den yüksek olmadığı (Tabachnick & Fidell, 2001) için çoklu bağıntı sorunu bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, doğrusallık analizlerinde varyans şişme faktörü (VIF) değerlerinin 1,00 ile 1,92 ve tolerans değerlerinin 0,52 ile 0,99 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu değerler kabul edilebilir bulunduğu (Hair vd., 2010) için çoklu bağıntı olmadığı değerlendirilmiştir. Yapılan üç hiyerarşik regresyon analizinde ortaya çıkan artık değerler için yapılan Durbin-Watson Testlerinde elde edilen değerler 1,78 ile 2,06 arasında olduğu ve bu aralık kabul edilebilir olarak grldğu (Field, 2009) için otokorelasyonun olmadığı sonucuna varılmıştır. Saçılım grafiğindeki dağılımlara ilişkin değerlendirme sonucunda doğrusallık ve eş varyanslılık sayıtlarının karşılandığına karar verilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmada uygulanan ölçeklerin yapı geçerliliğini incelemek için doğrulamalı faktör analizleri (DFA) yapılmıştır.  faktörlü doğrulamalı faktör analizi (DFA) sonuçları incelendiğinde Akademik Motivasyon lçeğinin uyum istatistiklerinin [$\chi^2 = 713,44$; $sd = 293$; $\chi^2/sd = 2,44$; $GFI = 0,90$; $CFI = 0,91$; $RMSEA = 0,06$; $SRMR=0,71$] kabul edilebilir düzeyde olduğu grlmştir.  faktörlü niversiteye Aidiyet Duygusu lçeğinin geçerliliğini test etmek amacını gerçekteştirilen doğrulamalı faktör analizinden (DFA) elde edilen uyum istatistikleri değerlerinin [$\chi^2 = 251,33$; $sd = 121$; $\chi^2/sd = 2,08$; $GFI = 0,93$; $CFI = 0,93$; $RMSEA = 0,05$; $SRMR=0,71$] de kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Değişkenler ile ilişkili betimsel istatistikler hesaplanmış-

tır ve değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizleri yapılmıştır. Tablo 1'de ölçeklerden alınan ortalama puanlar, puanlara ilişkin standart sapma değerleri ve değişkenler arasındaki ilişkilerin korelasyon kat sayıları sunulmuştur. Üniversiteye aidiyet alt ölçeklerinde en yüksek puanın ğretim yeleri tarafından kabul alt ölçeğinde alındığı grlmştir. Akademik çalışmalara ilişkin içsel güdülenmenin dışsal güdülenmeye göre daha yüksek olduğu, güdülenme türleri arasında en düşük puanın motivasyonsuzluk (güdülenmenin olmaması) alt ölçeğinde alındığı belirlenmiştir.

Pearson korelasyon analizleri incelendiğinde güdülenmenin olmaması ile diğer değişkenler arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu ($r = -.42$ - $r = -.23$ $p < .001$) grlmştir (Tablo 1). Diğer değişkenler arasındaki ilişkilerin ise pozitif yönde, Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre orta ya da güçlü düzeyde olduğu belirlenmiştir. Güdülenme türleri ile niversiteye aidiyet değişkenleri arasındaki en güçlü negatif ilişkinin ($r = -.42$; $p < .001$) aidiyet ile güdülenmenin olmaması ve en güçlü pozitif ilişkinin ($r = .30$; $p < .001$) aidiyet ile içsel güdülenme arasında olduğu bulunmuştur.

Üniversiteye aidiyet değişkenlerinin güdülenme türlerini yordama güçleri hiyerarşik çoklu regresyon analizleri yapılarak belirlenmiştir. Güdülenme türlerinin her biri için ayrı ayrı yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizlerine sosyo-demografik zelikler (yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi) kontrol değişkenleri olarak eklenmiştir. Üniversiteye aidiyet boyutları (aidiyet, öğrenciler tarafından kabul edilme, ğretim yeleri tarafından kabul edilme) regresyon analizlerine ikinci aşamada dahil edilmiştir.

İçsel güdülenme modelinde kontrol değişkenlerinin içsel güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordadıkları ($R^2 = .04$, $F(3, 381) = 5,21$, $p = .002$) ve toplam varyansın %4'n açıkladıkları belirlenmiştir (Tablo 2). Kontrol değişkenlerinden sadece cinsiyetin ($\beta = -.16$, $p = .001$) modele özgün katkısının olduğu bulunmuştur. Cinsiyetin modele negatif yöndeki katkısı, kız öğrencilerin akademik çalışmalara ilişkin içsel güdülenmelerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. İkinci aşamada modele eklenen niversiteye aidiyet boyutlarının içsel güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordadığı ($R^2 = .13$, $F(6, 378) = 9,03$, $p = .000$) ve toplam varyansın %9'unu açıkladığı bulunmuştur. Üniversiteye aidiyet boyutlarından sadece aidiyet değişkeninin ($\beta = .24$, $p = .000$) modele is-

Tablo 1. Betimsel İstatistikler ve Pearson Korelasyon Analizlerinin Sonuçları (N = 390)

Değişkenler	\bar{X}	Ss	1	2	3	4	5
1. Aidiyet	15,18	4,30	-				
2. Kabul Düzeyi/ğrenciler	19,32	3,33	.46*	-			
3. Kabul Düzeyi/ğretim yeleri	28,76	4,92	.56*	.61*	-		
4. İçsel Güdülenme	56,33	13,60	.30*	.17*	.21*	-	
5. Dışsal Güdülenme	59,42	12,68	.17*	.06	.19*	.42*	-
6. Güdülenmenin Olmaması	7,42	4,58	-.42*	-.34*	-.34*	-.37*	-.23*

Not: * $p < .001$

tatiksel olarak anlamlı katkısının olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin aidiyet düzeyleri arttıkça içsel güdülenme düzeylerinin arttığı görülmektedir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi sosyo-demografik özellikler dışsal güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R^2 = .04$, $F(3, 381) = 5,73$, $p = .001$) ve toplam varyansın %4'ünü açıklamaktadır. Yaş ($\beta = -.14$, $p = .030$) ve cinsiyet ($\beta = -.16$, $p = .002$) değişkenlerinin modele negatif yönde anlamlı düzeyde katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Yaş art-

tıkça akademik çalışmalara yönelik dışsal güdülenmenin azaldığı ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dışsal güdülenmelerinin daha az olduğu bulunmuştur. Üniversiteye aidiyet boyutlarının dışsal güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordadıkları ($R^2 = .08$, $F(3, 381) = 5,37$, $p = .000$) belirlenmiştir. Üniversiteye aidiyet değişkenleri toplam varyansın %4'ünü açıklamaktadır. Aidiyet düzeyi ($\beta = .12$, $p = .048$) ve öğretmenler tarafından kabul edilme düzeyi ($\beta = .14$, $p = .035$) dışsal güdülenme modeline pozitif yönde katkıda bulunmaktadır. Aidiyet ya da öğretmenlerin

Tablo 2. İçsel Güdülenmeye İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi (N=390)

Değişkenler	1. Aşama					2. Aşama				
	b	SH b	β	t	p	b	SH b	β	t	p
Sabit	36.48	13.63		2.68	.008	16.91	13.85		1.22	.223
Yaş	1.09	.72	.10	1.50	.134	1.10	.69	.10	1.59	.112
Cinsiyet	-4.45	1.37	-.16	-3.24	.001	-3.60	1.33	-.13	-2.71	.007
Sınıf Düzeyi	.80	1.86	.03	.43	.667	1.48	1.79	.05	.83	.408
Aidiyet						.77	.19	.24	4.09	.000
KD/Öğrenciler						.04	.25	.01	.16	.262
KD/Öğretim üyeleri						.21	.19	.08	1.12	.876
Düzeltilmiş R^2										
ΔR^2	.03					.11				
	.04 ($p = .002$)					.09 ($p = .000$)				

Not: KD = Kabul Düzeyi; Cinsiyet = Kadın: 0, Erkek: 1; Sınıf Düzeyi = 1. Sınıf: 0, 2. ve 3. Sınıflar: 1

Tablo 3. Dışsal Güdülenmeye İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi (N=390)

Değişkenler	1. Aşama					2. Aşama				
	b	SH b	β	t	p	b	SH b	β	t	p
Sabit	89.98	12.63		7.13	.000	79.87	13.20		6.05	.000
Yaş	-1.46	.67	-.14	-2.18	.030	-1.39	.66	-.14	-2.10	.037
Cinsiyet	-3.99	1.27	-.16	-3.14	.002	-3.55	1.27	-.14	-2.81	.005
Sınıf Düzeyi	.42	1.72	.02	.24	.808	.68	1.70	.03	.40	.691
Aidiyet						.35	.18	.12	1.98	.048
KD/Öğrenciler						-.41	.24	-.11	-1.69	.092
KD/Öğretim üyeleri						.37	.18	.14	2.11	.035
Düzeltilmiş R^2										
ΔR^2	.04					.06				
	.04 ($p = .001$)					.04 ($p = .000$)				

Not: KD = Kabul Düzeyi; Cinsiyet = Kadın: 0, Erkek: 1; Sınıf Düzeyi = 1. Sınıf: 0, 2. ve 3. Sınıf: 1

Tablo 4. Güdülenmemeye İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi (N=390)

Değişkenler	1. Aşama					2. Aşama				
	b	SH b	β	t	p	b	SH b	β	t	p
Sabit	4.27	4.62		.92	.356	15.54	4.40		3.53	.000
Yaş	.12	.25	.03	.50	.619	.13	.22	.04	.59	.555
Cinsiyet	1.49	.47	.16	3.19	.002	1.01	.42	.11	2.41	.017
Sınıf Düzeyi	.02	.63	.00	.03	.973	-.41	.57	-.04	-.73	.467
Aidiyet						-.32	.06	-.30	-5.37	.000
KD/Öğrenciler						-.21	.08	-.15	-2.58	.010
KD/Öğretim üyeleri						-.07	.06	-.08	-1.25	.213
Düzeltilmiş R^2										
ΔR^2	.02					.21				
	.03 ($p = .014$)					.19 ($p = .000$)				

Not: KD = Kabul Düzeyi; Cinsiyet = Kadın: 0, Erkek: 1; Sınıf Düzeyi = 1. Sınıf: 0, 2. ve 3. Sınıf: 1

kabul düzeyi arttıka öğrencilerin akademik çalışmalara ilişkin dışsal güdülenmelerinin de arttığı söylenebilir.

Kontrol değişkenlerinin güdülenmenin olmamasını anlamlı düzeyde yordadıkları ($R^2 = .02$, $F(3, 381) = 3,60$, $p = .014$) ve toplam varyansın %2'sini akladıkları tespit edilmiştir (Tablo 4). Sosyo-demografik özelliklerden sadece cinsiyet ($\beta = .16$, $p = .002$) modele özgün katkıda bulunmuştur. Cinsiyetin pozitif yönde modele katkıda bulunması, motivasyonsuzluk alt ölçeğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir. Üniversiteye aidiyet boyutları modele eklendikten sonra da güdülenmenin olmaması modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($R^2 = .21$, $F(3, 381) = 18,01$, $p = .000$) olduğu grlmştir. Üniversiteye aidiyet değişkenleri toplam varyansın % 19'unu aklamaktadır. Aidiyet düzeyi ($\beta = -.30$, $p = .000$) ve diğer öğrenciler tarafından kabul düzeyi ($\beta = -.15$, $p = .010$) modele negatif yönde anlamlı katkıda bulunmuştur. Üniversite ğrencilerinin aidiyet düzeyleri azaldıkça ve diğer öğrenciler tarafından daha az kabul edildiklerini hissettiklerinde, güdülenmenin olmamasının arttığı belirlenmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada niversiteye aidiyet duygusunun akademik güdülenme ile ilişkili olduğu ve aidiyet düzeyinin akademik güdülenme türlerine göre farklılaştığı gösterilmiştir. Araştırmanın önemli bulgularından birisi, ğretim yeleri tarafından kabul edilmenin dışsal güdülenme ve diğer öğrenciler tarafından kabul düzeyinin güdülenmenin olmaması ile ilişkili olduğunun gösterilmesidir. Ayrıca, cinsiyet ve yaşa bağlı olarak akademik güdülenme düzeyinin de farklılaştığı belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen sosyo-demografik özellikler (cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi), hiyerarşik regresyon analizlerine kontrol değişkenleri olarak eklenmiştir. Analizler, cinsiyetin akademik güdülenmenin güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Kız ğrencilerin içsel ve dışsal güdülenmelerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Erkek ğrencilerin kız öğrencilere göre motivasyonsuzluk ölçeğinde daha yüksek puanlar almış olmaları da bu bulguyu desteklemektedir. Akademik güdülenme düzeyindeki farklılıklar, çok sayıda araştırmanın (rn., Brouse, Basch, LeBlanc, McKnight, & Lei, 2010; Tařđın & oşkun, 2018) bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Kız ğrencilerin güdülenmelerinin daha yüksek olması, öz-disiplinlerinin ve sorumluluk duygularının yüksek olması (Vecchione, Alessandri, Barbaranelli, & Capara, 2012), ğrenme odaklı olmaları ve akademik çalışmalarını etkili bir şekilde yönetmeleri (Martin, 2005) gibi nedenler ile aklanmaktadır.

Yaş değişkeninin sadece dışsal güdülenme modeline istatistiksel olarak anlamlı bir katkısının olduğu bulunmuştur. Yaşa bağlı dışsal gdlenmedeki farklılık, benzer çalışmaların (rn., LeFebvre & Huta, 2021; Lepper vd., 2005) bulgularını desteklemektedir. Akademik çalışmalara ilişkin güdülenmenin olması için ileri yaştaki öğrenciler

onay ya da kabul edilme gibi dışsal etmenlere daha az ihtiyaç duymaktadır. Ancak, bu bulgu ileri yaştaki öğrencilerin genç yaştaki öğrencilere göre daha fazla ilgi ya da merak gibi nedenler ile akademik çalışmalarını gerçekleştirdikleri anlamına gelmemektedir. İçsel güdülenme açısından yaşa bağlı farklılık ortaya çıkmamış olması da bu yorumu desteklemektedir. İleri yaştaki öğrencilerin araştırma ve öğrenme deneyimlerinin daha fazla olmasının yaş arttıka dışsal güdülenmenin azalmasında rol oynadığı düşünülebilir. Diğer yandan, birinci sınıf öğrencileri ile ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri arasında güdülenme açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaşın, sınıf düzeyine göre akademik güdülenmede daha belirleyici bir etmen olduğu görülmektedir. Ancak, bu çalışmanın araştırma grubunun geniş bir yaş aralığını kapsamaması sonuçların yorumlanması açısından kısıtlılık oluşturmaktadır.

Üniversiteye aidiyet duygusunun temel bileşeni olan aidiyet ile üç akademik güdülenme türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Aidiyetin içsel ve dışsal güdülenmeyi pozitif yönde, güdülenmenin olmamasını negatif yönde yordadığı belirlenmiştir. Aidiyet alt lçeği (Alkan, 2016) niversitenin bir parçası olarak hissetme, niversitenin ğrencisi olmaktan gurur duyma gibi maddeleri içerdiği için ölçeğin kurumsal düzeyde aidiyeti ölçtüğü söylenebilir. Bu kapsamda, aidiyetin temel bir psikolojik ihtiyaç (Deci & Ryan, 2000; Maslow, 1954) olduğu düşünüldüğünde, niversiteye aidiyet ile her bir akademik güdülenme türü arasında ilişki bulunmasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Akademik içsel güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordayan tek değişkenin aidiyet olduğu bulunmuştur. Okula aidiyet ile akademik güdülenme ve derse katılım gibi olumlu eğitsel çıktılar arasında ilişki olduğunu gösteren ilkokul ya da ortaokul öğrencileri ile yürütülen araştırmaların (Anderman & Anderman, 1999; Battistich, vd., 1995) bulguları ile tutarlı sonuçlara ulaşılmıştır. Üniversiteye aidiyet az sayıda araştırmada doğrudan akademik içsel güdülenme ile ilişkili olarak araştırılmıştır. Örneğin, Freeman vd. (2007) sınıf ve kampüs düzeylerinde aidiyeti inceledikleri araştırmalarında niversite ğrencilerinin belirli bir sınıfa ilişkin aidiyetleri arttıka, akademik içsel güdülenmelerinin, akademik amaçları başaracaklarına ilişkin inanışlarının, sınıf tartışmalarına ve etkinliklerine katılımlarının arttığını göstermişlerdir. Suhlmann vd. (2018) de niversiteye aidiyet ile içsel güdülenme arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

z-Belirleme Kuramında temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının öğrenme güdüsünün içselleştirilmesini sağladığı savunulmaktadır (Niemic & Ryan, 2009). z-Belirleme Kuramında nerilen üç temel psikolojik ihtiyaçtan biri olan ilişkisellik ya da aidiyet ihtiyaı niversite ortamında karşılanan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin güdülenme, üniversitedeki değerleri ve eğitim uygulamalarını içselleştirme olasılıkları da artmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın akademik içsel güdülenmeye

ilişkin bulguları Öz-Belirleme Kuramının varsayımlarını desteklemektedir.

Dışsal güdülenmenin incelendiği hiyerarşik regresyon analizi, dışsal güdülenmeyi aidiyetin yanı sıra öğretim üyeleri tarafından kabul düzeyinin yordadığını göstermiştir. Öğretim üyeleri tarafından kabulün akademik güdülenme türlerinden sadece dışsal güdülenme ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğretim üyeleri tarafından saygı ve ilgi gördüklerini, desteklendiklerini ve değer verildiklerini hisseden öğrencilerin akademik çalışmalara ilişkin dışsal güdülenmelerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretim üyeleri ile ilişkilerin güdülenmeyi ve sonuç olarak öğrenmeyi belirleyici bir etmen olduğu savunulmuştur (Christensen & Menzel, 1998). Bu bulgu, öğretim üyesi-öğrenci ilişkilerinin niteliğinin özellikle öğretmenlerin saygısının ve ilgisinin akademik güdülenmeyi yordadığını gösteren araştırmaların sonuçları (örn., Thompson, 2001) ile tutarlılık göstermektedir. Komarraju vd. (2010), üniversite öğrencileri ile öğretim üyeleri arasındaki etkileşimlerin niteliğinin dışsal akademik güdülenme ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerinden saygı gördüklerini ve kariyerleri ile ilgili destek aldıklarını, öğretim üyeleri ile rahatlıkla iletişim kurabildiklerini hisseden öğrencilerin akademik dışsal güdülenmelerinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Cokley vd. (2004) de öğrenci-öğretim üyeleri ilişkilerinin niteliği ile ilgili ölçek geliştirme çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Komarraju vd.'nin araştırmasında (2010) öğretmenlerin saygısının ve ilgisinin akademik içsel güdülenme ve güdülenmenin olmaması ile ilişkili olduğu da bulunmuştur. Ancak, bu çalışmada öğretim üyeleri tarafından kabul edilmeye ilişkin algının dışsal güdülenme dışındaki güdülenme türlerini yordamadığı belirlenmiştir. İlişkiselliğe önem verilmesi ve kararların çoğunlukla birey adına otorite figürleri tarafından alınması gibi güdülenmeyi etkileyen kültürel özellikler (Iyenger & Lepper, 1999), öğretmenler ile sınıf dışı etkileşimlerin sıklığı ve niteliği, eğitim sistemi ile ilgili farklılardan dolayı benzer sonuçlara ulaşılmadığı düşünülmektedir.

Akademik çalışmalara ilişkin güdülenmenin olmaması modeline aidiyet değişkeni yanında diğer öğrenciler tarafından kabul edilme de negatif yönde anlamlı düzeyde katkıda bulunmuştur. Bu bağlamda, üniversite yıllarında arkadaşların ve akranların kabulünün sadece sosyal anlamda (Pittman & Richmond, 2008) değil akademik anlamda da önem taşıdığı görülmektedir. Ancak, diğer öğrencilerin kabulünün içsel ve dışsal güdülenme modellerine istatistiksel açıdan anlamlı katkısı olmadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan öğretim üyelerinin kabulünün modele anlamlı katkısının olmaması, öğretmenler ve akranlar ile ilişkilerin güdülenme açısından farklı etkileri olabileceğini (Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010) göstermiştir. Akranlar ile ilişkilerin öğretmenler ile ilişkilere göre daha eşitlikçi, duygusal ve yakın olmasının

güdülenme açısından bu farklılıkların ortaya çıkmasında rol oynadığı düşünülebilir.

Araştırmanın bulguları, sosyal uyumun akademik güdülenmenin artmasında rol oynadığını (Próspero & Vohra-Gupta, 2007) ve sosyal uyum ile akademik güdülenmenin olmaması arasında negatif yöndeki ilişkiyi gösteren (Noyens vd., 2019) araştırmaları desteklemektedir. Üniversitenin ilk yıllarında arkadaşlar ve akranlar öğrencilerin aidiyet ihtiyacının karşılanmasını sağlayarak akademik güdülenmede rol oynayabilmektedir (Appleton, Christenson, & Furlong 2008).

Bu çalışmanın, az sayıda araştırmada incelenen akademik güdülenme ile üniversiteye aidiyet arasındaki ilişkiyi belirlemesi açısından alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir. Ancak, çalışmanın yöntemsel açıdan bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Kesitsel bir çalışma gerçekleştirildiği için değişkenler arasındaki ilişkinin zaman içindeki değişimi belirlenememiştir. Bu bağlamda, üniversite eğitimi süresince iki değişken arasındaki ilişkideki değişiminin boylamsal araştırmalarda incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca, araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanıldığı için değişkenler arasındaki ilişkinin yönünün belirlenmesi mümkün olmamıştır. Değişkenler arasındaki nedensel ilişkinin belirlenmesinin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun akademik ve sosyal programlar geliştirilmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında uygulanan Üniversite Aidiyet Ölçeğinin Türkiye'ye özgü bir ölçek olmamasının, sonuçların değerlendirilmesi açısından sınırlılık oluşturduğu söylenebilir. Türkiye'deki eğitim sistemine özgü maddeleri içeren bir ölçeğin uygulanmasının üniversiteye aidiyet kavramının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı değerlendirilmiştir.

Araştırmada Öz-Belirleme Kuramının ve diğer motivasyon kuramlarının varsayımları ile tutarlı olarak üniversitede ilişkisellik ya da aidiyet ihtiyacının karşılanmasının, öğrencilerin akademik güdülenmeleri ile ilişkili önemli bir etmen olduğu gösterilmiştir. Çalışmada farklı sosyal ortamlardan karşılanan aidiyet ihtiyacının güdülenmede farklı şekillerde rol oynadığının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretim üyelerinin ilgisinin ve saygısının dışsal güdülenmenin artması ile ilişkili olmasına ve diğer öğrenciler tarafından kabul edilmediğini hisseden öğrencilerin akademik çalışmalara ilgilerinin az olmasına ilişkin araştırma sonuçlarının alanyazına katkı sağlayacağı değerlendirmiştir. Sonuç olarak ilköğretim ve lise yıllarında olduğu gibi üniversite öğrencilerinin akademik çalışmalarına olumlu öğrenme ortamının ve sosyal ilişkilerin katkıda bulunduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin aidiyet ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim programlarının geliştirilmesi ve sosyal etkinliklerin düzenlenmesi, akademik ve sosyal etkinliklere katılımın teşvik edildiği, kapsayıcı ve destekleyici üniversite ortamının oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

5. Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Beykoz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve

Yayın Etiği Kurulunun 10/07/2020 tarihli 2020/1-5 sayılı toplantı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Ada, E. N., Karabekmez, S., Alp, H., & Pehlevan, Z. (2016). Beden eğitimi ğretmen adaylarının okudukları bölüme ilişkin aidiyet duygusunun farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 57-65. <https://doi.org/10.5336/sportsci.2015-48620>
- Alçı, M., & Tümkaya, S. (2019). Öğrencilerin algıladıkları ait olma ve ğretim elemanları mesleki yeterliliklerinin akademik motivasyonlarını yordama düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(2), 241-256.
- Alkan, N. (2016). Psychological sense of university membership: An adaptation study of the PSSM Scale for Turkish university students. *The Journal of Psychology*, 150(4), 431-449. <https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1087373>
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24(1), 21-37. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0978>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Arslan, G. (2021). Loneliness, college belongingness, subjective vitality, and psychological adjustment during coronavirus pandemic: Development of the College Belongingness Questionnaire. *Journal of Positive School Psychology*, 5(1), 17-31. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i1.240>
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Ayęar, B. B., & Kaya, A. (2017). Ortaokul ğrencilerinin okul aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişki de okul ikliminin aracılık rolü. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 14-27. <https://doi.org/10.19160/5000201389>
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658. <https://doi.org/10.3102/00028312032003627>
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bolatov, A. K., Gabbasova, A. M., Baikanova, R. K., Igenbayeva, B. B., & Pavalkis, D. (2022). Online or blended learning: The COVID-19 pandemic and first-year medical students' academic motivation. *Medical Science Educator*, 32(1), 221-228. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01464-y>
- Brouse, C. H., Basch, C. E., LeBlanc, M., McKnight, K. R., & Lei, T. (2010). College students' academic motivation: Differences by gender, class, and source of payment. *College Quarterly*, 13(1), 1-10.
- Cheung, H. Y., & Hui, S. K. F. (2003). Mainland immigrant and Hong Kong local students' psychological sense of school membership. *Asia Pacific Educational Review*, 4(1), 67-74. <https://doi.org/10.1007/BF03025553>
- Christensen, L. J., & Menzel, K. E. (1998). The linear relationship between student reports of teacher immediacy behaviors and perceptions of state motivation, and of cognitive, affective, and behavioral learning. *Communication Education*, 47(1), 82-90. <https://doi.org/10.1080/03634529809379112>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analyses for the behavioral sciences*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Cokley, K., Komaraju, M., Patel, N., Castillon, J., Rosales, R., Pickett, R. F., Piedrahita, S., Ravitch, J., & Pang, L. (2004). Construction and initial validation of the Student-Professor Interaction Scale. *The College Student Affairs Journal*, 24(1), 32-50.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Esen, A., & Aktağ, I. (2022). ğretmen adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki. *Avrasya Spor Bilimleri Araştırmaları*, 7(2), 100-108. <https://doi.org/10.29228/ERISS.24>
- Faircloth, B. S., & Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing 4 ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293-309. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-5752-7>
- Fan, W., & Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 2239. <https://doi.org/10.1111/bjep.12002>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>
- Gillen-O'Neel, C., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678-692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>
- Goodenow, C. (1993a). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Goodenow, C. (1993b). Classroom belonging among early adoles-

- cent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Hagborg, W. J. (1994). An exploration of school membership among middle- and high-school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12(4), 312-323. <https://doi.org/10.1177/073428299401200401>
- Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>
- Heisserer, D., & Parrete, P. (2002). Advising at-risk students at college and university settings. *College Student Journal*, 36(1), 69-83.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hurtado, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. *Sociology of Education*, 70(4), 324-345. <https://doi.org/10.2307/2673270>
- Inglewied, D., Markland, D., & Sheppard, K. (2004). Personality and self-determination of exercise behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1921-1932. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.021>
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 349-366. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.349>
- Karagüven, M. H. Ü. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayış, A. R., & Satıcı, S. A. (2019). Mediating role of school attachment on the relationship between shyness and academic motivation in adolescents. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 521-533. <https://doi.org/10.17679/inuefd.461393>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Komaraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of student-faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development*, 51(3), 332-342. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0137>
- Kowal, J., & Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355-368. <https://doi.org/10.1080/00224549909598391>
- Lefebvre, A., & Huta, V. (2021). Age and gender differences in eudaimonic, hedonic, and extrinsic motivations. *Journal of Happiness Studies*, 22(4), 2299-2321. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00319-4>
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Maestas, R., Vaquera, G. S., & Zehr, L. M. (2007). Factors impacting sense of belonging at a Hispanic-serving institution. *Journal of Higher Education*, 6(3), 237-256. <https://doi.org/10.1177/1538192707302801>
- Marler, E. K., Bruce, M. J., Abaoud, A., Henrichsen, C., Suksatan, W., Homvisetvongsa, S., & Matsuo, H. (2021). The impact of COVID-19 on university students' academic motivation, social connection, and psychological well-being. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology* (Erken görünüm). <https://doi.org/10.1037/stl0000294>
- Marley, S. C., & Wilcox, M. J. (2022). Do family and peer academic social supports predict academic motivations and achievement of first-year college students?. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(3), 958-973. <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2020-0158>
- Martin, A. J. (2005). Exploring the effects of a youth enrichment program on academic motivation and engagement. *Social Psychology of Education*, 8(2), 179-206. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-6487-0>
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L., van Daal, T., & Van Petegem, P. (2019). The directional links between students' academic motivation and social integration during the first year of higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 67-86. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0365-6>
- Ostrove J. M., & Long, S. M. (2007). Social class and belonging: Implications for college adjustment. *The Review of Higher Education*, 30(4), 363-389. <https://doi.org/10.1353/rhe.2007.0028>
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, 76(4), 343-362. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.4.343-362>
- Próspero, M., & Vohra-Gupta, S. (2007). First generation college students: Motivation, integration, and academic achievement. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(12), 963-975. <https://doi.org/10.1080/10668920600902051>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(1), 147-160.
- Sarı, M. (2015). Adaptation of the psychological sense of school membership scale to Turkish. *Global Journal of Human-Social Science Research: G Linguistics & Education*, 15(7), 59-64.

- Slaten, C. D., Yough, M. S., Shemwell, D. A., Scalise, D. A., Elison, Z. M., & Hughes, H. A. (2014). Eat, sleep, breathe, study: Understanding what it means to belong at a university from the student perspective. *Excellence in Higher Education*, 5(1), 1-5. <https://doi.org/10.5195/ehe.2014.117>
- Strayhorn, T. L. (2019). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students* (2. Ed.). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis.
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*, 49(1), 16-28. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Taşgın, A., & Coşkun, G. (2018). The Relationship between academic motivations and university students' attitudes towards learning. *International Journal of Instruction*, 11(4), 935-950. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11459a>
- Thompson, M. D. (2001). Informal student-faculty interaction: Its relationship to educational gains in science and mathematics among community college students. *Community College Review*, 29(1), 35-58. <https://doi.org/10.1177/009155210102900103>
- Trolian, T. L., & Jach, E. A. (2020). Engagement in college and university applied learning experiences and students' academic motivation. *Journal of Experiential Education*, 43(3), 317-335. <https://doi.org/10.1177/1053825920925100>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vecchione, M., Alessandri, G., Barbaranelli, C., & Capara, G. (2012). Gender differences in the Big Five personality development: A longitudinal investigation from late adolescence to emerging adulthood. *Personality and Individual Differences*, 53(6), 779-784. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.05.033>
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447-1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F., & Summers, G. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8, 84-136. <http://dx.doi.org/10.2307/270754>

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Temel Gıda Analizlerini Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi

Determination of Vocational School Students' Level of Understanding of Basic Food Analysis

Nilay Korkmaz^{1*}, Zeynep Kilci¹, Ramazan Ülkü Çetin¹, Merve Begüm Narlı¹

¹Bandırma Onyeddi Eylül Üniversitesi, Susurluk Tarım ve Orman Meslek Yüksekokulu, Gıda İşleme Bölümü, Balıkesir, Türkiye

Orcid: Nilay Korkmaz (0000-0002-6436-6699), Zeynep Kilci (0000-0003-1700-8597), Ramazan Ülkü Çetin (0000-0002-9968-4988), Merve Begüm Narlı (0000-0001-6889-9938)

Özet: Dünyada insanlar için mevcut olan ve her biri çeşitli maddeler içeren birçok gıda ile her gıdaya özgü birçok farklı gıda analiz tekniği bulunmaktadır. Bu nedenle gıda analizlerindeki temel kavramlar ve öğrencilerin bu kavramları nasıl anladıkları büyük önem taşımaktadır. Özellikle meslek yüksekokullarında gıda eğitimi gören öğrencilerin meslek yaşantıları süresince temel gıda analizlerini oluşturan temel uygulama ve kavramlarla çalışacak olmaları, bu kavramların öğrenimini önemli hale getirmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, gıda işleme bölümünde öğrenim gören öğrencilerin temel gıda analizlerini anlama düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, iki farklı meslek yüksekokulunun gıda işleme bölümünde öğrenim gören 164 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma tekniklerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Ön lisans öğrencilerinin temel gıda analizlerini kavrama düzeylerini belirlemek için veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından Temel Gıda Analiz Testi oluşturulmuş ve veriler bu test üzerinden elde edilmiştir. Sonuç olarak, meslek yüksekokulu öğrencilerinin büyük bir bölümünün, araştırmanın kapsadığı kavramlara yönelik bilgi düzeylerinin değişkenlik gösterdiği, genel olarak yetersiz olduğu ve çoğu öğrencinin bu kavramlar hakkında yanlışlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Gıda, gıda analizleri, kavram, anlama düzeyi, meslek yüksekokulu

Abstract: There are many different food analysis techniques specific to each food, with many foods available to humans around the world, each containing a variety of substances. For this reason, the basic concepts in food analysis and how students understand these concepts are of great importance. The fact that especially students studying food in vocational schools will work with basic applications and concepts that make up basic food analysis during their professional life makes learning these concepts important. Therefore, in this study, it was aimed to determine the level of understanding of basic food analysis of students studying in the food processing department. The sample of the research consists of 164 students studying in the food processing department of two different vocational schools. The case study design, which is one of the qualitative research techniques, was used in the research. The Basic Food Analysis Test was created by the researchers as a data collection tool to determine the level of understanding of basic food analysis of associate degree students and the data were obtained through this test. As a result, it was concluded that the knowledge levels of most of the vocational school students about the concepts covered by the research varied, were generally insufficient and most of the students had misconceptions about these concepts.

Keywords: Food, food analysis, concept, level of understanding, vocational school

1. Giriş

Gıda, insan yaşamı, gelişimi, üremesi ve ekonomik verimliliği için gerekli olan besin içeriklerinin (protein, yağ, karbonhidrat, vitamin, mineral vb.) kaynağı olan her türlü yiyecek ve içeceğe verilen genel addir. Gıda işleme ise, gıdanın bozulmasına neden olan değişkenler ve gıdanın doğasını biyoloji, kimya, fizik ve mühendisliğin yol gösterici ilkelerine dayanarak araştırdığı bir çalışma alanıdır. Günümüzün hızla gelişen bilim, teknoloji ve

bilgi birikimi ortamında tüm bu bilgileri öğrenenlere iletmek zor olduğundan, kavramsal düzeyde öğretimin önemi her geçen gün artmaktadır (Özmen, 2005). Bununla bağlantılı olarak bazı meslek yüksekokullarında 3+1 eğitim modeline geçilmesi ve öğrencilerin bir dönem boyunca staj yapmaları, uygulamaya dayalı derslerin ve bu derslerde öğretilen kavramların önemini bir kez daha artırmaktadır. Ayrıca mesleki eğitimin kalitesinin yükseltilmesinde eğitim kurumlarında uygulanan öğretim

* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : nkorkmaz@bandirma.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 05.03.2023 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 03.04.2023

doi: 10.32329/uad.1260513

programlarının önemini ortaya koymaktadır (Mete, Uzal, Erdem ve Hüyük, 2018).

Farklı eğitim düzeylerinde, gıda analizlerindeki kavramların öğretimi, öğrencilerin bu kavramları algılama biçimleri üzerinde önemli bir rol oynar. Araştırmacılar son zamanlarda öğrencilerin bilimsel kavramları algılama stillerine öncelik vermişlerdir. Bu amaçla yapılan çok sayıda araştırmaya göre, öğrencilerin bilimsel kavramları öğrenmekte zorlandıkları görülmektedir (Adıgüzel ve Yılmaz, 2020; Elmas ve Pamuk, 2021; Namlı, Meral, Kayaalp, 2022; Yıldız, 2022).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğrenmeyi açıklarken, yeni bilgilerin önceki bilgilerin üzerine yerleştirildiğini belirtir ve sonuç olarak öğretim sırasında öğrenen, bu kavramları yeni kavramlarla ilişkilendirerek özelleştirebilir (Çepni, 2007). Bu bağlamda kavram öğretimi, düzeyi ne olursa olsun tüm eğitim öğretim ortamlarında büyük bir öneme sahiptir.

Kavram öğrenimi olgusu, yalnızca bir kavramı adlandırma ve tanımlama yeteneği ile sınırlı değil, aynı zamanda bağlantıları görmek ve kavramlar arasında karşılıklı geçişler yapabilmektir. Kavram bilgisi kendi başına bir bilgi bütününe ifade edemezken, kavramın anlamı atıfta bulunduğu grupla bağlantılı olduğunda ortaya çıkmaktadır. Yeni ve eski bilgi ilişkili bir anlama sahip olacak şekilde ilişkilendirilebilirse o zaman yeni bilgi eski bilgi ile eşleştirilir ve kavram öğrenimi etkili bir şekilde gerçekleştirilmiş olur (Baki ve Kartal, 2004).

Dünya’da insanlar için mevcut olan ve her biri çok sayıda farklı bileşenler içeren gıda maddeleri olduğu göz önüne alındığında, birçok farklı gıda analiz tekniğinin bulunduğunu anlamak kolay olacaktır. Öte yandan besinlerin zaman içinde çeşitlenmesi, gıda üretimi için yeni teknolojilerin oluşması, gıda endüstrisinin alternatif yöntemler geliştirmesi, gıda katkı maddelerinin çeşitliliğinin her geçen gün artması ve kullanımlarının yaygınlaşması nedeniyle sürekli gelişen bu teknolojiye cevap verebilmek adına gıda analiz yöntemlerine duyulan ihtiyacın önemi anlaşılmaktadır (Ed. Cemeroglu, 2007).

Gıda analiz teknikleri ve gıda güvenliği konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, Gülse Bal vd. (2006) tarafından tüketicilerin gıda güvenliği konusundaki bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre; tüketicilerin %48,39’unun gıda güvenliği kavramının anlamını bilmediğini ve bu kavramı hiç duymadığı belirlenirken, %51,61’inin ise bu kavramı daha önce duyduğunu tespit edilmiştir. Gıda güvenliği kavramını duyduğunu belirtenlerin %79,69’unun bu kavramı doğru tanımladığı, %20,31’inin ise bu kavramın ne ifade ettiğini bilmediği ya da yanlış bildiği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada, Topuzoğlu vd. (2007), tüketicilerin gıda ürünlerine ilişkin bilgi düzeyleri ile sağlık tehlikelerine karşı tutumlarına yönelik araştırmalarının bir parçası olarak, İstanbul Ümraniye’de bir sağlık merkezine gıda maddelerini satın almak için ge-

len kişilerin bilgi ve tutumlarını incelemişlerdir. Anket halinde yüz yüze görüşme tekniği kullanarak 167 kişiye gerçekleştirdikleri çalışmalarında, tüketiciler tarafından en çok önemsenen tutumu, gıda maddesi alımında ürün ambalajının sağlamlığı olarak belirlemişlerdir. Beslenme bilgisi gerektiren tutumlar ise yetersiz onaylanan tutumlar arasında yer almıştır. Örneğin beslenme bilgi düzeyi olarak yüksek tutuma sahip olması gereken gıda ürünlerinin son kullanma tarihi ve etiket okuma alışkanlığı çok yetersiz düzeyde bulunmuştur.

McArthur, Holbert ve Forsythe (2007), gıda güvenliği bilinci üzerine 460 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin gıda tavsiyelerine uyumu ve farkındalığını değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin %72’sinin satın alma, %68’inin depolama ve %75’inin ise gıda hazırlama tavsiyeleri ile uyumunun düşük olduğunu göstermişler ve öğrencilerin çoğunluğunun (%60) gıda güvenliği hakkında daha fazla bilgi edinmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerde gıda güvenliği konusunun değerlendirildiği bir başka çalışmada Evans vd. (2021), üç uluslararası kurumdan (ABD(n=99), Cardiff, Galler, Birleşik Krallık(n=78) ve Beyrut, Lübnan’dan (n=30)) toplam 207 öğrenci diyetisyenlerin gıda güvenliği konusundaki farkındalıklarını ve tutumlarını araştırmışlardır. Çalışmalarının sonucunda, üç diyetetik eğitim programı öğrencilerinin de temel gıda güvenliği kavramları konusunda farkındalıklarının düşük olduğunu ortaya koymuşlardır.

Kızılaslan ve Kızılaslan (2008) tüketicilerin satın aldıkları gıda maddeleriyle ilgili bilgi düzeyleri ve tutumlarını belirledikleri çalışmalarında, Tokat ili merkez ilçede belirlenen hanelerden anket yoluyla toplanan veriler sonucunda, “gıda ürünlerinin içeriği ve uygunluğu” konusu, tüketicilerin satın aldıkları gıda maddeleri ile ilgili en önemli tutum olarak bulunmuştur. Tokat ilindeki tüketiciler tarafından tüketilen gıda ürünleri için elde edilen verilerden yola çıkılarak, öncelikle besin değeri, ambalaj, marka, beslenme, tokluk, tavsiye edilen tüketim tarihi, üretim ve satış yeri hijyeni ve sağlık hususlarının göz önünde bulundurulduğunu belirtmişlerdir.

Gözener, Büyükbay ve Sayılı (2009), öğrencilerin gıda güvenliği konusundaki farkındalıklarının incelendiği çalışmalarında, ziraat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin bilgi düzeylerini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin %75’inin gıda güvenliğindeki temel kavramları bildikleri, %65,87’sinin güvenli gıdaya ulaşmak için daha fazla ödeme yapabilecekleri belirlenmiştir. Güvenilir gıda için daha fazla ödeme talebi ile birlikte öğrencilerin bölümü, yaşı, cinsiyeti ve yerleşim yeri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Benzer şekilde, Gündüz ve Aydoğan (2015), gıda güvenliği bilinç düzeyleri üzerine yaptıkları çalışmalarında, ön lisans öğrencilerinin konuyla ilgili bilgi düzeylerini ölçmek için Likert ölçeğinde 20 soruluk bir anket kullanmışlardır. Çalışmada iki ayrı meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin gıda güvenliği konusundaki bilgi düzeyi ortalaması %52 olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin %15’inin bilgi düzeylerinin zayıf,

%73'ünün orta düzeyde ve %12'sinin yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Şallı (2016), meslek yüksekokullarında aşçılık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin bilgi düzeylerini belirlemek için yaptığı çalışmada, her iki öğrenci grubunun da gıda güvenliği konusunda yetersiz bilgi düzeyine sahibi olduğunu tespit etmiştir. Aşçılık eğitimi olmayan öğrencilerin ise bilgi eksikliği yaşama ihtimalinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Açıkalın (2019), farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerden seçtiği örnekleme gıda güvenliği konusundaki bilgi düzeylerini tespit etmek için bir anket formu uygulamış ve çalışmadaki öğrencilerin %4,2'sinin sınırlı, %27,9'unun ise gıda güvenliği bilgi düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin okudukları fakülteye göre gıda güvenliği bilgi düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, öğrencilerin tutum ve davranış puanlarında farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Palamutoğlu, Palamutoğlu ve Kasnak (2021), gıda okuryazarlığı ve gıda güvenliği konusunda öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışlarının belirlenmesine yönelik yaptıkları araştırmalarında, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören 224 öğrenciye bir anket formu uygulamışlardır. Elde ettikleri bulgulara göre, gıda okuryazarlığı kavramını doğru bilenlerin oranı %64,3, gıda güvenliği kavramlarını doğru bilenlerin oranı ise %57,1 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar neticesinde, öğrencilerin bu kavramlar üzerine öğrenim görmelerinin kavramları doğru bilmeleri ve uygulamaları açısından önemli bir kriter olduğu sonucuna varılmıştır.

Literatür incelendiğinde, gıda eğitimi alanında yapılan çalışmaların gıda güvenliği konusunda yoğunlaşmış olduğu dikkati çekmektedir. Gerek tüketicilerle gerek öğrencilerle yapılan birçok çalışma gıda güvenliği konusundaki kavramların anlaşılma düzeyinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmalardan yola çıkarak araştırmanın içeriğinin belirlenmesinde, gıda işleme bölümünde öğrenim gören öğrencilerin aldıkları öğrenim süresince, derslerde uygulanan temel analiz yöntemleri ve bu yöntemlerin temel kavramları ön planda tutulmuştur. Gıda işleme bölümü programlarında öğrenim gören bu öğrencilerin mesleklerinde temel gıda analizlerini kullanacak olmaları bu analizleri oluşturan temel uygulama ve kavramları doğru öğrenmelerini önemli hale getirmektedir. Bu nedenlerle bu çalışmada, gıda işleme bölümünde öğrenim gören öğrencilerin temel gıda analizlerini anlama düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen problemler, maddeler halinde verilmiştir:

- Öğrencilerin kuru madde analizi ve bu analize ait kavramları anlama düzeyleri nedir?
- Öğrencilerin toplam asitlik analizi ve bu analize ait kavramları anlama düzeyleri nedir?

- Öğrencilerin suda sertlik analizi ve bu analize ait kavramları anlama düzeyleri nedir?
- Öğrencilerin sütte yağ analizi ve bu analize ait kavramları anlama düzeyleri nedir?
- Öğrencilerin tuz analizi ve bu analize ait kavramları anlama düzeyleri nedir?

2. Yöntem

Araştırmada, ele alınan konuyu derinlemesine incelemeye olanak sağlaması ve kavramları gerçek olay ya da içerik bağlamında değerlendirme şansı sunması nedeniyle nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır (Yin, 2014). Konunun ayrıntılı olarak araştırılması ve bu duruma ilişkin sonuçların açıklanması, nitel durum çalışmalarının en önemli yönüdür. Durum çalışmasında araştırmacı, eylemleri ve olayları kategorize etmeye çalışır (Hancock ve Algozzine, 2006). Konu ya da durum ile ilgili faktörlerin (çevre, insanlar, süreçler vb. dahil) bütüncül araştırması yapılarak, bunların durumu nasıl etkiledikleri ve/veya durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

2.1. Örneklem

Örneklem belirlenirken ölçüt örnekleme türlerinden biri olan amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın hedeflerine dayalı olarak bilgi açısından zengin koşulları seçerek derinlemesine araştırmayı mümkün kılar. Belirli şartlara uyan veya belirli nitelikler gerektiren bir ya da birden fazla özellikli durumda çalışırken tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2013). Verilerin toplanması, etik kurul onayı sonrası, seçilen örneklem üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de bir devlet üniversitesine bağlı, iki farklı meslek yüksekokulunun gıda işleme bölümünde öğrenim gören birinci (n=80) ve ikinci sınıf (n=84) öğrencilerinden toplam 164 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemde yer alan tüm öğrenciler, aynı bölüm programına tabi olduklarından aynı gıda analizlerini öğrenmişlerdir. Ayrıca araştırmada her iki sınıf seviyesinin dahil edilmesinin nedeni, araştırmaya konu olan temel analizlerin her iki sınıf seviyesinde de uygulanıyor olmasıdır. Seçilen temel gıda analizleri, birinci sınıfta alan derslerinde temel laboratuvar uygulamaları olarak gösterilmektedir. Aynı analizler ikinci sınıfta meyve-sebze, süt ve su analizleri dersleri özelinde ileri analiz teknikleri ile tekrar ele alınmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından ön lisans öğrencilerinin temel gıda analizlerini anlama düzeylerini ortaya çıkarmak için bir “Temel Gıda Analizleri Testi” geliştirilmiştir. Öncelikle alanyazın taraması yapılarak, araştırma için veri toplama aracının bileşenleri ve testte kullanılacak olan gıda analizleri seçilmiştir. Tespit edilen analizlere yönelik uzman görüşleri alınması amacıyla, “uzmanlara yönelik temel gıda analizleri anlama düzeyi belirleme ön değerlendirme testi” ha-

zırlanmış ve ilgili alan uzmanlarına uygulanmıştır. Ön değerlendirme testinin kullanılması, araştırma alanında ortaya çıkma olasılığı daha yüksek olan kavramlar üzerinde yürütülmesini sağlamaktadır. Test taslak haline getirildikten sonra, testle ilgili geri bildirimlerini almak ve gerekli değişiklikleri yapmak için ilgili alandaki uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri ve pilot uygulama sırasında öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra teste son şekli verilmiştir.

Gıda işleme bölümünde okuyan ön lisans öğrencilerinin temel gıda analizlerini anlama düzeylerini ölçmek için toplam 20 adet çoktan seçmeli sorulardan oluşan bu testte, gıda işleme bölümünde anlatılan temel gıda analizlerine ait sorular, kuru madde analizi (1,2,3 ve 4. sorular), toplam asitlik analizi (5,6,7 ve 8. sorular), sulara sertlik analizi (9,10,11 ve 12. sorular), gerber yöntemiyle sütte yağ analizi (13,14,15 ve 16. sorular) ve gıdalarda tuz analizi (17,18,19 ve 20. sorular) olmak üzere beş boyutta ele alınmıştır.

Öğrencilerin temel gıda analizlerini anlama düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada, öğrencilerin verdikleri cevaplara göre anlama seviyeleri, araştırmacılar tarafından geliştirilen, dört farklı kategoride incelenmiştir. Aşağıda, kategori başlıkları ve her bir kategorinin hangi bilgileri kapsadığı yer almaktadır:

- **Doğru Öğrenme:** Cevaplarda konu ile ilgili tüm bilimsel bilgiler yer almaktadır. Her yönüyle doğru ifadelerdir.
- **Sınırlı Öğrenme:** Bazı gerçek bilimsel bilgilerden bahseden ancak tamamı hakkında ayrıntılara girmeyen yanıtları içerir. Bu kategori ayrıca kısmen doğru olan algıları da içermektedir.
- **Yanlış Öğrenme:** Bu kategori, bilimsel anlayışla tutarsız olan ve alternatif açıklamalar sunan öğrenci cevaplarını içerir.
- **Cevapsız:** Öğrencilerin boş cevapları bu kategoriye dahil edilmiştir.

Veri analizinde kategorileştirme süreci, nitel araştırma metodolojilerine göre baştan sona hazırlanması gereken bir süreçtir. İçerik analizi çalışmalarının niteliği, özellikle araştırmacının amaç, gerekçe, sonuç ve önerilerinin çözümlenmesinde nitel analiz metodolojilerine uygun kategorileştirme yöntemleri kullanılarak artırılabilecektir (Çalık ve Sözbilir, (2014); Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada, içerik analizi yöntemi kullanılarak araştırmanın bulguları mevcut durumu gösteren frekans (sıklık) ve yüzde oranları ile sunulmaktadır. Her bir analiz ve sınıf seviyesi için oluşturulan tablolar değerlendirilerek, sonuçlar yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada, meslek yüksekokulu gıda işleme bölümü ön lisans birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin temel gıda analizlerini anlama düzeyleri incelenmiş ve sonuçlar, çalışmada seçilen her bir analiz ve sınıf seviyesi için ayrı ayrı tablolaştırılarak gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

3.1. Kuru Madde Analizine Ait Bulgular

Tablo 1’de, birinci sınıf öğrencilerinin testte yer alan kuru madde analizine ait sorulara verdikleri cevapların frekansları ve yüzde oranları verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, birinci sınıf öğrencilerinde oluşan doğru öğrenmenin en çok birinci soruda olduğu görülmektedir. Gıdalarda kuru madde tayininde kullanılan ekipman bilgisinin ölçüldüğü bu soruda doğru öğrenme oranı %72,50 iken, yanlış öğrenme oranı %6,25’tir. Kuru madde analizinin ölçüldüğü ilk dört soruda öğrencilerde tespit edilen en çok yanlış öğrenme oranı ise, gıdaların içerdiği kuru madde miktarını ölçen ikinci soru olmuştur. Bu soruda yanlış öğrenme oranı %45,00 iken doğru öğrenme oranı %33,75 olarak bulunmuştur. Gıdalarda kuru madde miktarının belirlenmesinde kullanılan yöntemlerin ölçüldüğü üçüncü soruda %48,75 ile en çok sınırlı öğrenmenin gerçekleştiği görülmektedir. Gıdalardaki % kuru madde miktarının hesaplanmasına ait işlemin olduğu dördüncü soruda ise, altı öğrenci cevapsız bırakarak %7,50 oranda en çok cevapsız bırakılan soru olmuştur. Bununla birlikte %40,00 doğru öğrenme oranı

Tablo 1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kuru Madde Analizine Ait Anlama Düzeyleri

Kriter Soru		Doğru Öğrenme	Sınırlı Öğrenme	Yanlış Öğrenme	Cevapsız
1	f (%)	58 (72,50)	16 (20,00)	5 (6,25)	1 (1,25)
2	f (%)	27 (33,75)	17 (21,25)	36 (45,00)	-
3	f (%)	27 (33,75)	39 (48,75)	12 (15,00)	2 (2,50)
4	f (%)	32 (40,00)	13 (16,25)	29 (36,25)	6 (7,50)

Tablo 2. İkinci Sınıf Öğrencilerinin Kuru Madde Analizine Ait Anlama Düzeyleri

Kriter Soru		Doğru Öğrenme	Sınırlı Öğrenme	Yanlış Öğrenme	Cevapsız
1	f (%)	59 (70,24)	20 (23,81)	5 (5,95)	-
2	f (%)	50 (59,52)	20 (23,81)	14 (16,67)	-
3	f (%)	38 (45,24)	40 (47,62)	4 (4,76)	2 (2,38)
4	f (%)	28 (33,34)	24 (28,57)	24 (28,57)	8 (9,52)

ile öğrencilerde gerçekleşen en çok ikinci doğru öğrenme kavramı olmuştur.

Tablo 2’de, ikinci sınıf öğrencilerinin kuru madde analizine ait sorulara verdikleri cevapların frekansları ve yüzde oranları verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, ikinci sınıf öğrencilerinde oluşan doğru öğrenmenin birinci sınıf öğrencilerinde olduğu gibi en çok birinci soruda olduğu görülmektedir. Doğru öğrenme oranı %70,24 iken, yanlış öğrenme oranı %5,95’tir. İkinci sınıf öğrencilerinde yanlış öğrenmenin gerçekleştiği en yüksek oran ise %28,57 ile dördüncü soru olmuştur. Bu soru gıda maddelerindeki kuru madde miktarının hesaplanmasına yöneliktir ve en çok yanlış öğrenmeye sahip soru olmuştur. Ayrıca öğrencilerin %9,52 oranıyla en çok cevapsız bıraktıkları soru da dördüncü sorudur. İkinci sınıf öğrencilerinde oluşan sınırlı öğrenme, birinci sınıf öğrencilerinde olduğu gibi gıdalarda kuru madde miktarının belirlenmesinde kullanılan yöntemlerin ölçüldüğü üçüncü soru olmuştur. Üçüncü soruda sınırlı öğrenme oranı %47,62 iken, doğru öğrenme oranı %45,24’tür. İki oranın birbirine yakınlığı dikkat çekmektedir.

3.2. Toplam Asitlik Analizine Ait Bulgular

Tablo 3’te, birinci sınıf öğrencilerinin toplam asitlik analizine ait sorulara verdikleri cevapların frekansları ve yüzde oranları verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, toplam asitlik analizinde kullanılan indikatör bilgisinin ölçüldüğü altıncı soru, öğrencilerde gerçekleşen doğru öğrenmenin en çok olduğu soru olarak görülmektedir. Doğru öğrenme oranı %63,75, yanlış öğrenme oranı %20,00 ve sınırlı öğrenme oranı %15,00’tir. Gıdalarda asitlik analizinde kullanılan çözelti bilgisinin ölçüldüğü sekizinci soruda ise %50,00 oranı

ile yüksek oranda doğru öğrenmenin gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca en çok doğru öğrenmenin gerçekleştiği bu iki soru (altıncı ve sekizinci sorular), %20,00 oranlarıyla en çok yanlış öğrenmenin gerçekleştiği iki soru olmuştur. Bu durum dikkat çekmektedir. En yüksek oranla sınırlı öğrenmenin gerçekleştiği sorular ise %50,00 oranıyla toplam asitlik analizinde kullanılan ekipman bilgisinin ölçüldüğü beşinci soru ve %47,50 oranı ile gıda maddelerindeki organik asit cinsini ölçen yedinci soru olmuştur.

Tablo 4’te, ikinci sınıf öğrencilerinin toplam asitlik analizine ait sorulara verdikleri cevapların frekansları ve yüzde oranları görülmektedir. Doğru öğrenme oranı altıncı soruda %70,24 oranı ile en yüksek oran olmuştur. Toplam asitlik analizinde indikatör bilgisini ölçen bu soruda yanlış öğrenme oranı da %20,24 ile en yüksek orana sahiptir. Öğrenciler aynı kavramda hem en yüksek doğru öğrenme oranına hem de en yüksek yanlış öğrenme oranına sahiptir. Gıda maddelerindeki organik asit cinsinin ölçüldüğü yedinci soruda, öğrencilerdeki sınırlı öğrenme oranı dikkati çekmektedir. Öğrenciler %60,72 oranında sınırlı öğrenme gerçekleştirmişlerdir. Toplam asitlik analizinde kullanılan çözelti bilgisinin ölçüldüğü sekizinci soru %60,72 oranı ile en yüksek ikinci doğru öğrenme oranına, toplam asitlik analizinde kullanılan ekipman bilgisinin ölçüldüğü beşinci soru ise %47,62 oranı ile en yüksek üçüncü doğru öğrenme oranına sahip sorular olmuştur.

3.3. Sularda Sertlik Analizine Ait Bulgular

Tablo 5’te, birinci sınıf öğrencilerinin sularda sertlik analizine ait sorulara verdikleri cevapların frekansları ve yüzde oranları verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, sularda geçici sertliğin oluşma-

Tablo 3. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Asitlik Analizine Ait Anlama Düzeyleri

Kriter Soru		Doğru Öğrenme	Sınırlı Öğrenme	Yanlış Öğrenme	Cevapsız
5	f (%)	35 (43,75)	40 (50,00)	5 (6,25)	-
6	f (%)	51 (63,75)	12 (15,00)	16 (20,00)	1 (1,25)
7	f (%)	28 (35,00)	38 (47,50)	12 (15,00)	2 (2,50)
8	f (%)	40 (50,00)	19 (23,75)	16 (20,00)	5 (6,25)

Tablo 4. İkinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Asitlik Analizine Ait Anlama Düzeyleri

Kriter Soru		Doğru Öğrenme	Sınırlı Öğrenme	Yanlış Öğrenme	Cevapsız
5	f (%)	40 (47,62)	36 (42,86)	7 (8,33)	1 (1,19)
6	f (%)	59 (70,24)	7 (8,33)	17 (20,24)	1 (1,19)
7	f (%)	25 (29,76)	51 (60,72)	7 (8,33)	1 (1,19)
8	f (%)	51 (60,72)	23 (27,38)	9 (10,71)	1 (1,19)

Tablo 5. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sularda Sertlik Analizine Ait Anlama Düzeyleri

Kriter Soru		Doğru Öğrenme	Sınırlı Öğrenme	Yanlış Öğrenme	Cevapsız
9	f (%)	26 (32,50)	26 (32,50)	24 (30,00)	4 (5,00)
10	f (%)	29 (36,25)	7 (8,75)	42 (52,50)	2 (2,50)
11	f (%)	22 (27,50)	26 (32,50)	31 (38,75)	1 (1,25)
12	f (%)	44 (55,00)	26 (32,50)	9 (11,25)	1 (1,25)

sında etkili maddelerin bilgisini ölçen dokuzuncu sorudaki doğru öğrenme (%32,50) ve sınırlı öğrenme (%32,50) oranlarının eşit olduğu dikkati çekmektedir. Aynı soruda yanlış öğrenme oranı da %30,00 ile doğru ve sınırlı öğrenme oranına çok yakındır. Bu istendik bir durum değildir. Birinci sınıf öğrencilerinin en çok yanlış öğrenme oranına (%52,50) sahip oldukları soru, geçici sertlik analizinde kullanılan indikatör bilgisini ölçen onuncu soru olmuştur. EDTA ile su sertliği analizinde kullanılan indikatör bilgisinin ölçüldüğü on birinci soru da öğrenciler yüksek bir yanlış öğrenme oranına (%38,75) sahiptir. Öğrencilerin sahip oldukları en yüksek doğru öğrenme oranı ise %55,00 ile bikarbonatların oluşturduğu geçici sertlik tanımını içeren on ikinci soru olmuştur. Aynı soruda sınırlı öğrenme oranı %32,50 ve yanlış öğrenme oranı %11,25 olarak belirlenmiştir.

Tablo 6, ikinci sınıf öğrencilerinin sulara sertlik analizine ait sorulara verdikleri cevapların frekanslarını ve yüzde oranlarını göstermektedir. Öğrencilerdeki en yüksek doğru öğrenme oranı %54,76 ile geçici sertlik tanımını içeren on ikinci soru olmuştur. En yüksek yanlış öğrenme oranı ise %46,43 ile geçici sertlik analizinde kullanılan indikatör bilgisini ölçen onuncu soru olmuştur. Geçici sertliğin oluşmasında etkili maddelerin bilgisini içeren dokuzuncu soru en yüksek ikinci doğru öğrenme oranına (%50,00) sahiptir. EDTA ile su sertliği analizinde kullanılan indikatör bilgisini ölçen on birinci soru da ise doğru öğrenme oranı (%38,10) ile yanlış öğrenme oranı (%36,90) birbirine çok yakındır. Aynı soruda cevapsız yanıt bulunmazken sınırlı öğrenme oranı %25,00'dir.

3.4. Sütte Yağ Analizine Ait Bulgular

Tablo 7'de, birinci sınıf öğrencilerinin sütte yağ analizine ait sorulara verdikleri cevapların frekansları ve yüzde

oranları verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde, tüm sorularda doğru öğrenme oranlarının birbirine yakınlığı dikkat çekmektedir. Sınırlı öğrenme oranının en yüksek olduğu (%41,25), Gerber yöntemi ile yağ analizi bilgisini ölçen on üçüncü soruda doğru öğrenme oranı %36,25 olarak bulunmuştur. Analiz sırasında kimyasallarda oluşan renk bilgisini içeren on dördüncü soruda, doğru öğrenme oranı %32,50'dir. Aynı soru, %35,00 ile en yüksek yanlış öğrenme oranına sahiptir. Sütte yağ analizi uygulamasındaki işlem basamaklarını içeren on beşinci soruda, doğru öğrenme oranı %30,00 sınırlı öğrenme oranı %35,00 ve yanlış öğrenme oranı %27,50 olarak bulunmuştur. Uygulamada kullanılan kimyasalların bilgisini ölçen on altıncı soru ise %12,50 oranı ile testte en çok cevapsız yanıt verilen soru olmuştur. Sütte yağ analizi sorularında toplam cevapsız yanıt sayısı yirmi altıdır ve tüm analizler içerisinde en çok cevapsız bırakılan analiz soruları olmuştur.

Tablo 8 dikkate alındığında, ikinci sınıf öğrencilerinde en yüksek doğru öğrenme oranının %50,00 ile, sütte yağ analizi uygulamasındaki işlem basamakları bilgisini ölçen on beşinci soru olduğu görülmektedir. Aynı soruda sınırlı öğrenme ve yanlış öğrenme oranının birbirine eşit olması dikkati çekmektedir. En yüksek yanlış öğrenme oranı %39,29 ile, birinci sınıf öğrencilerinde olduğu gibi analizin gerçekleştirilmesi sırasında kimyasallarda oluşan renk değişiminin bilgisini ölçen on dördüncü soruda olmuştur. Gerber yöntemiyle sütte yağ analizi tayini ile ilgili verilen bilgilerden yanlış olanın sorulduğu on üçüncü soruda ve uygulamada kullanılan kimyasalların bilgisini ölçen on altıncı soruda yine en yüksek oran doğru öğrenme oranı olmuştur.

Tablo 6. İkinci Sınıf Öğrencilerinin Suda Sertlik Analizine Ait Anlama Düzeyleri

Kriter Soru		Doğru Öğrenme	Sınırlı Öğrenme	Yanlış Öğrenme	Cevapsız
9	f (%)	42 (50,00)	23 (27,38)	17 (20,24)	2 (2,38)
10	f (%)	32 (38,10)	10 (11,90)	39 (46,43)	3 (3,57)
11	f (%)	32 (38,10)	21 (25,00)	31 (36,90)	-
12	f (%)	46 (54,76)	26 (30,95)	12 (14,29)	-

Tablo 7. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sütte Yağ Analizine Ait Anlama Düzeyleri

Kriter Soru		Doğru Öğrenme	Sınırlı Öğrenme	Yanlış Öğrenme	Cevapsız
13	f (%)	29 (36,25)	33 (41,23)	10 (12,50)	8 (10,00)
14	f (%)	26 (32,50)	24 (30,00)	28 (35,00)	2 (2,50)
15	f (%)	24 (30,00)	28 (35,00)	22 (27,50)	6 (7,50)
16	f (%)	26 (32,50)	25 (31,25)	19 (23,75)	10 (12,50)

Tablo 8. İkinci Sınıf Öğrencilerinin Sütte Yağ Analizine Ait Anlama Düzeyleri

Kriter Soru		Doğru Öğrenme	Sınırlı Öğrenme	Yanlış Öğrenme	Cevapsız
13	f (%)	39 (46,43)	30 (35,71)	13 (15,48)	2 (2,38)
14	f (%)	27 (32,14)	24 (28,57)	33 (39,29)	-
15	f (%)	42 (50,00)	20 (23,81)	20 (23,81)	2 (2,38)
16	f (%)	36 (42,86)	21 (25,00)	22 (26,19)	5 (5,95)

3.5. Gıdalarda Tuz Analizine Ait Bulgular

Tablo 9'da, birinci sınıf öğrencilerinin gıdalarda tuz analizine ait sorulara verdikleri cevapların frekansları ve yüzde oranları verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde, tuz analizinde %tuz miktarının hesaplanma biriminin bilgisini ölçen on yedinci sorunun ve tuz tayininde kullanılan indikatör bilgisini ölçen on dokuzuncu sorunun en yüksek doğru öğrenme oranlarına sahip olduğu görülmektedir. On yedinci soruda %51,25 doğru öğrenme oranı, on dokuzuncu soruda %50,00 doğru öğrenme vardır ve bu iki değer birbirine çok yakındır. Birinci sınıf öğrencilerinde oluşan sınırlı öğrenme ise en çok %38,75 oranı ile tuz tayininde titrasyon bitiminde oluşan renk bilgisini içeren on sekizinci soruda olmuştur. Bu orana en yakın ise %35,00 oranı ile on dokuzuncu soru olmuştur. En yüksek yanlış öğrenme oranı ise %23,75 oranı ile on yedinci soru olurken, tuz analizinden sonra oluşan kalıcı rengin bekleme süresini ölçen yirminci soru ise %22,50 oranı ile en yüksek ikinci yanlış öğrenme oranı olmuştur.

Tablo 10, ikinci sınıf öğrencilerinin gıdalarda tuz analizine ait sorulara verdikleri cevapların frekanslarını ve yüzde oranlarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde, en yüksek doğru öğrenme oranının birinci sınıf öğrencilerinde olduğu gibi on yedinci soruda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte aynı sorunun %26,19 oranı ile en yüksek yanlış öğrenme oranına sahip olması dikkati çekmektedir. Öğrencilerde oluşan en yüksek sınırlı öğrenme ise %58,33 oranı ile tuz tayinindeki indikatör bilgisini ölçen on dokuzuncu soru olmuştur.

4. Sonuç ve Tartışma

Sağlıklı bir yaşam sürdürebilmek için olmazsa olmaz olan gıdanın, besin maddesi olarak beklenen faydayı sağlayabilmesi için belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Her geçen gün ortaya çıkan yeni üretim süreçleri, yaygınlaşan ve çeşitlenen gıda katkı maddeleri, çeşitli saklama usul ve koşulları gıdaların doğal yapısındaki birkaç değişikliği beraberinde getirmektedir. Söz konusu değişikliklerin kabul edilebilir olması, yasalara

uygun olması, tüketici güvenliğini tehlikeye atmaması ve tüketicileri yanıltmaması gerekmektedir. Tüm bu süreçte, gıda güvenliği ve kontrolü için özellikle temel gıda analizleri ve uygulama yöntemleri daha da fazla önem taşımaktadır (Uylaşer ve Başoğlu, 2016). Ancak yapılan araştırmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin büyük bir bölümünün temel gıda analizleri içinde verilen gıda kavramlarını anlamada ve uygulamada zorluk çektikleri, araştırmanın kapsadığı kavramlara yönelik bilgi düzeylerinin değişkenlik gösterdiği, genel olarak yetersiz olduğu ve çoğu öğrencinin bu kavramlar hakkında yanlış öğrenmeye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde gıda konusunda yapılan araştırmaların, tüketiciler üzerine yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Tüketicilerin gıda ürünleri ile ilgili bilgi ve tutumlarının ölçüldüğü ayrıca gıda güvenliği konusundaki bilgi düzeylerinin araştırıldığı görülmektedir (Başer, Kılıç ve Eryılmaz, 2022; Eryılmaz, Kılıç ve Başer, 2018; Kırmacı ve Özçelik, 2021; Oğur, 2020; Onurlubaş ve Gürler, 2016; Yüksel ve Karagözlü, 2022). Oysa ki, özellikle gıda eğitimi veren meslek yüksek okullarındaki öğrencilerin bilgi ve kavram düzeylerinin belirlenmesinin mevcut olan kavram yanlışlarının ve yanlış öğrenmelerin önüne geçilmesinde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma gıda eğitimi alanına önemli sonuçlar sunmaktadır.

Araştırmada ele alınan ilk konu olan kuru madde analizi sonuçları ele alındığında, birinci sınıf öğrencilerinde en çok öğrenme güçlüğü yaşanan kavramın gıdalarda bulunan kuru madde miktarının olduğu görülmektedir. Bir gıdanın su içeriği, içerdiği kuru madde miktarı ile negatif ilişkilidir. Gıdanın su içeriği arttıkça kuru madde miktarı azalır (Nursoy ve Şahin, 2017). Birinci sınıf öğrencilerinin gıdalardaki su içeriği ile kuru madde arasında bağlantı kuramadıkları sonucuna ulaşılmıştır. İkinci sınıf öğrencileri ise gıda maddelerindeki kuru madde miktarının hesaplanmasına ait soruda en çok yanlış cevabı vermişlerdir. Kuru madde analizi, numunedeki suyun belirli bir sıcaklıkta buharlaştığı ve nem içeriğinin kütle kaybı hesaplanarak belirlendiği ilkesine göre çalışır ve yüzde olarak hesaplanır (Uylaşer ve Başoğlu, 2016).

Tablo 9. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Tuz Analizine Ait Anlama Düzeyleri

Kriter Soru		Doğru Öğrenme	Sınırlı Öğrenme	Yanlış Öğrenme	Cevapsız
17	f (%)	41 (51,25)	19 (23,75)	19 (23,75)	1 (1,25)
18	f (%)	37 (46,25)	31 (38,75)	8 (10,00)	4 (5,00)
19	f (%)	40 (50,00)	28 (35,00)	9 (11,25)	3 (3,75)
20	f (%)	35 (43,75)	22 (27,50)	18 (22,50)	5 (6,25)

Tablo 10. İkinci Sınıf Öğrencilerinin Tuz Analizine Ait Anlama Düzeyleri

Kriter Soru		Doğru Öğrenme	Sınırlı Öğrenme	Yanlış Öğrenme	Cevapsız
17	f (%)	49 (58,33)	13 (15,48)	22 (26,19)	-
18	f (%)	40 (47,62)	34 (40,48)	8 (9,52)	2 (2,38)
19	f (%)	28 (33,33)	49 (58,33)	7 (8,34)	-
20	f (%)	45 (53,57)	25 (29,76)	13 (15,48)	1 (1,19)

Öğrencilerin bu soruda başarısız olmasının nedenleri arasında formülü hatırlayamadıkları veya karıştırdıkları düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, derslerdeki uygulama eksikliğinin öğrenmeyi zorlaştırdığı ve bilginin hatırlanması sürecinde hatalara yol açtığı belirtilmiştir (Cevahir ve Özdemir, 2017; Yeşilyurt, 2020).

Birinci sınıf öğrencileri için araştırmada ele alınan bir diğer konu olan toplam asitlik analizi sonuçları incelendiğinde, yanlış öğrenmenin en çok analiz sırasında kullanılan çözelti ve indikatör bilgisi olduğu görülmektedir. Bu beklenen ve istenen bir durum değildir. Analiz, titrasyon için çözelti ve indikatör hazırlama gibi bazı ön işlemler tamamlandıktan sonra başlar ve bu öğrencilerde bu bilginin yetersiz olması konunun bütününe anlaşılmasının bir göstergesidir. İkinci sınıf öğrencilerinin sonuçlarına bakıldığında yine titrasyon sırasında kullanılan indikatör bilginin en yüksek yanlış öğrenmeye sahip olduğu görülmektedir. İndikatörler, titrasyonun bitiş noktasını belirlemek ve işaretlemek için özel olarak kullanılan organik bileşiklerdir. Analizin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ve doğru sonuçlar elde edilebilmesi için doğru indikatör seçimi çok önemlidir. Gıda analizlerinde kullanılan indikatör çeşidi ve sayısının fazla olması nedeniyle öğrencilerin toplam asitlik analizi için kullanılacak indikatör bilgisini doğru hatırlayamadıkları düşünülmektedir. Yapılan bir çok çalışma, özellikle yetenekleri geliştirirken ve öğrenilenlerin akılda kalmasını sağlarken, öğrenmede tekrarın önemini göstermiştir. (Kurnaz, 2019; Elmas, Aslan ve Can, 2021; Hançer ve Diligüzgün, 2021).

Sularda sertlik analizi ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, hem birinci sınıf hem de ikinci sınıf öğrencilerinde en yüksek yanlış öğrenmenin geçici sertlik analizinde kullanılan indikatör bilgisinde olduğu görülmektedir. Her iki sınıf seviyesi için de en yüksek ikinci yanlış öğrenme oranına baktığımızda yine indikatör bilgisini ölçen EDTA ile su sertliğinde kullanılan indikatör sorusu olduğu dikkati çekmektedir. Gıda analizlerinde kullanılan çöktürme titrasyonlarında çökmenin bittiği an uygun bir indikatör ile belirlenir (Megep, 2011). Çökmenin bittiği noktanın belirlenmesinde uygun bir indikatörün seçimi çok önemlidir. Hem birinci sınıf hem de ikinci sınıf öğrencilerinde indikatör kavramının düşük anlama düzeyine sahip olması, öğretim planlaması sırasında bu kavramın ön planda tutulması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Altınaş ve Yorulmaz'a (2018) göre, etkili bir kavram öğretimi ile öğrencilerin akademik başarısı yükselecek, öğrenme ve hatırlama kolaylaşacak, mükemmel iletişim becerileri gelişecek ve öğrencilerin problem çözüme yetenekleri gelişecektir. Başka bir çalışmada ise Girmen (2017), ilkökul düzeyinde tüm konuların öğretiminde kavramların kullanıldığını ve öğrencilerin tam olarak kavradıkları kavram çeşitliliğinin, akademik başarılarının temelini oluşturduğunu belirtmiştir.

Sütte yağ analizi sonuçlarına bakıldığında, en yüksek yanlış öğrenme oranı birinci sınıf ve ikinci sınıf öğren-

cilerinin her ikisinde de, analizin gerçekleştirilmesi sırasında kimyasallarda oluşan renk değişiminin bilgisini ölçen soru olmuştur. Gerber yöntemiyle yağ tayininde, bütirometreye kimyasallar konulduktan sonra alt-üst edilerek, asidin örneği yakması sağlanır. Numunenin rengi tamamen kahverengiyeye dönene kadar bütirometreyi çalkalama işlemine devam edilir. Gıdadaki yağ böylece serbest duruma geçer (Megep, 2011). Her iki sınıf seviyesindeki öğrenciler süttteki yağın serbest hale geçtiğinde oluşan bu renk değişimi bilgisinde yüksek oranda öğrenme gücünü yaşamaktadırlar. Bu durum öğrencilerin analiz sırasında aktif olarak rol almadıklarını, iyi gözlem yapamadıklarını düşündürmektedir. Öğrenciler tarafından analizin ilk aşamasındaki renk durumunun göz önüne alındığı ve analiz sonuçlanana kadar takibinin sağlanmadığı çıkarılabilmektedir. İmkan dahilinde her öğrencinin analiz sürecine bireysel olarak katılarak, aktif öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi sağlanmalıdır. Yapılan çalışmalarda derse aktif katılan öğrencilerin anlama düzeylerinin arttığı, kısa sürede kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği ifade edilmiştir (Korkmaz, 2006; Yüksel ve Canlı, 2019; Durgut ve Güzel, 2020; Akhan, 2022).

Gıdalarda tuz analizine ait sonuçlar incelendiğinde, tuz analizinde %tuz miktarının hesaplanma biriminin bilgisi ve tuz analizinden sonra oluşan kalıcı rengin bekleme süresinin bilgisinin birinci sınıf öğrencileri arasında en yüksek yanlış öğrenme oranına sahip kavramlar olduğu görülmektedir. Tuz tayininde en çok Mohr yöntemi kullanılmaktadır. Titrasyonun bitiş noktası, rengin kırmızımsı kahverengine (kiremit kırmızısı) dönüştüğü andır ve oluşan renk 30 saniye sabit kalmalıdır. Numunedeki tuz miktarı ise g /100ml örnek biriminde ifade edilir (Megep, 2011). Bu bilgilerin birinci sınıf öğrencilerinde düşük anlama düzeyine sahip olması, öğrencilerin tuz analizini anlamadıklarını, yeterli öğrenmeyi gerçekleştiremediklerini düşündürmektedir. İkinci sınıf öğrencilerin sonuçlarına bakıldığında, en yüksek yanlış öğrenmenin analiz sonucunda numunedeki % tuz miktarının hesap birimi kavramı olduğu görülmektedir. Yanlış öğrenmenin en yüksek hesaplama sorusunda olması ve diğer sorulardaki doğru cevap oranlarının yüksek olması analizin öğrenciler tarafından anlaşıldığı, öğrenmenin yüksek olduğu fakat analiz sonucunun doğru şekilde ifade edilemediğini düşündürmektedir. Günümüzde, geleneksel ezber dayalı eğitim etkinlikleri kullanmak yerine, yeni bilgilerin öğrenciler tarafından önceden öğrenilen bilgilerle anlamlı bilgiye dönüştürüldüğü, elde edilen sonuçlarla günlük yaşantı arasında iletişim kurabilmelerine becerilerinin geliştirilip doğru öğrenmenin etkili bir şekilde ifade edilebilmesine yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Özay Köse ve Gül, 2016; Bilir, Karacam ve Danışman, 2021; Çenberci ve Özgen, 2021).

Araştırmada elde edilen tüm sonuçlar göz önüne alındığında, öğrencilerin anlama düzeyinin en düşük olduğu kavramın analizlerde kullanılan indikatörler olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin anlama düzeyinin en yüksek olduğu kavramın ise, analizler sırasında kullanılan ekipman bilgisi olduğu görülmektedir. Öğrenci-

lerin bazı kavramlarda tam öğrenmeyi gerçekleştirememeleri, gıda analizleri özelinde düşünüldüğünde, yeteri kadar farklı gıda numuneleriyle analizlerin çeşitlendirilememesi, sınıf mevcutları göz önüne alındığında her öğrencinin analiz sürecinde aktif rol alamaması ve laboratuvar imkanlarının yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Artan öğrenim seviyesine bağlı olarak öğrencilerin gıda kavramlarını anlama düzeylerinde beklenen bir artış göze çarpmaktadır. Bunun sebebinin öğrencilerin buldukları öğrenim seviyelerinde kavramların farklı şekillerde öğretilmesiyle ve öğrenim düzeyi arttıkça aynı kavramlarla daha çok karşılaşması ve daha çok gıda ürünü ile analiz gerçekleştirmiş olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Bilindiği üzere özellikle lise öğreniminde gıda temelli bir eğitim almamış olan ön lisans öğrencileri, gıda analizlerinin ve temel gıda kavramlarının öğrenilmesinin zor olduğunu düşünmektedirler. Bu durumun oluşmasında birçok faktör sıralanabilir. Öğrencilerin konuyu neden çalışmaları gerektiğini anlamadıkları gerçeği, muhtemelen bu faktörlerin en önemlisidir. Not odaklı yaklaşım yerine kavramları günlük yaşam ile ilişkilendirip kalıcı ve doğru öğrenmenin sağlanması hedeflenmelidir. Bu durumda da kavram yanlışlarının oranı azaltılabilir.

5. Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak temel gıda analizinde kavramsal öğrenmeyi geliştirmek için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretim süreci başlamadan önce öğrencilerin konuya hazırlık düzeyleri ve var olan kavram yanlışları belirlenmelidir. Öğrencilerin bilgi eksiklikleri ve yanlış anlamalarını belirledikten sonra, bilgi eksikliklerin ve yanlışların giderilmesi sağlanmalıdır.

- Bir gıda analizinin konusu öğretilirken, konunun temel kavramları tam olarak anlaşılmadan uygulama çalışmalarına geçilmesi ezberci öğrenme ile sonuçlanır. Bu nedenle ezberci öğrenmeyi önlemek için çeşitli öğretim teknikleri kullanılarak materyalin anlaşılmasına önem verilmelidir.
- Uygulama sırasında işlemsel öğretimin formül ve kurallara dayalı olmasının yanı sıra kavramsal eğitime de öncelik verilmelidir. İşlemsel ve kavramsal öğretimin dengelenmesi sağlanmalıdır.
- İşlemsel ve kavramsal öğretimin dengelenmesinden sonra farklı gıda numuneleriyle analizlerin belirli sürelerde tekrarlanması, her öğrencinin analiz sürecinde aktif rol alması ve laboratuvar imkanlarının yeterli hale getirilmesi konuya hakimiyette etkili olacaktır.
- Laboratuvar imkanlarının iyileştirilmesiyle birlikte her öğrencinin farklı gıda numuneleri kullanarak ilgili gıda analizlerini bireysel olarak birden fazla kez yapmasının öğrenme sürecine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.
- Konu ile ilgili kavramın eksikliklerini gidermek için öğretim elemanları, öğrencilerin kavramı anlayıp anlamadıklarını değerlendirebilecekleri koşulları sağlamalıdır. Öğrenme etkinliğinin test edilmesi amacıyla, uygulamada öğretilen kavramlar kısa sınavlarla sınanmalı, anlaşılmayan veya zor anlaşılan konular tekrarlanmalıdır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 16/01/2023 tarihli ve 2023-1 numaralı kararı ile alınmıştır.

Kaynaklar

- Açkalin, B. (2019). *Üniversite öğrencilerinin gıda güvenliğine yönelik bilgi, tutum ve davranışları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Adıgüzel, M., ve Yılmaz, M. (2020). Biyoloji öğretmen adaylarının kavram yanlışlarının belirlenmesi ve giderilmesi üzerine bir eylem araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 69-82.
- Akhan, O. (2022). Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Aktif Öğrenme Yöntem Ve Tekniklerini Kullanmalarına Yönelik Deneyimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2), 431-444.
- Altıntaş, S., ve Yorulmaz, A. (2018). Hayat Bilgisi Dersinde Kavram Öğretimi. (ss 189-241) Ankara: Eğiten Kitap
- Baki, A., ve Kartal, T. (2004). Kavramsal ve işlemsel bilgi bağlamında lise öğrencilerinin cebir bilgilerinin karakterizasyonu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-46.
- Başer, U., Kılıç, O., ve Eryılmaz, G. A. (2022). Tüketicilerin gıda güvenliği bilinç düzeylerini etkileyen faktörler: Samsun ili örneği, Türkiye. *Türkiye Tarımsal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 239-244.
- Bilir, V., Karaçam, S., ve Danişman, Ş., (2021). Lise öğrencilerinin kim-

ya dersine yönelik tutumları ve kimya bilgilerini günlük yaşam ile ilişkilendirme dereceleri üzerine "bilimden doğaya, doğadan bilime: problemlere çözümler" projesinin etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 520-533.

- Cemeroğlu, B. (Ed.). (2007). *Gıda analizleri*. Ankara: Gıda Teknolojisi Derneği Yayınları
- Cevahir, H., ve Özdemir, M. (2017). Programlama öğretiminde karşılaşılan zorluklara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu içinde*, 24, 26.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38.
- Çenberci, S., ve Özgen, K. (2021). Matematik Öğretmen Adaylarının Etkinlik Tasarımında Günlük Yaşamla İlişkilendirmeyi Yansıtmaya Becerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 70-95.
- Çepni, S. (Ed.). (2007). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji eğitimi* (A. A. Ayas, A. R. Akdeniz, H. Özmen, N. Yiğit ve H. Ş. Ayvaci, Çev.) Ankara: PegemA Yayıncılık
- Elmas, C., Aslan, O., ve CAN, M. H. (2021). Fen bilgisi öğretmen aday-

- larının informal öğrenme ortamları hakkındaki görüşleri: MTA gezi örneği. *Informal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 24-42.
- Elmas, R., ve Pamuk, S. (2021). Öğretmen Adaylarının Kavram Yanılgılarının Üç Aşamalı Kavram Yanılgısı Testi ile Belirlenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1386-1403.
- Eryılmaz, G. A., Kılıç, O., ve Başer, U. (2018). Gıda güvenliği konusunda tüketici davranışlarının belirlenmesi: Samsun ili kentsel alan örneği. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 237-245.
- Evans, E. W., Redmond, E. C., Alwan, N., and Ilic, S. (2021). Awareness and attitudes of student dietitians in Lebanon, UK and USA towards food safety. *Foods*, 10(8), 1875.
- Girmen, P. (2017). Hayat bilgisi dersi ve kavram öğretimi. *Pegem Atıf İndeksi*, 257-281.
- Gözener, B., Büyükbay, E. O., ve Sayılı, M. (2009). Gıda güvenliği konusunda öğrencilerin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 2009(2), 45-53.
- Gülse Bal, H. S., Göktolga, Z. G., ve Karkacier, O. (2006). Gıda güvenliği konusunda tüketici bilincinin incelenmesi. *Tarım Ekonomisi Dergisi*, 12(1), 9-18.
- Gündüz, O., ve Aydoğan, C. (2015). Ön lisans öğrencilerinin gıda güvenliği bilinç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 34-44.
- Hancock, R. D., & Algozzine, B. (2006). Doing case study research. New York: Teachers College Press.
- Hançer, F. B., ve Dilidüzgün, Ş. (2021). Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi ve sorunları üzerine öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(4), 977-989.
- Kırmacı, H. A., ve Özçelik, H. (2021). Tüketicilerin gıda güvenliği ile ilgili bilgi düzeyleri ve tutumları (Ankara ili örneği). *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 258-273.
- Kızılaslan, N., ve Kızılaslan, H. (2008). Tüketicilerin satın aldıkları gıda maddeleri ile ilgili bilgi düzeyleri ve tutumları (Tokat ili örneği). *Uludağ Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 22(2), 67-74.
- Korkmaz, İ. (2006). Öğrenci Merkezli Ders Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 393-402.
- Kurnaz, E. (2019). Muhasebe Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Üzerine Bir Araştırma. *Journal of Accounting and Taxation Studies*, 12(2), 237-254.
- McArthur, L. H., Holbert, D., and Forsythe III, W. A. (2007). College students and awareness of food safety. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 99(1), 60.
- Megep, (2011). *Gıdalarda volümetrik analizler modülü-541GI0056*. Ankara
- Megep, (2011). *Gıdalarda yağ tayini modülü- 541GI0069*. Ankara
- Megep, (2011). *Gıdalarda tuz tayini modülü-541GI0085*. Ankara
- Mete, H., Uzal, G., Erdem, A., ve Hüyük, D. (2018). Öğretim elemanlarının bakış açısından gıda teknikerliği öğretiminin durumu: Nitel bir analiz. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 471-481. DOI: 10.17755/esosder.332709
- Namli, Z. B., Meral, E., ve Kayaalp, F. (2022). Kavram Öğretimi Sürecine Öğrenme Amaçlı Yazmayı Eklelemek: Bir Müdahaleli Karma Desen Araştırması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 499-518.
- Nursoy, H., ve Şahin, E. (2017). Son metodlara göre yemlerin kuru madde analizleri. *Türk Doğa ve Fen Dergisi*, 6(1), 61-66.
- Oğur, S. (2020). Bitlis' teki tüketicilerin gıda güvenliği ve gıda hijyeni konusundaki bilgi ve tutumları. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 9(2), 780-796. doi:10.17798/bitlisfen.582935
- Onurlubaş, E., ve Gürler, A. Z. (2016). Gıda güvenliği konusunda tüketicilerin bilinç düzeyini etkileyen faktörler. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 33(1), 132-141. DOI: 10.13002/jafag925
- Özay Köse, E. ve Gül, Ş. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Biyoloji Bilgilerini Günlük Yaşama İlişkilendirme Düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 84-103.
- Özmen, H. (2005). Kimya öğretiminde yanlış kavramlar: Bir literatür araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 23-43.
- Palamutoğlu, M. İ., Palamutoğlu, R., ve Kasnak, C. (2021). Gıda okuryazarlığı ve gıda güvenliği konusunda sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin bilgi, tutum ve davranışlarının belirlenmesi. *International Congress on Scientific Advances (CONSAD'21)*, 43-53.
- Şallı, G. (2016). *Devrek meslek yüksekokulu öğrencilerinin gıda güvenliği konusundaki bilgi ve uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topuzoğlu, A., Hıdıroğlu, S., Ay, P., Önsüz, F., ve İkışık, H. (2007). Tüketicilerin gıda ürünleri ile ilgili bilgi düzeyleri ve sağlık risklerine karşı tutumları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6(4), 253-258.
- Uylaşer, V., ve Başoğlu, F. (2016). *Temel gıda analizleri*. Bursa: Dora Yayıncılık
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin Pusulası: Genel Öğretim İlkelere. *Ekev akademi dergisi*, (83), 263-288.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, A. (2022). Fen bilimlerinde kavram yanılgılarına sebep olan etkenlerin tartışılması. *Kesit Akademi Dergisi*, 8(31), 209-219.
- Yin, R. K. (2014). Case study research: Design and methods(5thed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yüksel, H. S., ve Canlı, S. (2019). Oyunlaştırma Ve Öğrenci Katılımı: Lisans Eğitiminde Bir Durum Çalışması. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 92-109.
- Yüksel, Ç. Y., ve Karagözlü, N. (2022). Tüketicilerin gıda güvenliği bilgi ve bilinçlerinin belirlenmesi: Ankara, Etimesgut örneği. *Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 59(4), 645-659.



Teknoloji Entegrasyonu ile Yükseköğretimde Yüz Yüze ve Karma Öğretim Uygulamalarının Zenginleştirilmesi: Çiçekdağı MYO Örneği

Enhancement of Face-to-Face and Mixed Education Applications in Higher Education Through Technology Integration: Çiçekdağı Vocational Example

Mustafa Aslanderen^{1*}, Hatice Çilsalar-Sagnak²

¹ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Çiçekdağı MYO, Çocuk Gelişimi Bölümü, Kırşehir, Türkiye.

² Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yozgat, Türkiye.

Orcid: M. Aslanderen (0000-0002-4070-3056), H. Çilsalar-Sagnak (0000-0002-6282-2152)

Özet: Yükseköğretimde eğitimcilerin profesyonel gelişiminde teknolojinin etkili entegrasyonun gerçekleştirilmesine yönelik uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada, yükseköğretim kurumlarında yüz yüze ve karma öğretim uygulamalarının etkili teknoloji entegrasyonu ile zenginleştirilmesi ve öğretim elemanlarının profesyonel gelişimlerini desteklemeye yönelik bir hizmet içi eğitim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu program kapsamında öğretim elemanlarının farklı alanlarda kullanabileceği teknolojilerinin entegrasyonu örneklerinin farklı amaçlarla kullanılmalarını içermekte ve kendi sınıflarında kullanımları desteklemektedir. Bu araştırma durum çalışması modelinde nitel bir çalışmadır. İlk aşamada ihtiyaçların belirlenmesi için Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Çiçekdağı Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin görüşlerine başvurularak tüm derslerde kullanılan öğrenme yönetimi sisteminin etkili kullanımına ve teknoloji entegrasyonuna yönelik beklentiler belirlenmiştir. İhtiyaç analizi sonuçları doğrultusunda ihtiyaçların karşılanması için öğretim elemanlarına yönelik hizmet içi eğitim programı hazırlanmış ve öğretim elemanları eğitim sonunda kendi sınıflarında teknoloji entegrasyonu uygulamaları gerçekleştirmişlerdir. Öğretim elemanları kendi sınıflarında yaptıkları teknoloji entegrasyonu uygulamalarının olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin de büyük çoğunluğunun öğretim elemanlarının görüşlerine benzer görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olduğu, öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığı, öğrencileri süreçte daha etkin kıldığı, öğretim sürecinin bir parçası olduğu düşüncelerinin uyandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: teknolojik pedagojik alan bilgisi, teknoloji entegrasyonu, yükseköğretim, program geliştirme, profesyonel gelişim

Abstract: There is a need for effective integration of technology in the professional development of educators in higher education. In this study, it is aimed to design, implement and evaluate an in-service training program to support the professional development of instructors to enrich face-to-face and blended teaching practices in higher education institutions with effective technology integration. Within the scope of this program, it includes the use of examples of the integration of technologies that instructors can use in different areas for different purposes and supports their use in their own classrooms. This research was designed as a case study from qualitative research. In the first stage, in order to determine the needs, it aims to determine the expectations of the instructors and students of Kırşehir Ahi Evran University Çiçekdağı Vocational High School Child Development Department for the effective use of the learning management system used in all courses and technology integration. In order to meet the needs in line with the results of the needs analysis, an in-service training program was prepared for the lecturers and the lecturers carried out technology integration practices in their own classes during the training period. The instructors stated that the technology integration practices in their own classrooms had positive effects. In addition, it was determined that the majority of the students had similar views to those of the instructors. As a result, it was determined that the students were effective in their learning, facilitated their learning processes, made students more active in the process, and that they were part of the teaching process.

Keywords: technological pedagogical content knowledge, technology integration, higher education, curriculum development, professional development

* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : mustafa.aslanderen@ahievran.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 19.07.2022 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 10.04.2023

doi: 10.32329/uad.1145517

1. Giriş

21. yüzyılda hızlı bir şekilde devam eden teknolojik değişim ve bu değişimlerin bireyleri ve toplumları etkisinin özellikle son yıllarda önemli derecede arttığı görülmektedir. İnsanlığı etkisi altına alan teknoloji odaklı bu değişimler şüphesiz eğitim alanını da etkilemektedir. Özellikle zorunlu uzaktan eğitim uygulamaları ile eğitimciler de değişen koşullara ayak uydurmak zorunda kaldılar. Yeniçağın gerekleriyle birlikte eğitim ortamlarında teknoloji eğitsel amaçlarla çok çeşitli kullanılmaktadır.

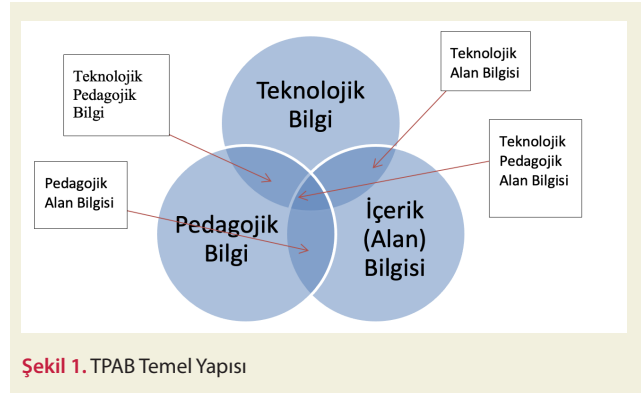
Eğitimciler ve araştırmacılar tarafından eğitimde yüksek kalitenin göstergesi olarak görülen teknolojinin eğitimde kullanılması, öğretime katkı sağlamakla birlikte vazgeçilmez bir durum haline de almıştır. Bu durum eğitimde teknoloji entegrasyonunun önemini de gün geçtikçe artırmaktadır. Fakat teknolojinin eğitime entegrasyonunda etkili olan birçok faktör bulunması nedeniyle süreç “çok boyutlu ve karmaşık” olarak ifade edilmektedir (Başak, 2022; Gürfidan, 2017). Bu sebeple eğitim faaliyetlerine geniş kitlelerin etkili olarak ulaştırılması için modern eğitim teknolojilerinin barındırdığı olanaklardan etkili bir şekilde yararlanarak, teknoloji entegrasyonu sürecinde eğitimi her boyutu ile ele almanın gerekli olduğu söylenebilir.

Teknoloji eğitim-öğretim süreçlerine entegre edilmesi öğrenme öğretme süreçlerinde motivasyonu artırma, dikkat çekme, öğrenmenin kalıcılığını artırma, öğrenme performansını artırma, öğrenme transferini sağlama vb. birçok aşamada karşımıza çıkmaktadır. Günümüzün (2017) teknoloji üzerine sıraladığı bu aşamalardan öne çıkan maddeler şu şekilde özetlenebilir: Teknoloji;

- Öğrenciyi ve hedefleri merkeze alarak kullanılmalıdır.
- Öğrencileri derse bağlayarak öğrenme amaçlı kullanılmalıdır.
- Zaman, maliyet ve kalite açısından eğitim durumlarına katkı sunmalıdır.
- Öğrencileri; işbirliği, eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerine teşvik etmelidir. Aynı zamanda yaratıcılıklarını da geliştirmelidir.

Teknolojinin eğitime entegrasyonu için öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yöneticiler gibi faktörlerin göz önüne alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Mazman & Usluel, 2011). Öğrencilerin öğrenmelerinde bu öğelerin etkisi büyük olmakla birlikte, öğrenme-öğretme sürecinde “eğitimci” ve “teknoloji” üzerinde durulması gereken başlıca öğelerdendir. Çünkü günümüz eğitim faaliyetlerinde farklı roller üstlenmiş olan eğitimcilerin, teknolojiyi etkili kullanarak aynı zamanda öğrenciye de kullandırarak öğrenciyi aktif hale getirmesi gerekmektedir (Fidan, 2008). Diğer taraftan teknolojinin eğitim-öğretim süre-

cinde nasıl entegre edilebileceği hususunda son zamanlarda ortaya konulan etkili bir yaklaşım söz konusudur. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) yaklaşımı ana kavramları ile aşağıdaki şekilde verilmiştir (Koehler & Mishra, 2006).



Şekil 1. TPAB Temel Yapısı

TPAB yaklaşımının temel yapısında yer alan tanımlamaları Yanpar Yelken (2019) şu şekilde açıklamaktadır:

AB: Öğretilecek bilginin ve aktarılacak düşünceleri içerir.

PB: Öğrencilerin ihtiyaçlarının eğitim stratejileri ile birleştirdiği hedefler.

TB: Dersler için tercih edilebilecek dijital araçları ve kullanımını kapsar.

TPB: Teknolojinin öğrencinin pedagojik özelliklerine göre yorumlanmasıdır.

PAB: Konu alanında yer alan içerik bilgisinin öğrencinin pedagojik özellikleri dikkate alınarak düzenlenmesidir.

TAB: İçerik ve teknolojinin harmanlanarak yorumlanmasıdır.

TPAB: Konu alanının, öğrenen pedagojik özelliklerini de dikkate alarak kolaylaştırıcı teknolojik düzenlemelerle yorumlanması ve öğretim sürecine yansıtılmasıdır.

Eğitimciler tarafından teknolojik araç gereçlerin sınıfta aktif bir şekilde kullanılması, bu araçların eğitimcinin yerine geçtiği anlamına gelmez. Bilakis eğitimcilerin yaratıcı özelliklerini geliştirerek öğretimi zenginleştirir (Fidan, 2008). Bu nedenle eğitimcileri sınıfta teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilecek duruma getirmek, günümüz eğitim faaliyetlerinin merkeze aldığı bir durumdur (Adcock & Bolick, 2011). Dolayısıyla bilgiye erişebilen ve kullanabilen bireyler yetiştirebilmek için eğitimcilerin, teknolojik materyalleri yararlı şekilde kullanabilecek yeteneklerle donatılması gerektiği düşünülebilir. Bu bağlamda eğitimcileri, öğrettikleri içerik, pedagojiler ve teknoloji arasındaki karmaşık ilişkiyi anlamaya yönelik faaliyetlere dahil ederek teknolojik pedagojik içerik bilgilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, yükseköğretim kurumlarında yüz yüze ve karma öğretim uygulamalarının etkili teknoloji entegrasyonu ile zenginleştirilmesini sağlamak için hizmet içi eğitim programı tasarlamak, uygulamak ve etkililiğini hem öğretim elemanı hem de öğrenciler açısından değerlendirmektir. Ayrıca bazı öğretim teknolojilerinin hem yüz yüze hem de karma öğretim uygulamaları ile bütünleştirilmesine yönelik uygulamalar gerçekleştirilmesini de sağlamaktır. Bu doğrultuda araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

- Öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonu becerilerini geliştirmek için öğrenme yönetim sistemi üzerinden yürütülen hizmet içi eğitim programına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?
- Tasarlanan hizmet içi eğitim programı uygulanması sonrasında öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonu destekli yürüttükleri derslerde uygulamalarla ilgili öğretim elemanlarının görüşleri nasıldır?
- Tasarlanan hizmet içi eğitim programı uygulanması sonrasında öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonu destekli yürüttükleri derslerde uygulamalarla ilgili öğrencilerin görüşleri nasıldır?

2. Yöntem

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen veri toplama süreçleri Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu'nun, 18.05.2022 tarihli ve E.73774 sayılı belgesi ile onaylanmıştır. Çalışma, yükseköğretimdeki öğretim elemanlarının ve öğrencilerin teknoloji entegrasyonu hizmet içi eğitim programına yönelik görüşlerini belirlemeye dönük olduğu için durum çalışması modelindedir. Durum çalışması örnek ya da örnekler üzerinden kapsamlı bir şekilde derinlemesine yapılan veri toplama süreci şeklinde tanımlanabilir. Durum çalışmasında, duruma yönelik tüm etkenler bir bütün olarak incelenir. Özellikle eğitim alanında yapılan nitel araştırmalarda, durum çalışması sıkça kullanılan bir modeldir (Yıldırım & Şimşek, 2013; Köse, 2013). Yükseköğretimde teknoloji entegrasyonu üzerine yaşanan problemlerin derinlemesine incelenmesi ve çözüm yollarının üretilebilmesi için durum çalışmasının uygun olduğu düşünülebilir.

2.1. Çalışmanın Kapsamı

Bu araştırmanın kapsamı, KAEÜ Çiçekdağı MYO Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim elemanları, bu bölümde verilen dersler ve bölüm öğrencilerinden oluşmaktadır. Bölüm öğretim elemanlarının bilgileri çalışma grubu başlığı içerisinde verilmiştir. KAEÜ 2021-2022 bahar yarıyılında öğretime hibrit şekilde devam ettikleri için çalışma kapsamını sadece yüz yüze verilen dersler değil aynı zamanda sadece üniversite üyelerinin kullanabildikleri ve üniversiteye ait kimlik bilgileri ile giriş yapabildikleri Ahi Yeterliliğe Dayalı Eğitim Projesi (AYDEP) öğrenme yönetim sistemi üzerinden verilen çevrimiçi dersler de oluşturmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma çerçevesinde tasarlanan hizmet içi eğitim programına KAEÜ Çiçekdağı MYO Çocuk Gelişimi Bölümünde eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten dört öğretim elemanı katılmıştır. Bununla birlikte bu bölümde öğrenim gören 83 öğrenci de görüşleriyle çalışmaya katkı sunmuşlardır.

Tablo1. Hizmet İçi Eğitim Programına Katılan Öğretim Elemanlarına İlişkin Bilgiler

Öğretim Elemanı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Deneyim
S1	Erkek	31	8
S2	Kadın	32	9
S3	Erkek	26	2
S4	Erkek	38	15

AYDEP 2018-2019 öğretim yılından itibaren KAEÜ Sınıf Eğitimi Programında pilot uygulama yapılarak elde edilen bulgular ışığında tüm üniversitede kullanılmaya başlanmıştır (Şimşek & Çavdar, 2021). Günümüzde ise üniversitenin tüm birim ve bölümlerinde aktif olarak kullanılmaktadır. Kısa zamanda tüm birimlerde aktif hale gelmesinde şüphesiz Covid-19 pandemi döneminde derslerin tamamının uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmesi etkili olmuştur. KAEÜ tarafından özgün olarak geliştirilen AYDEP öğrenme yönetim sistemi olarak tasarlanmasıyla beraber yeterliğe dayalı bir eğitim yaklaşımının uygulamaya geçirilmesi ve kalite güvence sisteminin desteklemesi amaçlanmaktadır (Şimşek & Çavdar, 2021). Pandemi döneminde AYDEP sistemi üzerinden derslerinin tamamını gerçekleştiren öğretim elemanları yüz yüze derslerini AYDEP'i kullanarak karma dersler şeklinde de yürütebilmektedirler.

2.3. Uygulama Süreci

Bölüm bazında öğretim elemanı ve öğrencilerin teknoloji entegrasyonuna yönelik ihtiyaçlarını belirlemek için ihtiyaç analizi çalışması yapılmıştır. Buradaki amaç öğretim elemanlarına verilecek olan hizmet içi eğitim programının ve sonraki uygulamaların ihtiyaçlar doğrultusunda yapılarak verim sağlamaktır. İhtiyaç Analizi bulgularına dayanarak ihtiyaçları karşılamak ve teknoloji entegrasyonunu desteklemek için bir hizmet içi eğitim tasarlanmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında öğretim elemanlarının katılımıyla AYDEP öğrenme yönetim sistemi üzerinden program uygulanmıştır.

2.3.1. İhtiyaç Analizi

Öğretim elemanlarının derslerinde teknoloji ile öğretimi desteklemek, öğrenci motivasyonunu artırmak, bazı eğitsel problemlerini çözmek ve teknolojiyi dersin ihtiyaç duydukları aşamalarında kullanmaları için hizmet içi eğitim programı tasarlanmak istenmiştir. Bu doğrultuda ihtiyaçları tespit etmek amacıyla KAEÜ Çiçekdağı MYO Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencileri ve bu bölümde görevli dört öğretim elemanının katılımı ile görüşmeler gerçekleştirildi. Görüşme öğretim elemanlarının ve öğrencilerin rahatlıkla erişebilecekleri ve kullanabilecekleri teknolojik alt yapıya yönelik sorular çerçevesinde yapıldı.

mıştır. Öğretim elemanlarının ihtiyaçlarını tespit etmek için görüşmede yer alan sorular şu şekilde örneklendirilebilir: “Öğretim sürecini, öğrencilerin ulaşabileceği teknolojik kaynaklara göre nasıl planlıyorsunuz?”. Yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğretim sürecini teknolojik kaynaklara göre planlarken video yükleme sitelerinden ve AYDEP öğrenme yönetim sisteminin sunduğu bazı hizmetlerden (kaynak yükleme, video paylaşma, forumlar oluşturma, vb.) faydalandıkları dikkat çekmektedir. E-öğrenme ve sosyal ağ araçlarını da kaynak çeşitliliği sunması amaçlı kullandıkları gözlenmektedir. Ayrıca yazılım araçlarını da ders öncesinde AYDEP’e dosya yükleme ve ders esnasında anlatımı zenginleştirmek için kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretim elemanlarına öğrencilerle iletişim kurmak için kullandıkları teknolojilerin ise e-posta, WhatsApp ve AYDEP’in mesaj sistemini kullandıkları görülmektedir.

İhtiyaç analizi sonucunda öğretim elemanlarının teknolojiyi kendi alanlarında kullanarak derslerini daha verimli geçirme beklentileri olduğu tespit edilmiştir. Özellikle AYDEP’i tüm öğretim elemanlarının kullandıkları da belirtilebilir. Bu nedenle öğretim elemanlarına yönelik, AYDEP öğrenme yönetim sisteminin etkili kullanımına odaklanan bir teknoloji entegrasyonu eğitimi tasarlanması ve uygulanmasının yararlı olacağı tespit edilmiştir. Ayrıca etkili öğretimi gerçekleştirmek ve öğrenci motivasyonunu artırmak için bazı uygulamalara ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Mevcut teknolojik altyapının etkili kullanımı, etkili öğretimin desteklenmesi ve öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik teknoloji entegrasyonunu sağlamayı amaçlayan hizmet içi eğitim öncesinde öğrencilerin AYDEP öğrenme yönetim sistemi hakkındaki görüşlerinin alınması ve öğretim ortamının etkililiğine yönelik ihtiyaç analizi yapılmıştır. Öğrenci görüşleri çevrimiçi platformlar aracılığıyla görüşlerini bildirebilecekleri bir form ile çevrimiçi olarak bölümde kayıtlı toplam 83 öğrenciye gönderilmiş ve 46 kişi formu doldurmuştur. Formu dolduran 46 öğrenciden 10 tanesi 20 yaş altı, 35 tanesi 20-24 yaş arasında ve bir tanesi de 25 yaş üzerindedir. Ayrıca aynı öğrencilerden 9 tanesi grup çalışması, 37 tanesi ise bireysel çalışmayı tercih etmiştir. Bu verilere de bakıldığında öğrencilerin genç bir grup oldukları ve daha çok bireysel çalışmalara odaklandıkları görülmektedir.

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde hemen hemen hepsi derse ön hazırlıkta, yüklenen dosyalar ve hedeften

haberdar etme konusunda olumlu yanlarının olduğu yönündedir. Sorular aracılığıyla öğrenme performanslarına ve öğrenme motivasyonu ve ilgisine teknoloji kullanımının etkisini değerlendirmesini 46 öğrencinin yaptığı görülmektedir. Yanıtlar arasında; “*Ders tekrarı izleme ve ödev süreleri yönünden katkısı var.*” “*Konuların bulunması için ön hazırlık iyi oluyor. Hangi hafta hangi konuların işleneceği bilgisini veriyor.*” “*Konu tekrar yapmada faydası dokunuyor.*” “*Soru sorma ve karşılıklı konuşma açısından etkili olduğunu düşünüyorum.*” “*Kullanışlı ve güzel bir program olduğu için iyi etkiliyor. Olumlu etkiliyor. Dosya eklemeleri sınava çalışırken fazladan materyalden çalışmamızı sağlıyor...*” gibi genellikle olumlu yönde yanıtların olduğu görülmektedir.

Derslerinde sıklıkla teknoloji entegrasyonu açısından hangi uygulamaları gerçekleştirdikleri ile ilgili soruya 44 öğrenci yanıt vermişlerdir. Yanıtlar incelendiğinde genel olarak öğrencilerin; AYDEP aracılığıyla ders sunumlarında, konuların tekrarında ve ödev yüklemelerinde kullandıkları gözlenmektedir. Ayrıca az da olsa ders arası çevrimiçi sınavlar şeklinde kullanıldığını da belirtmişlerdir.

Görüşme formunun son sorusu olarak teknolojinin kullanılmasını tercih ettikleri yollar için ise öneriler arasında mobil uygulama sisteminin özellikle vurgulandığı görülmektedir. Bununla birlikte özellikle ders esnasında kısa testlerle değerlendirmelerin daha sık yapılmasının tercih edildiği de görülmektedir.

Öğrencilerin yanıtlarına genel olarak bakıldığında teknoloji ile desteklenen derslerini daha verimli geçirdikleri söylenebilir. Bununla birlikte AYDEP’in derslerde kullanımına yönelik önerilerini özetleyecek olursak ders öncesi ve ders sırasında mini değerlendirmeleri konu edinen bir teknoloji entegrasyonu eğitimi tasarlanmasının yararlı olacağı düşünülebilir. Öğrenciler yapılacak olan bu tür bir eğitimin öğretim faaliyetlerinin etkililiğini ve öğrenmelerinin kalıcılığını artıracaklarını ifade etmişlerdir.

2.3.2. Hizmet İçi Eğitim Programının Formatı

Hizmet içi eğitim programı için gerek duyulan onaylar alındıktan sonra AYDEP üzerinden oluşturulan bir oturumda iki saatlik çevrimiçi hizmet içi eğitim programı uygulanmıştır. Hizmet içi eğitim programı zaman çizelgesi ve hizmet içi eğitim programı da kullanılan teknoloji platformları ile ilgili bilgiler aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 2’de yürütülen hizmet içi eğitim programında ger-

Tablo 2. Hizmet İçi Eğitim Programı Zaman Çizelgesi

Görev	Tarih/Süre (Dakika)
Hizmet içi eğitim programının gerçekleştirilmesi	27.05.2022 / 120
Tanışma/Hazırlık	10
TPAB sunum	25
Prezi, Kahoot ve AYDEP uygulamalarının tanıtılması	40
TPAB Tasarım Etkinliği Kahoot üzerinden test ve oyun uygulaması yapılması	35
Katılımcıların AYDEP üzerinden değerlendirmelerinin istenmesi ve kapanış	10

çekleştirilen işlemlerin sırası ve süresi yer almaktadır. Tanımlanan tarihte AYDEP üzerinde canlı bir toplantı oturumu açılarak katılımcılara bu oturum üzerinden Prezi uygulaması tanıtılarak TPAB ve teknoloji entegrasyonunu konu alan bir sunum gerçekleştirilmiştir. Prezi, standart sunum programlarının aksine sunumu daha ilgi çekici hale getirebilecek bir platform olduğundan hem yüz yüze hem de AYDEP üzerinden yapılan dersleri daha etkili kılabilmesi için öğretim elemanlarının farkındalıklarını artırmak amacıyla kullanılmıştır. Bununla birlikte herhangi bir konuda, test, ölçme aracı ya da öğrenme oyunu oluşturmak için kullanılan Kahoot teknolojisi de katılımcılara tanıtılarak örnek bir uygulama gerçekleştirilmiştir ve katılımcılardan bu teknoloji platformuna üye olmaları istenmiştir. Kahoot teknolojisi ile uygulanacak etkinlikler ders esnasında geri bildirim sağlanması, konu tekrarlarının yapılması ve ders arası ölçme işlemleri için önemlidir. Ayrıca ihtiyaç analizinde elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrenci motivasyonunu artırmada ve kısa sınavlar yapmada kullanılmasından dolayı hizmet içi eğitimde tercih edilmiştir. Bu sebeple hizmet içi eğitimin uygulanması kapsamına alındıkları söylenebilir. Son olarak da katılımcılardan bu hizmet içi eğitim programı ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir ve görüşler kaydedilmiştir.

Hizmet içi eğitimden sonra öğretim elemanları çocuk gelişimi bölümü öğrencilerine verdikleri dersler kapsamında teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirmişlerdir. İki hafta boyunca hem yüz yüze olan derslerinde hem de AYDEP üzerinden çevrimiçi olarak yapılan derslerde aldıkları eğitim kapsamında aşına oldukları teknolojileri kullanarak derslerinde teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirmişlerdir. Her bir öğretim elemanının teknoloji entegrasyonu süreci bittikten sonra öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşleri alınarak hem entegrasyon sürecini hem de hizmet içi eğitim sürecini değerlendirme aşamasına geçilmiştir.

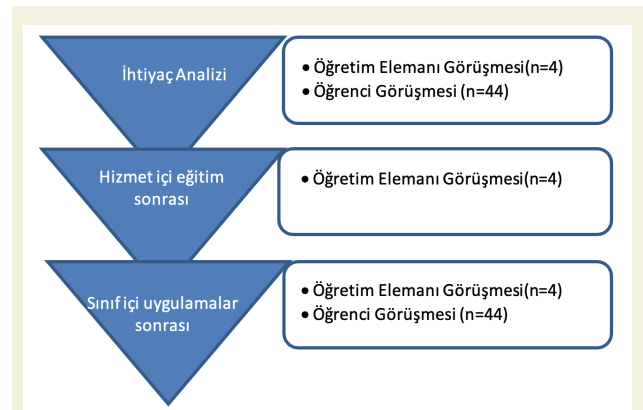
2.3.3. Hizmet İçi Eğitim Programının Değerlendirilmesi

Çalışmada değerlendirme iki boyutlu olarak yapılmıştır. İlk olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitim programıyla ve etkinliklerle ilgili görüşleri AYDEP platformu üzerinden alınarak belirlenmiştir. İkinci olarak ise öğretmenle-

re ve uygulama yaptıkları sınıfların öğrencilerine görüşme formu uygulanmıştır. Kullanılan görüşme formları ekler bölümünde yer almaktadır. Görüşme formunda uygulamaların öğrencilerin ve öğretmenlerin derslerle ilgili algılarında bir değişikliğe yol açıp açmadığı değerlendirilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmanın ihtiyaç analizi kapsamında öğretim elemanlarından görüşmeler, öğrencilerinden ise açık uçlu sorulardan oluşan çevrimiçi form aracılığıyla veriler toplanmıştır. İhtiyaç analizi kapsamında bölümde görevli olan öğretim elemanlarının hepsine, öğrencilerin ise tamamına ulaşılmaya çalışılmış ancak bir kısmına ulaşılamamıştır. Soru örneklerine Ekler kısmında verilmiştir. Hizmet içi eğitimin değerlendirmesi ile ilgili olarak da hem hizmet içi eğitimden sonra hem de gerçekleştirdikleri sınıf içi teknoloji entegrasyonu uygulamalarından sonra öğretim elemanları ve öğrenciler ile yeniden görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bölümde görevli olan öğretim elemanlarının ve öğrencilerin hepsine ulaşılmıştır. Veri toplama süreci ile ilgili detaylı bilgi Şekil 2'de sunulmuştur. Toplanan verilerin nitel olması nedeniyle bu çalışma kapsamında Dey (1993) tarafından geliştirilen nitel analiz yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel analiz kapsamında veriler betimleme, sınıflandırma ve ilişkilendirme aşamalarından geçirilerek incelenmiş ve yorumlamalara gidilmiştir.



Şekil 2. Veri toplama süreci

Tablo 3. Hizmet İçi Eğitim Programında Kullanılan Platformlar

Platform	Kullanım İmkanları	Erişim
Kahoot: Herhangi bir konuda, test, ölçme aracı ya da öğrenmeyi oyunlaştırmak için kullanılır.	Her düzeye uygun mini test ve oyunlar düzenlenebilir. Aynı anda çok sayıda öğrencinin katılımıyla uygulanabilmesi için kalabalık sınıf ortamlarında da uygulanabilir. Dersi tekdüzelikten çıkararak heyecanlı ve sıcak bir sınıf ortamı oluşmasını sağlar.	https://kahoot.com/schools-u/Bağlantı üzerinden giriş yapılarak bir test oluşturulur. Katılımcılar kendilerine verilen kodu kullanarak yarışmaya katılırlar.
AYDEP: Uygulama üzerinden istenilen zamanda ders, anket, toplantı, ödev vs. oluşturmak için kullanılır.	Yükseköğretim düzeyinde aynı anda farklı yerlerdeki çok sayıda öğrencinin katılımıyla kullanılabilmesi bir öğrenme yönetim sistemi olduğu için kalabalık sınıf ortamlarında da uygulanabilir.	https://aydep.ahievran.edu.tr/ Bağlantı üzerinden giriş yapılabilir.
PREZİ: İnternet bağlantısı olan her yerde ve zamanda kullanılabilen çevrimiçi bir sunum programıdır.	Standart sunum programlarından sıkılmış olanların, sunumu daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmek isteyenlerin kullanabileceği görsel üstünlüğü olan bir sunum hazırlama sitesidir.	https://prezi.com/ Bağlantı üzerinden giriş yapılabilir.

3. Bulgular

Araştırma problemlerine ait bulgulara ve ilgili yorumlara aşağıdaki bölümlerde yer verilmiştir.

3.1. AYDEP Üzerinden Yapılan Hizmet İçi Eğitim Programına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Bu bölümde AYDEP üzerinden öğretim elemanlarına yapılan hizmet içi eğitim programı sonrası yine öğretim elemanlarının programla ilgili görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Öğretim elemanlarının programla ilgili görüşleri şu şekildedir:

S1: “Sunum güzel oldu zaten o kullandığımız Prezi uygulaması da dikkat çekiciydi o hoşuma gidiyor. Yani kim kullanırsa güzel bir uygulama. Diğer arkadaşlara da tavsiye ederim. Dikkat çekiciydi güzel olmuş. Hani sıkmadan güzel bir anlatım oldu. Teşekkür ederiz biz de bu vasıta ile hem uygulamış oluruz. İnşallah devamı gelir.”

S2: “Hocam açıkçası ben uygulamayı çözdükten sonra daha rahat bir yorum yapabilirim. Ama güzel ve eğlenceli bir uygulamaya benziyor. Şu anda olayın ne olduğunu tam anlamaya çalıştım biraz karışık geldi bana fakat sonradan bize yaptırdığınız uygulamada evet eğlenceli kısmı olduğunu düşünüyorum. Yararlı olacaktır.”

S3: “Hocam daha önce biz bunu yanlış hatırlamıyorsam Canva diye bir programda doktora derslerinde kullandık. Ders aralarında örnek veriyorum bir konuyu anlatıp arasında Hoca bu konularla alakalı etkinlikler yaptırıyor o açıdan konuların pekiştirilmesi açısından da gayet faydalı bir uygulama gayet faydalı yararlı sunum oldu. Teşekkür ediyoruz.”

S4: “Yararlı, faydalı oldu benim için. Uygulama güzel, eğlenceli bir uygulama aslında sınıf ortamında renk getirebilecek bir uygulama o açıdan yararlı olabileceğini düşünüyorum. Sürekli sürekli uygulanamaz belki ama arada bir uygulanarak monotonluğu atmak adına güzel bir uygulama olacaktır.”

Öğretim elemanları, hizmet içi eğitim programıyla ilgili görüşleri kapsamında genel anlamda etkili bir hizmet içi eğitim programı olduğunu ve hizmet içi eğitim programı kapsamında kullanılan uygulamaların da dikkat çekici ve eğlendirici olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretim elemanlarının görüşlerine göre, öğrencilerin bu uygulamayı seveceklerine ve katılımın yüksek olacağına yönelik tahminlerde buldukları belirtilebilir.

3.2. Derslerde Yapılan Teknoloji Entegrasyonu Uygulaması Sonrası Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Hizmet içi eğitim sonrası öğretim elemanlarının derslerinde yaptıkları teknoloji entegrasyonu uygulamaları sonrası öğretim elemanlarının görüşlerine yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretim elemanlarına teknoloji kullanımı sonrası öğrencilerin derse olan ilgileri ve katılımları ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Derse olan ilgilerinde artış oldu. Dikkatleri toplandı.” (S1)

“Kahoot uygulamasını çok beğendiler. Uygulamanın eğlenceli olduğunu dile getirdiler. Dersi daha çok eğlenceli hale getirdiği için ilgileri arttı.” (S2)

“Derse daha aktif katılmaya başladılar. Derse olan odakları konsantrasyonları arttı. Daha ilgi ve dikkatli bir şekilde dersi verimli geçirdiler.” (S3)

“Derse olan ilgilerinde ciddi bir artış gözlemlendi. Derse normalde hiç katılmayanların bile ilgilendiği/katıldığı gözlemlendi.” (S4)

Bütün öğretim elemanları, öğrencilerin ilgilerinde önemli bir ölçüde artış olduğunu ifade etmektedirler. Çünkü öğretim elemanları öğrencilerin, yapılan uygulamayı beğendiklerini ve uygulama esnasında eğlendiklerini de belirtmektedirler. Buna bağlı olarak da öğrencilerin derslere olan katılımları ve motivasyonlarının arttığını hatta daha önce katılmayan öğrencilerin bile katıldıklarını belirtmektedirler. Dört öğretim elemanının vermiş oldukları cevapların birbiri ile örtüştüğü ve tamamının olumlu cevaplar olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları bu nedenle yapılan teknoloji uygulamasının amacına hizmet ettiği ve sonrasında öğrencilerin derslere olan ilgilerinin, aynı zamanda katılımlarının da arttığını belirtmektedirler.

Öğretim elemanlarının AYDEP teknolojisinde farklı teknolojik uygulamaların kullanılması ve öğretim sürecine yansımalarına yönelik görüşleri şu şekildedir:

“Teknoloji kullanımında öğrenci ve öğretici açısından bilgi eksikliklerinden dolayı ak-samalar yaşansa da derslerin desteklenmesi ve katılımın artması için olumlu yönde etkiler.” (S1)

“AYDEP teknolojisine alıştıkları için bu uygulama süreci daha etkili daha kaliteli hale getirdi.” (S2)

“Öğrencilerin teknolojiye olan ilgileri bu tür uygulamaların varlığını daha kıymetli kılıyor. Farklı teknolojik uygulamalar saye-

sinde öğretim süreci daha aktif ve verimli gerçekleşmektedir.” (S3)

“AYDEP üzerinden yaptığımız derslerde katılım genelde daha az oluyordu bu tarz uygulamalar ile arttığını gözlemledim süreci daha etkili kıldı.” (S4)

Öğretim elemanlarının AYDEP öğrenme yönetim sisteminde farklı teknolojik uygulamaların kullanılmasına yönelik görüşleri incelendiğinde, AYDEP üzerinden yapılan derslerde kullanılan teknolojik uygulamaların öğretim sürecini pozitif yönde etkilediğini belirtmektedirler. Öğrencilerin aşına olmadığı teknolojilerin derslerdeki ilk kullanımlarında bazı aksaklıklarla karşılaşılsa da sürecin öğrencilerin sürece daha aktif katılmaları ile sonuçlandığı söylenebilir. Buna paralel olarak AYDEP üzerinden yapılan derslerde öğrenci katılımının eksikliğinden söz eden öğretim elemanlarının Kahoot ve benzeri uygulamaların, online dersin seyrini değiştirebileceği ve derse katılımın artabileceği düşüncesinde oldukları da belirtilebilir. Öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonunda farklı uygulamaları ve öğrenme ortamlarını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Örneğin AYDEP teknolojisi ile Kahoot uygulamasını derslerde bütünleştirme ile ilgili farklı yollar izlemişlerdir. Bunlar;

“Ders sonu değerlendirme soruları olarak ve geliştirme amaçlı Kahoot’u derse dahil ederken AYDEP’in kullanımı daha çok eksik tamamlama ve dersi destekleme olarak derse dahil edildi.” (S1)

“Yüz yüze derslerimde konu tekrarı olması amacıyla Kahoot uygulamasını kullandım. AYDEP’te de aynı şekilde konu tekrarı olması amacıyla ve dersi canlandırmak için kullandım.” (S2)

“AYDEP uygulamasıyla uzaktan dersler verirken eşzamanlı bir biçimde Kahoot uygulaması yapıp ders ile bütünleştiriyorum.” (S3)

“Konu tekrarlarında öğrencilere dönük vermek için kısa testlerle derse canlandırıyorum. Paylaşım ile AYDEP üzerinden rahatlıkla Kahoot’u kullanabiliyorum.” (S4)

Öğretim elemanlarının AYDEP ile Kahoot’u bütünleştirirken; konu tekrarları, ders sonu değerlendirmeleri, ders materyalleri paylaşımı ve kısa testler için kullandıkları görülmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının AYDEP ile Kahoot uygulamasını bütünleştirerek dersi daha da zenginleştirmeyi amaç edindikleri de söylenebilir.

AYDEP teknolojisi üzerinden Kahoot uygulaması ile etkinlikler oluşturup uygulayabilme konusunda öğretim elemanlarının düşünceleri aşağıdaki şekildedir:

“Derse olan katılım artıyor ve dikkat çekici hale geliyor. Kullanım ve ara yüzleri rahat ve kullanımı kolay.” (S1)

“Kahoot uygulamasının zor olduğunu düşünüyordum ama uygulamayı incelediğimde kolaylıklar ile karşılaştım. Etkinliklerimi kolayca oluşturabildim. Hem de istediğim şekilde.” (S2)

“Bu tür etkinlikler oluşturduğunda öğrenciler hem eksik bilgileri pekiştiriyor. Hem de derse olan motivasyonları artıyor.” (S3)

“AYDEP üzerinden rahatlıkla Kahoot’a erişim ve uygulama yapabiliyorum. Birkaç deneyimden sonra çok rahat yapılan bir hal alıyor.” (S4)

AYDEP sistemi üzerinden Kahoot uygulaması ile etkinlikler oluşturup uygulayabilme konusunda öğretim elemanları; uygulamanın kullanımının rahat ve kolay olduğundan, etkinlik oluşturmanın rahat ve beklentilerini karşıladığından bahsetmektedirler. Kolay ve rahat bir şekilde uygulayabildiklerinden bahseden öğretim elemanlarının olumlu dönütler olarak derslerde daha çok uygulama yapmayı istedikleri de söylenebilir. Ayrıca yanıtlar incelendiğinde, zor gibi görülebilen teknoloji uygulamalarında deneyimin ve tekrarların önemli görüldüğü de ifade edilebilir.

Son olarak teknoloji entegrasyonunu deneyimleyen öğretim elemanlarının meslektaşlarına derslerde teknoloji kullanımı konusundaki önerileri ise şu şekilde belirtilebilir:

“Teknolojiden uzak ve entegre edilmemiş bir eğitim düşünülemez bu nedenle öğreticilerin yeni teknoloji ve uygulamaları takip edip kendilerini güncel tutmalıdırlar. Ben teknolojiyi sevmiyorum, anlamıyorum gibi ifadeler bir eğitici için kabul edilebilir değildir. Ayrıca öğrencilerin ilgi ve dikkatini toplamak için kesinlikle teknolojiden faydalanılmalıdır.”(S1)

“Ben bu uygulamayı çok beğendim ve ilerleyen zamanlarda da başka derslerimde de bunu kullanacağım. Bu uygulamayı kullanınca ders veriminin arttığını düşünüyorum.”(S2)

“Teknoloji kişisel öğrenme ve tekrarlar için yarar sağlar. Esnek öğrenme ortamı sağladığı için faydalıdır” (S3).

“Bu ve benzeri uygulamalar özellikle çağımızdaki öğrencileri yakalayabilme konusunda çok yardımcı oluyorlar. Katılımlarındaki artış gözle görülür şekilde artıyor. Kullanımı şiddetle tavsiye ediyorum.” (S4)

Öğretim elemanlarının teknoloji kullanımı konusunda önerilerine bakıldığında; teknolojinin bireysel öğrenmelere ve tekrarlarla katkı sağladığından, teknolojinin entegre olmadığı bir eğitim-öğretimin etkili olamayacağından ve bu nedenle ihtiyaç duyulduğunda mutlaka kullanılması gerektiğinden, Kahoot ve benzeri uygulamaların öğrencileri aktif kılmada etkili olduklarından ve kullanılması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Bununla birlikte eğitimcilerin teknolojileri etkili kullanma becerisine sahip olmalarının bir zorunluluk olduğu ve teknoloji konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiği de vurgulanmıştır.

3.3. Teknoloji Entegre Edilen Öğretim Faaliyetleri Sonrası Öğrencilerin Görüşleri

Öğrencilerin derslerinde teknoloji kullanımı sonrası derse olan ilgileri ve katılımlarındaki değişimlerle ilgili olarak 83 öğrencinin tamamı görüş bildirmiştir. Görüşlerin büyük çoğunluğunun olumlu ifadeler içerdiği görülmektedir. Olumlu olarak saydığımız bu ifadeler İlgim arttı, odaklanmam arttı, katılımım arttı, aktif, zevkli geçti, güzeldi, eğlenceliydi, meraklı, verimli, motivasyon arttı, olumlu, akılda kalıcıydı, değişik bir deneyimdi, tüm dersleri kapsamalı, günlük yarışma düzenlenebilir. Faydalı, memnun kaldım, teşvik edici, sınıfta kimin başarılı olduğunu görünce hırslanıyorum, çekişmeli, rekabet artırıcı, hızlı cevaplama öğrendim, ne kadar çalıştığını fark ettim, öncesinde ve sonrasında iki sefer uygulanabilir dinamik bir süreçtir, hevesim arttı, dersleri pekiştirdim, anlaşılır, heyecanlıydı şeklinde sıralanabilir. Bu ifadeler öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik olumlu bakış geliştirdiklerini işaret etmektedir. Aynı zamanda bu yanıtlar öğrencilerin, derslere olan ilgilerini arttırdığı ve bununla akademik anlamda başarılarına yansıtacağı şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan 6 öğrenci teknoloji entegrasyonu uygulamaları ile ilgili olumlu olmayan görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler; *Pek bir şey değişmedi hatta gerildim, değişim gözlemedim, uzaklaştığımı düşündüm, dersten sonra kullanmadım, notlarım düştü, girmekte zorlandım* şeklinde örneklendirilebilir.

AYDEP teknolojisiyle beraber farklı teknolojik uygulamaların kullanılmasının öğrenme süreçlerine etkisi için 83 öğrenci görüşlerini belirtmişlerdir. 72 öğrencinin olumlu ifadeler kullandığı görülmektedir: *"Katkı sağlar. İyi etkiler. Etkili öğrenmeyi sağlar. Katılımı artırır. Olumlu etkiler. Unutulan konuları hatırlatmaya yarar. Dikkatli ve aktif katılımı sağlar. Başarıyı artırır. Dersi zenginleştirir. O ders sıkıcı olmaz. Uzaktan eğitim de derse ilgiyi artırır. Kalıcılığı sağlar. Sınava hazırlar kaynak olur. Olumlu etkiler. Kolay erişimi sağlar. Farklı şeyler öğrenmeyi sağlar. Doğru bilgiye çabuk ulaşmayı sağlar. Ders zenginliğini artırır. Zevkli ve çabuk öğretir. Kolay erişilebilir. Farklı bir öğrenme yolu olur."* Aynı zamanda öğrenme süreçlerinde gerek katılımı arttırması, gerek mini testlerle sınava hazırlaması, gerekse farklı yollarla öğrenebilen öğrencilere hitap etmesiyle, teknoloji kullanımının öğrenme süreçleri üzerinde olumlu ve önemli bir etki bıraktığını belirtmişlerdir.

Katılımcılardan 11 öğrencinin teknolojik uygulamaların derslerde kullanımı ile ilgili belirttiği olumsuz görüşler ise şu şekildedir: *"Ara ara sıkıntılar yaşadım derse girdiğim halde beni sistem attı. İnternet olmadığından sıkıntılı geçti ama internet olursa gayet iyi bir uygulama. Verim alamadım. Dersi sürekli slaytlar halinde ders işlemek akılda daha kalıcı. İnternete kolay girmemiz için modem olması AYDEP de zaten yeterince sıkıntı yaşıyorum sürekli dersten atıyor farklı teknoloji kullanıma olsa daha iyi olur. İnternet olmadığı düşünürsek olumsuz etkiler uygulama genellikle değişiklik gösterir. Sesli ve görüntülü katılımlarsa olumsuz etkilenebilirim ama derslerden sonra test olursa daha kalıcı olur. Sürece alışma durumunda olumsuz etki eder. Çok zorladı biraz daha kolay olabilirdi. AYDEP'in öğrenme sürecini yavaşlattığını düşünüyorum uzaktan anlamıyorum"*. Bu olumsuz görüşlerin büyük bir çoğunluğunun internet bağlantı sorunları gibi teknik problemlerden kaynaklandığı görülmektedir. Bu durum pedagojik olarak öğrencilerin zorluk veya olumsuzluk yaşamadıklarına işaret etmektedir.

Öğrencilerin teknolojinin derslerde etkili kullanımına yönelik önerileri arasında şu ifadeler ön plana çıkmaktadır: *Derslerde sık sık kullanılmasını tavsiye ederim. Sistemin alt yapısı daha sağlam olabilir. Bağlantı konusundaki sorunlar giderilebilir. Aslında kullanışlı ama içinde dersler hakkında testler küçük notlar videolu olursa daha iyi olur kayıt altına alınursa daha iyi olur. Video yükleme ya da sunum yükleme yapıldığında megabayt sınırı artırılmalı. Önerim yok ara ara tekrarlanmasını istiyorum. Sistemden atılmalar oluyor bunun iyileştirilmesi. Önümüzdeki dönemde Kahoot gibi uygulamaların olmasını isterim. Vize ve finallerde aynı soruların sorulması Kahoot'u ön planda tutar. Süre arttırılabilirse bence her derste olmalı devamlı olması daha iyi olur. Geçer not alamayan öğrencilere ek puan verilmesi amacıyla yardımcı olabilir. Yazıların boyutu daha iyi olabilirdi daha sık yapılmalı. Ünite sonlarında bu soruların çözülmesi önemli. Kalıcı olması için süre uygulaması kaldırılmalı her konudan sonra yapılırsa daha iyi olur. İlk beşe puan verilmesi daha iyi olur. Sistemi daha profesyonelleştirebilirlerse farklı değişik şeyler katabilirler. O uygulamayla hocalar sınav yapabilir telefon üzerinden. Süre arttırılmalı her derste yapılsın. Bu tarz uygulamalar arttırılabilir. Girişler kolaylaştırılabilir. Belli aralıklarla yapılabilirsin. Daha fazla puan verilebilir daha detaylı bilgi verilebilir. Sorular hemen geçmemeli cevap şıkların üzerinde görmemiz daha etkili olur. Daha farklı uygulamalarla desteklenebilir. Soru çözümede değişik metotlar kullanılabilir soru sayısı arttırılabilir. Şıklar da şekillerin yerine cevapların kendisi gözükebilir. Öğrencilerin önerilerine bakıldığında özellikle başka derslerde de bu tür uygulamaların olmasını dile getirmeleri ve cevapların tamamına yakınının olumlu öneriler içermesi, öğrencilerin bu tür uygulamalarla tanıştırılması gerektiğini bir kez daha vurgulamaktadır.*

Son olarak yapılan uygulamalarda süreci olumsuz etkilediğini düşündüğünüz durumlarla ilgili 44 öğrenci süreci olumsuz etkileyen bir durum olmadığından bahsetmektedir. Geriye kalan 39 yanıtın içeriğine baktığımızda

ise; 17 öğrenci uygulama esnasında kendilerine ayrılan sürenin kısa olmasının etkinliği tamamlamada sıkıntı yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. 19 öğrenci ise internet erişim problemlerinden bahsetmişlerdir. AYDEP üzerinde yapılan ders süresinin uzun olmasını da 4 öğrenci olumsuz olarak değerlendirmiştir. Ayrıca “Çevrimiçi olması ve sabah erken saatte ders olması” da yine olumsuz etkilediğini düşündükleri noktalardandır.

4. Sonuç ve Tartışma

Teknoloji ile iç içe olduğumuz son dönemlerde, dijital araçlara ve internete bağlanma ve bağımlı olma oranlarının zamanla arttığı bilinmektedir. Bu bağlamda teknoloji ile donatılan yeni nesil öğrencilerinin geleneksel sınıflarda eğitim alması ve geleneksel yöntemlerle teknolojiden uzakta eğitim sunulması mümkün değildir (Elmas & Geban, 2012). Son yıllarda öğrenenlerin “daha anlamlı ve kalıcı öğrenmesini ve girişimcilik, yaratıcılık, işbirliği, etkili iletişim kurma, eleştirel düşünme gibi becerileri geliştirmesini sağlamak amacıyla, teknolojiyi öğrenme-öğretme ortamlarına etkili bir şekilde entegre etmek için yoğun” (Kaya & Yılayaz, 2013) projeler yürütülmektedir. Bu bağlamda eğitimcileri, öğrettikleri içerik, pedagojiler ve teknoloji arasındaki karmaşık ilişkiyi anlamaya yönelik faaliyetlere dahil ederek teknolojik ve pedagojik bilgilerinin geliştirilmesi önemlidir.

Bu araştırma ile yükseköğretimdeki yüz yüze ve karma öğrenme-öğretme süreçlerindeki öğretim faaliyetleri için öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonu ile derslerini zenginleştirmelerini sağlamak için hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğretim elemanlarına yönelik yürütülen hizmet içi eğitim programının, öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olması, öğrenme süreçlerini kolaylaştırması, öğrencileri süreçte daha etkin kılması, öğretim sürecinin bir parçası olması gibi konularda olumlu bulduklarını ve hizmet içi eğitim programı içerisinde tanıtılan uygulamaların da dikkat çekici ve eğlendirici olduğunu belirtmektedirler. Öğretim elemanlarına göre, öğrencilerin bu uygulamayı sevecekleri ve katılımın yüksek olacağı kanısında oldukları da görülmektedir. Öğretim elemanları derslerinde gerçekleştirdikleri uygulamalar sonrası görüşleri de bu bulguyu desteklemektedir. Çünkü öğretim elemanları görüşlerinde teknoloji uygulaması sonrası öğrencilerin derslere yönelik ilgilerinde ve derse aktif katılımlarında artış olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmaya paralel farklı araştırmalarda da (Seferoğlu, 2001; Telese, 2012; Bümen vd., 2012) hizmet içi eğitimin, öğreticilerin mesleki gelişimini ve verdikleri eğitimin niteliğini doğrudan etkilediği söylenebilir.

Aynı zamanda öğretim elemanları; AYDEP üzerinden yapılan derslerde kullanılan teknolojik uygulamaların çeşitlendirilmesi ile öğretim sürecini olumlu etkilediğini ve AYDEP ile Kahoot’u bütünleştirirken; konu tekrarları, ders sonu değerlendirmeleri, ders materyalleri paylaşımı ve kısa testler noktasında kullandıklarını belirtmektedirler. Bununla birlikte eğitimcilerin teknolojiyi etkili ve

verimli kullanabilmesi gerektiği ve teknoloji konusunda kendileri geliştirmeleri gerektiği de söylenebilir. Bu bağlamda Can (2019) öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine yaptığı çalışmada, nitelik olarak eğitim sisteminin geliştirilmesi için eğitimcilerin niteliklerinin yükseltilmesine öncelik verilmesi gerektiğini ve eğitimcilerin sahip olmaları gereken teknolojik ve pedagojik alan yeterliliklerinin eğitimler verilerek geliştirilmesinin önem arz ettiğini belirtmektedir.

Bununla birlikte öğretim elemanlarının tamamı eğitim süreçlerinde teknoloji kullanımının gerekli ve faydalı olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin de görüşleri incelendiğinde büyük bir bölümünün yine eğitim süreçlerinde teknoloji araçlarının kullanımının faydalı ve gerekli olduğunu belirttikleri görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin teknolojiyi eğitim süreçlerinde kullanmaya yönelik pozitif bir tutum içerisinde oldukları da belirtilmektedir. Ayrıca öğrenciler ders konularıyla ilgili olarak kullandıkları teknoloji uygulamalarından yardım alabilmektedirler. Arslan ve Şendurur (2017) eğitime teknoloji entegrasyonuna etki eden faktörleri incelediği çalışmada da öğrenciler, teknolojinin entegre edildiği öğrenme ortamlarının faydalı, esnek ve bilgiye daha kolay ulaşılan ortamlar olduğunu belirtmektedirler.

Öğretim elemanları ve öğrenciler teknolojinin derslere entegrasyonunu diğer bireylere tavsiye etmektedirler. Yapılan bu tavsiyeler bir öneriden çok artık bir gereklilik olmalıdır. Çünkü teknolojinin eğitim süreçlerinde kullanım sıklığı her eğitim öğretim yılında artış göstermesine rağmen eğitimcilerin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olduğu halde derslerinde yeterince teknolojik araç-gereçlere yer vermedikleri ifade edilebilir (Fidan, 2008; Toğay vd. 2013). Teknolojinin öğrenme süreçlerine entegrasyonunda öğreticilerin teknoloji bilgisine ve kullanım becerisine sahip olmasının yanı sıra teknoloji kullanımının yararlılığı ile ilgili inanca sahip olmaları pedagojinin farklılaşmasını sağladığı bilinmektedir (Hartmand, 2019). Aynı şekilde teknoloji odaklı eğitimlere katılırken de istekli olmalıdırlar ki bilgiye ulaşan, düzenleyen, değerlendiren, sunan ve teknolojinin önemini kavrayıp davranış haline getirebilen eğitimciler halini alabilsinler (Turgut, 2019)

Teknolojinin eğitim sürecinde kullanılması ile eğitim sistemini daha etkin hale getirerek önemli gelişmeleri de beraberinde getirmiştir. Teknolojik araçlar olarak internet kullanımı ilk zamanlar da yalnızca araştırma-inceleme, kaynaklara ulaşım ve taramaya fayda sağlarken şu an geline nokta da eğitimin verilebildiği bir alan haline almıştır (Güneş, 2016). Özellikle teknoloji kullanımı ile zenginleştirilen ve geleneksel öğretim ortamlarına hâkim olan pedagojik yaklaşımlardan farklı yöntemlerin uygulandığı AYDEP gibi platformlar üzerinden yapılan çevrimiçi ders deneyimi konusunda eksikleri olan öğreticilerin eğitim sürecinde zorluklar yaşadıkları görülmektedir (Aydın vd. 2021). Diğer taraftan öğretmenlere düzenlenen uluslararası düzeydeki anketlere bakıldığında, öğretmenlerin teknolojik pedagojik alanlarını geliştir-

meye yönelik desteğe ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bu sebeple, birçok ülkede görev yapan öğretmenlerin teknolojik olarak yetkinliklerini artırmak amacıyla hizmet içi eğitimlerin yürütüldüğü de raporlanmıştır (OECD, 2019). AYDEP teknolojisi de internet üzerinden ders verilen alanlardan bir tanesidir. Araştırmamızın konu alanları içerisinde yer alan AYDEP teknolojisi üzerinde yapılan derslerin Kahoot teknolojisi ile zenginleştirilmesi hem eğitimin verimliliğini artırmış hem de öğrencilerin motivasyon ve derse aktif katılımlarını sağlamıştır.

4.1. Sınırlılıklar

Bu araştırma KAEÜ Çiçekdağı MYO Çocuk Gelişimi Bölümü mensuplarının katılımı ile sınırlıdır. Ayrıca katılımcıların veri toplama sürecinde sorulan sorulara verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

5. Öneriler

Araştırma süreci içerisinde edinilen bilgi ve bulgular sonucunda, yapılacak çalışmalara ve araştırmalara yardımcı olacağı düşünülen öneriler şu şekilde sıralanabilir.

- Eğitim-öğretim sürecinde yer alan derslerin hedeflerinin, içeriğinin, eğitim durumlarının ve ölçme-değerlendirme boyutlarının oluşturulmasında; bu boyutlarda kullanılacak teknolojilerin seçilmesinde kurum bazlı ihtiyaç değerlendirmeleri yapılabilir.
- Araştırma sonuçlarından faydalanarak eğitimcilere

teknoloji entegrasyonu bilgilerini geliştirebilecekleri hizmet içi eğitim programları ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilip uygulanabilir.

- AYDEP teknolojisinin alt yapısı geliştirilip ve güncelleştirilebilir. Bununla birlikte bu çalışmada kullanılan teknolojilere ek olarak farklı teknolojiler ile de derslerin zenginleştirilmesi önerilebilir.
- Mevcut teknolojilerin yükseköğretimde farklı teknolojilerin de desteği ile hem öğrenciler hem de öğretim elemanları açısından daha etkili bir hale geldiği belirlendiği için öğretim elemanları bu konuda desteklenebilir.
- Bu çalışmada daha detaylı veri elde etmek için görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelere ek olarak nicel verilerin elde edilebileceği veri toplama araçları da kullanılabilir. Bu görüşmeler programın uygulamasından iki hafta sonra gerçekleştirildiği için anlık etkiyi ölçtüğü düşünülebilir. Uzun süreli etkiyi ölçmek için daha farklı çalışmalar yürütülebilir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Kurulu'nun 18/05/2022 tarihli ve 33/04 numaralı kararı ile alınmıştır.

Kaynakça

- Adcock, L., & Bolick, C. (2011). Web 2.0 tools and the evolving pedagogy of teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 11(2). Retrieved from <http://www.citejournal.org/vol11/iss2/currentpractice/article1.cfm>
- Arslan, S. & Şendurur, P. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 25-50.
- Aydın, M., Atabay, M., & Aydın, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan öğreticilerin yeterlilik durumlarının belirlenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(3), 94-126. <https://doi.org/10.51948/auad.910592>
- Başak, M. H. (2022). Eğitimde dijital entegrasyonu etkileyen faktörler ve bir model önerisi. Halil İbrahim Özok (Edt.) *Eğitimde Yeni Sorunlar ve Cevaplar*, (ss. 43-60). Palme Yayınevi.
- Bümen, N.T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin meslekî gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*, 194, 31-50.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge Publications.
- Elmas, R. & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 48-61.
- Güneş, E. P. U. (2016). Toplumsal değişim, teknoloji ve eğitim ilişkisinde sosyal ağların yeri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 191-206.
- Günüç, S. (2017). *Eğitimde Teknoloji Entegrasyonunun Kuramsal Temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürfidan, H. (2017). Okul kültürü, teknoloji liderliği ve destek hizmetlerinin teknoloji entegrasyonu üzerindeki rolü: bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Isparta.
- Hartman, R. J., Townsend, M. B., & Jackson, M. (2019). Educators' perceptions of technology integration into the classroom: a descriptive case study. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12 (3), 236-250
- Kaya, Z. & YILAYAZ, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Bati Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 57-83.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* 108 (6), 1017-1054.
- Köse, E. (2013). *Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri*. Editör: Remzi Y. Kınal, Bilimsel araştırma yöntemleri (pp 99-123). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Mazman, S. G. & Usluel, Y. K. (2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine entegrasyonu: modeller ve göstergeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 60-79.
- OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and school leaders as lifelong learners*, TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://>

doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Seferoğlu, S.S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi meslekî gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 149, 12-18.

Şimşek, H. & Çavdar, L. (2021). Bir öğrenme yönetim sistemi olarak Aydep'in sistem kabul edilebilirlik modeline göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 698-717.

Telese, J.A. (2012). Middle school mathematics teachers' professional development and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 105(2), 102-111.

Toğay, A., Akdur, T. E., Yetişken, İ. C., Bilici, A. (2013). Eğitim süreç-

lerinde sosyal ağların kullanımı: Bir MYO deneyimi. <https://ab.org.tr/ab13/bildiri/302.pdf> adresinden 16 Haziran 2022 tarihinde alınmıştır.

Turgut, G. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu düzeylerinin belirlenmesi: Kırşehir ili örneği. Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Kırşehir.

Yanpar Yelken, T. (2019). Öğretim Teknolojileri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

EK-1

Teknoloji Entegrasyonu Eğitime Yönelik Görüşler

1-) Teknoloji kullanımı sonrası öğrencilerin derse olan ilgilerinde/katılımlarında ne gibi değişmeler gözlemlediniz?

2-) AYDEP teknolojisinde farklı teknolojik uygulamaların kullanılması öğretim sürecini nasıl etkiledi?

3-) AYDEP teknolojisi ile Kahoot uygulamasını derslerinizde nasıl bütünleştirebilirsiniz?

4-) AYDEP teknolojisi üzerinden Kahoot uygulaması ile etkinlikler oluşturup uygulayabilme konusundaki görüşleriniz nelerdir?

5-) Meslektaşlarınıza derslerde teknoloji kullanımı konusundaki önerileriniz nelerdir?

EK-2

Teknoloji Entegrasyonu Eğitime Yönelik Görüşler

1-) Derslerinizde teknoloji kullanımı sonrası derse olan ilginizde/katılımınızda ne gibi değişmeler gözlemlediniz?

2-) AYDEP teknolojisinde farklı teknolojik uygulamaların kullanılması öğrenme sürecinizi sizce nasıl etkiler?

3-) Bu uygulamaların daha etkili kullanılabilmesi için öğretmenlerinize önerileriniz nelerdir?

4-) Yaptığınız uygulamalarda süreci olumsuz etkilediğini düşündüğünüz durumlar nelerdir?

Gümrük İşletme Bölümüne Yönelik Öğrenci Algıları: Fenomenolojik Bir Araştırma

Student Perceptions towards the Department of Customs Management: A Phenomenological Study

İpek Gürsoy^{1*}, Muhammed Turgut¹

¹Tarsus Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Gümrük İşletme, Mersin, Türkiye

Orcid: İ. Gürsoy (0000-0002-6409-7177), M. Turgut (0000-0002-0868-7041)

Özet: Bu çalışmada, Türkiye’de birçok üniversitede yeni açılmakta olan Gümrük İşletme bölümüne yönelik öğrenci algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseni; nitel örnekleme yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilerek veriler Tarsus Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, Iğdır Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’nde eğitim almakta olan 38 Gümrük İşletme bölümü öğrencisinden toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Geçerlilik ve güvenilirliğin tespiti TAPUSAS kriterleri ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, Gümrük İşletme Bölümünün yeni bir bölüm olması, Türkiye’nin uluslararası ticaret ve lojistikte büyüyen bir ülke olması, çevreleri tarafından bölüm ile ilgili olumlu referanslar verilmesi, bölümün gelecekte öneminin daha da artacağı ve iş bulma avantajı sağlayacağı düşüncesi gibi faktörlerin öğrencilerin bölüm tercihinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin %71,05 gibi büyük bir çoğunluğunun kamu sektöründe çalışmak istediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Gümrük İşletme Bölümü için Gümrük İşlemleri ve Yönetimi, Sınır Yönetimi, Gümrük ve Uluslararası Ticaret, Gümrük Müşavirliği, Gümrük ve Ticari İşletme, Gümrük İşletmeciliği ve Lojistik olmak üzere çeşitli isim önerileri geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gümrük, Gümrük İşletme Bölümü, Fenomenolojik Desen

Abstract: In this study, it is aimed to determine the perceptions of students towards the Customs Management Department, which is newly opened in many universities in Türkiye. In the research, phenomenological research design, which is one of the qualitative research methods, and criterion sampling, which is one of the qualitative sampling methods, were used. Data were collected from 38 Customs Management students studying at Tarsus University, Yeditepe University, Iğdır University and Mehmet Akif Ersoy University using a semi-structured interview form. The collected data were analyzed with the descriptive analysis technique. The validity and reliability of the study were determined by TAPUSAS criteria. As a result of the research, factors such as the fact that the Department of Customs Management is a new department, Turkey is a growing country in international trade and logistics, positive references to the department by human circles, the idea that the importance of the department will increase in the future and that it will provide an occupational advantage have been found to be effective in the students; preference for the department. Therewithal, it was concluded that the majority of the students, such as 71.05%, wants to work in the public sector. In addition, various name suggestions have been developed for the Customs Business department, such as Customs Operations and Management, Border Management, Customs and International Trade, Customs Brokerage, Customs and Commercial Business, Customs Management and Logistics.

Keywords: Customs, Department of Customs Management, Phenomenological Research

1. Giriş

Yükseköğretim kurumları, sektörlere nitelikli işgücü yetiştirme misyonunu yüklenmiş eğitim kurumlarıdır (Tuncer, 2011). Toplumlar ve bireyler için büyük önem taşıyan meslek seçimini (Korkut Owen vd., 2012), etkileyen faktörlerin bireysel idealler, ekonomik koşullar ve rol model alınan bireyler olduğu hatta bu seçimin bazen tesadüfi olarak yapıldığı ifade edilmektedir (Tuncer, 2011).

Coşar (2016) tarafından yapılan bir araştırmada, yükseköğretim kurum tercihlerinde öğrencileri % 95 oranında en fazla etkileyen faktör “Hayalimdeki üniversite olması” cevabı olmuştur. Bir diğer araştırmada ise büyük bir oranda öğrencilerin tercih sürecinde üniversite markasını veya ismini dikkate almadıkları görülmüştür. Üniversite markasını veya ismini dikkate alan öğrencilerin sayısının dikkate almayanlar karşısında oldukça az

olduğu sonucuna varılmıştır (Bardakçı, 2019). Savickas (1991) tarafından yapılan çalışmada ise, bireyin kariyer seçiminin etkileyen faktörleri; yetenek, duyulan ilgi, aile, değerleri ve inançları, içinde bulunduğu çevre ve kültürleri olarak ifade ederken, Kuzgun (2004) bu faktörleri psikolojik faktörler ve sosyal faktörler olmak üzere iki ayrı grupta incelemiştir. Korkut Owen (2008) ise belirtilen bu faktörlerin yanı sıra, ülkenin yönetim biçimi, içerisinde bulunduğu yasal, politik, ekonomik ve şans unsurların da bireylerin meslek seçimini etkilediğini dile getirmiştir (Korkut Owen vd., 2012). Literatür incelendiğinde, öğrencilerin meslek seçimi ve dolayısıyla yükseköğretim kurumu ve bölüm tercihi üzerinde birçok faktörün etkili olduğu görülmektedir.

Son yıllarda küreselleşme olgusuyla birlikte büyüyen uluslararası ticaret, yükseköğretim kurumlarında bu amaca hizmet edecek bölümlerin oluşumunu hızlandırmakta ve öğrenciler tarafından tercih edilmesini sağlamaktadır. Bu alanda yabancı dile sahip, mevzuatlara ve ithalat-ihracat süreçlerine hâkim nitelikli bireylerin yetiştirilmesi ülke ekonomisi ve kalkınması açısından büyük önem arz etmektedir. Sürekli artan dış ticaret rakamlarıyla birlikte bu alanda nitelikli işgücüne duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Firmalar, uluslararası ticarete yabancı dil bilen, pazarlama ve gümrükleme süreçlerine ve mevzuatlarına hâkim nitelikli işgücü bulmakta güçlük çekmektedir (Tunç, 2018). Bununla birlikte, ülkelerin uluslararası ticarete rekabet edilebilirliğinin çağdaş lojistik operasyonlarla gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir. Çağdaş operasyonların gerçekleştirilebilmesinin ise alan bilgisine sahip uzman kişiler aracılığıyla yerine getirilebileceği ve bu noktada yükseköğretim kurumlarının büyük bir rol üstlendikleri ifade edilmektedir (Bedlek & Bozyiğit, 2022).

Bu çalışmada, Türkiye’de henüz yeni gelişmekte olan Gümrük İşletme bölümüne yönelik öğrenci algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin okudukları bölüme yükledikleri anlam ve bölüm tercihinde etkili olan faktörlerin anlaşılması hedeflenmektedir. Çalışmamız üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, Gümrük İşletme Bölümüne yönelik kavramsal çerçeve sunulmuştur. İkinci bölümde, araştırmanın yöntemi ve araştırmadan elde edilen bulgular aktarılmıştır. Araştırmanın üçüncü ve son bölümünde ise sonuç, tartışma ve gelecek çalışmalar için önerilere yer verilerek çalışma sonuçlandırılmıştır. Araştırma sonuçları, henüz yeni gelişmekte olan ve Türkiye’de altı üniversitede öğrenci alınmaya başlayan “Gümrük İşletme” bölümünün daha iyi temeller üzerinde büyümesi ve yükseköğretim kurumlarına rehberlik etmesi açısından önem arz etmektedir.

2. Gümrük İşletme Bölümü

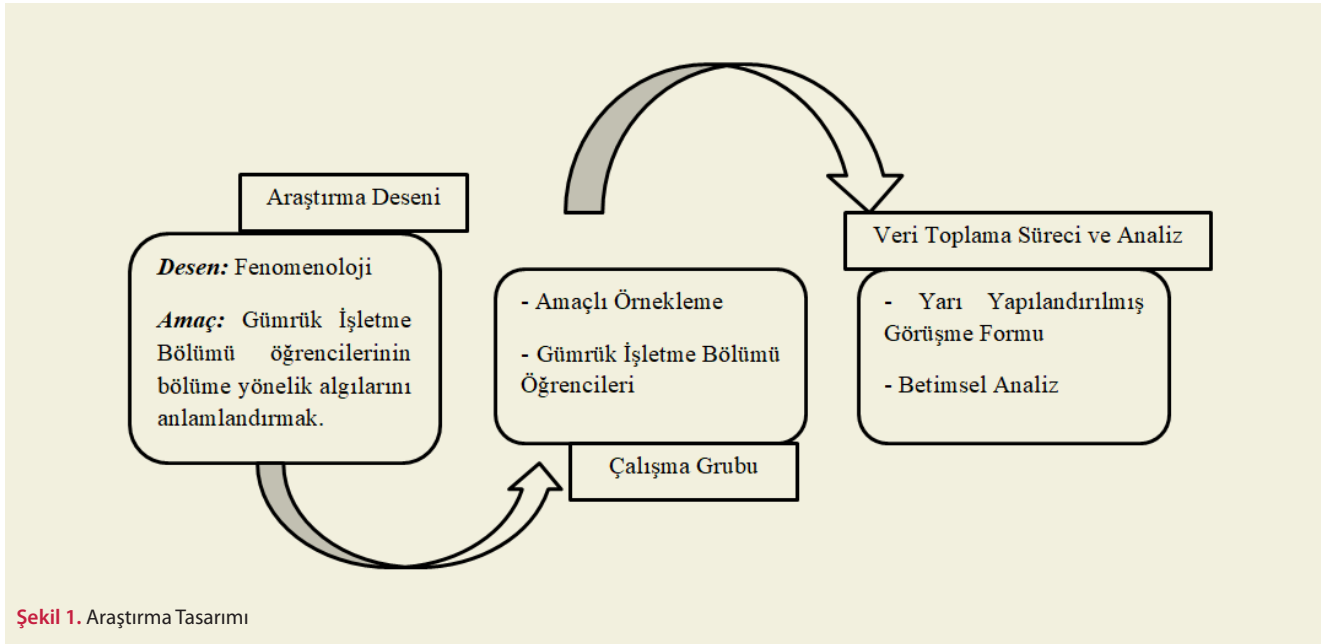
Gümrük kavramı, kökeni Orta Yunancaya dayanan “Kommerki” kelimesinden türetilmiştir. İngilizcede yer alan ticaret anlamına gelen “Commerce” kelimesi de aynı kökten türetilmiştir. “Kommerki” kelimesi ticareti kontrol

eden memur anlamına gelmektedir (Daştan, 2021). Günümüzde gümrük kavramı, “Bir ülkeye giren ya da ülkeden çıkan her türlü eşyadan alınan vergi, resim veya harç” olarak ifade edilmektedir (Aydın, 2011). Gümrük kanununda ise gümrük kavramı ile ilgili doğrudan bir tanım bulunmamasıyla birlikte gümrük idareleri kavramı “gümrük mevzuatında belirtilen işlemlerin kısmen veya tamamen yerine getirildiği merkez veya taşra teşkilatındaki hiyerarşik yönetim birimlerinin tamamını ifade etmektedir” şeklinde tanımlanmaktadır. Gümrükler devletlerin gelir elde etmesi ve ülke sınırlarına giriş çıkış yapan malların denetiminin gerçekleştirilmesi açısından oldukça önemli bir yere sahip lokasyonlardır (Daştan, 2021).

Günümüzde küreselleşme olgusuyla birlikte ülkeler arası ticari etkileşimin artması gümrükleri önemli bir konuma getirmiştir. Gümrükler, devletlerin dış ticaret üzerinde kontrol sağladıkları ana noktalar olarak da düşünülmektedir. Devletler dış ticaretten vergiler aracılığıyla ciddi gelirler elde etmektedir. Ayrıca gümrüklerin gelir elde etme amacının yanında denetim ve yönlendirme amaçları da bulunmaktadır. Bu denetimler ve yönlendirmeler, ülke güvenliğinin sağlanması, ülke içerisinde yaşayan canlıların zarar görmesinin engellenmesi, dış politikada ülkeye duyulan güvenin artması gibi birçok olumlu etki oluşturmaktadır (Aslan, 2019). Gümrük idarelerinin bu denetim ve yönlendirmeleri noktasında dış ticaret yapan işletmeler kurallara ve prosedürlere uyum sağlamakta zorluklar çekmektedir. İşletmeler, gümrükleme süreçlerinin eksiksiz, hatasız ve hızlı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için alanında uzman kişilere ihtiyaç duymaktadır. Gümrük işletmeleri diğer bir adıyla gümrük acentaları, dış ticaretle uğraşan firmaların gümrükleme süreçlerini etkili ve verimli bir şekilde yönetebilmesi noktasında hizmet sağlayan uzman kişiler ve kuruluşlardır.

Uluslararası ticarete zaman kavramı oldukça önemlidir. Uluslararası ticaret işlemlerinin büyük bir çoğunluğu gümrük işletmeleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu işlemlerin ciddi zaman alması, uluslararası ticarete önemli bir engel oluşturmaktadır. Gönderilen ürünlerin gümrüklerden geçmesi ve gümrüklerdeki işlem süreleri işletmelerin ihracatını büyük ölçüde etkilemektedir. Yapılan işlemlerin doğru ve hızlı gerçekleşebilmesi açısından gümrük işletmeleri uluslararası ticareti kolaylaştırmada büyük bir rol oynamaktadır (Martincus vd., 2015: 1-2).

Türkiye’de 4458 sayılı Gümrük Kanununda, gümrükleme süreçlerinde temsil boyutunun nasıl gerçekleşeceği-ne dair bilgiler ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Dış ticaret firmalarının gümrükleme işlemlerini gümrük müşavirliği firmaları aracılığıyla dolaylı temsil şeklinde veya kendi bünyelerinde alanında uzman kişiler istihdam ederek doğrudan temsil yoluyla bir personelin yetkilendirilmesiyle gerçekleştirilebileceğine ilişkin açıklamalarda bulunmuştur (Altuntaş, 2020). Dış ticarete her ülkenin kendine özgü birtakım mevzuat ve kanunları bulunmaktadır. Dış ticarete konu olan bütün işlemler için gümrük rejimleri ve yasal işlemleri tabi tutulmaktadır. Bu tür gümrük işlemlerinin, gümrük ve dış ticaret mevzuatları-



Şekil 1. Araştırma Tasarımı

Tablo 1. Gümrük İşletme Bölümü YKS 2021-2022 Taban Puanları

Üniversite	Kontenjan	Yerleşen	Taban Puan	Tavan Puan
Bayburt Üniversitesi	30	31	244,23543	275,52777
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	30	31	270,67424	321,23778
Iğdır Üniversitesi	50	52	227,33418	291,91639
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	30	31	283,32483	367,85386
Tarsus Üniversitesi	40	41	284,51761	351,77453
Trakya Üniversitesi	60	61	265,14961	351,65163

Kaynak: 2022 ÖSYM Tercih Kılavuzu.

nın sayıca fazla ve ayrıntılı oluşu ek bir teknik bilgi, birikim ve tecrübe gerektirmektedir. Bu kapsamda, gümrükleme işlemlerini gerçekleştirecek ve yapılan işlemlerden gümrük idarelerine karşı sorumlu olacak bireylerin seçtiği gümrük müşavirliği mesleği karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de Ticaret Bakanlığı tarafından bu işlemler ve sorumluluklar gümrük müşavirlerine verilmiştir. Gümrük idareleri ve gümrük müşavirleri arasında yapılan işlemlerin hızlı ve güvenli bir şekilde yerine getirilmesi ülke ticareti açısından oldukça büyük bir öneme sahiptir (Özkoç, 2021). Tüm bu hususlar göz önüne alındığında bu alanda çalışacak kişilerin nitelikli bir eğitim alması büyük bir önem arz etmektedir.

Gümrükler ekonomik gelirin yanında stratejik unsurlar da içerdiği için gerek kamu gerekse özel sektör kuruluşlarında çalışacak kişilerin bu alanda akademik bilgi ve birikime sahip olmaları gerekliliğini doğurmaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda, Türkiye’deki üniversitelerde özellikle son 5 yılda Gümrük İşletme Bölümleri açılmaya başlanmıştır. 2021-2022 yılından itibaren toplamda 6 üniversitede Gümrük İşletme lisans programının mevcut olduğu görülmektedir. Yeni bir bölüm olması ve bu alanda nitelikli işgücüne ihtiyaç duyulması sebebiyle bu bölümde gümrükleme ile ilgili yasal mevzuatlara ve süreçlere hâkim, teknolojiyi etkin ve verimli kullanabilen, mesleki olarak iş ahlakına sahip, ülke menfaatini koru-

yacak bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Tablo 1’de, 2021-2022 yılında Türkiye’de Gümrük İşletme Bölümünün bulunduğu üniversitelere, kontenjanlara ve programa yerleşen öğrenci sayılarına yer verilmektedir.

Gümrük İşletme programında okuyan öğrencilerin aldıkları eğitim ile birlikte ülke dış ticaretinde doğrudan söz sahibi olmaları beklenmektedir. Uluslararası ticarette gümrükleme süreçlerinin fazla bürokratik süreçlere ve zaman kayıplarına yol açması ülke ticaretini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuz unsurların aşılabilmesi ve süreçlerin daha verimli yönetilebilmesi ancak nitelikli işgücünün sağlanması ile mümkün olacaktır. Gümrük İşletme bölümünden mezun, nitelikli bireylerin sektöre kazandırılması ile hızlı ve güvenli bir uluslararası ticaret ortamının sağlanacağı düşünülmektedir.

3. Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın amacı ve önemi, araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanma süreci ve analizi ile geçerlik ve güvenilirlik bilgilerine açıklık getirilecektir. Araştırma tasarımına ilişkin görsele, Şekil 1’de yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Gümrük İşletme bölümünde

eğitim gören öğrencilerinin okudukları bölümü nasıl anlamlandırdıklarını ve bölüm tercihinde etkili olan faktörleri ortaya koymaktır. Öğrencilerin bölümü tercih ederken, kamu sektöründe gümrük muhafaza memuru olmayı mı yoksa özel sektörde bir işletme kurarak gümrük müşavirliği hizmeti vermeyi mi hedeflediğini araştırmak ve bölüm isminin öğrencilerde yaptığı çağrışıma tespit edebilmek amacıyla yönelik olarak gerçekleştirilecek olan bu çalışma ile Yükseköğretim Kurulu'na yönetsel çıkarımlar sağlanması hedeflenmektedir.

3.2. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, "Gümrük İşletme Bölümü öğrencileri, okudukları bölümü nasıl anlamlandırmaktadır?" ve "Gümrük İşletme Bölümü öğrencilerinin bölüm tercihlerinde etkili olan değişkenler nelerdir?" sorularına yanıt aranmaktadır. Hangi araştırma deseninden yararlanılması gerektiğini gösteren en önemli faktörler araştırma amacı ve araştırma sorularıdır. Bu unsurlar göz önüne alınarak, yapılan araştırmanın amacına ve sorularına uygun bir yöntem olan nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır.

Fenomenoloji, insanların deneyimlerini her gün yaşadıkları gibi incelemeye, bu deneyimleri bilinçli olarak görmeye ve bu deneyimlerin özünün açıklamalarına veya analizlerine değil, bir tanımına ulaşmaya dayanır (Creswell vd., 2007). En temel düzeyinde, ortak bir fenomenle ilgili olarak kolektif bir grup insanın yaşanmış deneyimlerinin bir tanımını sağlamakla ilgilenir (Guillaume & Kalkbrenner, 2019). Fenomenolojide nihai hedef, fenomeni daha iyi anlamak için paylaşılan deneyimin özünü aydınlatmaktır (Guillaume & Kalkbrenner, 2019). Fenomenolojik araştırma tipik olarak belirli bir kavramın bireylerdeki yansımalarını, anlamlarını veya kısaca sonuçlarını araştırmaktadır (Öztürk vd., 2016; Creswell, 2007).

Fenomenolojik araştırma, gündelik hayatımızda farkında olunan ancak derinlemesine bilgiye sahip olmadığımız fenomenlere odaklanarak (Yıldırım & Şimşek, 2006), deneyimlerimizi ve iç dünyamızda bu deneyimlere hangi anlamları yüklediğimizi ortaya çıkarmaya çalışır (Yılmaz & Şahin, 2016). Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin içinde buldukları evrende karşılaştıkları fenomenleri nasıl algıladıkları, bu fenomenlere hangi anlamları yüklediklerini ve deneyimlerinin neler olduğunu araştırmaktadır. Bu araştırma türünde kişilerin bir olguyla ilgili belirlemiş oldukları tanımlamalar mutlak doğru veya mutlak yanlış diye değerlendirilmemektedir. Fenomenolojik araştırmalarda kişilerin araştırma gerçekleştirilecek fenomenle ilgili ifadeleri kategorilere ayrılarak bireylerin düşünceleri açıkça ortaya koymaya çalışılmaktadır (Çekmez vd., 2012).

Fenomenoloji günlük hayatta farkında olduğumuz fakat ayrıntılı ve derin bir fikir sahibi olmadığımız olguları ele almaktadır. Günlük yaşamımızda olaylar, tecrübeler, algılar ya da durumlar ile ilgili farklı şekillerdeki olgularla karşılaşabiliriz fakat bu olguları tam olarak anlamaya-

biliriz. Dolayısıyla fenomenoloji, günlük yaşamımızda sık sık karşımıza çıkan bize uzak bulunmayan fakat tam anlamıyla anlamlandıramadığımız fenomenleri inceleyen çalışmalar açısından uygun bir araştırma ortamı yaratmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Örnek olarak; "çalışma yaşamında mobbing" terimi gündelik hayatta sıklıkla işittiğimiz ve birçok kadının maruz kaldığı bir olgu olarak karşımıza çıkabilir. Mobbing olgusu ile ilgili yapılan çalışmalar da "mobbing ile kadın olmak, ataerki, rekabet" gibi diğer değişkenlerle ilişkileri hakkında bilgi sağlayabilir. Fakat mobbing hayatında kadınlar açısından hangi anlama gelmektedir? Mobbing olgusu kadınların iş hayatlarını ve özel hayatlarını nasıl etkilemektedir? Mobbinge maruz kalan kadınlar bu süreçte neler yaşamaktadırlar? Fenomenolojik araştırmalar bu tarz olguları ele alarak mobbingi değişik açılardan ele alarak ne anlama geldiğini ve mobbinge maruz kalan kadınların deneyimlerini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır (Tekindal & Uğuz Arsu, 2020).

Araştırma soruları, Alkan (2014), Ersoy (2016), Yılmaz & Şahin (2016), Çalık & Kılınc (2018), Bardakçı (2019), Duman vd. 'nin (2019) çalışmalarından yararlanılarak oluşturulmuştur. Bardakçı (2019), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerinin üniversite ve bölüm tercihlerini etkileyen faktörleri incelediği araştırmasında, üniversitenin ailesine yakınlığı ve öğrencinin puan olarak yeterliliği, üniversite tercihlerini etkileyen önemli faktörler olduğu belirlenmiştir. Çalık ve Kılınc (2018), okullarda görevli olan yöneticilerin meslek süreçlerindeki yaşadıkları tecrübelerle dayalı olarak öğretim liderliği hakkındaki düşüncelerini inceledikleri araştırmaları sonucunda, öğretim liderliğinin yedi bileşenden oluşan bir yapı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bu yedi bileşen ise; kurumsal bir kültür oluşturma, insan kaynağını doğru yönetebilme, maddi kaynakları etkin kullanabilme, mesleki anlamda gelişim sağlayabilme, liyakatli bir atanma sistemi oluşturabilme, yaşam boyu öğrenmeyi sağlayacak öğrenen okul oluşturabilme ve ortak hedefler doğrultusunda hareket edebilme olduğu belirlenmiştir. Duman vd., (2019), psikoloji bölümünü tercih eden kişilerin bu bölümü tercih sebeplerini inceledikleri araştırmalarında, tercihin altında yatan en etkili etmenin insanlara yardım etme arzusu ve psikoloji alanına duydukları ilgi sonucuna ulaşmışlardır.

3.3. Çalışma Grubu

Yapılan çalışmada çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme metodu kullanılmıştır. Kullanılan bu yöntemde sağlıklı ve ayrıntılı bir veri elde edebilmek için, araştırma konusuna en uygun özellikteki katılımcılar araştırmaya dâhil edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu araştırmaya katılım için aranan ölçüt ise öğrencilerin Gümrük İşletme Bölümünde eğitim görüyor olmasıdır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için Tarsus Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu'ndan 30.06.2022 tarihinde izin alınmıştır (Sayı: E-28686949-200-91). Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılarak yüz yüze

ve çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Araştırma “Tarsus Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, Iğdır Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi”nden toplam 38 Gümrük İşletme bölümü öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

3.5. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğine bakılırken Pawson vd. (2003) tarafından geliştirilen TAPUPAS kriterleri ile İngilizce kelimelerinin baş harflerinden oluşan bu kriterler sırasıyla, saydamlık (Transparency), doğruluk (Accuracy), amaçlılık (Purposivity), fayda sağlama (Utility), uygunluk (Propriety) ulaşılabilir olma (Accessibility) ve özgünlük taşıma (Specificity) kriterleridir. Bu kriterlerin sağlanması nitel araştırmaların geçerli ve güvenilir olduğunun göstergesidir (Pawson vd., 2003). Araştırma kapsamında, Gümrük İşletme Bölümü öğrencilerinin sorulara verdikleri yanıtlar betimsel analiz tekniği ile doğrudan alıntı olarak çalışmada aktarılmıştır. Bu anlamda, araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik şartlarını taşıdığı düşünülmektedir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, “Araştırmacının gördüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebildiği bir analiz türü” olarak ifade edilmektedir (Özdemir, 2010).

4. Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcıların demografik özelliklerine ait bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma kapsamında Gümrük İşletme Bölümünde öğrenim görmekte olan katılımcıların %31,57’sini (12 kişi) Tarsus Üniversitesi öğrencileri, %5,2’sini (2 kişi) Yeditepe Üniversitesi öğrencileri, %47,36’sını (18 kişi) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencileri ve %15,78’ini (6 kişi) Iğdır Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin %34,21’i (13 kişi) 1.sınıfta, %13,15’i (5 kişi) 2.sınıfta, %36,84’ü (14 kişi) 3.sınıfta ve %15,78’i (6 kişi) 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Ayrıca, öğrencilerin %50’sinin ilk tercihlerinin Gümrük İşletme Bölümü olduğu görülmektedir.

Öğrencilere “Gümrük İşletme Bölümünü tercih etme sebepleri” sorulmuştur. Verilen yanıtlara dair doğrudan alıntılar şu şekildedir:

K1: Önü açık bir bölüm olması tercih konusunda en büyük etkendi. Çevremde bu işi yapan kişiler olması da ileriki meslek hayatına atılmak konusunda bayağı yardımcı olacak düşüncesiyle tercih ettim.

K2: Yeni bir bölüm olması, Gelecekte önü açık bir bölüm ve iş imkanının diğer bölümlere göre daha fazla olması, Tarsus Üniver-

Tablo 2. Katılımcıların Üniversiteleri ve Gümrük İşletme Bölümündeki Sınıf Dereceleleri

	Üniversite	Sınıf	Tercih Sırası
K1	Tarsus Üniversitesi	1. Sınıf	1.
K2	Tarsus Üniversitesi	1. Sınıf	1.
K3	Tarsus Üniversitesi	1. Sınıf	1.
K4	Tarsus Üniversitesi	1. Sınıf	1.
K5	Tarsus Üniversitesi	1. Sınıf	6.
K6	Tarsus Üniversitesi	1. Sınıf	7.
K7	Tarsus Üniversitesi	1. Sınıf	5.
K8	Tarsus Üniversitesi	1. Sınıf	1.
K9	Tarsus Üniversitesi	1. Sınıf	5.
K10	Tarsus Üniversitesi	1. Sınıf	7.
K11	Tarsus Üniversitesi	1. Sınıf	2.
K12	Tarsus Üniversitesi	1. Sınıf	1.
K13	Yeditepe Üniversitesi	1. Sınıf	1.
K14	Yeditepe Üniversitesi	4. Sınıf	1.
K15	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	3. Sınıf	1.
K16	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	3. Sınıf	Yatay geçişle
K17	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	4. Sınıf	1.
K18	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	3. Sınıf	1.
K19	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	3. Sınıf	2.
K20	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	3. Sınıf	2.
K21	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2. Sınıf	1.
K22	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	4. Sınıf	2.
K23	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	4. Sınıf	3.
K24	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	3. Sınıf	1.
K25	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	3. Sınıf	5.
K26	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2. Sınıf	1.
K27	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	3. Sınıf	1.
K28	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	4. Sınıf	1.
K29	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2. Sınıf	1.
K30	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2. Sınıf	1.
K31	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2. Sınıf	3.
K32	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	4. Sınıf	15.
K33	Iğdır Üniversitesi	3. Sınıf	8.
K34	Iğdır Üniversitesi	3. Sınıf	3.
K35	Iğdır Üniversitesi	3. Sınıf	1.
K36	Iğdır Üniversitesi	3. Sınıf	3.
K37	Iğdır Üniversitesi	3. Sınıf	4.
K38	Iğdır Üniversitesi	3. Sınıf	2.

sitesinin Fakülte olması.

K3: Büyüyen Türkiye’de gelişecek lojistiğe bağlı gümrük işlemlerinin artması ve buna bağlı kıdemli personel gerekliliği.

K4: Kamu sektöründe olup maaşının yüksek olmasından hem de devlet ve özel sektörde çalışma olanaklarının fazlalığından

dolayı tercih ettim.

K5: Türkiye uluslararası ticaret, gümrük dış ticaret anlamında birçok ülkeye oranla ön planda. Ülkemizin hazinesine en önemli katkı buradan gelmekte. Bende bu nedenle bu alanda iş olanaklarının daha iyi olacağını düşündüğüm için gümrük işletme bölümünü seçmek istedim.

K6: Asıl sebebi ağabeyimin tavsiyesi üzerine tercih etmemdi. Önü açık bir meslek olması da var.

K7: İlgimi çeken bir bölüm oldu. İş olanakları, çalışma ortamı, pek bilinen bir bölüm olmaması vb. sebeplerden bu bölümü tercih ettim. Mezun olduğumda kolaylıkla iş bulup, sevdiğim mesleği yapabileceğimi düşünüyorum.

K8: Okuduğum bölümün yaşadığım şehre yakın olması ve önü açık bir meslek olmasından dolayı gümrük işletmeyi tercih ettim.

K9: Bu bölümü sevdiğimden ve yapmak istediğimden bu bölümü tercih ettim.

K10: Devlette iş bulabilmek.

K11: İş olanaklarının diğer alanlara göre çok daha açık olması.

K12: Geleceği olan bir bölüm olması.

K13: Gümrük Müşaviri olma hedefim var.

K14: Çevremdeki gümrük işletme mezunu bir tanıdığım sayesinde bölümü öğrenip araştırdım ve tercih ettim.

K15: İş bulmanın kolay olacağını düşündüğüm için.

K16: İş avantajı.

K17: Gümrükteki işler nasıl ilerliyor yönetiliyor neler yapılıyor merak ediyorum. Bu bölümü seçme sebepim çalışmayı seviyorum ve kendimi bu bölüme uygun görüyorum.

K18: Birden fazla iş olanaklarının olması.

K19: İş bulma alanı.

K20: İlgimi çekti.

K21: Aile baskısı.

K22: Gümrük müşaviri olmak.

K23: Hayalimdi.

K24: Geleceğimi garantiye almak.

K25: İş imkanının diğer mesleklere oranla daha fazla olması ve çevrem tarafından çok önerilmesi.

K26: Sevdiğim alana yönelik ve ilgimi çektiği için katıldım.

K27: Meslek seçimim.

K28: Birkaç tanıdığım bu bölümü okuyup işlerini çok sevdiklerini söylemişlerdi ben de bu sebepten etkilenip bu bölümü yazdım.

K29: Meslek seçimi gereği.

K30: İş imkânlarının fazla olduğunu düşünüyorum.

K31: Ailem.

K32: İş olanaklarının çokluğu.

K33: Daha önceden araştırdım ve çok tercih edilmeyen ve yeni bir bölüm olduğunu gördüm bundan dolayı kolayca iş bulabileceğimi anladım bu yüzden seçtim.

K34: Benim ile uyumlu bir meslek olduğunu düşünüyorum.

K35: Arama tarama işlemini sevdiğim ve ülkemize izinsiz çıkan malları önlemek için.

K36: Babam tır şoförü olduğu için onun yönlendirmesi sonucu seçtim.

K37: Aile isteği.

K38: Gümrüğe yakın yerde yaşamam çevreden etkilenme.

Katılımcıların yanıtları incelendiğinde, büyük bir çoğunluğun Gümrük İşletme Bölümünü tercih etme sebeplerinin, bölümün yeni bir bölüm oluşu ve iş bulma avantajı sağlayacağı düşüncesi olduğu görülmektedir. Gümrük Müşaviri olmak isteyen katılımcılar ile birlikte çevresindeki insanların tavsiyesi üzerine bölümü tercih eden öğrenciler de bulunmaktadır.

Katılımcılara, “Mezun olduktan sonra kamu sektöründe mi yoksa özel sektörde mi çalışacaksınız” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 3’te yer verildiği üzere, katılımcılardan 1 kişi bu soruyu yanıtsız bırakmış, diğer katılımcılardan %71,05 gibi büyük bir çoğunluğunun kamu sektöründe,

%26,31'inin ise özel sektörde çalışmak istediği görülmektedir.

Tablo 3. Öğrenci Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

	Frekans	Yüzde
Kamu Sektörü	27	%71,05
Özel Sektör	10	%26,31

Bununla birlikte, bazı katılımcılar sektör değişebileceklerini dile getirmişlerdir. Bu ifadelerle ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir:

K2: Öncelikle işe özel sektörde başlamayı planlıyorum ama KPSS'ye düzenli olarak girip istediğim başarıyı elde edersem kamu sektörüne geçiş yapabilirim.

K3: İlk yıllarımda kamuda çalışıp, kendimi geliştirdikten sonra özel sektörde kendime ait bir iş yer açmayı planlıyorum.

K5: İlk hedef tabii ki kamu sektörü ama özel sektör daha tercihim.

K6: İlk duyduğumda kamu sektöründe çalışmayı planlıyordum, hala da düşünüyorum. İleride değişme ihtimali var.

K14: Açıkçası mezun olana kadar düşünme biçimimin değişeceğini düşünüyorum ancak şu anlık kamu gibi duruyor.

K17: Tabii ki kamu benim için daha iyi ama ayırt etmiyorum. Sadece kendimi geliştirmek için güzel bir yer olmasını isterim.

Katılımcılara, “ ‘Gümrük İşletme’ bölüm ismi bölüme yüklediğiniz anlamı kapsıyor mu?” sorusu yönlendirilmiştir. Katılımcıların %89,47'si “Evet”, %5,26'sı “Hayır” ve %5,26'sı “Kısmen” yanıtını vermiştir.

Tablo 4. Öğrenci Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

	Frekans	Yüzde
Evet	34	%89,47
Hayır	2	%5,26
Kısmen	2	%5,26

Katılımcılardan K2, K5, K6, K17 gibi büyük bir çoğunluğun bölüm isminin bölüme yükledikleri anlamını kapsadığını ifade ederken, K13 ise tam tersi bir yorumda bulunmuştur. Katılımcıların ifadelerine ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir:

K2: Evet kapsıyor. Ekonomi ile tamamen iç içe. Toplumda sordukları zaman bölümüm hakkında daha net bilgiler verebiliyorum ve

çevremdekilere öneriyorum.

K5: Bence evet, çünkü işletme ve gümrük alanı birbiri ile çok bağlantılı ve kapsamlı alanlar.

K6: Evet. Bence içinde ne olduğunu sade ve net bir şekilde açıklıyor.

K13: Hayır, “ İşletme ” kısmı okuduğumuz bölümü basitleştiriyor.

K17: Tabii ki kapsıyor gümrükle ilgili her kavramı işliyoruz. Uygulamalı dersini alıyoruz. Benim için kesinlikle işe ön hazırlık gibi bir bölüm.

Katılımcılara “Gümrük İşletme bölüm ismi yerine önerebileceğiniz bir isim” sorusu yönlendirilmiştir. Katılımcılardan K25; “Yüksekökol ifadesini kaldırmak daha mantıklı olur. Yüksekökol dendiğini duyunca insanlar 2 yıllık bölüm okuyoruz zannediyor.” şeklinde düşüncesini dile getirmiştir. Öğrencilerin bir kısmı “Gümrük İşletme” bölüm ismini beğendiklerini ifade ederken bir kısmı ise yeni isim önerisinde bulunmuşlardır. Bu isimlere, aşağıdaki tabloda yer verilmektedir.

Tablo 5. Öğrenci Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

İsim Önerisi/Katılımcılar	K2	K3	K14	K19	K20	K24	K27	K29	K34
Sınır Yönetimi	✓								
Gümrük İşlemleri ve Yönetimi		✓							
Gümrük ve Uluslararası Ticaret						✓			✓
Gümrük İşletmeciliği ve Lojistik			✓						
Gümrük ve Ticari İşletme				✓					
Gümrük Müşavirliği							✓	✓	

5. Sonuç ve Öneriler

Gümrükleme süreçleri uluslararası ticaretin önemli mi-henk taşlarından birisidir. Bu açıdan bakıldığında, bu alanda yetiştirilen bireylerin ve eğitim alan öğrencilerin aldıkları eğitim oldukça önem arz etmektedir. Bu çalışmada, Gümrük İşletme Bölümünde eğitim görmekte olan öğrencilerin bölümlerine yönelik algıları ölçümlenmiştir. Bu bölümün Türkiye’de son birkaç yılda popüler hale gelmesi ve her geçen yıl sayılarının artış göstermesi bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Gümrük İşletme bölümünde eğitim alan öğrencilerin istekleri ve düşünceleri ülke uluslararası ticaretine doğrudan bir etkisi bulunmasından dolayı önemli bir yer tutmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, Türkiye’de oldukça yeni olan Gümrük İşletme bölümlerinin dizaynına katkı sağlayacak ve bu alanda verilecek olan eğitime sunacağı katkılarla nitelikli mezunlar verilmesine yardımcı olacaktır.

Türkiye’de Gümrük İşletme bölümünün bulunduğu altı

üniversite bulunmaktadır. Çalışmada ise bu bölümde eğitim gören dört üniversitenin öğrencilerine ulaşılarak evren yüksek bir örnekleme temsil edilmiştir. Katılımcıların %31,57'sini (12 kişi) Tarsus Üniversitesi öğrencileri, %5,2'sini (2 kişi) Yeditepe Üniversitesi öğrencileri, %47,36'sını (18 kişi) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencileri ve %15,78'ini (6 kişi) Iğdır Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin %34,21'i (13 kişi) 1.sınıfta, %13,15'i (5 kişi) 2.sınıfta, %36,84'ü (14 kişi) 3.sınıfta ve %15,78'i (6 kişi) 4.sınıfta öğrenim görmektedir.

Araştırmada ilk olarak "Gümrük İşletme Bölümünü tercih etme sebepleri" sorularak tercihlerinin altında yatan nedenler incelenmiştir. Burada öne çıkan cevaplara bakıldığında tercih sebeplerinin, yeni bir bölüm olması, iş bulma avantajının fazla olması, Türkiye'nin uluslararası ticaret ve lojistikte büyüyen bir ülke olması, bölümün önemini gelecekte daha da artacağı düşüncesi ve çevrelerinden bölüm ile ilgili olumlu şeyler duymaları olduğu görülmüştür.

İkinci olarak öğrencilere, "Mezun olduktan sonra kamu sektöründe mi yoksa özel sektörde mi çalışacaksınız" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların %71,05 gibi büyük bir çoğunluğunun kamu sektöründe, %26,31'inin ise özel sektörde çalışmayı hedeflediği görülmüştür. Bu noktada, öğrencilerin isteklerinin daha çok kamu sektöründe faaliyet göstermek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, Gümrük İşletme bölümlerinin birinci amacı olan gümrük hizmeti veren işletmelere uzman personel yetiştirme unsuruyla uyumamaktadır. Bu bölümde eğitim veren üniversitelerin ders müfredatlarını ve içeriklerini öğrencilerin bölüme yönelik algılarını dikkate alacak şekilde hazırlamaları gerekmektedir. Gümrük alanında özellikle kamuda gümrük muhafaza memurluğu ve müfettişlik alımları oldukça fazladır. Verilecek eğitimde bu unsurların da ön planda tutulması gereklidir. Daha çok özel sektöre hizmet verecek şekilde hazırlanan müfredatla eğitim almaları öğrencilerin beklentileri karşısında eksik kalacaktır.

Araştırmacılara üçüncü olarak " 'Gümrük İşletme' bö-

lüm ismi bölüme yüklediğiniz anlamı kapsıyor mu?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soru, bir önceki sorunun cevaplarından sonra daha da önem kazanmıştır. Katılımcıların %89,47'si "Evet", %5,26'sı "Hayır" ve %5,26'sı "Kısmen" yanıtını vermiştir. Çalışmada yüksek bir oranda "Evet" sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar öğrenci yüklediği anlamla ismin birbirini kapsadığını düşünse de bir önceki soruda kamu sektörünü vurgulamış olmaları bu soruyla aralarında çelişki olduğunu göstermektedir. Kamuda çalışmayı hedefleyen bir kitlenin içerisinde "işletme" geçen bu ismi benimsemesi algılarında bu ismin farklı etki yarattığı düşüncesini oluşturmuştur.

Araştırmanın son sorusunda ise katılımcılara "Gümrük İşletme bölüm ismi yerine önerebileceğiniz bir isim" sorusu yönlendirilmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu bölüm ismini beğendiklerini dile getirirler de yine de birkaç yeni öneride bulunmuşlardır. Bu isimlerden öne çıkanlardan bazıları şunlardır; Gümrük ve Uluslararası Ticaret, Gümrük Müşavirliği, Gümrük İşletmeciliği ve Lojistik, Sınır Yönetimi, Gümrük ve Ticari İşletme, Gümrük İşlemleri ve Yönetimi'dir.

Gümrük İşletme öğrencilerinin algılarının ölçüldüğü bu çalışmada öğrencilerin büyük oranda kamu sektöründe çalışmayı hedefledikleri ve bölüm isminin bölüme yükledikleri anlamı kapsadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gelecek çalışmalarda bu iki sonucun arasındaki çelişkinin nedeninin araştırılması önerilmektedir. Farklı teknik ve yöntemler ve farklı çalışma grubuyla öğrencilerin algıları tekrar ölçülebilir. Gümrük İşletme mezunlarının çalıştıkları alanlar tespit edilerek, bu çalışma sonucunda ulaşılan yüksek oranda kamu sektöründe çalışma isteği sonucunun gerçekleşip gerçekleşmediği tespit edilebilir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni Tarsus Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 30/06/2022 tarihli ve 2022/62 numaralı kararı ile alınmıştır.

Kaynakça

- Alkan, N. (2014). Üniversite Adaylarının Bölüm Tercihleri: Bir Kariyer Araştırma Yöntemi Olarak Bölüm Tanıtımları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 61-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21461/229950>
- Altuntaş, M. (2020). *Gümrük İşlem ve Uygulamaları*. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını Erzurum.
- Aslan Önür, A. (2019). *Gümrük İşlemleri*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Açıköğretim Kitabı. 2019/2020 Ders Kitabı, İstanbul.
- Aydın, M. (2011). *5607 Sayılı Kaçakçılıkla Mücadele Kanunu Çerçevesinde Kaçakçılık Fiilleri ve Yaptırımları* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bardakçı, S. (2019). Öğrencilerin Üniversite ve Bölüm Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Myo Örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 356-373. [\[huriyet.edu.tr/tr/pub/issue/50375/615244\]\(http://huriyet.edu.tr/tr/pub/issue/50375/615244\)](http://esjournal.cum-</p></div><div data-bbox=)

- Bedlek, P., & Bozyiğit, S. (2022). Uluslararası Ticaret ve Lojistik ile Uluslararası Ticaret ve Lojistik Yönetimi Ana Bilim Dallarında Yazılan Tezlerin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 25(1), 236-253. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.1189619>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Coşar, M. (2016). Üniversite tercihinde öğrencileri etkileyen faktörler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı), 1-5.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research method: Choosing among five approaches* (2nd. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264. <https://doi.org/10.1037/0022-0261.35.2.236>

- org/10.1177/0011000006287
- Çalık, T. & Kılıncı, A. Ç. (2018). Öğretim Lideri Olmanın Anlamına İlişkin Fenomenolojik Bir Araştırma . *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekvad/issue/35893/410869>
- Çekmez, E., Yıldız, C., & Bütüner, S. Ö. (2012). Phenomenographic research method. *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3375/46581>
- Daştan, Ü. (2021). *E-Gümrük Kullanımının Gümrük İdarelerinin Etkinliği ve Gümrük İşlemlerinin Etkililiği Üzerindeki Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duman, N., Demir, A., Kurbanova, Y., & Akbaba, E. (2019). Students Perspective On Psychology Department. *Journal of Current Researches on Social Sciences*. 9(1), 195-208. doi: 10.26579/jocress-9.1.12.
- Ersoy, A. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı ve deneyimleri: Bir fenomenolojik araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1). <https://doi.org/10.17860/efd.31740>
- Guillaume, R. O., & Kalkbrenner, M. T. (2019). The utility of self-determination theory in faculty of color's successful pursuit of tenure and promotion to the rank of associate professor. *International Journal of Educational Research*, 98, 272-279. DOI:10.1016/j.ijer.2019.09.007.
- Korkut Owen, F. (2008). Mesleki seçimleri etkileyen ana etmenler, (R. Özyürek Ed). *Kariyer Yolculuğu*, (ss.1-23), Ankara: Ulusal Ajans.
- Korkut Owen, F. K., Kepir, D., Özdemir, S., Ulaş, Ö., & Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 135-151. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17381/181529>
- Kuzgun, Y. (2004). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Martincus, C. V., Carballo, J., & Graziano, A. (2015). Customs. *Journal of international economics*, 96(1), 119-137. <https://doi.org/10.1016/j.jinteco.2015.01.011>
- ÖSYM Tercih Klavuzu, (2022). https://osym.gov.tr/yks_yerlestirme_tablo4_2022.pdf, Erişim Tarihi: 26.08.2022.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10997/131612>
- Özkoç, M. (2021). *Türkiye'de Gümrük Mevzuatı Açısından Yetkilendirilmiş Gümrük Müşavirliği Uygulaması* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, F., Malkoc, S., & Ersoy, A. F. (2016). Patriotism as perceived by social studies teachers: An outlook on the individual, society and education. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 205-218. Doi: 10.9779/puje803
- Pawson, R., Boaz, A., Grayson, L., Long, A., & Barnes, C. (2003). Types and quality of social care knowledge. Stage two: Towards the quality assessment of social care knowledge. *ESRC UK Center for Evidence Based Policy and Practice: Working Paper*, 18, 1-31.
- Savickas, M. L. (1991). The meaning of work and love: career issues and interventions. *Career Development Quarterly*, 39, 315-324. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1991.tb00299.x>
- Tekindal, M., & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-172. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uobild/issue/58856/813813>
- Tuncer, M. (2011). Yükseköğretim Gençliğinin Gelecek Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 6(2).
- Tunç, H. (2018). Uluslararası Ticaret bölümü öğrencilerinin işsizlik kaygısının azalmasında etkili olan faktörler. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 254-264. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pesausad/issue/38657/411173>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Şahin, T. (2016). Eğitim fakültelerindeki araştırma görevlilerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: araştırma görevlisi olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 143-168. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.286491>

Türkiye’de Makine Mühendisliği Eğitimi Veren Üniversitelerin Mevcut Durumunun Araştırılması

Researching the Current Status of the Universities of Mechanical Engineering Education in Turkey

Berkay Karaçor^{1*}

¹Çukurova Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Otomotiv Mühendisliği Bölümü, Adana, Türkiye

Orcid: B. Karaçor (0000-0001-5208-366X)

Özet: Araştırma, Türkiye’deki üniversitelerde Makine Mühendisliği eğitimi veren kurumların güncel hallerinin tespiti amacıyla gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de Makine Mühendisliği bölümü bulunan yükseköğretim kurumları yönetsel durum, öğretim ve ilerleme durumu, öğretim elemanı bakımından incelenmiş ve durumları gözlenmiştir. Araştırma dataları Nisan–Mayıs 2022 tarihleri süresince üniversitelerde Makine Mühendisliği eğitimi bulunan bölümlerin resmi internet sayfalarından, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi’nin kılavuzlarından ve Yükseköğretim Kurulunun elektronik veri tabanı yararlanılarak bir araya getirilmiştir. 2022 yılı Mayıs ayı itibarı ile ülkemizde (KKTC dahil) 116 bölümde Makine Mühendisliği eğitimi bulunmaktadır. Bu üniversitelerdeki bölümlerden, 84’ü devlet üniversitesi, 32’si vakıf üniversitesinde yer almakta olup 108’i mühendislik fakültesi, 6’sı teknoloji fakültesi ve 2’si makine fakültesi içinde bulunmaktadır. Bölümlerde toplam 2283 öğretim üye ve elemanı ve 2022 yılı için bölümlere yerleşen 7445 Makine Mühendisliği öğrencisi vardır. Bölümlerdeki öğretim elemanları ve yöneticilerin sahip oldukları unvanlar, meslekleri, bölümlerdeki lisansüstü eğitim verme durumu, üniversitelerin bulunduğu konumlar, anabilim dallarının sayısı, yabancı dil eğitimi, akreditasyon gibi karakteristikleri hakkında kapsamlı bir inceleme yapılmıştır. Çalışma bulguları Makine Mühendisliği bölümlerinde 1 öğretim elemanı başına ortalama 23 öğrenci denk geldiğini, Makine Mühendisliği bölümlerinin yöneticilerine bakıldığında ise yalnızca %16,4’ünün mesleğinin Makine Mühendisi olmadığı gibi kayda değer çıktılar göstermektedir. Bölümler için ayrı ayrı değerlendirme yapıldığında her faaliyet alanında birbirlerine kıyasla temel ayrımlar içerdiği sonucu çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, üniversite, mühendislik, makine mühendisliği

Abstract: The research was carried out in order to determine the current status of the institutions providing Mechanical Engineering education in universities in Turkey. Higher education institutions with Mechanical Engineering departments in Turkey were examined in terms of administrative status, teaching and progress, teaching staff and their status was observed. The research data were gathered by using the official websites of the departments with Mechanical Engineering education at universities, the guides of the Student Selection and Placement Center, and the electronic database of the Council of Higher Education between April and May 2022. As of May 2022, there is Mechanical Engineering education in 116 departments in our country (including the TRNC). Of the departments in these universities, 84 are state universities, 32 belong to foundations, 108 are engineering faculties, 6 are technology faculties and 2 are machinery faculties. There are 2283 faculty members and staff in the departments and 7445 Mechanical Engineering students who are placed in the departments for the year 2022. A comprehensive examination was made about the characteristics such as the titles of the lecturers and administrators in the departments, their professions, postgraduate education in the departments, the locations of the universities, the number of departments, foreign language education, accreditation. The findings of the study show that there is an average of 23 students per 1 instructor in Mechanical Engineering departments, and only 16.4% of the managers of Mechanical Engineering departments are not Mechanical Engineers by profession. When separate evaluations are made for the departments, it is concluded that there are fundamental distinctions in each field of activity compared to each other.

Keywords: Higher education, university, engineering, mechanical engineering

1. Giriş

Yükseköğretim bir ülkenin gerek duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, bilginin üretilip aktarılma-

sında, eleştirel bir bakış açısını kazandırmada ve topluma hizmette önemli bir yer teşkil eder. Yükseköğretim denildiğinde akla ilk olarak üniversitenin gelmesi ve üniversite kavramının da Orta Çağlardan beri insan hayatında

* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : bkaracor@cu.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 22.11.2022 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 23.04.2023

doi: 10.32329/uad.1208726

önemli bir yer kaplaması yükseköğrenimin öneminin çok eskilere dayandığını göstermektedir (Erdem, 2016; Özkütük, Orgun ve Akçakoca, 2018). Üniversitelerdeki mühendislik eğitimindeki mevcut eğitim sistemi yüksek oranda teknik dersleri merkeze alan bir eğitim olup, daha fazla bilgiye sahip olmanın daha iyi sonuca ulaştıracağını anlatmaktadır. Ancak bilginin gerekli olup tek başına yeterli olmadığı da açıkça bilinmektedir.

Mühendislik eğitiminin temel hedefi; ekonomik, sosyal ve yasal çerçeveyi gözeterek, toplumda bugün ve yarın ortaya çıkacak ihtiyaçlara karşı akılcı ve yenilikçi çözümler sunabilen teknik elemanları yetiştirmek şeklinde belirlenmiştir. Mühendislik için bir tanım yapmak gerekirse; bir düşünce sistematığı içinde matematiksel açıdan düşünme becerisinin, bilim aracılığıyla elde eden bilgileri akıl ve tecrübe yoluyla somut çıktılara dönüştürmek şeklinde bir tanım uygun olabilir. Ayrıca insana ve insanlığa yararlı oluşumları bilim, ekonomi, zaman ve fiziksel kaynaklar çerçevesinde göz önüne alarak en ideal sonuca ulaşma çabası şeklinde de ifade edilebilir.

Geçmişte mühendislik için yalnız teknik bilgi ve becerilerin ön planda olması yeterli görülürken günümüzde bunlar mühendislik mesleği icrası için yeterli görülmemektedir. İyi bir mühendislik için teknik bilgi ve becerilere sahip olmanın yanı sıra kişinin kendini güncel tutması, teknolojiyi takip ederek değişen şartlara uyum göstermesi, iş birliği içinde olduğu kişilerle etkin iletişim kurabilmesi aranan nitelikler arasındadır. Bunlarla birlikte mühendislerin ekip çalışmasına uyumlu, sunduğu önerilerle insanlığın yaşam şartlarını geliştiren, yaptıkları çalışmalarla buldukları bölgelerde iş olanakları oluşturup ülkelerinin ekonomisine katkı vermeleri de önemli yetkinliklerdendir (Akgül, Uçar, Öztürk ve Ekşi, 2013; Anaç ve Polat, 2021; Avşaroğlu, 2007; Öz ve Yüksel, 2007; Özsoy, 2013).

Makine mühendisliği mühendislik disiplinlerinin en eski ve en geniş alanına sahip dallarından biridir. Makine mühendisleri, mekanik sistemleri tasarlayan, analiz eden, üreten ve bakımını yapan, fiziği ve matematik ilkelere malzeme bilimi ile birleştiren bir mühendislik disiplinine sahip kişilerdir (Kariyer.net, 2022). Mühendislik faaliyetlerinde en eski ve en geniş mühendislik alanı olarak anılan makina mühendisliği mesleği, makineler, enerji ve imalat yöntemleriyle alakalı olurken ayrıca endüstrinin tüm dallarına makina tasarımı ve imalat işiyle uğraşır (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, 2022).

Gelişmiş ülkelerdeki mühendislik programları, ülkenin endüstriyel ihtiyaçlarına cevap verebilme doğrultusunda değiştiğinden dolayı, günümüzde her ülkede farklı yapılar teşkil edilmiştir. Bununla birlikte Makine Mühendisliği alanında inceleme yapıldığında lisans eğitiminin verildiği süre ve kredi sayıları bazı ülkelerde değişkenlik gösterse de temelde eğitim planları oldukça benzerdir. Makine mühendisliği eğitiminin verildiği ABD, Almanya, Avustralya, Çin, Hindistan, İtalya gibi büyük iş gücüne sahip ülkeler incelediğinde üniversitelerde

verilen lisans eğitimindeki derslerin çoğunlukla birbirine paralel olduğu gözlenmiştir. Bu ülkelerle, Türkiye’de verilen Makine Mühendisliği eğitiminin farkı, teorik derslerin uygulamalı eğitimle desteklenmesi, sanayi tecrübesi olan akademik personelin sayısının ve niteliğinin yüksek olması, bilim dallarının her birine ait laboratuvarların etkin şekilde kullanılması ve birim dışı stajların kalitesine yüksek oranda bağlılığıdır (Altun, Timurlap, Yılmaz ve Ulutan, 2011; Çam ve Erbay, 2011; Doğan ve Er, 2011; Kuşhan, 2011; Rende, 2011; Russalian, 2011).

Ülkemizde mühendislik eğitiminin başladığı 1800’lü yıllardan günümüze mühendislik eğitiminde birçok ilerleme ve gelişme kaydedilmiştir. Mühendislik fakültelerinde öğrencilere 4 yıllık lisans eğitimi süresince teorik ve uygulamalı dersler verilmektedir. Makine Mühendisliğinde de verilen bu 4 yıllık eğitimin niteliği de çok önemli hal almaktadır. Makine Mühendisliğinin ilk 2 yılında temel fen ile matematik dersleri ve temel mühendislik dersleri verilmektedir. Eğitimdeki üçüncü yıldan itibaren öğrencilere Makine Mühendisliği ile ilgili alan dersleri verilmektedir. Ayrıca üniversiteye göre derslerin başlangıç yılı değişiklik göstermekle birlikte sosyal bilimler dersleri ve seçmeli ders seçenekleri de öğrencilere sunulmaktadır. Makine Mühendisliğinde aynı zamanda Konstrüksiyon, Enerji, Termodinamik, İmalat, Makine Teorisi ve Dinamiği, Otomotiv gibi anabilim dalları altında öğrenciler mezun olduktan sonra yöneleceği alanı belirleyebilmektedir (Akgül vd., 2013; Doğan, 2008; Yılmaz, 2020).

Makine Mühendisliğinin ülkemizdeki geçmişine bakıldığında, Cumhuriyet sonrasında 1926 yılında ilk olarak Makina-Elektrik Mühendisliği eğitimi İstanbul Darülfünunu Fen Fakültesine bağlı olarak kurulan Makina-Elektrik Enstitüsünde verilmiştir. Bu kurum 4 yıl sonunda Makina-Elektrik Mühendisi ünvanlı mezunlar vermiş olup ayrıca bu mezunlara daha sonra Yüksek Mühendis unvanı verilmesi uygun bulunmuştur (Gençoğlu M. ve Gençoğlu, 2005). Daha sonra artan sayıdaki Mühendislik fakülteleri bünyesinde Makine Mühendisliği bölümleri de kurulmuştur.

Günümüze gelindiğinde ise dünyada sanayileşmenin geldiği nokta göz önüne alınırsa bilimsel fikirler ve eğitim yöntemleri de bu kapsamda yenilenecektir. Endüstri 4.0 ile birlikte mevcut üretim metotları modifikasyona uğrayarak yerine yeni metotlar gelecektir. Endüstri 4.0 süreciyle haberleşme ve yazılım teknolojileri yönünde spesifik olarak değişim beklenirken, kimya, elektrik – elektronik ve bilgisayar bilimlerinin diğer alanlardan daha çok göz önünde olacağı ve temel değişimlerin bu anabilim dallarında olacağı söylenmektedir. Kimya alanında olabilecek değişimler, malzeme ve dolayısıyla Makine Mühendisliğiyle alakalı olumlu etkiler yaratacak kütleli ataletinden kaynaklanan kısıtlamaların yok olması ile geçmişte imkânsız olan tasarımlar gerçek birer somut ürüne dönüştürülebilecektir (Aksungur ve Koca, 2018). Yükseköğretim kurumları da fabrikalara benzer olarak girdi, süreç, çıktı ve müşterilere sahiptir. Üniversitelerde de daha nitelikli mezun verme rekabetiyle birlikte gelen

zorlayıcı koşullar, iç ve dış paydaşların memnuniyeti, istek ve beklentilerine karşılık olarak, girdilerin, süreçlerin ve çıktılarının niteliklerini artırmak amacıyla bir yarış halindedir (Karahana, 2013; Yamamoto Telli, 2018). Bu durumun üniversitelerdeki Makine Mühendisliği eğitime yansımaları bu çalışmada birkaç açıdan incelenmeye çalışılmıştır.

Türkiye’de Makine Mühendisliği eğitiminin verildiği üniversitelerde lisansüstü programları, akredite edilme durumları, bölgelere göre yoğunluk gibi parametreler bakımından inceleme yapılmıştır. Türkiye’deki bütün Makine Mühendisliği bölümlerinin incelendiği, böyle büyük bir boyuttaki bir çalışmaya literatürde rastlanılmamış olup, çalışmanın mevcut durumun değerlendirilerek daha sonra yapılacak çalışmalara da yol göstereceği düşünülmektedir.

2. Yöntem

Yapılan inceleme tanımlayıcı tipte bir çalışmadır. Veriler 2022 yılı Mayıs ayında lisans düzeyinde Makine Mühendisliği eğitimi veren 116 üniversitenin (Türkiye ve KKTC dahil) bölüm resmi internet sitelerinden, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi’nin (ÖSYM) kılavuzlarından, Yükseköğretim Kurulunun elektronik veri tabanından (YÖK ATLAS) toplanmıştır.

2.1. Araştırmanın sınırlılıkları

Bazı kurumların internet sitelerinde mevcut bilgiler güncellenmemiş veya web sayfalarından gerekli bilgiye ulaşılamadığı için veri toplamada sıkıntı oluşmuştur. Ayrıca yükseköğretimde bilinen öğretim üyesi hareketliliğinin dışında, bazı bölümlerin YÖK ATLAS sisteminde herhangi bir veri girişine ulaşılamamış, bazı bölümlerde ise unvanlar ve öğretim elemanı sayıları güncellenmemiştir. Bu nedenlerden dolayı tamamen güncel haldeki durumlara ulaşım zorlaşmıştır.

3. Bulgular

Araştırma, Türkiye’de Makine Mühendisliği eğitimi verilen üniversitelerin; yönetimi, yapısı ve öğretim elemanı, eğitim programı, bazı gelişim karakteristikleri ve Türkiye’deki dağılımları bakımından şartları incelemeyi hedeflemiş, sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

- Tablo 1 de görüldüğü gibi 116 Makine Mühendisliği bölümünün %93,1 oranında Mühendislik Fakülte-

si bünyesinde buldukları, Teknoloji Fakültesi ve Makine Fakültesi sayılarının toplam 8 olduğu anlaşılmaktadır. Vakıf üniversitelerinde bulunan 32 Makine Mühendisliği bölümünün tamamı Mühendislik Fakültesi dahilinde eğitim verirken, Devlet Üniversitelerinde Mühendislik Fakültelerinin oranı %90,4 olarak bulunmuştur. Teknoloji ve Makine Fakültelerinin oranının ise sırasıyla %7,1 ve %2,3 olduğu görülmektedir (YÖK, 2022).

- Üniversitelerin verdiği hizmet öncesi eğitimle ihtiyaç duyulan meslek insanını toplumun hizmetine sunmak gibi kritik bir görevi bulunmaktadır. Erdem’e (Erdem, 2016) göre verilen eğitim toplumda farklı sektörlerde gerekli meslek insanı yetişmesine aracı olurken önceliğin niteliğe daha sonra niceliğe önem verilmesi gerektiğidir. Üniversitelerin sundukları eğitimle iş hayatına hazırladıkları insanları eğitirken niteliği niceliğe feda etmemesi önemli bir noktadır. Makine Mühendisliğinde de ülkede bulunan 116 bölümden mezun olan mühendislerin üniversitelerin işleyişi, yapısı, buldukları coğrafya ve demografik yapıdan dolayı farklı nitelikteki eğitimlerle mezun olduğu açıktır. Bu noktada Makine Mühendisliği eğitiminin stratejik bir temele yerleştirilerek olabildiğince standart hale getirilmesi, bölümlerin öğrenci kontenjanı ve mezun sayısının ülkedeki iş sektörünün ihtiyacına göre düzenlenmesi nicelikten çok niteliği ön plana çıkaracaktır (Gençoğlu and Gençoğlu, 2005).
- Tablo 2’de Makine Mühendisliği bölümlerinin ülkemiz coğrafyasındaki bölgelere göre dağılımı aktarılmaktadır. Makine Mühendisliği Bölümlerinin en yaygın olarak Marmara Bölgesinde %33,6 oranında bulunduğu görülürken, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde %2,5 oran ile en az bölümün bulunduğu bölge olarak dikkat çekmektedir. Marmara bölgesinden sonra en fazla yoğunluk %19,8 ile İç Anadolu bölgesinde, ardından Akdeniz ve Ege bölgelerinde %11,2 oran ile eşit sayıda bölüm bulunmaktadır. KKTC üniversitelerinde ise 3 üniversitede Makine Mühendisliği bölümü olduğuna bilgisine ulaşılmıştır. Marmara bölgesindeki yoğunluğun sebebinin de hem vakıf hem de devlet üniversitelerinin İstanbul’da yerleşkesi bulunması gösterilebilir.
- Şekil 1 de Makine Mühendisliği bünyesindeki 2283 öğretim elemanının ülkemizdeki bölgelere göre dağılımı gösterilmektedir. Bu grafikte en fazla oran

Tablo 1. Fakültelerin Dağılım Sayısı ve Oranları

Fakülte	Devlet		Vakıf		Toplam	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Mühendislik Fakültesi	76	90.4	32	100	108	93.1
Teknoloji Fakültesi	6	7.1	0	0	6	5.1
Makine Fakültesi	2	2.3	0	0	2	1.8
Toplam	84	72.4	32	27.6	116	100

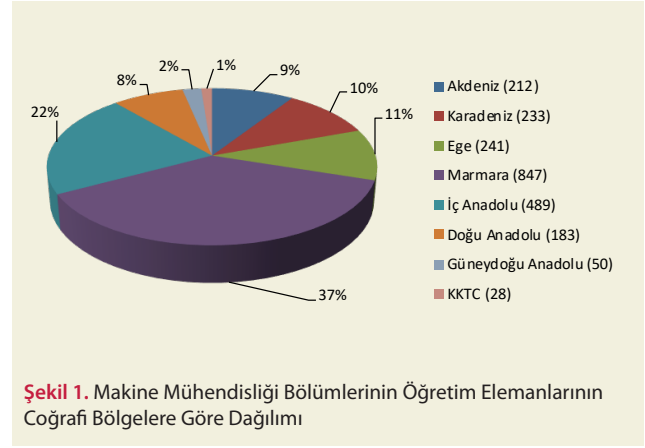
Not: Doğa Bilimleri Fakülteleri de Mühendislik Fakültesi verileri içine dahil edilmiştir.

Tablo 2. Bölümlerin Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı

Bölge	Sayı	Yüzde
Akdeniz	13	11.2
Doğu Anadolu	8	8.6
Ege	13	11.2
Güneydoğu Anadolu	3	2.5
İç Anadolu	24	19.8
Karadeniz	12	10.3
Marmara	40	33.6
KKTC	3	2.5
Toplam	116	100

%37 ile Marmara bölgesine aittir. Marmara Bölgesinde en fazla sayıda Makine Mühendisliği bölümü olduğu göz önüne alındığında böyle bir sonuç ortaya çıkması doğaldır. Marmara Bölgesinin ardından gelen İç Anadolu bölgesi %22 oran ile en fazla ikinci paya sahip bölgedir. Bu bölge de Makine Mühendisliği bölüm sayısında Marmara Bölgesinden sonra gelmektedir. Ege ile Akdeniz bölgelerinde ise bölüm sayısı (13) aynı olmasına rağmen yüzdelik dilimdeki payları farklı olup, Ege Bölgesinde %2 oranında daha fazla sayıda öğretim elemanı bulunmaktadır. En az paya sahip olan bölge ise yine bölüm sayısı ile ilgili olarak Güneydoğu Anadolu Bölgesi olarak bulunmuştur.

- Ülkemizde Makine mühendisliği eğitimi verilen bölümlerde toplam 2075 öğretim elemanı makine mühendisliği unvanına sahiptir. Bu toplam öğretim elemanı içinde Profesör unvanına sahip olanlar 508 kişi (%24,4), Doçent unvanına sahip olanlar 285 kişi (%13,7), Doktor Öğretim Üyesi unvanına sahip olanlar 532 kişi (%25,6), Araştırma Görevlisi unvanına sahip olanlar 697 kişi (%33,5), Öğretim Görevlisi unvanına sahip olanlar 53 kişi (%2,5) kişidir. (Tablo 3). Öğretim elemanları arasında mesleği Makine Mühendisi olmayanlardan 208 kişi içinde en yüksek oranın %43,2 ile Profesörlerde olduğu bunun nedeninin de Türkiye'de Mühendislik Fakültelerinin yaygınlaşmasının 1960'lı yıllardan itibaren olmasıyla ilişkilendirilebilir (Gençoğlu M. ve Gençoğlu E., 2005; Kömürlü,2019). Bunun diğer bir göstergesi de Makine Mühendisliği bölümlerinde görev yapan 697 Araştırma görevlisinin tamamının mesleği Makine


Şekil 1. Makine Mühendisliği Bölümlerinin Öğretim Elemanlarının Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı

Mühendisi olmasıdır.

- Türkiye'de bulunan Makine Mühendisliği eğitimi veren 116 fakülte'deki öğretim elemanı sayısı 2283 olup bunların 208'inin (%9,2) mesleği Makine Mühendisliği değildir. Mesleği Makine Mühendisi olan öğretim elemanları arasında Araştırma görevlileri (%33,5-Toplam 2075) en yüksek paya sahipken öğretim görevlisi unvanına sahip olanlar (%2,5-Toplam 2075) en düşük paya sahiptir. Bu oranlar da yıllar geçtikçe Bölümlerdeki mesleği Makine Mühendisi olanların sayısının da daha da artacağını göstermektedir.
- Ülkemizde Makine Mühendisliği Bölümlerinde her 1 öğretim üyesi başına 23 öğrenci düştüğü tespiti olsa da her üniversitedeki oranlar bu şekilde olmamaktadır. Öğretim elemanları da eklendiğinde her 1 öğretim üyesi başına 16 öğrenci düşmektedir. Ancak Makine Mühendisliğinin teorik eğitimin yanında deneysel eğitimi de gerektirmesi bu sayının daha da optimize edilebileceği belirtilmektedir (ABET, 2022).
- Tablo 4'te verilen veriler incelendiğinde 116 fakültenin 7'sinde (%6.1) Profesör, 18'inde (%15.5) Doçent, 1'inde (%0.8) Doktor Öğretim Üyesi ünvanlı öğretim üyesi bulunmamaktadır. Bu oran her üniversitede bulunmayan Öğretim Görevlilerinde (%65.5) en yüksektir. Araştırma Görevlilerinde ise bu oran %6.1 şeklinde saptanmıştır. Öğretim üyesi bulunmayan fakültelerin çoğunluğunun bölüm olarak yeni eğitim-öğretim faaliyetine başladığı anlaşılmaktadır.
- Kocaman ve Yürümezoğlu'nun (2015) çalışmasında

Tablo 3. Makine Mühendisliği Bölümündeki Mesleği Makine Mühendisi Olan ve Olmayanların Dağılımı

Unvan	Mesleği Makine Müh. olanlar		Mesleği Makine Müh. olmayanlar		Toplam	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Profesör	508	24.4	90	43.2	598	26.1
Doçent	285	13.7	37	17.7	322	14.1
Dr. Öğr. Üyesi	532	25.6	66	31.7	598	26.1
Arş. Gör.	697	33.5	0	0.0	697	30.5
Öğr. Gör.	53	2.5	15	7.2	68	2.9
Toplam	2075	90.8	208	9.2	2283	100

Tablo 4. Makine Mühendisliği Bölümünde Verilen Unvanda Öğretim Elemanı Bulunma ve Bulunmama Durumu

Unvan	Verilen unvanda öğretim elemanı bulunmayan bölüm sayısı		Verilen unvanda öğretim elemanı bulunan bölüm sayısı	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Profesör	7	6.1	109	93.9
Doçent	18	15.5	98	84.5
Dr. Öğr. Üyesi	1	0.8	115	99.2
Öğr. Gör.	76	65.5	40	34.5
Arş. Gör.	7	6.1	109	93.9

belirtilen “akademik kadrosu güçlü olan bazı okulların daha az lisans öğrencisi olarak lisansüstü öğrenci sayısının artırılması ve öğretim üyesi açığının kapanmasına katkı sağlaması” önermenin hayata geçirilmesi öğretim elemanı bulunmayan programlar için elzem olarak görülmektedir.

- Türkiye’deki coğrafi bölgelere göre öğretim elemanlarının sahip olduğu unvanların dağılımı incelendiğinde Profesör, Doçent, Doktor Öğretim üyesi, Araştırma Görevlisi ve Öğretim Görevlisi unvanına sahip öğretim elemanlarının sırasıyla %39,2, %37,5, %34,6, %36,2, ve %45,5 ile en çok Marmara Bölgesinde bulunduğu göze çarpmaktadır (Tablo 5). En az sayıda bu unvanlardaki öğretim elemanlarının ise Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Aynı zamanda Karadeniz, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde ise Öğretim görevlisi un-

vanına sahip öğretim elemanı bulunmadığı tespiti yapılmıştır. Burada nispeten diğer bölgelere daha geç kurulmuş olan Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesindeki bölümlerdeki öğretim elemanı sayısı eksikliği diğer bölge üniversitelerinde öğretim elemanlarından gönüllü olan kişilerin bu bölgelerde eğitime katkısıyla giderilebileceği varsayılmaktadır (Gür,2022).

- 116 fakültedeki anabilim dalları sayısı incelendiğinde 29 fakültede 5 anabilim dalı, 21 fakültede 6 anabilim dalı, 15 fakültede 1 anabilim dalı, 9 fakültede de 7 anabilim dalı bulunmaktadır (Tablo 6). Bölüm sitelerinde hiçbir anabilim dalı göstermeyen bölümlerin sayısı da 29 olarak tespit edilmiştir. Makine Mühendisliği anabilim dalları olarak Enerji, Konstrüksiyon ve İmalat, Makine Teorisi ve Dinamiği, Malzeme, Mekamik, Otomotiv, Termodinamik anabilim dalları sayılmaktadır. Lisans ve Lisansüstü eğitimde bu anabilim dalları esas alınarak Makine Mühendisliği eğitimi şekillendirilmektedir.
- Anabilim dalları sayısında beş anabilim dalı bulunan bölüm sayısı %25 ile Mühendislik anabilim dalı olarak görülen %25 ile en çok orana sahip olan anabilim dalıdır. Her bir anabilim dalı için bir öğretim üyesi olması gerektiği düşünüldüğünde 116 fakültenin çok büyük oranında bölümlerde 5 öğretim üyesi bulunmaktadır.
- 116 fakültedeki Dekan ve Bölüm başkanlarının Unvanlar açısından incelemesinde bilgisine ulaşılan Dekanların hepsinin unvanının Profesör olduğu, bölüm başkanlarında ise %80,17 oranında Profesör,

Tablo 5. Makine Mühendisliği Bölümünün Öğretim Elemanlarının Unvanlara Göre Türkiye’de Dağılım Oranı

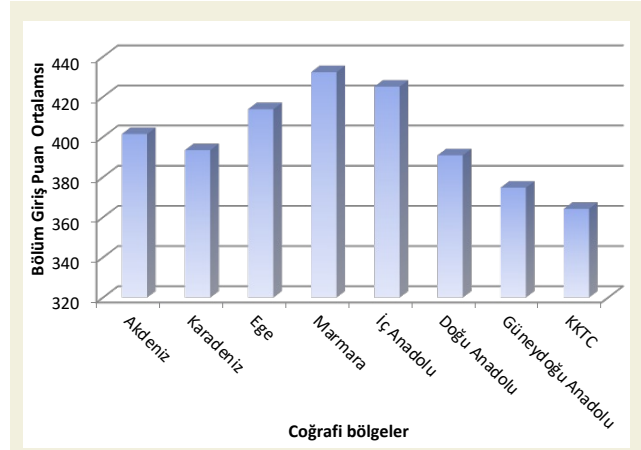
Unvanlar		Profesör (598)	Doçent (322)	Dr. Öğr. Üyesi (598)	Arş. Gör. (697)	Öğr. Gör. (68)
Coğrafi Bölgeler	Sayı					
	Yüzde					
Akdeniz	Sayı	52	32	61	63	4
	Yüzde	8.6	9.9	10.2	9	5.8
Karadeniz	Sayı	48	37	69	79	0
	Yüzde	8	11.4	11.5	11.3	0
Ege	Sayı	67	31	61	70	12
	Yüzde	11.2	9.6	10.2	10	17.6
Marmara	Sayı	235	121	207	253	31
	Yüzde	39.2	37.5	34.6	36.2	45.5
İç Anadolu	Sayı	120	63	132	157	17
	Yüzde	20	19.5	22	22.5	25
Doğu Anadolu	Sayı	54	23	43	63	0
	Yüzde	9	7.1	7.1	9	0
Güneydoğu Anadolu	Sayı	16	9	14	11	0
	Yüzde	2.6	2.7	2.3	1.5	0
KKTC	Sayı	6	6	11	1	4
	Yüzde	1	1.8	1.8	0.4	5.8

Tablo 6. Makine Mühendisliği Bölümündeki Anabilim Dallarının Sayısı

Bölümdeki anabilim dalı sayısı	Bölüm	
	Sayı	Yüzde
Mühendislik Anabilim Dalı	29	25
Bir anabilim dalı	15	12.9
Üç anabilim dalı	5	4.3
Dört anabilim dalı	8	6.8
Beş anabilim dalı	29	25
Altı anabilim dalı	21	18.1
Yedi anabilim dalı	9	7.7
Toplam	116	100

%11,2 oranında Doçent, %8,62 oranında Doktor Öğretim Üyesi unvanına sahip kişiler olduğu anlaşılmıştır (Tablo 7).

- Tablo 8 de görüleceği üzere Bölüm ve Fakülte yöneticilerinin mesleğinin Makine Mühendisi olma durumu Dekanlarda %24,1 iken, Bölüm Başkanlarında bu oran %83,6'dır. Dekanların 116 Makine Mühendisliği bulunan fakültelerde %75,9 oranında farklı bölümlerden olduğu belirlenmiştir. Bölüm başkanlarında ise mesleği Makine Mühendisi olmayanların oranı %16,4 olarak bulunmuştur.
- 116 Makine Mühendisliği Bölümündeki Lisansüstü eğitimi, İkinci Öğretim, Yabancı Dil Hazırlık, Akreditasyon durumları araştırılmıştır. 116 bölümün 104'ünde Yüksek Lisans, 101'inde Doktora eğitimi, 17'sinde İkinci öğretim, 42'sinde Yabancı dil hazırlık sınıfı bulunmaktadır (Tablo 9). 116 Bölümden sadece 31 bölümün Akredite olduğu durumu tespit edilmiştir.
- Şekil 2'de Makine Mühendisliği Bölümlerine giriş


Şekil 2. Makine Mühendisliği Bölümlerinin Coğrafi Bölgelere Göre Puan Ortalaması Dağılımı

puanları ortalamasının coğrafi bölgelere göre dağılımı incelenmiştir. Marmara bölgesine yerleşen öğrencilerin puan ortalaması 432.25 ile en yüksek değeri gösterirken, Güneydoğu Anadolu bölgesine yerleşen öğrencilerin puan ortalaması 374.28 ile en düşük puan ortalamasını göstermiştir. Tablo 2 de verildiği gibi en yüksek sayıda Makine Mühendisliği bölümü Marmara Bölgesinde bulunurken, yüksek puana sahip öğrencilerin de yine bu bölgedeki üniversiteleri tercih ettiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda en az sayıda Makine Mühendisliği bölümü Güneydoğu Bölgesinde iken puanı düşük olan öğrencilerin de bu bölgedeki üniversite tercihi yaptığı saptanmıştır.

- Yerleşen öğrenci sayısına göre Bölümlerin sayısal olarak dağılımı Şekil 3'de verilmiştir. 0-40 arasında öğrenci yerleşen bölüm sayısı 50, 40-80 arasında öğrenci yerleşen bölüm sayısı 27, 80-120 arasında öğrenci yerleşen bölüm sayısı 20, 120-160 arasında öğrenci yerleşen bölüm sayısı 5, 160-200 arasında öğrenci yerleşen bölüm sayısı 9, 200-240 arasında öğrenci yerleşen bölüm sayısı 5 tir. 0 ile 40 arasında yer-

Tablo 8. Makine Mühendisliği Bölümü ve Buldukları Fakültelerin Yöneticilerin Mesleğinin Makine Mühendisi Olup/Olmama Durumu

	Dekan		Makine Müh. Bölüm Başkanı	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Mesleği Makine Müh. Olan	28	24.1	97	83.6
Mesleği Makine Müh. Olmayan	86	75.9	19	16.4
Toplam	114	100	116	100

Not: 2 Fakülte Dekanının bilgisine ulaşılamamıştır.

Tablo 7. Makine Mühendisliği Bölümü ve Buldukları Fakültelerin Yöneticilerin Unvan Dağılımı

	Unvanlar							
	Profesör		Doçent		Dr. Öğr. Üyesi		Toplam	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Dekan	114	55	-	-	-	-	114	49.5
Bölüm Başkanı	93	44.9	13	100	10	100	116	50.5
Toplam	207	90	13	5.6	10	4.4	230	100

Not: 2 Fakülte Dekanının bilgisine ulaşılamamıştır.

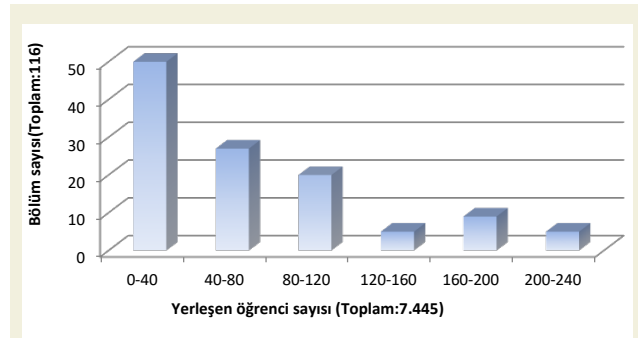
Tablo 9. Makine Mühendisliği Bölümlerinin Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi

Özellikler	Bölümlerin dağılımı	
	Sayı (116)	Yüzde
Yüksek Lisans	104	89.65
Doktora	101	87.06
İkinci öğretim	17	14.65
Yabancı dil hazırlık	42	36.2
Akreditasyon	31	26.72

leşen öğrencilerin bölüm sayısı en fazla sayıya sahip olsa da bölümlerin sahip olduğu farklı özelliklerden dolayı bu durum nitelikli eğitim için yeterli göstergesi sağlamamaktadır.

4. Sonuç ve Öneriler

Türkiye'deki Makine Mühendisliği eğitimi veren kurumlar öğretim elemanı sayısı, lisansüstü eğitim, yabancı dil hazırlık, akreditasyon, eğitim yapıları gibi birçok faktör açısından araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre Yüksek lisans eğitimi olan 104, doktora eğitimi olan 101 bölüm bulunmaktadır. Toplam 116 bölümün olduğu düşünüldüğünde lisansüstü eğitimin %87'nin üzerinde bölümlerde bulunması kayda değerdir. Ancak teknolojinin gelişip, küreselleşen dünya da yabancı dil programı ile eğitim veren sadece %36,2 (42 bölüm) bölüm olması dikkat çekicidir. Globalleşen dünyaya ve yenilikleri takip edebilmek için bir değil ikinci yabancı dilin gerekli olduğu günümüz mühendislik dallarında Yabancı dil hazırlık sınıfına sahip bölüm sayısının artması gerektiği önemle üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Akreditasyon konusunda da 116 bölümden sadece 31 bölümün (%26,72) akredite olması dikkat çekilmesi gereken diğer bir husustur. Öğrencilerin bölümden mezun olduğunda aldıkları diplomanın yurt dışında bir ülkede geçerli



Şekil 3. Bölümlerin Yerleşen Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı

olmaması düşündürücü bir konudur. Makine Mühendisliği gibi endüstriyel sektörün birçok alanında iş imkânı bulunan bir bölümün akreditasyon sorunu ile karşı karşıya kalmaması gerekmektedir.

Bunun yanında bölümler ayrı ayrı incelendiğinde olabildiğince standardize edilmiş bir eğitim verilmesi adına bölümlerin arasındaki temel farkların giderilmesi gerekmektedir. Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde bulunan Makine Mühendisliği bölümünde diğer bölgelere göre az olan öğretim elemanı sayısı öğretim elemanı değişim programlarıyla, bölge üniversitelerinde akademik çalışmaya teşvikin artırılarak giderilmesi gibi çözüm yollarına başvurulabilir. Makine Mühendisliği hem teorik hem pratik bir eğitime sahip olduğundan öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı olabildiğince azaltılıp standart hale getirilmeli, pratik eğitimin yaygınlaşması adına sanayi-üniversite iş birliğinin Türkiye'nin her bölgesinde en üst seviyeye getirilmesi gerekmektedir. Her yıl artan öğrenci sayısı ile birlikte aynı paralelde öğretim elemanı sayısı da artırılmalı, öğrenciler için akademik yaşama geçiş aşamasında teşvik edici yöntemler geliştirilmelidir. Bölüm olarak eğitim kalitesi ve öğrenci memnuniyeti yüksek olan bölümlere ödül verilmeli, diğer bölümler de bu konuda yönlendirilmelidir.

Kaynakça

- ABET. (2022). *ABET kriteri*. Accreditation Board for Engineering and Technology, <https://www.abet.org/accreditation/accreditation-criteria/criteria-for-accrediting-engineering-programs-2022-2023/> adresinden erişildi.
- Akgül, A., Uçar, M. K., Öztürk, M. M. & Ekşi, Z. (2013). Mühendislik eğitiminin iyileştirilmesine yönelik öneriler, geleceğin mühendisleri ve işgücü analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 14–18.
- Aksungur, S. & Koca, T. (2018). Fütürizm akımı bağlamında makine mühendisliğinin geleceği. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1–10.
- Altun, Ö., Timurlap, Ç., Yılmaz, S. & Ulutan, M. (2011). Amerika Birleşik Devletleri'nde makina mühendisliği eğitimi. *Mühendis ve Makina*, 52(621), 36–42.
- Anaç, N. & Polat, N. (2021). Makine mühendisliği eğitiminde kullanılan ders kitaplarına ilişkin bir inceleme. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 4(1), 1–11.
- Avşaroglu, N. (2007). *Türkiye'de mühendislik eğitimi ve maden mühendisliği eğitimine genel bir bakış*. TMMOB Maden Mühendisleri Odası.
- Çam, B. & Erbay, B. L. (2011). Çin de makina mühendisliği eğitimi. *Mühendis ve Makina*, 52(621), 26–35.
- Doğan, B. & Er, Ü. (2011). İtalya da makine mühendisliği eğitimi. *Mühendis ve Makina*, 52(621), 56–60.
- Doğan, B. (2008). Makine mühendisliği eğitiminde temel sorunlar ve çözümler. *Mühendis ve Makina*, 49(580), 9–12.
- Erdem, A. R. (2016). Yükseköğretimi ve üniversiteyi farklılaştıran kritik öğe: akademik strateji. A. Aypay (Ed.), *Türkiye'de yükseköğretim: alanı, kapsamı ve politikaları* (ss. 243–260). Ankara: PEGEM Akademi.
- Gençoğlu, M. T. & Gençoğlu, E. (2005). *Mühendislik eğitiminde yeni yaklaşımlar*. TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası.
- Gür, B. S. (2022). Yükseköğretime geçişte bölgeler ve iller arası öğrenci hareketliliği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 130-139.
- Karahan, M. (2013). Yükseköğretim kurumları kalite yeterliliklerinin öğrenci memnuniyeti ve sürdürülebilirlik açısından incelenmesi: İnönü üniversitesi Malatya MYO uygulaması. *Dicle Üniversitesi*

- İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(3), 1–9.
- Kariyer.net(2022). *Makine Mühendisliği Nedir?* Kariyer net. <https://www.kariyer.net/bolumler/makine%2Bmuhendisligi/nedir> adresinden erişildi.
- Kocaman, G. & Yurumezoglu, H. A. (2015). Situation analysis of nursing education in turkey: nursing education with numbers (1996-2015). *Journal of Higher Education and Science*, 5(3), 255.
- Kömürlü, E. (2019). 1960'lara kadar Türkiye'de ilk üniversitelerin kuruluşları. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 35-42.
- Kuşhan, M. C. (2011). Avustralya da makine mühendisliği eğitimi. *Mühendis ve Makina*, 52(621), 74–75.
- Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Makine Mühendisliği Bölümü (2022). *Makina mühendisliği ve eğitimi*. <https://makina.dpu.edu.tr/tr/index/sayfa/763/makina-nedir-makina-muhendisligi-ve-egitimi> adresinden erişildi.
- ÖSYM (2022). 2021 Yılı Merkezi Yerleştirme ile Öğrenci Alan Yükseköğretim Lisans Programları. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/YKS/YERLESTIRME/tablo4_31082021.pdf.
- ÖSYM (2022). 2021 Yılı Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/YKS/kntkilavuz05082021.pdf>.
- Öz, R. & Yüksel, B. (2007). Uzaktan eğitim: makine mühendisliği örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 167–182.
- Özkütük, N., Orgun, F. & Akçakoca, B. (2018). General situation report about the higher education institutes providing nursing education in Turkey. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(2), 150–157.
- Özsoy, A. (2013). Mühendislik eğitimine çalışan mühendislerin bakışı ve işyeri eğitimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 77–85.
- Rende, H. (2011). Almanya da makina mühendisliği eğitimi. *Mühendis ve Makina*, 52(621), 43–50.
- Russalian, V. (2011). Hindistan da makine mühendisliği eğitimi. *Mühendis ve Makina*, 52(621), 51–55.
- Yamamoto Telli, G. (2018). Türkiye'de yükseköğretim sistemi üzerine düşünceler. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 132-138.
- Yılmaz, E. (2020). Makine mühendisliği anabilim dallarının ve çalışma alanlarının incelenmesi. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 9(1), 36–42.
- YÖK (2022). YÖK Atlas Tyt- Ayt Net Sihirbazı. Yükseköğretim Kurulu. <https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-tablo.php?b=10141>.

Matematiğin ve Varlığın Sınırlarına Hârizmî Cebri Üzerinden Yeniden Bakmak

Reexamination of the Limits of Mathematics and Existence Through Algebra of Al-Khwarizmi

Tuğba Yavuz^{1*}

¹Istanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü Mantık ABD., İstanbul, Türkiye.

Öz: Ontolojik nesnenin belirlenmesinde matematiğin etkisi bugün adeta kayıp bir gönderge gibidir. Oysa tarihlerinin başlangıcında bu ilişki açıkça görünür biçimdeydi. Matematiğin ve bilimlerin 17. yy. ve sonrasındaki gelişimi, felsefe ve mantıkta da yeni açılımlar sağlamıştır. Aristoteles fiziği üzerine bina edilen Aristoteles mantığı, yeni matematikle kurulan ve yeni fizikle güncellenen bir kavrayışı gerektiren bu yeni dünyanın nesnelere belirlenimi üzerindeki otoritesini yitirmiştir. Matematiğin belirleyici olduğu bu yeni dünyada matematiksel mantıklar geliştirilmiş, böylece nesnenin belirlediği matematiğin sınırından, nesnenin matematik yoluyla belirlenebilmesinin yolunun açıldığı günümüze, mantıksal ve metafiziksel bir evrim gerçekleşmiştir. Matematiğin nesnelere varlık atfetmeyen Aristoteles metafiziğinden, mümkün ve imkansız dünyaların nesnelere içerecek metafiziklerin inşa edilebileceği bir aşamaya gelinmiştir. Çalışmamızın amacı, tüm bu arka planda, söz konusu açıdan belki de hiç görünür olmamış ancak çağdaş nesne kuramı tartışmalarını ve mantıksal gelişmeleri neredeyse yakalayan yöntem ve içeriğe sahip bir detay olarak 9. yy. matematikçisi Hârizmî ve onun başyapıtı *el-Kitâb'ul Cebri*'nin mantıksal-metafiziksel bir okumasını yapmaktır.

Anahtar kelimeler: Hârizmî, cebir, metafizik, nesne kuramı, modal mantık, mümkün dünyalar semantiği.

Abstract: Developments in mathematics and sciences in 17th century on, led logico-philosophical developments also. In line with a world where mathematics is the determining factor, mathematical logics have been developed and Aristotelian logic build on Aristotelian physics lost its authority on determining objects. The object no longer determines the boundary of mathematics, mathematics gives the possibility of determining the object. In this way, from Aristotle's metaphysics, which does not attribute existence to the objects of mathematics, it has reached a stage where metaphysics can be constructed that will include objects of possible and impossible worlds. The aim of our study is to make a logical-metaphysical reading of the 9th century mathematician al-Khwârizmî and his masterpiece *al-Kitabu'l Jabr*, as a detail with his method and content that almost caught contemporary object theory and logical developments but that may have never been visible in all this background.

Key words: al-Khwârizmî, algebra, metaphysics, object theory, modal logic, possible world semantics.

1. Giriş

Bu çalışmada 9. yy. matematikçilerinden Muhammed b. Musa el-Hârizmî'nin *el-Kitâbu'l Muhtasar fi Hisâbi'l Cebri ve'l Mukâbele* (bundan sonra kısaca *Cebir* olarak anılacaktır) adlı kitabında inşa ettiği cebirin, kullanılan yöntem ve kimi niteliklerinin mukayesesi yoluyla çağdaş nesne kuramları ve modern mantık açısından bir değerlendirilmesi yapılarak, *Cebir*'in metafizik ve semantik bir yorumuna varılmaya çalışılacaktır. Üç ana başlık olarak planlanan çalışmanın ilk kısmında Hârizmî'nin hayatı ve konumuz olan cebir kitabının genel nitelikleri ve Türkçe çevirisine; ikinci kısmında Hârizmî cebirinin çağdaş nesne kuramları açısından değerlendirilmesini kolay anlaşılır hale getirebilmek amacıyla matematik ve nesne ilişkisine değinildikten sonra cebirin tanımsal ve tarihsel gelişimine yer verilecektir. Burada anlatılan içeriğe hâ-

kim olan okuyucu, ilk iki bölümü göz ardı ederek çalışmanın asıl konusunun yer aldığı özgün üçüncü başlığa geçebilir. Üçüncü ve son bölümde, matematiğin geldiği aşama üzerinden nesnenin belirlenmesiyle Hârizmî cebri arasında kurulan ilişki detaylandırılacaktır.

2. Hârizmî ve Cebir Kitabına Dair

2.1. Kısaca Hârizmî ve *Kitabu'l Cebri*

Hârizmî'nin doğum tarihi hakkında, tarihi vesikalarda yer alan farklı bilgiler ve isim benzerliğinin sebep olduğu karışıklıklar gibi nedenlerden ötürü net bir tarih vermek güç olsa da, yaklaşık olarak miladi 780 yılı civarında bugün İran, Özbekistan, Türkmenistan ve Tacikistan sınırlarında yer alan Harizm (veya Harezmi) bölgesinde doğmuştur. Kaynaklarda çoğunlukla İranlı olarak anılmakla-

* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : tugba.yavuz@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 21.11.2022 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 05.05.2023

doi: 10.32329/uad.1207746

birlikte, Sünni itikada sahip olması ve sair sebeplerden ötürü Türk olduğu da düşünülmektedir. (Ekinci, 2021, s. 104; Fazlıoğlu, 1997, s. 224; Yavuz, 2021b, s. 50) 8. yüzyılın sonlarından 13. yüzyılın ortalarına dek hizmet veren Beytül Hikme'de (1258'de Moğol hükümdarı Hülâgü tarafından yakılıp yıkılmasına kadar) 9. yüzyılın ilk yarısında, Abbasi Halifesi Me'mun döneminde, Hârizmî aktif olarak görev almış, çeviri ve bilimsel faaliyetlerini buradan yürütmüştür. (Kaya, 1992, s. 90) Dönemin bilim dili olmasından ötürü eserlerini Arapça olarak kaleme alan Hârizmî, Süryanice, Sanskritçe ve Farsça da bilmekte idi. (Aksoy, 2016, s. 118) Matematik dehasının yanında, iyi bir astronom ve coğrafya bilgini olan Hârizmî'nin bu alanlarda da eserleri bulunmaktadır. Başlıcaları arasında *Kitâbu'l Hisabi'l Hindî (Hint Aritmetiği)*, *Kitâbu'l Cebir ve'l Mukâbele*, *Zîcu's-Sind-Hind*, *Kitâbu'l-Coğrafya (Kitâbu Sûreti'l-Ard)* sayılabilir. 850 yılı dolaylarında Bağdat'ta vefat etmiştir. (Hârizmî, 2021, s. 20)

Hârizmî'nin Hint hesaplaması üzerine kaleme aldığı eserinin, *Kitâbu'l Hisabi'l Hindî*, orijinal nüshası ve pek çok dile tercümesi kayıptır ancak Latince tercümesi mevcuttur. Bu çalışmada, Hârizmî, Hintli matematikçilerin 6. yüzyılda ortaya çıkardıkları onluk sayı sistemine 0 (sıfır)'ı da ekleyerek sistemi tamamlar. Sıfırın rakam olarak keşfi M.Ö. 3. yüzyılda Mezopotamyalılara rastlar. Onu "özelliklerinin tasviriyle, herhangi bir sayıyı kendisinden çıkarırsanız sıfır kalır" şeklinde ilk kez sayı olarak tanımlayan ise Brahmagupta'dır (M.S. 7. yy.). (Launay, 2016, ss. 100-101) Son olarak Hârizmî de ondalık sayı sistemine sıfırı ekleyerek onu dünyaya tanıtır. Daha sonra Arapça "sıfır" kelimesi İtalyancaya "zefiro", Fransızcaya "zéro" şeklinde, Latinceye ise "cifra" şeklinde geçerek "şifre" kelimesinin kökenini oluşturur. (Launay, 2016, s. 109) Hint hesaplama sistemi üzerine kitapta Hârizmî, toplama, çıkarma, çarpma ve bölmenin Hint sayı sisteminde nasıl yapıldığını izah eder. Bunu yaparken çözümleri birbirini izleyen adımlar şeklinde yani bir "algoritma"yı takip ederek yapar. Böylece günümüz algoritma kavramının temellerini atar. (Nabirahni vd., 2019, s. 14)

Hârizmî, önsözde kendi ifadeleriyle açıkladığı üzere, Halife Me'mun'un halkın miras ve ticaret gibi gündelik meselelerde işlerini kolayca halletmelerine yarayacak nitelikte bir matematik kitabı yazmasını kendisinden istemesiyle *Cebir*'i kaleme alır. İsteği yerine getirir: Gündelik meselelerin çözümüne dair geniş izahlarla örnekler eşliğinde sorunlara birer birer değinir. Ancak bundan önce, kendi matematik dehasını ortaya koyan teorik bir bölüm yazar. Böylece kitap ilk kısmı teorik ikinci kısmı pratik ya da uygulamalı cebir olmak üzere iki kısma ayrılır. "Uygulamalı ve saf [teorik] ayrımı" o dönemde henüz söz konusu olmasa da, Hârizmî "aynı zamanda uygulamalı cebirci olarak da adlandırılabilir". (Aksoy, 2016, s. 122) Teorik cebri içeren ilk kısım her ne kadar çok güçlü ve sistematik olsa da, Hârizmî'yi "cebrin babası" ya da "kurucusu" olarak nitelendirirken Diophantus, Öklid (Euclid) ve muhtemel diğerlerinin katkılarını da anmak gerekir. (Aksoy, 2016, s. 119) Zira Hârizmî döneminde bu isimler ve eserlerine dair bilgiler mevcuttu.

Orijinal elyazması metinde hiçbir matematiksel işleme ya da sembole yer verilmez. Yani baştan sona retoriktir. Bu durum, özellikle bugünden bakıldığında, kitabın anlaşılmasını zorlaştıran unsurlardan biridir. *Cebir*'in, 843 yılı civarında, yani Hârizmî'nin hayatının son on yılı içinde, yazıldığı düşünülmektedir. Yazıldığı tarihten itibaren ilk olarak 1145'te Latinceye, 1348'de Farsçaya, 1830'da İngilizceye ve daha pek çok dile çevrilmiş, cebir alanında hem Doğu hem de Batı'da yeni ufuklar açan başucu niteliğinde bir kaynak eser olmuştur.

2.2. Türkçe Çeviri Üzerine

El-Kitâbu'l Cebir'in bütün olarak Türkçeye ilk kez yapılan çevirisi 2021 yılında *Cebir ve Denklem Hesabı Üzerine Özet Kitap-Çeviri-İnceleme* adıyla yayınlanmıştır. (Hârizmî, 2021) Yazılışından 1178 yıl, yani tam on iki asır sonra yapılan bu çeviride, 1937 tarihli Ali Mustafa Müşerrefe ve Muhammed Musa Ahmed'in birlikte hazırladıkları tahkik nüshası, 1831 Frederic Rosen'in İngilizce çevirisi ve bu çevirinin (Rosen'in kendi çevirisinin) sonunda yer alan Arapça tahkik nüshası temel alınmıştır. Böylece, orijinal metnin en isabetli karşılığına ve matematiksel yorumuna ulaşılmaya çalışılmıştır. Zira anılan bu nüshalar arasında kimi el yazmasını okuyamamaktan, kimi sehven yahut diğer nedenlerden ötürü yanlış yazılmaktan kaynaklanan az ya da çok farklılıklar içermektedir. Bununla birlikte, tahkik nüshalarının dipnot ya da metin içi parantezlerle verdikleri izahlar ya da matematiksel sembolleştirmelerde de farklılıklar ve hatalar vardır. Öte yandan, Hârizmî'nin işlemlerin çözümü ya da açıklanması esnasında matematiksel olarak hata barındıran (örneğin, işlemin sonucunun 444 olması gereken yerde Hârizmî sonucu 440 bulmuş ya da sehven 440 yazmıştır (Hârizmî, 2021, s. 115)) kısımları olduğu da tespit edilmiştir. Tüm bunlar, çeviri metninin aslına sadık kalınarak olduğu gibi bırakılmış, gerekli izahlar dipnotlar yoluyla verilmiştir.

Hârizmî'nin orijinal metninde kitabın Türkçeye çevirisinde kullanılan başlıkların bir kısmı yer almamaktadır. Örneğin "Modelleme Yoluyla Geometrik İspatlar" başlığı dâhil kimi başlıklandırmalar, konuyu okuyucu açısından daha anlaşılır kılmak için, hazırlayanlar tarafından eklenmiştir. Bunun dışında Hârizmî'ye ait iki ana bölüm vardır: Bunların ilki teorik kısmı oluşturan ilk bölüm ve pratik sorunların (miras, vasiyet, ticaret ve İslam hukukundan kaynaklanan kimi meselelerle ilgili sorunların) örnek çözümlerine ayırdığı ikinci bölümdür. Bu kısımların içeriğine dair metin boyunca yeri geldikçe detaylı bilgi verilmiştir.

Türkçe çeviriye geçmeden önce kitabın başında kitabı hazırlayan üç yazarın ayrı makaleleri yer almaktadır. Bu makaleler Hârizmî'nin hayatı ve eserleri, matematik tarihi açısından önemi ve felsefi değerlendirmeleri içeren yazılardır. Çevirinin sonunda ise tahkik metinlerinde ve diğer dillere çevirilerde rastlanmayan şekilde hem Hârizmî'nin retorik anlatımının sembolik dille yazımı hem de günümüz matematiği açısından benzer ve farklılıklarına yer verilmiştir. Özellikle Rosen çevirisinin matema-

tiksel sembolleştirmelerinde ciddi hatalar olması, Türkçe çeviride kullanılan tahkik ve çeviri nüshalarının matematiksel yazımını dikkate almaksızın bu kısımların yeni baştan çözümlenmesi, yazılması ve izahların eklenmesi yoluna sevk etmiştir. Matematiksel yazım ve izahlar, Hârizmi'nin yalnızca teorik cebri içerdiği birinci kısım sınırlandırılmış olup, pratik alana dair olan ikinci bölümü kapsamamaktadır.

3. Matematik ve Nesne ilişkisi

3.1. Tarihsel Analiz

Modern insan için matematik ve nesne arasındaki ilişki ilk bakışta kolayca kavrayabileceği türden olmayabilir. Bugün matematiğin sınırları adeta “matematik için matematik” anlayışının bir tezahürü niteliğindedir; “matematiğin halk için” olduğu, temel gayesi ya da hizmet ettiği yegâne alanın insanların basit düzeydeki gündelik işlerinin çözümü olduğu bir evreden bugüne geldiğini hatırlamak, gerek matematik gerekse ilgili diğer disiplinlerin kat ettiği mesafeyi anlamak adına önemlidir. Konumuz açısından önemli olan tarafı ise matematiğin, varlığın ya da nesnenin belirlenmesinde yani sınırlarının çizilmesinde ya da kuruluşunda dünden bugüne nasıl bir etkisinin olduğudur. Bu etkiyi daha görünür ve anlaşılır kılabilmek için tarih boyunca matematik ve varlık ilişkisine kısaca bakmak gerekir.

Saymanın ya da sayının sayılanla ilişkili olduğu, diğer bir ifadeyle, sayının ancak bir sayılanla var olduğu matematiğin (ve düşüncenin) emekleme evresinde, işlevi gündelik basit hesaplamaların ötesinde değildi. Sayı, örneğin, bir çobanın otlatmaya götürdüğü koyunların otlaktan getirdikleriyle aynı miktarda olup olmadığını bilmenin bir aracı idi ve bir, iki ya da elle sayılabilecek büyüklükle kendisini adlandırdığı koyun demekti. Kare ya da dikdörtgen, sınırları belirlenen bir tarlanın kendisi idi ve bunlar olmaksızın ne sayı ne de geometrik şekiller vardı. Dolayısıyla, nesnel olanın matematiksel olana önceliği vardı. Başka bir deyişle, duyulabilir olan düşünülebilir olana öncel ya da onu belirleyen nitelikteydi. Hatta öyle ki, “[ö]rneğin Babilliler, tanrılardan her birini 60'a kadar bir sayı ile ilişkilendirirdi ve o sayı tanrının göksel hiyerarşideki yerini belirlerdi”. (Dantzig, 2011, s. 50) Yani, sayıların din ve tanrı inanışlarında yer edinecek kadar önemli olması bir yana, ne tanrı ne de sayıya ilişkin tasavvurların nesnel alan dışına çıkamamış olduğu görünür. Toplumsal yaşamın, insanlar arasındaki etkileşimin ve elbette soyut düşünmenin gelişmesiyle birlikte matematik de aşama aşama gelişimini sürdürdü. Elle ya da çetele kemikleriyle yapılan hesaplamalar cetvel ve pergelle yapılan hesaplamalara dek büyüdü. Bu büyümeye birlikte, varlığın sınırları da aynı ölçüde büyüdü. Yani, çetele kemikleri ya da benzer araçlarla sayabileceğimiz dönemde varlığın sınırları bu kadarken, cetvel ve pergel kullanılmaya başlandığı andan itibaren varlığın sınırları da bu araçlarla

ölçülebilirler mesabesinde genişlemiş oldu. Henüz bu evresinde, matematiğin sınırları zaman ve mekânla belirlenebilen sınırların ötesinde değildi. Tıpkı diğer varolanlar gibi!

“Bilinebilecek her şeyin bir sayısı vardır; zira sayı olmadan herhangi bir şeyin kavranabilmesi veya bilinebilmesi imkânsızdır” diyen Philolaos'un bu anlayışı yüzyıllarca hüküm sürmüş ve sıfırı sayı olarak kabul etmenin önünde aşılma engel olmuştur. Zira sıfır, varolmayana, hiçliğe karşılık gelen bir kavrama tekabül eder. (Boeke & Fenyó, 2015; Sıfırın keşfi ve tarihsel gelişimiyle ilgili detaylı bilgi için ayrıca bkz: Chaudhuri, 2016; Launay, 2016, s. 97 vd.; Felsefeyle ilişkisi içinde detaylı malumat için bkz.: Pesic, 2004) Borç ya da varolan bir şeyden eksilme anlamında negatif sayıları bile kavramak mümkün olabilmişken, hiçbir şeye tekabül etmeyen yani yokluğa karşılık gelen sıfırı sembolleştirmenin dışında matematiksel işlemlere dâhil edebilmek 9. yy'da Hârizmi ile mümkün olabilmiştir.

Matematik tarihi açısından matematiğin karşılaştığı birkaç kriz aşamasından biri (ilki) olarak düşünülen, bizimse konumuz açısından matematiğin nesneye nispeti ilişkisinde önemli bir gösterge olarak düşündüğümüz eşiklerden biri, matematiğin insan zihninin ürünü olduğu düşüncesini sarsıntıya uğratan ve matematiksel bilginin kaynağının sorgulanmasına iten keşiftir: karenin köşegenine oranının keşfi! Kenarı bir birim olan bir karenin köşegeni $\sqrt{2}$ birimdir. $\sqrt{2}$, o vakte kadar henüz bilinmeyen, varlıkta neye tekabül ettiği kestirilemeyen, bilinen tam ve oranlı sayılardan hiçbiri olmayan, adeta Tanrı'nın kutsal inşasında keşfedilen bir hata gibi algılanan bir sayı olmuştur.

Yunan döneminde geliştiği kadarıyla büyük ölçüde Euclid geometrisine dayanan matematiğin yapısı sağlamdı. Ancak, aynı zamanda tedirginliğe yol açan bir “kusur” ortaya çıkmıştı; bu da, kenar uzunluğu bir birim olan karenin köşegeni türünden kimi uzunlukların $\sqrt{2}$ birim uzunluğunda olmasıydı. Oysa Yunanlıların bildiği sayıların yalnızca tamsayılar olması, $\sqrt{2}$ gibi sayıları tanımlarına olanak vermiyordu. Öyle ki, “irrasyonel” sayılara yasak koydukları gibi, doğru parçalarını uzunluk ölçüsüyle belirleme düşüncesinden de vazgeçmişlerdi. (Kline, 2013, s. 246)

$\sqrt{2}$ ve π gibi sayıların yani “irrasyonel” sayıların keşfi Antik Yunanlı matematikçilerin önemli bir başarısıdır ancak bu keşif onları matematikte derinleşmek yerine bu sayıları “keşfeder etmez oybirliğiyle reddetmek ve geometrinin aritmetik bölümünü” dolayısıyla “bağımsızlık statüsünü” göz ardı etmek yönünde tavır almalarına sebep olmuştur. (Tahiri, 2016, s. 26) Biçimsiz ya da oransız

¹ Duyulur olanın düşünüldüğü olana önceliğinden kastımız kavramsal düşünmenin olmaması ya da kavramsal varlıkların olduğunun kabul edilmemesi değil, nesnel sınırını aşacak düzeyde bir kavramsal düşünmenin olmayışıdır. Soyut varlık olarak düşünülenler ya nesnel olanların kavramları yahut da sınırları nesnel olanla çizilebilecek nitelikte kavramlardır. Örneğin şimdi ve burada var olmayan bir masadan bahsedebiliriz, bu kavramsal masayı “kavramsal olarak varolanlar” kümesine dâhil edebiliriz, uygun araç gereçle masayı imal ettikten sonra da belki “nesnel olarak varolanlar” kümesine alabiliriz. Ancak yine nesnel olanın hareketle zihinde var ettiğimiz Pegasus, her iki kümenin de elemanı değildir; olamaz. Yani, kavramsal ya da nesnel fark etmeksizin varolanların sınırlarını uzam ve zaman belirler.

kabul ettikleri ve *alogon* yani *ağza alınamayanlar* olarak adlandırdıkları bu ögelerin kullanımını, hatta açık edilmesini yasaklamışlardır. Aksi halde Tanrı'nın gazabına uğrayacaklarını düşünmüşlerdir. (Dantzig, 2011, s. 98)

Sayanından ve sayılanından bağımsız bu ele avuca gelmeyen sayıların yanı sıra, bir de çizeninden ve çizileninden bağımsız olarak varolduğu keşfedilen geometrik unsurlar olduğu, Thales'in çapın çemberi, üstelik büyüklüğü fark etmeksizin hangi çember olursa olsun, iki eş parçaya böldüğünü kanıtlamasıyla anlaşılmıştır. (Lounay, 2016, s. 65) Bu durumda, ne sayının ne de geometrik şekillerin *varolmak* için onları sayan ya da çizene veya nesnel dünyadaki temsillerine ihtiyacı vardır. Bunlar, kendi başlarına soyut varlıklardır ve zihin onların yaratıcısı değil kavramanın bir aracıdır.

Sayı ve şekillerin nesnel varlığın nitelikleri olmaktan soyut varlık statüsüne yükselmesiyle birlikte, ontolojinin ve metafiziğin sayıları da içerecek kadar genişlediğini söyleyebiliriz. Hatta bu sınırlara tam olarak neye karşılık geldiği bilinen tam ya da orantılı sayılar değil $\sqrt{2}$ ve π gibi irrasyonel sayılar da dâhildir artık. Yunanlılar yok saysa bile, bir sonraki bölümde ele alınacak olan Hârizmî ve sonraki Müslüman matematikçilerin çalışmalarıyla bu sayıların da dâhil olduğu sistematik bir cebir ve aritmetiğin inşa edilme sürecini paranteze alırsak, yeni matematiksel keşif ve gelişmelerin yaşanması 17. yüzyıla dek duracaktır. Sonrasında ise çok hızlı bir şekilde gelişimine devam ederek bugünkü aşamasına geldiği görülür. Bu aşamaya gelene dek, Antik Yunan matematiği geometrinin çok ötesine geçememiş, diğer bilimlere ilişkin bilgi ve yorumları da genel geçerlik kazanamadan değişikliğe uğramıştır. Ancak ilkesel olarak matematiği felsefenin ve bilimlerin temelini yerleştirerek bir dünya kavrayışına sahip olmaya çalışmaları oldukça önemlidir.

Yunanlıların matematiğe katkılarının en önemlisi, ne zaten basit düzeyde kalan sayı teorisinde, ne de zaten önemsenmeyen hesaplama tekniğinde değildi. Onların en büyük katkıları, iki temel kavram ya da yaklaşıma ilişkindi. Bunlardan biri geometriyi bir sistem olarak kurmada kullandıkları dedüktif çıkarım yöntemi; diğeri fizik dünyasını matematiksel betimlemeye elverişli bulmaları, daha doğrusu, sayıyı bilimin dili saymalarıydı. Bu iki katkı, aradan geçen iki bin yıl boyunca, Batı uygarlığını derinden etkileyen büyük bir mirası oluşturmuştur. (Schaaf, 2013, s. 165).

Sayıyı nesnel dünyanın arızî bir unsuru olarak kabul etmekle ona varlık atfetmek arasında fark vardır. Antik Yunan geleneğinde sayıya ilişkin kavrayışta berraklık olmadığı görünür. Matematiksel (yani geometrik) bilginin felsefi bilgiye ulaşmada çok önemli olduğunu, asıl varlık sahibi olanın idealar olduğunu düşünen Platon'a göre kavramsal olan sayılar kendi başlarına birer cevherdirler ancak yine müteakabiliyet temelli düşündüğü idealar

ve nesnel dünyasında sayının neye tekabül ettiği çok net görünmemektedir. (Platon ve Aristoteles'in sayıya ilişkin düşünceleri hakkında detaylı bilgi için, örneğin, bkz.: Wedberg, 1998) Aristoteles'te ise kavramlar kendi başına cevherler olmadığı gibi, sayı ve diğer matematiksel unsurlar ancak nesnenin bir niteliği olarak vardır. Sayıların zihinle kavranabilecek müstakil soyut varlıklar olarak mahiyetinin açıklanması Farabi ve İbn-i Sina'nın metinlerinde karşımıza çıkar. (Detaylı bilgi için bkz.: Yavuz, 2020a, ss. 54-70) Bu husus, ontolojiyi yalnızca uzam-zamansal olanla sınırlandırmak ya da sınırlandırmamak açısından önemlidir. Matematiğin nesnelere içeren bir ontoloji, elbette salt uzam zamansal olanı değil, soyut kavrayışın nesnelere içerecek hacme sahiptir. Bu durumda, yalnızca fiziksel nesnelere değil, ontolojinin içerdiği soyut nesnelere mahiyetine de cevap arayacak bir metafizik duruşa ihtiyaç vardır.

17.yy.'dan itibaren bilimlerde ve matematikte yaşanan gelişmeler tam anlamıyla devrim niteliğindedir. Dantzig, 17.yy.'ı "antik matematik kültürünün *tasfiye çağı*" (Dantzig, 2011, s. 172) olarak nitelendirir. Deyim yerindeyse, bu aşamadan sonra yapılan çalışmalar kendinden önceki tüm çalışmaları tersine çevirmiştir. Gerek matematiğin, bilimlerin ve gerekse felsefenin temel dinamikleri değişmiştir. Bilimden kastımız temel itibarıyla, elbette, fiziktir. Galileo (1564-1642) ve ardından Newton (1643-1727), o vakte kadar hâkim olan Aristoteles fiziğini ve Aristotelesçi anlayışı (hem felsefi hem de bilimsel anlamda) derinden sarsmış ve modern fiziğin kurucusu olmuşlardır. Aslında kendisi de sıkı bir Aristotelesçi olan ve evrenin yazılı olduğu kitabın dilinin matematik olduğunu söyleyen (Galilei, 1957, ss. 237-238) Galileo, matematik anlayışı itibari de, anlaşılan o ki, Yunan geleneğinden pek ayrı düşmemiştir. Zira " 'Bilim dili matematiktir,' derken, aritmetikten çok geometriyi düşünmüş olmalı ki, önümüzde açık duran doğa kitabının harflerinin üçgen, daire gibi şekillerden oluştuğunu söyler.' (Yıldırım, 2013, ss. 130-131) Galileo'nun tersine çevirdiği Aristotelesçi anlayışa göre, "yer üzerinde bir katı cismin hareketi (...) zorunlu hareket olup, bu hareketin mevcudiyeti için cisme etkilemekte olan bir kuvvet bulunmalıdır. At arabasının, atların çekmesiyle hareket etmesi gibi." Oysa Galileo, "etkileyen kuvvet olmadığı hâlde, Aristoteles'in tam tersine, eğer cisme bir ilk hareket verilmişse bu hareketini sonsuza dek sürdüreceğini ifade etmektedir." (Günay, 2004) Yani cisim, örneğin, A noktasından Z noktasına kadar hareket edebilmesi için her bir noktada yeni bir hareket ettiriciye ihtiyaç duymaksızın hareketini sürdürecektir. Eğer sürtünmesiz bir ortamda cisim sonsuza dek durduran bir etki söz konusu olmaz ise, hareketi sonsuza dek sürecektir. Bu keşif, sezgisel olarak matematiğin tümevarım yöntemi kullanarak bilimde yeni bir çığır açmıştır.

Bu yargıya Galileo, olgusal olarak değil, (...) matematiksel olarak yani düşünme yoluyla ulaşmıştır. Çünkü böyle bir olgu, Galileo tarafından gerçekte gözlemlenmemiştir. Galileo'nun ifade ettiği, eylemsizlik ilkesi olarak da bilinen Newton'un hareketin bi-

rinci yasa olarak ifade ettiği olguyu hiçbir bilim adamı gözlemlememiştir ve gözlemlemesi de olanaksızdır. Hiçbir zaman ve hiç kimse tarafından da gözlemlenemeyecektir. Çünkü gerçeklikte, dış dünyada (fiziksel dünyada), ne sirtünmesiz ne de sonsuz genişlikte bir düzlem yapma olanağı vardır. Varılan yargıya, olgulardan hareketle değil, tamamen düşünme yoluyla, bir diğer ifadeyle matematiksel yolla ulaşılmıştır. (Günay, 2004, s. 314)

Galileo ve Newton'un katkıları da dâhil olmak üzere, 17. yy.'da bilimlerde matematik üzerinden (sayesinde) yaşanan gelişmeler, Descartes'in analitik geometri çalışmaları ve Euclid dışı geometrilerin geliştirilmesiyle yeni bir dönem başlamıştır. Antik Yunan'dan beri matematiğin ağırlık merkezi olan geometri yerini sayı kümeleri ve cebirsel keşiflere, geometrik tümdengelimsel yöntem yerini sezgisel tümevarımsal yöntemle bırakmış; böylece, fizik dünyayla sınırları çizilen matematik (ve matematiksel bilimler), fizik dünyanın sınırlarını belirleyecek hale gelmiştir.

(...) matematiğin çağdaş işlevini, geçmişteki gelişme aşamaları ile karşılaştırarak, daha iyi belirleyebiliriz. Çok değil, daha üç yüzyıl önceye gelinceye dek, matematiksel düşüncenin ana yapısını geometri oluşturuyordu. Asıl kimliğini antik çağda kazanan geometri, aradan geçen iki bin yıl içinde, önemsiz kimi gelişmelerle etkinliğini sürdürmüştü. XVII. yüzyıldan başlayarak matematikte köktenci ve hızlı bir dönüşüm kendini gösterir. Geometride kendini bulduğumuz kesin, dedüktif mantığa bağlı aksiyomatik düşünme yerini sezgisel, indüktif düşünmeye bırakır. Salt geometri içeren nosyonların yerini sayı ve cebirsel işlemler içeren analitik geometri, kalkülüs ve ona dayalı mekanik alır. Bilimde o dönemde başlayan ileriye doğru atılımları besleyen ve kamçılaman gücü bu yeni matematiğin seçkin öncülleri sağlamıştır. (Courant, 2013, s. 217)

Nesne kuramı açısından yaşanan bu gelişmeler arasında, sezgisel tümevarım yöntemiyle sayı kuramını geliştiren, sonsuza dair açıklamalar yaparak sayılabilir ve sayılamaz olmak üzere sonsuzun kendi içindeki hiyerarşinden bahsedilen 19. yy. matematikçilerinden biri olan George Cantor (1845-1918) önemli bir yere sahiptir. Öncelikle sayı kümelerini, yani bugün bildiğimiz anlamda tamsayılar kümesi, rasyonel sayılar kümesi vs. tanımlayan Cantor, daha sonra da kümelerin birebir eşlenebilirliği üzerinden açıkta kalan yani eşlenemeyen elemanları olduğunu tespiti ile biri diğerinden daha büyük olan küme olabileceği yorumunu getirdi. Buna göre, örneğin tamsayılar kümesi (diyelim A) ile çift tamsayılar kümesini (diyelim B) eşleştirmeye kalksak, B , A 'nın altkümesi olmasına rağmen, bu iki küme de sonsuz büyüklükte küme olduğu için, yani

her bir kümenin son elemanından sonra da bir ardılının olacağı için, birebir eşleme de sonsuza dek sürecektir. "Parçanın bütününe gücüne sahip olacağı" düşüncesini içeren bu yaklaşım oldukça ilginçtir. Fakat daha da ilginç, "köşegen kanıtlaması" olarak adlandırılan yöntemle, reel sayılar kümesi üzerinde seçilmiş iki nokta arasında, normalde o aralıkta yer alması gereken ancak almayan sayılar olduğunu tespit etmiştir. (Dantzig, 2011, ss. 185-190) Yani sonsuz büyüklükte olan bir kümenin kendisini aşan, içermediği elemanlarını içeren başka kümelerin olabileceğini ortaya çıkarmıştır. O halde her ikisi de sonsuz olan kümelerin hiyerarşik bir düzene sahip olduğu, sayılabilir ve sayılamaz sonsuz gibi, söylenebilir.

"Sonlu kümeleri karşılaştırmak için sadece elemanlarını saymak yeterlidir. Örneğin, İngiliz alfabesinde sessiz harfler kümesinin sesli harfler kümesinden daha büyük olduğunu göstermede bir zorluk yoktur. Cantor sonsuz kümelere uygulanabilen genel bir sayma yöntemi bulur. Bu yöntemle tüm sayılar kümesinin, tüm cebirsel sayılar kümesinden daha büyük olduğunu göstermekte güçlük çekmez. Bu sonuç aşkın sayıların varlığını açıkça ortaya koymuştur. Cantor'un yöntemiyle sayılara ve diğer matematiksel nesnelere ilişkin pek çok yeni şey öğrenilmiştir. Ne var ki, onun en büyük katkısı şimdi tüm matematik dünyasının benimsediği yeni yaklaşımdır. Bireysel sayılar, noktalar ya da fonksiyonları ele alma yerine Cantor'dan sonra matematikçiler bu nesnelere büyük kümeleriyle uğraşmaktadır. Bu kümelerin, bireysel nesnelere ait olmayan, ama gene de onlara açıklık getiren birtakım özellikleri vardır. İki (ya da daha fazla) insan kümesi el ele yürüyebilir; ama tek kişi böyle yürüyemez. Üstelik biz bir kişiyi, arkadaş çevresini biliyorsak, daha iyi tanıyoruz demektir." (Halmos, 2013, s. 237)

Cantor'un sonsuz kümelere ilişkin keşfi, matematiksel olarak hem çok fazla tartışmayı beraberinde getirmiş hem de gerek matematik gerekse bilim açısından oldukça kullanışlı bir açılım olarak görülmüş ve başka keşiflere kapı aralamıştır. Metafiziksel önemine gelince, zaten bir süredir matematiksel sembolizmi benimsemiş olan modern mantığın, nesne kuramında uzam-zamansal olanın ötesinde, mümkün ve imkânsız nesnelere içeren dünyalar semantiği yorumlarına denk genişlemesinin yolunu açmıştır.

Buraya kadar anlatılanlarla, matematiğin ontolojik olarak nesnenin sınırının belirlenmesinde önemli bir rolünün olduğunun altı çizilmek istenmiştir. Bu ilişki tarihin erken dönemlerinde tersine iken yani matematik nesnel olanla sınırlı iken, tarihsel gelişim sürecinde nesnenin sınırlarının matematikle belirlenebileceği bir aşamaya gelmiştir. Sonraki bölümde mantığın gelişim süreci ele alınacak ve mantıksal olarak nesnenin belirlenmesine

matematiğin nasıl zemin teşkil ettiğine değinilecektir.

3.2. Mantıksal Gelişim ve Nesne Kuramları

Sistematiğin bir mantığın ilk kurucusu olarak Aristoteles'in matematik ve matematiğin nesnelere dair açık bir kavrayışı yoktur. *Metafizik*'te "matematiksel şeylerin ayrı başlarına varolmadıklarını"(Aristoteles, 1996, s. 592 [1090a/25, XIV. Kitap] ancak nesnenin bir niteliği olmak bakımından varsayılacaklarını açıkça belirtmiştir. Matematiğin nesnelere ayrı başına bir varlık olmaları, onların zihnin bir ürünü olarak varolmaları ya da zihinden bağımsız soyut varlık olmaları farklı tartışma konularıdır ve bunların her birine karşı duruşumuz nesnenin belirlenimine ve ontolojik ve metafizik sınırların çizilmesine ilişkin farklı yorumlara götürür.

"Matematik, evrenin "kalıtsal" düzeninin bir ifadesidir; olup bitenleri betimleme ve amaçlamada bilim için vazgeçilmez değeri buradan kaynaklanmaktadır. Matematik, insanlığın şu ya da bu şekilde oluşturduğu sistem değil, doğanın bize yüklediği evrensel bir zorunluluktur. Pythagoras'tan kaynaklanan, Platonculukla çok yakın benzerlik içinde olan bu görüşe ters düşen bir görüşe de değinmeliyiz: Buna göre matematik, insan zekâsının bir ürünüdür; doğadan bağımsız olarak özgürce oluşturduğumuz simge veya kavramlardan kurulu bir sistemdir. Sistemde yer alan kimi kavram, model ya da kuramların doğaya uygun düşmesinde hiçbir zorunluluk yoktur. (...) Dedekind, Einstein gibi kimi seçkin düşünürler, sayı sistemleriyle birlikte tüm matematiksel kavramları insan zekâsının doğadan bağımsız, özgürce oluşturduğu ürünler saymışlardır."(Yıldırım, 2013, s. 132)

Matematiksel nesnelere ayrı başına bir varlık olarak kabul edilmediği bir anlayışla sistematize edilen mantığın sınırlarının somut nesnelere dünyası olması şaşırtıcı değildir. Nesne ve kavram arasında mütakabiliyetliliği gözetilen Aristoteles mantığı, açıktır ki, somut bir nesneyi içeren önermelerle, somut göndergeden yoksun önermelerin doğruluk değerlerini belirlemede yeterli olamamıştır. Başka bir deyişle, mantıksal dil ve gramatik dil ayrımı belirgin olmadığından, "metafizik batağına" saplanmamak mümkün değildir. Bu yetersizlik, matematik ve matematiğin bilimlerdeki dolayısıyla evrenin belirlenimindeki ağırlığının gitgide artmasıyla birlikte 19.yy.'da daha hissedilir hale gelmiş; paralel olarak, felsefi tartışmalar da, çağın bilimsel tartışmalarını kapsayıcı olmak için yeterlilikten gitgide uzaklaşmıştır. Böyle bir dönemde, modern mantığın öncülerinden olan L. Wittgenstein (1889-1951) felsefenin asıl işlevinin şişedeki sineğe çıkış yolunu göstermek olduğunu söyleyecektir. (Wittgenstein, 2007, s. 121 [309]) Bunun yolu da felsefeyi

bilimsel bir dil kullanarak (sembolik bir mantık dili inşa ederek) metafizikten arındırmaktır. Bu uğurda, sembolik mantığın diğer kurucu isimleri olan Frege ve Russell'la başlayan çalışmalar günümüzde gelişimini devam ettirmektedir. *Aritmetiğin Temelleri* başlıklı kitabında Frege, sayıyı tanımlamakla işe başlar. Bunun için temel motivasyonu "aritmetiğin kavramlarının saf mantıksal kavramlar aracılığıyla tanımlanabileceği ve aritmetiğin yasalarının sadece mantık yasalarından türetilabileceği" (Gözkân, 2008, s. 19) düşüncesi idi. Böylece aritmetiğin nesnelere mantıksal nesnelere olduğunu kanıtlamaya çalışır. Mantığın nesnelere mekânı ise, Kantçı anlayışa da uygun olarak, yargıdır. Dolayısıyla, nesne, yargı içinde yani bir önermede uygun bir şekilde yer alabildiği ölçüde varlık kazanır.

(...) sezgiciler matematiksel doğrular bütününe, formalistler ile mantıkçıların baktığı gibi nesnel bir örgü (ya da yapı) gözüyle bakmamaktadır. Onlara göre matematiğin, tümüyle sembolik bir yapıya indirgenbilmesine olanak yoktur; matematiksel düşünme, onu ifade için kullanılan dilden kesinlikle ayrıdır. Matematiksel bir sürece ilişkin bilgi, bu sürecin sınırsız ilerlemesine elverecek türden olmalıdır. Başka bir deyişle, "kurma" (inşa etme) olanağını içermeyen varlıktan söz edilemez. (Newson, 2013, s. 212)

Sembolik mantığın en belirgin çabası, bir yargı bağlamında dile getirilen nesneyi mantıksal bir yapı olarak ortaya koymaktır. Bu yapılabildiğinde, yani mantıksal olarak varlık kazanabilen nesnenin, semantik değeri de sorunsuzca tespit edilebilecektir. Frege'nin yanında Russell'in de temel problemlerinden biri sembolik bir dil yoluyla önermenin doğruluk değerini tespit edebilmek olmuştur. Ancak bu süreç düşünüldüğü kadar kolay ilerlemediği. Nesne ile kavram arasındaki yüzyıllara yayılan uzam-zamansal mütakabiliyetin bir "zorunluluk" olarak ortadan kaldırılması "yönelimsellik" anlayışına yapılan vurgunun artmasıyla olanaklı hale gelir. Bu vurguyu 19. yüzyılın son ve 20. yüzyılın ilk çeyreğinde F. Brentano (1838-1917) ve A. Meinong (1853-1920) yapmıştır. Buna göre, herhangi bir kavramın nesne olarak bir yargıda kavranabilmesi için uzam-zamansal bir belirlenim ihtiyacı yoktur. Zihnin yöneldiği her şey, nesnel olsun ya da olmasın, tam belirlenmiş² olsun ya da olmasın nesne olabilir. Meinong'un düşüncesiyle, "var olmak, nesne olmanın koşulu değildir". "Muhtemelen, doğamızın capcanlı gerçeklik lehine, gerçek olmayana abartılı bir şekilde salt hiçbir şey olarak- görmeye eğilimli olması, ya da daha doğrusu, gerçek-olmayana, bilimin uygulama alanı dışında ya da uygulamaya değer olmayan bir şey olarak görmesi" (Meinong, 1960, s. 79) metafiziği katı gerçeklikle sınırlandırmaya sebep olmaktadır.

R. Martin, *Intention and Decision* adlı kitabında bir ma-

² Tam belirlenmişlikten kastımız, taşıdığı (ve taşımadığı) yüklem bakımından tam olarak bilinebilir nitelikte olmasıdır. Klasik anlayışa göre bu, uzam-zamansal olmayı yani belirli bir zaman ve mekanda yer almayı gerektirir. Bu bakımdan elimde tuttuğum kalem tüm nitelikleri itibarıyla tam belirlenmiş bir nesne iken, örneğin, Pegasus, pek çok niteliği bakımından (örneğin kilosu, rengi ve diğer uzam-zamansal olabilecek nitelikleri bakımından) tam belirlenmiş değildir.

tematikçiyse filozof bir mantıkçının çalıştıkları nesneye yönelik yaklaşımlarının farkına işaret ederken matematikçinin kendisiyle çalışabileceği bir nesnenin olmasından mutluluk duyup “bunu başkasına nasıl modellediğini” görmenin peşine zevkle düşerken, verili olan bu nesnenin aslında ne olduğu, “içsel karakterleri ya da ontolojik statüleri” hakkında sorgulama yapmaya istek duymayacağı; öte yandan filozof mantıkçının verili nesnenin “gerçekte” ne olduğu, “yegâne olup olmadığı”, “daha temel varlıklara indirgenebilir (ya da onlar açısından inşa edilebilir) olup olmadığını” sormak isteyeceğinden bahseder. (Martin, 1963, s. 3) İşte, 19. yüzyıl itibariyle sezgisel yöntemin matematik için de bir yöntem haline gelmesi ve matematikçilerin (özellikle Cantor’un) bu yöntemle ortaya koyduklarının bilim için kullanışlı olması, mantığın kullandığı yöntemde de etki etmiş ve metafizik sınırların genişlemesini sağlayacak yeni mantıksal anlayışlar geliştirilmiştir. Bunların en önemlilerinden biri S. Kripke’nin (1940- 2022) öncülük ettiği modal mantıktır. Modal mantık sayesinde, sembolik dilin kullanımı yoluyla oluşturulan “modeller” aracılığıyla *mümkün dünyalar semantiği* geliştirilmiştir. Buna göre, bu dünya gerçekliğiyle yani uzam-zamansal olanla sınırlı olmayan mümkün nesnelere, örneğin Pegasus, anlamsal değeri belirlenebilecek önermelere konu etmenin böylece nesne kuramında yer vermenin önünü açmıştır. Hatta geliştirilen bu mantığın sunduğu olanaklar, imkansız dünyalar (Mümkün ve imkansız dünyalarla ilgili detaylı bilgi için, örneğin, bkz.: Yavuz, 2020b) ve onların nesnelere, örneğin yuvarlak kare, hakkında da mantıksal olarak anlamlı bir zeminde konuşabilmeyi mümkün kılar.

Gerçek dünyada olup bitenleri matematiğin soyut modelleriyle temsil etme ve bu temsilin doğruluk derecesini belirleme, deneyimle kesinlik kazanan sezgisel duyguya ihtiyaç gösterir. Bu aynı zamanda, bilinen teknik yöntemlerle çözümü olanaksız matematiksel problemlerin oluşturulmasında da önemlidir. Bu durum, hiç değilse, bir yanılla “entelektüel” dediğimiz serüvenin doğasını yansıtmakta, dış dünyaya ilişkin bilgi ve kontrol gücümüzün artmasıyla ortaya çıkan “gerçek” problemleri çözmek yolunda mühendis ve bilim adamlarıyla işbirliğine giren matematikçinin başarıma coşkusu sergilemektedir. (Courant, 2013, s. 3)

Nihai olarak denilebilir ki, matematiğin geldiği aşama, sonsuzun neredeyse elle tutulur hale gelmesi, metafiziksel olarak da nesnenin sınırının soyut düşüncenin sınırlarına dek genişleyebilecek hale gelmiştir. Üstelik bu spekülasyonla değil, bilimin kullandığı dili ve yöntemi kullanarak geliştirilen mantık sayesinde mümkün olabilmektedir. Bu aşamada, artık daha fazla, tıpkı bilimde olduğu kadar, gönül rahatlığıyla, matematiğin nesnel olanla sınırlı olmadığı, bilakis nesnenin sınırlarının anlaşılabilmesinde matematiğin kullanışlı olduğu söylenebilir.

Buraya kadar olan bölümde, Hârizmî cebirinin matematik ve nesne ilişkisinin neresinde durduğu ve modern nesne tartışmalarının temel dayanağı olan mantıksal yorumlara metodolojik olarak ne ölçüde benzediğini anlamaya yarayacak tarihsel ve matematiksel zemini mümkün olduğunca görünür kılmaya çalıştık. Bir sonraki başlıkta Hârizmî cebirinin genel olarak cebirsel gelişimin neresinde yer aldığı ve bugüne uzanan felsefi mantıksal tartışmalara nasıl ışık tuttuğuna değinilecektir.

4. Hârizmî Cebirinin Nesne Kavrayışına Etkisi

4.1. Cebir Tanımı ve Tarihsel Sürece Bakış

Bu başlıkta, Hârizmî cebirinin nesne kuramları açısından ilgisi ele alınmıştır. Ancak yine daha anlaşılır olması gayesiyle, cebir kavramsal tanımına, amacına ve tarihsel gelişimine kısaca göz atarak Hârizmî cebirinin kendi dönemi ve genel matematik açısından yeri ve önemini anlamaya, böylece çağdaş nesne kuramı tartışmalarıyla nasıl ilişkilendirdiğimize yer vereceğiz.

Cebir, uygun bir tanımdan henüz yoksun olduğu tarihsel gelişim sürecinin başında matematiksel hesaplamaların ya da denklemlerin ağırlıklı olarak geometrik yöntemlerle çözülmeye çalışıldığı bir uğraş alanı idi. Tarihsel olarak, metinlerde karşılaşılan haliyle *retorik*, *hem sembolik hem retorik*, ve *sembolik* aşama olarak bilinen üç aşamadan geçtiği bilinir. (Katz & Barton, 2007, s. 186) Günümüze ulaşan M.Ö. 2000-1000 tarihli Rhind papirüslerinden anlaşıldığı şekliyle “birinci dereceden bir bilinmeyenli” denklemlerin çözümlerine “yanlış deneme” yoluyla ve retorik olarak ulaştıkları bilinir. (Baki & Bütüner, 2013, ss. 209, 210) Çözümlerini yine retorik olarak yapan Babilliler (M.Ö. 2000) ise, “ikinci dereceden denklemler ve doğrusal denklem sistemlerinin çözümleriyle uğraşmışlardır”. Nihayet Antik Yunan’a gelindiğinde, yüzyılları etkileyecek Euclid ve *Elementler*’i karşımıza çıkar. *Elementler*’in önermeleri geometrik önermelerdir. Yani problem çözümleri için kullandıkları yöntem cebirsel değil geometriktir. (Katz & Barton, 2007, s. 188) Geometrik çizimlerle değil sayılarla ikinci dereceden denklem çözümüne ilk kez M.S. 3. yy.’da Diophantus metinlerinde karşılaşırlar. Her ikisi de Yunanlı matematikçiler olan “Euclid cebri geometrikleştirirken, Diophantus sembolleştirmeye ve analitik hale sokmaya çalışmıştır”. Diophantus bilinmeyenlere parametreler atayarak ikinci dereceden denklem çözümleriyle uğraşmıştır ancak “genel bir çözüm algoritması ve sistematik bir yöntem geliştirmemiştir.” (Baki & Bütüner, 2013, ss. 206-207) Bununla birlikte, negatif sayıları ve bunlarla işlem yapmasını biliyor olmasına rağmen denklem köklerinin negatif çıkmasını anlamlandıramadığı için kabul etmemiştir. (Örneğin, “ $4x+20=4$ eşitliğinin çözümü için Diophantus, ‘Bu çok anlamsız, çünkü 4, 20’den daha küçük’ cevabını vermiştir. Dolayısıyla 20 ile toplandığında 4 sonucunu verecek herhangi bir sayının olamayacağını düşünmüştür.” (Baki & Bütüner, 2013, s. 207)) Yunanlı matematikçilerin çalışmaları Hint matematiğini etkile-

miş, Diophantus’la başlayan cebirsel sembolleştirmeler “Hintli matematikçi Brahmagupta (M.S. 628) ile devam ettirilmiştir.”(Baki & Bütüner, 2013, s. 208) Bu durumu, tarihsel olarak sistematik bir şekilde ilk kez ortaya koyan ve kuran 19. yy.’da Hârizmî olmuştur. Günümüze ulaşan “ilk gerçek cebir metni” 825’te Hârizmî’nin kaleme aldığı *el-Kitâbu’l Muhtasar fi Hisâbi’l Cebr ve’l Mukâbele* adlı eseri olmuştur. “Bu kitabın ilk bölümü, doğrusal ve ikinci dereceden denklemleri çözmek için bir kılavuzdur. Hârizmî, denklemleri, üçü karma ikinci dereceden denklemler olan altı türde sınıflandırır. Her türe özgü bir çözüm algoritması sunar.”(Katz & Barton, 2007, s. 190).

Avrupa’da cebirin tanınmasını sağlayan, 12. ve 13. yüzyıllarda Hârizmî ve Müslüman matematikçilerden etkilendiğini belirten İtalyan matematikçi Fibonacci sayesinde olmuştur.(Baki & Bütüner, 2013, s. 214) 16. yy.’da Bombelli’nin çalışmaları, 17.yy.’da Descartes’in analitik geometriyi inşası, negatif köklerin ve sanal sayıların keşfi ve Euclid dışı geometrilerin geliştirilmesiyle, özellikle 17. yy. ve sonraki süreçte, matematikte yaşanan diğer gelişmelere paralel olarak cebir alanında da önemli aşamalar kat edilmiştir.

Gelişimini böylece yüzyıllar boyu sürdürmesine rağmen cebirin uygun bir tanımının ancak 18. yy.’a yapılamamış olması ilginçtir. Ancak şu daha ilginçtir: “Leonhard Euler, 1770 tarihli kendi cebir metninde” yani *Elements of Algebra*’da, cebri “bilinenlerle bilinmeyen niceliklerin nasıl belirleneceğini öğreten bilim” olarak tanımlamıştır. (Euler, 2015, s. 173; Katz & Barton, 2007, s. 185. Euler’in bu tanımını paylaşan Katz-Barton, ardından sordukları “Cebir hala böyle midir?” sorusuna “Sanmıyorum.” şeklinde cevap verirler.) Bu tanımın aynısı, yani “bilinmeyenlerden bilinenleri öğreten (b)ilim” olma tanımı başka bir yerde daha karşımıza çıkar: İslam filozoflarının *mantık* ilmi için yaptığı tanım olarak! Örneğin, Gazzâlî’ye göre “mantık bilinmeyenin, bilinenden elde edilmesini sağlayan nesnel bir araçtır”(Altunya, 2013, s. 62); Kutbüddin er-Razi’ye göre mantık, “bilinenden bilinmeyenin elde edilmesine vasıta olan ilim”dir (Emiroğlu, 2003, s. 19); İbn Sina İşaretler ve Tembihler kitabının birinci bahsi olan “Mantık” bahsinde “(...) ulaşılmak istenen (matlûb) bir bilinmeyene erişmek için, elde hâsıl olan bilinenden başka yol yoktur. (...) mantıkçı her soruna (matlûb) uygun düşen öncülleri ve bunlarla bilinmeyenin bilgisini nasıl elde edeceğini inceleyen kimsedir” (İbn Sina, 2013, s. 4) açıklamasını yapar. Euler cebre ilişkin bu tanımı 18. yy.’da yapmaktadır. Bahsi geçen Müslüman mantıkçılar ise 11-14. yy.’lar arasında yaşamışlar ancak sonrasında mantığa ilişkin yeni bir tanıma rastlanmamıştır.

Mantık ve cebirin her ikisinin de çehresi yüzyıllar içinde değişmiştir. 18. yy.’da yapılan tanımsal ortaklığa rağmen bilgisine ulaşılmaya çalışılan “bilinmeyen”e ulaşma yöntemleri bakımından elbette farklı alanlardır. Fakat bizim de peşinden gittiğimiz asıl soru, şüphesiz daha önde olan ve daha fazla teveccüh gören cebirsel ya da matematiksel yöntemin, daha sonra geliştirilen mantıklara etkisiyle de, söz konusu bilinmeyen arasındaki ortaklık ve dahası,

bilinmeyenler ortak olmasa bile benzer yöntemleri kullanarak her iki disiplinin uğraş alanındaki nesnenin belirlenebilmesine yardımcı olup olmadığıdır. Bir sonraki alt başlıkta, Hârizmî cebirinde görebildiğimiz bu benzerlikler ele alınacaktır.

4.2. Hârizmî Cebri

Cebir kitabının teorik kısmının hemen başında Hârizmî’nin sayıya dair açıklaması yer alır. Hârizmî, henüz başlarken, hesaplama insanların beklentilerinin “bir sayıya” varmak olduğunu, istenilen bu sayıya ilintili diğer sayısal unsurların bulunduğunu ve mevcut bu sayı ve unsurlarla sonuca varmanın da üç ayrı türünün olduğunu “bulduğundan” bahseder. Daha özet ve anlaşılır bir ifadeyle, Hârizmî’nin peşine düştüğü şey “sayı”dır. Bilinmeyen ama bulunmak/bilinmek istenilen bir sayıya varmanın yolunun bir denklemi çözmek olduğu ve denklem çözmek için gerekli unsur ve aşamaların neler olduğunu bulduğunu ve bunları anlatacağını söyler. Yani bu kitap, birinci ve ikinci dereceden denklemleri ve çözümlerini içeren bir kitaptır. Hârizmî’nin cebre yaptığı bu temel giriş, Öklid’in geometriye (Aksoy, 2016, s. 120), Peano’nun sayı kuramı aksiyomlarına ve hatta Cantor’un küme kuramına yaptığı girişe benzer niteliktedir. (Hârizmî, 2021, ss. 37 ve 63) Bir diğer ifadeyle, tıpkı onlar gibi belirli bir sistem inşa etmeye yönelik ve bu açıdan onlar kadar başarılıdır.

Hesaplama mevzularında insanların ihtiyaç duyduklarına baktığımda, bütün bunlarda (temelde) bir sayının olduğunu, bütün sayıların da (o sayıya) dâhil olmuş sabit bir sayıdan ve bir sayı biriminden oluştuğunu buldum. Ayrıca birden on sayısına kadar olan bütün sayıların bir birim eklenerek artmış olduğunu, sonrasında bir sayısında olduğu gibi onun iki ve üç katı halinde ondan yirmi, otuz (gibi) yüze kadar gittiğini, ardından bir ve on sayısında olduğu gibi yüzün iki ve üç katının bine kadar gittiğini, daha sonrasında ise bunun gibi sayıda ulaşılan son noktaya kadar binin katlanmasıyla gittiğini buldum. Cebir ve denklemlerin düzenlenmesi hesabında ihtiyaç duyulan sayıların üç türünün olduğunu gördüm. Bunlar kökler, kareler ve ne kök ne de kare ile bağlantısı olmayan basit (sabit) sayılardır. Bir kök (denklemin kökü) birimler, artan sayılar veya azalan kesirlerin toplamı olabilir. Kare kendisiyle çarpılan herhangi bir niceliktir. Basit (sabit) sayı ise, kök veya kareye nispeti olmadan telaffuz edilen sayıdır. Bu üç türden bazısı bazısına eşit (olabilir). Yani denilebilir ki kareler köklere (x) eşittir, kareler bir sayıya eşittir veya kökler bir sayıya eşittir. (Hârizmî, 2021, ss. 79-80)

Kitapta konumuz açısından ilgi çekici olan hususlardan ilki Hârizmî’nin denklem çözümlerinde *biliyor ve işlem-*

lere dâhil edebiliyor olmasına rağmen denklemin negatif köklerini kapsam dışı bırakmasıdır. (“Negatif sayıların ve irrasyonel sayıların varlığını ilk defa Hintli matematik bilginleri ortaya koymuşlardır. Bhaskara [çözdüğü bir denklemde] eşitliğinin çözümünü 50 ve -5 olarak bulmuş olmasına rağmen, negatif sayıları çözüm kümesi içerisine almamıştır. “ Baki & Bütüner, 2013, s. 209) Bu daha önce, Diophantus’ta da karşılaşılan bir durumdu. Ancak onun gerekçesi, negatif sayıları kavrayamamış olması olarak görünür. Hârizmî ise, negatif sayıların matematiksel kullanıma hâkimdir ancak bilinçli bir tercih olarak negatif kökleri bulmayı reddetmektedir. Zira negatiflerle işlem yapıyor ancak denklemin yalnızca pozitif kökünü buluyor olması ve ısrarla negatif kökü bulmaması bilinçli bir tercihle açıklanabilir. Kitabın sayı ve denklemlere ait girişini yaptığı bölümün hemen ardından gelen modelleme yoluyla geometrik ispatlara yer verdiği kısımda, neden tam ve pozitif sayıları kullanmak istediği anlaşılır hale gelir. Buna göre Hârizmî, cebirsel olarak çözdüğü denklemin geometrik bir kanıtının da olabilmesi için önceki şekli tam bir kareye tamamlamak ya da indirmek üzere adımlarını planlar. Örneğin bileşik kesirli ifadeleri her zaman “tamsayı artı bir yarım veya çeyrek” gibi ifadelere dönüştürerek alır. Yani kullandığı yöntem, yalnızca cebirsel olarak işlemi çözmek değil, fizikî bir kare üzerinde işlem yapıyor muşçasına, elindeki malzeme eksik bir kareyse tam bir kareye tamamlayacak şekilde, bir kareden fazlasıya adeta fazlalıklarını törpüleyerek bir kareye indirgeyecek şekilde yöntemini yani algoritmasını formüle eder.

(...)Hârizmî bu denklemlerin çözümleri için yalnızca cebirsel bir formül vermenin ötesine geçerek, cebirsel gerçeklere/olgulara [facts] Öklid tarzı geometrik ispatları ekledi. Öklid’in önermeleri bütünüyle geometriktir ve bunları ikinci dereceden denklemlere uygulayan ilk kişi Hârizmî idi.” (Aksoy, 2016, s. 120)

“Hârizmî, yaptığı çözümleri geometrik şekillerle göstererek doğrulamıştır. (...) Hârizmî’nin çözümlerinin geometriye dayanması, Eski Yunandan esinlendiğini ortaya koysa da, geometrik modelleme biçimi Babillilerin çözümlerindeki geometrik düşünce biçimine benzemektedir. (Baki & Bütüner, 2013, s. 211)

Hârizmî’nin somut bir kareyi takip ederek cebirsel adımlarını inşa ediyor olması, onun pozitif alanın dışına çıkmak istemeyişinin temel gerekçelerinden biri olarak düşünülebilir. Çünkü somut bir uzunluk negatif bir değer alamaz. Dolayısıyla Hârizmî’nin cebri inşadaki temel dayanağı bu dünyanın somut gerçeklikleri hakkında bir yargıya varabilmektir. Bu dünya gerçekliğine tekabül etmeyi sınırının dışında bırakmayı tercih etmiştir.

Hârizmî her ne kadar istenilen sayının nasıl elde edileceğinin çerçevesini verse de, sonuç olarak elde ettiği sayı

üzerinde kendi tasarrufunu kullanır ve onu kendi çözüm kümesine alır ya da almaz. Yani, bizim ifade etmek istediğimiz şekliyle, ontolojisine dâhil eder ya da etmez; yahut da ontolojisinin içermediği sayıyı çözüm kümesine almaz. Bunun arkasındaki metafizik saik hakkında, ontolojisinin uzam-zamansal gerçekliğin ötesindeki nesnelere içermediği şeklinde yorum yapmak mümkündür.

Öte yandan, peşine düştüğü sayıyı “bilinmeyen” olarak alması da önemlidir. Denklem çözümünde kare olarak bahsettiği kavram, “(...) örneğin 16 gibi belirli bir kareye atıfta bulunmaz. O, bilhassa hiçbir sayıyı temsil etmeyen, onun deyimiyle bilinmeyen, yani şey’in karesini kasteder.” (Aksoy, 2016, s. 120) Bu sayı, kendi yönteminin gerektirdiği adımları uygulayarak bulunabilecek bir sayı olmakla birlikte “bulmayı arzu etmediği” bir sayı da olabilir: negatif ya da irrasyonel sayılar gibi. Zira Hârizmî’nin *Cebir*’deki asıl marifetlerinden biri olan inşa ettiği yöntem, Dantzig’in genel olarak matematik için yaptığı analogiyi (Dantzig, 2011) kullanacak olursak, biçilmiş bir elbisedir ancak bu elbiseyi istediği ya da istemediği herkesin giyebilmesi mümkündür.

Hârizmî ve diğer Müslüman müellifler, (...) karelerin veya dikdörtgenlerin kenarlarını bulmakla değil, belirli şartları sağlayan sayıları, başka bir deyişle, herhangi bir geometrik nesneye bağlı olmayan sayıları bulmakla ilgilendiler. Bir sayı için ikinci dereceden bir denklemin çözme yöntemi, bir karenin kenarını bulma yöntemiyle elbette aynıdır, ancak daha tanınabilir bir cebirin kökeni [orijini], geometrik olanın algoritmik olanla bu değişimiyle çakışıyor gibi görülebilir, yani geometrik bir nesne bulma arayışından bilinmeyen bir “şey” arayışına [evrilen]. (Parshall & Katz, 2014, s. 31)

Hârizmî’nin rasyonel sayılar gibi irrasyonel sayıları da cebirsel olarak kullanabildiği anlaşılmaktadır. “(...) irrasyonel sayılar içeren hiçbir problem çözmemesine rağmen, kitabının başında köklü sayılarla nasıl uğraşılacağı ile ilgili bilgiler sunmuştur. $\sqrt{\text{sayısını}}$ n’yi kök içine alarak $\sqrt{\text{şeklinde}}$ yazmıştır. (Baki & Bütüner, 2013, s. 212) Bununla birlikte, Kitapta verdiği örneklerden biri, yüzyıllar sonra keşfedilecek imajiner sayının tanımını içerir. (Hârizmî, 2021, s. 82,83 ve sf 183’teki not [23]) Modern ifadesiyle, işlemi çözmek için uyguladığı yöntem neticesinde kökün içinin negatif çıkması durumunda, bu örneğin “imkânsız” olduğunu söyler Hârizmî. Yani tam ya da kesirli negatif sayılar dâhil olmadığı gibi, sanal sayılar da Hârizmî’nin nesnelere dünyasında yer almaz. Burada çok önemli bir ayrıma daha varabiliriz: herhangi bir negatif sayı mümkün ama çözüm kümesine alınmaya değer görülmezken, karmaşık sayılar gibi bazı başka sayılar ise “imkansız” kategorisindedir. Mümkün ve imkânsız dünyalar semantiği açısından Hârizmî’nin çözüm kümesini yorumlamaya çalışırsak, negatif sayıların mümkün dünyaların nesnelere olabilecekken, karmaşık sayıların

imkânsız dünyaların nesnelere olacağını söyleyebiliriz.³

Hârizmî'nin denklemi kurarken sayıdan bahsetme yolunun, mantıkçı filozofları iki yüzyıldan uzun bir süre meşgul eden ve hala tartışma konusu olan göndergeden yoksun kavramların mantıksal dil içinde nasıl yer edeceği sorununa çözüm olarak sunulan alternatiflerle oldukça benzerdir. Örneğin, Hârizmî'nin denklem olarak sunduğu şu ifadeler bakalım: “kare dokuza eşittir, bu bir karedir, onun kökü de üçtür” veya “bir kare ve sayılardan yirmi bir, (bu) karenin on köküne eşittir, Bunun manası, yani kendisine yirmi bir dirhem eklediğinde bu karenin on kökünün eşitine denk gelen kare”. Bu iki alıntıda da Hârizmî'nin bahsettiği sayı üç sayıdır. Hârizmî sayının kendisinden hiç bahsetmeden onu farklı şekillerde betimleyerek konu edinir. Bu yöntem, belirli, varolan bir sayı olabileceği gibi, bir şekilde betimlenebilen ancak bireyleştirilemeyen, tam olarak belirlenemeyen bir sayı da olabilir. Örneğin Hârizmî'nin yöntemini deneyerek, “kendisiyle çarpımının on fazlasının üç ile bölümü dört eden sayı” veya “kendisiyle çarpımının beş fazlası, kökünün üç katıdır” (Yavuz, 2021a, ss. 65-66) dersek, ilk örnekte $\sqrt{2}$ 'yi elde ederken, ikinci örnek için herhangi reel bir kök elde edemeyiz. Ancak yine de mantıksal bir dil içerisinde anlamlı bir şekilde bir sayıdan bahsetmiş oluruz. Russell herhangi bir varoluşa sahip olmayan “Fransa'nın şimdiki kralı” hakkında dile getirilebilecek “Fransa'nın şimdiki kralı keldir” önermesi için çare ararken “Bir ve ancak bir x vardır, x Fransa'nın kralıdır ve keldir” şeklinde bir önermeyi atomik parçalarına ayırma gibi bir yöntemle başvurduğunda böyle bir kaygının içinde idi: gramatik dilin handikaplarından azade, mantıksal bir dil içinde, göndergeye sahip olmasa da anlamlı önermeler kurabilmeye olanak sağlayabilecek bir yapı oluşturma kaygısı. Bu, metafizik evrenimize dâhil etmek zorunda olmaksızın varolan ya da olmayan veya göndergeye sahip olan ya da olmayan nesnelere hakkında semantik doğruluğu tespit etmeye yarayacak bir yöntemdir. Yani tıpkı Hârizmî'nin ve yüzyıllar sonra modal mantığı geliştiren mantıkçıların yapmaya çalıştığı gibi, bir model oluşturarak, kendi ontolojilerimizde yer bulsun ya da bulmasın, nesnelere hakkında bizi anlamlı sonuçlara götürebilecek bir zemine sahip olabiliriz. Yine tıpkı Hârizmî'de olduğu gibi, çözüm kümemize dâhil edilmeyecek olsa bile, yöntemimiz kendi ontolojilerimizin dışında kalanlar hakkında anlamlı sonuçlara varmaya yardımcı olabilir. Nitekim mümkün dünyalar semantiğini geliştiren mantıkçıların inşa ettikleri yöntem de kendi ontolojik evrenlerine dâhil olmasa da, imkânsız dünyaların nesnelere dair yargıda bulmaya elverişli bir yöntem olarak karşımıza çıkar. Bu iki ayrı yöntem, burada yaptığımız şekliyle, sonuçları göz önünde bulundurulduğunda benzer yorumlara izin verir. Aralarındaki en büyük fark, aradan geçen on iki yüzyıldır.

Hârizmî'nin cebri'nin metafizik temellerinden ayrı değerlendirilemeyeceğini düşündüğümüz ve sıkça vurgu

yapılmayan bir hususa daha değinmek gerekir. Bu husus, onun köklerinden gelen anlayışın tezahürüdür. İçine doğduğu kültür ve değerler dünyasının bir taşıyıcısı ya da harmanlayıcısı olma bilinciyle, bilgide birlik (tevhit) ilkesini benimsemiş ve bu doğrultuda çalışmalarını gerçekleştirmiş görünür. Bu bakımdan, Hint, Babil ve Yunan'dan edindiği farklı aritmetik ve geometrik gelenekleri tek bir potada başarılı bir şekilde eritmiş olması rastlantısal değildir. Eğer “Hârizmî bilginin birliğine inanmamış olsaydı, farklı matematiksel bilgi geleneklerini yeni ve tutarlı bir matematik paradigmasında birleştirmezdi. Bu nedenle, bilginin birliği, cebri icadının arkasındaki ana ilkeydi. Hârizmî, farklı matematiksel gelenekleri birleştirerek evreni rasyonelleştirdi.” (Ajami, 2016, ss. 3-4.) Özel olduğunu söyleyebileceğimiz bu yaklaşım, ilginç bir biçimde kendi sınırlılığını aşarak evrensellik kazanmasının yolunu açmıştır. Bilimin ezici bir biçimde ön plana çıkmaya başladığı zamanlardan, 17. yy. dolaylarından, bu yana bilimselliğin ölçütü nesnelliktir. Bilimin biricik aracı matematikten de aynı sorumluluğu üstlenmesi beklenmiştir. Nesnellik kaygısında olan bir uğraşın da mutlaka arasına sınır koyması gerekir. Bilimsel bilgi, mutlak değil, “belirli koşullar altında” geçerli olan ve yanlışlanabilir türden bir bilgidir. Önceki dönemlerle bilim ve felsefenin en önemli farkı da mutlak hakikat arayışındaki bu yön değişimdir demek yanlış olmayacaktır. Hârizmî de hem içine doğduğu kültür hem de çağı itibarıyla mutlak hakikatin varlığına inanlardan biriydi. Cebirde kullandığı yöntemin, (hem sayıyı/kökü belirli değil soyut bir sayı olarak düşünmesi ve her türden sayının kullanımına olanak tanınması bakımından hem de bugün hala kullandığımız cebri inşa edecek güçte bir sistem olması bakımından) evrensel bir yöntem olma gayesi bu anlayışın bir tezahürü olarak düşünülebilir.

Matematik felsefesinde pozitivistler, matematiksel bilginin nesnel olduğunu ve dış gerçekliği kapsayabileceğini iddia ettiler. Mutlak gerçeğin aranmasına karşı çıkarak, bugün yapılandırmacı bir konum benimseyen birçok matematikçi, matematiksel bilgiyi bireysel bir yapı olarak görmekteydi. Dolayısıyla önel bilgidir ve bireysel yapı ile nihai gerçeklik arasındaki uyumu değerlendirecek bir otorite yoktur. Bu, insan zihni tarafından oluşturulan matematiksel bilginin nihai gerçekliği kapsamakla sınırlı olduğu anlamına gelir. Bin yüz yıldan fazla bir süre önce Hârizmî, bir dairenin çevresinin hesaplanmasına bir örnek vererek matematikteki mutlak gerçek hakkındaki felsefesine değindi. Yöntemi modern hesaplama çok yakın. Bu yöntem, kitabında Rosen tarafından çevrilmiştir: “Bu bir yaklaşıklık, kesin gerçeğin kendisi değil; çizgi, tam uzunluğunun bulunabilmesi için düz olmadığından hiç kimse bunun tam doğruluğunu tespit edemez ve gerçek çevreyi

³ Baki ve Bütüner, 16. yy'da hala negatif sayıların reel kökler olarak kabul edilmediğini, “gerçek olmayan” olarak nitelendirildiğini anlatır. Karmaşık sayıların ikinci dereceden denklemlerin kökleri olarak nasıl kullanılacağı 16. yy. matematikçilerinden Bombelli tarafından gösterilmiş olsa bile, negatif sayıların kabul görmeyişinden ötürü karmaşık sayıların matematiksel işlemlere dâhil edilmesi uzun sürmüştür. Bkz.: Baki ve Bütüner 2013:219.

bulamaz, her şeyi bilen dışında, çünkü... Burada verilen en iyi yöntem, çapı üç ve yedide bir ile çarpmanızdır” Demek ki Allah yarattıklarını biliyor; çünkü onu yarattı, biz ise ancak kendi yarattığımızı bilebiliriz. Modern matematik, herhangi bir ontolojik soruna ve Tanrı'nın yaratılışına ilişkin değerlendirmeye odaklanmasa da, bin yıl sonra Hollandalı bir matematikçi Brower, Hârizmî tarafından kullanılan aynı örneği kullanarak üçleme (testis) yasasına dair bir örnek sundu. Brower'in örneği, matematiksel gerçeğin zamana bağlı ve sübjektif karakterini göstermektedir (...) Matematik tarihinde bu çözüm yöntemi ilk kez bu kitapta ortaya çıkmıştır. (Baki, 1992, ss. 225-226)

Hârizmî'nin neredeyse her denklem çözümünden sonra “doğrusunu ancak Allah bilir” ya da “böyle yaparsan sonuca ulaşırsın inşallah” şeklindeki ifadesi de bu yoruma bir örnek olabilir. Öte yandan, bu düşünce, cebirde gerek negatiflere yer vermemesi gerekse somut bir kareye bağlı kalacağı bir geometrik model inşa etmesi, “somut gerçeklikle sınırlı olarak *bilinebilir*” alanın dışına çıkmak istemeyişi yönündeki daha önceki yorumumuzu da destekler niteliktedir.

5. Sonuç

Düşünce ve bilimde bugün geldiğimiz aşama elbette tarihsel sürecin katkılarıyladır. Fakat kimi zaman, tarih sürecinde bazı sıçramaların fark edilmediği, bazı önem-

li noktaların gözden kaçırıldığı ya da bazı bağlantıların kurulmakta geç kalındığı veya güçlük çekildiği hissine kapılırız. Bu çalışmada, cebri ele alış biçimiyle çağdaş felsefe ve nesne kuramı tartışmalarına benzerliği açısından mukayese imkânı bulduğumuz Hârizmî'yi, daha önce açıkça görülememiş yahut gösterilememiş hususlara böyle bir ihtiyaçla temas ederek yeniden değerlendirmeyi amaçladık. Tarihsel süreç boyunca, ilgisi nispetinde en çok bağlantılı olan matematiksel ve mantıksal gelişmeler üzerinden Hârizmî cebirini, nesne kuramında bugün gelinen aşamadan hareketle tekrar okuyarak benzerlik ve farklılıklara işaret ettik. Geldiğimiz nokta, Hârizmî'nin cebirsel denklemleri kurarken sayıdan bahsetme yolunun, cebirsel çözümün doğruluk denetlemesine olanak tanıyacak geometrik modeller inşa etmesinin modern mantığın (mümkün dünyalar semantiğini içermesi bakımından özellikle modal mantığın) gramatik dilin hatalarını içermemesi amacıyla inşa ettiği sembolik dil yoluyla nesneyi önermeye konu etmesine ve böylece önermelerin doğruluk değerini belirlemeye çalışmasına ve modeller yoluyla farklı metafiziklere kapı aralayacak mümkün ve imkansız nesneyi içerebilme potansiyeline şaşırtıcı ölçüde benzer olduğudur. Hârizmî cebirinden hareketle bugün böyle bir metafizik ve semantik bu yoruma ulaşmaya izin veren temel saiklerden biri, öyle anlaşılıyor ki, Hârizmî'nin kendisinin belirli bir metafizik motivasyonla evreni anlama çabasıdır. Ancak hareket noktasındaki metafizikle varış noktasındaki metafizikler, tam da aradaki araçsal neden dolayısıyla çok farklıdır. Ulaştığımız bu yorum, mantıksal ve metafiziksel olarak ileriye yönelik bir adım olmaktan ziyade, geçmişi anlama ve böylece ilerleme amacına matuftur.

Kaynakça

- Ajami, H. (2016). Oneness of Knowledge in Islamic Philosophy. *OA-Lib*, 03(07), 1-4. <https://doi.org/10.4236/oalib.1102755>
- Aksoy, A. (2016). Al-Khwarizmi and the Hermeneutic Circle: Reflections on a Trip to Samarkand. *Journal of Humanistic Mathematics*, 6(2), 114-127. <https://doi.org/10.5642/jhummath.201602.09>
- Altunya, H. (2013). Mantık ve Dini İlimler İlişkinin Tarihsel Gelişimi Üzerine Kısa Bir Tahlil. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30, 57-72.
- Aristoteles. (1996). *Metafizik* (Ahmet Arslan, Çev.). Sosyal Yayınları.
- Baki, A. (1992). Al Khwarizmi's Contributions to The Science of Mathematics: Al Kitab Al Jabr Wa'l Muqabalah. *Med J Islamic World Acad Sci*, 5(3), 225-228.
- Baki, A., & Bütüner, S. Ö. (2013). Cebirin Tarihsel Gelişimi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCO-MAT)*, 2(3), 198-231.
- Boeke, J. D., & Fenyó, D. (2015). Much Ado About Zero. *Cell*, 163(3), 534-535. <https://doi.org/10.1016/j.cell.2015.10.033>
- Chaudhuri, A. (2016). Much Ado About Zero. *Undefined*. https://www.academia.edu/25952456/Much_ado_about_zero
- Courant, R. (2013). Modern Dünyada Matematik. İçinde C. Yıldırım, *Matematiksel Düşünme* (9. bs). Remzi Kitabevi.
- Dantzig, T. (2011). *Sayı: Bilimin Dili* (Barış Cezar, Çev.). Metis Yayınları.
- Ekinci, İ. (2021). Harizmî'nin Kitâbu'l-Cebr ve'l-Mukâbele İsimli Eserinin Arap Dilindeki Yeri ve Önemi. *İçtimaiyat Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1).
- Emiroğlu, İ. (2003). Mantık. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 28, ss. 18-28). TDV Yayınları.
- Euler, L. (2015). *Elements of Algebra* (J. L. de Lagrange, Ed.; repr.). CreateSpace, Inc. & Kindle Direct Publishing.
- Fazlıoğlu, İ. (1997). Hârizmî, Muhammed b. Mûsâ -. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 16, ss. 224-227).
- Galilei, G. (1957). *The Assayer* (1623). İçinde S. Drake (Çev.), *Discoveries and Opinions of Galileo* (24th edition). Anchor.
- Gözkân, H. B. (2008). Frege ve Aritmetiğin Temelleri. İçinde H. B. Gözkân (Çev.), *Atirmetiğin Temelleri Sayı Kavramı Üzerine Mantıksal-Matematiksel Bir İnceleme*. YKY.
- Günay, D. (2004). Bilimin Matematiksel (Olan) Temeli. İçinde *Mantık, Matematik ve Felsefe I. Ulusal Sempozyumu -26-28 Eylül 2003, Asos-Çanakkale- Bildiri Kitabı* (ss. 313-325). İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Halmos, P. R. (2013). *Matematikte Yenilik*. İçinde C. Yıldırım, *Matematiksel Düşünme* (9. bs). Remzi Kitabevi.
- Hârizmî, M. (2021). *Cebir ve Denklem Hesabı Üzerine Özet Kitap-Çeviri-İnceleme* (İsmail Ekinci, Tuğba Yavuz, Beyhan Ş. Öztürk, Çev.). DBY Yayınları.
- İbn Sina. (2013). *İşaretler ve Tembihler* (E. Demirli, A. Durusoy, & M. Macit, Çev.). Litera Yayıncılık.
- Katz, V. J., & Barton, B. (2007). Stages in the History of Algebra with

- Implications for Teaching. *Educational Studies in Mathematics*, 66(2), 185-201.
- Kaya, M. (1992). Beytül Hikme. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 6, ss. 88-90).
- Kline, M. (2013). Matematiğin Temelleri. İçinde C. Yıldırım, *Matematiksel Düşünme* (9. bs). Remzi Kitabevi.
- Launay, M. (2016). *Çetele Kemiklerinden Yapay Zekaya Matematiğin Kısa Tarihi* (G. Ünal, Çev.). Say Yayınları.
- Martin, R. M. (1963). *Intension and Decision: A Philosophical Study*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Meinong, A. (1960). On the Theory of Objects (Translation of "Über Gegenstandstheorie", 1904). İçinde R. Chisholm (Ed.), *Realism and the Background of Phenomenology* (ss. 76-117). Glencoe, Illinois: Free Press.
- Nabirahni, D. M., Evans, B. R., & Persaud, A. (2019). Al-Khwarizmi (Algorithm) and the Development of Algebra. *Mathematics Teaching Research Journal*, 11(1-2), 5.
- Newsom, C. V. (2013). Modern Matematiksel Düşünce. İçinde C. Yıldırım, *Matematiksel Düşünme* (9. bs). Remzi Kitabevi.
- Parshall, K. H., & Katz, V. J. (2014). *Taming the Unknown: A History of Algebra from Antiquity to the Early Twentieth Century*. Princeton University Press.
- Pesic, P. (2004). Plato and Zero. *Graduate Faculty Philosophy Journal*, 25(2), 1-18. <https://doi.org/10.5840/gfpj200425216>
- Schaaf, W. L. (2013). Kültürel Bir Birikim Olarak Matematik. İçinde C. Yıldırım, *Matematiksel Düşünme* (9. bs). Remzi Kitabevi.
- Tahiri, H. (2016). *Mathematics and the Mind: An Introduction into Ibn Sinā's Theory of Knowledge*. Springer International Publishing.
- Wedberg, A. (1998). Platon'un Aritmetik Felsefesi (H. G. Topdemir, Çev.). *Felsefe Dünyası*, 27, 114-129.
- Wittgenstein, L. (2007). *Felsefi Soruşturmalar* (H. Barışcan, Çev.). Metis Yayınları.
- Yavuz, T. (2020a). *Varolmayan Nesnelere Semantiği*. DBY Yayınları.
- Yavuz, T. (2020b). İmkânsız Dünyalar. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 10(10:3), 891-908. <https://doi.org/10.18491/beytulhikme.1643>
- Yavuz, T. (2021a). Çağdaş Felsefe ve Nesne Kuramı Tartışmaları Bağlamında Hârizmî'nin Cebri. İçinde *Cebir ve Denklem Hesabı Üzerine Özet Kitap*. DBY Yayınları.
- Yavuz, T. (2021b). Cebri'nin Semantiği: Hârizmî Cebri'nin Felsefi Açından Değerlendirmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(Özel Sayı), 49-58. <https://doi.org/10.32329/uad.1004370>
- Yıldırım, C. (2013). *Matematiksel Düşünme* (9. Baskı). Remzi Kitabevi.

Akademisyenlerin Kariyer Kimliğinin İnşası: Seçkin Akademisyenler Üzerine Bir Çoklu Vaka Çalışması[§]

Constructing the Career Identity of Academics: A Multiple Case Study on Distinguished Academics

H. Merve Bircan Altınsoy^{1*}, Nihat Erdoğan¹

¹Yıldız Teknik Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, İstanbul, Türkiye

Orcid: H. M. Bircan Altınsoy (0000-0003-2224-7381), N. Erdoğan (0000-0002-9328-1846)

Özet: Son dönemde dünyada ve Türkiye’de akademisyenler değerlendirilirken performans ve sıralama öne çıkmaktadır. Akademisyenlerle ilgili yapılan çalışmalar genel itibarıyla akademisyenleri listelemeye yönelik olup, akademisyenlere başarıyı getiren yetiştirme süreçlerinin ele alınmadığı görülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, seçkin akademisyen olarak tanımlanan başarılı akademisyenlerin kariyerlerinin gelişim ve kariyer kimliklerinin inşa süreçlerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan çalışmada, vaka çalışması yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma iki aşamalı yürütülmüştür. İlk aşamada sosyal ve beşerî bilimler (a), fen ve mühendislik bilimleri (b) ve sağlık bilimleri ve yaşam (c) alanlarından birer akademisyene ait önce doküman incelemesi yapılmış, ikinci aşamada ise akademisyenlerle mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Deşifre edilen mülakat dokümanları anlatı analizine tabi tutulmuştur. Sonuç olarak seçkin akademisyenlerin kariyer kimliklerini merak ve sürekli çalışma üzerine kurdukları görülmüştür. Kariyer kimliklerini inşa ederken rol modeller kariyerlerini çalışma disiplini ile ve akademik olarak etkilemiştir. Seçkin akademisyenlerin doktora süreçlerinde doktora tezi onları geliştirmiş ve danışmanları onları olumlu yönde etkilemiştir. Çıkdıkları yayınlar kariyerlerinin merkezindedir ve kariyer başarılarının göstergesidir. Seçkin akademisyenler akademik çalışmalarını ekip çalışması ve iş birliği ile yürütmektedirler. Aynı zamanda kurdukları uluslararası ilişkiler de bu çalışmalarına destek olmuştur. Akademisyenlerin yaptıkları akademik işler yanında, vakitlerini alan yayın dışı akademik işleri de mevcuttur. Bütün bunların yanında seçkin akademisyenlerin önemli başarıları vardır ve kariyer kimliklerinde bu başarıyı vurgulamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Seçkin Akademisyen, Kariyer Kimliği, Kariyer Kimliğinin İnşası, Anlatı, Vaka çalışması

Abstract: Recently, performance and ranking have come to the forefront in the evaluation of academics in the world and in Turkey. Studies on academics generally aim at listing academics, and it is seen that the educational processes that bring success to academics are not addressed. With this in mind, the purpose of this research is to examine the development of the careers of successful academics, defined as distinguished academics, and the construction processes of their career identities. A case study approach was adopted in the study, which was conducted using a qualitative research method. The research was conducted in two stages. In the first stage, a document analysis of an academic from the fields of social sciences and humanities (a), science and engineering (b), and health sciences and life (c) was conducted, and in the second stage, interviews were conducted with the academics. The transcribed interview documents were subjected to narrative analysis. As a result, it was found that distinguished academics constructed their career identities based on curiosity and continuous work. In constructing their career identities, role models influenced their careers in terms of work discipline and academic training. Their doctoral processes have influenced them both with their dissertations and with their advisors and occupy an important place. The publications they publish demonstrate their career success and are central to their lives. They carry out their work through international relationships, collaborations and teamwork. In addition, there are academic activities that are not publications, and these activities take a lot of time. Finally, distinguished academics have very important achievements and this is an important part of their career identity.

Keywords: Distinguished Academics, Career Identity, Career Identity Construction, Narrative, Case Study

* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : mervebircanaltinsoy@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 18.05.2023 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 24.05.2023

doi: 10.32329/uad.1298967

[§]Bu makale H. Merve Bircan Altınsoy’un doktora tezinden üretilmiştir. Makalenin teorik kısmı 9. Yıldız Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi’nde bildiri özeti olarak yayımlanmıştır.

1. Giriş

Yükseköğretimde son on yıllık dönem incelendiğinde akademisyen sayılarının arttığı görülmektedir. Bu bağlamda da yükseköğretimde bir büyüme yaşanmıştır. Akademik felsefede yer alan “publish or perish” söylemi akademisyenlerin üzerinde olan yayın yapma baskısını da göstermektedir ve bu baskı nitelikte doğrusal olmayan bir nicelik artışına sebep olmaktadır (De Rond & Miller, 2005; Kwiek, 2006; Miller, Taylor & Bedeian, 201). Türkiye’de yapılan akademik yükseltmelerde yayının niteliğinden çok niceliğine bakılması (Ak & Gülmez, 2006) akademisyenlerin bunu öncelemesine neden olmuştur. Bütün bu niceliksel sınırlamaların yanında, nitelikli yayınlar yapan ve diğer akademisyenlerden ayrılan başarılı akademisyenler bulunmaktadır.

Nitelikli akademisyen, yükseköğretimin temel işlevi olan eğitim, araştırma ve hizmetin niteliği ve akademisyen niteliğiyle doğrudan ilişkilidir (Erdoğan, 2019). Nitelikli akademisyenler nitelikli çıktılar üretmektedirler ve bu çıktılar bilimin ilerlemesi ve bu yolla ülkelerin gelişmesi için önemlidir (Oyman Bozkurt, 2021). Bu bağlamda akademisyenlerin niteliği ve üniversitelerin niteliğinin değerlendirilmesi için çeşitli sıralama sistemleri üretilmiştir ve bu sistemler yükseköğretimin bir parçası haline gelmiştir (Belenkuyu, 2020).

Dünyada ve Türkiye’de akademisyenler değerlendirilerek performans ve sıralamaların öne çıktığı görülmektedir. TÜBİTAK ve TÜBA’nın bilim ödülleri, Stanford Üniversitesi’nin Top Scientist listesi bu çalışmalara örnek olarak verilebilir. Bu sıralamaların yanında uluslararası düzeyde pek çok üniversite sıralaması yapılmakta (Academic Ranking of World Universities, Times Higher Education vb.) (Belenkuyu, 2020) ve bu sıralamalar üniversitelere kurumsal bir baskı oluşturmaktadır (Shattock, 2017). Oluşturulan bu baskılar ise akademisyenlere yansımaktadır.

Başarının genel olarak listelere girme, sayısal olarak üstte bulunma olarak ele alındığı çalışmalarda akademisyenlerin nasıl yetiştiği, hangi süreçlerden geçerek başarıya ulaştığı, bu kimliği nasıl inşa ettiği konusunda ulusal literatürde bir çalışma yapılmamıştır. Bu süreçlerin incelenmesinin görgül çalışmalarla zor olması, daha derinlemesine araştırmaların ise yukarıda bahsedilen yayın kaygıları nedeniyle yapılamamış olması bunların sebepleri arasında yer alabilir. Uluslararası literatürde ise seçkin akademisyenlerin kariyer gelişim sürecin ele alınmadığı fakat *distinguished academic* ve *elite academic* olarak tanımlanan seçkin akademisyenlerin başarısına odaklanan çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Örneğin Beigi, Shirmohammadi ve Arthur (2018) yaptıkları çalışmada seçkin akademisyenlerin kariyer başarısını “akıllı kariyer”, “sınırsız kariyer”, “kariyer başarısı” kavramları ile incelenmiştir. Sidek ve arkadaşları (2015) ise yaptıkları çalışmada Malezya’da seçkin akademisyen kadrosunda yer alan üç akademisyeni vaka çalışması olarak incelemiştir. Tolga Yuret (2017; 2018) ise elit akademisyenler

üzerine çalışmış, çalışmalarından birinde elit akademisyenler için yabancı eğitimin rolü incelenmiş, diğerinde ise elit akademisyenler çalışılan üniversitelerdeki mezun oranları ve prestijli bir üniversitede profesör olma süreci kapsamında ele almıştır. Fakat bu taramalarda seçkin akademisyenlerin kariyer kimliklerinin inşa sürecine yönelik bir araştırma bulunamamıştır.

Akademisyenlerin kariyerleri kariyer inşa teorisine dayandırılmaktadır. Kariyer inşa teorisi bireylerin kariyerlerini kendilerinin inşa ettiği, mesleki davranışlarına yön verdiği ve kariyerlerini anlamlandırdıkları bir süreçtir (Savickas, 2005). Kariyer inşa teorisinde kariyer öznel açıdan ele alınır ve iş deneyimlerinin toplamı değil, daha çok bu deneyimleri anlamlı bir bütün haline getiren hikâyeye odaklanır. (Savickas, 2005). Bu nedenle kariyer inşa teorisinde anlatı yaklaşımı önemlidir. Anlatı yaklaşımında anlatılar, bireylerin kendilerini ve kariyer kimliklerini anlamlandırdıkları ve inşa ettikleri bir biçimdir (Ylijoki & Ursin, 2013).

Kariyer kimliğinde ise birey kendine “İşimle kendime ve başkalarına ne söylüyorum? Çalışmak benim için ne anlama geliyor?” sorularını sormaktadır (Meijers, 1998, 200). Kariyer kimliği bireyin kendi motivasyonunu, ilgi alanlarını ve yeterliliklerini kabul edilebilir kariyer rolleriyle ilişkilendirdiği bir anlamlar yapısıdır (Meijers, 1998). Bu bağlamda araştırmanın temel sorusu: “Seçkin akademisyenler kariyer kimliklerini nasıl inşa ederler?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı ise seçkin akademisyen olarak adlandırılan üstün başarılı akademisyenlerin kariyer kimliklerini nasıl inşa ettiklerini anlamak ve kariyer gelişim süreçlerini gözlemlemektir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçlar akademi içerisinde nitelikli çalışmalar ortaya çıkaran seçkin akademisyenlerin kariyer kimlikleri hakkında bir şema oluşturacak ve yapılan diğer çalışmalara temel hazırlayacaktır.

2. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

2.1. Kariyer İnşa Teorisi (CCT)

Kariyer inşa teorisi (career construction theory-CCT) Mark L. Savickas tarafından ortaya konulmuştur (2005). Teori bireylerin kendilerini inşa ettikleri, mesleki davranışlarına yön verdikleri ve kariyerlerini anlamlandırdıkları yorumlayıcı ve kişilerarası süreçleri açıklar (Savickas, 2013). Bu teoride bireylerin bireysel inşacılık (öz-inşa) ve sosyal inşacılık ile kariyerlerini nasıl inşa ettikleri ele alınmaktadır. Super’in (1957) mesleki gelişim teorisine ise yeni bir yaklaşım getirmektedir.

Kariyer inşa teorisi kendi kendini inşa etme üzerine odaklanır. Bu nedenle teori benlik üzerinde konumlanır ve benliğe dair üç merkezi bakış açısı incelenir: aktör olarak benlik, aracı/fail olarak benlik (agent) ve yazar olarak benlik (Savickas, 2013). McAdams & Olson’a (2010) göre de birey yaşamı boyunca kişiliğinin gelişimi için üç farklı bakış açısı ile gözlemlenebilir: aktör (davranışı yapan), fail (çalayan) ve yazar (anlatan). Bireyler kendilerini inşa

etmeye aktörler olarak başlarlar, daha sonra eylemi yöneten aktörler haline gelirler ve daha sonra eylemi açıklayan yazarlara dönüşürler (McAdams & Olson, 2010).

Kariyer inşa teorisi, mesleki davranışın (vocational behaviour) dört unsurunu ele alır ve bunu yaşam boyu geliştirir (Savickas, 2002). Bu dört unsur yapı, stratejiler, stil ve hikayelerdir. İlk unsur olan yapı; insan yaşamının yapısıdır. Kariyer inşası, işin insanlar sosyal roller üstlendiği yaşamlarının yapısı içerisinde birçok alandan birini temsil ettiğini kabul eder. İkinci unsur olan strateji ise kariyer uyum stratejileridir. Kariyer inşası, bireylerin karşılaştıkları onları geliştirecek olan görev ve rol geçişlerine, bu değişikliklerle başa çıkmak için kullandıkları stratejilere odaklanır. Üçüncü unsur olan stil, bireyleri pozisyonlarla eşleştirmek için kişilik tarzı (stil) ve gelişimini ele alır. Son unsur olan hikayeler ise kariyer inşasında yer alan diğer üç unsurun özünü etkili bir şekilde ortaya koymayı amaçlar. Hikayelerle yaşam yapısı, kariyer uyum stratejileri ve mesleki kişilik tarzını (stil) açıklayan yaşam temaları ele alınmaktadır (Hartung & Taber, 2008).

Kariyer inşa teorisi anlatı perspektifini benimsemiştir. Anlatı bireylerin deneyimlerine ve eylemlerine anlam verdiği bir şemadır. Bireyin hayatındaki geçmiş olayları anlaması ve gelecekteki eylemleri planlaması için bir çerçeve sağlar (Polkinghorne, 1988). Anlatı perspektifinde hayat hikayelerinin inşası, yapı sökümlü, yeniden inşası ve birlikte inşa süreci ile bireylerin işlerine ait deneyimlerinin özel anlamlarını ortaya çıkaran dinamik bir süreçtir (Savickas, 2013). Bu araştırma kapsamında kariyer inşa teorisi temel alınmaktadır ve bu nedenle anlatı yaklaşımı benimsenmiştir.

2.2. Kariyer Kimliğinin İnşası

Kariyer kimliğinde birey kendisine “Çalışmak benim için ne anlama geliyor?”, “İşimle kendime ve başkalarına ne söylüyorum?” sorularını sormaktadır (Meijers, 1998, 2000). Kariyer anlatıları bize bireylerin geçmişten bugüne nasıl geldiklerini ve gelecekte de nasıl olabileceklerini gösterir (Savickas, 2005). Seçkin akademisyenlerin anlatıları, kariyerlerini nasıl inşa ettikleri, neden bu kariyeri seçtikleri ve daha başarılı olma yönünde ne gibi adımlar attıklarını görmek amacıyla kullanılacaktır.

Kariyer kimliği bireyin ait olmak istediği çalışma grupları, meslekler ve örgütleri bilinçli olarak seçmesiyle inşa edilir. Bu seçimde birey kariyer temelli benlik saygısını artırmak istedikleri yönde bir seçim yaparlar (Walsh & Gordon, 2008). Kariyer kimliği hem yapılandırıcı (constructivist) (bireysel olarak inşa edilmiş) hem de inşacı (constructionist) başkalarıyla etkileşimle birlikte ortaya çıkan bir yapı olarak kabul edilmektedir (LaPointe, 2010). Kimlik oluşumu öz-kimlik (bireyin kim olduğuna inanması) ile sosyal kimlik (bireyin örgütlerde, iş veya profesyonel kültürlerde nasıl görüldüğü) arasındaki etkileşimle, bir ortak inşa süreci olarak ortaya çıkar (Watson, 2009). Burada öz kimlik ve sosyal kimlik tutarlı olduğunda, ihtiyaçları olan onaylanma sürecini yaşamış olurlar (Clarke & Ravenswood, 2019).

Bu bağlamda bu çalışmada seçkin akademisyenlerin kariyerleri ile kendilerine ve başkalarına ne söylediği değerlendirilecektir. Teorik olarak bu temelden hareketle kariyer inşa süreci takip edilecektir.

2.3. Seçkin Akademisyen Çalışmaları

Türkiye’deki son on senedeki akademisyen sayılarına bakıldığında, genel olarak bir artış eğiliminde olduğu görülmektedir. Yaşanan bu niceliksel artış, akademisyenlerin niteliği konusunun da ele alınması gerektiğini göstermektedir. Çünkü nicelik ne kadar artarsa artsın, nitelikli akademisyenler olmadan nitelikli çıktılarının üretilmesi mümkün değildir. Bu bağlamda öncelikle ulusal ve uluslararası literatürdeki akademisyen çalışmaları incelenmiştir.

Türkiye’de akademisyenlerle ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Örgütsel davranış alanı, çalışılan alanlardan biridir. Mobing (Güven, Kaplan & Acungil, 2018), cam tavan (Tahtaloğlu & Özgür, 2020), bağlılık, liderlik ve performans (Kesken, Ünal ve Koçak, 2023) gibi konular bu başlık altında çalışılmıştır. Bunun yanında kadın akademisyenlerle ilgili pek çok farklı çalışma bulunmaktadır (Özbilgin & Healy, 2001; Yıldız, 2018; Yılmaz & Özdemir, 2012; Tepe, 2018; Tuncer, 2019; Demirtaş ve Yeşilyurt Gündüz, 2020). Covid-19, farklı alanlarda olduğu gibi akademisyenlerle ilgili çalışmalarda da araştırma konusu olmuştur (Güven, 2021; Saruç & Aslantürk, 2021; Otluoğlu, Yılmaz, Dalkılıç, 2021; Can & Ançel, 2022; Erdoğan, 2022; Taşlıyan, Özyaşar, Gökyar, 2022). Bunların yanında taşrada akademisyen olmak (Şahin, 2020; Erdoğan, 2022), yabancı akademisyen istihdamı (Gök, 2022), bilimsel kongrelerin akademisyenlerin anlam dünyasındaki yeri (Tonbul & Çiğdem, 2022), Türkiye’de yönetim organizasyon çalışan akademisyenlerin nicel görünümü (Ardıç & Erdoğan, 2009) gibi pek çok farklı konuda da çalışmalar yapılmıştır.

Uluslararası literatürde yapılan çalışmalar incelendiğindeyse örgütsel davranışla ilgili iş-aile dengesi, iş-aile çatışması (Rahman & Ali, 2020); kariyer uyumluluğu, akademik tatmin ve akademik devamlılık (Wilkins-Yela Charlene Roachb, Traceyc & Yel, 2018) gibi çalışmalara rastlanmıştır. Akademik kariyerin kendisi de bir inceleme konusudur. Bu kapsamda bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanında çalışan yüksek nitelikteki akademisyenlerin farklı kariyer yolları araması (Castroa, Heijden & Henderson, 2020); akademik kariyer modelinin incelenmesi (Baruch & Hall, 2004) bunlardan bazılarıdır. Ulusal yayınlarda olduğu gibi uluslararası yayınlarda da kadın akademisyen konusu ayrıca ele alınmıştır. Bu bağlamda akademideki ayrımcılığın fenomenolojik olarak incelenmesi (Bagilhole, 1993); akademide devam eden cinsiyet ayrımı (Baker, 2016); iş-yaşam dengesi söylemlerinin kadın akademisyenlerce değerlendirilmesi gibi (Toffoletti & Starr, 2016) çalışmalar örnek gösterilebilir.

Verilen örneklerde de görüldüğü gibi akademisyenlerle pek çok çalışmaya konu olsa da seçkin akademisyenler, seçkin akademisyenlerin kariyer gelişim süreçleri, kariyer kimliklerinin inşası gibi alanlarda yapılan çalışmalara

rın sayısı oldukça sınırlıdır. Seçkin akademisyen kavramı ise “distinguished academic”, “elite academic” ve “seçkin akademisyen” kavramları ile taranmıştır. Tarama sonucuna seçkin akademisyenler için bir tanımlamaya rastlanmamış olup, bu alanda yapılmış az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Bunun yanında *distinguished academics* taramaları içinde belirli akademisyenin hayatını anlatan çalışmalara rastlanmıştır.

Taramalarda “distinguished academic” kavramının yer aldığı iki çalışma bulunmaktadır. Bunlarda biri Sidek ve arkadaşları (2015) tarafından hazırlanmıştır. Araştırma Malezya’da akademik mükemmellik kültürü oluşturmak istendiğini, bu nedenle de seçkin profesörler isimli bir pozisyon tanımlandığını belirtmiş ve bu pozisyonda yer alan üç akademisyeni vaka çalışması olarak incelemiştir. Seçkin akademisyenler seçilirken öğretim ve deneyim, araştırma ve yayın, akademik tanınma ve liderlik, üniversite ve toplum için hizmetler ve endüstri ve istişare ortaklığı kategorileri ile değerlendirilmektedirler. Yapılan kategorizasyonda öğretim ve denetim ile araştırma ve yayının puanlarının yüksek olması, seçkin akademisyen olabilmeleri için daha önemli olduğu görülmektedir.

Bir diğer araştırma ise Beigi ve arkadaşlarının (2018) makalesidir. Araştırmada bir seçkin akademisyen tanımı yapılmamış fakat akademisyenlerin kariyeri sınırsız kariyer olarak tanımlanmış ve seçkin akademisyenlerin kariyer başarı süreçleri tanımlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada 28 seçkin akademisyen ve bu akademisyenlerden 8’inin eşleri ile mülakatlar yapılarak seçkin akademisyenlerin kariyer başarı kavramı tanımlanmaya çalışılmıştır.

Elite academic kavramı ise ilk kez 1997 yılında Christensen, Henderson, Griffiths ve Levings tarafından hazırlanan makalede kullanılmıştır. Bu makalede de bir elite academic tanımı yapılmamış, yaş kriteriyle bilişsel test süreçleri ele alınmıştır. Tolga Yuret (2017; 2018) tarafından hazırlanan iki makalede ise elit akademisyenler ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. 2017 yılında yayımlanan ilk makalede ABD’deki akademisyen eğitiminde yabancı eğitimin rolü anlaşılmasına çalışılmıştır. 2018’de yayımlanan ikinci makalede ise elit akademisyenler için iki temel analiz noktası bulunmaktadır. Bunlardan biri çalışılan üniversitelerdeki mezun oranları, diğeri ise prestijli bir üniversitede profesör olma sürecidir. Burada başarılı olma süreçleri (a) akademisyenlerin hareketliliği, (b) mezun olunan üniversitede akademisyen olma ve (c) mezun olma zamanları/süreçleri olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir. Bu süreçler seçkin akademisyenlik süreçleri ile ilişkilidir.

2.4. Başarılı Akademisyen Çalışmaları

Türkiye’de “TÜBİTAK Bilim Ödülü Ödülleri”, “Uluslararası TÜBA Akademi Ödülleri”, “TÜBA Üstün Başarılı Genç Bilim İnsanı Ödülleri” ve “TÜBİTAK Uluslararası Lider Araştırmacı Programı” yaptıkları çalışmalarla diğer akademisyenlerden ayrılan, oldukça başarılı akademisyenlerin değerlendirildiği ödüller ve programlardır.

TÜBİTAK Bilim Ödülleri’nde, bilim ödülünün “Ülkemizde yaptığı çalışmalarla bilime uluslararası düzeyde önemli katkılarda bulunmuş” akademisyenlere (TÜBİTAK, 2006) verildiği görülmektedir. Burada yayın ve atıf kriterleri önemlidir. Uluslararası TÜBA Akademi Ödülleri “İlgili alanda özgün, öncü ve çığır açıcı çalışmaları olan bilim insanlarına” verilmektedir ve her yıl ödüllerden bir tanesi, üç alan arasında dönüşümlü olarak, yalnızca Türkiye veya Türkiye bağlantılı bilim insanlarına verilmektedir (TÜBA, 2023). Burada özgün, öncü ve çığır açıcı çalışmalar vurgusu önemli olmakla birlikte çalışmalar yine niceliksel olarak incelenmektedir.

TÜBA Üstün Başarılı Genç Bilim İnsanı Ödülleri’nde adayların özgeçmişleri ve bilimsel araştırmacının niteliğine bakılmaktadır. Bu nitelik kapsamında yurt içi ve yurtdışı adresli yayınlar ve projelerin niteliği incelenmektedir. TÜBİTAK Uluslararası Lider Araştırmacılar Programı’nda ise başarı kriteri olarak akademisyenlerin üniversite sıralamasında üstlerde olması veya atıf sayısının fazlalığı birer sayısal gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uluslararası alanda yapılan Stanford Üniversitesi Top Scientist Listesi ise akademisyenlerin sıralamasının yapıldığı bir diğer çalışmadır. Bu çalışmada: “Atıf sayıları”, “H-indeks, Web of Science ya da Scopus değerleri” ve “Ortak yazarlıklar” değerlendirme kriteri olarak yer almaktadır (Ioannidis, Boyack & Baas, 2021). İncelenen tüm bu sıralamalar ve ödüllendirmelerde genel olarak performans temelli bir sıralama yapıldığı, akademisyenlerin bu başarı süreçlerinde kariyerlerini nasıl geliştirdikleri ve kimlik inşa sürecinin nasıl ilerlediğinin ele alınmadığı görülmektedir.

Literatür taramalarında ve bu araştırmalarda da görüldüğü gibi seçkin akademisyenlerle ilgili yapılan çalışmalar temel düzeyde kalmıştır. Yukarıda ele alınan TÜBİTAK, TÜBA gibi kuruluşların kriterleri ve bu çalışmalar birlikte incelendiğinde, araştırma için bir seçkin akademisyen tanımına ve seçkin akademisyenlik için belli kriterlere ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında öncelikle seçkin akademisyen kriteri tanımlanmıştır. Araştırmanın temel sorusu ise “Seçkin akademisyenler kariyer kimliklerini nasıl inşa ederler?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı, seçkin akademisyenlerin kariyer gelişimlerini ve kimlik inşa süreçlerini incelemektir.

3. Yöntem

Seçkin akademisyenlerin kariyer gelişimleri ve kariyer kimliklerinin inşa süreçlerini anlamak amacıyla bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile araştırma tasarlanmıştır. Nitel araştırma: “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir nitel sürecin izlendiği” araştırma sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2021, 33).

Çalışmanın paradigması ise yorumsamacı/yapılandırmacı

paradigmadır. Bu paradigmadaki gerçekliğin sosyal olarak inşa edildiği düşünülmeyle birlikte, bireylerin yaşadıkları deneyimler ve bu deneyimlere atfettikleri anlam, araştırma kapsamında incelenmektedir. Bu kapsamda akademisyenlerin kendi bakış açılarından akademisyen olma deneyimi araştırma kapsamında incelenmektedir.

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan durum (vaka) çalışması deseni belirlenmiştir. Durum çalışması bir durum hakkında ya da belirli bir zaman içerisinde geçen durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin: Mülakatlar, gözlemler, dökümanlar, raporlar) aracılığıyla detaylı bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu yaklaşımdır (Creswell, 2013). Bu araştırma kapsamında ise akademisyenlerin “seçkin akademisyen olma durumları” ve “kariyer kimliklerinin inşa süreci” incelenmektedir. Araştırma için 20 Eylül 2022 tarihinde Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 2022.09 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır.

3.1. Çalışma Grubu

Seçkin akademisyen kavramı yukarıdaki araştırmalardan hareketle, TÜBA Akademi Ödüllerinde ele alındığı gibi: “İlgili alanda özgün, öncü ve çığır açıcı çalışmaları olan bilim insanı” olarak tanımlanmıştır. Seçkin akademisyenlerin “seçkin” olarak nitelendirilebilmesi için aşağıdaki maddeler incelenmektedir:

- Akademisyenlerin yayın sayıları
- Akademisyenlerin atıf sayıları
- H- indeks değerinin yüksek olması
- Akademisyenlerin bulunduğu üniversitenin ön sıralarda yer alması.

Bu kriterler haricinde seçkin akademisyenler, TÜBA Akademi Ödüllerini sınıflandırmasında kullanılan üçlü alan sınıflandırılmasına tabi tutulmuştur. Bu alanlar (1) sosyal ve beşerî bilimler, (2) fen ve mühendislik bilimleri ve (3) sağlık bilimleri ve yaşam şeklindedir.

Çalışma grubu belirlenirken seçkin akademisyen kriterlerine göre çalışmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırma için sosyal ve beşerî bilimler, fen ve mühendislik bilimleri ve sağlık bilimleri ve yaşam alanlarından birer tane akademisyen seçilmiştir. Her alandan seçilen bu akademisyenler kendi alanlarında önemli ödüller almış ve yaptıkları çalışmalarla öne çıkmış akademisyenlerdir. Bu nedenle vaka çalışması için bu akademisyenler seçilmiştir.

Sağlık bilimleri ve yaşam alanındaki katılımcı Erciyes Üniversitesi’nden mezun olmuştur, vakıf üniversitesinde görev yapmaktadır ve profesör unvanına sahiptir. Fen ve mühendislik bilimleri alanındaki katılımcı İstanbul Teknik Üniversitesi’nden mezun olmuştur, devlet üniversitesinde görev yapmaktadır ve profesör unvanına sahiptir. Sosyal

ve beşerî bilimler alanındaki katılımcı ise Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nden mezun olmuştur, vakıf üniversitesinde görev yapmaktadır ve profesör unvanına sahiptir.

3.2. Araştırma Süreci

Seçkin akademisyenlerin kariyer kimliklerinin inşa süreçlerini anlayabilmek için iki aşamalı bir araştırma yürütülmektedir:

- Mülakat öncesi hazırlık: Açık kaynaklardan tarama yapılmaktadır. Bu kapsamda akademisyenlerin özgeçmişleri, kendileriyle ilgili yazılmış haberler, röportajlar, kitaplar ve video kayıtları gibi pek çok farklı kaynak incelenmektedir. Bu kaynaklardan katılımcıların eğitim geçmişleri, yaptıkları projeler, yayınları gibi akademik geçmişleri ile alakalı bilgiler derlenmektedir. Bunun haricinde mülakat soruları öncelikle elde edilen bu kaynaklarda taranmaktadır ve eğer soruları karşılayan yanıtlar varsa bunlar mülakat öncesinde not edilmektedir. Görüşme yapılan akademisyenlerin yoğunlukları nedeniyle onlara mülakatlarda odaklı sorular sormak araştırmanın odağını elde etmek açısından da önemlidir. Mülakat öncesi hazırlıkta elde edilen veriler her akademisyene ait ayrı bir klasör oluşturularak arşivlenmiştir.
- Mülakat süreci: Yapılan detaylı taramalardan sonra katılımcılara kariyer kimliklerinin inşa sürecine ait odak sorular sorulmuştur. Mülakat soruları sabit olmakla birlikte akademisyenlerin anlatılarına göre ek sorular sorularak kimlik inşa süreci gözlemlenmiştir.

Mülakatlar online toplantı platformu olan zoom üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde mülakata başlamadan önce katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş, sonrasında ise kayıt izni istenmiştir. Kayıt izni alındıktan sonra program üzerinden görüşmeler araştırmacının bilgisayarına kaydedilmiştir. Mülakat sonrasında görüşme kayıtları katılımcılara iletilmiştir. Bu kapsamda katılımcılarla toplam 215 dakikalık mülakat gerçekleştirilmiştir.

Mülakatlar kapsamında akademisyenlerin yetişme süreçleri, meslek seçim süreci, akademisyenlik süreci, özgeçmişlerinin incelenmesi, akademik deneyimlerinin değerlendirilmesi, akademideki üretkenlik çalışmaları, iş-aile yaşam süreçleri gibi temel konuları içeren sorular sorulmuştur. Bu sorular mülakat sürecine göre takip sorularıyla açılarak mülakat süreci yönetilmiştir. Akademisyenlere ait özgeçmiş bilgileri mülakat sürecinde destek olmaktadır. Ayrıca katılımcılar mülakat öncesi ve sonrasında kendileriyle ilgili ek kaynak varsa bunları paylaşarak araştırma sürecine destek olmuşlardır. Bu şekilde seçkin akademisyen olma süreçlerine ait gelişim süreci ve kimlik inşası incelenmektedir.

3.3. Veri Analizi

Seçkin akademisyenlerin kariyer kimliklerini inşa süreçlerini anlamak için anlatı analizi tercih edilmiştir. Anlatı yaklaşımının veri analizi Creswell’e göre şu aşamaları

içermektedir (2013, s. 192-193):

- Veriler için dosya oluşturulur ve düzenlenir.
- Metinler okunur, kenarlarına notlar alınır ve ön kodlar oluşturulur.
- Hikaye veya bir dizi objektif deneyim betimlenir ve bunlar kronolojik olarak yerleştirilir.
- Kodlar ve temalar içerisindeki veriler hikaye tanımlama, dönüm noktalarını bulma ve bağlamsal materyalleri tanımlama olarak sınıflandırılır.
- Veriler yorumlanır. Bu hikayeyi daha geniş anlamları ile yorumlamayı içerir.
- Son olarak anlatı süreçler, kuramlar ve yaşamın eşsiz ve genel özellikleri üzerine odaklanılarak sunulur.

Katılımcılara ait toplam 215 dakikalık ve 43 sayfalık veri önce deşifre edilmiş, sonrasında da kodlama için tekrar tekrar okunmuştur. Kariyer kimliğinin inşasına yönelik veriler iki aşamalı olarak kodlanmıştır. İlk aşamada öne çıkan temalar belirlenmiş, sonrasında ise ikinci kodlamada bu temaların asıl haline ulaşılmıştır. Ulaşılan temalara ait bir örnek aşağıdaki Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1’de de görüldüğü gibi merak temasına ait alıntılar önce “araştırma merakı” ve “akademik merak” olarak kodlanmış, sonrasında ikinci kodlamada ise merak temasına ulaşılmıştır.

4. Bulgular

Seçkin akademisyenlerin kariyer kimliklerinin inşa sürecine ait veriler anlatı analizi yapılarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda inşa sürecine ait sekiz tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; (1) merak, (2) rol model, (3) doktora, (4) çalışma, (5) yayın, (6) uluslararası ilişkiler, iş birliği ve ekip çalışması, (7) yayın dışı akademik işler ve (8) başarılarıdır. Bu bağlamda temalar ve temaları destekleyen bulgular sonraki bölümde paylaşılacaktır.

4.1. Merak

Merak teması kariyer kimliğinde öne çıkan ilk temadır. Seçkin akademisyenlerde merak teması araştırma merakı, akademik merak, akademisyene özelliği ve yayın yapmaya merak alt temalarından oluşmaktadır. Araş-

tırma merakı alt teması incelendiğinde üç katılımcının da araştırma merakını vurgulamışlardır. Sosyal bilimler alanındaki katılımcı işine samimi bir merak olduğunu aşağıdaki alıntı ile belirtmiştir:

“Ben işime samimi bir merakı olan bir insanım. Yani ben mecburen çalışmıyorum. Para için de çalışmıyorum, ödül için de çalışmıyorum, şey için de çalışmıyorum, statü için de çalışmıyorum. Yani ben gerçekten ne yapıyorsam o konuyu merak ediyorum.”

Bunun yanında akademisyenlerin araştırma merakı ile çalışma yapmalarının gerekliliği ile ilgili de yorumda bulunmuştur:

“Gönül isterdi ki hani hakikaten konularımızı faydalı olduğu için, merak ettiğimiz için, değerli olduğu için, bir derinliği olduğu için, öyle motivasyonlarla seçelim.”

Fen bilimleri alanındaki katılımcı akademik süreçlerini araştırma merakı ile açıklamıştır:

“Asistanlık döneminde yine dediğim gibi, bilimsel çalışmalara merak diyebilirim. Diğer arkadaşlardan daha fazla olduğunu söyleyebilirim. İnsanlar nasıl yayın yapıyorlar? Bu beni merak ettirirdi.”

Akademik merak alt teması sağlık bilimleri katılımcısı tarafından vurgulanmıştır. Bu kapsamda akademik merakın aileden gelmiş olması, bilim için en önemli şey olduğu görüşü aşağıdaki alıntılarda paylaşılmıştır:

“Akademik merak var mı? Belki genetik de var. Aile ortamı, kültürel birikim, dünyayı algulama, iç sorgulama, yani ne olduğumuzu, kimiz, niye böyle olduk, bütün bunlar benim bilimsel düşünceye ağırlık vermeme yol açtı ve sonuçta akademisyen olmak kararını verdim.”

“İnsanlığa, ülkeme katkıda bulunmak amaçlarımdan birisi. Özel olarak akademik merakınız var, bir şeyi ortaya çıkarmaya çalışıyorsunuz. Bilimde açık noktalar var, ilgilendiğiniz bir alan var, ne olduğunu bilmiyorsunuz, onu anlamaya çalışıyorsunuz.”

Tablo 1. Merak Teması

Alıntı	Alt Tema	Tema
Ben işime samimi bir merakı olan bir insanım. Yani ben mecburen çalışmıyorum. Para için de çalışmıyorum, ödül için de çalışmıyorum, şey için de çalışmıyorum, statü için de çalışmıyorum. Yani ben gerçekten ne yapıyorsam o konuyu merak ediyorum	Araştırma merakı	Merak
Asistanlık döneminde bilimsel çalışmalara merak diyebilirim. Diğer arkadaşlardan daha fazla olduğunu söyleyebilirim. İnsanlar nasıl yayın yapıyorlar? Bu beni merak ettirirdi. Merak ederdim.	Araştırma merakı	Merak
İnsanlığa, ülkeme katkıda bulunmak amaçlarımdan birisi. Özel olarak akademik merakınız var, bir şeyi ortaya çıkarmaya çalışıyorsunuz. Bilimde açık noktalar var, ilgilendiğiniz bir alan var, ne olduğunu bilmiyorsunuz, onu anlamaya çalışıyorsunuz. Akademik merak var, ülkenize katkı var.	Akademik merak	Merak

Akademik merak var, ülkenize katkı var.”

Merak kapsamında bir diğer alt tema akademisyen özelliği olarak meraktır. Bir seçkin akademisyen özelliği olarak merak üç katılımcıda da görülmüştür. Sosyal bilimler alanında görev yapan katılımcının akademik merakla ilgili alıntısı aşağıda yer almaktadır:

“Meraklı bir insan olmak değerli bir vasıf. O zaman sıkılmıyorsunuz. İdealde bence benim biraz önce söylediğim gibi (akademisyenliği) meraktan dolayı yapıyor olmak iyi olurdu.”

Merak temasının bir diğer alt teması ise yayın yapmaya meraktır. Fen bilimleri alanında görev yapan katılımcının bir merak unsuru olarak yayın yapma teması ile ilgili alıntılarını aşağıda verilmiştir:

“Tüm aşamalar için ilgi alanım hep nasıl daha iyi bir yayın yapılabilir daha iyi dergilerde yayın yapılabilir. Bu şekilde bir araştırma merakım vardı.”

4.2. Rol Model

Seçkin akademisyenler kariyerlerini inşa ederken, kariyer inşa teorisinde de yer aldığı gibi aktörler olarak kendilerine rol modeller belirlerler. Bu rol modeller seçkin akademisyenlerin kariyerlerine oldukça etkili olmuşlardır. Katılımcıların rol modelleri anne babaları, doktora tez hocaları, sınıf arkadaşları, başka akademisyenler ve öğretmenleri olmuştur. Seçkin akademisyenler önce çevrelerindeki rol model almışlar, sonrasında akademik hayatları devam ederken kendileri de rol model konumunda olmaya başlamışlardır. Bu nedenle de son olarak öğrencilere rol model olma alt teması bu başlık altında yer almaktadır.

Rol model teması altında ilk olarak anne-babanın rol model olması alt teması incelenecektir. Anne babanın rol model olması bütün katılımcılarda görülmüştür fakat farklı formlardadır. Örneğin sosyal bilimler alanındaki katılımcının anne babasının akademisyen olması onu etkilemişken, fen bilimleri alanındaki katılımcı babasının eğitimci olmasını rol model olarak almıştır. Anne babanın rol model olması hem meslekleriyle hem de yaşantılarıyla e olmuştur. Sosyal bilimler alanındaki katılımcının anne babasının kariyeri açısından rol model olması ile ilgili alıntısı aşağıda verilmiştir:

“Annemle babam iyi rol modelleri onlar da severek yapmak sebebiyle faydalı olmak arzusuyla çalışmış akademisyenler. Hiçbir zaman böyle kendilerini ortaya çıkarmak, bir pay almak, meşhur olmak yok işte ödül almak falan gibi bir şeyleri olmadı. Onlar da işin bu dışsal motivasyon unsurlarıyla ilgisizlerdi. O açıdan iyi bir rol model olduklarını düşünüyorum.”

Sağlık bilimleri alanındaki katılımcı ise babasının öğret-

men olmasını rol model olarak almıştır:

“Tabi esas babam öğretmen olduğu için, bu yöne doğru gitmemizin esas sebebi o. Yani öğretmen bir ortamda yetiştik sürekli okullara, babamın okuluna giderdik. Babam ilkokul öğretmenliği, lise öğretmenliği, üniversite düzeyinde öğretmen, hocalık falan yaptı. Dolayısıyla tüm ortamları gördük gençken, çocukken. Dolayısıyla orada bir alışkanlık vardı. Esas sebebi ailede görmüş olmak.”

Anne babanın yaşantılarıyla rol model olması alt teması sosyal bilimler alanındaki katılımcıda görülmüştür. Buna ait alıntı aşağıda verilmiştir:

“Pratik olarak da annemlerin hayatı bize güzel gelirdi. Yani kendi ofisleri vardı. Biz ne zaman gitsek, oradalar, dersi yoksa, ofisinde oturan, çalışan, okuyan bir insan. İş hayatının bir sürü sorunundan da azade bir hayatları vardı. Daha büyüdüğümüzde onu da fark ettik. Yani bir takım pratik olarak da cazibesi bize net oldu galiba ki ikimiz de ablam da ben de başka bir şey düşünmek, denemedik yani başka bir meslek denemedik bile.”

Rol model teması içerisinde bir diğer önemli alt tema doktora tez hocasının rol model olmasıdır. Doktora tez hocası (danışmanlar) seçkin akademisyenlerin kariyerinde önemli bir yerde durmaktadırlar. Doktora tez hocalarının rol model olması iki ayrı başlık altında görülmektedir. Birisi karakteriyle rol model olması bir diğeri ise teşvikleriyle rol model olmasıdır. Sosyal bilimler alanındaki katılımcıya doktora tez hocası karakteriyle rol model olmuştur:

“Tez hocam tevazuuyla bence önemli bir rol modeliydi. O alanında iyi bilinen bir insandı ama kendini şişirmezdi. Çok yardımseverdi ondan kim ne istese elinden geleni yapardı, ona dünyanın her yerinden her gün mesajlar gelirdi. Hepsine cevap verirdi vala. Yani olağanüstü yardımsever bir insandı. Kendi varlığını vermek üzerine tanımlamış bir insandı almak üzerine tanımlanmış bir insan değildi.”

Fen bilimleri alanındaki katılımcının doktora tez hocası teşviki akademik kariyerinde önemli bir yerde durmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki alıntı tez hocasının etkisi ile ilgilidir:

“Hocam yayın yap bunlar önemli şeyler diye sürekli bize araştırma görevliliğimizde söyledi. Teşvik etti. Mesela farklı bir hocaya düşseydik herhalde o da farklı olabilirdi” (Okul isimleri ve hoca ismi silinmiştir.)

Sosyal bilimler alanındaki katılımcı da başka akademisyenleri rol model aldığını belirtmiştir:

“İyi ders anlatan hocaları hep takdir ederim. Biraz öğrenmeye çalışırım onlardan. Öğrencilerine daha empati duyabilen hocaları, kendini ders verme konusunda pedagojik olarak geliştirebilen insanları hep takdir ederim.”

Sosyal bilimler alanındaki katılımcı sınıf arkadaşlarını çalışmalarıyla, iş takibiyle ve buna benzer özellikleriyle de rol model aldığını söylemiştir. Bu bulguya ait alıntı aşağıda yer almaktadır:

“Üniversitede okurken bazı sınıf arkadaşlarım bana iyi rol modelleri oldular yani onların çalışma disiplinleri, çalışma ahlakları, beraber çalışma kültürleri, ekip olarak araştırma yapma kültürleri, profesyonellikleri yani toplantıların vaktinde başlaması, herkesin hazır gelmesi, ortak hafızanın birikmesi için kurdukları sistemler, alınan kararların yapılan şeylerin ortak bir drive’da olup herkesin erişebilir olması, her yeni bir şey ekleyen oraya koyması ve yanına kılavuz koyması hani dolayısıyla sıfırdan gelen birinin hemen adapte olup projede çalışabiliyor olması. Yani o Amerika’nın araştırma altyapısı kurma adına, kültür ve tecrübesinden çok şey öğrendim. Araştırma bir zeka işi değil bir sistem işi. O sistemi onlardan gördüm Onun çok çok faydası oldu.”

Rol model teması içerisinde bir diğer alt tema üst neslin eğitimi olmasıdır. Anne babanın etkisinde olduğu gibi üst neslin eğitimi olması da seçkin akademisyenlerin kariyer kimliklerini inşa sürecini etkilemiştir. Örneğin fen bilimler alanındaki katılımcı üst nesillerin kendisine etkisini aşağıdaki şekilde anlatmıştır:

“Ben sosyal hayatla, kültürel hayatla ve dünyayla da yakından ilgilenen bir insanım. Bu düşüncem de benim, daha doğrusu düşünce sistemim ortaokulda, ilkokulda şekillendi. Özellikle benim babaannem, 96 yaşında vefat etti. Çok kültürlü bir insan, okumamış da ama. Dedem yine erken yaşta vefat eden bir öğretmen. Fransızca biliyor, keman çalmış biliyor, kasabada spor tipi faaliyetleri yapmış. Yani Cumhuriyet’in ilk döneminde yetişmiş insanlar. Babaannem çok güzel Türkçesi var. Yani biraz daha böyle entelektüel, o zamana göre seviyesi olan bir aile ortamıydı. Dünyanın konuşulduğu, dünyadaki gelişmelerin konuşulduğu, babam her ne kadar üniversite mezunu değilse de çok böyle dünyayla ilgilenen bir insandı.”

Sosyal bilimler alanına ait katılımcı ise üst neslin etkisini şu şekilde paylaşmıştır:

“Dedem emekli Türkçe öğretmeni idi. Anneannem emekli Fransızca öğretmeni idi. Baba tarafında da babamın dedesinin dedesi İngiliz edebiyatı öğretmeni, kendi babası İngiliz dili ve edebiyatı profesörü. Dolayısıyla ailede zaten eğitime, yani eğitimle ilgili çok rol modeli vardı. Öğretmenliği sevdirecek çok insan vardı.”

Rol model temasının bir diğer alt teması öğretmenlerin rol model olmasıdır. Burada kariyer inşa teorisinde de ele alınan çocukluk-gençlik döneminde bireylerin çevresindeki rol modelleri belirlemesi durumu örneklendirilmiştir. Bu kapsamda sosyal bilimler alanındaki katılımcı ilkokulda öğretmenine hayran olduğunu belirtmiştir:

“Yani okul ortamını sevmek kolay. Sen de zaten ilkokuldasın, ortaokuldasın, kendi öğretmenine hayransın. Hani annen, baban da anneannen deden de öyle insanlar. Kendinin saygı duyduğu, belki biraz korktuğu, belki sevdiği işte öğretmeni gibi.”

Sağlık bilimleri alanındaki katılımcı da öğretmenlerinin kendisine olan etkisini olağanüstü olarak tanımlamıştır:

“Öğretmenler çok heyecanlıydı. Yani bizi iyi yetiştirmek için olağanüstü gayret gösteriyorlardı. Şimdi üstün yetenekli bilim insanından bahsediyorsun ama üstün yetenekli öğrenciler elinde yetiştim. O bakımdan şimdi burada ilkokul, ortaokul düzeyinde özellikle çok olağanüstü insanlardı.”

Alt temalardan sonuncusu ise akademisyenlerin bir süre sonra kendi öğrencilerine rol model olmalarıdır. Bu akademisyenler inşa ettikleri seçkin akademisyen kimliği ile kendi öğrencilerine örnek olmaktadır. Bu bulgulara ait alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Üretim dönemi geçiyor tabii. Yani üretime geçme, araştırma yapma dönemi oluyor ve öyle devam ediyor. Bir müddet sonra tabii siz yetiştiriyorsunuz. Yanınızda elemanlar yetiştiriyorsunuz. Yani çok düşünme, anlama ve düşünme süreci, arkasından yoğun bir çalışma süreci, sonra da önderlik etme, hocalık etme süreci başlıyor.” (Fen bilimleri katılımcısı)

“Çok iyi elemanlar yetiştirdim. Şimdi ulusal çalışmalar planlıyorum, fikir veriyorum, yazıları denetliyorum. Uluslararası çalışmalara öncülük ediyorum, katılıyorum.” (Sağlık bilimleri katılımcısı)

4.3. Doktora

Seçkin akademisyenler kariyer kimliklerini inşa ederken, onları için önemli olan süreçlerinden birini doktora süreci olarak tanımlamışlardır. Doktora süreci akademisyen adaylarının akademiye hazırlandığı bir süreçtir. Araştırma sürecinde seçkin akademisyenler doktora içerisindedir. Tez hocasının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca doktora sürecini bir dönüm noktası olarak adlandırmışlardır. Bunun yanında doktora sürecinin yurtdışında olması ve olmaması ile ilgili de ayrı değerlendirmeler olmuştur. Yurtdışı doktorasının akademisyenleri pek çok farklı açıdan olumlu etki ettiği görülmüştür.

Doktora temasında ilk öne çıkan doktora tez hocasının etkili olmasıdır. Örneğin sosyal bilimlerdeki katılımcının doktora tez hocası onu karakteri ile etkilemiştir:

“Doktora tez hocam çok çok gerçekten olağanüstü müşfik ve bilge diyeceğim bir kişiydi. Zaten onu tanıdığımda da 74 yaşındaydı, yani onun o yaşının verdiği de bir sakinliği ve oturmuşluğu vardı. O saate kadar artık ben doktora seçtiğim için ekstra beni yönlendirmesi gerekmedi. Ama o süreç boyunca motivasyonumu yüksek tutmak, kendime güvenmek konusunda onun da kişiliğinin çok büyük payı oldu.”

Sosyal bilimlerdeki katılımcı için doktora tezi bir dönüm noktası olmuştur. Bu bulguyu ise aşağıdaki alıntı ile açıklamıştır:

“Doktora tezi kendi başına bence kıymetli bir dönüm noktası. Hani onu iyi bir üniversitede kıymetli bir hoca ile yapmış olmak herhalde bence önemli oldu. Doktora yapmak başarı gibi düşünmez insan belki. Hani bu kariyerin başındaki zaten mecburi şey gibi ama o koşullarda yapabilmemiş olmak bence ömür boyu koluma altın bilezik oldu. Yani oradaki kazandığım görgü, iş disiplini bence çok çok çok belirleyici oldu. Bence pek öncesinde Türkiye’deki eğitim hayatımda öyle bir iş disiplini öğreten bir şey olmadı. Yani öyle sistemik, araştırma altyapısı diyebileceğiniz, araştırma sistemi, araştırma ekosistemi diyebileceğiniz bir görgüm olmadı benim oraya gidene kadar. Orada anladım bunun bir sistem işi olduğunu. O yüzden o oradaki şey de bence belirleyici oldu.”

Doktora teması ile ilgili en önemli bulgu ise yurt dışında doktora ile ilgili bulgulardır. Sosyal bilimlerdeki katılımcıların yurt dışı deneyimi bulunurken fen bilimleri katılımcısının yurt dışı doktorası bulunmamaktadır. Bu durumu ise uluslararası iş birliği ve çalışmalarda bir eksiklik olarak görülebileceğini belirtmiştir. Öncelikle sosyal bilimlerdeki katılımcının yurt dışı doktorasına ait alıntı aşağıda verilmiştir:

“Her şey Amerika doktorasıyla başlıyor

ama yani onu da hayatın bir gerçeği olarak kabul etmek lazım. Türkiye’de hiç çıkmaysaydım ne kadar açılabilirdim? Kestiremiyorum.”

Fen bilimleri alanındaki katılımcının bu eksikliği ile ilgili alıntısı ise aşağıdaki gibidir:

“Doktoram yurt dışından olmadığı için belki de bu durum söz konusu. Yani doktora yurt dışından olsaydı belki daha yurt dışına açık onlarla yurt dışındaki insanlarla daha çok çalışıyor olabilirdim. Bu da bir engel olmuş olabilir yani.”

4.4. Çalışma

Seçkin akademisyenler bu kariyeri inşa ederken çok çalışmışlardır, bu nedenle de araştırma kapsamında çalışma teması elde edilmiştir. Seçkin akademisyenler bu kariyeri sürekli çalışarak, çalışmaya odaklanarak, aynı zamanda alanlarına da odaklanarak, çalışmayı hayatlarının merkezine koyarak, planlı olarak ve zamanı iyi kullanarak inşa etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencileriyle de yoğun bir şekilde çalışmışlardır. Bu temayla ilgili ilk ortak alt tema sürekli çalışma temasıdır. Sosyal bilimlerdeki katılımcının süreklilik ile ilgili bulgusu aşağıdaki gibidir:

“Gününe baktın, hatta birine randevu mu veriyorsun mesela işte pazartesi, bakacaksın hani 12’ye kadar vermeyeceksin çünkü 9-12 araştırmayla uğraşılıyor olacaksın. Yani gün senin için 12’de başlıyor olacak. Kapanacak oralar ve her şeyi 12’den sonra alacaksın. Arkadaşını mı arayacaksın onu da 12’den sonra arayacaksın. Sen sabahçı değilsin akşamcısın o zaman akşam. 3 saat yapamıyorsan 1 saat ama başka yolu yok, yani onu bir merkeze koyup hayatı onun çevresinde sarmalamak lazım. Yoksa olmuyor benim tecrübem de öyle.”

Fen bilimleri alanındaki katılımcı ise hafta sonları da sürekli çalışmasını nasıl sürdürdüğünü şu şekilde anlatmıştır:

“Hafta sonu tabii ki farkındayız, herkesin bir gezmeye ihtiyacı oluyor. Biz de sürekli derslere gidiyoruz, çalışıyoruz bilgisayar başında. Ama onun dışında gittiniz geldiniz hemen bilgisayar başında. Onun dışında boşluk yok yani. Hani oturayım işte iki saatte televizyon seyredelim böyle bir şey yok.”

Sağlık bilimlerdeki katılımcı ise sürekliliği aşağıdaki gibi ele almıştır:

“Yani ben kendimi bildim bileli, ilkokuldan beri çok fazla ders çalışırım. Bir sü-

reklilik yani bu o var burada. Şu anda da sizden önce yine bir makale okuyordum. 3-4 yazı yazıyorum, işte hasta görüyorum falan. Yani bir süreklilik çok önemli. Bir dönem çok çalışırsınız, 3 sene, 5 sene, 10 sene. Ondan sonra kesintiye uğrar, başka bir işe dalarsınız. Bilim adamında böyle bir şey kabul edilemez. Zaten iyi bir bilim adamı olamazsınız. Hayatınızın belli bir döneminde çok iyi işleri yapmış birisi olarak anılırsınız. Bu çok önemli. Bir de yine en önemli hususlardan birisi belli konulara odaklanmak.”

Çalışma teması altında yer alan bir diğer alt tema çalışmaya odaklanmadır. Bu temada görülen bulgu akademisyenlerin hayatlarında temel olarak odaklandıkları şeyin çalışmak olmasıdır. Bununla ilgili fen bilimleri alanından katılımcının alıntısı aşağıda verilmiştir:

“Çalışmaya fazla odaklanmış bir durumdayız. Yani mesela çocukların işi olsa bile onu daha çok anneleri halleder. Ben işlerime devam ederim, kendi işlerime çalışmaya devam ederim gibi.”

Çalışmaya odaklanmanın yanında da alana odaklanma vurgusu da öne çıkmıştır. Burada akademisyenler kendileri için seçtikleri alana odaklanarak hep o alanda çalışmalar yapmıştır ve bu odaklanma onların seçkin akademisyen olma özelliklerinden biridir. Alana odaklanma ile ilgili alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Etik ahlaki değerlere bağlı, zamanı iyi değerlendiren, belli konulara odaklanmış, sürekli arz eden, öğreten, bilgiyi kendisine saklamayan, ürettiklerini, bildiklerini etrafla paylaşan, yazan, yayınlayan, tartışan bir insan tipi. Zamanı tabii çok iyi değerlendirmek bu da çok önemli. Bir de yani bunu da çok önem verdiğim bir konu vurgulamak istiyorum. Bilgiyi saklamamak çok önemli, öğretmek çok önemli.” (Sağlık bilimleri katılımcısı)

“(Lisansta) insan bazı dersleri seviyor. Aynı şekilde aslında orada sevdiğiniz derslerle şu anda da devam ediyorum diyebilirim. Orada iyi olduğum konularda hala burada yayın yapıyorum. Mesela kaliteyi severdim orada, kalite kontrol konularını. Hala o konuda çalışıyorum.” (Fen bilimleri katılımcısı)

Çalışma temasının altındaki bir diğer önemli alt tema merkeze koymadır. Seçkin akademisyenlerin kariyerinde çalışma merkezdedir. Bununla ilgili sosyal bilimler alanındaki katılımcının yorumları aşağıda yer almaktadır:

“Yani araştırma kariyeri araştırmayı merkeze koyup hayatı onun çevresine dizmek demek. Yani araştırmayı böyle ibadet gibi bir yere koyacaksın nasıl ibadet yaptığında

onu o saatte yapıyorsun yani her şeyi ondan sonra yapıyorsun. Araştırma çok farklı değil. Az olabilir günde ayıracağın saat ama düzenli olarak ve muhakkak bir süreyi ayırman lazım. O olmazsa bu iş olmuyor.”

Bir diğer alt tema zamanı iyi kullanmadır. Seçkin akademisyenler farklı sorumlulukları olmasına rağmen zamanı iyi kullanarak çalışmalarını sürdürmektedirler. Aynı zamanda bir diğer alt tema olan planlı olma da zamanı iyi değerlendirme ile birlikte kullanılmaktadır:

“Zamanı çok iyi değerlendirmek lazım. Bu şu anlama gelmiyor. Yani sosyal hayatınız olmasın, kültürel hayatınız olmasın, seyahat etmeyin, başka işlerle uğraşmayın anlamına gelmiyor. Ama, zamanınızı boşa geçirmeyin.” (Sağlık bilimleri katılımcısı)

“Süreleri hemen hemen iyi değerlendirdim diyebilirim. Mesela doçentlikle profesör arasında minimum 5 yıl süre vardır. O 5 yılı doldurduğum zaman tüm koşulları sağlayarak profesörlüğe geçiş yaptım. Bu da ilerlemeler açısından zamanında iyi çalışırsanız, o koşulları önceden yerine getirirseniz, basamaklara daha iyi geçiyorsunuz.” (Fen bilimleri katılımcısı)

Çalışma temasının altındaki son alt tema öğrencilerle çalışmaktır. Diğer başlıklarda da vurgulandığı/ vurgulanacağı gibi seçkin akademisyenler öğrenci yetiştirmeyi oldukça önemsemektedir. Bu nedenle zamanlarının bir kısmını doktora öğrencileriyle çalışarak geçirmektedirler. Bu bulguya ait alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Çok sayıda öğrencilerim var. Onlarla sürekli çalışırız. Belli saatlerde toplanırız. Mezun ettiğim ve profesör olmuş beş tane profesör var mesela. Doçentler var, yardımcı doçentler var. Yani toplasanız herhalde bir 15-20 civarında yapar. Hoca kadrosu oldu yani bizden, mezun ettiğim öğrencilerden. Onlarla sürekli irtibat halindeyiz ve hala çalışıyoruz.” (Fen bilimleri katılımcısı)

4.5. Yayın

Seçkin akademisyenlerin seçkin olma kriterleri arasında, bu araştırma için belirlenen, h-indeksinin yüksek olması yer almaktadır. Bu nedenle aslında araştırmada yer alan akademisyenlerin yayın performansları oldukça yüksektir. Araştırma kapsamında seçkin akademisyenlerin belirli bir yazma alışkanlığı olduğu görülmüştür. Yayın yapımlarındaki temel güdü merakıdır. İş birliği ile yayınlar yapmakta ve yayın yapılması konusunda teşvikler almaktadırlar. Çalışma başlığında da ele alınan odaklanma, yayınlarda da görülmüştür. Ayrıca yayınlar bir ödül sebebi olarak görülmektedirler.

Yayın teması kapsamında ele alınan ilk alt tema yazma

alışkanlığıdır. Burada akademisyenlerin yayın dışındaki akademik işlerinin yazma alışkanlığını nasıl etkilediği değerlendirilmektedir. Bununla ilgili sosyal bilimler alanındaki katılımcı bir standart ihtiyacı duyduğundan bahsetmiştir:

“Bir standart ihtiyacı hissettiğim oluyor (yazma alışkanlığı). Belki seri yazmakta fayda vardır. Dolayısıyla ben de mesela konsantre olmayı isterim yazarken. Yani bölünmemeyi çok isterim. Ama bizim realitemiz ona çok müsait değil. Yani gerek sosyal ilişkilerimiz gerek üniversiteler beklentiler. Daha fazla angaje olmayı daha fazla bölünmeyi gerektiren bir hayat oluyor bizimki. Ama herhalde böyle kapanarak yazsan daha iyi yazabilirsin diye düşünüyorum.”

Fen bilimleri alanındaki akademisyen ise belirli konularda yazma alışkanlığı olduğundan bahsetmiştir. Bunun yanında zamanla bir yazma alışkanlığı geliştirdiğini de vurgulamıştır:

“Zamanla daha iyi nasıl yayın yapılabilir, makale yazılabilir. Nelere dikkat etmeniz lazım. Birçok kural geliştiriyorsunuz. Bunların sağlanması lazım bir makale yazarken.”

Yayın teması kapsamında bir diğer alt tema iş birliği ile yayındır. Seçkin akademisyenler, bir sonraki başlıkta da belirtileceği gibi iş birliği ve ekip çalışmasına oldukça önem vermektedirler. Bu şekilde önemli çalışmalarını geliştirmişlerdir. Bu kapsamda da yayınların iş birliği ile yapılması alt teması elde edilmiştir. Bu iş birlikleri uluslararası da olabilmekte, iş arkadaşları veya doktora öğrencileri ile de olabilmektedir. Fen bilimleri alanındaki katılımcı, doktora öğrencileriyle yaptığı iş birliklerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Yayınlar tek başınıza değil. Yani burada tek isimli olarak eğer varsa böyle birisi gerçekten şaşırmak lazım açıkçası. Benim doktora öğrencilerim ile yaptığım yayın çoktur. Yani onları yönlendiriyorum.”

Sağlık bilimleri alanındaki katılımcı ise uluslararası iş birlikleriyle yaptıkları yayınlar hakkında şunları söylemiştir:

“Uluslararası ilişkilerimi de çok iyi geliştirdim. Tabii öyle olunca da şimdi çok da güzel en yüksek dergilerde yayın yapmaya başladık. Mesela bazı yayınlarım vardır, 10 tane, 7-8 tane farklı ülkeden. Yazarlar vardır, araştırmacılar vardır orada. Bu son derece önemli. Hem sizin tanınırlığınızı artırıyor, sizin değerlerinizi artırıyor. Hem de daha güzel eserler ortaya çıkıyor, daha orijinal fikirler ortaya çıkıyor.”

Yayın temasıyla ilgili bir diğer alt tema meraktır. Seçkin

akademisyenlerin temel özelliklerinden olan merak aynı zamanda yayın yapmaları konusunda bir güdü oluşturmuştur. Bu bulguyla ilgili fen bilimleri alanındaki katılımcının alıntısı aşağıdaki gibidir:

“Tüm aşamalar için aşamalarda bilinim ilgi alanım hep nasıl daha iyi bir yayın yapılabilir. Daha iyi dergilerde yayın yapılabilir. Bu şekilde bir araştırma merakım vardı.”

Bir diğer alt tema yayına teşviktir. Bu alt tema rol model ve doktora temasıyla iç içe geçmiştir. Fen bilimleri alanındaki katılımcının tez hocasının yayın teşviki ile bu konuda bir çabası başlamıştır:

“Birçok hoca vardı ve büyük bir çoğunluğu proje teşvik ederdi araştırma görevlilerini. Benim hocam o öyle değildi. Yani akademik yönde makale yayını yapma yönünde teşvik ederdi.”

Yayın teşviki bir diğer tarafından üniversitelerin uyguladığı teşvik politikaları kapsamında da fen bilimleri katılımcısı tarafından belirtilmiştir:

“Bu yayın çalışmaların tamamı gönüllü yani kimse sizi yayın yapın diye zorlamıyor. Yeni teşvik yolları benimseniyor. Bizim okulda var mesela bu sene. Yeni teşvikler açıklandı. Biz tabii yayınımız fazla olduğu için oradan teşvik alıyoruz.” (Okul ismi silinmiştir)

Yayın teması içerisinde bir diğer alt tema odaklanılan alanda yayın yapmadır. Odaklanma alt teması daha önce çalışma teması altında da değerlendirilmiştir. Bu alt temaya ait sağlık bilimleri alanındaki katılımcının alıntısı aşağıda yer almaktadır:

“Tamam doçent olursunuz. Ama ondan sonra bir şey olmaz. Bir yayın oradan, bir yayın oradan, bir yayın oradan. Dolayısıyla ben iki alanda yoğunlaştım. Dolayısıyla yayınlarımın çok büyük bir kısmı da oradandır.”

Seçkin akademisyenlerin yaptıkları yayınlar aynı zamanda aldıkları ödüllerin de girdilerini oluşturmaktadır. Bu alt tema için fen bilimleri alanındaki katılımcının alıntısı aşağıda yer almaktadır:

“Zirve başarı dediğim zaman TÜBİTAK ödülü aldım, bu yapmış olduğunuz yayınlarla ilgili bir şey. Önemli bir şey, Türkiye’de çok işte detaylı bir şekilde incelenen ve seçilen kişilere ödül veriliyor burada.”

Yayın teması altındaki son alt tema ise yayınların kişisel zenginlik olarak görülmesidir. Sağlık bilimleri alanındaki katılımcı maddi girdiler yerine yayınlarını kişisel zenginlik olarak adlandırmıştır:

“Böyle zengin bir insanda sayılmam ama kendime göre de zengin sayılırım. Bir sürü yayınım var.”

4.6. Uluslararası İlişkiler, İş Birliği ve Ekip Çalışması

Seçkin akademisyenlerin kariyer kimlikleri için yaptıkları iş birlikleri, kurdukları uluslararası ilişkiler ve çalışmalarını ekipler ile yapmalarının oldukça önemli olduğu araştırma kapsamında görülmüştür.

Seçkin akademisyenler kariyerlerinde uluslararası iş birliklerini önemsemektedirler. Farklı akademisyenlerle uluslararası ilişkiler kurmakta ve çeşitli iş birlikleri yapmaktadırlar. İlişkiler teması hem ulusal hem uluslararası ilişkileri kapsamaktadır. Yaptıkları bu iş birlikleri iş arkadaşlarıyla veya doktora öğrencileriyle olmaktadır. Ekip çalışması ile yapılan işleri oldukça önemsemekte ve bu şekilde yapılan çalışmalardan bir sinerji doğduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal bilimler alanındaki katılımcı sadece sevdiği kişilerle ilişkilerini sürdürerek çalışma yaptığını belirtmiş, ayrıca uluslararası ilişkilerini geliştiren şeyin yurt dışında doktora yapmak olduğunu vurgulamıştır:

“İnsan olarak anlaştıklarımla devam ettim. Çok faydası da oldu. Çünkü herkes kendi ortamından beslenince, siz bir yerde bir ortamın şeyindeyken başka bir ortamdan biriyle çalışınca iki ortamın beslenmesi size geliyor.”

“Ama Amerika’da okuyunca ister istemez uluslararası bir networkun içine girebiliyorsunuz. Onu daha iyi değerlendirmek iyi olurdu. Onu ben yapamadım.”

İş birlikleri teması kapsamında ise uluslararası iş birlikleri, iş arkadaşlarıyla iş birliği ve doktora öğrencileriyle iş birliği alt temaları elde edilmiştir. Burada tüm katılımcılar bu iş birlikleriyle çalışmalarını yürütmektedirler. Uluslararası iş birlikleri incelendiğinde sosyal bilimler alanındaki katılımcı yaptığı uluslararası proje ile kendisine önemli şeyler kattığını belirtmiştir:

“İngiltere’de sosyal psikoloji alanında bir meslektaşımız var. İlk defa psikolojik deney yaptık. 3 sene boyunca sosyal psikoloji konferanslarına gittim. Oradaki konuşulan konular, kullanılan yöntemler akademisyenlerin şeyi kalibresi falan farklıydı. Hani o mesela bu bölüm içerisindeki akademisyen kimliğinden beni çok çıkarttı. Yani sosyal psikolojiye daha merak uyandırdı mesela. O manada o proje esnasında katıldığım konferanslar okuduğum şeyleri falan değiştirdi. Hani çok kritik gibi düşünmemekle beraber şekillendirdi.”

Fen bilimleri alanındaki katılımcı uluslararası konfe-

ranslar yoluyla kurduğu ilişkilerle iş birliği yaptığını belirtmiştir:

“Bizim yurt dışında çalıştığımız kişiler konferanslardan tanıdığımız kişiler. Yani sıfır değil ama çok da değil. Yurt dışı ortaklarımız var. Tabii bunun da olması lazım yani. Sadece Türkiye’den araştırmacılarla değil araştırma uluslararasıdır sonuçta. Her ülkede araştırmacı tanıdığınız olmalı ve onlarla aynı Türkiye’deki gibi oturup bir zoomla çalışma yapabilmelisiniz. Sadece Türkiye’den kişilerle yapılmış çalışmalar var diyelim mesela. Bu çok uluslararası bir araştırmacı demek olmaz. Burada tabii burada pek yüksek olduğumu ben kendi açımda söyleyemem. Genellikle benim çalıştıklarım Türk, bizim işte kendi çevrem. Kendi doktor öğrencilerimle benzeri. Orada bunun zaman içinde arttırılması lazım.”

Sağlık bilimleri alanındaki katılımcı ise uluslararası iş birliklerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Dolayısıyla etkileşim de var. Bu son derece önemli. Ben de hayatımda buna çok önem verdim. Bazı konularda kendim de daha belli bir düzeye geldikten sonra öncülüğünü yaptım. Mesela bazı yayınlarım vardır, 10 tane, 7-8 tane farklı ülkeden. Yazarlar vardır, araştırmacılar vardır orada. Bu son derece önemli. Hem sizin tanınırlığınızı artırıyor, sizin değerinizi artırıyor. Hem de daha güzel eserler ortaya çıkıyor, daha orijinal fikirler ortaya çıkıyor.”

Sosyal bilimler alanındaki katılımcı ise yaptığı uluslararası iş birliği ile ilgili şunları söylemiştir:

“Uzun süre Singapur’da olan bir iş arkadaşım ile çalıştım. Onunla da Amerika’da tanışmıştım. Bir sürü işleri onunla yaptık. Yine Amerika’daki sınıf arkadaşlarımdan bir tanesi. Kariyerim ilk beş senesinde Amerika’daki sınıf arkadaşlarımla bir miktar çalıştım. Sonra yavaş yavaş Amerika, Türkiye hani biraz ayrılmaya başladı.”

Bir diğer iş birliği türü iş arkadaşlarıyla iş birliğidir. Fen bilimleri alanındaki katılımcı akademisyenlerin çalışmalarını iş birliği ile yapmaları gerektiğini, diğer türlü iyi eserlerin çıkarılmasının daha zor olduğunu belirtmiştir:

“Yayınlar tek başınıza değil. Yani burada tek isimli olarak eğer varsa böyle birisi gerçekten şaşırmak lazım açıkçası. Eğer yayın sayısı bir kişinin çoksa orada iş arkadaşlarıyla onların da emeğinin katkısıyla oluyordur.”

Son iş birliği türü doktora öğrencileriyle iş birliğidir.

Bu alt temayı fen bilimleri alanındaki katılımcı vurgulamıştır. Bu katılımcı mezun ettiği ve sonrasında akademisyenlik yapan öğrencileri ile çalışma yapmaya devam ettiğini de belirtmiştir:

“Önemli şeylerden biri, doktora öğrencilerinizin iyi çalışıyor olması ve sayısının da mesela beş tane, dört beş tane olması. Bu da önemli bir şey. Bir tane doktor öğrencisiyle çok toplanıp da çok çok çalışma yapamazsınız. Mezun ettiğiniz ve artık öğretim üyesi olmuş öğrencilerinizle çalışmaya devam etmek çok önemli. Ben hepsiyle devam ediyorum. Onlarla hala çalışıyoruz. Profesörler ama ben onların hala hocalarıyım.”

Bu tema altında bir diğer alt tema ise ekip çalışmasıdır. Ekip çalışması ve iş birliği temaları birbirine benzese de katılımcılar tarafından ayrı ayrı belirtilmiştir. Sağlık bilimleri alanındaki katılımcı iyi ekip kurmanın önemini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

“İyi insanlarla çalışırsanız, iyi ekipler kurarsanız başarılı olursunuz. Dolayısıyla ekip halinde çalışmak çok önemli. Yani ekip halinde çalışmazsanız, uluslararası düzeyde başarılı olamazsınız.”

Fen bilimleri alanındaki katılımcı bu iş birliği ve ekip çalışmasından bir sinerji doğduğunu belirtmiştir:

“Bir de benim gibi meraklı arkadaşlara yol göstermek, onlarla birlikte çalışmak, bu iki bu merakım vardı. Birlikte olmaktan bir sinerji çıkıyor. Bundan da yararlanarak daha iyi işler başardığımızı söyleyebilirim.”

4.7. Yayın Dışı Akademik İşler

Seçkin akademisyenler inşa ettikleri kariyer içerisinde yapmak zorunda oldukları bazı yayın dışı akademik işlerden bahsetmişlerdir. Bu işler onların yorumlarına göre çalışmalarını, üretmelerini yavaşlatan ve zaman alan şeylerdir. Seçkin akademisyenlerin kadroları gereği ders verme sorumlulukları az ya da çok devam etmektedir. Bu bağlamda kendi üniversitelerinde ve başka üniversitelerde verdikleri derslerden bahsetmişlerdir. Dergilere yaptıkları hakemliklerin, farklı kurumlara verdikleri danışmanlıkların ve doçentlik değerlendirmelerinin vakitlerini aldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında konferans planlamak ve süreci yönetmek de vakit almaktadır. Okul içerisinde ve derneklerde yer alan idari görevler de yayın dışı akademik işler içerisinde yer almaktadır. Son olarak doktora öğrencilerine vakit ayırmak ve onlarla ilgilenmek de seçkin akademisyenlerin zamanını alan şeyler arasındadır.

Ders vermek alt teması ile ilgili hem kendi üniversitesinde hem de vakıf üniversitesinde ders veren fen bilimleri alanındaki katılımcının görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Ders verme benim için her zaman epey bir zaman alır. Çünkü az ders vermem. Üniversitede ortalama 3 ders veririm. 3'er saat. Bir dönemde 3 ders. Sadece bizim üniversiteden bahsediyorum (Üniversite ismi silinmiştir). En az 3 saat, bazen 6 saat, bazen 9 saate kadar vakıf üniversitelerine derse gidiyoruz. Yani ortalama olarak dönem başına 4-5 ders veriyoruz. Bu da epey zaman alıyor.”

Fen bilimleri alanındaki katılımcının hem ders verme süreçleri hem hakemlik hem de doktora öğrencileriyle ilgilenme süreci ile ilgili alıntı aşağıda verilmiştir:

“Sabah kalktıktan sonra sürekli bilgisayar başındayız. Çok çeşitli şeyler tabii vaktimiz alıyor. Mesela ders vermek epey bir vakit alır ama bir de dergilerin kurulları var. Mesela orada ben en az 20 derginin kurullarındayım. Belki ders vermek kadar o da vakit alıyor. Mesela bilgisayar başına geçtiğiniz an arka arkaya bir şeyler geliyor. Yani bu şöyle, bir makale teslim edilmiştir, bunu hakemlere gönderin. Ve arkasından bir tane daha geliyor, hakem raporları tamamlanmıştır. Hakem raporlarını okuyun, karar verin. Yani bunlar hiç beklenmedik bir şekilde karşınıza çıkıyor ve oturup saatlerce onlara vakit harcamak durumunda kalıyorsunuz. Bunlar çok vakit alıyor. Ders vakit alıyor. Makale yazımı için doktora öğrencilerimizle sürekli zoom saatlerimiz var. Onlarla oturup en az bir saat ama ortalama iki saat kadar süre onlarla çalışıyoruz. Tam söyleyebilirim ki gece on bire kadar, bazen on iki çalışıyoruz. Yani boş vakit yok.”

Konferans organize etmek, bu süreçleri yönetmek de akademisyenlerin vakitlerini alan işlerden bir tanesidir. Bununla ilgili fen bilimleri alanındaki katılımcının yorumu aşağıda yer almaktadır:

“Mesela beş yıldır konferans düzenliyoruz, ben konferans başkanıyım. Onunla ilgili bir de zoom toplantıları yapıyoruz ve bayağı bir vakit alıyor. Konferansa hazırlık ve onun iyi bir şekilde geçmesi için bayağı bir vakit harcıyoruz yani.”

Bir diğer vakit alan yayın dışı akademik iş, danışmanlıklardır. Burada bahsi geçen danışmanlık fen bilimleri alanındaki katılımcının da belirttiği gibi TÜBİTAK vb. kurumlara yapılan danışmanlıktır:

“Tabii şeyler de var yani, TÜBİTAK'ın gönderdiği danışmanlıklar var. Orada kurullarda görev alıyoruz.”

Bunun yanında doçentlik değerlendirmeleri de vakit alan işler arasında yer almaktadır. Bu alt temaya ait fen bilimleri

ri alanındaki katılımcının yorumu aşağıda yer almaktadır:

“Mesela doçentlik sınavları için rapor hazırlıyorsunuz. Bu gibi aktiviteler çok zamanınızı alıyor. Yani senede bir iki tane ortalama değerlendirme geliyor doçentlik sınavı için.”

Seçkin akademisyenlerin akademik görevleri dışında yaptıkları idari görevler de yayın dışı akademik işler içerisinde bulunmaktadır. Sağlık bilimleri alanındaki katılımcı iki dönem rektörlük yapmıştır. Bununla ilgili yorumları aşağıda yer almaktadır:

“Mesela rektörlük yaptığım dönemde de ben yine haftanın belli bir günü kliniğe gidiyordum. Hastaları tartışıyordum, toplantılar yapıyordum. Rektörlükte akşam işlerim bittikten sonra makale okuyordum. Rektörlükte bilimsel toplantılar yapıyordum kendi aramızda. Akademik geliyordu onlara ama ben hep zaman ayırdım hiç ara vermedim. Bir de zamanımı çok iyi değerlendirdiğime inanıyorum. Boşu zaman harcamıyorum.”

Son alt tema klinik, araştırma merkezi vb. kurmaktır. Bu tema da sağlık bilimleri alanındaki akademisyenin vurguladığı bir temadır. Bu merkezlerde araştırmalar yayınlar yapılsa da bu süreçler de yayın dışındaki akademik işlere dahil edilmiştir:

“Endokrin kliniği kurdum, işte yurt dışına gittim geldim. Sonra dünyaya çok aktif bir şekilde yazı yazmaya, araştırmalar yapmaya başladım. Ekibime aldığım elemanları çok iyi yetiştiler. Mesela ben, benim kliniğimdeki yardımcı doktor, dünya kongrelerinde konuşma davetleri almaya başladı. Böyle iyi bir klinikte tabii iyi bir laboratuvar da kurdum. Uluslararası ilişkilerimi de çok iyi geliştirdim. Tabii öyle olunca da şimdi çok da güzel en yüksek dergilerde yayın yapmaya başladık.”

4.8. Başarılar

Araştırma kapsamında elde edilen son tema başarılarıdır. Seçkin akademisyenler kariyer kimlikleri içerisinde başarıları da vurgulamakta ve önemli görmektedirler. Aldıkları ödüller başarıları içerisinde değerlendirmektedir. Bu ödüller TÜBİTAK ödülü veya başka kurumların verdiği ödüllerdir. Uluslararası kitaplar da önemli başarılar arasında bulunmaktadır. Seçkin akademisyenleri belirlemede önemli olan kriterlerimizden olan dünya sıralamasında bulunmakta başarılar arasında yer almaktadır. Bunun yanında yeni yöntemler geliştirmek, araştırma merkezleri kurmak ve patentli ürünler geliştirmekte seçkin akademisyenlerin başarıları arasındadır. Bir sivil toplum kuruluşunun yönetim kuruluna seçilmek ve iyi çocuk yetiştirmekte araştırma kapsamında seçkin akademisyenlerin belirttikleri başarılarıdır.

Başarılar arasında ilk ele alınan alt tema ödüllerdir. Tüm katılımcılar ödüllerinden bahsetmişlerdir. Sosyal bilimler alanındaki katılımcı hem TÜBİTAK ödülünden hem de aldığı başka bir ödülünden bahsetmiştir:

“TÜBİTAK Bilim Ödülü tabii Türkiye’de kıymetli bir ödül. Herhalde işletme fakültesinden alanda yok, işletme bölümünden alanda yok. Ama o anlamda tabii gurur verici bir şey. Sonrasında başka bir ödül aldım bir sonraki sene (burada kurum ve ödül ismi silinmiştir). Bu kişi annemle babam iş alan rektör olduğu için onu duygusal olarak hani bir ailenin parçası olmak gibi birazcık daha farklı yaşadım. Onun bendeki duygusal etkisi daha fazla oldu. Evet, yani ödüller kıymetli.”

Fen bilimleri alanındaki katılımcı ise bu ödüllerin yaptığı yayınlarla olan ilişkisinden bahsetmiştir:

“Zirve başarı dediğim zaman TÜBİTAK ödülü. Bu yapmış olduğunuz yayınlarla ilgili bir şey. Bu önemli. Türkiye’de çok detaylı bir şekilde incelenen ve seçilen kişilere ödül veriliyor burada. Bunun verilmesi benim için memnun edici bir şeydi.”

Bir diğer başarı alt teması uluslararası kitaplardır. Fen bilimleri alanındaki katılımcı yayımladığı uluslararası kitapları önemli bir başarı unsuru olarak değerlendirmektedir:

“Yirmiden fazla uluslararası editörlüğünü yaptığım Springer kitabı var. Bunların dünya çapında kütüphanelerde bulunması ve ders yardımcı kitabı olarak okutulması memnuniyet vericidir benim için.”

Bunun yanında dünya sıralamalarından olan Stanford Üniversitesi’nin sıralamasında olmayı fen bilimleri alanındaki katılımcı başarıları arasında değerlendirmiştir. Seçkin akademisyenlerin belirlenmesinde bu liste araştırma kapsamında da önemlidir:

“Dünya sıralamaları var. Oralarda Stanford Üniversitesi’nin yaptığı son zamanlarda popüler oldu. Tüm üniversiteler açıklıyor şu kadar şu kadar hocamız şu listeye girdi diye. Böyle listelerde yani yaptığımız çalışmalarla yer alabilmek insanı memnun ediyor.”

Bunların yanında aslında seçkin akademisyenlerin çalışmalarını gösterdiği, atıf aldığı önemli işlerden biri de yeni yöntemler geliştirmektir. Fen bilimleri alanındaki katılımcı geliştirdiği yeni yöntem ile ilgili aşağıdaki alıntıyı paylaşmıştır:

“Amacımız kendimize ait yöntemler geliştirmek.”

tirmek, bunu başkalarının kullanması insanı cezbediyor. Ve bu alanda mesela biz yaptık bir şey. Bunu bir yine editörlüğünü bizim yaptığımız bir kitap haline çevirdik. Şu anda bunu kullanan birisi bize atıf veriyor. Yani bu oldukça iyi bir şey. Belki de bir numara bu bile olabilir benim için yani."

Diğer alt temalardan olan araştırma merkezi kurmak teması, sağlık bilimleri alanındaki katılımcının önemli başarıları arasındadır:

"Türkiye'nin de bilimsel hayatında çok ileri düzeylere gitmesi gerekiyor. Hiç başka bir çaresi yok. Bu son derece önemli bir olgu. Onun için rektörlük döneminde çok önemli merkezler kurdum. Araştırma merkezi."

Araştırma merkezi kurmak kadar önemli bir diğer çalışma ürün geliştirmektir. Sağlık bilimleri alanındaki katılımcı geliştirdiği ürün ile ilgili şunları söylemiştir:

"O araştırma merkezini devletten para almadan kurdum orada ve aşı o da üretti. Hala Türkiye'nin en aktif çalışan, yani en önemli eserim budur diyebilirim. Ama onun dışında tabii ki bir TÜBİTAK bilim ödülü aldım, uluslararası ödüller aldım."

Bunların yanında sağlık bilimleri alanındaki katılımcının kendi alanıyla ilgili önemli derneklerin yönetim kuruluna seçilmesi de onun için oldukça önemli olmuştur:

"Dünyadaki alandaki önemli derneklerin yönetim kurulu üyeliklerine seçildim. Uluslararası konuşmaları yaptım, konferanslar verdim."

Son olarak iyi çocuklar yetiştirmekte sağlık bilimleri alanındaki katılımcının bahsettiği önemli başarıları arasındadır:

"Yani hayatımdaki en önemli başarılar, kültürümüz için de bu önemlidir. İyi çocuklar yetiştirmek. Bu eğitimlerine önem verdim. Çocuklarım iyi, hepsi üniversiteyi bitirdiler, meslek sahibi oldular, akademisyen olanlar oldu falan. İyi eğitim aldılar."

5. Sonuç ve Tartışma

Kariyer inşasında teori ve pratik bireyin hangi özelliklere sahip olduğunu, bireyin yaşam geçişlerine nasıl uyum sağladığını ve bireylerin neden belirli bir yaşam yönünde hareket ettiğini ele almaktadır (Savickas, 2005). Bu bağlamda araştırma kapsamında üç akademisyenin de temel özelliği akademik merakla sahip olmasıdır. Bu seçkin akademisyenler kariyerlerini merak ve sürekli çalışma üzerine kurmuşlardır. İşlerine duydukları samimi merak onları yeni çalışmalar yapmak için motive etmiştir. Bunun

yanında bu merak kariyerlerini devam ettirmeleri için de temel sebeplerdendir. Sahip oldukları bu motivasyon Aytekin, Erdil, Erdoğan ve Akgün'ün (2016) yaptıkları çalışmada elde ettikleri kariyerine yatırım yapan ve motivasyonu yüksek olan akademisyenlerin bilimsel performanslarının daha yüksek olacağı bulgusu ile benzeşmektedir. Araştırmada yer alan akademisyenler kariyerlerine bu yönde yatırım yapmıştır. Bu yatırımları kurdukları ilişkiler ve iş birliklerinden görülmektedir. Bunun yanında yurt dışı ilişki ve iş birlikleri de onları çok beslemiştir. Sahip oldukları bu birikim ve motivasyon onların bilimsel performanslarını olumlu yönde etkilemiş ve seçkin akademisyen grubuna dahil olmalarını sağlamıştır.

Tülübaş ve Göktürk (2022) akademik kimliğin akademisyenlerin akademik çalışmanın temel değerleri ve ilkeleri ile ilgili deneyimlerini, fikirlerini, inançlarını ve değerlerini ifade ettiğini belirtmiştir. Bu çalışma bağlamında seçkin akademisyenler araştırmayı merkeze aldıkları, merakla güdülenen ve sürekli çalışarak kendilerini geliştiren akademik kimliğe sahip akademisyenlerdir.

Savickas'ın bir diğer çalışmasında (2013) kariyer inşasında, aktörlerin hayatlarına rol model etkisinden bahsedilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada seçkin akademisyenlerin kariyer kimliklerine rol model etkisi görülmüştür. Rol modeller onları akademik hayata yönlendirmiş, çalışma disiplini konusunda etkilemiştir ve teşvik etmiştir. Mengi ve Schreglmann (2012) araştırmalarında akademisyenlerin bilimsel üretkenliği olumsuz etkileyen faktörler arasında destek ve teşvik eksikliği, motivasyon eksikliği, zaman yetersizliği, kurumlardaki araştırma kültürü eksikliği, personel desteği konusunda yetersizlikler ve belli oranda maddi destek sıkıntısı bulgularını elde etmiştir. Bu çalışmada rol model olan özellikle doktora tez hocalarının desteği, katılımcıları yayın yapma konusunda teşvik etmiştir, bilimsel üretimlerini olumlu yönde etkilemiştir.

Katılımcılar yaptıkları çalışmaları bilimsel bir katkı olması temel isteğiyle ve merakla yapmışlardır. Bu çalışmalarda konu seçimi gibi değişkenleri akademik yükselme kaygısıyla yapmamışlardır. Bu da onları diğer akademisyenlerden ayıran temel göstergelerden biri olmuştur. Karataş, Özen ve Gülnar'ın (2017) araştırmalarına dahil ettikleri akademisyenlerin yaptıkları çalışmaların konu seçimlerinde akademik yükselme kaygısının önemli olduğunu göstermişlerdir. Bu bağlamda bu çalışmada ise tersi bir sonuç elde edilmiştir.

Lissoni, Mairesse, Montobbio ve Pezzoni'nin (2011) akademik yükselme ve bilimsel üretkenliği inceledikleri çalışmada, daha önce uluslararası projelerde bulunan ve araştırmalara ortak yazarlık yapan katılımcıların güncel dönemde bilimsel üretkenliklerinin diğerlerine göre anlamlı bir farkı sahip olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmada seçkin akademisyenlerin uluslararası yaptıkları iş birlikleri (projeler, konferanslar ve araştırmalar) onların bilimsel üretkenlikleri için önemli bir etken olduğu görülmüştür. Kurulan bu ilişki ve iş birliklerini oldukça

önemsemekte ve bunu vurgulamaktadırlar. Bunun yanında Yuret (2017) ABD'deki akademisyenlerin eğitiminde yabancı eğitimin rolünü incelemiş ve prestijli üniversitelerde akademisyen yetiştirmek için yabancı eğitimin rolünün önemli olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada yurt dışı doktoranın önemli olduğu vurgusu Yuret'in (2017) araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Yurt dışı doktora hem eğitim hem iş disiplini açısından önemli katkılar sağlamıştır.

Araştırmadaki akademisyenlerden birinin sahip olduğu idari rol (rektörlük), onun akademik çalışmalardan uzak kalmasına sebep olmamıştır. Rektörlük sürecinde bilimsel çalışmalarına ve toplantılarına devam etmiştir. Bu da seçkin akademisyenleri diğer akademisyenlerden ayıran bir özellik olarak ele alınabilir. Billot (2010) çalışmasında yükseköğretim sektöründeki değişimlerin akademisyenlerin kimliği üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmiştir. Akademik çalışmalardaki farklı roller, öğretim ve idari sorumluluklar, araştırma çıktıları üretmeye yönelik baskılar akademisyenlerin kimliğini etkilediğini belirtmiştir. Bu çalışmada görülen farklı roller ise seçkin akademisyenlerin araştırma çıktılarına etkilememiştir, katılımcılar çalışmalarını yoğunlukla sürdürmüşlerdir.

Pratt, Rockmann ve Kaufmann (2006) yaptıkları çalışmada inşa edilen kimliklerin benzer sosyal konumlara kişiler tarafından onaylandığını belirtmiştir. Bu çalışmada da seçkin akademisyenler inşa ettikleri bu kimlikle kendi hocalarından, öğrencilerinden ve iş birliği yaptıkları akademisyenlerden aldıkları destekle ilerlemişlerdir. Haibo, Xiaoyu, Xiaoming ve Zhijin (2017) yaptıkları çalışmada kariyer kimliğinin örgütsel kariyer ve bireysel kariyer başarısı için düzenleyici bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu araştırma kapsamında katılımcıların oluşturduğu seçkin akademisyen kimliği onların kariyer başarılarını etkilemiş ve aslında onları seçkin akademisyen konumuna getirmiştir.

Beigi, Shirmohammadi ve Arthur (2018) önceliklendirme, aktif ve güncel kalma ve çalışma alışkanlıklarını geliştirme gibi niteliklerin kariyer başarısında kilit rol oynadığını belirtmiştir.

ğını belirtmiştir. Araştırmada seçkin akademisyenler araştırmayı hayatlarının merkezine koymuşlardır ve geri kalan her şeyi bunun çerçevesinde kurgulamışlardır. Merakları ve araştırma istekleri onların kariyer başarısını etkilemiştir. Bu özellikler Beigi ve arkadaşlarının (2018) ele aldığı özelliklerle örtüşmektedir. Aynı çalışmada ailenin bireyi etkileyerek kariyer başarısında rol oynaması bulgusu, bu araştırma kapsamında rol model olan ailenin kariyere etki etme bulgusu ile benzeşmektedir. Araştırmada ulusal ve uluslararası iş birlikçilerin başarıya etkisi belirtilirken bu araştırma kapsamında da seçkin akademisyenlerin kariyer kimlikleri içerisinde ulusal ve uluslararası iş birlikleri ve ekip çalışması öne çıkmıştır.

Bireylerin öyküleri kimlik inşası için önemlidir (Alvesson, 1994; Sveningsson & Alvesson, 2003). Araştırmada seçkin akademisyenlerin kariyer kimlik inşalarını inceleyebilmek için onlara kendi öyküleri sorulmuştur. Bu durum aslında kendi anlatılarını oluşturdukları ve kendi hikayelerinin yazarı olduklarını göstermektedir (Savickas, 2002; 2005; McAdams & Olson, 2010). Ylijokja ve Ursinb (2013) anlatıların, bireylerin kariyerlerini inşa etmenin yanında anlamlandırmaları için de önemli olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda seçkin akademisyenler kurdukları anlatı ile kendi kariyerlerini anlamlandırmışlar ve araştırmayla birlikte nasıl inşa ettiklerini görme imkânı bulmuşlardır.

6. Sınırlılıklar ve Öneriler

Seçkin akademisyenlerin programları, sorumlulukları ve çalışmaları gereği oldukça yoğundur. Bu nedenle çalışmada akademisyenlerden randevu alma süreci oldukça zorlu ilerlemiş, oluşturulan seçkin akademisyen listesindeki akademisyenlerin bir kısmına ulaşılamamıştır. Bu bir sınırlılık olarak belirtilebilir.

Kariyer kimliğinin inşa süreci ile ilgili ulusal literatürde çok az çalışma bulunmaktadır. Seçkin akademisyenler gibi spesifik gruplarla kimlik inşa sürecini incelemek araştırmacılara öneri olarak sunulabilir.

Kaynakça

- Ak, M., & Gülmez, A. (2006). Türkiye'nin uluslararası yayın performansının analizi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 1(1), 22-49.
- Alvesson, M. 1994. Talking in organizations: Managing identity and impressions in an advertising agency. *Organization Studies*, 15(4) 535-563. doi: 10.1177/017084069401500403
- Ardıç, K., & Erdoğan, N. (2009). Öznenin nesneleşmesi: Türkiye'de yönetim ve organizasyon alanında çalışan öğretim elemanlarının akademik özgeçmiş ve eserleri bakımından nicel görünümü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(1), 199-237.
- Aytekin, I., Erdoğan, N., Erdil, O., & Akgün, A. E. (2016). Academician's career capital and career satisfaction: The mediation effect of research productivity. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(6), 1921-1945.
- Bagilhole, B. (1993). Survivors in a male preserve: A study of british women academics' experiences and perceptions of discrimination in a UK university. *Higher University*, 431-447. doi: 10.1007/BF01383737
- Baker, M. (2016). Women graduates and the workplace: Continuing challenges for academic women. *Studies in Higher Education*, 887-900.
- Baruch, Y., & Hall, D. T. (2004). The academic career: A model for future careers in other sectors? *Journal Of Vocational Behaviour*, 241-262. Doi: 10.1080/03075079.2016.1147718
- Beigi, M., Shirmohammadi, M., & Arthur, M. (2018). Intelligent career success: The case of distinguished academics. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 261-275. Doi: 10.1016/j.jvb.2018.05.007
- Belenkuy, C. Akademik kapitalizm: Sıralama sistemlerinin hegemonyasındaki üniversiteler (Doktora Tezi). Erişim adresi: <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/403696>

- Billot, J. (2010). The imagined and the real: Identifying the tensions for academic identity. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 709-721. doi:10.1080/07294360.2010.487201
- Can, N., & Ançel, M. (2022). Covid-19 pandemi sürecinin akademisyenlere getirdiği avantajlar ve dezavantajlar: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi örneği. *Erciyes Journal of Education*, 44-65. doi: 10.32433/eje.1003574
- Castro, M. R., Van Der Heijden, B., & Henderson, E. L. (2020). Catalysts in career transitions: Academic researchers transitioning into sustainable careers in data science. *Journal of Vocational Behavior*, 122, Article 103479. doi: 10.1016/j.jvb.2020.103479
- Christensen, H., Henderson, Griffiths, K., & Levings, C. (1997). Does ageing inevitably lead to declines in cognitive performance? A longitudinal study of elite academics. *Personality And Individual Differences*, 23(1), 67-78. doi: 10.1016/S0191-8869(97)00022-6
- Clarke, M., & Ravenswood, K. (2019). Constructing a career identity in the aged care sector: Overcoming the "taint" of dirty work. *Personnel Review*. 48(1), 76-97. doi: 10.1108/PR-08-2017-0244
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Qualitative research methods]. M. Bütün & SB Demir, Trans. (Eds.). İstanbul: Siyasal Kitabevi.
- De Rond, M., & Miller, A. N. (2005). Publish or perish: bane or boon of academic life?. *Journal Of Management Inquiry*, 14(4), 321-329. doi: 10.1177/1056492605276850
- Demirtaş, B., & Yeşilyurt Gündüz, Z. (2020). Türkiye'de uluslararası ilişkiler disiplinde kadın akademisyen olmak: Cam tavanlar ve fildişi bodrumlar. *Alternatif Politika*, 12(1), 228-259.
- Erdoğan, E. (2022). Anadolu'da akademisyen olarak çalışmanın hâletiruhiyesi: Başka türlü bir dünyaya inanma isteği. *Fe Dergi*, 14(1), 21-34.
- Erdoğan, E. (2022). Mesaiyi unutanlar: Covid-19 pandemisinin siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler çalışan akademisyenler üzerine etkisi. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*, 223-241.
- Erdoğan, N. (2019). Geleceğin Türkiye'sinde yükseköğretim. *İlke Yayınları*.
- Gök, M. (2022). Türkiye'de yabancı akademisyen istihdamı, karşılaşılan sorunlar ve örnek mahkeme kararları. Erişim adresi: <http://acikerisim.alanya.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12868/1855>
- Güven, A. (2021). Covid 19 pandemi sürecinin birinci yılında, Türkiye'de akademisyenlerin iş yaşam kaliteleri üzerine bir değerlendirme. *Enderun Dergisi*, 1-21.
- Güven, A., Kaplan, Ç., & Acungil, Y. (2018). Türkiye'de özel ve kamu üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin mobbing algısı. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 43-58. Doi: 10.20990/kilisibfakademik.428601
- Haibo, Y., Xiaoyu, G., Xiaoming, Z., & Zhijin, H. (2018). Career adaptability with or without career identity: How career adaptability leads to organizational success and individual career success?. *Journal of Career Assessment*, 26(4), 717-731. doi: 10.1177/1069072717727454
- Hartung, P. J., & Taber, B. J. (2008). Career construction and subjective well-being. *Journal of Career Assessment*, 75-85. doi: 10.1177/1069072707305772
- Ioannidis, J. P., Boyack, K. W., & Baas, J. (2020). Updated science-wide author databases of standardized citation indicators. *PLoS Biology*, 18(10), e3000918. doi: 10.1371/journal.pbio.3000918
- Karataş, T., Özen, Ş., & Gülnar, E. (2017). Akademisyenlerin kariyer basamakları ve yükseltme ölçütlerine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(2), 82-93.
- Kwiek, M. (2016). The European research elite: a cross-national study of highly productive academics in 11 countries. *Higher Education*, 71, 379-397. doi: 10.1007/s10734-015-9910-x
- Lapointe, K. (2010). Narrating career, positioning identity: Career identity as a narrative practice. *Journal of Vocational Behaviour*, 77(1), 1-9. doi: 10.1016/j.jvb.2010.04.003
- Lissoni, F., Mairesse, J., Montobbio, F., and Pezzoni, M. (2011). Scientific productivity and academic promotion: A study on French and Italian physicists. *Industrial and Corporate Change*, 20(1), 253-294. doi: 10.1093/icc/dtq073
- McAdams, D. P., & Olson, B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review Psychology*, 61, 517-542. Doi: 10.1146/annurev.psych.093008.100507
- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 20, 191-207. doi: 10.1023/A:1005399417256
- Mengi, F., & Schreglmann, S. (2013). Akademisyenlik bağlamında bilimsel üretkenliği etkileyen çevresel faktörler. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Miller, A. N., Taylor, S. G., & Bedeian, A. G. (2011). Publish or perish: Academic life as management faculty live it. *Career Development International*, 16(5), 422-445. Doi: 10.1108/13620431111167751
- Otluoğlu, K. Ö., Yılmaz, B. K., & Dalkılıç, O. S. (2021). Covid-19 döneminde akademisyen annelerin iş-yaşam deneyimlerini anlamak: Nitel bir araştırma. *Kadem Kadın Araştırmaları Merkezi*, 7(1) 13-52.
- Özbilgin, M., & Healy, G. (2004). The gendered nature of career development of university professors: The case of Turkey. *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 358-371. Doi: 10.1016/j.jvb.2002.09.001
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. United States Of America: State University Of New York Press.
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W., & Kaufmann, J. B. (2006). Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*, 49(2), 235-262. doi: 10.5465/amj.2006.20786060
- Rahman, M. M., & Ali, N. A. (2020). Does work-family balance mediate the relationship between work-family conflicts and job satisfaction of academicians? *Journal Of Community Psychology*, 49(2), 361-374. doi: 10.1002/jcop.22464
- Saruc, S., & Aslantürk, H. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye'de sosyal hizmet eğitiminin sosyal hizmet akademisyenleri perspektifinden değerlendirilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(2), 421-438. doi: 10.33417/tsh.849278
- Savickas, M. L. (2002). *Career construction: A developmental theory of vocational behaviour*. D. Brown İçinde, Career Choice And Development (S. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). *The theory and practice of career construction*. S. D. Brown, & R. W. Lent İçinde, Career development and counseling: Putting theory and research to work (S. 42-70). United States Of America: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2013). *Career construction theory and practice*. S. D. Brown, & R. W. Lent İçinde, Career development and counseling (S. 144-180). United States Of America: John Wiley & Sons.
- Shattock, M. (2017). The 'world class' university and international ranking systems: what are the policy implications for governments and institutions? *Policy Reviews in Higher Education*, 1(1), 4-21. doi:10.1080/23322969.2016.1236669
- Sidek, S., Dora, M. T., Kudus, N., Hassan, M. A., Arif, S., Mohamed, S., Bidin, N. A. & Idris, M. F. M. (2015). Achieving excellence in

- academic work practices: The experience of Malaysian distinguished professors. *Asian Social Science*, 11(17), 83. doi: 10.5539/ass.v11n17p83
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers an introduction to vocational development*. New York: Harper & Row.
- Sveningsson, S., & Alvesson, M. (2003). Managing managerial identities: Organizational fragmentation, discourse and identity struggle. *Human Relations*, 56(10), 1163–1193. doi: 10.1177/00187267035610001
- Şahin, E. Y. (2020). Bir taşra hikâyesi daha: Taşra üniversitesinde kadın akademisyen olmak. *Çalışma ve Toplum*, 1(64), 229-268.
- Tahtalıoğlu, H., & Özgür, H. (2020). Türkiye’de akademisyenlerin idari görevlerine dair “cam tavan” algısı ölçeği geliştirme. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(4), 809-823. doi: 10.25287/ohuibf.735898
- Taşlıyan, M., Ozyasar, K., & Gökyar, A. (2022). Pandemi (Covid-19) döneminde, kariyer tatmini, kariyer platosu, örgütsel bağlılık ve işe yabancılaşma değişkenlerinin etkileşimi: Akademisyenler üzerine bir alan araştırması. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 141-158. doi: 10.25204/iktisad.1028111
- Tepe, F. F. (2018). 2000’lerde Türkiye’de kadın akademisyenler: Rol Çatışması mı veya rol genişlemesi mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 271-279.
- Toffoletti, K., & Starr, K. (2016). Women academics and work–life balance: Gendered discourses of work and care. *Gender, Work & Organization*, 23(5), 489-504. doi: 10.1111/gwao.12133
- Tonbul, Y., & Çiğdem, F. A. (2022). Bilimsel kongrelerin verimliliği ve akademisyenlerin anlam dünyasındaki yeri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(2), 358-368. doi: 10.5961/higheredusci.1067910
- Tuncer, S. (2019). Cinsiyetlendirilmiş bir kurum olarak akademi: Türkiye’de akademinin cinsiyet kültürüne bakmak. *Kültür ve İletişim*, 22(2), 173-208.
- TÜBA, 2023. Üstün başarılı genç bilim insanı ödülleri (GEBİP) esasları. Erişim adresi: <https://www.tuba.gov.tr/tr/tuba-odulleri/tuba-ustun-basarili-genc-bilim-insani-odulleri-gebip>
- TÜBİTAK, 2006. TÜBİTAK bilim, hizmet, teşvik ödülleri ve TÜBİTAK özel ödülü esasları. Erişim adresi: https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/oduller/esaslar/esaslar.pdf
- Tülübaş, T., & Göktürk, Ş. (2022). A meta-synthesis on academic identity in the neoliberal context of academy. *Higher Education*, 1-23. doi: 10.1007/s10734-022-00906-9
- Walsh, K., & Gordon, J. R. (2008). Creating an individual work identity. *Human Resource Management Review*, 46-61.
- Watson, T. J. (2009). Narrative, life story and manager identity: A case study in autobiographical identity work. *Human Relations*, 18(1), 425-452. doi: 10.1016/j.hrmr.2007.09.001
- Wilkins-Yela, K. G., Roachb, C. M., Traceyc, T. J., & Yel, N. (2018). The effects of career adaptability on intended academic persistence: The mediating role of academic satisfaction. *Journal of Vocational Behaviour*, 108, 67-77. doi: 10.1016/j.jvb.2018.06.006
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2018). Türkiye’de kadın akademisyen olmak. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 29-40.
- Yılmaz, E., & Özdemir, G. (2012). Türkiye’de kadın akademisyen ve araştırmacıların karşılaştıkları sorunlar ve tarıma bakış açıları. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*.
- Ylijoki, O. H., & Ursin, J. (2013). The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1135-1149. Doi: 10.1080/03075079.2013.833036
- Yuret, T. (2017). An analysis of the foreign-educated elite academics in the United States. *Journal of Informetrics*, 11(2), 358-370. doi: 10.1016/j.joi.2017.02.008
- Yuret, T. (2018). Path to success: An analysis of US educated elite academics in the United States. *Scientometrics*, 117(1), 105-121. doi: 10.1007/s11192-018-2850-3