

TÜBA-HER

Yükseköğretim Dergisi

TÜBA Higher Education Research/Review



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES

Cilt / Volume 13 | Sayı / Issue 2 | Ağustos / August 2023

ISSN 2146-796X

2023
2

- Mapping the Internationalization of Higher Education in Türkiye
- Uluslararası Ticaret ve Lojistik Ana Bilim Dalında Eğitim Gören Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Düzeyinde Yaşadığı Sorunlar
- Academic and Emotional Implications of COVID-19 on University Students: Changes in Three Periods
- The Relationship of Morning and Evening Education with Biological Rhythm and Academic Achievement
- İktisadi Programlarda Kayıtlı Ön-Lisans Öğrencilerinin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Eğitsel Beklentileri: Vakıfkebir MYO Örneği
- Açık ve Uzaktan Öğrenme'nin Yönetim Bileşeni Bağlamında Yükseköğretimdeki Acil Uzaktan Öğretim Uygulamalarının Belirlenmesi
- Nursing Students' Learning Styles and Attitudes Towards Learning: A Cross-Sectional Study
- "I realized that I can express myself": Motivational Drives Behind Freshmen Attendance in Lectures
- Cognitive Flexibility and Perceived Social Support as Predictors of Stress in Pandemic Period
- Üniversite Sıralamaları Ne Söyle(me)z? Buz Dağının Görünen ve Görünmeyen Yüzü
- Raising Scientists: A Phenomenological Study on Advisor - Advisee Relationships in Doctoral Education
- Examining the Relationships Between Organizational Gossip, Emotional Exhaustion and Collaboration: The Case of Tourism Academics
- Investigating Student Churn Among Business Schools in Higher Education
- Views of Graduate Students in Gifted Education on Hilda Taba Strategies
- Türkiye'de Öğretim Üyelerinin Bilimsel Çalışma Yapma Motivasyonları, Yetersizlikler ve Yetkinlik Sorunları: Bir Saha Araştırma



www.tuba.gov.tr



facebook.com/TUBAAkademi



twitter.com/TUBAAkademi



youtube.com/TurkiyeBilimlerAkademisi

www.yuksekogretim.org

Tanım

Türkiye Bilimler Akademisi'nin (TÜBA) yayın organı olan Yükseköğretim Dergisi /TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), yılda üç kez (Nisan, Ağustos, Aralık) yayımlanan, disiplinlerarası, hakemli, bilimsel bir dergidir. Her yıl bir cilt tamamlanır. Düzenli sayılar gereğinde birden fazla bölüm halinde yayınlanabilir. Dergi ayrıca düzenli sayılara ek sayılar ya da özel konulu sayılar yayımlayabilir. Yayın dili Türkçe ve İngilizce olan ve hem basılı (p-ISSN 2146-796X) hem de elektronik (e-ISSN 2146-7978) sürümleri bulunan derginin içeriğini yükseköğretim ile ilgili konular oluşturur. Derginin elektronik sürümü, çevrimiçi (online) açık erişim (open access) dergi olarak www.yuksekogretim.org adresinde ve aynı zamanda TÜBİTAK ULAKBİM DergiPark platformunda yayımlanmaktadır.

Amaç ve Hedef

Derginin amacı Türkiye ve dünyada yükseköğretime ilişkin temel yapısal özelliklerin değerlendirildiği, uygulamalar açısından ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıkların incelendiği, karşılaşılan temel sorunların incelendiği ve çözümlerine yönelik önerilerin ortaya konduğu bilimsel bir platform oluşturmaktır. Dergi böylelikle yükseköğretimde uygulanabilir, sürdürülebilir, yenilikçi (inovatif), girişimci ve stratejik yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayarak akademik bir arşiv yaratmayı hedeflemektedir.

Dizinler/Veritabanları

Dergi TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin, ESCI (Emerging Sources Citation Index), EBSCO Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List ve Google Scholar tarafından dizinlenmektedir.

Telif Hakları

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), bünyesinde yayınlanan yazıların fikirlerine resmen katılmaz, basılı ve çevrimiçi sürümlerinde yayınladığı hiçbir ürün veya servis reklamı için güvence vermez. Yayınlanan yazıların bilimsel ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazılarla birlikte gönderilen resim, şekil, tablo vb. unsurların özgün olması ya da daha önce yayınlanmış işler derginin hem basılı hem de elektronik sürümünde yayınlanabilmesi için telif hakkı sahibinin yazılı onayının bulunması gerekir. Yazarlar yazılarının bütün yayın haklarını derginin yayıncısı TÜBA'ya devrettiklerini kabul ederler. Yayınlanan içeriğin (yazı ve görsel unsurlar) telif hakları dergiyeye ait olur. Dergide yayınlanması uygun görülen yazılar için telif ya da başka adlar altında hiçbir ücret ödenmez ve baskı masrafı alınmaz; ancak ayrı baskı talepleri ücret karşılığında yerine getirilir. TÜBA, yazarlardan devraldığı ve derginin çevrimiçi (online) sürümünde yayımladığı içerikle ilgili telif haklarından, bilimsel içeriğe evrensel açık erişimin (open access) desteklenmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla, bilinen standartlarda kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım haklarını (ilgili içerikte tersi belirtilmediği sürece) CC BY-NC-ND 4.0 Lisansı (www.creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0) aracılığıyla bedelsiz kullanıma sunmaktadır. İçeriğin ticari amaçlı kullanımı için yayınevinden yazılı izin alınması gereklidir.

Yayın Etiği

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), yayın etiğini en yüksek standartlarda uygulamayı ve Yayın Etiği ve Kötüye Kullanım Bildirgesinin ilkelerine uymayı taahhüt eder. Yayın süreçleri ile ilgili olarak yazarlar, hakemler ve editörlerin sorumluluklarının tanımlandığı bu bildiri Yükseköğretim Dergisi Editör Kurulu tarafından, Committee on Publication Ethics (COPE), Council of Science Editors (CSE), Directory of Open Access Journals (DOAJ) ve Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) adlı inisiyatiflerin, dergi editörleri ve yayıncılar için geliştirdikleri öneri ve kılavuzlar temel alınarak hazırlanmıştır. Yükseköğretim Dergisi Yayın Etiği ve Kötüye Kullanım Bildirgesi ile ilgili ayrıntılı bilgi için www.yuksekogretim.org adresini ziyaret edebilirsiniz.

Yayın Künyesi

İmtiyaz Sahibi: Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) Başkanlığı adına Prof. Dr. Muzaffer Seker (Başkan)

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü: Doç. Dr. Cem Korkut

Yönetim Yeri: Vedat Dalokay Cad., No: 112, Çankaya, Ankara

26 Haziran 2004 tarih ve 5187 sayılı Basın Kanunu gereğince yerel süreli yayın türünde sınıflanan Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) tarafından yayımlanmaktadır (Copyright © 2023, TÜBA).

Baskı ve Cilt / Printing and Binding: Tekses Ofset Matbaa, Kazımkarabekir Cad., Kültür Çarşısı, No: 7/11, Altındağ, Ankara, Phone: +90 (0)312 341 66 19

Asit içermeyen kağıda basılmıştır / Printed in Türkiye on acid-free paper (Nisan / April 2023).



Description

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), the official journal of the Turkish Academy of Sciences (TÜBA), is an interdisciplinary, peer-reviewed scientific journal on higher education studies. One volume is completed every year. The regular issues may be published in multiple parts if deemed necessary. The journal may also publish supplements or special issues on specific topics. It is published triannually (April, August, December) in both printed (p-ISSN 2146-796X) and electronic (e-ISSN 2146 7978) versions and welcomes manuscripts in Turkish or English. Electronic version is published as an open access journal at www.yuksekogretim.org and on the JournalPark platform by TÜBİTAK ULAKBİM synchronously.

Aim and Scope

The aim of the journal is to establish a scientific platform to evaluate the essential functional characteristics of higher education in Türkiye and the world, to address similarities and differences among countries' higher education systems in terms of practice, and to examine common problems and to suggest solutions for these problems. In this way, the journal aims to establish an academic archive that will contribute to the development of applicable, sustainable, innovative, entrepreneurial and strategic approaches in higher education.

Abstracted/Indexed

The journal is currently indexed in the following indexing services: TUBITAK ULAKBİM TR Index, ESCI (Emerging Sources Citation Index), EBSCO Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List, and Google Scholar.

Copyright

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), does not officially agree with the ideas of manuscripts published in the journal and does not guarantee for any product or service advertisements on both printed and online versions of TÜBA, the publisher of the journal. Scientific and legal responsibilities of published manuscripts belong to their authors. Materials such as picture, figure, table etc. sent with manuscripts should be original or written approval of copyright holder should be sent with manuscript for publishing in both printed and electronic versions if they were published before. Authors agree that they transfer all publishing rights to TÜBA. Copyrights of all published contents (written and visual elements) belong to the journal. No payment is done for manuscripts under the name of copyright or others approved for publishing in the journal and no publication cost is charged; however, reprints are at authors' cost. To promote the development of global open access to scientific information and research, TÜBA provides copyrights of all online published papers (except where otherwise noted) for free use of readers, scientists, and institutions (such as link to the content or permission for its download, distribution, printing, copying, and reproduction in any medium, without any changing and except the commercial purpose), under the terms of CC BY-NC-ND 4.0 License (www.creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0), provided the original work is cited. To get permission for commercial purpose please contact the publisher.

Publication Ethics

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), is committed to upholding the highest standards of publication ethics and observes the following principles of Publication Ethics and Malpractice Statement which contains author responsibilities, responsibility for the reviewers and editorial responsibilities, and is based on the recommendations and guidelines for journal editors and publishers developed by the Committee on Publication Ethics (COPE), the Council of Science Editors (CSE), the Directory of Open Access Journals (DOAJ) and the Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA). Detailed information about the Publication Ethics and Malpractice Statement of the journal is available online (www.yuksekogretim.org).

Publication Info

Ownership: On behalf of Turkish Academy of Sciences (TÜBA) Prof. Dr. Muzaffer Seker (President)

Managing Editor: Assoc. Prof. Dr. Cem Korkut

Administrative Office: Vedat Dalokay Cad., No: 112, Çankaya, Ankara

Due the Press Law of Turkish Republic dated as June 26, 2004 and numbered as 5187, this publication is classified as a local periodical. Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER) is published by Turkish Academy of Sciences (TÜBA) (Copyright © 2023, TÜBA).

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), çevrimiçi (online) sürümü internet adresi: / is available online at www.yuksekogretim.org

İmtiyaz Sahibi / Owner

Türkiye Bilimler Akademisi adına:
TÜBA Başkanı

Muzaffer Şeker

Başeditör / Editor-in-Chief

Yunus Söylet

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul

Editörler / Editors

Recep Öztürk

İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul

Salih Murat Akkın

SANKO Üniversitesi, Gaziantep

Muzaffer Elmas

*Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi,
Kocaeli*

Ömer Demir

*Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi,
Ankara*

Süphan Nasır

İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Editör Yardımcıları / Assistant Editors

Haydar Yalçın

Ege Üniversitesi, İzmir

Cem Korkut

*Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi,
Ankara*

Burak Önal

Biruni Üniversitesi, İstanbul

Harun Serpil

Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Teknik Sekreteryası / Technical Secretariat

Cansu Toprak

Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

Ali Buğra Ergin

Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

Metin Ensar Polat

Türkiye Bilimler Akademisi, İstanbul

Bilimsel Danışma Kurulu / Scientific Advisory Board

Ahmet Cevat Acar

İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Muhammet İrşadi Aksun

Koç Üniversitesi, İstanbul

Sener Aktürk

Koç Üniversitesi, İstanbul

Yusuf Alpaydın

Marmara Üniversitesi, İstanbul

Meliha Altunışık

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Mehmet Emin Aydın

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

Mehmet Barca

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara

Ronald Barnett

Londra Üniversitesi, (Em.), Londra, İngiltere

Yıldız Bayazıtöğül

Rice Üniversitesi, Houston, TX, ABD

Abdulbari Bener

İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul

Zulfiqar Ahmed Bhutta

The Aga Khan Üniversitesi, Karaçi, Pakistan

Pınar Bilgin

*İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi,
Ankara*

Mehmet Bulut

*İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi,
İstanbul*

Cihad Demirli

*MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı,
Ankara*

Adil Denizli

Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Keşver Cınar

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

İbrahim Dinçer

Ontario Üniversitesi, Ontario, Kanada

Tuncay Döğeroğlu

Eskişehir Teknik Üniversitesi, Eskişehir

Mehmet Durman

Beykoz Üniversitesi, İstanbul

Halil Ekşi

Marmara Üniversitesi, İstanbul

Şefika Şule Erçetin

Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Kadriye Arzum Erdem Gürsan

Ege Üniversitesi, İzmir

Bayram Zafer Erdoğan

Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

İlkay Erdoğan Orhan

Gazi Üniversitesi, Ankara

Nihat Erdoğan

Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul

Ahmet Gül

İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul

Wael B. Hallaq

Columbia Üniversitesi, New York, NY, ABD

Gabor Hamza

*Eotvos Lorand Üniversitesi, Budapeşte,
Macaristan*

Mustafa Sinan Kaçalın

Marmara Üniversitesi, İstanbul

Emin Kansu

Hacettepe Üniversitesi (Em.), Ankara

Muhsin Kar

*Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi,
Ankara*

Engin Karadağ

Akdeniz Üniversitesi, Antalya

Firdevs Karahan

Sakarya Üniversitesi, Sakarya

Yüksel Kavak

TED Üniversitesi, Ankara

Hasan Fahrettin Keleştemur

Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

Aysegül Komsuoğlu Cırtıptıoğlu

İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Ömer Küçük

Emory Üniversitesi, Atlanta, GA, ABD

Hasan Mandal

TÜBİTAK, Ankara

Önder Metin

Koç Üniversitesi, İstanbul

Basarab Nicolescu

*Ulusal Bilimsel Araştırmalar Merkezi,
Paris, Fransa*

Mehmet Akif Öztürk

Gazi Üniversitesi, Ankara

Necati Polat

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

F. Jamil Ragep

McGill Üniversitesi, Montreal, Kanada

Daniel P. Resnick

*Carnegie Mellon Üniversitesi, Pittsburgh,
PA, ABD*

Mustafa Safran

Gazi Üniversitesi, Ankara

Jamil Salmi

Dünya Bankası, Washington DC, ABD

Ali Sinağ

Ankara Üniversitesi, Ankara

Mustafa Solak

Biruni Üniversitesi, İstanbul

Candan Tamerler

Kansas Üniversitesi, Lawrence, KS, ABD

Ekrem Tatoğlu

İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul

Jandhyala B. G. Tilak

*Sosyal Gelişim Kurulu, Yeni Delhi,
Hindistan*

Metin Toprak

*İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi,
İstanbul*

Zeliha Koçak Tufan

*Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müşavirliği,
Washington DC, ABD*

Hasan Tutar

*Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Bolu*

Sibel Aksu Yıldırım

Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Akiyoshi Yonezawa

Tohoku Üniversitesi, Sendai, Japonya

Ahmet Nuri Yurdusev

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

İsimler soyadı sırasına göre yazılmıştır.

► Yazı Değerlendirme Süreci

Yayınlanmak üzere dergiye gönderilen yazılar daha önce başka bir dergide yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere eşzamanlı olarak herhangi bir dergiye gönderilmemiş olmalıdır. Bilimsel toplantılarda sunulmuş bildirilerden hazırlanan yazılar, tamamı yayınlanmamış olmak koşuluyla dergiye gönderilebilir. Gelen yazılar Editör Kurulu tarafından ön incelemeden geçirilir. Derginin yayın amacına uygun olmayan yazılar doğrudan reddedilebilir ya da hakem değerlendirmesine alınmadan yayın amacına ve yayın kurallarına uygun hale getirilmesi amacıyla yazara geri gönderilir. Dergi kapsamına uygun görülen yazılar çift kör (double-blind) hakem değerlendirme (eş değerlendirme/peer review) sürecine alınır. Editör Kurulu, hakem yorum ve önerileri doğrultusunda dergiye gönderilen yazıların yayına hazırlanması aşamalarında gerekli gördüğü düzeltme ve değişiklikleri önermeye ya da herhangi bir aşamada yazıyı reddetmeye yetkilidir. Eş değerlendirme sürecinde gerekli düzelti aşamalarını geçtikten sonra yayına kabul edilen yazı, sayfa düzeni hazırlanmak üzere yayınevine iletilir. Sayfa düzeni aşaması tamamlanan yazıların provası, son baskı onayı için ilgili (yazışmaların yapıldığı) yazara gönderilir. Bu aşamaları geçen yazılar, yazar onayının ardından, daha sonra sayfa numarası verilerek dergi periyoduna uygun sayıda yer almak üzere DOI kodu tanımlanarak çevrimiçi (online) yayınlanır. Tüm bu süreçler ile ilgili olarak yazarlar, hakemler ve editörlerin sorumluluklarının tanımlandığı Yükseköğretim Dergisi Yayın Etiği ve Kötüye Kullanım Bildirgesi ile ilgili ayrıntılı bilgi için www.yuksekogretim.org adresini ziyaret edebilirsiniz.

► Kapsam

Yükseköğretim Dergisinde başlıca, yükseköğretim alanına giren konuları disiplinlerarası bir yaklaşımla, her açıdan derinlemesine inceleyen özgün ampirik ve kavramsal araştırma yazıları, derlemeler, örnek olay çalışmaları, görüş yazıları, geçmiş deneyimleri bakış sunan tarihsel yazılar ve editöre mektuplar yayınlanır. Bu sınıf yazılardan editöre mektup dışında kalanlar için yayın kararı, Editör Kurulu ön incelemesi sonrası, hakem değerlendirme (eş değerlendirme/peer review) süreci sonucunda verilir. Hakem değerlendirmesine girecek tüm yazı türlerinin özetler, anahtar sözcükler ve kaynak(lar) içermesi zorunludur.

Dergide bunların dışında, eş değerlendirme sürecine girmeyen ve yayınlanma kararı yetkisinin Editör Kuruluna ait olduğu, bir bölümü davet üzerine hazırlanan, kısa rapor, uygulama kılavuzu niteliğindeki yazılar ve anma yazıları, kitap değerlendirmeleri, kongre ve literatür özetleri, yükseköğretim faaliyetleri ile ilgili haber ve duyurular yer alabilir.

Dergide yer alan bölümler aşağıdaki gibi sınıflanmaktadır:

- Ampirik Araştırma
- Kavramsal Araştırma
- Örnek Olay Çalışması
- Derleme
- Görüş
- Geçmiş Bakış
- Editöre Mektup
- Kısa Rapor
- Kılavuz
- Anma Yazısı
- Kitap Değerlendirmesi
- Özetler
- Haberler
- Duyurular

Yükseköğretim Dergisinin kapsamı genel olarak aşağıdaki konulardan oluşmaktadır:

- Yükseköğretim Yönetimi
- Yükseköğretim Politikaları ve Stratejileri
- Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim (ulusal veya uluslararası ölçekte genel eğitim konuları: eğitim politikaları, eğitim yeterlilikleri, müfredatlar, eğitim programları, eğitim teknolojileri, ölçme-değerlendirme vb.)
- Yükseköğretimde Üniversitelerin Yapılandırılması
- Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon
- Yükseköğretimde Bilim Adamı Yetiştirme, İnsan Kaynakları ve Yetenek Keşfi
- Yükseköğretimde Finansman
- Yükseköğretimde Uluslararasılaşma
- Yükseköğretimde Çeşitlilik
- Yükseköğretimde Sıralama Sistemleri
- Yükseköğretimde Yenilikçilik, Girişimcilik ve ARGE Stratejileri
- Yükseköğretimde Sanayi ve Toplum İlişkileri
- Yükseköğretimde Kampüs Yaşamı
- Yükseköğretimde Yeni Eğilimler
- Yükseköğretime Geçiş

► Yazıların Hazırlanması

Yükseköğretim Dergisinde yayınlanacak yazıların hazırlanmasında, aşağıdaki kurallar dışında, sosyal bilimler alanında yaygın kullanılan Amerikan Psikologlar Birliği'nin (APA) önerdiği ortak kurallar (APA, 2009) geçerlidir (www.apastyle.org). Yazılar 21x29.7 cm (A4) boyutundaki sayfaya, Word programının güncel bir sürümünde, kenarlardan 2.5 cm boşluk bırakacak şekilde, 11 punto Times New Roman karakteriyle, çift aralıklı, sola blok şeklinde olarak yazılmalıdır. Hazırlanacak metinlerin (başlık sayfası hariç), kaynak listesi ile tablo ve şekil/resim altı yazıları dahil 25 sayfayı geçmemesine özen gösterilmelidir.

Yazılarda bulunması gereken bölümler sırası ile şunlardır:

Sayfa 1 - Başlık sayfası

Sayfa 2 - Türkçe Başlık, Özet ve Anahtar Sözcükler

Sayfa 3 - İngilizce Başlık (Title), Özet (Abstract) ve Anahtar Sözcükler (Keywords)

Sayfa 4 ve sonrası - Temel Metin

Sonraki Sayfa - Kaynaklar

Sonraki Sayfa - Tablo Yazısı ve Tablo (her tablo ayrı sayfada belirtilmelidir)

Sonraki Sayfa - Şekil/Resim Altı Yazısı ve şekil/Resimler (her şekil/resim ayrı sayfada belirtilmelidir)

Son Sayfa - Ekler (dipnotlar, anket formları vb.)

Başlık sayfası

Bütün yazılarda birinci sayfaya yazının başlığı, bunun altına da yazar(lar)ın açık ad ve soyad(lar), unvan(lar) ile birlikte aynı satırda sıralanarak yazılmalıdır. Bir satır alta, çalışmanın yapıldığı ya da yazar(lar)ın bağlı bulunduğu kurumun adı ve şehir (farklı bölüm ya da kurumlardan olan yazarlar belirtilecek şekilde) yer almalıdır. Bunun da altında, uzun başlıklı yazıların, dergide yayınlandığında devam sayfalarının üst tarafında görünmesi arzu edilen ve 80 karakteri geçmeyen kısaltılmış başlığı belirtilmelidir. Başlık sayfasında ayrıca yazışmaların yapılabileceği yazarın adı ile birlikte iletişim adresi ve telefon, varsa faks numarası ile e-posta adresi belirtilmelidir. Bu sayfanın en altına varsa çalışmayı destekleyen fon ya da kuruluşun adı yazılmalı, çalışma daha önce bir kongre ya da benzeri bir bilimsel toplantıda sunulmuş ise (sadece özetinin ya da bir bölümünün yayınlanmış olması koşuluyla) bu durum aynı bölümde ayrı bir satır olarak belirtilmelidir. İsim ve kurum kimliği gibi bilgiler, doğrudan ya da dolaylı olarak başlık sayfası dışında hiçbir sayfada belirtilmemelidir.

Özet sayfaları

Türkçe ve İngilizce özetler başlığı izleyen en az 150, fazla 250 sözcükten oluşacak şekilde ardışık iki ayrı sayfaya yazılmalıdır. İngilizce özet (Abstract) sayfasında, İngilizce başlık (Title) bulunmalıdır. Özetler takiben her bir özet sayfasına, aralarında virgül olacak şekilde alfabetik sırayla dizilmiş ve küçük harfe yazılmış, Türkçe ve İngilizce olmak üzere en az 3'er anahtar sözcük eklenmelidir.

Temel Metin

Ampirik araştırma yazıları dört ana bölümde sunulmalıdır. İlk bölüm başlandırılmaksızın giriş bilgilerinin sunulduğu bölümdür. İzleyen bölümlerin başlıkları Yöntem, Bulgular ve Tartışma (gerektiğinde ek olarak Sonuç, Öneriler ve/veya Teşekkür bölümü) sırasıyla yazılmalıdır. Diğer yazı tiplerinde bu standart aranmaz fakat metin (giriş bölümü hariç) ara başlıklara bölünmüş şekilde sunulmalıdır. Her bir ara başlığın varsa alt ve daha alt başlıkları kategorileri ayrı edilecek biçimde yazılmalıdır.

Kaynaklar

Kaynaklar, başlarına sıra numarası konmaksızın alfabetik sırayla listelenmelidir. Tüm kaynaklara metin içinde gönderme (atıf) yapılmış olmalıdır.

Metin içinde gönderme

Metinde kaynak göstermek için parantez açılarak yazarın soyadı, eserin yayım tarihi verilir. Beş yazara kadar olan kaynaklarda bütün yazarların soyadları verilmelidir. İki yazarlı kaynaklarda daima her iki yazarın soyadı da verilir. Üç ila beş yazarlı kaynaklarda, metindeki ilk göndermede bütün yazarların soyadları verilirken, varsa aynı kaynağın ikinci ve sonraki atıflarında sadece ilk yazarın soyadı yazılıp sonda "vd." ifadesi ile birlikte sunulmalıdır. Altı ve daha fazla sayıda yazarlı kaynaklara yapılan göndermelerde ise ilk atıf dahil sadece ilk yazarın soyadı yazılıp sonda "vd." ifadesi ile birlikte verilir. Yazar adı cümle başı ya da içinde kullanılarak gönderme yapılacaksa bu durumda "vd." kısaltması yerine "ve diğerleri" yazılmalıdır.

— Örnek: (Uyanık ve Kandir, 2010) ya da (Meyer, Ramirez, Rubinson ve Boli-Bennet, 1977) ya da (Gottfredson vd., 2008)

Yazar adı cümle başı ya da içinde kullanılarak gönderme yapılacaksa parantez içinde ilgili kaynağın yayım yılı verilir.

— Örnek: Uyanık ve Kandir (2010) bu konuda farklı düşünülmektedirler... ya da Gottfredson ve diğerlerine (2008) göre...

Doğrudan alıntı ifadeler kullanıldığında ek olarak sayfa numarası belirtilmelidir.

— Örnek: (Uyanık ve Kandir, 2010, s. 119)

Metin içinde aynı yerde birden fazla kaynak gösterilmesi istendiğinde, kaynaklar parantez içinde ilk yazarlarının soyadı alfabetiğine göre dizilerek ve araları noktalı virgül ile ayrılarak belirtilir.

— Örnek: (Gottfredson vd., 2008; Uyanık ve Kandir, 2010)

Kaynak listesi

Aşağıda verilen genel örnekler uygun şekilde hazırlanmalıdır. Birden fazla yazarlı yayınlarda, son yazardan önce, Türkçe kaynak ise "ve", yabancı dilde kaynak ise "and" bağlacı konmalıdır. Yazar sayısı yediden fazla ise ilk altı yazardan sonra "... (üç nokta) konup son yazarın adı verilir. Kaynak künyelerinde yediden fazla yazar adı sunulmaz. Süreli yayın adları, kısaltma yapılmaksızın açık olarak, italik yazılmalıdır. Birden fazla baskı yapmış kitaplarda baskı sayısı ve DOI (digital object identifier) kodu bulunmayan kitapların künyelerinde basım yeri (şehir) ve yayınevi mutlaka belirtilmelidir. Kaynak künyelerinde DOI kodu, küçük harfle doi ibaresi yazıldıktan sonra iki nokta üst üste konup ara verilmeksizin yazılır.

Cilt ve sayı numarası bulunan Türkçe süreli yayın makalesi örneği:

Uyanık, Ö., & Kandir, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. Kuramsal Eğitimbilim, 3(2), 118–134.

Yabancı dilde süreli yayın makalesi örneği:

Gottfredson, N. C., Panter, A. T., Daye, C. E., Allen, W. A., Wightman, L. F., & Deo, M. E. (2008). Does diversity at undergraduate institutions influence student outcomes? Journal of Diversity in Higher Education, 1(2), 80–94.

Dergi sayı numarası süreklilik gösteren ve sayılar arasında sayfa numaraları devamlılık göstermeyen süreli yayın makalesi örneği:

Mızıkacı, F. (2010). Isomorphic and diverse institutions among Turkish Foundation Universities. Eğitim ve Bilim, (157), 128–139.

Henüz basılı sayı ve sayfa numarası almamış, çevrimiçi (online) yayınlanmış, DOI kodu içeren yabancı dilde süreli yayın makalesi örneği:

Meer, J., & Rosen, H. S. (2010). Family bonding with universities. Research in Higher Education. doi:10.1007/s11162-010-9174-3

Türkçe kitap örneği:

Kurbanoglu, S. S. (2004). Kaynak gösterme el kitabı. Ankara: ÜNAK Yayınları.

İki yazarlı Türkçe kitap örneği:

Küçükcan, T., & Gür B. S. (2009). Türkiye'de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz. Ankara: SETA Yayınları.

Editörlü Türkçe kitap örneği:

Varış, F. (Ed.) (1994). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Türkçe kitap bölümü örneği:

Acan, F. (1996). Türkiye'de kadın akademisyenler: Tarihsel evrim ve bugünkü durum. H. Coşkun (Ed.), Akademik yaşamda kadın içinde (s. 75–87). Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayını.

Çeviri kitap örneği:

Ströker, E. (1995). Bilim kuramına giriş (D. Özlem, Çev.). Ankara: Gündoğan Yayınları.(1973)

Türkçe tez örneği:

Köprülü, D. (1994). Üniversite kütüphanelerinde kitap koleksiyonunun kullanımı üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yabancı dilde kitap örneği:

Witt, S. L. (1990). The pursuit of race and gender equity in American academe. New York: Praeger.

Birden fazla baskı yapmış yabancı dilde kitap örneği:

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). Hierarchical linear models (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Editörlü yabancı dilde kitap örneği:

Brown, O. G., Hinton, K. G., & Howard-Hamilton, M. (Eds.). (2007). Unleashing suppressed voices on college campuses: Diversity issues in higher education. New York, NY: Peter Lang.

Yabancı dilde kitap bölümü örneği:

Niemann, Y. F. (2003). The psychology of tokenism: Psychosocial realities of faculty of color. In G. Bernal., J. E. Trimble, A. K. Burlew, & F. T. L. Leong (Eds.). Handbook of racial and ethnic minority psychology (pp. 100–118). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yabancı dilde kitap serisi içinde bölüm örneği:

Paulsen, M. B., & Toutkoushian, R. K. (2008). Economic models and policy analysis in higher education: A diagrammatic exposition. In Smart, J. C. (Ed.), Higher education: Handbook of theory and research (Vol. 23, pp. 1–48). New York: Springer.

Yabancı dilde tez örneği:

Cowan, L. Y. (2006). An examination of policies and programs used to increase ethnic and racial diversity among faculty at research universities. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Elektronik kaynak örnekleri:

World Wide Web (www) aracılığıyla elde edilen elektronik dokümanlar aşağıdaki gibi listelenir:

— Örnek 1: ÖSYM (2009). Yüksek öğrenim istatistikleri. Erişim adresi <http://www.osym.gov.tr> (15 Mart 2010).

— Örnek 2: The Economist (2004, Jan 8). The curse of nepotism. Erişim adresi http://www.economist.com/world/unitedstates/displaystory.cfm?story_id=2333345 (15 Mart 2010).

Şekil, Resim ve Tablolar

Metin içinde ayrı kategorilerde numaralandırılmalı, numaralandırmada Romen sayıları kullanılmalıdır. Tablo yazıları tabloların üst tarafında yer almalıdır. Şekil/resim alt yazıları sırasına göre ayrı bir sayfada sunulmalıdır. Vektöryel yazılarda hazırlanmış şekiller (çizim ve grafikler) TIF ya da EPS formatında kaydedilebilir. Renkli şekiller RGB (8 bits) olarak TIF formatında, siyah/beyaz çizimler ise EPS formatında kaydedilmiş olmalıdır. Resimler 300 dpi çözünürlükte, TIF ya da JPG formatında hazırlanmalıdır. Şekil, tablo ya da resimlerde gerektiğinde standart dışı kısaltmalar kullanılabilir. Bu durumda kullanılan kısaltma ilgili başlık ya da şekil/resim alt yazısında açıklanmalıdır. Daha önce yayınlanmış şekil, tablo ya da resim, yalnız kesin gerektiği durumlarda karşılaştırma amacıyla, yazar ya da yayıncısından (telif hakkı sahibinden) yazılı izin alınarak, kaynak gösterilmek koşuluyla kullanılabilir.

Ekler

Metin içinde yer kaplamaması amacıyla ayrı bir yerde (dipnot olarak) verilerek istenen açıklamalar bu bölümde sıralanabilir. Metin içinde gerekli yerlerde, köşeli parantez içinde üst karakter şeklinde sıra numarası verilen ilgili dipnotlar bu bölümde (endnotes) sıralanarak sunulmalıdır. Yazarların zorunlu olmadıkça dipnot kullanmamaları önerilir. Bunun dışında anket formu, harita, plan vb. diğer öğeler de ekler bölümünde verilebilir. Bunlarla ilgili açıklama yazıları da bu bölümde yer almalıdır. Birden fazla ek malzeme sunulması gerekliliğinde her bir ek için Romen rakamları ile ayrı sıra numarası verilmelidir.

Kontrol Listesi

1. Yazının uzunluğu (en fazla 25 sayfa)
2. Genel biçim (iki aralıklı satır; 11 punto Times New Roman karakteri; kesme işareti dışındaki noktalama işaretlerinden sonra tek aralık)
3. Başlık sayfası (yazar ve kurum adları; kısa başlık; iletişim adresi)
4. Özetler (Türkçe ve İngilizce; en az 150, en fazla 250 sözcük)
5. Anahtar sözcükler (en az 3'er adet)
6. Temel metin (başlıklar)
7. Kaynaklar (APA kriterlerine uygunluk)
8. Şekil, tablo ve resimler (numaralandırma; alt yazılar; özgünlük/izin yazısı)
9. Ekler (Romen rakamı ile numaralandırma ve açıklama yazıları)
10. Başvuru mektubu (iletişimden sorumlu yazar; çıkar çıkışması beyanı)
11. Görsel malzeme (şekil, resim vb.) izin yazısı (daha önce yayınlanmış ise)

► Yazıların Gönderilmesi

Değerlendirilmek üzere dergiye gönderilecek yazıların gönderim ve hakem değerlendirme süreci (peer review) izlemi sadece www.dergipark.gov.tr/yuksekogetim adresinde, Makale Gönder sekmesi altında yer alan çevrimiçi (online) sistem aracılığıyla yapılabilmektedir. Dergimiz Şubat 2019 itibariyle elektronik ya da geleneksel posta yoluyla yazı kabul etmemektedir. Gönderilecek yazıların hem Word hem de PDF formatında dokümanlar olarak güncel sürüm bir yazılımla hazırlanmış olmasına dikkat edilmelidir.

Editöryal İletişim:

Doç. Dr. Haydar Yalçın

Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA), Başkan Danışmanı
Vedat Dalokay Cad., No: 112, Çankaya 06670 Ankara
Tel: 0312 442 29 03
E-posta: tuba@tuba.gov.tr

- **Editörden / Editorial**
- **Ampirik Araştırma / Original Empirical Research**
 - Mapping the Internationalization of Higher Education in Türkiye.....143**
Türkiye’de Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasının Genel Görünümü
Barış Eriçok, Gökhan Arastaman
 - Uluslararası Ticaret ve Lojistik Ana Bilim Dalında Eğitim Gören Öğrencilerin
Lisansüstü Eğitim Düzeyinde Yaşadığı Sorunlar.....157**
Problems Experienced by Graduate Students in the Department of International Trade and Logistics
Selin Bolat, Sezen Bozyiğit
 - Academic and Emotional Implications of COVID-19 on University Students:
Changes in Three Periods179**
KOVID-19’un Üniversite Öğrencileri Üzerindeki Akademik ve Duygusal Etkileri:
Üç Zamandaki Değişimler
Aysun Ergül Topçu, İlkiz Altınoğlu Dikmeer, Cemrenur Karaaslan, Merve Koçak Çapkın
 - The Relationship of Morning and Evening Education with
Biological Rhythm and Academic Achievement.....191**
Gündüz ve İkinci Öğretimin Biyolojik Ritim ve Akademik Başarı İle İlişkisi
Fatma Başalan İz, Tangül Aytur Özen, İsmihan Yağmur Aydemir
 - İktisadi Programlarda Kayıtlı Ön-Lisans Öğrencilerinin Mesleki Gelişimlerine Yönelik
Eğitsel Beklentileri: Vakfikebir MYO Örneği.....199**
Academic and Vocational Expectations of Associate Degree Students in
Economics Programs: Vakfikebir Vocational School
Esra Atabay, Nazende Alluşoğlu
 - Açık ve Uzaktan Öğrenme’nin Yönetim Bileşeni Bağlamında Yükseköğretimdeki
Acil Uzaktan Öğretim Uygulamalarının Belirlenmesi.....211**
Determining Emergency Remote Teaching Practices in Higher Education Within the Context of the
Management Component of Open and Distance Learning
Hakan Genç, Mehmet Kesim
 - Nursing Students’ Learning Styles and Attitudes Towards Learning:
A Cross-Sectional Study.....227**
Hemşirelik Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Öğrenmeye Yönelik Tutumları:
Kesitsel Bir Çalışma
Simge Evrenol Öçal, Seda Çetin Avcı, Gülşen Işık, İlnur Yeşilçınar, Sakine Zeyna Can, Nuray Egelioğlu Cetişi
 - “I realized that I can express myself”:
Motivational Drives Behind Freshmen Attendance in Lectures.....237**
“Kendimi ifade edebildiğimi fark ettim”:
Birinci Sınıf Öğrencilerinin Derslere Devam Etmesinin Arkasındaki Motivasyonel Sebepler
Okan Gülbak, Gizem Mutlu Gülbak



Cognitive Flexibility and Perceived Social Support as Predictors of Stress in Pandemic Period.....	247
Pandemi Sürecinde Stres Düzeyinin Yordayıcıları Olarak Bilişsel Esneklik ve Algılanan Sosyal Destek	
Merve Gündüz Soytürk, Burak Akdeniz	
Üniversite Sıralamaları Ne Söyle(me)z? Buz Dağının Görünen ve Görünmeyen Yüzü.....	257
What Do('nt) University Rankings Tell Us? The Visible and Invisible Side of the Iceberg	
Bilal Saraç, Bayram Zafer Erdoğan	
Raising Scientists: A Phenomenological Study on Advisor - Advisee Relationships in Doctoral Education.....	273
Bilim İnsanı Yetiştirme: Doktora Eğitiminde Danışan - Danışman İlişkisi Üzerine Bir Olgubilim Çalışması	
Sevinc Gelmez Burakgazi, Gökce Gökalp, Sevgi Kaya Kaşıkçı, Hamdican Yıldırım, Amine Merve Ercan, Ali Yıldırım	
Examining the Relationships Between Organizational Gossip, Emotional Exhaustion and Collaboration: The Case of Tourism Academics.....	287
Örgütsel Dedikodu, Duygusal Tükenme ve İşbirliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Turizm Akademisyenleri Örneği	
Emre Yaşar, Nesrin Aydın Alakuş, Bilal Nadir Alkan, Harun Reşit Gündoğan	
Investigating Student Churn Among Business Schools in Higher Education.....	301
Öğrencilerin Yükseköğretimde İşletme Okulları Arasında Değişiklik Yapmaları Üzerine Bir Araştırma	
Aybüke Yalçın, M. Mithat Üner, Osman M. Karatepe, Mohammed Aboramadan	
Views of Graduate Students in Gifted Education on Hilda Taba Strategies.....	315
Özel Yetenekliler Eğitimi Alanındaki Lisansüstü Öğrencilerin Hilda Taba Stratejilerine Yönelik Görüşleri	
Şule Demirel Dingec, Şule Gücyeter, Nilgün Kirişçi	
■ Klinik Araştırma / Clinical Research	
Türkiye'de Öğretim Üyelerinin Bilimsel Çalışma Yapma Motivasyonları, Yetersizlikler ve Yetkinlik Sorunları: Bir Saha Araştırması.....	331
Motivations, Inadequacies and Competence Problems of Academic Staff Members in Conducting Scientific Studies in Türkiye: A Field Study	
Ahmet Kaya, Sedat Bostan, Yasemin Kaya	

Kıymetli Okurlarımız,

Yükseköğretim Dergisi'nin yeni sayısı ile sizlerle buluşmanın gururunu yaşıyoruz. Bu sayıda, yükseköğretim bağlamında Türkiye ve dünya genelinde yaşanan önemli gelişmeleri ve karşılaşılan sorunları ele alarak, yükseköğretim alanına değer katan bir dizi konuyu detaylı bir şekilde mercek altına almış bulunuyoruz.

Yükseköğretim, toplumların gelişiminde ve dönüşümünde kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, yükseköğretimin sürdürülebilirliği, inovasyonu ve etkinliği büyük bir önem taşımaktadır. Bu sayıda yer alan makaleler, yükseköğretimde uygulanabilir, sürdürülebilir, inovatif, girişimci ve stratejik yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlama hedefini taşımaktadır.

Makaleler arasında Türkiye'deki yükseköğretimde uluslararasılaşma sürecini ayrıntılı bir şekilde analiz eden çalışmalar bulunmaktadır. Uluslararasılaşma, yükseköğretim kurumlarının uluslararası standartlara uyum sağlama ve küresel düzeyde rekabet edebilme yeteneklerini artırmaları açısından önemlidir.

Ayrıca, spesifik bilim alanlarına yönelik eğitim alan öğrencilerin karşılaştığı sorunları ve bu sorunların çözüm yollarını ele alan çalışmalar da bu sayıda yer almaktadır. Öğrencilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları zorlukların anlaşılması ve çözüm önerilerinin sunulması, yükseköğretim kalitesinin artırılmasına katkı sağlar.

Pandemi gibi olağanüstü süreçlerde üniversite öğrencilerinin maruz kaldığı etkilerin farklı dönemlerde analiz edildiği çalışmalar da dikkat çekmektedir. Bu çalışmalar, eğitim kurumlarının benzer olağanüstü durumlara daha iyi hazırlıklı olmalarına yardımcı olabilir.

Yükseköğretimin her seviyesine yönelik çalışmalara yer verme sorumluluğumuzdan yola çıkarak, ön-lisans öğrencilerinin mesleki gelişim beklentilerini inceleyen bilimsel araştırmaların yanı sıra, disiplinlerin farklılıklarından meydana gelen öğrenme stillerini ve öğrenmeye yönelik tutumlarını kesitsel bir bakış açısıyla inceleyen çalışmalara da bu sayıda geniş bir yer ayrılmıştır.

Açık ve uzaktan öğrenme yönetim bileşeni bağlamında yükseköğretimdeki acil uzaktan öğretim uygulamalarını tanımlayan çalışmalarla dijitalleşme ve dijital dönüşümün yükseköğretim süreçlerine etkisini inceleyen çalışmalar da sayıda yer almaktadır. Bu çalışmalar, yükseköğretimin geleceğinde dijital teknolojinin oynayacağı rolü anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Yükseköğretim Dergisi olarak, yükseköğretimin karşılaştığı önemli konuları ele almaya, yükseköğretim alanındaki gelişmeleri takip etmeye devam edeceğiz. Siz değerli okurlarımızı bu sayıyı incelemeleri ve katkılarımızı sunmaya davet ediyoruz. Yükseköğrenimin aydınlık ve başarılı bir geleceğe doğru ilerlemesi dileğiyle.

Saygılarımızla,

Editör Kurulu

Dear Readers,

We are proud to present to you the latest issue of the TÜBA-Higher Education Research/Review. In this issue, we delve into a series of significant topics in the context of higher education, addressing the key developments and challenges faced in higher education both in Türkiye and worldwide.

Higher education plays a critical role in the development and transformation of societies. Therefore, the sustainability, innovation, and effectiveness of higher education are of paramount importance. The articles in this issue aim to contribute to the development of practical, sustainable, innovative, entrepreneurial, and strategic approaches within higher education.

Among the featured articles, you will find in-depth analyses of the internationalization process in Türkiye's higher education. Internationalization is crucial for higher education institutions to align with international standards and enhance their global competitiveness.

Furthermore, this issue includes studies that focus on the specific challenges faced by students pursuing education in particular scientific domains. Understanding these challenges and proposing solutions is instrumental in enhancing the quality of higher education.

Special attention is given to studies that analyze the effects of extraordinary events, such as the pandemic, on university students at different time intervals. Such research can aid higher education institutions in better preparing for similar extraordinary circumstances.

Recognizing our responsibility to cover research across all levels of higher education, this issue includes scientific investigations into the career development expectations of associate degree students, as well as a cross-sectional examination of learning styles and attitudes toward learning, which vary across disciplines.

Additionally, the issue encompasses research that defines emergency remote teaching practices in higher education within the context of the management component of open and distance learning. Studies on the impact of digitalization and digital transformation on higher education processes are also highlighted, shedding light on the role of digital technology in the future of higher education.



As the TÜBA-Higher Education Research/Review, we remain committed to addressing significant issues in higher education and staying updated on developments in the field. We invite our valued readers to explore this issue and contribute to the ongoing advancement of higher education toward a bright and successful future.

Best Regards,

Editorial Board

Mapping the Internationalization of Higher Education in Türkiye

Türkiye’de Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasının Genel Görünümü

Barış Eriçok¹  Gökhan Arastaman² 

¹ Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Nevşehir, Türkiye

² Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Ankara, Türkiye

Özet

Bu çalışma ile katılımcı üniversitelerin uluslararasılaşma noktasındaki gelişmelerinin incelenmesi ve uluslararasılaşma haritalarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak, Amerika Eğitim Konseyi [AEK] tarafından geliştirilen ve yazarlar tarafından Türkçe uyarlaması yapılan anket kullanılmıştır. Katılımcılar, devlet üniversitelerinin uluslararası ilişkiler ofislerinden 12 uzman ve yöneticiden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar üniversitelerinin uluslararasılaşma düzeylerinin yüksek olduğuna inanmaktadırlar ve uluslararasılaşma çoğunlukla uluslararası üniversite sıralamalarında yükselmek ve ün kazanmak için; başarılı öğretim üyesi, araştırmacı ve öğrenci çekmek için ve öğrencileri küresel ekonomiye hazırlamak için gerçekleştirilmektedir. Ayrıca, katılımcılar üniversitelerinin uluslararasılaşma hızının yüksek olduğuna, uluslararası öğrenci alımının en önemli uluslararasılaşma faaliyetlerinden biri olduğuna ve uluslararasılaşmada uluslararası ilişkiler ofislerinin, rektör yardımcılarının ve rektörlerin yoğun çaba sarfettiğine inanmaktadırlar. Dahası, katılımcı üniversitelerin uluslararasılaşmaya yönelik kurumsal bağlılık düzeyleri yüksektir, katılımcı üniversiteler uluslararasılaşma uygulamalarını uluslararasılaşma faaliyetlerinin türüne göre oluşturulmuş alt idari birimler vasıtasıyla sürdürmektedirler ve uluslararasılaşma kavramı üniversitelerin misyon/vizyon belgelerinde ve stratejik planlarında yer almaktadır. Katılımcı üniversitelerin uluslararasılaşma çalışmaları iç/dış değerlendirmeye tabi tutulmakta ve bu çabalar üst yönetim tarafından sahiplenilmektedir. Katılımcı üniversitelerin belirli sayısal ve coğrafi hedefler belirleyerek uluslararası öğrenci sayılarını arttırmayı hedeflediği, bilinçli ve amaca dönük bir uluslararasılaşma süreci yürüttüğü ve tarihi/kültürel bağlara sahip olunan ülkeleri de uluslararasılaşma sürecine dâhil ettiği görülmüştür. Üniversiteler iş birliği ve ortaklıklarını hem Avrupa hem de dünyanın geri kalanını kapsayacak şekilde genişletmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Kapsamlı Uluslararasılaşma Modeli, Uluslararasılaşma, Uluslararasılaşma Politikaları, Yükseköğretim, Yükseköğretimin Uluslararasılaşması.

Abstract

This study aims to examine the collective progress of internationalization and present a map of internationalization of the participant universities. The Turkish version of the American Council on Education’s [ACE] Mapping Survey, which was adapted by the authors, was used as data collection tool. Participants consisted of 12 experts and managers of the international relations offices of 12 state universities. The results indicate that the majority of respondents believe that the level of internationalization at Turkish universities is high and internationalization is most often undertaken to enhance reputation and rankings, attract successful faculty, researchers, and students, and prepare their students for the global economy. Moreover, the participants believe that their universities are internationalizing rapidly, international student recruitment is the top internationalization activity, and the international relations office [IRO], rector, and vice-rector do their best to internationalize. Moreover, the institutional commitment of participant universities to internationalization was found to be high. They carry out internationalization practices through administrative sub-units formed according to the type of internationalization activity and declare their internationalization activities and goals in mission-vision documents or strategic plans. Their internationalization activities are internally/externally evaluated and internationalization efforts are encouraged by the senior management. Participant universities aim to increase the number of international students by setting certain goals and geographical targets, carry out their internationalization activities purposefully and include countries with shared historical and cultural heritage. Universities are expanding their cooperation and partnerships to include both Europe and the rest of the world.

Keywords: Comprehensive Internationalization Model, Higher Education, Internationalization, Internationalization of Higher Education, Internationalization Policies.

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Barış Eriçok
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü, Nevşehir, Türkiye.
e-posta: barisericok@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(2), 143–156. © 2023 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Ağustos / August 18, 2022; Kabul tarihi / Accepted: Nisan / April 13, 2023

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Eriçok, B. & Arastaman, G. (2022). Mapping the Internationalization of Higher Education in Türkiye. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(2), 143–156. doi:10.53478/yuksekokretim.1163655

This article is based on the first author’s (corresponding) doctoral dissertation research, under the supervision of the second author.

ORCID: B. Eriçok: 0000-0001-9217-9615; G. Arastaman: 0000-0002-4713-8643



Over the past half-century, internationalization in higher education has become an increasingly strategic agenda for universities around the world, with the impact of globalization. In the last decade of the last century, the increasing globalization and regionalization of economies and societies, combined with the knowledge economy and the end of the Cold War, have created a context that provides a more strategic approach to the internationalization of higher education. Faced with the situation, international organizations such as the European Commission, OECD, UNESCO, and the World Bank, national governments, and higher education institutions such as the International Universities Association (IAU) and the European University Association (EUA) placed internationalization at the top of their reform agendas.

As a concept and strategic agenda, internationalization is a relatively recent phenomenon in higher education, influenced by political, economic, sociocultural, and academic reasons (de Wit & Altbach, 2021). Higher education institutions have started rapid change efforts to “become international” in response to increasing geopolitical and economic imperatives; especially research-oriented institutions have reviewed their basic missions in the struggle to be entrepreneurial and market-related (Pusser & Marginson, 2013). A culture of prestige has emerged, influencing the perception of universities as “excellent” or “world-class” in terms of research, teaching, and student experience (Knobelet al., 2013). Therefore, internationalization is positioned as a positive and important element in the development of universities (Marmolejo, 2010).

Pursuing higher education abroad has become an important experience for students enrolled in higher education, and international student mobility policies have received more attention than ever in recent years. International student mobility is one of the important indicators of internationalization and has increased by 5% annually between 1998 and 2018 worldwide. There are approximately 6 million international students worldwide, with nearly 4 million in OECD countries. The United States is the most preferred country for international students in the world. Additionally, approximately 60% of international students worldwide are from Asia (OECD, 2020, p. 226).

Today, global competition, major transformations, and changes in international political conjuncture put increasing pressure on the needs, expectations, and demands of the higher education system. Criticisms that universities, as the main actors in the higher education system, cannot adequately meet these expectations and cannot respond quickly and appropriately to the expected outputs for the needs of the knowledge economy and society, are frequently expressed on various platforms in Türkiye, as in many other countries. Therefore, the internationalization

trends of higher education, which have been showing their effect at the global level for a long time, have become an important issue for Türkiye as well. Türkiye aims to be at the top of the world scale with configurations such as student exchange programs and quality assurance systems (Erdoğan, 2019).

Background of Internationalization in Türkiye

The internationalization of higher education dates back to the Ottoman Period. In this period, internationalization studies were carried out for the modernization of institutions, but today it is seen that the aim of universities in the global higher education field is more dominant (Göver, 2015). With the establishment of the Turkish Republic, a different kind of globalization became possible. As the German-Jewish and antifascist teachers were exiled from Germany, Türkiye had a window of opportunity. Consequently, a legion of anti-Nazi German, German-Jewish, and Austrian-Jewish scholars, artists, librarians, and teachers left Germany to accept various positions in the education sector in Türkiye (Seyhan, 2022). In 1982, the Council of Higher Education (CoHE) was established, and a structure was formed with which all universities were affiliated. In the 49th government program (1991), it was foreseen that Türkiye would become a centre of attraction in the wide area where the Turkic Republics are in the 2000's (Neziroğlu & Yılmaz, 2013). The Great Student Project, which aims to bring thousands of students from the Turkic Republics with state scholarships since the 1992-93 academic year (Kavak & Baskan, 2001), confirmed this prediction. In the early 2000's, Türkiye was involved in the Bologna Process, the aim of which was to create a flexible and easily mobile European Higher Education Area. The internationalization efforts of Turkish universities have taken on a more institutional structure after the 2010's and the concept has taken place in the 10th Development Plan (T.R. Ministry of Development, 2013, p. 33). The efforts to enhance the internationalization of higher education in Türkiye have been fostered by various initiatives, including the identification of strategic development areas and potential solutions, as noted by Çetinsaya (2014). Kadioğlu and Özer (2015) recommend the adoption of internationalization as a government policy, the preparation of a comprehensive strategy with the input of all stakeholders, and a high-level commitment to this approach. Furthermore, the Presidency of Strategy and Budget in Türkiye (2019) highlights the importance of increasing institutional capacity. The Internationalization Strategy Document in Higher Education 2018-2022 was developed as a comprehensive strategy policy by the Council of Higher Education (CoHE, 2017), which showcases the practices for internationalizing higher education in Türkiye and aligns strategic objectives and goals.

According to Çetinsaya (2014) and Erdoğan (2014), Türkiye reports low levels of internationalization, and



the country falls behind the OECD average in terms of international students, as cited by Tekneci (2016). However, the higher education system in Türkiye has taken significant steps towards internationalization in recent years. In fact, Özvar (2023) claims that Turkish universities are attracting considerable interest from all over the world, and the number of international students is growing rapidly, especially in a world where internationalization and student mobility are on the rise. As a result, young people from almost every corner of the globe have an idea of what it is like studying at Turkish universities. This is further evidenced by the significant increase in the number of overseas students in Türkiye, from 18,000 in 2000 to over 300 thousand.

In Turkish literature, there is a limited number of comprehensive studies addressing the internationalization of higher education from a holistic perspective (Bulut Şahin, 2017; Ergin, 2017; Kireççi et al., 2016; Selvitopu, 2016; Şişmanoğlu Kaymaz, 2018; Taşçı, 2018; Vural Yılmaz, 2014, 2016). Existing research mainly focuses on specific topics such as the internationalization of particular institutions (Dölek & Taşçı, 2018), mobility (Aba, 2013; Önder & Balcı, 2010; Şimşek & Bakır, 2016), the Bologna Process (Büyükgöze & Özdemir, 2016; Yağcı, 2010; Yalı, 2017), quality (Göver, 2023), and international students (Arkalı Olcaç & Nasır, 2016; Özer, 2012, 2017; Özoğlu, Gür & Coşkun, 2015). Empirical studies tend to focus on other aspects of internationalization, and there is currently no comprehensive mapping research using a comprehensive internationalization model for the internationalization of Turkish campuses.

Comprehensive Internationalization Model (ACE-CIGE Model)

The Comprehensive Internationalization Model, also known as the ACE-CIGE Model, is a framework that assists universities in incorporating international, intercultural, and global perspectives into all aspects of their institution. The American Council on Education (ACE) established the CIGE model to aid universities in becoming more international in all facets. By using this model, universities can develop comprehensive internationalization policies. The model is composed of six interrelated parts (ACE, 2013; Helms, Brajkovic & Struthers, 2017):

- **Articulated Institutional Commitment:** This dimension entails making a clear and public commitment to internationalization at all levels of the institution, including mission statements, strategic plans, funding allocation, and formal assessment mechanisms.
- **Administrative Leadership, Structure, and Staffing:** This dimension involves creating leadership, organizational structure, and staffing to support comprehensive internationalization initiatives, such as reporting structures, staff and office configurations, etc.

- **Curriculum, Co-curriculum, and Learning Outcomes:** This dimension emphasizes the inclusion of global and intercultural perspectives into course material, extracurricular activities, and final assessments, such as general education and language requirements, co-curricular activities and programs, and specified student learning outcomes.
- **Faculty Policies and Practices:** This dimension refers to creating guidelines and procedures that encourage faculty participation in internationalization initiatives, such as providing funding for international research and sabbaticals and facilitating opportunities for faculty members to advance their careers through international experience, including hiring guidelines, tenure and promotion policies, faculty development opportunities, etc.
- **Student Mobility:** This dimension involves promoting and facilitating student mobility, including study abroad programs, international internships, and exchange programs, such as education abroad programs and international student recruitment and support.
- **Collaboration and Partnerships:** This dimension refers to the process of forming partnerships and agreements with external groups to promote internationalization, including institutional partnerships, joint and dual/ double degree programs, branch campuses, and other offshore programs.

The ACE-CIGE Model is intended to aid higher education institutions in creating a comprehensive plan for the process of internationalization. Unlike approaches that focus on just one aspect of internationalization, this model adopts a holistic approach. By assessing their current level of internationalization, institutions can use this model to develop a strategic plan for expanding their global presence and ongoing efforts.

As globalization continues to expand and prepare students for a diverse and complex world becomes increasingly necessary, internationalizing higher education is a critical issue. Consequently, research on this topic is vital to advance discussions about the benefits, challenges, and strategies for internationalization. The Comprehensive Internationalization Model (ACE-CIGE Model) has emerged as a strategic tool for internationalizing higher education institutions. This article aims to contribute to the existing literature by offering a comprehensive overview of the current state of internationalization in Turkish higher education, exploring its various elements, and emphasizing its primary dimensions. By synthesizing internationalization in Türkiye across six dimensions, this research will provide new insights and stimulate further discussion on this topic. Furthermore, it will offer guidance to institutions seeking to develop or enhance their internationalization strategies. Ultimately, this article seeks to make a significant contribution to the literature and map the internationalization of Turkish higher education from a holistic perspective, based on the

opinions of university managers and experts involved in internationalization practices. This study aims to examine the collective progress of internationalization and present a map of internationalization at Turkish campuses and the following research questions will guide this study.

What is the reported level of internationalization in Türkiye in terms of,

1. overall status and trends?
2. articulated institutional commitment?
3. administrative leadership, structure, and staffing?
4. curriculum, co-curriculum, and learning outcomes?
5. faculty policies and practices?
6. student mobility?
7. collaboration and partnership?

Method

This study aims to examine the collective progress of internationalization at Turkish campuses by using a quantitative survey model. Survey research designs are quantitative research procedures in which investigators administer a survey to a population sample or the entire population to describe the attitudes, opinions, behaviors, or characteristics of the participants (Creswell, 2012). In this study, a survey model was used because the internationalization activities of universities from the past to the present were examined in various dimensions. This study was found ethically appropriate according to the meeting of Hacettepe University Senate, Ethics Committee on 06 August 2019 (Document Number: 35853172-300).

Participants

International students have been identified as significant indicators of the internationalization of higher education in several studies and reports (Francis, 1993; Horn et al., 2007; Knight, 1994; Özer, 2012; Özoğlu et al., 2012). Therefore, participants for this study were selected based on the Internationalization Strategy Document in Higher

Education (CoHE, 2017) published by the CoHE. This document lists the top 20 universities with the highest number of international students. In the study, 18 state universities from this list were included, while 2 foundation universities were excluded due to possible differences in the motivation for internationalization.

A sample was not taken in this study, and all of the 18 state universities within the scope were invited to participate. Twelve universities agreed to take part in the study, and data were collected from the experts and managers of the international relations offices of these universities.

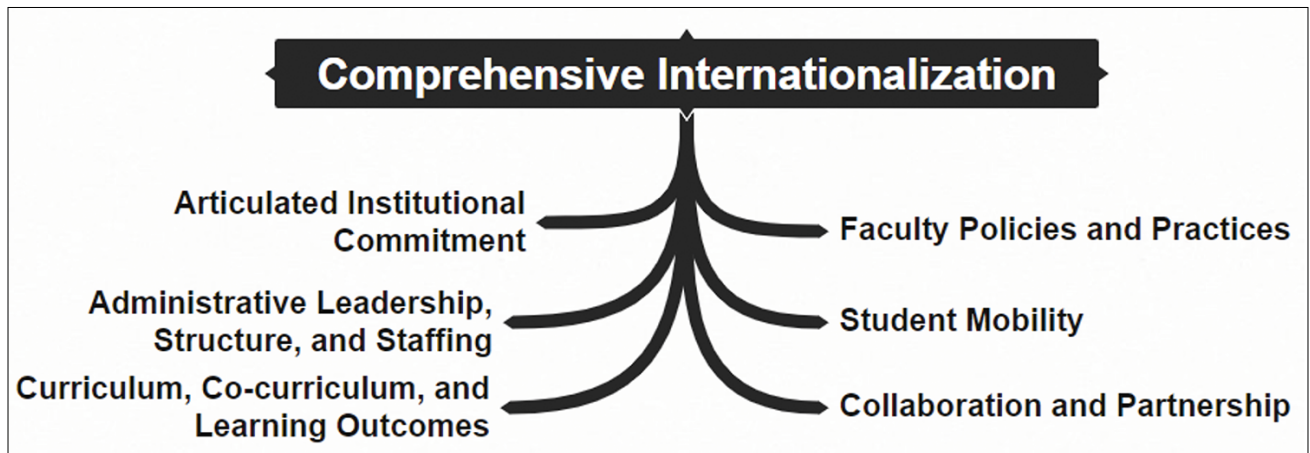
Data Collection Process

In order to collect data, permission was requested from all 18 universities. While 12 universities provided a positive response, there was no reply from the remaining 6 universities. The 12 universities that responded were contacted and provided the necessary information for the study and the online data collection form. The managers and experts of these universities were then sent the online survey form, and data were collected over a period of two months.

Data Collection Tool

The Centre for Internationalization and Global Interaction of the American Education Council developed a data collection form for the mapping of the internationalization of United States universities, which was used in this study. This form is still used to measure the internationalization of universities regularly, comprehensively covers internationalization, and has an institutional infrastructure, which influenced our decision to use it. Additionally, as the form will contribute to the literature on the internationalization of higher education in Türkiye, we translated it into Turkish and used it in this study. The form consists of several sections, including the overall status and trends of internationalization, and the demographic data

■ **Figure 1.** Comprehensive internationalization model of CIGE.





of the participants. This section covers questions about the reported overall level of institutional internationalization, reported motivations for internationalization, reported acceleration of internationalization, highest priority internationalization activities, and the most vital catalysts for spurring internationalization. In addition to the overall status and trends part, the model consists of six target areas/dimensions: (1) Articulated Institutional Commitment, (2) Administrative Leadership, Structure, and Staffing, (3) Curriculum, Co-curriculum, and Learning Outcomes, (4) Faculty Policies and Practices (5) Student Mobility, (6) Collaboration and Partnerships (ACE, 2013). ■ Figure 1 shows the model.

The researchers obtained permission from the developers to manage the Turkish translation process of the survey. Two experts in the field translated the form into Turkish, and a pilot data collection session was carried out with an expert who practices internationalization at a state university, using this version. Detailed notes were taken on the problems that emerged during this pilot data collection session, and points that were unclear about the form were defined. Based on these notes, several corrections were applied to the form, including changes to the options for the question “Who have been the most vital catalysts for spurring internationalization” in the Overall Status and Trends section. Expressions like CEO/president were changed to “rector,” and options were included that reflected the context, such as the Higher Education Council, the Quality Board, and the Bologna Coordinating Commission. Feedback was received during the pilot data collection session that led to the addition of an option to Question 5 in the Administrative Leadership, Structure, and Staffing dimension. The option “Administrative personnel other than those working in the International Relations or Programs Office are unlikely to participate in these activities” was added since experts indicated that due to the rigid centralized structure in Türkiye, it is not possible to transfer financial resources to the administrative staff working in another department. To address concerns that managers and experts who carry out internationalization practices of universities in Türkiye may not have an idea about the questions related to curriculum outcomes, the option “I have no idea” was added to the questions in the Curriculum, Co-

curriculum, and Learning Outcomes dimension. Other changes included the addition of the “optional English preparation” option in the 6th question of the Curriculum, Co-curriculum, and Learning Outcomes dimension and the removal of the option “No, but some departments or programs have such policies” in the question “Are there specific, campus-wide guidelines for developing/approving new partnerships and/or assessing existing partnerships?” to account for the centralized structure of higher education in Türkiye. After making the necessary changes to adapt the form to the Turkish context, another pilot data collection session was planned using the new version. A few suggestions from the expert were applied after this session. The survey form serves as an inventory rather than a scale, so the back translation stage used in scale adaptations was not applied to this process. The result of this study was a Turkish version of the survey form that reflects the Comprehensive Internationalization Model of ACE.

Analysis of Data

In this research, the dimensions of the Center for Internationalization and Global Engagement’s (CIGE) comprehensive internationalization model (ACE, 2013) were used as the theme for the analysis. The frequencies were used in the analysis of the data because closed-ended questions were asked to the participants and the answers were explained according to the dimensions of the comprehensive internationalization model.

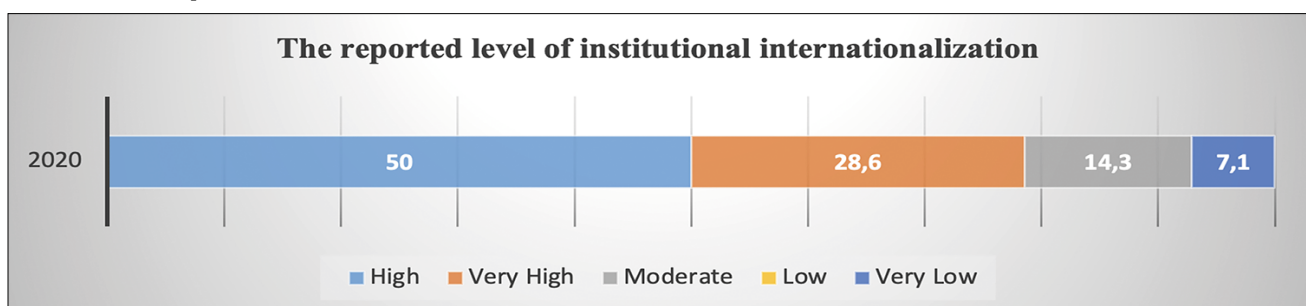
Findings and Discussion

As the survey consisted of closed-ended questions, frequencies were utilized to analyse the data, which were categorized based on the dimensions of the comprehensive internationalization model.

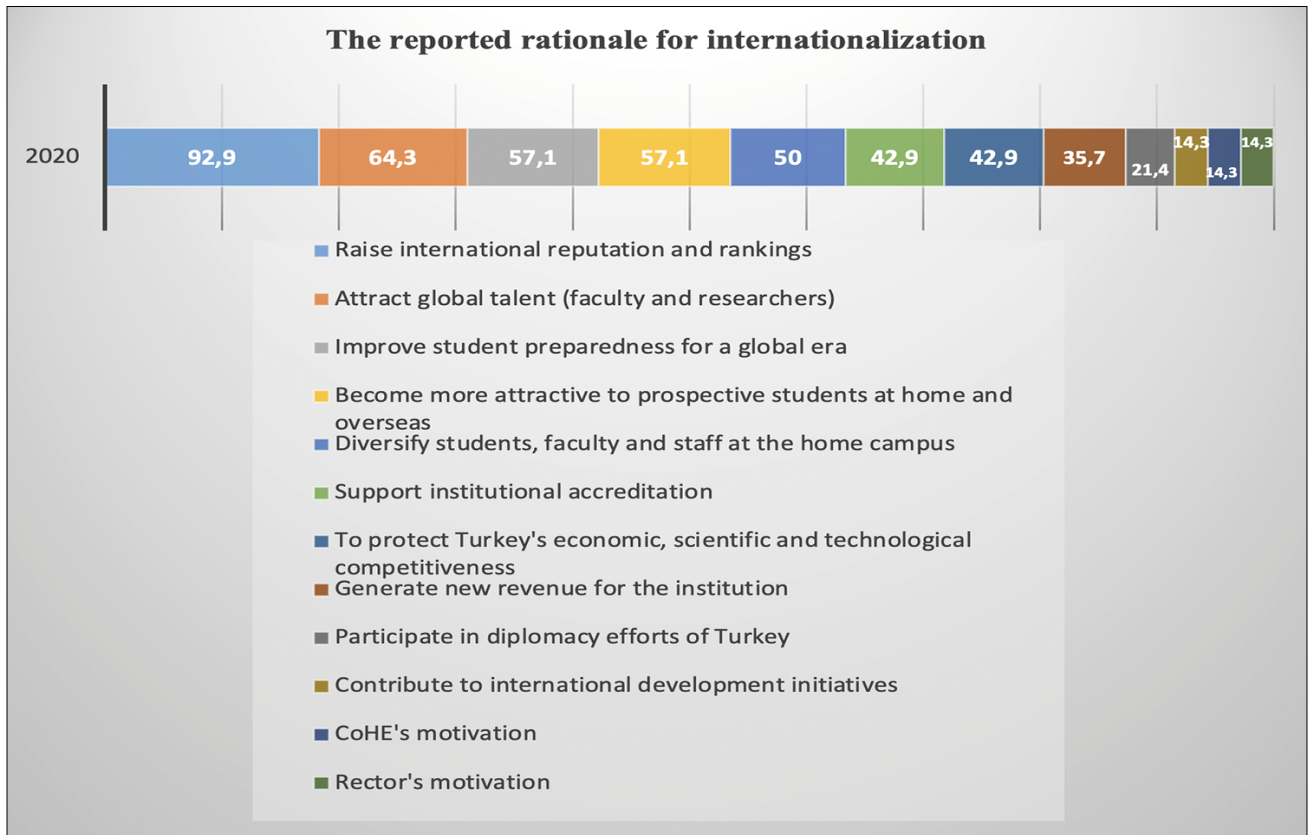
The Trends of Internationalization in Türkiye

In the present investigation, the participants were requested to provide some overall assessments regarding internationalization. According to the findings, half of the respondents rated the level of internationalization as being high. The findings are shown in ■ Figure 2.

■ **Figure 2.** The reported level of institutional internationalization.



■ **Figure 3.** The reported rationale for internationalization.



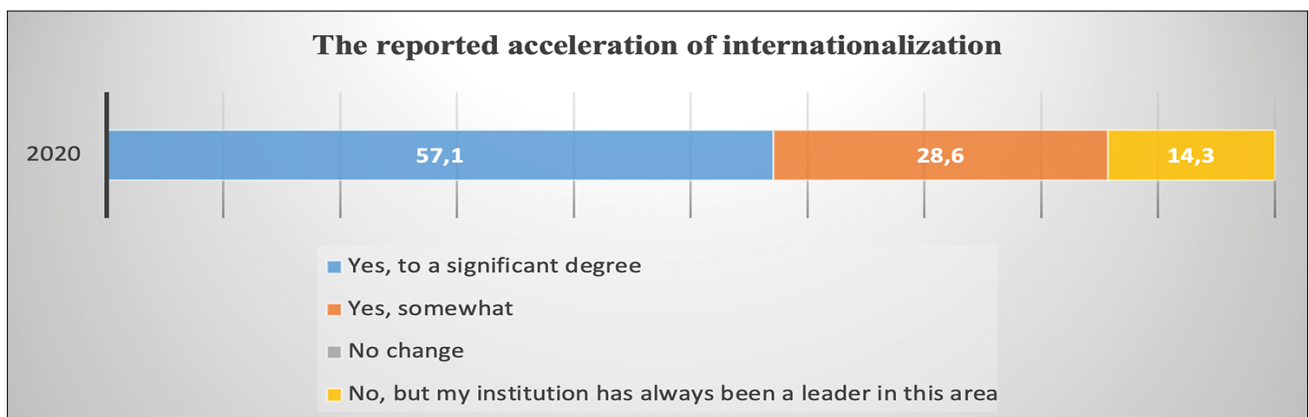
One of the questions posed to the participants in this study focused on their reported reasons for their universities' internationalization efforts. Analysis of the participants' responses revealed that a significant proportion, 92.9%, identified raising international reputation and rankings as a primary rationale for internationalization. The findings are shown in ■ Figure 3.

Analysing the findings related to the reported acceleration of internationalization, it was discovered that over half of the participants reported an increase in the internationalization

acceleration of their respective universities in recent years. The findings are shown in ■ Figure 4.

As part of this research, the study also examined the internationalization activities undertaken by universities. Participants were asked to identify their universities' top priority internationalization activities. The results indicate that recruiting international students is reported by all participants as the highest priority. This is followed by faculty mobility and increasing opportunities for Turkish students to study abroad. The findings are shown in ■ Figure 5.

■ **Figure 4.** The reported acceleration of internationalization.





■ **Figure 5.** The highest priority internationalization activities.



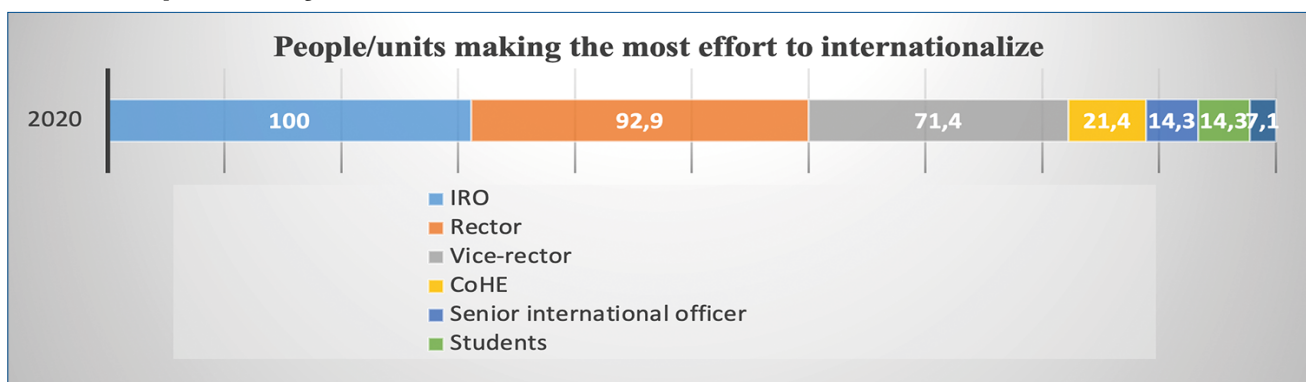
The final inquiry presented to the participants in this study pertained to the key individuals or units responsible for the most significant contributions to the internationalization efforts at their respective universities. The outcomes of this research indicate that the office of international relations and the rectors are making the most substantial efforts, with the vice-rector following closely behind. The findings are shown in ■ Figure 6.

Upon general evaluation of manager and expert views, it has been revealed that the reported level of internationalization in Türkiye is high. However, it is worth comparing this finding to the results of the original survey form used to evaluate the internationalization levels of universities in the USA since 2008. The original survey form reported a moderate level of internationalization (35% in 2011, 37% in 2016, 38% between 2016 and 2020 pre-COVID-19, and 29% from 2020 to 2021 during COVID-19) (Soler et al., 2022). Furthermore, while the rationale of raising international reputation and rankings (92.2%) is dominant in Türkiye, the most frequently cited reasons in the USA were “improving student preparedness for a global era” (70%) and “diversifying students, faculty, and staff” (64%), indicating

a strong commitment to diversity, equity, and inclusion across all organizational structures. In addition, while fewer people in the USA indicated that internationalization had accelerated on their campuses over time, the majority of Turkish participants reported that it had significantly accelerated (57.1%) or somewhat accelerated (28.6%). The priorities of internationalization activities were also similar between the USA and Türkiye, with recruiting international students, increasing study abroad for local students, and partnerships with institutions/organizations abroad being the top three priorities. However, the main catalysts for campus internationalization differed between the two countries, with International Relation Offices, rectors, and vice-rectors being the most important in Türkiye.

Comparing the findings of the current study with those of the original study, some differences and similarities have been identified. These differences can be attributed to the centralized structure of Turkish higher education, which may have influenced the views of respondents. Additionally, it is evident that the timing of this study, conducted before the COVID-19 pandemic, may have contributed to certain discrepancies in the results.

■ **Figure 6.** People/units making the most effort to internationalize.



The Articulated Institutional Commitment of Universities to Internationalization

Our study reveals that the majority (92%) of universities in the study group incorporate internationalization or related concepts in their mission and vision statements. Furthermore, internationalization or related concepts are predominantly (67%) included in the strategic plans of universities. Additionally, our findings indicate that most universities (67%) conduct documentation studies for internationalization purposes, and the majority (92%) have a dedicated team aimed at developing internationalization studies. Moreover, more than half of the universities (73%) subject the impact or progress of their internationalization practices to both internal and external evaluations.

Guimaraes, Finardi, Kadri, and Taquini (2020, p. 9) investigated how the concept of internationalization is reflected in university mission statements, finding that while most universities do not include the term “internationalization” directly, related statements are present. However, Soler et al. (2022) found that 43% of universities in their survey include internationalization in their mission statements. Similarly, Ayoubi and Massoud (2007, p. 345) found that 74% of universities in England include statements about internationalization in their mission statements, and Kajberg (2004) found that half of the European libraries and information institutions in their study group included internationalization in their institutional mission statements. In this current study, almost all universities included internationalization in their mission statements, indicating a similar trend in the institutional adoption of internationalization. Taşçı (2018) also found that universities in their study group have awareness of internationalization. The emphasis on internationalization in mission statements can be interpreted as a reflection of this awareness, and thus the findings of both studies are similar.

Administrative Leadership, Structure, and Staffing of Universities for Internationalization

The study findings revealed that in the majority of universities in the study group, there is more than one unit leading international activities (83%). It was also found that the majority of the universities (92%) have a full-time manager who supervises or coordinates internationalization activities and programs. The study results indicate that the international relations office coordinators are generally (50%) vice-rectors. Moreover, the full-time administrators who are responsible for supervising or coordinating internationalization activities and programs at universities are mostly (83%) accountable to the rector of the university.

The study shows that universities in the research group implement internationalization activities under the

leadership of more than one full-time senior executive, who reports to the rector, the highest-level manager. This indicates institutional acceptance of university internationalization. Bang (2013) notes that university top managers’ vision and support are crucial for internationalization. Aydınli and Mathews (2020, p. 9) examined the internationalization practices of 40 higher education institutions and identified the top manager of the institution and the international relations office as the most crucial internal driving force. In the original survey, faculty (49%), presidents (47%), and SIOs (47%) were perceived as the most essential catalysts for campus internationalization (Soler et al., 2022). Selvitopu (2016) studied corporate international strategies and found that top management adopts, supports, and participates in the internationalization process.

Curriculum, Co-curriculum, and Learning Outcomes of Universities for Internationalization

Upon conducting this study, it has been discovered that 67% of universities have established precise international learning objectives. However, a considerable portion of managers and specialists (33%) involved in universities’ internationalization efforts have stated that this matter is not their unit’s responsibility, and consequently, they lack knowledge about it. The study reveals that the undergraduate curriculum is being internationalized in the vast majority of universities (83%). However, some managers and experts (17%) do not have a detailed understanding of these initiatives as they are not responsible for them. In some of the universities (17%) a commission is responsible for internationalizing the undergraduate curriculum, while in others (58%), it is carried out by each unit or department. All universities (100%) offer elective or compulsory foreign language courses. The compulsory foreign language courses are implemented in the form of two-term courses (21%), compulsory preparatory classes (37%), and optional preparatory classes (27%). Most faculties, departments, or programs (67%) include compulsory or common elective courses on international subjects, while some managers and experts (33%) do not have information about these courses. Finally, almost all universities (92%) provide international partnerships, joint diploma programs, and international cooperation options to their students. The study found that international partnerships, joint diploma programs, and international cooperation options are available in various fields such as Law, Theology, History, Anthropology, Archaeology, Linguistics, and Psychology (17%), Science (16%), Social Sciences (14%), Business (11%), and Health Sciences (11%). Additionally, the study revealed several opportunities provided to international students such as match/partner programs for integration with Turkish students (27%), meeting places for students interested in international issues (31%). These findings demonstrate that Turkish universities are taking steps to create a welcoming and inclusive environment for international students.



The use of technological platforms by universities serves various purposes, such as providing joint and dual degree programs with international partners (11%), offering massive open online courses (7%), and recruiting international students through online information sessions and university fairs (30%). Furthermore, these platforms support students studying abroad, with virtual counselling sessions being offered by 15% of universities. Additionally, 22% of universities use these platforms to facilitate course-level collaborations between their faculty, students, and colleagues abroad.

De Wit and Altbach (2021, p. 44) recommend that the internationalization of the curriculum, international and intercultural learning outcomes, and foreign language education are essential steps to take internationalization to the next level. In a study of libraries and higher education institutions in Europe, Kajberg (2004) found that most schools included international subjects in their curriculum and made efforts towards internationalizing them. The study also revealed that the majority of the schools provided their students with opportunities to study abroad. Thus, the findings of both studies are similar in these respects.

Faculty Policies and Practices of Universities for Internationalization

Based on our study, it was found that 75% of the managers and experts who handle the internationalization practices of universities do not know whether the universities provide funding for internationalizing courses or programs. However, the universities in the study group mostly provide funding for various international activities, including hosting international faculty events (64%), directing students to study abroad (100%), and conducting research or education abroad (100%). On the other hand, 67% of the managers and experts are not informed about whether the universities offer workshops for the internationalization of the curriculum or the use of technology in internationalizing courses.

Moreover, 50% of the managers and experts do not know whether universities provide lectures and integration workshops to international students. While universities mostly (67%) offer opportunities for their faculty members to develop their foreign language skills, only some universities (41%) provide awards to faculty members for international activities. In terms of monitoring international education or research activities, it was found that statistical data is mostly requested (53%) from international relations offices, and some (35%) universities keep these data through a system, database, or software.

Lack of communication and lack of awareness could be the reason why many managers and experts responsible for internationalization practices in universities lack information about the availability of funding for internationalizing courses or programs, workshops for internationalizing

the curriculum or the use of technology, and lectures and integration workshops in the academic departments. As can be seen, it is important to develop academic working environments. Kara and Çalık (2022) assert that faculty members' main reason for going abroad from Türkiye is to reach an academic environment conducive to academic work.

Student Mobility for Internationalization

In this study, it was discovered that the majority of universities (83%) have plans to increase the number of international students for the entire institution or specific academic units. Specifically, 75% of universities have numerical targets to increase the number of international students in both undergraduate and graduate programs, while 17% aim to increase the number of international students without a numerical target. Half of the universities (50%) aim to increase the number of international students within certain geographical targets, whereas 25% aim to increase the number of international students without specific geographical targets. Geographical targets for universities include the Asian continent (16%), the Turkic Republics (13%), Balkans (13%), the European continent (9%), the African continent (9%), the Middle East countries (9%), the Arab countries (6%), USA (3%), the Far East countries (3%), and no target (13%).

In the pursuit of attracting a larger number of international students, universities face various challenges. Among these challenges, negative perceptions of Türkiye's geographic location (28%), conflicts in neighbouring countries (24%), and biases held by other countries towards Türkiye (20%) are some of the most significant. Universities also reported issues related to their reputation (12%) and inadequate infrastructure (8%).

The universities participating in the study have identified several advantages in increasing the number of international students. These advantages include the presence of internationalization goals (24%), strong infrastructure (22%), cultural and historical affinity with the countries of origin of the students (22%), political unrest in the students' home countries (12%), Türkiye's favourable geographical location and image (10%), and Türkiye's reputation (7%).

The participant universities offer several forms of financial support to increase the number of international students, such as scholarships or financial aid (67%), financial assistance for travel expenses of personnel involved in the process (75%), and financial support for agreements aimed at boosting international student numbers (59%).

Moreover, the majority of universities (92%) provide Turkish language instruction to international students, and a vast majority (83%) offer various options for English language learning.

Some universities offer individualized academic support services to international students (33%) and integration support services to Türkiye and/or the region where the university is located (67%). The majority of universities (92%) provide support services to aid the integration of international students into the university community, while 50% offer housing support. Additionally, 83% of universities have an institutional counselling unit service and language support services for international students who are learning Turkish. However, 25% of universities do not have an alumni unit for international students, and more than half (58%) do not offer support services to the family members of international students. Finally, the majority of universities (67%) do not provide support services for finding a host family for international students.

The participation of students in training and internship activities abroad is on the rise (83% and 92%, respectively). Furthermore, the majority of universities (59%) have reported an increase in the number of students participating in research activities abroad. Nevertheless, it is noteworthy that a significant percentage of managers and experts (33%) who are responsible for the internationalization practices of universities lack information about the number of students participating in research activities abroad.

In the last two decades, the extent and diversity of international student mobility have significantly increased, and researchers from various fields have placed great emphasis on this topic (Gümüş, Gök & Esen, 2019, p. 17). It is evident that student mobility, being an important dimension of internationalization, has received significant attention from international organizations, national governments, and universities, making it a crucial indicator. The above findings indicate that Türkiye has emerged as a destination for student mobility, alongside countries that have traditionally been at the forefront of this phenomenon. According to Kondakçı, Bedenlier & Zawacki-Richter (2018, p. 517), international student mobility is a matter that concerns not only economically, politically, and academically stable and developed Western countries but also nations with different economic, political, and academic characteristics. Furthermore, their analysis of regional hubs of attraction revealed that Türkiye is one such hub for international student mobility. Other studies by Kondakçı (2011, p. 588) and Kondakçı et al. (2016, p. 303) also suggest that Türkiye is an attractive destination in the periphery for both international student movement and international migration. Lastly, Porfirio (2012, p. iv) identified student mobility as the top internationalization strategy, with studying abroad being the most effective means.

Collaboration and Partnership of Universities for Internationalization

The findings of the study indicate that universities are increasingly establishing partnerships for internationalization purposes. Specifically, 56% of universities reported an increase in the number of partnerships, with 53.8% extending their partnerships beyond countries within the Bologna Process to other countries worldwide. Moreover, the majority of universities (75%) have a formal strategy for establishing international partnerships, while 17% are still in the process of defining their strategy. In terms of partnership types, universities collaborate with a range of partners, including universities abroad (63%), foreign governments (16%), non-governmental organizations (16%), and companies (5%).

Based on the research findings, it can be inferred that all universities (100%) have designated staff responsible for establishing international partnerships. Most universities (30%) have partnerships in diverse regions and countries without a particular emphasis on any specific location. Notably, universities have established partnerships with various countries, including China (10%), Azerbaijan (10%), Turkic Republics (10%), Arab Countries (10%), Russia (7%), Iran (15.4%), Germany (7%), England (3%), Japan (3%), and African Countries (3%).

The research findings reveal that 33% of universities provide dual degree programs in collaboration with foreign universities, while 42% are currently engaged in establishing partnerships for this purpose. A quarter of the universities offer joint degree programs with foreign institutions, and 17% are in the process of developing such programs. However, 33% of the universities do not offer any joint degree programs. Furthermore, it is worth noting that only one university has a branch campus, and the remaining universities do not have any such campus or office.

Senay et al. (2020) noted that internationalization has emerged as a prominent theme in higher education research in Türkiye. Consistent with this trend, Chang and Lin (2018) conducted a study to analyze indicators for implementing internationalization in universities, as perceived by students and faculty members. The study found that international learning activities and partnerships were among the most significant and practical indicators. In another study, Gao (2019) aimed to identify indicators for evaluating the internationalization levels of universities and making comparisons. He categorized the indicators under six themes, namely research, student, faculty, curriculum, participation, and management. It is noteworthy that the themes of these two studies are similar to those explored in the current research.



Conclusion and Recommendations

In conclusion, the findings of this study suggest that the level of internationalization in Turkish universities is high, as reported by the participants in response to the first research question. The primary reasons for pursuing internationalization include improving the university's reputation, attracting talented faculty and researchers, preparing students for the global era, and increasing the attractiveness of the university to prospective students. Furthermore, the pace of internationalization efforts is rapid, with a particular focus on recruiting international students. The study also found that the International Relations Office, rector, and vice-rector play critical roles in driving internationalization efforts forward. Overall, these results demonstrate the importance of internationalization as a strategic priority for Turkish universities.

The second part of the research question (1b: Articulated Institutional Commitment) examined the degree of institutional commitment of universities to internationalization. This section of the research analysed the presence of internationalization in the universities' mission-vision documents and strategic plans, the existence of internationalization-oriented institutional documents, the study team for internationalization, and the evaluation of internationalization studies. The research revealed that participant universities included their internationalization practices and objectives in their institutional documents and subjected their internationalization practices to internal or external evaluation. Consequently, the research findings showed that the institutional commitment of universities towards internationalization is high.

In the third part of the research question (1c: Administrative Leadership, Structure, and Staffing), the study investigated the leadership, structure, and staffing of universities for internationalization. The research revealed that participant universities have at least one unit responsible for internationalization practices, and a full-time senior manager who reports to the rector is responsible for overseeing these activities. In addition, administrative sub-units are formed in participant universities based on the type of internationalization activities, and senior management takes ownership of and closely monitors these initiatives. Based on these findings, it can be concluded that universities in Türkiye have a well-defined administrative structure and staffing for internationalization activities.

In the fourth part of the research question (1d: Curriculum, Co-curriculum, and Learning Outcomes), the focus was on investigating the internationalization curricula and learning outcomes of universities. Based on the findings, it can be concluded that the participant universities are committed to providing their students with an international curriculum, which includes compulsory or elective courses and foreign language instruction. However, the study

also revealed that the managers and experts responsible for internationalization practices in these universities lack certain information regarding curriculum and learning outcomes. Overall, this research highlights the importance of continued efforts to ensure that internationalization efforts are aligned with curriculum and learning outcomes for the benefit of students.

In the fifth part of the research question (1e: Faculty Policies and Practices), the faculty policies and practices of universities towards internationalization were explored. The findings indicate that participant universities provide financial support to faculties for hosting international events, student mobility, overseas activities, research, and foreign language studies. However, it was also found that the managers and experts responsible for internationalization practices in participant universities may lack information on the internationalization practices and learning outcomes of courses and curricula. These results highlight the need for better communication and coordination between faculty and internationalization managers in order to ensure the effective implementation of internationalization policies and practices.

The sixth part of the research question (1f: International Students) investigated the situation of international students regarding the internationalization of universities. The findings reveal that participant universities have set specific numerical and geographical targets to increase the number of international students. However, some universities aim to increase the number of international students without such targets. Despite the efforts to attract more international students, participant universities face several difficulties in achieving their goals. Consequently, the findings suggest that increasing the number of international students is a complex and challenging process that requires careful planning and effective strategies.

The study identifies several challenges that participant universities in Türkiye encounter in attracting international students, including negative perceptions of the region, conflicts in neighboring countries, and biases against Türkiye held by other countries. These difficulties have impacted Türkiye's image in the international arena and hindered the efforts of universities to attract international students. However, the research also highlights various advantages that universities possess in increasing the number of international students. Despite the challenges, the commitment of institutions towards internationalization, the inclusion of internationalization practices in institutional documents, and the availability of resources for international events, student mobility, overseas activities, research, and foreign language studies are promising factors for future growth in this area.

In conclusion, the participant universities have several advantages in their efforts to increase the number of

international students. Firstly, they have established clear internationalization goals and possess robust internationalization infrastructures. Additionally, the historical and cultural ties between Türkiye and the home countries of international students provide a conducive environment for their recruitment. This indicates that the universities are purposefully pursuing their internationalization objectives. Furthermore, the universities have incorporated countries with historical and cultural ties into their internationalization plans. The findings of the research indicate that participant universities prioritize the academic and social growth of international students. These universities offer various programs to support the development of language skills in Turkish and English, counselling services, and scholarships. However, the research also revealed that participant universities lack specific studies on the post-graduation status, family needs, and housing requirements of international students. Nonetheless, the results suggest that the level of internationalization among the students of participant universities has increased, as seen in the rise of international student involvement in studying abroad, internships, and research activities. After investigating the cooperation and partnerships of universities for internationalization within the seventh part of the research question (1g: Collaboration and partnerships), it can be concluded that the internationalization situation of participant universities in this aspect is constantly expanding to cover the entire world. The research revealed that participant universities are carrying out internationalization practices in cooperation and partnerships in line with a certain strategy and management approach. Furthermore, the partnerships of the universities vary and include various regions without a specific focus. However, it was found that participant universities have limited availability of branch campuses abroad.

Recommendations

Based on the findings of this research, several recommendations can be made to improve the internationalization efforts of universities. Firstly, it is recommended that internationalization studies should be spread throughout the university to ensure a more comprehensive approach. Second, the job descriptions of the units responsible for internationalization should be clarified, and the role of faculty members in internationalization should be strengthened and encouraged. Third, universities should periodically review their internationalization targets and evaluate the realization of these targets. Fourth, a system, database, or software should be developed to monitor international education or research activities more effectively. Fifth, universities should consider establishing alumni units to create a strong network of international students and provide career and networking opportunities. Additionally, the availability of support services for international students, especially for those coming with

their families, should be increased, and studies should be carried out for the needs of international students and their families. Moreover, international collaborations and partnerships of universities should be diversified. Programs to help international students integrate into the university community and the local culture, such as language courses and cultural events, should be developed. It is also recommended that the administrators, experts, and faculty members who handle the curriculum and learning outcomes should continue their studies on the internationalization of universities in a more coordinated and interactive manner. Universities should work to improve communication between the international relations office staff and academic departments. Lastly, researchers should conduct studies to evaluate the effectiveness of support services and to identify areas where improvements can be made. These recommendations can help universities to enhance their internationalization efforts and provide a better educational experience for international students.

The universities for which data were collected within this research are limited to 12 state universities, which are among the top 20 universities with the highest number of international students in the report named Internationalization Strategy Document in Higher Education (2018-2022) (CoHE, 2017).

Yazar katkıları / Author Contributions: Birinci yazar: Makalenin yazılması, verilerin toplanması, verilerin yorumlanması ve raporlaştırma. İkinci yazar: Fikir, danışmanlık, eleştirel okuma ve dönütler. / *First author: Writing the article, collecting the data, interpreting the data and reporting. Second author: Opinion, counselling, critical reading and feedback.*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen bir fon desteği almamıştır. / *This work didn't receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with the Ethical Standards: Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çakışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*



References

- Aba, D. (2013). Internationalization of higher education and student mobility in Europe and the case of Türkiye. *Çukurova University Faculty of Education Journal* 42(2), 99-110.
- American Council on Education (ACE). (2013). Center for Internationalization and Global Engagement (CIGE) Model for comprehensive internationalization. www.acenet.edu/news-room/Pages/CIGE-Model-for-Comprehensive-Internationalization.aspx
- Arkalı Olcay, G. & Nasır, V. A. (2016). Yükseköğretimde uluslararasılaşma: En çok öğrenci alan ülkeler ve Türkiye perspektifinden 1999-2013 yıllarına bakış. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(3), 288-297.
- Aydınlı, E. & Mathews, J. (2020). Searching for larger status in global politics: Internationalization of higher education in Türkiye. *Journal of Studies in International Education*, 25(3), 247-265.
- Ayoubi, R. M. & Massoud, H. K. (2007). The strategy of internationalization in universities: A quantitative evaluation of the intent and implementation in UK universities. *International Journal of Educational Management*, 21(4), 329-349.
- Bang, Y. (2013). *Internationalization of higher education: A case study of three Korean private universities* [Doctoral dissertation, University of Southern California USC Rossier School of Education]. Proquest.
- Bulut Şahin, B. (2017). *Internationalization in Turkish universities; contributions, conflicts, and sources of conflicts: A multiple case study* [Doctoral dissertation, Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences]. Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköze, H. & Özdemir, M. (2016). Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) çerçevesinde yükseköğretime erişimi ve katılımı genişletme politikalarının değerlendirilmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(1), 40-46.
- Chang, D. F. & Lin, N. J. (2018). Applying CIPO indicators to examine internationalization in higher education institutions in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 63, 20-28.
- CoHE. (2017). *Internationalization strategy document in higher education 2018-2022*. Ankara. https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılaşma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Ankara. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/buyume-kalite-uluslararasılaşma-turkiye-yuksekogretim-icin-bir-yol-haritasi.pdf>
- de Wit, H. & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28-46.
- Dölek, İ. & Taşçı, G. (2018). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin uluslararasılaşma açısından değerlendirilmesi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 157-178.
- Erdoğan, A. (2014). Türkiye'de yükseköğretim gündemi için politika önerisi [Policy Proposal for Higher Education Agenda in Türkiye]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Erdoğan, N. (2019). Geleceğin Türkiyesinde yükseköğretim. https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/yuksekogretim_rapor_ozeti.pdf
- Ergin, H. (2017). *Internationalization of higher education via distance learning A grounded theory study in Türkiye* [Doctoral dissertation, Boğaziçi University Graduate Studies in Social Sciences]. Ulusal Tez Merkezi.
- Eriçok, B. (2020). *Türkiye'de yükseköğretim uluslararasılaşmasının değerlendirilmesi* [Evaluating the internationalization of higher education in Türkiye] [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. SAGE.
- Francis, A. (1993). Facing the future: The internationalization of post-secondary institutions in British Columbia. *Vancouver*. <https://eric.ed.gov/?id=ED377759>
- Gao, C. Y. (2019). *Measuring university internationalization indicators across national contexts*. Palgrave Macmillan.
- Göver, İ. H. (2015, November 25-26). Internationalization and Turkish universities, *Proceedings of International Conference on Studies in Humanities and Social Sciences*, Paris, France, 227-233.
- Göver, İ.H. (2023). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma ve kalite*. Net yayıncılık
- Guimaraes, F. F., Finardi, K. R., Kadri, M. S. El ve Taquini, R. (2020). The mission statements of the federal universities and the projection of internationalization in Brazil. *System*, 94, 1-13.
- Gümüş, S., Gök, E. & Esen, M. (2019). A review of research on international student mobility: Science mapping the existing knowledge base. *Journal of Studies in International Education*, 24(5), 495-517.
- Helms, R. M., Brajkovic, L. & Struthers, B. (2017). *Mapping internationalization on U.S. campuses (2017 Edition)*. American Council on Education.
- Horn, A. S., Hendel, D. D. & Fry, G. W. (2007). Ranking the international dimension of top research universities in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 330-358.
- Kadıoğlu, F. K. & Özer, Ö. K. (2015). *Yükseköğretim uluslararasılaşması çerçevesinde Türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi Araştırma Projesi Raporu*. Kalkınma Bakanlığı.
- Kajberg, L. (2004). A survey of internationalisation activities in European library and information science schools. *Journal of Studies in International Education*, 8(4), 352-376.
- Kara, E. & Çalık, T. (2022). Öğretim elemanlarının yurt dışı deneyimleri: yaşam öyküsel bir analiz. *Neşebir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 758-772.
- Kararsar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (23. Basım). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kavak, Y. & Baskan, G. A. (2001). Türkiye'nin Türk cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarına yönelik eğitim politika ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 92-103.
- Kireççi, M. A., Bacanlı, H., Erişen, Y., Karadağ, E., Çeliköz, N., Dombaycı, M.A., Toprak, M., & Şahin, M. (2016). The internationalization of higher education in Türkiye: Creating an index. *Education and Science*, 41(187), 1-28.
- Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and checkpoints. *Canadian Bureau for International Education*, 7, 1-15.
- Knobel, M., Patricia Simões, T. & Henrique de Brito Cruz, C. (2013). International collaborations between research universities: Experiences and best practices. *Studies in Higher Education*, 38(3), 405-424. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.773793>



- Kondağcı, Y., Bedenlier, S. & Zawacki-Richter, O. (2018). Social network analysis of international student mobility: Uncovering the rise of regional hubs. *Higher Education*, 75(3), 517–535.
- Kondağcı, Y. (2011). Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of international students in Türkiye. *Higher Education*, 62(5), 573–592.
- Kondağcı, Y., Çalışkan, Ö., Bulut Şahin, B., Yılık, M. A. ve Engin Demir, C. (2016). Regional internationalization in higher education between Türkiye and the Balkans. *Bilig*, 78, 287–308.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Marmolejo, F. (2010). Internationalization of higher education: The good, the bad, and the unexpected. *The Chronicle of Higher Education*. https://www.chronicle.com/blogs/worldwise/internationalization-of-higher-education-the-good-the-bad-and-the-unexpected?cid=gen_sign_in
- Neziroğlu, İ., & Yılmaz, T. (2013). *Hükümetler, programları ve genel kurul görüşmeleri* (Cilt 8). TBMM Başkanlığı Yayınları.
- OECD. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Önder, R. K. & Balcı, A. (2010). Erasmus öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinin 2004-2009 yılları arasında Türk yükseköğretim sisteminde yayılımı. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 93–116.
- Özer, M. (2012). Türkiye’de uluslararası öğrenciler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 10.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. & Coşkun, İ. (2012). *Küresel eğilimler ışığında Türkiye’de uluslararası öğrenciler*. SETA
- Özoğlu, M., Gür, B.S. & Coşkun, İ. (2015). Factors influencing international students’ choice to study in Türkiye and challenges they experience in Türkiye. *Research in Comparative and International Education* 10(2), 223–237.
- Özvar, E. (2023). Türkiye remains determined to be a center for international students through international cooperation, opportunities, projects and comprehensive scholarships. *CoHE*. <https://www.yok.gov.tr/en/Sayfalar/news/2023/cohe-president-ozvar-attends-turkiye-alumni-forum-award-ceremony.aspx>
- Porfirio, V. G. (2012). *Internationalization strategies in traditional higher education institutions across the United States*. [Doctoral dissertation, The Sage Colleges Esteves School of Education, Troy]. Proquest.
- Posser, B. & Marginson, S. (2013). University rankings in critical perspective. *The Journal of Higher Education*, 84(4), 544–568.
- Selvitopu, A. (2016). *Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma stratejileri: Süreç yaklaşımı çerçevesinde nitel bir inceleme* [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Senay, H. H., Şengül, M., & Seggie, F. N. (2020). Türkiye’de yükseköğretim çalışmaları: Eğilimler ve öneriler. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1–13.
- Seyhan, A. (2022). Exile in a translational mode. V. Axonova, F. Kohstall, & C. Richter (Eds.), *Academics in Exile Networks, Knowledge Exchange and New Forms of Internationalization* (Volume 2) (pp. 33–58). Transcript.
- Soler, M.C., Kim, J.H.J., & Cecil, B.G. (2022). *Mapping internationalization on U.S. Campuses: 2022 edition*. American Council on Education.
- Şimşek, B. & Bakır, S. (2016). Uluslararası öğrenci hareketliliği ve Atatürk üniversitesinin uluslararasılaşma süreci. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 55, 509–542.
- Şişmanoğlu Kaymaz, Ö. (2018). *Üniversitelerin uluslararasılaşma sürecinde karşılaşılan engeller ve geliştirilen stratejiler* [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tekneci, P. D. (2016). Evolution of Turkish higher education system in the last decade. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(3), 277–287.
- T.R. Ministry of Development. (2013). Tenth Five-Year Development Plan 2014-2018. Anka. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalkınma-Planı-2014-2018.pdf>
- T.R. Presidential Strategy and Budget Department. (2019). Eleventh development plan. Ankara. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkınmaPlanı.pdf>
- Taşçı, G. (2018). *Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Türkiye Örneği (1995-2014)* [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Vural-Yılmaz, D. (2014). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma: Türkiye’de ulusal siyasalar, kurumsal stratejiler ve uygulamalar* [Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yağcı, Y. (2010). A different view of the Bologna Process: The case of Türkiye. *European Journal of Education*, 45(4), 588–600.
- Yalı, S. (2017). Avrupa Birliği’nde yükseköğretim çalışmaları: Bologna süreci ve Türkiye Üniversiteleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 143–154.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any charging, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher’s Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Uluslararası Ticaret ve Lojistik Ana Bilim Dalında Eğitim Gören Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Düzeyinde Yaşadığı Sorunlar

Problems Experienced by Graduate Students in the Department of International Trade and Logistics

Selin Bolat¹ , Sezen Bozyiğit² 

¹Tarsus Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uluslararası Ticaret ve Lojistik Ana Bilim Dalı, Mersin

²Tarsus Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü, Mersin

Özet

Bilimsel bilginin üretilmesi, bilim insanlarının yetiştirilmesi ve üst düzey sektör yöneticilerinin iş yaşamına kazandırılmasını sağlayan lisansüstü eğitim, ülkelerin kalkınmasında belirleyici bir role sahiptir. Lisansüstü eğitimin yapıtaşlarından biri olan öğrenciler, öğrenim gördükleri süreçte birçok sorun ile karşılaşabilmektedir. Bu çalışmanın amacı, Uluslararası Ticaret ve Lojistik ana bilim dalında yüksek lisans ve doktora eğitimi alan öğrencilerin lisansüstü eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunları bertaraf etmeye yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme doğrultusunda belirlenen, farklı üniversitelerde lisansüstü öğrenim gören 25 UTL ana bilim dalı öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada öğrencilerin algılarını keşfetmeye yönelik derinlemesine görüşme yöntemi kullanılmıştır. Toplanan veriler MAXQDA 2022 programında çözümlenerek, betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların lisansüstü eğitim sürecinde bireysel, alana ve akademik personele yönelik, üniversite ve mevzuat kaynaklı olmak üzere çeşitli sorunlar ile karşılaştıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu zaman yönetimi, verilere erişim, online eğitime geçiş açısından sıkıntılarla karşılaşmıştır. Buna göre, ağırlıklı olarak katılımcılar UTL alanında uygulamaya yönelik derslerin eklenmesini, üniversite ve sektör arasında iş birliği oluşturulmasını, lojistik ve araştırma yöntemlerine ilişkin ders içeriklerinin zenginleştirilmesini istemektedir. Bu araştırmanın UTL lisansüstü eğitiminde geliştirilmesi gereken yönleri açıklaması bakımından hem alanyazına hem UTL ana bilim dalında verilen eğitime katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: İçerik Analizi, Lisansüstü Eğitim, Uluslararası Ticaret ve Lojistik Ana Bilim Dalı, UTL Lisansüstü Eğitimdeki Sorunlar.

Abstract

Graduate education, which enables the production of scientific knowledge, the training of scientists and the introduction of senior sector managers into business life, has a decisive role in the development of countries. Students, who are one of the building blocks of graduate education, may encounter many problems during their education. The aim of this study is to identify the problems faced by the students who receive master's and doctorate education in the department of International Trade and Logistics during their graduate education processes and to develop solutions to eliminate these problems. The study group of the research consists of 25 ITL postgraduate students studying at various universities, determined through maximum variation sampling. The in-depth interview method was used to explore students' perceptions. The collected data were analyzed in the MAXQDA 2022 program, and descriptive and content analysis were performed. According to the results, the participants in the postgraduate education process experienced individual, field-related, university-based, academic staff and legislation-related difficulties. The majority of the students faced difficulties in terms of time management, access to data and transition to online education. Accordingly, the participants mostly want their departments to add practical courses in the field of ITL, to establish cooperation between the university and the industry, and to enrich the course content related to logistics and research methods. This study is expected to contribute to both the literature and the education given in the ITL departments by revealing the problems that need to be addressed in ITL graduate education.

Keywords: Department of International Trade and Logistics, Postgraduate Education, Problems in UTL Postgraduate Education, Content Analysis.

Tedarik Zinciri Yönetiminin (TZY) bir parçası olan lojistik sektöründe gerçekleştirilen faaliyetler, işletmelere mal ve bilgi akışı sağlayarak değer yaratan bir süreçtir ve bu sürecin diğer organizasyonlar tarafından taklit edilmesi oldukça güçtür (Erturgut, 2016). Dünyada

uluslararası ticaretin gelişmesine katkıda bulunan ve stratejik bir güç olan lojistik sistemlerin varlığı ve verimliliği ile ticarete konu olan mal veya hizmetin talep edilen yere hızlı ve güvenilir bir şekilde taşınması, depolanması, elleçlenmesi gibi faaliyetler yerine getirilmektedir.

İletişim / Correspondence:

Doktora Öğrencisi, Selin Bolat
Tarsus Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim
Enstitüsü, Uluslararası Ticaret ve
Lojistik Ana Bilim Dalı, Mersin.
e posta: selin_bolat@tarsus.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(2), 157–177. © 2023 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Kasım / November 18, 2022; Kabul tarihi / Accepted: Temmuz / July 4, 2023

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Bolat, S. & Bozyiğit, S. (2023). Uluslararası Ticaret ve Lojistik Ana Bilim Dalında Eğitim Gören Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Düzeyinde Yaşadığı Sorunlar. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(2), 157-178. doi: 10.53478/yuksekogretim.1205912

ORCID: S. Bolat: 0000-0002-0290-3540; S. Bozyiğit: 0000-0002-0951-3588

Özellikle bilgi iletişim teknolojilerinin ilerleyişi ve küreselleşme sürecinin etkisiyle birlikte ülkelerin birbiri ile giderek daha yakın hale gelmesi, mal ve hizmetlerin dünyanın bir yerinden başka bir yerine etkin bir biçimde ulaştırılması da, lojistik sektörünü daha önemli ve kilit bir hale getirmektedir (Irmak & Pelit, 2020).

Ekonomik göstergelerin iyileşmesine etki eden lojistik sektörü birçok alanda ülkelere katma değer yaratmaktadır. Nitekim Türkiye’de de sektörün hem büyüme potansiyeli, hem de nitelikli personel ihtiyacı giderek artmaktadır (Erkan, 2014). Bu doğrultuda ağırlıklı olarak iş gücüne dayanan söz konusu alanda bu ihtiyacı karşılamaya yönelik lojistik eğitimi ön plana çıkmaktadır. Lojistik eğitimi akademik bir öğretim için önemli zorluklar ve eksiklikler ile karşı karşıyadır. Bu zorlukları temelde pratiklik ve günceli yakalama, mesleki beceri geliştirme konularındaki eksiklikler ve tez projeleri ile ilgili zayıf araştırma yetenekleri şeklinde ifade etmek mümkündür (Van Hoek, 2001).

Lojistik eğitiminde yüksek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinin önemli basamaklarından birini de lisansüstü eğitim oluşturmaktadır. Yüksek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinin aşamalarından biri olan lisansüstü eğitim, dört yıllık lisans öğreniminin ardından yüksek lisans ve doktora dereceleri ile belirli bir alanda uzmanlaşmaya ve daha derinlemesine bilgiler edinmeye yarayan bir eğitim sürecidir (Sağlam, 2007, akt. İpek Akbulut vd., 2013). Ülkelerin kalkınmasında önemli bir gösterge olan lisansüstü eğitimin modern üniversitelerin gelişiminde de belirleyici bir rolü bulunmaktadır (Arısoy, 2021).

Türkiye’deki lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliğine göre; lisansüstü eğitim yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlilik programlarını içermektedir (MBS, 2023). Türkiye’deki devlet üniversitesi ve vakıf üniversitesi/vakıf MYO sayılarının YÖK verileri doğrultusunda yıllara göre artış seyri incelendiğinde 1933 yılında bir olan üniversite sayısının 2023 yılında 208’e ulaştığı, Nisan 2023 itibarıyla aktif olan yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik programlarının ise 27609 tane olduğu görülmüştür (YÖK, 2023). Bu artışla paralel olarak çeşitli ana bilim dallarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin sayısı ve beklentileri de artmış, böylelikle bu süreçte birtakım sorunlar ile karşılaşmak daha olası hale gelmiştir. Bu konu ile ilgili olarak Karaman ve Bakırcı (2010) Türkiye’de lisansüstü eğitim ile ilgili sorunlar yaşadığını belirtip bu sorunların öğretim üyelerinin nicel ve nitel olarak yetersiz olması, öğrencilere yeterli zaman ayrılmaması, enstitüler arasında yapısal ve işleyiş ile ilgili farklılıkların bulunması, lisansüstü eğitimde yapılan tezlerin birbirini tekrar etmesi ve bilime yenilik getirmemesi, lisansüstü eğitimle ilgili yasal düzenlemelerin yetersizliğinden kaynaklandığını vurgulamışlardır. Bu çalışmadan 13 yıl sonra benzer bir konuda çalışma yapan Can (2023) da lisansüstü eğitimde yaşanan sorunların en başında lisansüstünün amacının değişmesinin geldiğini, “bilim için bilim” anlayışından “iş için bilim” anlayışına

geçildiğini, öğrencilerin danışmanlardan istedikleri desteği alamadıklarını, öğrencilerin zaman yönetimi, öznel iyi olamama, özel hayat ile eğitim arasında denge kuramama gibi bireysel problemler yaşadıklarını dile getirmiştir. Bu sorunların tespit edilerek iyileştirilmesi eğitim etkinliklerinin niteliğini ve öğrencilerin eğitimden aldıkları verimin artmasını sağlayacaktır. Alanyazında her ne kadar müzik öğretmenlerinin (Gürkan Öztürk & Dinç, 2016), sınıf öğretmenlerinin (Ulusoy & Güçlü, 2020) ve eğitim fakültelerinin farklı ana bilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin (Aktan, 2020; Sayan & Aksu, 2005; Topal vd., 2017) lisansüstü eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara dair birtakım çalışmalar yapılmış olsa da, Uluslararası Ticaret ve Lojistik ana bilim dalında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin yaşadığı sorunlara dair yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, Uluslararası Ticaret ve Lojistik lisansüstü öğrencilerinin eğitim süreçlerini, akademik danışmanlarının yetkinliklerini ve yaşadıkları sorunları tespit etmek ve lojistik eğitiminin iyileştirilmesine yönelik çözüm önerileri geliştirmektir.

Uluslararası Ticaret ve Lojistik Eğitimi

Lojistik katma değer yaratan hizmet sektörü olması yönüyle, yoğun bir iş gücüne sahiptir ve günümüzde istihdama katkıda bulunan önemli alanlardan biridir (OECD, 2002). Nitekim son yıllarda uluslararası ticaret ve lojistikteki gelişmeler ile birlikte, nitelikli iş gücüne daha fazla ihtiyaç duyularak artan rekabet doğrultusunda, sektörün gelişebilmesi adına lojistik eğitimi ön plana çıkmıştır (Özkan, 2018). Bu doğrultuda, 21. yüzyılda sektörde alanında uzman lojistikçilerin yetiştirilmesi ve işletmelerin lojistik faaliyetlerini etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirebilmesi için, lojistik organizasyonun tümünü etkileyecek eğitimli personellerin sistemde yer alması giderek önemli bir hale gelmektedir (Daud, 2012). Üniversitelerde lojistik ve türevi bölümlerde (Uluslararası Ticaret ve Lojistik, Lojistik ve Tedarik Zinciri Yönetimi, Lojistik Yönetimi, vb.) eğitim alan öğrencilerin hem eğitim, hem de sektörle ilgili beklentilerinin bilinmesi, lojistik eğitiminin içeriğinin belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Lojistik eğitiminde, işletme ve mühendislik şeklinde benzer ders gruplarının çeşitli dağılımları ile bir araya getirildiği iki farklı ekol mevcuttur. Mühendislik, Lojistik ve TZY derslerinin çoğunlukta olduğu yaklaşım, mühendislik modelidir ve yönetsel manada yarar sağlayacak işletme dersleri ile birlikte desteklenmektedir. Mühendislik derslerinin destek amacıyla kullanıldığı İşletme, Lojistik ve TZY derslerinin çoğunlukta olduğu yaklaşım ise işletme modelidir (Hayward & Omurtag, 2003 akt. Küçüksoğuk, 2006). Keskin ve Çavuşoğlu (2012)’na göre, lojistik ile ilgili ders programları hazırlanırken dünyada uygulanan bu yaklaşımlar göz önünde bulundurularak %75 işletme tabanlı, %25 ise mühendislik tabanlı ders içerikleri oluşturulmalıdır. Bunun yanında lojistiğin disiplinler



arası yani çok disiplinli bir alan olması yönüyle, lojistiği oluşturan konularda farklı alanlardan dersler de verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ne var ki lojistik bölümü oluşturulurken okulların birçoğunun karşılaştığı en önemli problem lojistiğin bu disiplinler arası yapıya sahip oluşudur (Keskin & Çavuşoğlu, 2012).

Dünyada lojistik eğitimi konusundaki ilk gelişmeler ABD’de 1975 yılında yaşanmıştır (Şahin, 2018). U.S. News & World Report’a göre, 2022 yılında Lojistik ve Tedarik Zinciri Yönetimi lisans programında dünyada en iyi eğitim veren ilk beş üniversite kronolojik sıra ile “Michigan State University”, “Arizona State University”, “University of Tennessee”, “The Pennsylvania State University” ve “Massachusetts Institute of Technology” şeklindedir. Sözü edilen ilk beş üniversitenin tamamı Amerika’da bulunmaktadır (U.S. News, 2022). Ayrıca dünyada sadece lojistik üzerine kurulmuş olan üniversiteler de mevcuttur. Kuhne Logistics University (Almanya) ve Army Logistics University (ABD) bunlardan ikisidir (KLU, 2022; ALU, 2022).

Lojistik ve TZY eğitimlerinin ulusal ve uluslararası seviyede çoğunlukla işletme ve ekonomi eğitimi veren fakülteler altında toplandığı gözlemlenmektedir. Bunun yanında Türkiye’de lojistik lisans programlarının uluslararası ticaret alanı ile birlikte aynı isimle veya müstakil bir şekilde İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu /Fakültesi veya Ulaştırma ve Lojistik Fakültesinde kurulduğu görülmektedir (Erturgut, 2016). Lojistik ön lisans programının ise ağırlıklı olarak meslek yüksekokullarının yönetim ve organizasyon çatısı altında bulunduğu anlaşılmaktadır (Şahin, 2018). Türkiye’de Uluslararası Ticaret ve Lojistik Programı bulunan üniversitelerin sayısı incelendiğinde, açıköğretim (dört yıllık), yüksekokul ve lisans seviyesinde uluslararası ticaret ve lojistik eğitimi veren toplamda 42 üniversite mevcuttur (YÖK, 2022). Bu sayıya ÖSYM kılavuzu incelenirken aynı üniversitede yer almaları sebebiyle, ikinci öğretim programları dahil edilmemiştir.

Lisansüstü Eğitim

Lisansüstü eğitim, bilimsel araştırmaları ile bilginin ilerlemesine katkıda bulunarak, toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek bilim insanları ve öğretim elemanlarının yetiştirilmesini ilke edinen eğitim faaliyeti şeklinde tarif edilebilir (Varış, 1972, akt. Aydemir ve Çam, 2015). Yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlilik programlarını içeren lisansüstü eğitimde; akademisyenlerin yetiştirilmesine ek olarak, alanındaki gelişmelere ve araştırmalara hakim olan, bilimsel bakış açısına sahip, farklı disiplinleri de ele alabilecek şekilde çalışmalar yürütebilen kişilerin yetiştirilmesine odaklanılmaktadır (TCMBBS, 2022; Şaşmaz Ören & Karapınar, 2016).

Lisansüstü eğitimde öğrencilerin yüksek lisans veya doktora eğitimi almalarındaki beklenti ve tercih sebepleri, üzerinde durulması gereken önemli konulardan biridir. Nitekim öğrenciler lisanstan sonra almış oldukları eğitim ile yetinmeyerek, öğrenme ihtiyacından dolayı lisansüstü eğitime başlayabilmektedir (Çiftçi & Bulut, 2018). Bunun dışında araştırmalar öğrencilerin lisansüstü eğitime başlama sebepleri üzerinde akademik kariyer (Aktan, 2020; Kahraman & Tok, 2016; Turan, 2019), uzmanlaşma (Alabaş vd., 2012; Kurtoğlu Erden & Seferoğlu, 2021), alanındaki gelişmeleri takip etme isteği (Topal vd., 2017) gibi faktörlerin de etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalardan hareketle, öğrencilerin lisansüstü eğitime dair beklentileri arasında alanında derinlemesine bilgi sahibi olma (Alabaş vd., 2012; Kahraman & Tok, 2016; Kurtoğlu Erden & Seferoğlu, 2021), bilimsel araştırma yöntemlerine hakim olma (Gömleksiz & Yıldırım, 2013), araştırma becerisi kazanma (Turan, 2019) gibi düşüncelerin de yer aldığı anlaşılmaktadır.

Öğrenciler, lisansüstü eğitim sürecinde eğitimin kalitesini ve verimliliğini düşüren birtakım sorunlar ile de karşılaşabilmektedir. Her ne kadar sebepler birbirinden farklı olsa da, Güven ve Tunç (2007)’a göre, bu sorunların kaynağını literatürden hareketle dört temel boyuta indirgeyecek bir biçimde bireysel olanaklar, fakülte olanakları, danışmanlık hizmetleri, akademik yeterlik şeklinde gruplandırılmak mümkündür. Bahsi geçen bu olanakların eksikliği öğrenciler açısından çeşitli sıkıntılara neden olmaktadır.

Uluslararası Ticaret ve Lojistik Alanında Lisansüstü Eğitim

Geleceğin en önemli sektörlerinden biri olarak görülen lojistik alanındaki lisansüstü programların temel amacı, bilim insanlarının yetiştirilerek bu alanda bilimsel çalışmaların artırılmasına olanak sağlanmasıdır. Bu yönüyle Türkiye’de sayıları gittikçe artan lisansüstü programlar ile lojistik alanının yapısal niteliklerine vakıf, problem çözme yetenekleri gelişmiş, analitik düşünme becerilerine sahip akademisyen ve yönetici adaylarının yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bunun yanında, lojistik alanındaki çeşitli lisansüstü eğitim programları ile profesyonel lojistik yöneticilerinin de sektöre kazandırılması, arzulanmaktadır (Erturgut, 2016).

Bedlek (2022) çalışmasında, Türkiye’de Uluslararası Ticaret ve Lojistik ” ve “Uluslararası Ticaret ve Lojistik Yönetimi” alanında lisansüstü eğitim veren üniversiteleri incelemiş, 9 devlet ve 8 vakıf olmak üzere toplamda 17 üniversitede bu alanda tezsiz yüksek lisans programının, 14 tanesi devlet, 10 tanesi vakıf olmak üzere toplamda 24 üniversitede de tezli yüksek lisans programının bulunduğunu belirtmiştir. Son olarak doktora eğitimi veren üniversitelerin sayısının toplamda sekiz olduğunu, bunların beş tanesinin devlette, üç tanesinin ise vakıf üniversitesinde yer aldığını vurgulamıştır.

Lisansüstü Eğitim Düzeyinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Yapılmış Çalışmalar

Lisansüstü eğitim düzeyinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yapılan çalışmalar Tablo 1’de gösterilmiştir. Buna göre, özellikle ulusal alanyazında ağırlıklı olarak görüşme yönteminin benimsendiği görülmektedir. Uluslararası alanyazında ise bu şekilde bir ağırlıktan bahsetmek söz konusu değildir. Her iki alanyazında da, lisansüstü öğrenimde karşılaşılan sorunlara ilişkin “finansal sıkıntılar” hususunda benzer sonuçların elde edildiği anlaşılmaktadır. Ulusal alanyazın özelinde ise; “akademik danışmanlık”, “izin almada problem”, “zaman yetersizliği”, “ulaşımdaya güçlük”, “araştırma yöntemlerinde eksiklik” gibi faktörlerin ağırlıkta olduğu dikkat çekmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ülkelerin ekonomik olarak büyümesinde ve kalkınmasında belirleyici bir rolü olan eğitimin; her kademesinin ayrı bir önemi olmasına rağmen, yükseköğretim kurumlarının yeri oldukça fazladır. Eğitim etkinliklerinin niteliğinin artması ekonomik gelişmenin yanında toplumsal, sosyal, kültürel unsurlara da katkıda bulunmaktadır (Çakmak, 2008). Bu gelişmelere ek olarak; özellikle araştırmaların gerçekleştirilmesi, bilginin üretilmesi ve yüksek nitelikli insan gücünün oluşturulmasının bir lokomotif olan lisansüstü eğitimde karşılaşılan sorunların tespit edilerek iyileştirilmesi, geleceğin akademisyen ve üst düzey sektör yöneticilerinin doğru bir şekilde yetiştirilmesi bakımından büyük önem arz etmektedir.

Tablo 1. Lisansüstü Eğitim Düzeyinde Karşılaşılan Sorunlar İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Yazar/lar (Yıl)	Araştırmanın Örnekleme /Çalışma Grubu	Araştırmanın Yöntemi	Bulgular
Appel ve Dahlgren (2003)	İsveç’teki Umea Üniversitesi’nde 278 öğrenci ile anket ve altı öğrenci ile görüşme	Nitel + Nicel Araştırma/ Anket ve Görüşme	Bu çalışma, doktoranın özel bir alanda derinlemesine çalışma imkânı sunduğunu ancak finansal güvensizlik, akademik kariyer ve aile arasında denge sorunu gibi çeşitli zorluklara neden olduğunu ortaya koymuştur.
Sayan ve Aksu (2005)	Balıkesir ve Dokuz Eylül üniversitelerinde lisansüstü öğrenim gören toplam 40 öğrenci	Nitel Araştırma/ Görüşme	Bu çalışmada üniversitede araştırma görevlisi olmamasına rağmen, lisansüstü öğrenim gören bireylerin yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Karşılaşılan sorunlar; çalışılan kurum, meslektaşlarla ilişkiler, danışmanlık, bilimsel etkinliklere katılım ve ekonomik sorunlar başlıkları altında değerlendirilmiştir.
Alabaş vd. (2012)	Farklı üniversitelerin lisansüstü eğitim programlarından mezun olmuş (yüksek lisans mezunu) 30 öğretmen	Nitel Araştırma/ Görüşme	Bu çalışmada eğitim bilimleri alanında öğrenimlerini tamamlayan öğretmenlerin, karşılaştıkları sorunlar ve lisansüstü eğitim alma isteklerinin nedenleri araştırılmıştır. Yaşanılan sorunlarda; danışmanlık ile ilgili problemlerin olduğu, lisansüstü eğitime başlama nedenlerinde de ileri düzey bilgi edinme isteğinin temel faktör olduğu tespit edilmiştir.
Pyhältö, Toom, Stubb ve Lonka (2012)	Sanat, Tıp ve Davranış Bilimleri Fakültelerinden toplam 669 doktora öğrencisi	Nicel Araştırma/ Anket	Bu çalışmada doktora adaylarının doktora çalışmalarını sırasında karşılaştıkları sorunlar ve öğrencilerin ders çalışmaya katılımlarını incelenmiştir. Sonuçlar sorunların genel çalışma süreçleri, alana özgü uzmanlık, denetim, bilimsel topluluk ve kaynaklarla ilgili olduğunu göstermiştir.
Gömlüksiz ve Yıldırım (2013)	Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde kaydı bulunan 30 yüksek lisans ve doktora öğrencisi	Nitel Araştırma/ Görüşme	Bu çalışmada lisansüstü öğrencilerin eğitime başlama nedenleri, beklentileri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerine yer verilmiştir. Öğrenciler karşılaştıkları sorunların mali sıkıntılar, danışman desteği yetersizliği ve uygulama eksikliği vb. öğeler olduğunu belirtmiştir.
Aydın ve Hayal (2014)	Lisansüstü öğrenim gören 13 öğretmen	Nitel Araştırma/ Görüşme	Bu çalışmada lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin görev yaptıkları kurum, sosyal hayata katılım ve lisansüstü program ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. İş yerinden izin alma, aileye yeterli zaman ayıramama ve bilimsel araştırma yöntemlerinin yetersiz kalması gibi sorunlar ile karşılaştığı belirtilmiştir.



Tablo 1 Devamı. Lisansüstü Eğitim Düzeyinde Karşılaşılan Sorunlar İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Gürhan Öztürk ve Dinç (2016)	Farklı üniversitelerin lisansüstü eğitim programlarında eğitim alan 34 müzik öğretmeni	Nitel Araştırma/ Görüşme	Bu çalışmada lisansüstü eğitim alırken aynı zamanda öğretmenlik yapan müzik öğretmenlerinin bu süreçte karşılaştıkları sorunlar tespit edilmiştir. Çalışılan kurumdan izin almanın zorluğu, ders yükü, maddi ve ulaşım sıkıntıları gibi çeşitli sorunlar ile karşılaştığı sonucuna varılmıştır.
Karadağ, Danışman, Dulay, Bayır ve Tekel (2018)	Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme dalında doktora tez sürecindeki 11 araştırma görevlisi	Nitel Araştırma/ Görüşme	Bu çalışmada araştırma görevlisi olan doktora öğrencilerinin tez sürecinde edindiği deneyimler üzerinde durulmuştur. Danışman, çalışma koşulları, tez konusunun belirlenmesi, uygulama vb. faktörlerin doktora sürecinde karşılaşılan önemli zorluklardan biri olduğu vurgulanmıştır.
Aktan (2020)	Yüksek lisans öğrencisi 11, doktora öğrencisi yedi, yüksek lisans mezunu dokuz ve doktora mezunu beş olmak üzere toplam 32 öğretmen	Nitel Araştırma/ Görüşme	Bu çalışmada öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar belirlenerek, çözüm önerileri geliştirilmiştir. Yaşanılan sorunların derslerin farklı günlerde yapılması, zaman yetersizliği, ulaşım ve izin alma sıkıntısı, bilimsel kongrelere katılım zorluğu gibi problemler olduğu ifade edilmiştir.
Ulusoy ve Güçlü (2020)	Gazi ve Kastamonu Üniversitesinde lisansüstü öğrenim gören 13 sınıf öğretmeni	Nitel Araştırma/ Görüşme	Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitim sürecinde çalıştıkları okulda karşılaştıkları sorunlar irdelenmiştir. Bu sıkıntılar izin problemleri, ders yükünün doldurulması ve performans düşüklüğü kaygısı şeklinde ortaya konmuştur.
Demirdelen Alrawadieh ve Yazıt (2021)	Turizm alanında doktora öğrenimi veren 20 öğretim üyesi ve turizm alanında eğitim alan 20 doktora öğrencisi	Nitel Araştırma/ Görüşme	Bu çalışmada turizm alanında eğitim alan doktora öğrencileri ve eğitim veren öğretim üyeleri arasındaki görüşlere yer verilmiştir. Doktora öğrencilerinin öğretim üyeleri ile genellikle olumlu yönde ilişki yürüttükleri görülse de, eğitim kalitesinden tam manada tatmin olmadıkları tespit edilmiştir. Öğretim üyeleri ise, öğrencilerden ağırlıklı olarak memnun olduğunu belirtse de, öğrencilerin en fazla akademik yazım ve araştırma yöntemleri konularında eksikliklerinin olduğunu vurgulamıştır.
Yazıt ve Demirdelen Alrawadieh (2021)	Türkiye’de turizm işletmeciliği alanında doktora düzeyinde eğitim alan 18 katılımcı	Nitel Araştırma/ Görüşme	Bu çalışmada, turizm işletmeciliği alanında doktora yapan öğrencilerin algıları ve karşılaştıkları sorunlar ortaya konularak, öğrencilerin en çok müfredat kaynaklı sorunlardan akademik yazım ve araştırma yöntemleri konularında yetersizlikler yaşadığı belirtilmiştir. Bunun yanında, öğrenci kaynaklı ekonomik kısıtlar ve akademik kaynaklı aşırı ödev yükü ve yayın baskısı gibi durumlar öğrencilerin sorun yaşamalarında etkili olmuştur.
Zulfqar, Hussain, UzmaShahzadi ve Khalidallyas (2021)	Pakistan, Multan, Bahauddin Zakariya Üniversitelerinde felsefe yüksek lisans ve doktora programlarında öğrenim gören 50 öğrenci	Nitel Araştırma/ Görüşme	Bu çalışmada araştırmacıların yükseköğretimde araştırma çalışmalarını sırasında karşılaştıkları akademik ve sosyal zorluklar araştırılmıştır. Öğrenme kaynaklarına erişim, zayıf akademik yazı ve veri toplama, diğerlerine göre en baskın zorluklar olduğu tespit edilmiştir.
Whitaker (2021)	Alaska Fairbanks Üniversitesi’nde eğitim gören doktora öğrencileri	Nitel Araştırma/ Odak Grup Görüşmesi	Bu çalışmada doktora öğrencilerinin sahip olduğu güçlü yönler ve karşılaştığı zorluklar üzerinde durulmuştur. Doktora eğitimini tamamlamanın önündeki başlıca engellerin ırkçılık, ayrımcılık ve finansman sıkıntıları olduğu belirtilerek, doktora öğrencileri için etkili rehberlik ve toplum desteğinin önemine dikkat çekilmiştir.

Bu anlamda çeşitli ana bilim dallarında yüksek lisans ve doktora yapan öğrencilerin lisansüstü eğitim süreçlerini ve bu süreçte karşılaştıkları sorunları tespit etmek lisansüstü eğitimin geliştirilmesinin önemli bir basamağını oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, Uluslararası Ticaret ve Lojistik ana bilim dalında eğitim gören öğrencilerin lisansüstü eğitim düzeyinde yaşadığı sorunları incelemektir. Alanyazında konuya dair bir çalışmaya rastlanılmamış olması, bu araştırmanın temel motivasyonudur. Bu motivasyondan hareketle, çalışmanın lojistik eğitimi ile ilgili alanyazındaki boşluğu doldurması ve geliştirilmesi gereken hususlar konusunda rehber niteliği taşıması beklenmektedir.

Araştırmanın amacına uygun olarak bu araştırma nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalarda her ne kadar evrene ilişkin genelleme yapılamasa da konu ile ilgili daha önceden öngörülemeyen durumlar için derinlemesine bilgiler ve önemli ipuçları elde edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 1999). Nitel araştırmalar ile katılımcıların öznel bakış açıları

yardımıyla olaylara, tecrübeler, durumlara veya davranışlara nasıl anlam yükledikleri keşfedilmeye çalışılmaktadır (Karagöz, 2021). Bu kapsamda UTL ana bilim dalı öğrencilerinin lisansüstü eğitim sürecinde yaşadığı güçlükleri ortaya çıkarmaya yönelik yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Olgubilim şeklinde de isimlendirilen fenomenoloji ne, niçin oluyor sorusundan hareketle bir fenomen, kavram veya olay ile alakalı bireylerin yaşamış deneyimlerinin ortak anlamını ifade etmektedir (Altunışık vd., 2010). Bu desende tüm katılımcılar bir fenomeni deneyimledikçe ortak noktaların neler olduğu vurgulanarak, kazanılan deneyimin özüne dair birleşik bir tanım oluşturulmaktadır. Örneğin burada kastedilen deneyim öfke, uykusuzluk, bypass ameliyatı geçirme vb. ise araştırmacı bu fenomeni tecrübe eden kişilerden veri toplayarak olguları yaşadıkları çerçeveye içerisinde anlamaya çalışmaktadır (Creswell, 2013). Bu doğrultudan hareketle, bu araştırmada lisansüstü eğitim sürecinde çeşitli zorluklar ile karşılaşan katılımcıların konu hakkındaki görüşlerine ve ortak deneyimlerine odaklanılmaktadır.

Tablo 2. UTL Ana Bilim Dalında Lisansüstü Öğrenim Gören Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Mevcut İşi	Üniversite Türü	Program Düzeyi
K1	Erkek	41	Envanter Yöneticisi	Devlet Üniversitesi	Doktora
K2	Kadın	32	Öğrenci	Devlet Üniversitesi	Doktora
K3	Kadın	32	Satış Müdürü	Vakıf Üniversitesi	Doktora
K4	Erkek	31	Öğretmen	Vakıf Üniversitesi	Yüksek Lisans
K5	Erkek	33	Öğretim Görevlisi	Vakıf Üniversitesi	Doktora
K6	Kadın	28	Araştırma Görevlisi	Devlet Üniversitesi	Doktora
K7	Erkek	24	Öğrenci	Vakıf Üniversitesi	Yüksek Lisans
K8	Erkek	31	Araştırma Görevlisi	Devlet Üniversitesi	Doktora
K9	Erkek	34	Gemi Kaptanı	Vakıf Üniversitesi	Yüksek Lisans
K10	Erkek	37	Müdür Yardımcısı	Devlet Üniversitesi	Doktora
K11	Erkek	55	Yönetici	Vakıf Üniversitesi	Doktora
K12	Kadın	33	Araştırma Görevlisi	Devlet Üniversitesi	Doktora
K13	Kadın	28	Öğrenci	Devlet Üniversitesi	Yüksek Lisans
K14	Kadın	31	Araştırma Görevlisi	Devlet Üniversitesi	Doktora
K15	Kadın	34	Öğretim Görevlisi	Devlet Üniversitesi	Doktora
K16	Kadın	25	Öğrenci	Devlet Üniversitesi	Yüksek Lisans
K17	Kadın	28	Büro Personeli	Vakıf Üniversitesi	Yüksek Lisans
K18	Kadın	26	Memur	Devlet Üniversitesi	Yüksek Lisans
K19	Kadın	30	Öğrenci	Vakıf Üniversitesi	Yüksek Lisans
K20	Kadın	23	Operasyon Sorumlusu	Vakıf Üniversitesi	Yüksek Lisans
K21	Erkek	26	Endüstri Mühendisi	Devlet Üniversitesi	Yüksek Lisans
K22	Erkek	25	Finansçı	Vakıf Üniversitesi	Yüksek Lisans
K23	Erkek	26	Araştırma Görevlisi	Devlet Üniversitesi	Yüksek Lisans
K24	Erkek	32	Araştırma Görevlisi	Devlet Üniversitesi	Yüksek Lisans
K25	Erkek	29	Araştırma Görevlisi	Devlet Üniversitesi	Doktora



Çalışma Grubu ve Örneklem Büyüklüğü

Bu çalışmada tesadüfi olmayan örneklem türlerinden biri olan “amaçsal örnekleme” yararlanılmıştır. Amaçsal örnekleme biçiminde örneklem seçimi araştırmacının evren hakkındaki bilgisi ve çalışmanın amacı doğrultusunda şekillenmektedir (Güler vd., 2015). Bu yönüyle amaçsal örnekleme ile bilgi açısından zengin içeriğe sahip durumlar derinlemesine bir şekilde araştırılabilir (Büyüköztürk vd., 2016). Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçsal örnekleme kendi içerisinde çeşitli bölümlere ayrılmaktadır, nitekim “maksimum çeşitlilik örnekleme” biçimi bunlardan biridir. Bu örnekleme biçiminde, farklı özellikler içeren durumların çalışılması hususunda örnekleme ilişkin maksimum derecede çeşitlilik sağlanmak istenmektedir (Karagöz, 2021). Araştırmanın temel problemi çerçevesince, çalışmada Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümünde lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin görüşleri arasında maksimum çeşitliliği sağlamak adına, farklı üniversitelerden kadın ve erkek katılımcılara yer verilmiştir. Ayrıca lisansüstü eğitimde yaşanan sorunları bütünsel bir yaklaşımla yorumlayabilmek için de hem yüksek lisans, hem de doktora öğrencilerinin görüşleri alınmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu “Uluslararası Ticaret ve Lojistik Ana Bilim Dalında” 14 farklı üniversitenin yüksek lisans ve doktora programlarında öğrenim gören tez dönemindeki toplam 25 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu içerisinde yer alan katılımcılar, K1 ve K25 aralığında kodlanmıştır. ■ Tablo 2’de katılımcılara ait demografik verilere yer verilmiştir. Buna göre, ilgili üniversitelerin altısı vakıf üniversitesi, sekizi ise devlet üniversitesidir. Yarıdan fazlası erkek olan katılımcıların 13’ü yüksek lisans, 12’si ise doktora düzeyinde öğrenim görmektedir.

Fenomonolojik nitel araştırma deseni kapsamında belirlenecek örneklem için katılımcı sayısı 5 ile 25 kişi arasında değişiklik gösterebilmektedir. Veri toplama yönteminin derinlemesine görüşme olduğu bir durumda örneklem büyüklüğünün yaklaşık 30 kişiden oluşmasının faydalı olacağını savunan görüşler de mevcuttur (Başkale, 2016). Nitekim Güler vd. (2015)’ye göre, de çalışmanın amacı ve problemi doğrultusunda katılımcı sayısına dair bir üst limit (25,30,50 vb.) belirlenebilmektedir. Araştırmada örneklem büyüklüğüne karar verilmesi hususunda, belirli bir örneklem grubu dahilinde çalışmaya başlayan araştırmacı topladığı verilerin sonrasında tekrar ettiğini, diğer bir deyişle teorik veri doygunluğuna ulaştığını fark edebilmektedir. Bu doğrultuda farklı bir bilgi elde edilemeyeceği düşünüldüğünden araştırmacının veri toplama işine son vermesi önerilmektedir (Glaser & Strauss, 1967; Yıldırım & Şimşek, 1999). Bu kapsamda çalışmada veri doygunluğuna ulaşıldığının tespit edilmesinden hareketle, toplam 25 katılımcı örneklem kümesine dahil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın veri toplama yöntemi derinlemesine görüşmedir. Derinlemesine görüşme yöntemi kapsamında anket ile elde edilemeyecek derinlikte verilere ulaşılarak, yeni fikir ve izahların gelişmesine katkı sağlanmaktadır. Araştırmanın görüşme biçimi yarı yapılandırılmış görüşmedir. Böylelikle daha önceden oluşturulan soruların neticesinde cevaplayıcının ilgisine göre, soruların yerleri değiştirilerek farklı sorular da sorulabilmektedir (Altunışık vd., 2010). UTL ana bilim dalındaki lisansüstü öğrencilerin sorunlarını belirlemeye yönelik oluşturulan görüşme sorularının ilk adımında, öncelikle öğrencilerin lisansüstü eğitim süreçlerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Detaylı alanyazın taraması kapsamında, bu sürece ilişkin soruların oluşturulmasında Aktan (2020); Alabaş vd. (2012); Özen ve Altunbay (2021); Teyfur ve Çakır (2018); Turan (2019); Yetkiner ve İnce (2016)’nin çalışmalarından yararlanılmıştır. Katılımcıların akademik danışmanları ile ilgili genel bilgilere yönelik sorular için ise Özen ve Altunbay (2021); Sayan ve Aksu (2005); Tutar vd. (2021)’in araştırmalarından istifade edilmiştir. Son olarak öğrencilerin lisansüstü eğitim süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerilerine ilişkin sorularda da Aktan (2020); Arastaman vd. (2020); Yetkiner ve İnce (2016)’nin çalışmaları örnek alınmıştır. Bu doğrultuda, oluşturulan soru formu sonrasında, konu ile ilgili iki farklı akademisyenin görüşleri alınarak, beş kişi ile ön test gerçekleştirilmiştir. Anlaşılmayan ifadeler soru formundan çıkarılarak görüşme soruları nihai hale kavuşturulmuş ve katılımcılara 10 soru yöneltilmiştir. Bu araştırma, Tarsus Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 29/04/2022 tarihli 2022/37 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür. Alınan gerekli izinler doğrultusunda görüşmeler 29.04.2022 ve 30.08.2022 tarih aralığında telefon aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Mülakatlar her ne kadar yüze uygulanabilse de telefon, e-mail internet mülakatı veya odak grubu şeklinde de yapılabilmektedir (Creswell, 2017; Fontana & Frey, 1994). Bu çalışmada, katılımcıların farklı üniversitelerde öğrenim görmeleri ve buna bağlı olarak değişik şehirlerde ikamet etmeleri yönüyle, zaman ve mekan açısından esneklik sağlanması adına telefon ile görüşme biçimi benimsenmiştir. Görüşme öncesi katılımcıların müsaitlik durumlarının gözetilmesinden hareketle, randevu talep edilmiş ve görüşmeler yaklaşık 35- 40 dakika aralığında meydana gelmiştir. Katılımcılardan toplanan veriler not alma yöntemi ile kaydedilerek çözümlenmiş ve analize hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin değerlendirilmesinde, betimsel ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde önceden belirlenen kategorilerden (tema) hareketle, elde edilen veriler betimsel bir yaklaşım ile özetlenerek yorumlanmaktadır. Bu analiz türünün amacı, elde edilen bilgileri anlaşılır bir biçimde düzenli ve sıralı bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 1999).

Tablo 3. Araştırma Sorularından Hareketle Oluşturulan Kategori ve Alt Temalar

Kategori	Alt Tema
Lisansüstü Eğitim Süreci	<ul style="list-style-type: none">Lisansüstü Eğitim Alma AmacıLisansüstü Eğitimden Beklentiler ve Gerçekleşme DurumuLisansüstü Eğitim Sürecinde Derslerin Seçimi ve En Faydalı DersBilimsel Araştırma Yöntemleri Dersinin Yeterlik Durumu
Akademik Danışmanla İlgili Genel Bilgiler	<ul style="list-style-type: none">Danışman SeçimiDanışmanla İletişim ve YönlendirmeTez Konusu Seçimi ve Danışman KatkısıDanışmanın Akademik Yetkinliği
Lisansüstü Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri	<ul style="list-style-type: none">Lisansüstü Eğitim Sürecinde Karşılaşılan SorunlarLisansüstü Eğitimi İyileştirmeye İlişkin Öneriler

Bu doğrultuda çalışmadaki kişilerin görüşlerini etkili ve verimli bir şekilde yansıtmaya hedefi ile sık sık doğrudan alıntılara başvurulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 1999). İçerik analizi ise bir çalışma metnindeki birçok kelimenin belirli kurallar neticesinde yapılan kodlamalar ile daha anlamlı ve daha az sayıda içerik kategorisine dönüştürülmesidir (Altunışık vd., 2010; Büyüköztürk vd., 2016). İçerik analizinin aşamaları kategorilerin belirlenmesi, verilerin kodlanması, kodlanan verilerin tablolaştırılması ve gösterilmesi (sunulması) şeklindedir (Altunışık vd., 2010). Bu anlamda verilerin özenli bir şekilde hazırlanmasından başlayan içerik analizi süreci, kodlama işlemi ile devam etmekte ve ulaşılan sonuçların sunulması ile sonlanmaktadır (Güler vd., 2015).

Çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen araştırma sorularından hareketle, oluşan kategori ve alt temalar Tablo 3'te gösterilmiştir. Bu kapsamda, lisansüstü eğitim süreci, akademik danışmanla ilgili genel bilgiler ve lisansüstü eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri şeklinde üç kategori belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme kapsamında toplanan veriler, buldukları kategori ve alt tema içerisinde değerlendirilerek kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında, kodların frekansları (sıklık) da belirlenmiştir. Katılımcılar kendilerine yöneltilen sorular ile ilgili birden çok görüş belirttiğinden 20'den fazla kod ortaya çıkmıştır. Araştırma verilerinin analizinde bilgisayar destekli nitel veri analizi programlarından biri olan "MAXQDA 2022"den yararlanılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel çalışmalarda araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği, toplanan verilerin, analizinin ve sonuçlarının inanılır ve güvenilir bir biçimde gerçekleştirilmesine bağlıdır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu bağlamda inanılabilirliği arttırmak için farklı yazarlarca ifade edilen pek çok yöntem bulunmaktadır. Nitekim "akran değerlendirmesi" olarak da isimlendirilen "uzman incelemesi" bunlardan biridir. Verileri yanlış yorumlama gibi durumlar

çalışmanın inanılabilirliğine gölge düşüreceğinden, araştırma sürecinin tamamı veya bir kısmı için nitel araştırma konusunda uzmanlaşmış kimselerin düşüncelerine başvurulabilmektedir (Creswell, 2009). Böylelikle nitel yöntemle vakıf ve katılımcılar ile az teması bulunan bağımsız bir araştırmacının çalışmayı incelemesi ile oluşması muhtemel hataların önüne geçilmektedir (Holloway & Wheeler, 1996; Houser, 2015; Streubert & Carpenter, 2011 akt. Başkale, 2016). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri konusunda çeşitli çalışmaları bulunan bir öğretim üyesi ile akran değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi neticesinde oluşan kodlar araştırmacılar ve akran tarafından bağımsız bir şekilde incelenerek karşılaştırılmıştır. Nihayetinde ortaya çıkan sonuçların benzer olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak Miles ve Huberman güvenirlilik formülü (Güvenirlilik = Görüş Birliği /Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) incelenmiş (Aslan & Sağlam, 2017), her bir soru için bu formül hesaplanmış sonra bulunan değerler toplanıp soru sayısına bölünerek araştırmacılar arasındaki uyum 89,31 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada alanyazın kapsamında oluşturulan görüşme sorularından hareketle ilgili kategori ve alt temalar altında katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Ayrıca birbiri ile bağlantılı sorular kullanılarak, katılımcılar tarafından verilen cevapların birbiri ile tutarlı olduğu ve soruların doğru anlaşıldığı tespit edilmiştir. Geçerlik için de soru formu hazırlandıktan sonra, önce UTL bölümünde görev yapan ve bilimsel araştırma dersi veren alanında uzman iki akademisyenin görüşü alınmış ve daha sonra da beş kişi ile ön test gerçekleştirilmiştir. Oluşan geribildirimler doğrultusunda da görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Bulgular

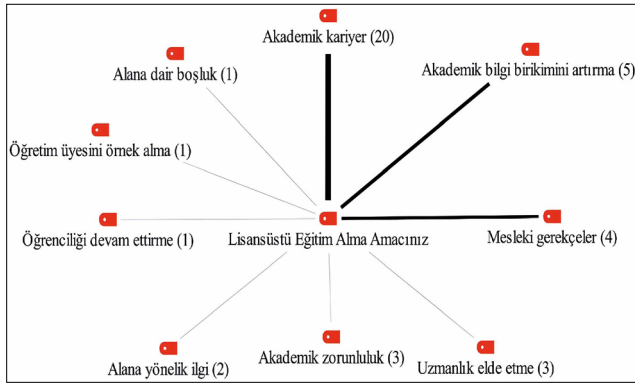
Araştırma kapsamında yapılan analiz neticesinde UTL ana bilim dalı öğrencilerinin lisansüstü eğitim süreçlerine, akademik danışmanlarının yetkinliklerine, lisansüstü eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara ve lojistik eğitiminin iyileştirilmesine yönelik sundukları önerilere ilişkin kodlara aşağıda ayrıntılı bir biçimde yer verilmiştir.



Lisansüstü Eğitim Alma Amacı

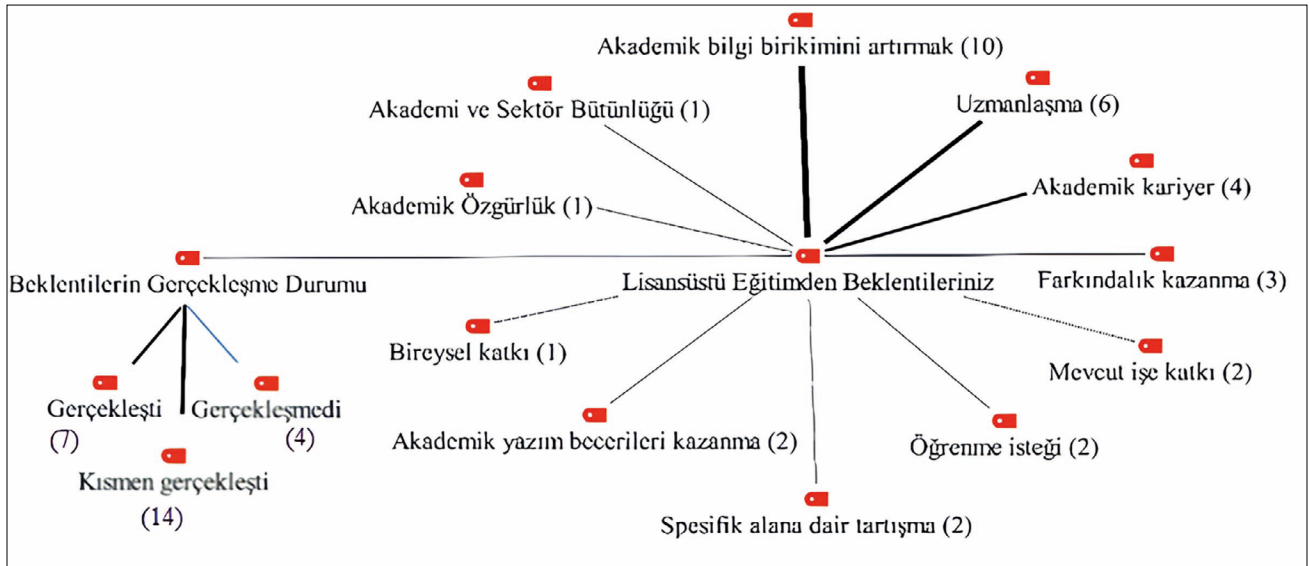
Ulusallararası Ticaret ve Lojistik ana bilim dalında lisansüstü öğrenim gören katılımcıların lisansüstü eğitim alma amaçları “akademik kariyer”, “akademik bilgi birikimini artırma”, “mesleki gerekçeler”, “uzmanlık elde etme”, “akademik zorunluluk”, “alana yönelik ilgi”, “öğretim üyesini örnek alma”, “alana dair boşluk ve “öğrenciliği devam ettirme” şeklindedir. Bunlara ilişkin elde edilen veriler ■ Şekil 1’de gösterilmiştir.

■ Şekil 1. Lisansüstü Eğitim Alma Amacına İlişkin Oluşan Kodlar ve Frekans Dağılımı



■ Şekil 1’de de görüldüğü üzere, katılımcıların lisansüstü eğitim alma amaçları genel olarak yorumlandığında “akademik kariyer” yapma isteği ilk sırada yer almaktadır. Bu istek doğrultusunda hareket eden katılımcıların program düzeyleri incelendiğinde, yarısının doktora, yarısının da yüksek lisans öğrencisi olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda her iki düzeydeki katılımcıların önemli bir kısmı bu amaç doğrultusunda, lisansüstü eğitim almaya başlamıştır. Katılımcılar akademik kariyer dışında da birçok farklı gerekçeler ile lisansüstü eğitim alma amacı hissetmiştir.

■ Şekil 2. Lisansüstü Eğitimden Beklentiler ve Gerçekleşme Durumuna İlişkin Oluşan Kodlar ve Frekans Dağılımı



Konu hakkındaki katılımcı görüşlerinin bir kısmı şu şekilde gösterilmiştir:

“Ben lisanstan beri çalışırken okuyan biriyim. Çalışma hayatımda saha tarafında mesleki anlamda bir şeyler öğrenirken bir yandan da ikinci bir meslek olarak lisansüstü eğitim almak istedim. Ayrıca kurumsal firmalar da lisansüstü eğitime çok iyi bakıyorlar. Bu anlamda lisansüstü eğitime başlamamın hem iş hayatımda hem de akademik kariyer olarak bana yardımcı olacağını düşündüm”. (K20)

“Lisansüstü eğitim alma amacım; birincisi lisans yıllarımdan itibaren kendi bölümüme ilgi duyuyor olmamdı. Bu alan ile ilgili bilgi birikimimi artırmak amacıyla lisansüstü eğitim almak istiyordum. Hem akademik çalışmalarımı yapabilmek hem de kendi bilgi birikimimi artırmak için mezun olduktan hemen sonra yüksek lisansa başvurduğum.” (K2)

“Ben gemi kaptanıyım ve yedi yıllık bir deniz serüvenim var. Sonrasında bu mesleği bıraktım, karada çalışmaya başladım. Amacım da mesleğim ile ilgili devlete kadrolu atanabilmektir.” (K9)

Lisansüstü Eğitimden Beklentiler ve Gerçekleşme Durumu

Ulusallararası Ticaret ve Lojistik ana bilim dalında lisansüstü öğrenim gören katılımcıların lisansüstü eğitimden beklentileri “akademik bilgi birikimini artırmak”, “uzmanlaşma”, “akademik kariyer”, “farkındalık kazanma”, “mevcut işe katkı”, “öğrenme isteği”, “spesifik alana dair tartışma”, “akademik yazım becerileri kazanma”, “bireysel katkı”, “akademik özgürlük” ve “akademik ve sektör bütünlüğü” şeklindedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu lisansüstü eğitimden beklentilerinin kısmen gerçekleştiğini ifade ederken, geri kalanları gerçekleşti ve gerçekleşmedi biçiminde fikir belirtmiştir. Bunlara ilişkin elde edilen veriler ■ Şekil 2’de gösterilmiştir.

■ Şekil 2’de de görüldüğü üzere, katılımcıların lisansüstü eğitimden beklentileri konusundaki ağırlık “akademik bilgi birikimini artırma” hususuna aittir. Bundan hareketle öğrencilerin UTL alanına dair hem güncel alanyazına vakıf olma hem de akademik anlamda da bir bakış açısı kazanma ihtiyacı içerisinde olduğunu söylemek mümkündür. Bunun dışında öğrencilerin bir kısmının, lisansüstü eğitimden beklentileri arasında “akademik kariyer”, “uzmanlaşma” ve “farkındalık kazanma” vb. istekleri de vardır.

Örneğin K11 uzmanlık beklentisi ile lisansüstü eğitime başvurduğunu ifade ederken, K17 farkındalık beklentisi olduğunu beyan etmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu tarafından lisansüstü eğitimden beklentilerin kısmen gerçekleştiği ifade edilmiştir. Bunda öğrencilerin hem lisansüstü eğitim sürecinde yaşadıkları birtakım sorunlar, hem de eğitimlerinin henüz devam ediyor oluşu etkili olmuştur. Gerçekleşmeme nedenlerinde ise lojistik alanında teori ile pratik arasında bir ilişki kurulamaması ve akademik yetersizlikler baskın olmuştur. Katılımcıların konu hakkındaki görüşlerinin bir kısmına şu şekilde yer verilmiştir:

“Lisansüstü eğitim olduğu için bu alanda diğer insanlardan farkındalığımın yüksek olmasını bekledim. Bunun sonunda bilim uzmanı unvanı alıyorsak gerçekten o konu ile alakalı birilerine danışmanlık verilebilecek bir seviyede bilgimin olmasını ve alanda uzmanlaşmayı istedim. Bu anlamda en büyük beklentim buydu. O yüzden başladım ancak bu süreçte akademik yetersizlik beni yıprattı diyebilirim.” (K4)

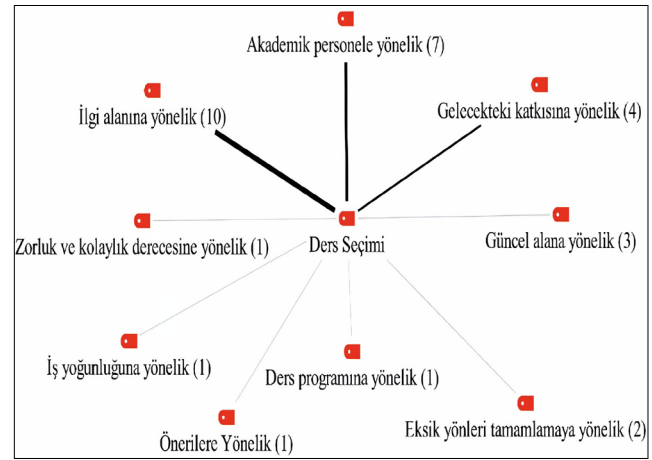
“Beklentim için niteliklerini ve gerekliliklerini öğrenerek liyakat sahibi olabilmektir. Yani lisansüstü eğitime o iş kolundaki uzmanlık seviyesinde gerekli olan bütün nitelikleri sağlar düşüncesiyle girdim. Beklentim de akademisyen olmak değildi. Bu eğitime akademik çerçevede bilgi birikimini yüklesin, sanayinin eksik kaldığı yönleri akademiden tamamlasın düşüncesiyle başvurduğum. Beklentilerimin birçoğu da gerçekleşmedi. Şunu gördüm; özellikle akademik kısımda reel dünya ile ilişki kurulamıyor. Öğretim elemanlarının sektörel tecrübesi yoksa ve sadece akademik bir çerçevede ilerlemişse lojistik dersi kapsamında anlattıklarının gerçek dünyada karşılığının aslında çok olmadığını fark ettim.” (K1)

“Yüksek lisans ve doktora lisansta öğrenmediğimiz pek çok şeyi öğrenme imkanımız oldu. En basitinden bir atıf vermektense, derinlemesine bir konuyu öğrenmeye kadar geçen bir süreçte en ince detayına kadar çoğu şeyi öğrenme fırsatı edindim. Bütün bu deneyimleri en başta faydalı bir akademik personel olarak yetişmek için de istemiştim. Yani gerekli donanımlara sahip olarak kendini geliştirmiş bir akademik personel olmak için beklentilerim vardı.” (K12)

Lisansüstü Eğitim Sürecinde Derslerin Seçimi ve En Faydalı Ders

Uluslararası Ticaret ve Lojistik ana bilim dalında lisansüstü öğrenim gören katılımcıların lisansüstü eğitim süresince derslerini “ilgi alanına yönelik”, “akademik personele yönelik”, “gelecekteki katkısına yönelik”, “güncel alana yönelik”, “eksik yönleri tamamlamaya yönelik”, “ders programına yönelik”, “önerilere yönelik”, “iş yoğunluğuna yönelik” ve “zorluk ve kolaylık derecesine yönelik” seçtikleri ortaya çıkmıştır. Bunlara ilişkin elde edilen veriler ■ Şekil 3’te sunulmuştur.

■ Şekil 3. Lisansüstü Eğitimden Derslerin Nasıl Seçildiğine Yönelik Oluşan Kodlar ve Frekans Dağılımı

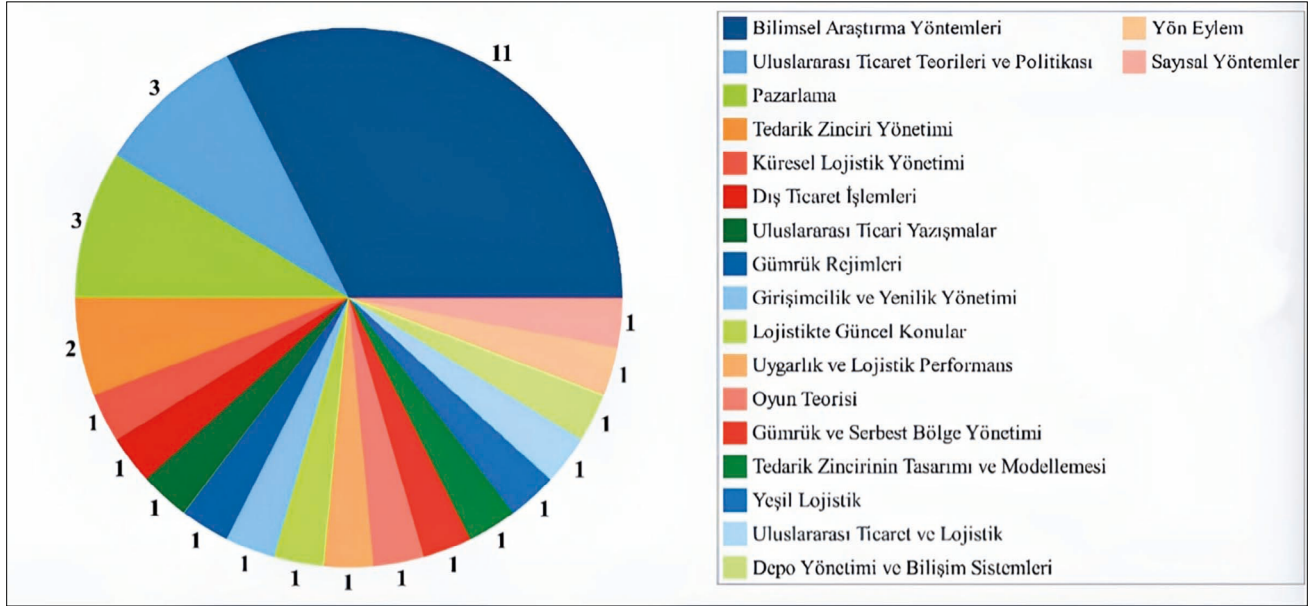


■ Şekil 3’te de görüldüğü üzere UTL ana bilim dalında lisansüstü öğrenim gören öğrenciler, ders seçimlerini en çok “ilgi alanına yönelik” olarak gerçekleştirmektedir. Bu anlamda katılımcıların ilgi alanlarına dair, seçmek istedikleri dersi sevmek, ilgilenme ve merak duyma faktörlerinin etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ders seçimini ayrıca “akademik personele yönelik” olarak gerçekleştirmesinde, akademik personelin alana dair niteliği ve dersi anlatış biçiminin de önemli olduğunu söylemek mümkündür. Ders seçimine ilişkin alınacak dersin gelecekte tez konusu seçimindeki yararı ile birlikte, çağın getirmiş olduğu yenilikleri benimseyen güncel derslerin de müfredat içerisinde yer verilmesi bu seçime ilişkin diğer nedenler arasındadır. Katılımcılar her ne kadar birçok nedenden hareketle ders seçme işlemini gerçekleştirse de öğrencilerin çoğunluğu tarafından zorunlu derslerin yoğunlukta olduğu, seçmeli ders havuzunun ise azınlıkta olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşlerine şu şekilde yer verilmiştir:

“Hem yüksek lisansımda hem de doktora zorunlu olan derslerim vardı. Zorunluları mecburen almakla birlikte, seçmelileri ilgi alanımla beraber ileride nasıl bir tez yazmak isterim ve yapmak istediğim çalışmalara katkı sağlayacak neler olabilir motivasyonu doğrultusunda seçtim.” (K6)



■ **Şekil 4.** Katılımcılara Göre En Faydalı Derslerin Sayısal Dağılımı



“Yüksek lisanstan kaynaklı olarak öğretim elemanlarının çoğunluğunu tanıyordum. Öğretim elemanlarının açtıkları derslere bakarak ve bunları inceleyerek dersin yürütücüsü kimse ona göre seçimlerimi yaptım.”(K15)

“Dersleri seçme konusunda özellikle bizim bölümlerde UTL denildiği zaman bir uluslararası ticaret bir de lojistik dersleri oluyor. Ben özellikle yönetim ve lojistik derslerinden uzak durmaya çalışarak daha çok makro iktisat ağırlıklı dersleri almaya çalıştım. Öncelikli olarak kendi ilgi alanım ve ileride tez yazacağımı düşündüğüm alanda kendimi geliştirmek istedim.”(K24)

Uluslararası Ticaret ve Lojistik ana bilim dalında lisansüstü öğrenim gören katılımcılar en faydalı dersin, ağırlıklı olarak “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersi olduğunu belirtmiştir. Buna neden olan temel unsurlar arasında bu ders kapsamında öğretilen çeşitli bilgi veya yöntemlerin öğrencinin akademik anlamda ilerlemesine katkıda bulunması ve yöntem bilindiği takdirde gelişme sağlanabileceğinin ifade edilmesi gelmektedir. “Uluslararası Ticaret Teorileri ve Politikası” ve Pazarlama” dersleri de diğer öğrenciler tarafından faydalı bulunan derslerdir. Şekil 4’te bunlara ilişkin elde edilen veriler gösterilmekle birlikte, UTL’de en faydalı bulunan diğer dersler; “Tedarik Zinciri Yönetimi”, “Küresel Lojistik Yönetimi” “Uluslararası Ticari Yazışmalar”, “Uygarlık ve Lojistik Performans”, “Lojistikte Güncel Konular” vb. şeklindedir.

Katılımcıların en faydalı dersler hakkındaki görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“En faydalı ders bence dersin tarzına ve türüne göre değişkenlik gösteren bir şey. Ama Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi akademik anlamda ilerlemeye yönelik

olduğu için bu dersin çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü yapacağımız yayınlarda nitelikli bir şekilde nasıl bir yol izlememiz gerekiyor bunu öğretiyor.” (K18)

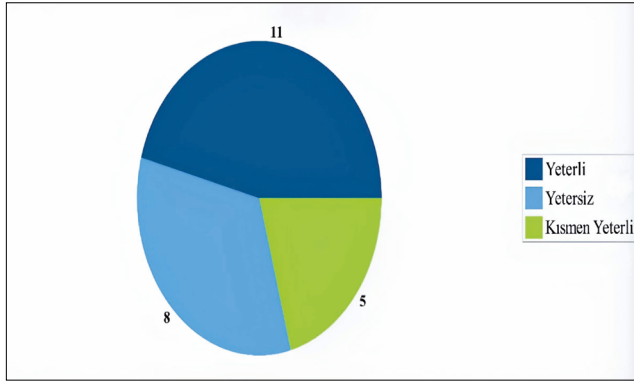
“En faydalı ders Uluslararası Ticaret Teorileri ve Politikasıydı. İşletme lisanstan geldiğim için bu derste uluslararası ticaret teorilerini ve politikalarını derinlemesine bir şekilde özümseyerek öğrendim. Daha yüzeysel bildiğim konuları bu ders sayesinde araştırma fırsatım da oldu. Hatta kendi yüksek lisans tez konumu da sunum ve bildiri hazırladığım bu dersin konularından biri sayesinde seçtim. O dersi almam bu manada kendi yüksek lisans tez konuma da etki etti.” (K2)

“En faydalı ders Lojistikte Güncel Konular ve Pazarlamaydı. Bu dersler hem işletme okuduğumdan bana yakın geliyordu hem de güncel hayatın içerisinde konuları içeriyordu. Daha dinlemesi keyifli, alanları geniş ve aynı zamanda bana başka şeyler de öğreterek farklı düşünmemi sağladı. Bu dersler, gündelik hayatın içerisinde olup da sonradan fark ettiğim şeyleri gösterdi. Güncel konularda da mesela öğretim elemanımızın yaklaşımı çok güzeldi ve keyifli geçiyordu.” (K17)

Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersinin Yeterlik Durumu

Uluslararası Ticaret ve Lojistik ana bilim dalında lisansüstü öğrenim gören katılımcıların çoğunluğu, lisansüstü eğitim süresince alınan araştırma yöntemleri dersini yeterli bulmuştur. Her ne kadar çoğunluk tarafından ilgili ders, yeterli bulunmuş olsa da yetersiz gören katılımcıların sayısı da yadsınamaz düzeydedir. Katılımcıların geri kalan kısmı dersin kısmen yeterli olduğunu ifade ederken, bir tanesi bu dersi almadığını belirtmiştir.

■ **Şekil 5.** Katılımcıların Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine İlişkin Görüşlerinin Sayısal Dağılımı



■ Şekil 5’de öğrenciler tarafından elde edilen veriler gösterilmiştir. Katılımcıların bir kısmı tarafından bu dersin “yetersiz” görülmesinde temel unsur, dersi online şekilde almış olmaları ve makale veya tez yazmaya başladıklarında öğrendiklerini uygulamaya dönük büyük eksiklik duymalarıdır.

Katılımcıların bir kısmı tarafından “kısmen yeterli” görülmesinin altında da öğrenilen yöntemlerin mutlaka diğer yöntemler ile desteklenmesi ve ders içeriğinin zenginleştirilmesi yatmaktadır. Konu hakkındaki katılımcı görüşlerinin bir kısmı aşağıdaki gibidir:

“Eğitimimizin yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu alanı anlatan öğretim elemanımızın, anlatımını çok seviyorum ve takdir ediyorum. Bu dersi yüksek lisansta severek dinledim. Ancak şu şekilde bir şey olabilir: Konu çok detaylı bir konu olduğundan bir dönemde vermek yerine, iki dönem de verilebilir. Örneğin Bilimsel Araştırmalar ve Etik II şeklinde verilerek kapsam daha da detaylandırılabilir ya da ikinci etapta ikincil verilerde benimsenen yöntemler ile ilgili de bilgi verilebilir. Bir de lisansüstü eğitiminiz boyunca birçok ders alıyorsunuz ancak en önemlilerinden biri de bilimsel araştırma dersi.” (K16)

“Yeterli olmadığını düşünüyorum. Ne zaman ki makale yazmaya başlıyorsunuz, yeterli olmadığını o zaman anlıyorsunuz. Bilimsel araştırma yöntemlerinde gösterilen konuları sürecin içerisinde yapa yapa öğrendim diyebilirim.” (K7)

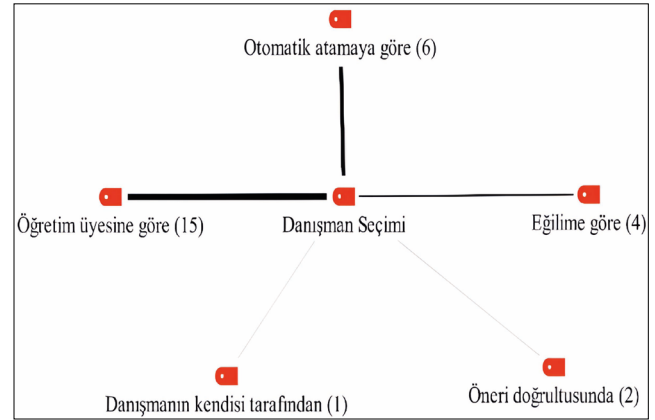
“Yüksek lisansta aldığım bu dersten hareketle şunları söyleyebilirim. Bence içeriğinin çok daha dolu olması gereken bir ders. Belki de hatta lisansın son senesinde bile öğrencilere bu konuda yol gösterilebilir. Çünkü yüksek lisansa başladığınızda bu konu ile ilgili bir şey bilmiyorsunuz ve sudan çıkmış balık gibi oluyorsunuz. Yöntem, akademik yazım, atıf yapımı, kaynakça hazırlama gibi konularda çok şey bilmiyorsunuz ve yazdığınız şey sanki lise kompozisyonu gibi oluyor. Bunları ilk defa duyan öğrenciler için de aşırı zor ve garipmiş gibi geliyor. Bunun da temellerini mutlaka

lisansta atmak lazım. Öğrenci yüksek lisans yapsın veya yapmasın hiç önemli değil, en azından bunun temelini alıp yüksek lisans ve doktora bunu daha geliştirmelidir. Bu manada yüksek lisansta aldığım dersler amacını ne kadar karşılamıştır yarı yarıya bile karşılamamıştır diyebilirim.” (K5)

Danışman Seçimi

Uluslararası Ticaret ve Lojistik ana bilim dalında lisansüstü öğrenim gören katılımcılar tez danışmanlarını seçim işlemini “öğretim üyesine göre”, “otomatik atamaya göre”, “eğilime göre”, “öneri doğrultusunda” ve “danışmanın kendisi tarafından” gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Bunlara ilişkin elde edilen veriler Şekil 6’da gösterilmiştir.

■ **Şekil 6.** Danışman Seçime İlişkin Oluşan Kodlar ve Frekans Dağılımı



■ Şekil 6’da da görüldüğü üzere UTL ana bilim dalında lisansüstü öğrenim gören öğrenciler, danışman seçimlerini en çok “öğretim üyesine” yönelik olarak gerçekleştirmektedir. Katılımcıların bir kısmına göre bunda etkili olan temel faktörler, öğrencinin çalışmak istediği alan ile akademik personelin alanının aynı olması, akademik danışman ve öğrenci arasındaki iletişim, uyum, öğrenciye vakit ayırabilme ve rehberlik edebilme faktörleridir. Bu kapsamdan hareketle, yüksek lisans ve doktora öğrencilerin yoğunluğunun danışmanlarını kendilerinin belirleyebilme hakkına sahip olduğu çıkarımı yapılmaktadır. Ancak her ne kadar öğrencilerin yoğunluğu danışmanlarını kendileri belirleyebilse de danışman seçimi otomatik atamaya göre belirlenmiş katılımcılar da mevcuttur. Danışman seçiminde ayrıca öğrencilerin “eğilimi” de etkilidir. Öğrencilerin UTL alanından hangisine yakınlığı var ise ona göre seçim yapıp ya uluslararası ticaret ya da lojistik alanında çalışabilmektedir. Konu hakkındaki katılımcı görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Tez danışmanımı seçerken aklımda olan iki öğretim elemanından biri olsun istemişim. Seçerken öğretim elemanlarının özelliklerini araştırdım. Sektörde uzun yıllar çalıştığım alan danışmanımın da alanı olduğundan, ortak bir



nokta bulacağımızı ve lojistik alanında da kendisinin yeterli olduğunu düşündüm. Araştırma konusunda da tam bir rehber olabilecek bir kişiydi. Dolayısıyla tamamen öğretim elemanının niteliklerini göz önüne alarak bir seçim yaptım.” (K10)

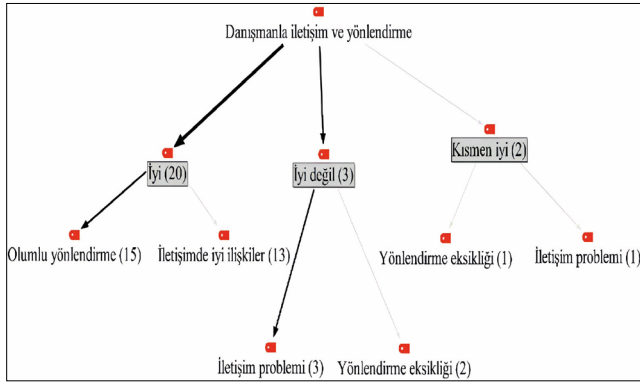
“Tez danışmanımız sistem içerisinde otomatik olarak tanımlanıyor. İstersek kendimiz sonrasında danışmanımızı değiştirebiliyoruz. Ancak ben buna sonrasında gerek duymadım.” (K8)

“Hangi konuda eğilimim olduğunu bildiğim için kendi alanımla ilgili çalışan öğretim elemanlarını gözden geçirdim. Danışmanımı seçerken de aldığım derslerdeki yatkınlığımı düşünüp hangi öğretim elemanı ile iletişimin daha iyi ise ona yöneldim. Ayrıca yapmış oldukları akademik çalışmalara baktım ve bundan hareketle de kendi çalışmayı düşündüğüm alanla kesişip kesişmediğini göz önünde bulundurdum” (K6)

Danışmanla İletişim ve Yönlendirme

Uluslararası Ticaret ve Lojistik ana bilim dalında lisansüstü öğrenim gören katılımcıların büyük çoğunluğu danışman ile iletişim ve yönlendirilmelerinin “iyi” olduğunu belirtmiştir. Geri kalanları ise sırasıyla “iyi değil” ve “kısmen iyi” şeklinde fikir beyan etmiştir. Bunlara ilişkin elde edilen veriler Şekil 7’de gösterilmiştir.

■ Şekil 7. Katılımcıların Danışmanları İle İletişim ve Yönlendirmesine İlişkin Oluşan Kodlar ve Frekans Dağılımı



■ Şekil 7’de de görüldüğü üzere UTL ana bilim dalında lisansüstü öğrenim gören katılımcıların çoğunluğu danışmanla iletişimlerinin ve danışmanlarının kendilerini yönlendirmelerinin “iyi” olduğunu ifade etmektedir. Bunda etkili olan temel faktörler akademik danışman ve öğrenci arasındaki “iletişimin iyi olması” ve “olumlu yönlendirilmedir”. Danışmanla iletişim ve yönlendirmeyi “kısmen iyi” ve “iyi değil” olarak değerlendiren katılımcıların nedenleri ortak noktada kesişmektedir. Katılımcılara göre buna neden olan en temel problem, “akademik danışman ve öğrenci arasındaki iletişim sorunu” ve “yönlendirme eksikliğidir”. Konu hakkındaki katılımcı görüşlerinin bir kısmı aşağıda gösterilmiştir:

“Bana göre iletişimimiz ve beni yönlendirmesi çok iyi. Danışmanımın bu süreçte biraz daha uzaktan izleyerek, yönlendirerek ve çok da fazla müdahale etmeden davranışı, açıkçası hoşuma gidiyor. Bu anlamda kişinin kendi başına öğrenmesi de bana daha kalıcı oluyor gibi geliyor, danışmanlar tamamen her şeyi sunduğunda öğrenciler tembelleğe yönelebiliyor.” (K11)

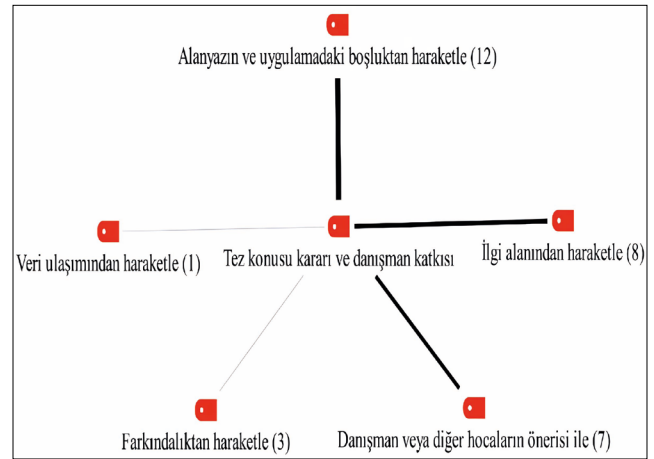
“İletişimimiz açıkçası neredeyse yok gibiydi. Bu sadece benim nazarımda değil danışmanımın idari görevleri olduğu için de ulaşılması oldukça zordu. Bir de dersle ilgili normal bir mesaj attığımızda bile zor cevap verebiliyordu, mesajımızı görüp görmediği bile kesinlikle belirsizdi. Bu anlamda mail veya telefon yoluyla ulaşamıyordum.” (K21)

“Danışmanımla iletişimin aslında daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum. Bazen iletişim sürecinde ulaşamama problemi ile karşılaştığım durumlar oldu. İstediğim her an ulaşamadım, ancak üstelerek iletişim kurabildim. Ben sektörde olduğum için bu manada ilerleyebildim ancak normal bir öğrenci yönlendirme bekleyeceğinden ilerleyemeyebilir” (K1)

Tez Konusu Seçimi ve Danışman Katkısı

Uluslararası Ticaret ve Lojistik ana bilim dalında lisansüstü öğrenim gören katılımcılar tez konusu seçimi ve bu süreçteki danışmanlarının katkısının “alanyazın ve uygulamadaki boşluktan hareketle”, “ilgi alanından hareketle”, “danışman veya diğer öğretim elemanlarının önerisiyle” “farkındalıktan hareketle” ve “veri ulaşımından hareketle” gerçekleştiğini vurgulamıştır. Bunlara ilişkin elde edilen veriler Şekil 8’de gösterilmiştir.

■ Şekil 8. Tez Konusu Seçimi ve Danışman Katkısına İlişkin Oluşan Kodlar ve Frekans Dağılımı



■ Şekil 8’de de görüldüğü üzere katılımcıların çoğunluğu tarafından tez konusu kararında “alanyazın ve uygulamadaki boşluk” etkilidir. Bu anlamda konunun öncesinde alanyazında çok çalışılmamış olmasının yanında, iş sahasında görülen bir eksiklik de UTL alanına faydalı olmasından ötürü tez konusu olarak tercih edilebilmektedir.

Bunun yanında tez konusu kararında öğrencilerin “ilgi alanları” da etkilidir. Öğrencilerin bir kısmı tez konularını “danışman veya diğer öğretim elemanlarının önerileri” doğrultusunda da şekillendirebilmektedir. Tez konusu kararı sonrasında katılımcıların tamamı, akademik danışmalarının çeşitli iyileştirmeler neticesinde seçimlerini onayladığını belirtmektedir. Katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Literatürden yola çıkarak daha öncesinde çalışmak istediğim bir alan vardı. Bunlardan biri lojistik performans diğeri de ticaretti. Bu anlamda hem alanyazındaki boşluktan hareket ettim hem de kendi bölümüm ile ilgili olmasına özen gösterdim. Tez konumu belirleme sürecinde de danışmanım beni destekledi ve konumu güzel buldu.” (K14)

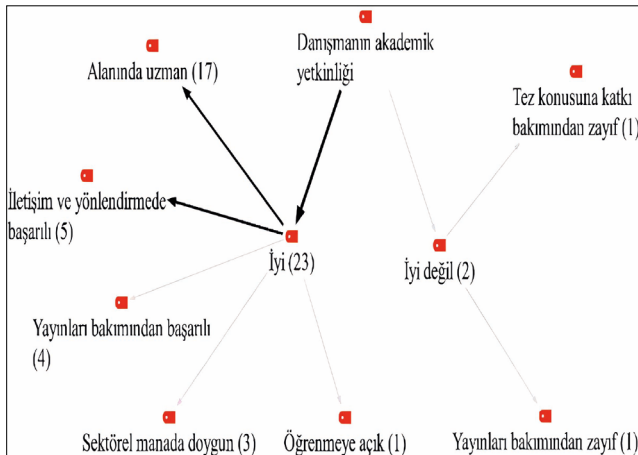
“Tez konumu ilgi alanım nezdinde gerek geleceğin konusu olması gerekse de gelecek yaşamda lojistiğin birçok faaliyetinde hayatımıza girecek olmasından hareketle seçtim. Danışmanımın da bu süreçte katkısı beni desteklemek oldu. Tez konumun uygun olup olmadığına dair araştırmalar da yaparak nihai bir karara ulaştık.” (K8)

“Tez konumu danışmanım belirledi diyebilirim. Literatürdeki boşluktan hareketle yöntem ile farklılaştırılabilir ve alanımla yakından ilişkili bir konuydu.” (K16)

Danışmanın Akademik Yetkinliği

Uluslararası Ticaret ve Lojistik ana bilim dalında lisansüstü öğrenim gören katılımcıların büyük çoğunluğu, lisansüstü eğitimleri boyunca danışmanlarının akademik yetkinliğini “iyi” olarak değerlendirmiştir. Bunun yanında, her ne kadar çok az da olsa danışman yetkinliği “iyi değil” şeklinde değerlendiren katılımcılar da mevcuttur. İyi değerlendirmesinin altında yatan faktörler danışmanın “alanında uzman”, “iletişim ve yönlendirmede başarılı”, “yayınları bakımından yetkin”, “sektörel manada doygun” ve “öğrenmeye açık” bir niteliğe sahip olmasıdır. Bunun yanında

■ **Şekil 9.** Danışmanların Akademik Yetkinliğine İlişkin Oluşan Kodlar ve Frekans Dağılımı



“tez konusuna katkısı” ve “yayınları” bakımından zayıf olması da iyi şekilde nitelendirilmeme nedenidir. Bunlara ilişkin elde edilen veriler ■ Şekil 9’da gösterilmiştir:

Danışmanın akademik yetkinliğini “iyi” olarak nitelendiren katılımcıların bu düşüncelerinde etkili olan en temel faktör danışmanın “alanında uzman” olmasıdır. Bunun yanında danışmanın edindiği bilgi ve deneyimleri öğrenci ile paylaşabilmesi ve akademik anlamda yönlendirebilmesini ifade eden “iletişim ve yönlendirmede başarı” unsuru da katılımcılar tarafından danışmanlarının akademik yetkinliğini tarif eden diğer faktörlerdir. Öğrenciler danışmanlarının nitelikli dergilerde yayın çıkarmış olmasına da dikkat etmektedir. Katılımcıların bu görüşlerinden bir kısmı şu şekildedir:

“Zaten danışman seçimi yaparken de danışmanın akademik yetkinliğini gözetererek bu seçimi bilinçli olarak yapmış biriyim. Verdiği derslerdeki yetkinliği nedir ya da yaptığı uluslararası çalışmalar hangi dergilerde yayımlanıyor, ulusal çalışmalarda hangi konuları ele almış bunlara bakarak seçim yaptığım için alanında yetkin olduğunu düşündüğüm bir öğretim elemanı ile çalışmayı tercih ettim.” (K2)

“Danışmanımın akademik yetkinlik bakımından iyi olduğunu düşünüyorum. Yalnızca alanlar farklı olduğundan dolayı, bizim bölümümüzün de bir dezavantajı olarak direkt olarak bu alanın içinden gelen bir öğretim elemanı olmamasından kaynaklı, her öğretim elemanı kendi uzmanlığı nezdinde bir şeyler öğretebiliyor ve aktarabiliyor.” (K8)

“Danışmanımın akademik yetkinliğinin çok iyi olmadığını kanıslıyordum. Bu anlamda, tez konuma katkı sağlayacak akademik yetkinliği oldukça zayıf diyebilirim. Sadece kavramsal çerçevede yardımları oldu.” (K1)

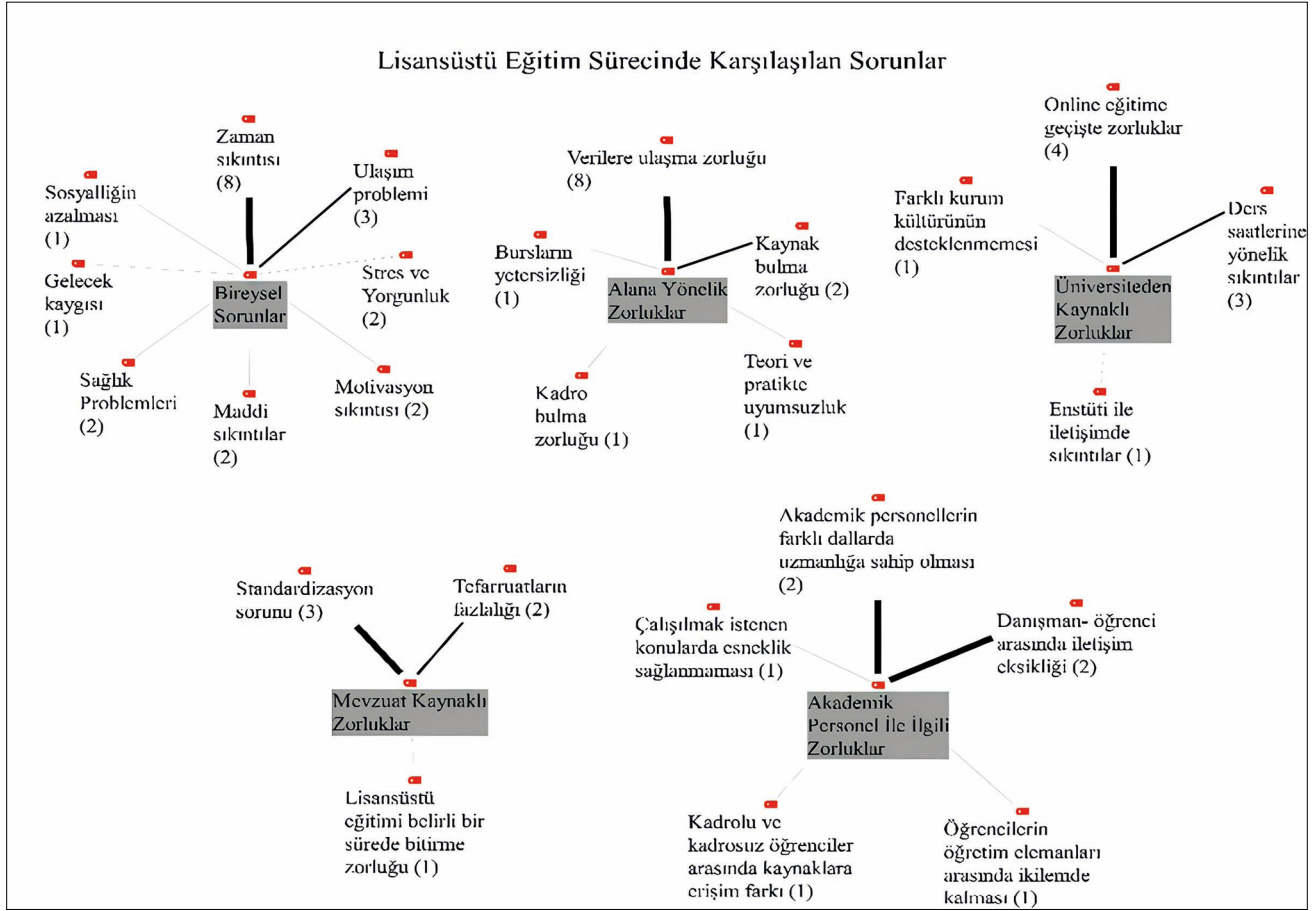
Lisansüstü Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Uluslararası Ticaret ve Lojistik ana bilim dalında lisansüstü öğrenim gören katılımcıların lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların kaynakları “bireysel zorluklar”, “alana yönelik zorluklar”, “üniversiteden kaynaklı zorluklar”, “mevzuat kaynaklı zorluklar” ve “akademik personel ile ilgili zorluklar” şeklinde ortaya çıkmıştır. Bunlara ilişkin elde edilen veriler gruplandırılmış bir biçimde ■ Şekil 10’da gösterilmiştir.

■ Şekil 10’da da görüldüğü üzere, yaşanan bireysel zorluklar bazında katılımcıların çoğunluğu “zaman sıkıntısı” ile karşılaştığını ifade etmiştir. Bu sıkıntı ile karşılaşmalarında öğrencilerin aldıkları derslerdeki ödev yükü, yayın çıkarma zorluğu ve özel yaşamlarına yeterince vakit ayıramama vb. sorunların strese neden olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında lisansüstü öğrenim gören katılımcıların bir kısmının çalışıyor olması nedeniyle, öğrenciler ders saatlerine yetişme ve izin alma problemleri ile karşılaşmış ve zamanını yönetmekte güçlük çekmiştir. Yine bireysel zorluklar



■ **Şekil 10.** Lisansüstü Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Kaynaklarına İlişkin Oluşan Kodlar ve Frekans Dağılımı



bazında “ulaşım problemi” de lisansüstü öğrenimini farklı bir ilde gerçekleştiren katılımcılar için karşılaşılan güçlüklerden biridir. Bu zorluğu yaşayan katılımcılar önemli oranda ulaşım maliyeti, derslere gidış gelişin uzun zaman alması vb. çeşitli sorunlar yaşamıştır. Alana yönelik zorluklar bazında katılımcıların bir kısmı “verilere ulaşma zorluğu” yönünden sorun yaşamıştır. Buna göre öğrenciler nicel bir araştırma yapmak istediklerinde işletmelerin ticari faaliyetlerine ilişkin rakamsal verilere ulaşabilmelerinin veya birincil veri kullanılacaksa sahadan anket verileri toplayabilmelerinin oldukça zor olduğunu belirtmiştir. Üniversiteden kaynaklı zorluklar bazında, pandemi süreci ile birlikte katılımcıların bir kısmı öğrenim gördükleri üniversitelerde online eğitime geçişte birtakım zorluklar ile karşılaşmıştır. Bundaki en temel faktör derslerin yüz yüze olmamasından kaynaklı verimin düşmesi ve ders saatlerinin esnek oluşudur. Bu örneklerin çoğaltılması mümkün olmak ile birlikte, katılımcıların bir kısmının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Doktorada kısıtlı zamanda çok fazla ders alıyoruz. Kısa zamanda hem ulaşımı sağlamak hem derslerin hakkını vererek onları tamamlayıp geçmek, hem de verilen çalışmalarını yapmaya çalışmak çok fazla iş yükü ve stres oluşturuyor.” (K2)

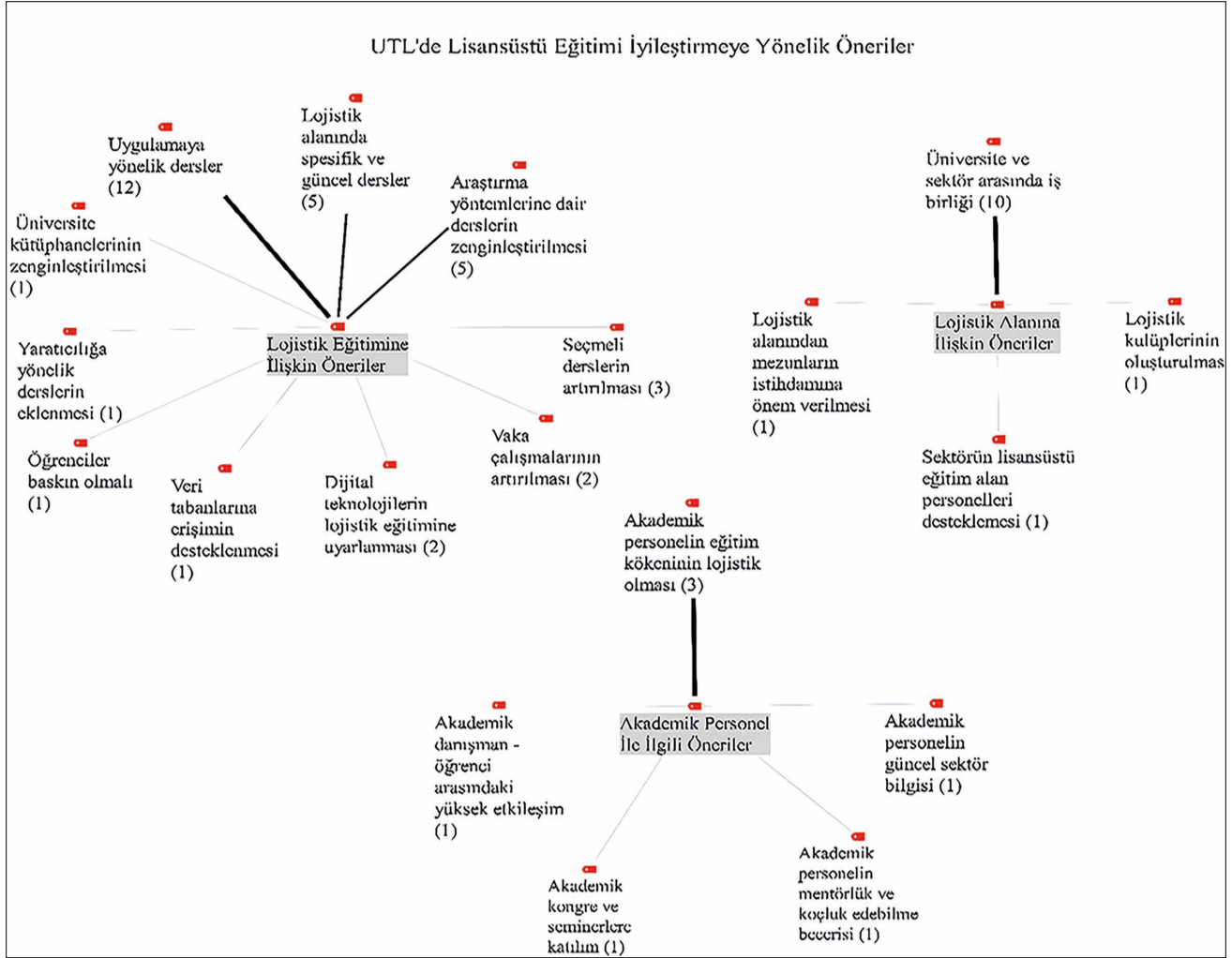
“Nicel bir araştırma yaparsanız ve bu araştırma anket ile veri toplama veya işletmelerin ticari faaliyetlerine ilişkin rakamsal veriler toplama ise bunlara ulaşmak oldukça zor olmaktadır. Bizim alanımızda da ikincil veriler ile çalışmak daha kısıtlı ve direkt olarak sahaya inip bir şeyler yapmak gerekiyor. Bu anlamda sahadan veri toplamak oldukça güç.” (K6)

“Yüksek lisansta ders dönemim pandemi sürecine denk geldiği için uzaktan eğitime katılmak benim için çok zor oluyordu ve ders saatlerim işime uymuyordu.” (K20)

Lisansüstü Eğitimi İyileştirmeye İlişkin Öneriler

Uluslararası Ticaret ve Lojistik ana bilim dalında lisansüstü öğrenim gören katılımcılar UTL ana bilim dalında lisansüstü eğitimi iyileştirmeye ve geliştirmeye yönelik “lojistik eğitimine ilişkin”, “lojistik alanına ilişkin” ve “akademik personel” ile ilgili öneriler sunmuştur. Bunlara ilişkin elde edilen veriler gruplandırılmış bir biçimde ■ Şekil 11’de gösterilmiştir.

■ Şekil 11’de de görüldüğü üzere, katılımcıların çoğunluğu UTL ana bilim dalında uluslararası ticaret ve lojistik ana bilim dalında lisansüstü eğitimi iyileştirmek için

Şekil 11. UTL Ana Bilim Dalında Lisansüstü Eğitimi İyileştirmeye Yönelik Oluşan Kodlar ve Frekans Dağılımı

“uygulamaya yönelik derslerin eklenmesi” gerektiğini ifade etmektedir. Öğrenciler tarafından bu öneri lojistik eğitiminde akademi ve sahada öğretilenlerin tam olarak birbirini tamamlamadığı gerekçesinden hareketle, uygulamalı eğitim ile her ikisi arasında bir bütünlük sağlanarak akılda kalıcılığın artacağı belirtilmiştir. Bunun yanında lojistik alanına ilişkin önerilere ilişkin öğrencilerin bir kısmı, UTL’nin sektörle yakından bağlantılı bir alan olması yönüyle, “üniversite ve sektör arasında iş birliği” oluşturulmasını, üniversiteden-sanayiye, sanayiden-üniversiteye bilgi akışının sağlanarak çeşitli seminerler, ziyaretler ve davetler düzenlenmesini tavsiye etmektedir.

Akademik personel ile ilgili önerilere ilişkin UTL’de ders veren akademik personellerin eğitim kökenlerinin lojistik olması veya mümkün değilse en azından yayınlarının bir kısmının bu alanda olması gerektiğinin altı çizilmektedir. Öğrenciler ayrıca akademik anlamda ilerlemelerine katkıda bulunacak araştırma yöntemleri dersinde öğretilenlerin zenginleştirilmesi ve daha farklı yöntemler ile desteklenmesini önermektedir. Bu örneklerin çoğaltılması mümkün olmak ile birlikte, katılımcıların bir kısmının görüşleri şu şekildedir:

“UTL ile ilgili uygulamaya yönelik derslerin biraz daha fazla olabileceğini düşünüyorum. Derslerin uygulamalı bir şekilde en azından seçmeli olarak açılmasının güzel olacağı kanısındayım. Çünkü UTL alanında birçok şey terimsel manada biliniyor fakat tanımda kalıyor. Konteyner diyoruz mesela buna eğer hiç dokunmamış isek canlı bir şekilde yerinde görmek, içine nasıl yüklemenin yapıldığını bilmek oldukça faydalı olur.” (K12)

“Bazı konularda sektörden gelen kişilere ders anlatırılabilir, yüksek lisans ve doktora tezlerinde de konu belirlerken sektörden gelecek ihtiyaçlar göz önünde bulundurulabilir. Bu manada teoriyi pratik ile örtüştürmek için operasyonel bir iş birliği sağlanabilir.” (K11)

“Eğitim kökeninde lojistik bulunan öğretim elemanlarının tercih edilmesinin daha iyi olacağını düşünüyorum. YÖK’ün bu anlamda lojistik bölümünde doktora programı açarken alanı lojistik olan öğretim elemanı şartını getirmeli. Eğer doktora alanı lojistik olan bir öğretim elemanı mevcut değil ise de en azından yayınlarını o alanda yapmış olması şeklinde bir şart konulabilir.” (K5)



Tartışma ve Sonuç

Bilimsel bilginin üretilmesi, bilim insanlarının yetiştirilmesi ve üst düzey sektör yöneticilerinin iş yaşamına kazandırılmasını sağlayan lisansüstü eğitim, ülkelerin kalkınmasında belirleyici bir role sahiptir. Lisansüstü eğitimin yapıtaşlarından biri olan öğrenciler, öğrenim gördükleri süreçte birçok sorun ile karşılaşabilmektedir. Uluslararası Ticaret ve Lojistik ana bilim dalındaki lisansüstü öğrencilerin yaşadıkları sorunları tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların çoğu akademik kariyer yapabilmek için lisansüstü eğitimi tercih etmektedir. Öğrencilerin lisansüstünden beklentileri kısmen gerçekleşmiştir. Ders seçimleri yoğunlukla öğrencilerin ilgi alanına göre yapılmaktadır. Bilimsel araştırma dersinin en faydalı ders olduğu düşünülmektedir. Danışman seçiminde öğretim üyesi önemli rol oynamaktadır. Danışman ile öğrencinin iletişimi genel olarak iyidir. Tez konusu seçilirken alandaki boşluk dikkate alınmakta, danışmanın akademik yetkinliği yeterli bulunmakta, öğrenciler zaman problemi yaşamakta, verilere ulaşmada sorunlarla karşılaşmakta ve uygulamaya yönelik derslerin artması dışında lojistik kökenli akademisyenlerin sayısının da çoğalması istenmektedir. Bu sonuçlar aşağıda detaylı olarak irdelenmiştir.

UTL ana bilim dalındaki katılımcıların çoğunun lisansüstü eğitimi alma amacı akademik kariyer yapmaktır. Elde edilen bulgular, lisansüstü eğitime başlama amacındaki akademik kariyer motivasyonunun farklı ana bilim dallarında yapılan çalışmalar (Baş, 2013; Koşar vd., 2020; Nas vd., 2016; Oluk & Çolak, 2005) ile benzer nitelikte olduğunu göstermektedir. UTL ana bilim dalındaki katılımcılar akademik bilgi birikimini artırma, mesleki gerekçeler ve uzmanlık elde etme gibi sebepler ile de lisansüstü eğitim alma ihtiyacı hissedebilmektedir. Nitekim Topal vd. (2017)'nin Eğitim Bilimleri Enstitüsünde öğrenim gören öğrenciler ve Aktan (2020)'in öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmalarda da katılımcıların benzer gerekçeler ile lisansüstü eğitimi tercih ettiği tespit edilmiştir.

UTL ana bilim dalındaki katılımcıların lisansüstü eğitimden beklentileri incelendiğinde yoğunluğun, akademik bilgi birikimini artırma unsurunda toplandığı görülmüştür. Bunun yanında beklentiler içerisinde, uzmanlaşma ve akademik kariyer gibi unsurların da bulunması katılımcıların lisansüstü eğitim alma amaçları ile beklentilerinin ortak olduğu çıkarımına varılmasını sağlamıştır. Kurtoglu Erden ve Seferoğlu (2021)'nin Bilgisayar Öğretimi ve Teknoloji Eğitimi (BÖTE) alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin ve Gömleksiz ve Yıldırım (2013)'in Eğitim Bilimleri Enstitüsüne kayıtlı katılımcıların lisansüstü eğitimden beklentilerine yer verdiği çalışmalarda da alanında derinlemesine bilgi sahibi olma ve akademik kariyer temalarının yer alması bu bulguyu destekler niteliktedir. UTL ana bilim dalındaki öğrencilerin çoğunluğu, lisansüstü eğitimden beklentilerinin kısmen

gerçekleştiğini ifade etmiştir. Buna neden olan en temel faktörler, lojistik eğitiminde teoride anlatılanların, saha kısmında uygulama ile birbirini tamamlayamaması ve katılımcıların eğitimlerine henüz devam ediyor oluşudur. UTL alanında lisansüstü eğitim veren üniversitelerin reel sektör ile ilişkilerini geliştirmeleri, teoride anlatılan konuları uygulama ile desteklemeleri, gerekirse derse sektörden alanla ilgili uzmanları konuk etmeleri öğrencilerin beklentilerinin karşılanmasına yardımcı olacaktır. Özellikle lisansüstü derslerde güncelin takip edilerek derslerde güncel konulara ve örneklerle yer verilmesi, hatta güncel olaylara göre derslerin kapsamının genişletilmesi de teori ile pratik arasında daha kolay ilişki kurulmasına yardımcı olacaktır.

UTL ana bilim dalındaki katılımcıların çoğunluğunun zorunlu dersleri yoğunlukta, seçmeli dersleri ise azınlıktadır. Seçmeli derslerin ise öğrencilerin ilgi alanına yönelik olarak belirlendiği tespit edilmiştir. Bu tespit, öğrencinin derse dair merak duyması ve ilgilenmesi faktörleri etkili olmuştur. Katılımcılar ders seçimlerini gerçekleştirirken dersin yürütücüsü olan akademik personelin niteliklerini ve dersi anlatış biçimini de göz önünde bulundurmıştır. Her ne kadar yoğunluğu diğer katılımcılar tarafından nispeten az olsa da lisansüstü öğrenim gören kimselerin genellikle çalışıyor olması sebebiyle, ders seçimini iş yoğunluğuna ve ders programına yönelik olarak gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır. Özen ve Altunbay (2021)'in Giresun Üniversitesinde lisansüstü öğrenimlerini sürdüren öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada da ders seçiminde benzer unsurlara öncelik verildiği tespit edilmiştir. Üniversiteler zorunlu derslerden ziyade, alanın gerektirdiği ve özellikle sektörün ihtiyaç duyduğu alanlarda seçmeli dersler açıp öğrencilerin istedikleri dersleri seçmelerine imkan verebilir.

UTL ana bilim dalındaki katılımcıların çoğunluğuna göre, lisansüstü eğitim sürecindeki en faydalı ders akademik anlamda ilerlemeye önemli derecede katkıda bulunması sebebiyle, "Bilimsel Araştırma Yöntemleridir". Söz konusu ders, katılımcılara göre, ağırlıklı olarak bir dönem içerisinde verilen müfredat kapsamında yeterlidir ancak akademik kariyerin genel gidişatı açısından değerlendirildiğinde, öğretilenlerin mutlak suretle farklı yöntemler ile desteklenmesi ve zenginleştirilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir. Karabacak (2013)'in Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin uzaktan öğretimine ilişkin, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine yer verdiği çalışmada, katılımcıların bir kısmı tarafından bahsi geçen derse öğrenmek için yeterli zamanın olmadığı, bu anlamda her iki dönemde de verilmesi gerektiği önerilmiştir. Lubbe vd. (2005)'in çalışmasında da lisansüstü öğrencilerin araştırma metodolojileri hakkında net bir anlayışa sahip olmadıkları ve sadece çok az öğrencinin araştırmasına en uygun metodolojik çerçeveye karar verebilme yetisine uygun oldukları vurgulanmıştır. Bu kapsamda, UTL ana bilim dalındaki katılımcılar da ilgili dersin ancak tez veya makale gibi uygulamaya dönük çalışmalar gerçekleştirdiğinde eksik kalındığının

anlaşıldığını belirtmiştir. Bilimsel Araştırmalar dersi iki dönem halinde verilip ilk dönem alanyazın tarama, alıntı yapma veya kaynakça gösterimi, ikinci dönem ise özellikle analiz yöntemleri konuları anlatılabilir. Nicel ve nitel analiz yöntemleri ayrı dersler olarak açılabilir. Birincil veya ikincil veri analizinde kullanılan yöntemlere göre de bu ders farklı öğretim elemanları tarafından verilebilir. Böylece öğrenci hangi analizi kullanacaksa o bilimsel araştırma dersini alır. Hatta bu ders kapsamında öğrencilerin bildiri ya da makale yazması sağlanıp öğrencilerin ders kapsamında öğrendikleri konuları uygulamaya dönüştürmelerine olanak verilebilir.

UTL ana bilim dalındaki katılımcıların çoğunluğunun, akademik danışmanlarını kendilerinin belirleyebildiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin danışman seçiminde çoğunlukla öğretim üyesinin rehberlik edebilme becerisi, öğrenci ile etkileşimi ve uyumu gibi faktörler etkili olmuştur. Seçkin vd. (2014), ideal danışmanlık ölçeğinden hareketle, çeşitli üniversitelerde lisansüstü eğitim gören öğrencilerin akademik danışmanlık hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Analizler neticesinde akademik danışmanlık ölçeğinin boyutlarının rehberlik, dürüstlük, ilişki, rahat kişilik, öğrencisini tanıma ve zaman ayırma şeklinde oluşması danışman seçiminde bu faktörlerin önemini açıklar niteliktedir. Nitekim Tutar vd. (2021)'in araştırmasında da katılımcı görüşlerinden hareketle, akademik danışmanlıkta kişiler arası ilişkiler ve etkili iletişimin öğrenci -danışman ilişkisinde oldukça önemli olduğu belirtilmiştir. UTL ana bilim dalında her ne kadar yoğunluk olarak öğrenciler danışmanlarını kendileri seçebirse de, otomatik atama ile belirlenen danışmanların da olduğu anlaşılmıştır. Bu konuda öğrencinin hem iletişim hem de uzmanlık anlamında kendine yakın hissettiği danışmanı seçmesinin tez yazım sürecine katkısının daha fazla olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle üniversiteler öğrencilerin danışman seçmesi konusunda esnek davranmalıdır. Otomatik danışman ataması yönteminden vazgeçilmelidir. Tez yazımı uzun bir süreçtir ve bu süreçte de öğrencinin iletişim kurabildiği, kendine yakın hissettiği ve çalışmak istediği alanda uzman gördüğü bir danışmanla çalışması önem arz etmektedir.

UTL ana bilim dalındaki katılımcılar ağırlıklı olarak danışman ile iletişim ve yönlendirmelerinin iyi olduğunu belirtmiştir. Bundaki en temel faktör ise akademik danışman ve öğrenci arasındaki iletişimde iyi ilişkilerin ve olumlu yönlendirmenin olmasıdır. Tıpkı danışman seçiminde olduğu gibi öğrenciye rehberlik edebilme ve akademik anlamda yönlendirebilme becerisi burada da önem kazanmıştır. Akademik danışmanın iletişim ve yönlendirmesini kısmen iyi veya kötü olarak değerlendiren katılımcılar bunun nedeni olarak iletişim problemi ve yönlendirme eksikliğini göstermektedir. Yetkiner ve İnce (2016)'nin Eğitim Bilimleri Enstitüsünde lisansüstü öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, danışmanla görüşememe ve yeterli danışmanlık hizmeti alamamanın tez aşamasında önemli zorluklara neden olduğu ifade edilmiştir. Can (2023) da hem Türkiye hem de

dünyadaki lisansüstü öğrencilerinin akademik ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak danışmanlara ihtiyaç duyduklarını, danışman desteğinden mahrum kalmanın tezi tamamlayamamaya neden olduğunu vurgulamıştır. Bu anlamda akademik danışmanlar öğrenci ile etkileşimde daha aktif olmalı, gerek mail, gerek online görüşme gerek düzenli yüz yüze randevular ile tez sürecini yönetmelidir. Danışmanlar öğrencileri yönlendirmeli, eksik kaldıkları noktalarda onlara yol göstermelidir. Tezi sadece bittikten sonra okumamalı, tezin her aşamasında öğrenciye gerekli desteği sağlamalıdır.

UTL ana bilim dalındaki katılımcılar yoğunlukla tez konusu seçimlerini alanyazın ve uygulama alanındaki boşluktan hareketle gerçekleştirmiştir. Nitekim bu noktada hem alanyazın, hem de uygulama kısmındaki boşluklar ve UTL alanındaki sektörel sorunların konu seçiminde belirleyici olduğu görülmüştür. Ayrıca tez konusu seçimi öğrencinin ilgi alanı ve danışman önerisi gibi unsurlar ile de şekillendirilmiştir. İpek Akbulut vd. (2013), doktora tez sürecinde katılımcıların tez konusu belirleme sürecine yer verdiği çalışmada alanyazında eksik olan konu, ilgi alanı ve danışman önerisi vb. unsurların tez konusu kararında etkili olduğunu tespit ederek çalışmanın bulgularına paralel sonuçlar bulmuştur. Öğrencilerin alanyazında boşluk olan veya iş sahasında karşılaşılan eksikliklerle ilgili konularda çalışması desteklenmelidir. Böylelikle hem daha özgün tezler yazılmakta hem de sektörel sorunlarla ilgili çalışmalar yapıp sektöre çözüm önerileri sunulabilmektedir.

Araştırma grubundaki katılımcıların çoğunluğu, lisansüstü eğitimleri süresince danışmanlarının akademik yetkinliğini iyi olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerin iyi olarak değerlendirmesinin altında yatan en önemli sebep, danışmanlarının alanında uzman olduğunu düşünmüş olmasıdır. Bunun yanında tıpkı, danışman seçimi ve danışmanla iletişim ve yönlendirme süreçlerinde olduğu gibi, danışmanın akademik yetkinliğini değerlendirmede de iletişim ve yönlendirmede başarı unsuru ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin ayrıca danışmanlarının akademik yetkinliklerini değerlendirirken nitelikli dergilerde yayın çıkarmış olunmasına da dikkat ettiği anlaşılmıştır. Sever ve Ersoy (2017)'un eğitim bilimleri alanında doktora yapan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada katılımcılar; danışmanlarının alanında uzman olma, rehberlik edebilme ve öğrenmeye açıklık gibi becerilere sahip olmasının, lisansüstü eğitim sürecinin olumlu anlamda yürütülmesinde gerekli özellikler olduğu vurgulanmaktadır. Can (2023) da danışman desteğinin öğrencinin başarısını artırdığını, öğrencilerin tez yazım sürecinde rehberliğe gereksinim duyduklarını dile getirmektedir. Güler vd. (2021)'in lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada da danışmanın ilgisizliği, yeterince zaman ayıramaması ve mesleki yetersizlik unsurları katılımcılar tarafından etik dışı davranış olarak nitelendirilmektedir. Bu noktada akademik danışmanlar öğrencilerine rehberlik etmeli, bunu da iyi bir şekilde yapabilmek için kendilerini



alanlarında geliştirmeli, günceli takip edebilmek adına kongre ve konferanslara katılmalı, yeni araştırma yöntemleri öğrenmeli ve nitelikli yayınlar yapmalıdır.

UTL ana bilim dalındaki katılımcıların yaşadıkları sorunlar incelendiğinde, bireysel sorunlar bazında yoğunluğun zamanı yönetmek ve planlamak açısından çeşitli sıkıntılar ile karşılaştığı görülmüştür. Elde edilen bulgular, zamana yönelik bu sorunun farklı ana bilim dallarında eğitim gören lisansüstü öğrencilerin yoğunluğunda da (Aktan, 2020; Arastaman vd., 2020; Aydın & Hayal, 2014; Başer vd., 2005; Can, 2023; Gömleksiz & Yıldırım, 2013; Özmen ve Güç, 2013; Turan, 2019) deneyimlendiğini göstermiştir. Mariano & Potane (2022)'nin on lisansüstü öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada da, bir araştırma yürütmenin önündeki en büyük engelin zaman kısıtı olduğu ifade edilerek, öğrenciler için etkili zaman yönetiminin önemi vurgulanmıştır. Sınırlı bir süre dahilinde dersleri geçmek, akademik çalışmalara odaklanmak ve beraberinde iş yaşamını yürütmek öğrencilerde ayrıca strese ve iş yüküne neden olmuştur. Rooij vd. (2021) çalışmasında yüksek iş yükü sonucunda doktora öğrencilerinin eğitimlerini bırakmayı daha sık düşündüklerini ve okullarını zamanında bitirmek için daha az tatmin olduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin zamanlarını iyi yönetebilmeleri adına öğrencilere zaman ve stres yönetimi ile ilgili seminerler verilebilir.

UTL ana bilim dalında alana yönelik sorunlar bazında birincil veriler ile çalışan öğrenciler sahadan veri toplamanın meşakkatli olması ve işletmelerin veri paylaşımı konusunda gizliliğe önem vermesi sebebiyle, verilere ulaşmak açısından zorluklar yaşamıştır. Bu bulgu verilere ulaşma zorluğu bakımından Aktan (2020), Arastaman vd. (2020), Katılmış vd. (2013) ve Turan (2019)'ın çalışmaları ile de örtüşmektedir. Bu noktada sektör bazında yapılacak sözleşmeler sayesinde akademi-sektör işbirliği doğrultusunda sektörde çalışan işletmelere daha kolay ulaşım sağlanıp veri toplanabilir. Bunun yanında üniversitelerin pandemiden dolayı eğitimlerini yüz yüze eğitim şekline, online eğitime taşıma sürecinde öğrenciler adaptasyon, ders veriminin düşmesi ve ders saatlerinin esnek oluşundan kaynaklı devam sağlayamama gibi çeşitli problemlerle yüz yüze gelmiştir. Ayrıca, lisansüstü öğrenimini yerleşik oldukları ilden farklı bir yerde gerçekleştiren öğrenciler de ulaşım sıkıntısı ile karşılaşmıştır. Katlandıkları ulaşım maliyetinin yanında, iş yerinden izin almada sıkıntı gibi durumlar da söz konusu olmuştur. Nitekim Çepni vd. (2018)'in çalışmasında da öğrencilerin öğrenim gördükleri yer ile ikamet ettikleri şehir arasında katlandıkları ulaşım sıkıntılarının önemli zorluklara neden olduğuna dikkat çekilmiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, katılımcıların UTL ana bilim dalında lisansüstü eğitimi iyileştirmeye yönelik verdikleri öneriler incelendiğinde, öğrencilerin yoğunluğu Lojistiğin operasyonel bir alan olması sebebiyle terimsel

manada anlatılanların uygulamada da bilinirliğini sağlamak için uygulamaya yönelik derslerin eklenmesi gerektiğini tavsiye etmiştir. Araştırmada bu noktada lojistik eğitimine ilişkin hem uygulama kısmında, hem de akademi ve özel sektörün birbiri ile bütünleşik hale getirilmesinde bir eksiklik olduğu anlaşılmıştır. Nitekim bunu gidermek için de üniversite ve özel sektör arasında iş birliğinin artırılması ve çeşitli seminerler, kongreler ve ziyaretler düzenlenmesi faydalı olacaktır. Akademik personel ile ilgili tavsiyeler hususunda katılımcıların bir kısmı akademik personellerin eğitim kökenlerinin lojistik olması veya bu mümkün değilse en azından yayınlarının bir kısmını bu alana yönelik gerçekleştirmiş olmasını önermiştir. Bunun yanında UTL lisansüstü eğitiminde bilimsel araştırma yöntemleri ve lojistik alanına dair ders içeriklerinin de zenginleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu manada üniversiteler ve özel sektör arasında iş birliğini artırmaya yönelik faaliyetler gerçekleştirilebilir. UTL yeni bir bölüm olduğu için bölüm öğretim elemanlarının çoğunun doktora dereceleri farklı ana bilim dallarındadır ancak UTL doktora programının yaygınlaşmasıyla bölüme yeni alınacak öğretim elemanlarının UTL doktora programı mezunu olmasına önem verilebilir.

Araştırma çeşitli kısıtlara sahiptir. İlk olarak bu araştırma örneklem grubu ile sınırlı kalmakta ve evrene ilişkin genellemeler yapılamamaktadır. Yine de araştırmanın Uluslararası Ticaret ve Lojistik eğitiminde geliştirilmesi gerekenleri açıklaması bakımından rehber nitelikte olacağı ve farkındalık yaratacağı düşünülmektedir. İkinci olarak katılımcılar 14 farklı üniversitede lisansüstü öğrenim gören ve farklı şehirlerde ikamet eden kişiler olduğundan, bir zorunluluk dahilinde telefonla veri toplama biçimi benimsenmiştir. Son olarak araştırma sadece Uluslararası Ticaret ve Lojistik lisansüstü öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Gelecekteki çalışmalarda, farklı ana bilim dallarında yüksek lisans ve doktora yapan öğrencilerin lisansüstü eğitim süreçlerini ve karşılaştıkları sorunları belirlemeye ilişkin araştırmalar yapılabileceği gibi Lojistik veya Uluslararası Ticaret ile ilgili olan ana bilim dalları da çalışma kapsamına alınabilir. Hatta çeşitli ana bilim dalları arasında karşılaştırma da yapılabilir. Yapılacak görüşmeler de yüz yüze gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 596-607.
- Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 89-107.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri- SPSS uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.
- ALU. (2022). *Army Logistics University*. Erişim adresi <https://alu.army.mil> (5 Haziran 2022).

- Appel, M. L., & Dahlgren, L. G. (2003). Swedish doctoral students' experiences on their journey towards a phd: obstacles and opportunities inside and outside the academic building. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(1), 89–110.
- Arastaman, G., Uslu, O., Arslan, S. Y. ve Gülsoy Kerimoğlu, P. N. (2020). Eğitim yönetimi alanında doktora öğrencisi olmak: lisansüstü öğrencilerin bakış açısından fenomenolojik bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 8(4), 1323–1346.
- Arısoy, E. (2021). *Lisansüstü eğitimde danışman danışan ilişkilerinin niteliği ile araştırma kaygısı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aslan, M. & Sağlam, M. (2017). Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Karabulma Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 335–351.
- Aydemir, S., & Çam, Ş. S. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 4–16.
- Aydın, E., & Hayal, M. A. (2014). *Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri*. III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı, 74–79.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri: nitel bir araştırma (Niğde ili örneği). *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 61–69.
- Başer, N., Narlı, S., & Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 129–135.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23–28.
- Bedlek, P. (2022). *Uluslararası ticaret ve lojistik ile uluslararası ticaret ve lojistik yönetimi ana bilim dallarında yazılan tezlerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Tarsus Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mersin.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, B. (2023). Türk akademisinde lisansüstü süreçlerde yaşanan sorunlara bir çözüm önerisi olarak akademik koçluk. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 60–77.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry research design: choosing among five approaches*. CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33–41.
- Çepni, O., Kılınç, A. Ç., & Kılcan, B. (2018). Problems experienced in postgraduate education and solutions : a qualitative study on graduate students' views. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 1–16.
- Çiftçi, Ö., & Bulut, K. (2018). Lisansüstü eğitim programlarındaki sorunlar: nitelik açısından bir değerlendirme. *Lisansüstü Eğitim Forumu*.
- Daud, D. (2012). Logistics educational needs of malaysia: a conceptual study. *Academic Research International*, 3(3), 336–344.
- Demirdelen Alrawadieh, D., & Yazıt, H. (2021). Doktora deneyiminin öğrenciler ve akademisyenler açısından değerlendirilmesi. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(46).
- Erkan, B. (2014). Türkiye'de lojistik sektörü ve rekabet gücü. *Assam Uluslararası Hakemli Dergi*, 1(1), 44–65.
- Erturgut, R. (2016). *Lojistik ve tedarik zinciri yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Fontana, A. ve Frey, J. (1994). *Interviewing: the art of science*. In N. Denzin, ve Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc.
- Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company, Chicago.
- Gömlüksiz, M. N., & Yıldırım, F. (2013). *Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 68–74.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güler, D., Güler, Y., & Tuncel, S. (2021). Lisansüstü eğitimde öğrencilerin danışmanı ile olan ilişkilerinde yaşadıkları etik dışı davranışlar. *Eğitim ve Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 21–30.
- Gürhan Öztürk, F., & Dinç, H. (2016). Lisansustu eğitim alan muzik öğretmenlerinin eğitimleri sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *İdil Journal of Art and Language*, 5(21), 505–520.
- Güven, İ., & Tunç, B. (2007). Lisansüstü öğretim öğrencilerinin akademik sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 35(173), 157–172.
- İrmak, E., & Pelit, İ. (2020). Türkiye'de lojistik sektörünün değerlendirilmesi (2000-2018). *Turkish Studies Economy*, 15(3), 1397–1415.
- İpek Akbulut, H., Şahin, Ç. ve Çepni, S. (2013). Doktora tez sürecinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi eğitim fakültesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 50–69.
- Kahraman, Ü., & Tok, T. N. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 147–164.
- Karabacak, K. (2013). Lisansüstü bilimsel araştırma teknikleri (bat) dersinin uzaktan eğitimi'ne ilişkin uzaktan öğretim öğrencilerin görüşleri. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 75–84.
- Karadağ, E., Danişman, Ş., Dulay, S., Öztekin Bayır, Ö., & Tekel, E. (2018). Eğitim fakültesi araştırma görevlilerinin zorlu akademik yolculukları: Doktora tez süreci. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 103–112.
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS AMOS META uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayım etiği*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94–114.
- Katılmış, A., Çelik, H., & Kop, Y. (2013). Türkiye'de yüksek lisans öğreniminde yaşanan sorunlar: sosyal bilgiler öğretmenliği örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(1), 108–122.
- Keskin, H., & Çavuşoğlu, D. (2012). Lojistik meslek yükseköğrencilerinin türkiye'nin lojistik eğitim sorununun çözümüne katkısının tespiti ve olası çözüm önerileri. *Ulusal Lojistik ve Tedarik Zinciri Kongresi Bildiriler Kitabı*, 509–518.
- Koşar, D., Er, E., & Kılınç, A. Ç. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 370–392.
- KLÜ. (2022). *Kubne Logistics University*. Erişim adresi <https://www.the-klu.org/> (5 Haziran 2022).
- Kurtoglu Erden, M. & Seferoğlu, S. S. (2021). Lisansüstü düzeyde eğitime ilişkin öğrenci değerlendirmeleri: bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü lisansüstü öğrencileri örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 939-958.



- Küçüksoak, B. T. (2006). *Dünya'da ve Türkiye'de lojistik eğitimi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lubbe, S., Worrall, L., & Kloppe, R. (2005). Challenges in postgraduate research: how doctorates come off the rails. *Alternation*, 12(1a), 241–262.
- Mariano, L. J. B., & Potane, J. D. (2022). Benefits and difficulties of postgraduate student-researchers: a qualitative inquiry. *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 9(03), 6852–6861.
- MBS. (2023). *T.C. Mevzuat Bilgi Sistemi*. Erişim adresi <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21510&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (6 Nisan 2023).
- Nas, S., Peyman, D., & Arat, Ö. G. (2016). Bireylerin yüksek lisans yapma nedenleri üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(4), 571–599.
- OECD. (2002). Transport logistics shared solutions to common challenges: shared solutions to common challenges.
- Oluk, S., & Çolak, F. (2005). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları bazı sorunlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 141–144.
- Özen, F., & Altunbay, M. (2021). Öğrencilerin lisansüstü eğitimden beklentileri ile ders ve danışman seçme süreçlerini etkileyen etmenler: bir şehir üniversitesi örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(1), 97–110.
- Özkan, R. (2018). *Lojistik eğitimi alan öğrencilerin staj algılarının işletme ile ilgili faktörler bağlamında incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Tarsus Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mersin.
- Özmen, Z. M., & Güç, F. A. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 214–219.
- Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J., & Lonka, K. (2012). Challenges of becoming a scholar: a study of doctoral students' problems and well-being. *International Scholarly Research Network*, 1–12.
- Rooij, E. Van, Fokkens -Bruinsma, M., & Jansen, E. (2021). Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48–67.
- Sayan, Y., & Aksu, H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel çalışma: dokuz eylül üniversitesi-balıkesir üniversitesi durum belirlemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 59–66.
- Seçkin, M., Aypay, A., & Apaydın, Ç. (2014). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin akademik danışmanlık hakkındaki görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 28–35.
- Sever, I., & Ersoy, A. (2017). Supervision and the PhD process: perspectives of research assistants. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 163–182.
- Şahin, E. (2018). *Türkiye'de lojistik eğitimi, lojistik eğitim standartları, mesleki yeterlilik ve bologna süreci, AB Üye Ülkeleri İle Türkiye Kıyaslaması*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şaşmaz Ören, F., & Karapınar, A. (2016). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarıyla lisansüstü eğitime yönelik tutumları ve bu değişkenler arasındaki ilişki. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(3), 105–116.
- TCMS. (2022). T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. Erişim adresi <https://www.mevzuat.gov.tr/> (5 Haziran 2022).
- Teyfur, M., & Çakır, R. (2018). Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Journal of Turkish Studies*, 13(19), 1745–1764.
- Topal, M., Sağlam, H. İ., & Akgün, Ö. E. (2017). *Lisansüstü öğrencilerin ve öğretim elemanlarının gözünde lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. VIII. International Graduate Education Symposium Proceedings Book, 109–117.
- Turan, E. Z. (2019). *Yüksek lisans öğrencilerinin kariyer gelişimlerinde lisansüstü tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar*. EjerCongress Bildiri Kitabı, 1236–1243.
- Tutar, H., Altunöz, M., & Güler, S. (2021). An analysis of phd students' views on the competencies of their supervisors. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(2), 508–520.
- Ulusoy, B., & Güçlü, N. (2020). Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 368–386.
- U.S. News. (2022). U.S. News & World Report. Erişim adresi <https://www.usnews.com/bestcolleges/rankings/business-supply-chain-managementlogistics> (5 Haziran 2022).
- Van Hoek, R. I. (2001). Logistics education achieving market and research driven skill development. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 31(7/8), 505–519.
- Yazıt, H., & Demirdelen Alrawadieh, D. (2021). Doktora düzeyinde turizm öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma. *Avrasya Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1–9.
- Yetkiner, A., & İnce, M. (2016). Views of students regarding problems encountered in postgraduate education: a phenomenological research. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(3), 373–383.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YÖK. (2022). *Yükseköğretim Kurulu Atlas*. Erişim adresi <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10824> (5 Haziran 2022).
- YÖK. (2023). *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi*. Erişim adresi <https://istatistik.yok.gov.tr/> (18 Nisan 2023).
- Zulfar, A., Hussain, B., UzmaShahzadi, & KhalidaIlyas. (2021). Me and my research: exploring the academic and social challenges of researchers at higher education. *Multicultural Education*, 7(6), 364–374.
- Whitaker, H. L. (2021). *Barriers to completing degrees for UAF Ph.D. students*. University of Alaska Fairbanks.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Academic and Emotional Implications of COVID-19 on University Students: Changes in Three Periods

KOVID-19'un Üniversite Öğrencileri Üzerindeki Akademik ve Duygusal Etkileri: Üç Zamandaki Değişimler

Aysun Ergül Topçu¹ , İlkiz Altınoğlu Dikmeer¹ , Cemrenur Karaaslan¹ , Merve Koçak Çapkın¹ 

¹ Çankırı Karatekin University, Faculty of Letters, Department of Psychology, Çankırı, Türkiye

Özet

Bu çalışmanın amacı, KOVID-19 salgınının Türkiye'deki üniversite öğrencileri üzerindeki uzun vadeli akademik ve duygusal etkilerini iki yıllık zaman dilimi içerisinde incelemektir. Araştırma ardışık bağımsız örneklemeler deseni kullanılarak yürütülmüştür. Kolay örnekleme yöntemi ile seçilen katılımcılardan ile Mayıs 2020 ile Mayıs 2022 arasında 12 ay arayla üç kez veri toplanmıştır. Araştırmaya 1. Zamanda (Z1) toplam 375 öğrenci, 2. Zamanda (Z2) 243 öğrenci ve 3. Zamanda (Z3) 454 öğrenci katılmıştır. Veri toplamak için yedi bölümden ve 77 sorudan oluşan KOVID-19 Uluslararası Üniversite Öğrencileri İyilik Hali Anketi kullanılmıştır. Sonuçlar Z2'deki KOVID-19 endişesinin, Z1 ve Z3'teki KOVID-19 endişesinden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermiş, ancak Z1 ile Z3 arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca Z1'deki akademik stres düzeyinin, Z2 ve Z3'ten ve Z2'deki akademik stres düzeyinin Z3'ten önemli ölçüde daha yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların psikolojik iyi oluş puanları ise Z3'te Z1 ve Z2'den anlamlı olarak daha yüksek bulunmuş, ancak Z1 ve Z2 puanları anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Akademik memnuniyet ortalamasının biraz üzerinde kalmış ve zaman içinde herhangi bir değişiklik göstermemiştir. KOVID-19'un üniversite öğrencileri üzerinde uzun süreli önemli etkileri olduğunu gösteren bu bulguların, sağlık iletişimi ve eğitim uygulamaları açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Akademik Stres, Akademik Memnuniyet, KOVID-19 Endişesi, Psikolojik İyilik Hali, Üniversite Öğrencileri

COVID-19 emerged in Wuhan, China in the last days of 2019 and spread widely all over the world including Türkiye. According to World Health Organization Situation Report (WHO, 2020) on May 23rd, 2020, the number of cases in the first five months of the pandemic was over five million and the mortality was over three hundred thousand. After one year, at the end of May 2021, about 170 million infected cases were reported with over three and a half million deaths because of the virus all around the world (WHO, 2021). However, the next year (World Health Organization Situation Report, 25 May 2022) over 522 million confirmed cases and over six million

Abstract

The aim of this study is to investigate the long-term academic and emotional effects of the COVID-19 pandemic on university students in Türkiye over a two-year period. A successive independent samples study design was used. Data were from the participants who were selected through convenience sampling at three times 12 months apart between May 2020 and May 2022. 375 students participated at Time 1, 243 students at Time 2, and 454 students at Time 3. COVID-19 International University Students Well-Being Study survey, consisting of seven domains and 77 questions, was used to collect data. The results showed that the COVID-19 worry at T2 was significantly higher than the COVID-19 worry at T1 and T3, but no significant difference was found between T1 and T3. In addition, the academic stress level at T1 was significantly higher than T2 and T3, and the academic stress level at T2 was significantly higher than T3. Psychological well-being scores of the participants were found to be significantly higher at T3 than T1 and T2, but T1 and T2 scores did not show a significant difference. Academic satisfaction remained slightly above the average and showed no change in time. These results of this study, showing the significant long-term effects of the pandemic on university students, are expected to guide social politics on health and education practices.

Keywords: Academic Stress, Academic Satisfaction, COVID-19 Worry, Psychological Well-Being, University Students

deaths have been reported worldwide (WHO, 2022). At that point, parallel to the increase in those numbers, promising developments such as release of different vaccinations were announced, and people started to get vaccinated.

COVID-19 Pandemic in Türkiye

In May 2020, the number of reported cases was around one hundred and fifty thousand (average 1,410 daily cases) and the mortality numbers were around four thousand (average 44 daily deaths). In May 2021, confirmed cases increased over five million (average 13,832 daily cases) and number

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Aysun Ergül Topçu
Çankırı Karatekin Üniversitesi, Ulucazi
Kampüsü, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji
Bölümü, Çankırı, Türkiye
e-posta: aysunergultopcu@karatekin.
edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(2), 179–189. © 2023 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ocak / January 05, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Haziran / June 28, 2023
Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Ergül Topçu, A., Altınoğlu Dikmeer, I., Karaaslan, C. & Koçak
Çapkın, M. (2023). Academic and Emotional Implications of COVID-19 on University Students: Changes in Three
Waves. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(2), 179–189. doi: 10.53478/yuksekogretim.1229921

ORCID: A. Ergül Topçu: 0000-0002-2657-5983; İ. Altınoğlu Dikmeer: 0000-0001-9511-3478;
C. Karaaslan: 0000-0002-4643-5996; M. Koçak: 0000-0002-7713-3173.

of deaths up to fifty thousand (average 238 daily deaths). In May 2022, total number of cases were reported as around fifteen million (average 1,311 daily cases) and total number of deaths around hundred thousand with an average number of 6 deaths daily in that month (Turkish Republic Ministry of Health Statistics, 2022).

Three weeks after the first infected COVID-19 case was detected on March 11th, 2020, a complete lockdown was announced in the entire country, hence universities were closed, and students had to leave the campus environment. They continued with online education and completed the spring semester of 2019-2020 academic year with online exams. As of June 2020, lockdown was over and restricted social life was put in action with precautions including mandatory mask wearing and an obligation to present official proof of COVID free QR code upon entry to shopping malls, airports, government buildings, etc.

In the 2020-2021 academic year, universities continued online education in both Fall and Spring semesters therefore the students remained in their current locations, mostly at family homes. Meantime, in January 2021 healthcare providers were the first group to be vaccinated against coronavirus. Starting from elderly and patients with chronic diseases, public vaccination was administered, and it was June 2021 when university students were eligible for vaccination. With the effects of public vaccination, in July 2021, restrictions on social life were removed (e.g., restaurants, cinemas were opened). The 2021-2022 academic year started with face-to-face education with 40% of classes being online. Finally, in the middle of May 2022, COVID-19 pandemic measures were terminated (except for the use of masks in transportation and health institutions) and the normalization process started.

COVID-19's Implications on University Students

During the pandemic period as a global health threat, besides the physical harm, many people suffered from the social, economic, and psychological negative effects of the Coronavirus (Long et al., 2022; Pak et al., 2020; Wu et al., 2021). University students are amongst the most affected groups in terms of mental health, remote education, academic success, uncertainty in their social and academic lives, economic challenges, and risks for future career opportunities etc. (Alghamdi, 2021; Almomani et al., 2021; Aristovnik et al., 2020; Moawad, 2020; Sundarasan et al., 2020). Even though the children and adolescents were believed to be safe from the virus, at the very early stages of the pandemic (e.g., Bialek et al., 2020; Bulut & Kato, 2020), the course of the pandemic showed quite the opposite. Turkish Republic Ministry of Health Reports (2020a) indicated the ratio of cases between ages 15-24 to be the 14% of the total cases between June and October 2020. In addition, COVID-19 infection rates have increased significantly worldwide due to increased contact as a result of switching to face-to-face or hybrid education (e.g., Andersen et al., 2020; Leeman et al., 2022).

Immediate short-term academic and emotional effects of the pandemic is very well documented in the literature for university students (e.g., Debowska et al., 2020; Hassan et al., 2021; Moawad, 2020; Savage et al., 2020; Tasso et al., 2020; Wang et al., 2020). After about three years, long term effects are not clear to our knowledge. Within this context, we aimed to investigate changes in academic and emotional implications of COVID-19 in two-year period for university students in three waves.

Academic Implications Related to COVID-19

During the pandemic, in order to control the spread of the virus, universities started online education (also known as remote education, virtual education or distance education) immediately all around the World. This rapid and unexpected transition from traditional classroom type of education to online education affected not only the students but academicians and other staff as well. The university students had to leave the campus life and move back to family homes and follow their courses online. The difficulties caused by this rapid transition are reported as one of the main risk factors for the perceived stress among university students (Wang et al., 2020). Extended academic workload due to online education and being apart from social contacts are related to high levels of perceived stress (Yang et al., 2021). Moawad (2020) stated that the online exams, the type and the amount of the assignments, course length, the unsuitability of home environment for education, lack of technology or internet at family homes to follow online classes, uncertainty about the fairness of the grading system at online education and worries about not being able to comprehend online classes were among the academic stressors that were reported by the university students. In a comprehensive study conducted by Karadağ et al. (2021), distance education capacities of universities in Türkiye were found to be low and insufficient in terms of human resources, hardware, software and assessment infrastructures and capacities, content production capacities, and budgets. In addition, students stated that distance education was not as effective as formal education, the information learned through distance education was quickly forgotten. They also had problems in communicating to the instructors and in reaching the necessary materials for applied courses, had difficulties in performing some skills required by the course, and stated that they experienced technical problems during the training and felt that they were left behind in education (Altun Ekiz, 2020; Kahraman, 2020; Keskin & Özer Kaya, 2020).

The self-efficacy and cognitive engagement that the university students felt, decreased during the pandemic compared to pre-pandemic life (Aguilera-Hermida, 2020). Academic negative perceptions about online education (such as increased perceptions of workload and low technical support) effected course satisfaction of university students negatively (Hassan et al., 2021). On the other hand,



positive academic satisfaction perceived by the students is found to be a protective factor for psychological well-being among university students (Ergül-Topçu et al., 2021). The students who experienced high academic stress and low academic satisfaction showed more depression symptoms and reported more loneliness (Solomou et al., 2021).

Emotional Implications Related to COVID-19

Upon the shift to online education in the 2020 Spring semester, university students reported more anxiety after the pandemic, related to online education, extended academic overload and uncertainties in the new academic life (Tasso et al., 2020). Early studies showed that anxiety levels of university students increased due to their problems with online classes, concerns about academic performance and future jobs (Arënliu et al., 2021; Plakhotnik et al., 2021; Son et al., 2020). Students' satisfaction with online learning showed significant relations with experiencing depression, anxiety and stress symptoms (Fawaz & Samaha, 2021), in other words, having low grades led to an increase in depression symptoms of students (Nakhostin-Ansari et al., 2020).

The depressive symptoms of the university students also seem to be related to the anxiety for COVID-19 disease. Taylor et al. (2020) stated that, anxiety related to COVID-19 includes fear of getting infected, economic consequences of pandemic and long-term lockdown, fear of strangers who might be virus carriers, compulsive checking and reassurance behaviors and post-traumatic stress symptoms (e.g., nightmares, intrusive thoughts). Having any relatives or friends who are infected is found to be a risk factor for the increased worry among university students (Akman et al., 2020; Cao et al., 2020). Contact with an already infected person, having any family member or close friend who is sick with the coronavirus, any stranger in the same environment showing symptoms such as high fever, cough etc., people talking about how contagious and dangerous the disease is, and cancellation of the planned activities (e.g., family vacations) due to the pandemic were reported as the stress factors related to COVID-19 (Li, X et al., 2020). Fear of being infected by coronavirus affected the mental well-being of students negatively (Ergül-Topçu et al., 2021; Tang et al., 2020).

The Aim of the Study

Early studies on the effects of COVID-19 pandemic on the university students highlighted negative outcomes in terms of academic and emotional domains. Longitudinal studies showed an increase in perceived stress and sedentary behaviors (Savage et al., 2020), negative effects (Li, H. Y et al., 2020) as well as depression and anxiety symptoms (Debowska et al., 2020; Zimmermann et al., 2020), and decrease in the amount and quality of sleep of university students due to the news about high COVID-19 mortality rates (Zhang et al.,

2020). Study results on Turkish university population in the early phases of the pandemic showed that the worry about COVID-19 and academic stress had a negative impact on the psychological well-being (Ergül-Topçu et al., 2021). Other studies showed that perceived stress and depressive symptoms (Bayar et al., 2021) as well as the intolerance to uncertainty and the fears about COVID-19 (Duman, 2020) were positively related, while perceived loneliness was negatively related, with psychological resiliency (Çetin & Anuk, 2020). However, the long-term academic and emotional effects of the pandemic on university students in Türkiye are unknown to our knowledge. It is important to highlight the long-term effects of COVID-19 on university students to initiate intervention programs in health and education services during the later phases of the pandemic or similar crises in the future. The findings obtained from this study will provide an opportunity to determine how the academic stress and academic satisfaction levels of university students and their well-being change depending on the course of the infection and related regulations over time and will guide in case of a pandemic similar to the COVID-19. In that sense, this study aims to investigate the change in the academic and emotional effects of COVID-19 pandemic on university students in a two-years period in three waves, between May 2020 and May 2022. In the study, students' perceived worries about COVID-19 and psychological well-being are studied as emotional factors in addition to academic stress and satisfaction as academic factors. Relations between perceived worries of students about COVID-19, their psychological well-being, their academic stress and satisfaction were also investigated.

Method

Participants and Procedure

The universe of this research consists of public universities in central Anatolia. The research was carried out in different colleges and faculties of a university in central Anatolia. The result of the power analysis conducted on G*Power v.3.1.9.7 with a medium-sized effect estimation showed that 252 participants would be required for one-way ANOVA (Faul et al., 2007). The participants were reached with the convenience sampling method, which is the most common type of non-probability sampling approach (Shaughnessy et al., 2000). 375 students (294 females and 81 males) participated in the study at T1 ($M_{age} = 21.60$, $SD = 2.55$, range = 18-45 years). 243 students (174 females and 69 males) participated in the study at T2 ($M_{age} = 22.85$, $SD = 3.64$, range = 18-42 years). 454 students (294 females and 160 males) participated in the study at T3 ($M_{age} = 22.31$, $SD = 3.03$, range = 18-44 years).

Written permission and non-invasive clinical research ethics committee approval were obtained from the institution where the study was conducted (Çankırı Karatekin University, approval no. 52133317-605-E.9167).

Table 1. Demographic characteristics of the participants.

Variables	Category	Time 1 (May 2020)		Time 2 (May 2021)		Time 3 (May 2022)	
		n	(%)	n	(%)	n	(%)
Gender	Female	294	78.4	174	71.6	294	64.8
	Male	81	21.6	69	28.4	160	35.2
COVID-19 infection	Yes, a lab confirmed	0	0.0	34	14.0	90	19.7
	Yes, a health professional confirmed	1.0	0.3	23	9.5	42	9.2
	Yes, but not confirmed	10	2.7	21	8.6	39	8.6
	No	364	97.1	165	67.9	285	62.5
Place of Residence before and during COVID-19*	With parents	120	32	88	36.2	240	52.9
	<i>Students' hall</i>	<i>340</i>	<i>90.7</i>	<i>198</i>	<i>81.5</i>	<i>95</i>	<i>20.8</i>
	<i>Accommodation with others</i>	173	46.1	99	40.7	151	33.3
		<i>7</i>	<i>1.9</i>	<i>4</i>	<i>1.6</i>	<i>270</i>	<i>59.2</i>
	<i>Accommodation alone</i>	44	11.7	30	12.3	31	6.8
		<i>9</i>	<i>2.4</i>	<i>8</i>	<i>3.3</i>	<i>42</i>	<i>9.2</i>
	<i>Accommodation alone</i>	14	3.7	9	3.7	8	1.8
		<i>7</i>	<i>1.9</i>	<i>13</i>	<i>5.3</i>	<i>20</i>	<i>4.4</i>
	<i>Other</i>	24	6.4	17	7.0	24	5.3
		<i>12</i>	<i>3.2</i>	<i>20</i>	<i>8.2</i>	<i>29</i>	<i>6.4</i>
To what degree do you adhere to COVID-19 measures currently implemented by the government?	1= totally not 10= very strictly	M=8.84 SD=1.84		M=8.18 SD=2.44		M= 5.03 SD=3.16	

*Place of Residence during COVID-19 shown in italics.

In all waves, all participants obtained informed consent before the study. Students from all levels of the university who were willing to participate and signed the informed consent form, constituted the study sample. The questionnaire was sent via the online message system of the Department of Student Affairs to independent samples from the same university 3 times.

Data for the first period (T1) was collected in the 2019-2020 academic year between 11- 23rd of May 2020, T2 data was collected in the 2020-2021 academic year between May 17-28th, 2021, whereas T3 data was collected in the 2021-2022 academic year between May 25-30th, 2022. T2 data was collected from sophomores and above and the latest data (T3) was collected from the 3rd year and above students as the first two-year students were high school students and had different social and academic conditions when the pandemic started. Information about the descriptive characteristics of the study participants was demonstrated in Table 1.

Data Collection Tools

The survey used in this study was prepared specifically for the COVID-19 outbreak by the executive team of the COVID-19 International University Students Well-

Being Study-C19-ISWS. The questionnaire is published with the study protocol (Van de Velde et al., 2021). The survey was translated into Turkish by two researchers who were in the Turkish research team in the original C19-ISWS and feedback from the other team members (including the first two authors of this study) finalized the survey. Each team used the survey in studies in line with their research focus (Erden et al., 2022; Erden et al., 2023; Yorguner et al., 2021). The survey consists of seven domains including (1) sociodemographic information, (2) study-related information, (3) before and during the COVID-19 outbreak, (4) COVID-19 diagnosis, symptoms and perceived worries, (5) stressors, informal support, and mental well-being, (6) student-specific questions and concerns, and (7) COVID-19 knowledge and information and 77 (67 normal and 10 filters) questions. In this study we only used sociodemographic questions and three scales within the survey (COVID-19 Perceived Worry Scale, Psychological Well-being Scale, and University Life Scale). T1 data proved the reliability and validity of those scales.

Sociodemographic Questions. The sociodemographic questions used in the research consisted of the students' gender, COVID-19 infections, place of residence during COVID-19, and compliance with the measures taken by the government.



COVID-19 Perceived Worry Scale. Participants rated their COVID-19 worries on a 10-point Likert type scale (1 = not at all worried and 10 = very worried) with 6 items (e.g., How worried are you to get infected?). Higher scores indicate higher levels of worry. In this study, Exploratory Factor Analysis (EFA) of the COVID-19 Perceived Worry Scale pointed to a single factor that explained the 58.54% of the total variance (eigenvalue = 3.51) and had a Cronbach alpha internal consistency level of .86.

Psychological Well-being Scale. The psychological well-being level of the participants was evaluated by a 4 -point Likert type self-report scale (1 = never or almost never and 4 = always or almost always) with 14 items (e.g., During the past week how much did you feel frustrated in general). After 11 negative statements in the scale were reverse coded, a total score was obtained. Higher scores indicate higher levels of psychological well-being. In this study, EFA of the Psychological Well-being Scale pointed to a single factor that explained the 43.66% of the variance (eigenvalue = 6.11) and had a Cronbach alpha level of .90.

University Life Scale. University Life Scale has eight 5-point Likert type self-report items (1 = strongly agree and 5 = strongly disagree). Higher scores of factors indicate higher levels of academic stress and academic satisfaction. In this study, EFA of University Life Scale provided two factors that explained 55% of the total variance. The first factor (labeled as academic stress) including 5 items explained the 30.24% of the variance (eigenvalue = 2.42) and internal consistency Cronbach alpha coefficient was found .74 (e.g., “The change in teaching methods resulting from the COVID-19 outbreak has caused me significant stress”). The second factor (labeled as academic satisfaction) including 3 items explained the 24.76% of the variance (eigenvalue = 1.98) and internal consistency Cronbach alpha coefficient was

found .68 (e.g., “I am satisfied with the way my university/ college has implemented protective measures concerning the COVID-19 outbreak”).

Research Design and Statistical Analyses

A successive independent samples study design was used with a convenience sampling method (Shaughnessy et al., 2000). Data from three time periods were compared to investigate the effects of COVID-19 on the academic and emotional aspects of university students. The data were collected during the same time period of the year (end of May) in all three waves to eliminate the confounding effect of Spring or Fall semester and to be sure it was not the exam week in order to control the stress related to the exams. To examine the changes in COVID-19 worry, academic stress, academic satisfaction, and psychological well-being in three time periods (T1, T2 and T3), the data were analyzed using one-way ANOVA. The relations among the variables were analyzed via Pearson's correlation analysis. IBM SPSS Statistics Version 23.0 was used for all analyses.

Results

Descriptive statistics showed that the ratio of the students who lived with their parents before the pandemic was 32% at T1, 36,2% at T2 and 52,9% at T3 where the rates has changed during the pandemic in to 90,7%, 85,1% and 20,8% respectively. The ratio of the students who stayed in the dormitory before the pandemic was 46,1% at T1, 40,7% at T2 and 33,3% at T3. The numbers showed a dramatic fall during pandemic at T1 (1,9%) and T2 (1,6%) where the students returned to their dormitories at T3 (33,3%). At the time of data collection at T1, none of the students were infected by coronavirus, where at T2 14% and at T3 19,7% reported lab confirmed infection.

Table 2. Comparison of the COVID-19 worry, academic stress, academic satisfaction, and psychological well-being by Time.

Variables	Time	M	SD	F(2, 945)	η^2	Median	Skewness	Kurtosis
COVID-19 worry	Time 1	29.43	15.51	24.94*	.050	30.00	-.20	-.78
	Time 2	36.95	14.07			39.00	-.63	-.05
	Time 3	28.11	14.95			28.00	.02	-.82
Academic Stress	Time 1	19.50	3.94	25.58*	.046	20.00	-.60	-.01
	Time 2	18.24	4.44			18.00	-.15	-.94
	Time 3	17.32	4.65			17.00	-.09	-.51
Academic Satisfaction	Time 1	10.36	2.65	.44	.001	11.00	-.38	-.06
	Time 2	10.32	3.06			11.00	-.22	-.66
	Time 3	10.51	2.94			11.00	-.30	-.21
Psychological well-being	Time 1	33.83	8.08	24.49*	.044	34.00	-.08	-.43
	Time 2	33.83	9.39			36.00	-.27	-.54
	Time 3	37.42	7.85			39.00	-.45	-.12

*p < .001

The average scores of the participants to comply with the COVID-19 measures implemented by the government were 8.84 (SD = 1.81), 8.22 (SD = 2.24) and 5.03 (SD = 3.16) for T1, T2 and T3 respectively.

Since the variances of the groups compared were not homogeneous, Tamhane's T2 multiple comparison results were reported. The fact that the median and arithmetic mean values are close to each other, and the skewness and kurtosis values are within the limits of ± 1.5 indicate that the distribution of the data is normal (Tabachnick & Fidell, 2013). The values of normal distribution and one-way ANOVA results to examine the changes in COVID-19 worry, academic stress, academic satisfaction, and psychological well-being in three time periods (T1, T2 and T3) are displayed in Table 2.

Multiple Comparisons results indicated a significant higher level of COVID-19 worry at T2 ($M = 36.95$, $SD = 14.07$) than T1 ($M = 29.43$, $SD = 15.51$) and T3 ($M = 28.11$, $SD = 14.95$) and a size effect close to medium ($F(2, 945) = 24.94$, $p = .000$, $\eta^2 = .050$). No significant difference between T1 and T3 was detected. The academic stress levels of the students changed overtime with an effect size close to medium ($F(2, 945) = 25.58$, $p = .000$, $\eta^2 = .046$), but no significant change was observed for academic satisfaction ($F(2, 945) = .44$, $p = .646$, $\eta^2 = .001$). The academic stress level at T1 ($M = 19.50$, $SD = 3.94$) was significantly higher than at T2 ($M = 18.24$, $SD = 4.44$) and T3 ($M = 17.32$, $SD = 4.65$) and at T2 ($M = 18.24$, $SD = 4.44$) than at T3 ($M = 17.32$, $SD = 4.65$). Psychological well-being scores of the participants also changed overtime with an effect size close to medium $F(2, 945) = 24.49$, $p = .000$, $\eta^2 = .044$. The scores were higher at T3 ($M = 37.42$, $SD = 7.85$) than T1 ($M = 33.83$, $SD = 8.08$) and T2 ($M = 33.83$, $SD = 9.39$), where T1 and T2 scores did not differ significantly. The figures of the mean values mentioned above are as follows (Figures 1-4):

Figure 1. Perceived COVID-19 Worry by Time.

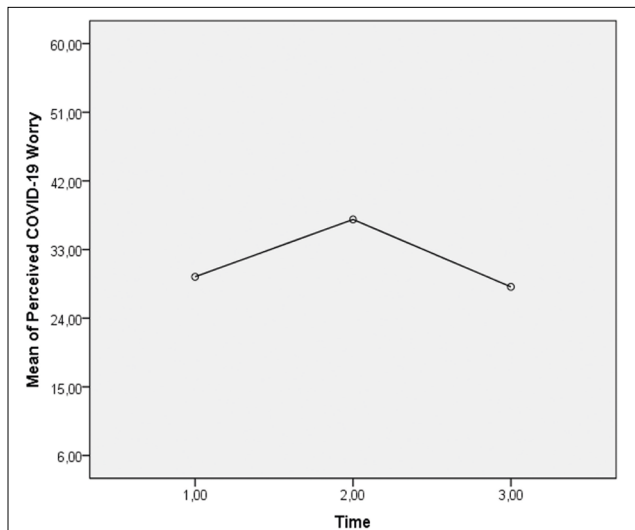


Figure 2. Academic Stress by Time.

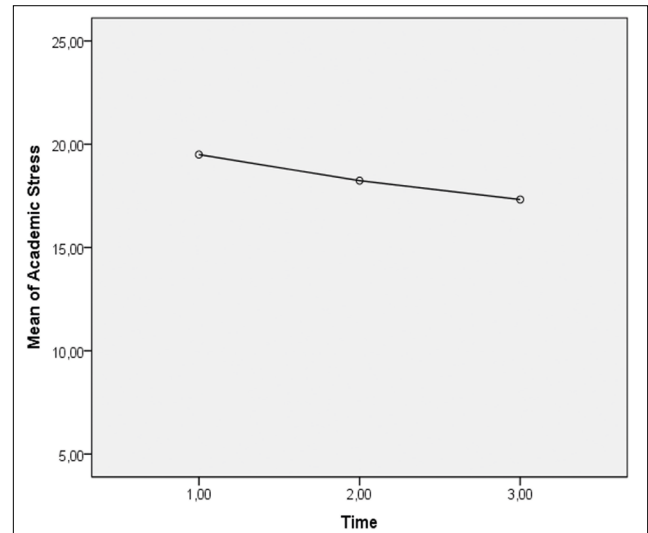


Figure 3. Academic Satisfaction by Time.

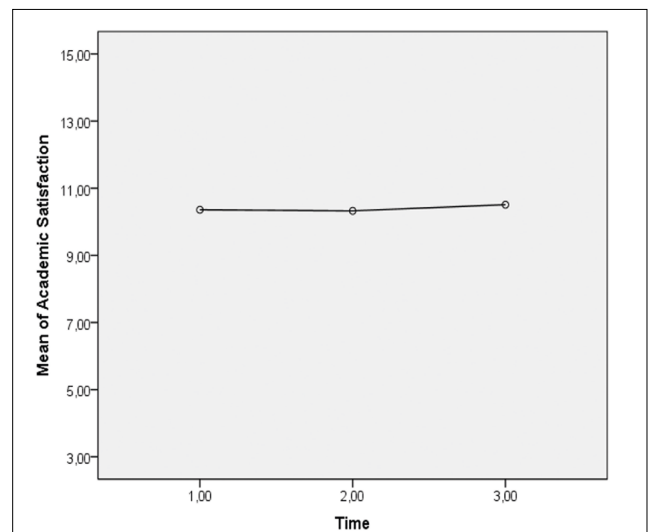


Figure 4. Psychological Well-being by Time.

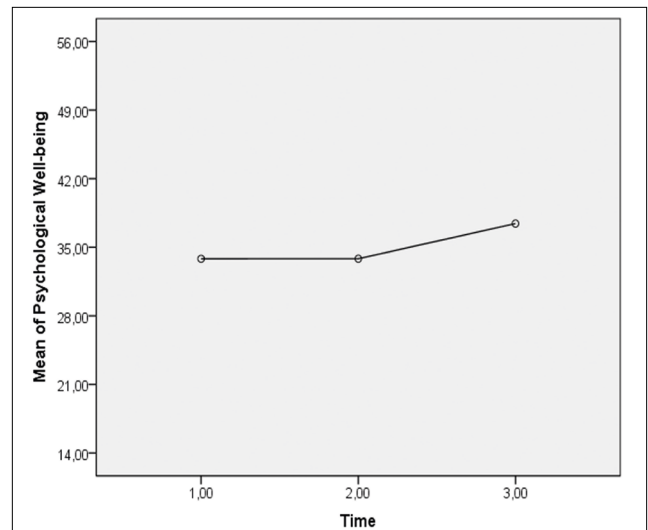




Table 3. Correlations between COVID-19 worry, academic stress, academic satisfaction, and psychological well-being.

Variables	Time 1			Time 2			Time 3		
	2	3	4	2	3	4	2	3	4
1. Worry about COVID-19	.13*	-.07	-.27**	-.04	-.10	-.24**	-.02	-.01	-.11*
2. Academic Stress	-	-.21**	-.28**	-	.10	-.26**	-	.46**	-.10*
3. Academic Satisfaction		-	.25**		-	.26**		-	.01
4. Psychological well-being			-			-			-

*p < .05, **p < .01

The examination of the relations between variables (see Table 3) indicated a decrease in psychological well-being with an increase in COVID-19 worry at all times (at T1, $r = -.27$, $p < .01$; at T2, $r = -.24$, $p < .01$ and at T3, $r = -.11$, $p < .05$). COVID-19 worry is also positively related with academic stress at T1 ($r = .13$, $p < .05$). At all times, when the academic stress is increased, psychological well-being is decreased (at T1, $r = -.28$, $p < .01$; at T2, $r = -.26$, $p < .01$; and at T3, $r = -.10$, $p < .05$). Academic satisfaction is positively related with psychological well-being at T1 ($r = .25$, $p < .01$) and T2 ($r = .26$, $p < .01$).

Discussion

This study aimed at investigating the change in the academic and emotional effects of COVID-19 pandemic on university students in a two-years period in three waves, between May 2020 and May 2022. In addition, the relations between the perceived worries of students about COVID-19, their psychological well-being, their academic stress and satisfaction are also examined. Results showed important effects of COVID-19 on students' academic lives and psychological well-being and the changes within two-years period.

Students reported a medium level of COVID-19 worry at T1. It was a time when number of infected cases and deaths were quite high, where uncertainty about the course of the virus and social lives was at top. Medium level of worry of the university students can be related with the statements that the virus was affecting the elderly more than the younger population unless they have a severe chronic disease (Turkish Republic Ministry of Health, 2020b). Another factor might be the feelings of trust and security related to the full lockdown in the country. A mandatory stay at home might make them feel safe about being infected. The medium level of COVID-19 worry at T1 sharply increased at T2 and decreased slightly under the level at T1 (see Figure 1). At T2, infection and mortality numbers increased significantly in Türkiye in parallel to the rest of the world and it was seen that not only elderly and chronically ill people, but also young and healthy ones were also at risk. This would explain the significant increase in worry levels at T2. Furthermore, the number of cases significantly dropped in late Summer of 2021, right after

T2 due to the positive effects of rigid precautions and public vaccination, leading to a gradual normalization. As an important step of normalization in public life, fall semester started at classrooms in-person (or hybrid in some universities). Coherent to the drop in case numbers and gradual normalization in social life, the COVID-19 worry at T3 significantly decreased under the initial level at T1.

The findings about the psychological well-being of the students showed a different pattern. According to the results, the medium level psychological well-being at T1, remained the same at T2 but had an incline at T3 (see Figure 4). Analyses among the variables showed a significant negative relation between COVID-19 worry and psychological well-being at all times. This finding is parallel to many other study results indicating a relation between COVID-19 related anxiety and psychological well-being (e.g., Bayar et al., 2021; Debowska et al., 2020; Tang et al., 2020; Taylor et al., 2020). Our results showed that the strength of the relation gets weaker from T1 to T3, meaning that the impact of COVID-19 on psychological well-being still persists in time despite the changing course of the pandemic.

The pandemic brought many difficulties to the academic lives of the students in addition to the psychological stress about the disease itself. Many studies reported the negative effects of pandemic on the emotional, social, economic, and academic lives of the university students (e.g., Alghamdi, 2021; Almomani et al., 2021; Aristovnik et al., 2020; Moawad, 2020; Sundarasan et al., 2020). Our results also indicated similar results. Although there was a decline from T1 to T3 in the academic stress level of the students, the scores at all times were above average (see Figure 2). Also, we found that psychological well-being scores significantly dropped with an increase in academic stress in three-time measures. Academic stress is found to be positively related with COVID-19 worry at T1, but this relationship was not observed at T2 and T3. Despite the disappearance of the relationship, the students have above average level of academic stress at T2 and T3. The initial academic stress might be a result of the uncertainty created by the COVID-19 pandemic in the education process and social relations. As shown in the literature, academic uncertainty of the university life at the initial phase of the pandemic, gave way to stress based on the fast and

unprepared transition to remote education and lack of social relations due to moving back to family homes (Moawad, 2020; Wang et al., 2020; Yang et al., 2021). However, the high level of academic stress independent from COVID-19 worry might be explained by the difficulties in adapting to remote education at T2 and to hybrid education at T3. So, research revealed that COVID-19 negatively affected university students due to difficulties in managing workload and limited interaction with other student and lecturers, problems with internet access and hardware, lack of internal motivation and discipline and difficulty to understand the lessons (Aristeidou & Cross, 2021; Tengilimoğlu et al., 2021; Yang et al., 2021).

On the contrary, academic satisfaction scores were slightly above the average at all times and did not show any change within time. Psychological well-being increased with academic satisfaction at T1 and T2, a parallel finding to the study showing the relation between the academic satisfaction and depression and feelings of loneliness (e.g., Solomou et al., 2021). However, we believe academic satisfaction remaining the same over time where academic stress has changed, might be due to the method of evaluating academic satisfaction. In this study, the academic satisfaction was mostly about the efficacy and speed of the measures taken by the universities to cope with the uncertainty of the pandemic (e.g., satisfaction about the announcements of the university about the changes in education due to pandemic; satisfaction about the university's implementation of the COVID-19 precautions). In other words, the academic satisfaction presented in this study did not include the education methods used after the initial uncertainty and the process of adaptation to these methods. Considering the efforts of universities to effectively reduce the impact of the pandemic in line with the explanations and sanctions of the health authorities, it is reasonable that the level of academic satisfaction has not changed over time.

This study appears to be the first attempt in investigating the effects of COVID-19 on university students in Türkiye comparing three time periods. The results of our study indicated that the COVID-19 pandemic has important academic and emotional effects on university students and those effects are spread overtime parallel to the course of pandemic around the world. Despite this important feature, our study has some limitations. Firstly, the samples of the three waves are independent. It is not possible to see how individuals have changed over time with successive independent samples (Shaughnessy et al., 2000), instead, we can see the differences on the population over time if our sample is good enough to represent the population. We put an effort to have participants from the same population with similar demographic characteristics at three times, to enhance the power of the independent samples to represent the population. Even though the participants are the students coming from different parts of Türkiye, the data was collected at the same university. Finally, nonprobability

sampling procedure might weaken the representative power of the sample. Considering these limitations, planning further studies that collect data from the same students at different universities by using probability sampling procedure will have more opportunity to have strong representative power and strength for casual inferences.

Conclusion

In summary, the COVID-19 worry that increased over time deepened the psychological problems of university students. The significant relation between worry about COVID-19 and psychological well-being indicates the importance of preventive steps against high levels of anxiety among university students. Apart from the impact on psychological well-being, the COVID-19 worry seems dysfunctional for preventive health behaviors. Can et al. (2022) found that people with low and moderate anxiety levels of COVID-19 were more likely to comply with preventive health behaviors than those with high anxiety levels. In that regard, it is essential for the health authorities to refrain from using anxiety provoking language to encourage people complying with the preventive measures and to protect their psychological well-being.

Despite the decrease in COVID-19 worry within time, academic stress did not decline, holding the high-level position at three times. This shows that the students could not adapt themselves to the changes in academic life in time. This result becomes even more important, considering our finding that the decrease in well-being was significantly related to the increase in academic stress in all three times. In that context, it seems like new steps need to be taken by the university authorities to reduce the academic stress of students. These steps can include the re-arrangement of the workload of the students considering the psychological and physical effects of the illness, not to make significant procedural changes during the semester and to clarify the expectations from the students in advance. Also enhancing the technological infrastructure to enable the students to reach study material online would make it easier for students to adapt remote education.



References

- Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100011. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>
- Akman, Ö., Yıldırım, D., & Sarıkaya, A. (2020). The effect of COVID-19 pandemic on nursing students' anxiety levels. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12, 379-397. <https://doi.org/10.38079/igusabder.757110>
- Alghamdi, A. A. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on the social and educational aspects of Saudi university students' lives. *Plos One*, 16(4), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250026>
- Almomani, E. Y., Qablan, A. M., Atrooz, F. Y., Almomani, A. M., Hajjo, R. M. & Almomani, H. Y. (2021). The influence of coronavirus diseases 2019 (COVID-19): Pandemic and the quarantine practices on university students' beliefs about the online learning experience in Jordan. *Frontiers in Public Health*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.595874>
- Andersen, M. S., Bento, A. I., Basu, A., Marsicano, C., & Simon, K. (2020). College openings, mobility, and the incidence of COVID-19 cases. *MedRxiv*, 10(2020.09), 22-20196048.
- Arënlju, A., Bërxulli, D., Perolli-Shehu, B., Krasniqi, B., Gola, A., & Hyseni, F. (2021). Anxiety and depression among Kosovar university students during the initial phase of outbreak and lockdown of COVID-19 pandemic. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 9(1), 239-250. <https://doi.org/10.1080/21642850.2021.1903327>
- Aristovnik, A., Keržic, D., Ravšelj, D., Tomaževic, N. & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Bayar, B. D., Can, S. Y., Erten, M., & Ekmen, M. (2021). COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi [Determination of Depression and Stress Levels of University Students in the Covid-19 Pandemic Process]. *Paramedik ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(1), 12-25. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pashid/issue/59582/867591>
- Bialek, S., Boundy, E., Bowen, V., Chow, N., Cohn, A., Dowling, N., Ellington, S., Gierke, R., Hall, A., MacNeil, J., Patel, P., Peacock, G., Pilishvili, T., Hilda Razzaghi, N., Reed, N., Ritchey, M., & Sauber-Schatz, E. (2020). Severe Outcomes Among Patients with Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) — United States, February 12–March 16, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 69(12): 343–346. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm6912e2>
- Bulut, C., & Kato, Y. (2020). Epidemiology of COVID-19. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 50(9), 563-570. <https://doi.org/10.3906/sag-2004-172>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Can, F., Ergül-Topçu, A., & Topçu, G. (2022). Health Beliefs in Association with Behaviors in Compliance with COVID-19 Public Health Guidelines: A Cross-sectional Study. *Social Work in Public Health*, 37(1), 14-27. <https://doi.org/10.1080/19371918.2021.1965938>
- Çetin, C., & Anuk, Ö. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık: Bir kamu üniversitesi öğrencileri örneklemini [COVID-19 Pandemic Process and Psychological Resilience: Sample of Students from a Public University]. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 170-189. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/54658/733121>
- Debowska, A., Horeczy, B., Boduszek, D., & Dolinski, D. (2022). A repeated cross-sectional survey assessing university students' stress, depression, anxiety, and suicidality in the early stages of the COVID-19 pandemic in Poland. *Psychological Medicine*, 52(15), 3744-3747. <https://doi.org/10.1017/S003329172000392X>
- Duman, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük [COVID-19 fear and Intolerance to Uncertainty in University Students]. *The Journal of Social Science*, 4(8), 426-437. <https://doi.org/10.30520/tjosoci.748404>
- Erden, G., Çoksarı, S., Özdoğru, A.A., Ergül-Topçu, A., Azak, Y., Kırıl-Uçar, G., Ögel-Balaban, H., Altunoğlu-Dikmeer, İ. & Yasak, Y. (2023). Turkish university students' social support, daily activities, self-supportive and health risk behaviors during COVID-19 pandemic. *Polish Psychological Bulletin*, 54(1), 37-47. <https://doi.org/10.24425/ppb.2023.143371>
- Erden, G., Özdoğru, A.A., Çoksarı, S., Ögel-Balaban, H., Azak, Y., Altunoğlu-Dikmeer, İ., Ergül-Topçu, A., Yasak, Y., Kırıl-Uçar, G., Oktay, S., Karaca-Dinç, P., Merdan-Yıldız, E.D., Eltan, S., Kumpasoğlu, G.B. & Baytemir, G. (2021). Social Contact, Academic Satisfaction, COVID-19 Knowledge, and Subjective Well-being Among Students at Turkish Universities: A Nine-University Sample. *Applied Research Quality Life*, 17, 2017-2039. <https://doi.org/10.1007/s11482-021-10019-7>
- Ergül-Topçu, A., Yasak, Y., Kalafat, T., & Altunoğlu-Dikmeer, İ. (2021). COVID-19 sürecinde demografik, sosyal, akademik ve hastalıkla ilgili faktörlerin üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları ile ilişkisi [The Relationship between Psychological Well-being of University Students and Demographic, Social, Academic and Disease Related Factors During COVID-19 Pandemic]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), 67-83. <https://doi.org/10.17244/eku.926595>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>
- Fawaz, M., & Samaha, A. (2021). E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. *In Nursing Forum*, 56(1), 52-57. <https://doi.org/10.1111/nuf.12521>
- Hassan, S. N., Algahtani, F. D., Zrieq, R., Aldhmedi, B. K., Atta, A., Obeidat, R. M., & Kadri, A. (2021). Academic Self-perception and course satisfaction among university students taking virtual classes during the COVID-19 pandemic in the Kingdom of Saudi-Arabia (KSA). *Education Sciences*, 11(3), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci11030134>
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 Salgınının Uygulamalı Derslere Etkisi ve Bu Derslerin Uzaktan Eğitimle Yürütülmesi: Temel Tasarım Dersi Örneği [The Effect of COVID-19 Epidemic on Applied Courses and the Implementation of These Courses by Distance Education: Example of Basic Design Course]. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6(1), 44-56. <https://doi.org/10.46641/medeniyetsanat.741737>
- Karadağ, E., Çiftçi, S. K., Ramazan, G. Ö. K., Ahmet, S. U., Ergin-Kocatürk, H., & Çiftçi, Ş. S. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde üniversitelerin uzaktan eğitim kapasiteleri [Distance education capacities of universities during the COVID-19 pandemic process]. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 8-22. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uad/issue/60894/874799>

- Keskin, M. & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of students' feedbacks on web-based distance education in the COVID-19 process]. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ikcusbfd/issue/55773/754174>
- Leeman, D., Flannagan, J., Chudasama, D., Dack, K., Anderson, C., Dabrera, G., & Lamagni, T. (2022). Effect of Returning University Students on COVID-19 Infections in England, 2020. *Emerging Infectious Diseases*, 28(7), 1366-1374. <https://doi.org/10.3201/eid2807.212332>
- Li, X., Wu, H., Meng, F., Li, L., Wang, Y., & Zhou, M. (2020). Relations of COVID-19-related stressors and social support to Chinese college students' psychological response during the COVID-19 epidemic. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1084. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.551315>
- Li, H. Y., Cao, H., Leung, D. Y., & Mak, Y. W. (2020). The psychological impacts of a COVID-19 outbreak on college students in China: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3933. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113933>
- Long, E., Patterson, S., Maxwell, K., Blake, C., Pérez, R. B., Lewis, R., ... & Mitchell, K. R. (2022). COVID-19 pandemic and its impact on social relationships and health. *J Epidemiol Community Health*, 76(2), 128-132. <http://dx.doi.org/10.1136/jech-2021-216690>
- Moawad, R. A. (2020). Online learning during the COVID-19 pandemic and academic stress in university students. *Revista Românească pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1 Sup2), 100-107. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup2/252>
- Nakhostin-Ansari, A., Sherafati, A., Aghajani, F., Khonji, M. S., Aghajani, R., & Shahmansouri, N. (2020). Depression and anxiety among Iranian medical students during COVID-19 pandemic. *Iranian Journal of Psychiatry*, 15(3), 228-235. <https://doi.org/10.18502/ijps.v15i3.3815>
- Pak, A., Adegboye, O. A., Adekunle, A. I., Rahman, K. M., McBryde, E. S., & Eisen, D. P. (2020). Economic consequences of the COVID-19 outbreak: The need for epidemic preparedness. *Frontiers in Public Health*, 8, 241. <http://dx.doi.org/10.3389/fpubh.2020.00241>
- Plakhotnik, M. S., Volkova, N. V., Jiang, C., Yahiaoui, D., Pheiffer, G., McKay, K., ... & Reißig-Thust, S. (2021). The perceived impact of COVID-19 on student well-being and the mediating role of the university support: Evidence from France, Germany, Russia and the UK. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642689>
- Savage, M. J., James, R., Magistro, D., Donaldson, J., Healy, L. C., Nevill, M. ve Hennis, P. J. (2020). Mental health and movement behaviour during the COVID-19 pandemic in UK university students: Prospective cohort study. *Mental Health and Physical Activity*, 19, 100357. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2020.100357>
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B. & Zechmeister, J. S. (2000). *Research methods in psychology* (10th ed.). McGraw-Hill.
- Solomou, I., Constantinidou, F., Karekla, M., Psaltis, C., & Chatzittofis, A. (2021). The COVID-19 International Student Well-Being Study (C-19 ISWS): The Case of Cyprus. *European Journal of Psychology Open*, 5, 1-12. <https://doi.org/10.1024/2673-8627/a000014>
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e21279. <https://doi.org/10.2196/21279>
- Sundarasan, S., Chinna, K., Kamaludin, K., Nurunnabi, M., Baloch, G. M., Khoshaim, H. B., Hossain, S. F. A. & Sukayt, A. (2020). Psychological impact of COVID-19 and lockdown among university students in Malaysia: Implications and policy recommendations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6206. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176206>
- Tang, W., Hu, T., Hu, B., Jin, C., Wang, G., Xie, C., Chen, S., & Xu, J. (2020). Prevalence and correlates of PTSD and depressive symptoms one month after the outbreak of the COVID-19 epidemic in a sample of home-quarantined Chinese university students. *Journal of Affective Disorders*, 274, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.05.009>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*, (7th ed). Pearson.
- Tasso, A. F., Hisli Şahin, N. & San Roman, G. J. (2021). COVID-19 Disruption on college students: Academic and socioemotional Implications. *Psychological Trauma: Theory Research, Practice, and Policy*, 13(1), 9-15. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000996>
- Taylor, S., Landry, C. A., Paluszek, M. M., Fergus, T. A., McKay, D., & Asmundson, G. J. (2020). Development and initial validation of the COVID Stress Scales. *Journal of Anxiety Disorders*, 72, 102232. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102232>
- Turkish Republic Ministry of Health Statistics (2022). *Genel Koronavirüs Tablosu*. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66935/genel-koronavirus-tablosu.html>
- Turkish Republic Ministry of Health (2020a). *COVID-19 Situation Report Turkey between 29.06.2020-05.07.2020 and 19.10.2020-25.10.2020*. <https://sbsgm.saglik.gov.tr/TR,66560/haftalik-rapor-weekly-report.html>
- Turkish Republic Ministry of Health (2020b). *COVID-19 (SARS-CoV-2 Enfeksiyonu) Genel Bilgiler, Epidemiyoloji ve Tanı*. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html>
- Van de Velde, S., Buffel, V., Bracke, P., Van Hal, G., Somogyi, N. M., Willems, B., Wouters, E., & C19 ISWS consortium. (2021). The COVID-19 international student well-being study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 49(1), 114-122. <https://doi.org/10.1177/1403494820981186>
- Wang, X., Hegde, S., Son, C., Keller, B., Smith, A., & Sasangohar, F. (2020). Investigating mental health of US college students during the COVID-19 pandemic: Cross-sectional survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e22817. <http://dx.doi.org/10.2196/22817>
- World Health Organization. (2020). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19) situation report (Report No. 124)*. https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/situation-reports/20200523-covid-19-sitrep-124.pdf?sfvrsn=9626d639_2
- World Health Organization. (2021). *Weekly operational update on COVID-19 31 May 2021 (Issue No. 57)*. <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-operational-update-on-covid-19-31-may-2021>
- World Health Organization. (2022). *Weekly operational update on COVID-19 25 May 2022 (Edition 93)*. <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update-on-covid-19---25-may-2022>
- Wu, T., Jia, X., Shi, H., Niu, J., Yin, X., Xie, J., & Wang, X. (2021). Prevalence of mental health problems during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 281, 91-98. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.11.117>




- Yang, C., Chen, A., & Chen, Y. (2021). College students' stress and health in the COVID-19 pandemic: The role of academic workload, separation from school, and fears of contagion. *PLoS one*, *16*(2), e0246676. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246676>
- Yorguner, N., Bulut, N. S., & Akvardar, Y. (2021). COVID-19 Salgını sırasında üniversite öğrencilerinin karşılaştığı psikososyal zorlukların ve hastalığa yönelik bilgi, tutum ve davranışlarının incelenmesi [An analysis of the psychosocial challenges faced by the university students during COVID-19 pandemic, and the students? Knowledge, attitudes, and practices toward the disease]. *Archives of Neuropsychiatry*, *58*, 3-10. <https://doi.org/10.29399/npa.27503>
- Zhang, Y., Zhang, H., Ma, X., & Di, Q. (2020). Mental health problems during the COVID-19 pandemics and the mitigation effects of exercise: A longitudinal study of college students in China. *International journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(10), 3722. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103722>
- Zimmermann, M., Bledsoe, C., & Papa, A. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on college student mental health: A longitudinal examination of risk and protective factors. *PsyArxiv*, 17 June, 1-30. <https://doi.org/10.31234/osf.io/2y7hu>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

The Relationship of Morning and Evening Education with Biological Rhythm and Academic Achievement

Gündüz ve İkinci Öğretimin Biyolojik Ritim ve Akademik Başarı İle İlişkisi

Fatma Başalan İz¹ , Tangül Aytur Özen² , İsmihan Yağmur Aydemir³ 

¹ Süleyman Demirel University, Faculty of Health Sciences, Department of Public Health Nursing, Isparta-Türkiye

² Süleyman Demirel University, Faculty of Health Sciences, Department of Nursing Management, Isparta-Türkiye

Özet

Bu araştırma, birinci ve ikinci öğretim programında okuyan üniversite öğrencilerinde biyolojik ritim ile akademik başarıyı incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma betimleyici tiptedir. Örneklem 777 hemşirelik öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama; değişkenleri inceleme formu, “Sabahçıl-Akşamcıl Anketi”, “Biyolojik Ritim Değerlendirme Görüşmesi Ölçeği” ve “Başarı Algısı Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Birinci öğretim öğrencilerin %71’i sabahçıl-akşamcıl açısından ara tip özellikte ve biyolojik ritim ölçek puanı 49.30±7.27 dir. Başarı puanları 2.51±0.47 olup kendilerini orta düzeyde başarılı olarak değerlendirmektedirler. İkinci öğretim öğrencilerin %69’u sabahçıl-akşamcıl açısından ara tip özellikte ve biyolojik ritim ölçek puanı 50.26±7.68 dir. Akademik başarı puanları 2.42±0.47 olup kendilerini orta düzeyde başarılı olarak değerlendirmektedirler. Öğrencilerin çoğunun orta tip ve düzensiz biyolojik ritimlere sahip olduğu görülmüştür. Sabah eğitimi öğrencilerinin akademik başarı puanları ikinci öğretim eğitimi öğrencilerine göre daha yüksektir; algılanan akademik başarı her iki grupta da ortalamaydı. İkinci öğretim öğrencilerinin akademik başarıları, uyku ve beslenme alışkanlıkları olumsuz etkilendiğinden eğitim gündüz yapılmalıdır.

Abstract

This study aims to analyze the biological rhythm and academic achievement of university students studying in morning and evening education programs. This is a descriptive study. Its sample group consists of 777 nursing students. “The form for inspection by variables”, “Morningness-Eveningness Questionnaire”, “Biological Rhythms Interview of Assessment Scale” and “Perceived Achievement Assessment Scale” were used in data collection. 71% of the students receiving morning education were of moderate type in terms of morningness-eveningness and had a biological rhythm scale score of 49.30±7.27. Their achievement score was 2.51±0.47 and they assessed themselves as having moderate achievement. 69% of the students receiving evening education were of moderate type in terms of morningness-eveningness and they had a rhythm scale score of 50.26±7.68. Their academic achievement score was 2.42±0.47 and they assessed themselves as having moderate achievement. Most of the students had intermediate-type and irregular biological rhythms. Morning education students have higher academic achievement scores than evening education students; however, perceived academic achievement is average in both groups. As the academic success, sleep, and eating habits of evening education students are negatively affected, education should be carried out during the daytime.

Anahtar Sözcükler: Akademik Başarı, Biyolojik Ritim, Kronotip, Üniversite Öğrencisi.

Keywords: Academic Achievement, Biological Rhythm, Chronotype, University Students.

Recently, there has been a growing interest in scientific research into circadian typology and individual circadian differences, with a significant surge in the body of research over the past decades (Adan et al., 2012). A circadian clock could be defined as a biological timing device within an organism that is synchronized to the environment and solar time, responding to light and darkness in almost all living beings (Genzel et al., 2013). Circadian rhythms could be distinguished by various biological or physiological markers, including the human sleep-wake cycle, core body temperature, certain hormones such as cortisol and melatonin, and one’s genetic makeup (Adan et al., 2012).

The expression of circadian rhythm may show substantial variation from person to person, which is categorized based on the person’s circadian typology into three chronotypes: morning-type, neither-type, and evening-type (Natale et al., 2006). Approximately 40 percent of adults are reported to be either morning-type or evening-type, and the remaining majority (60%) are classified as neither-type (Adan et al., 2012), consisting of individuals exhibiting an intermediary position in their time-of-day preference.

The degree of morningness and eveningness in humans is generally measured by research methods using self-reported data (Escrignano et al., 2016). Hajaghazadeh et al., (2019)

İletişim / Correspondence:

Fatma Başalan İz, Süleyman Demirel University, Faculty of Health Sciences, Department of Public Health Nursing, Isparta
e-posta: fbasalan@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(2), 191–198. © 2023 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Ocak / January 23, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Temmuz / July 10, 2023

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Başalan İz, F., Aytur Özen, T. & Aydemir, İ. Y. (2023). The Relationship of Daytime and Secondary Education with Biological Rhythm and Academic Achievement. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(2), 191-198. doi: 10.53478/yuksekogretim.1240443

ORCID: F. Başalan İz: 0000-0002-2286-6994; T. Aytur Özen: 0000-0002-5507-5400; İ. Y. Aydemir: 0000-0003-1837-0053

reported that sixty percent of nurses were intermediate-type, and the remaining was morning (24.2%) and evening (15.8%) types. Morning-type individuals, often called early birds, usually prefer to start the day early and go to bed early, as their concentration, and physical, and intellectual performance tends to peak during the early hours of the day.

However, evening-type people, also called night owls, prefer delayed sleep and wake times, since this type of timing enables them to reach their maximum productivity (Adan et al., 2012; Tonetti et al., 2015). López-Soto et al., (2019) reported that show that female nurses with an evening-oriented preference suffer more problems of insomnia, sleepiness, fatigue, and anxiety.

Personal differences in morningness and eveningness result from the innate chronotype of each individual. Genetic mechanisms have recently been found to play a role in circadian rhythm, and around 37% of the variation in adult diurnal preference can now be attributed to hereditary factors. While individual preferences over the diurnal and nocturnal phases are strongly associated with genetic and intrinsic mechanisms, they may be controlled by specific sociodemographic characteristics, age, and gender. Of these factors, age is known to cause changes in chronotype in humans, as research over the years has consistently shown that morningness tends to be more frequent before the age of 10 and after the age of 50, whereas a prevalent change toward eveningness occurs mostly in late adolescence (Tonetti et al., 2015).

As it exerts a strong impact on a person's behavioral patterns, chronotype can be said to have serious implications on health, overall well-being, academic and professional performance, and daytime functioning (Randler & Truc, 2014). Variations in people's choice of circadian phase, or more plainly sleep and daytime behavior, are thought to play a role in human cognitive abilities (Tonetti et al., 2015). There exist some factors known to influence academic achievement, or success at school, some of which could be associated with chronotype (Zerbini & Mellow, 2017). On the other hand, Gray and Watson (2002) reported that there was little evidence to attribute personal differences in sleep length and sleep schedule to academic performance. In their study with medical students, Genzel et al. (2013) concluded that only actual sleep timing, rather than chronotype, could be an effective predictor of academic achievement. Mirghani (2017) found that evening chronotype, or delayed bedtime, was more prevalent among medical school students with average grades than in those with excellent grades, with no significant differences in sleep length or circadian preference between male and female students. Toscano-Hermoso et al. (2020) reported that morning chronotype achieves better academic results than their evening counterparts.

Healthy sleep is important for students' academic performance and well-being. However, many students obtain insufficient sleep and may not reach their full learning potential (Chen, 2021). Previous work in the literature suggested that the most important factor to predict academic achievement could be the timing of sleep-wake behavior, or circadian preference, rather than sleep duration (Tonetti et al., 2015). According to a meta-analysis conducted by Preckel et al. (2011), who examined a possible correlation between chronotype and cognitive performance and academic achievement, chronotype is correlated strongly with cognitive performance and academic achievement. Their study found that eveningness had a positive correlation with cognitive ability, but a negative correlation with academic achievement. In contrast, morningness had a negative association with cognitive ability and a positive relationship with academic achievement. Studies into the impact of chronotype on academic achievement suggest that morningness offers an advantage over eveningness in terms of academic success. Despite this, none of such studies accounted for the time of day during which the participants were assessed. Enright and Refinetti concluded that morning-type individuals usually get better grades in exams than do evening-type individuals, suggesting that morningness could enhance academic achievement (Enright & Refinetti, 2017). Ljevak et al. (2020) reported that as the academic achievement of students was higher they were more morning types. The participants who expressed higher levels of daytime sleepiness were more evening types.

In Türkiye, certain universities have been offering evening courses at undergraduate and graduate levels since 1992. In the evening courses, formal education is given at higher education institutions after the normal daytime formal education (Official Gazette, 1992). This study aimed to investigate the relationship between chronotype and academic achievement in nursing students taking morning and evening courses. The research was carried out in an attempt to find answers to the following questions.

1. Does the circadian rhythm differ between morning and evening education students?
2. Are there any academic achievement differences between morning and evening education students?

The research results are significant for guiding policymakers and practitioners and contributing to lecturers and researchers.

Methods

Type of Research

The aim of a cross-sectional study is to obtain a representative sample by taking a cross-section of the population. Cross-sectional studies are generally quick,



easy, and cheap to perform, and they often involve a questionnaire survey (Sedgwick, 2015). It is widely used in nursing, medical and social sciences research to collect information about a specific population or phenomenon (Connelly, 2016). All the measurements for a study participant are obtained at a single time. (Sedgwick, 2015). In cross-sectional research, researchers aim to understand the current status or characteristics of the target population. The data collected typically focus on variables of interest such as demographics, attitudes, behaviours, opinions, or preferences. Surveys can be administered through various methods, including online questionnaires, telephone interviews, face-to-face interviews, or paper-based forms (Connelly, 2016). Therefore, a descriptive cross-sectional research design was used in this study.

Population and Sample of the Study

The study was conducted in a nursing school that offers both morning and evening education programs. In this school, both types of courses were given by the same lecturers. The research data were collected in the classroom environment. The target population consisted of 916 students. After the students were informed about the purpose and importance of the research, about 84% of them verbally expressed their willingness to participate in the study, thus 777 of these students constituted our sample.

Data Collection

Demographics

This is a personal information form asking questions about the participant's age, gender, marital status, class, type of education, and final grade point average (GPA).

Morningness-Eveningness Questionnaire (MEQ)

Originally developed by James A. Horne and Olov Östberg in 1976, the MEQ is the most commonly utilized self-assessment questionnaire in measuring circadian typology in adults. The original version of the MEQ comprises 19 items, which are multiple-choice questions, and each item provides four or five response options. The reliability coefficient of the scale ranged between 0.78 and 0.86 (Horne & Östberg, 1976). The MEQ has a multidimensional structure, so using a composite score yielded by the scale might not be always appropriate in different constructs (Adan & Almirall, 1991; Adan et al., 2012). This scale is used to determine the chronotype in individuals. The first Turkish language adaptation and validity and reliability study were conducted by Pündük, Gür, and Ercan with 618 university students (Pündük et al., 2005). According to the combined scores from the questions, there are 5 different chronotypes, which are as follows: scores between 70 and 86 points indicate "absolutely morning type", 59-69 points "close to the morning type", 42-58 points "intermediate type", 31-41 points "close to

the evening type", and 16- 30 "absolutely evening type". Higher scores mean a higher tendency toward morningness (Doğutepe, 2010). In our study, we used the Turkish language version of the scale adapted and validated by Pündük et al. The Cronbach's Alpha value calculated for the Morningness-Eveningness Questionnaire is 0.684.

Biological Rhythm Assessment Interview Scale (BRAIS)

Developed by Giglio et al in 2009, this Likert-type scale consists of 21 questions designed to measure the circadian rhythm and functionality of the patients in the 24-hour cycle. High scores are interpreted as the existence of an impaired biological rhythm (Giglio et al., 2009; Giglio et al., 2010). The subdimensions of the scale include the domains of sleep, activities, social, eating habits, and dominant rhythm pattern (chronotype). The Turkish language adaptation and validity-reliability studies of the scale were carried out by Aydemir and Köroğlu. The scale has proven to be useful in determining the prevalent morning and evening type, as well as possible risks of deterioration in biological rhythm in patient groups (Aydemir & Köroğlu, 2012). The Cronbach's Alpha value calculated for the Biological Rhythm Assessment Interview Scale is 0.712.

Perceived Achievement Rating Scale

It is a 10-point scale prepared by the researchers to allow students to evaluate their achievement subjectively. The scale goes from 1 to 10, one being poor academic achievement and 10 being excellent academic achievement, and students are asked to rate their academic success by choosing a number on a 10-point scale.

Statistical Analysis

The research data were analyzed on SPSS 21.0 software package for Windows. Along with descriptive statistics, T-test, and variance analysis were used to determine the relationship between the independent variables and the scales, and Bonferroni was used for further analysis. The level of statistical significance was accepted as $p < 0.05$.

The Ethical Principles of the Research

Prior written consent was obtained from the Clinical Trials Ethics Committee of Süleyman Demirel University, Faculty of Medicine and verbal consent was obtained from each of the study participants (numbered 72867572-050-4236).

Results

The mean age of the students attending morning courses was 19.88 ± 1.3 , ranging from 17 to 26 years, and around 83.6% of these students were female. The mean age of the students in the evening education program ranged from 18-24 years with a mean age of 20.19 ± 1.2 , and about 81% of the evening education students were female (■ Table 1).

Table 1. Descriptive data about the students of morning and evening schools.

Gender	Morning School		Evening School	
	Number	%	Number	%
Female	412	83.6	230	81.0
Male	81	16.4	54	19.0
Total	493	100	284	100

71% of the morning education students and 69% of the evening education students showed neither-type characteristics in terms of chronotype. The score for the MEQ among the students attending morning courses ranged between 24 and 80, with a mean score of 49.68 ± 8.16 . The evening students' MEQ score was between 25 and 73 with a similar mean score of 49.09 ± 8.02 . There was no significant difference between the mean MEQ scores of morning and evening education students ($p > 0.05$) (Table 2).

Table 2. Morningness-Eveningness Questionnaire scores in students.

	Morning School		Evening School	
	Number	%	Number	%
Definitely evening type (Evening type)	7	1.4	1	0.4
Close to the morning type	69	14.0	47	16.5
Neither-type	350	71.0	196	69.0
Close to the morning type	65	13.2	38	13.4
Definitely morning type (Morning type)	2	0.4	2	0.7
Total number of students	493	100	284	100

The mean BRAIS score of the morning education students was 49.30 ± 7.27 , ranging from 30 and 73, and evening education students had a similar mean score of 50.26 ± 7.68 (range 29-72). There was no statistically significant difference between the mean BRAIS scores of morning and evening education students. In the sub-dimensions of the scale, only sleeping and eating habits showed a significant difference ($p > 0.05$), (Table 3).

The achievement scores of the morning education students ranged from 0.84 to 3.89 and their mean grade point average (GPA) was 2.51 ± 0.47 . The achievement scores

of the evening education students ranged between 1.02 and 3.50, with a mean GPA of 2.42 ± 0.47 . A statistically significant difference was found between the general GPA of the morning and evening students ($p < 0.05$). When the students' self-assessment of their academic achievements was analyzed, it was found that the self-perceived academic achievement levels were similar among both morning and evening education students (Table 4).

Discussion and Conclusion

The findings obtained in the research, which examined the relationship between circadian preference and academic achievement among nursing students taking morning and evening courses, are compared with the results of previous work contained in the relevant literature. In terms of gender, our findings indicate no clear-cut differences in circadian preference. However, most large-scale studies revealed a clear but small gender difference, with women

being more morning-oriented than men (Randler, 2016). A meta-analysis conducted by Randler (2007) suggests a weak but significant impact of gender on morningness where females exhibit more morning-type features than males.

There was no statistically significant difference between the average MEQ and BRAIS scores in morning and evening education students in terms of gender and age. It is quite normal that there is no correlation between age and means MEQ/BRAIS scores since there was no difference between the mean ages of the groups.

Table 3. Students' Biological Rhythm Assessment Interview Scale score.

	Morning School		Evening School		t
	Min-Max	\bar{X}	Min-Max	\bar{X}	
Daily activities	11-37	23.47 ± 4.65	13-39	23.58 ± 4.66	$t = -0.305$ $p = 0.761$
Sleeping and eating habits	11-30	21.62 ± 3.20	13-31	22.38 ± 3.20	$t = -3.174$ $p = 0.002$
Interpersonal relationships	2-8	4.20 ± 1.35	2-8	4.29 ± 1.34	$t = -0.923$ $p = 0.356$
Scale-wide	30-73	49.30 ± 7.27	29-72	50.26 ± 7.68	$t = -1.729$ $p = 0.084$



Table 4. Students' academic achievement scores and Perceived Achievement Rating Scale scores.

	Morning School		Evening School		t
	Min-Max	\bar{X}	Min-Max	\bar{X}	
Academic achievement score	84-3.89	2.51±0.47	1.02-3.50	2.42±0.47	t=2.621 p=0.009
Perceived Achievement score	1-10	5.86±1.71	1-10	5.87±1.84	t=-0.039 p=0.969

The majority of the morning and evening education students who participated in our study were found to show neither-type characteristics in terms of chronotype. Pündük et al. (2005), in their research with university students and employees, found that the majority of the participants showed neither-type characteristics, followed by the students close to the morning type. Agargun et al. (2007), on the other hand, found that 70% of medical faculty students displayed morning-type characteristics. Sukegawa et al. (2009) calculated that 71.2% of 52 university students were the intermediate type, 19.2% the evening type, and 9.6% the morning type. İşman et al. (2010) reported that 54.6% of the participants were the intermediate type, 29.5% morning-type, and 15.8% evening-type. Beşoluk (2011), in his research conducted with 235 high school students, found that 68.1% of the participants were the intermediate type, 19.1% were morning-type, and 11.9% were evening-type. Kayaba et al. (2020) reported that about 18% of Japanese female nursing students were identified as evening type (Kayaba et al., 2020). Randler (2016) reported that morningness in adults tended to increase with age, so individuals would become morning types after turning the age of 18. In their research, Adan et al., Escribano et al., and Randler found that the majority of the adult population showed neither-type characteristics (Adan et al., 2012; Escribano et al., 2016; Randler 2016). Marta et al. (2020) reported that circadian rhythm preferences, 66% of male and 51.7% of female nursing students were categorized as intermediate- and morning-type people, respectively (Marta et al., 2020). The data presented in this study show clear age effects. The research findings are in concordance with the results reported by some of the above-given studies in the literature, as most of the students were found to be neither type in terms of circadian rhythm, which was followed by being close to the evening type. Being neither-type characteristics is a common situation in society.

Our statistical analyses showed no significant difference between the mean scores of the students attending morning and evening courses, which contradicts the common idea that students in evening courses are more inclined to sleep during the day and study at night. In addition, students being close to the evening type in second place in the morning-evening type classification may have affected their thought and choice of being able to do a job that requires night shifts. Based on the findings regarding the BRAIS scores, we determined that the biological rhythms of both morning

and evening education students tended to be irregular. In the evening education students, a statistically significant difference was calculated in sleep and eating habits, two of the biological rhythm sub-dimensions. Curcio, Ferrara, and Gennaro reported that students with different educational backgrounds experienced chronic insomnia and impaired sleep quality, while sleep quality and sleep duration were related to learning capacity and performance (Curcio et al., 2006). Kopacz et al. emphasized that sleep affected simple memory activities, ensuring memory consolidation in children and adolescents (Kopasz et al., 2010). Mayda et al. (2012) found that more than half of the medical faculty students suffered from impaired sleep quality. Aysan et al. (2014) determined that sleep quality among university students studying health sciences was poor. Based on the findings obtained from our study sample, it can be stated that the biological rhythms of nursing students taking morning and evening courses tend to be irregular. In addition, the sleep and eating habits of the evening education students appear to be affected more negatively as compared to the morning education students.

We found a significant difference between the mean academic achievement scores of the morning and evening students in our research. In the second education, the entrance score of a department is lower. The relatively low academic achievement scores of the secondary education students in the research group can be explained by the difference in university entrance scores. When the students' self-assessment of their academic achievement was analyzed, the perceived achievement of both morning and evening education students was similar. The second-education students think they have similar academic achievement levels to the first-education students may be due to their relatively low self-awareness levels.

A study conducted in Türkiye reported that morning-type students were more successful in university entrance exams (Beşoluk, 2011). Beşoluk et al. (2011), in their study investigating the relationship between academic success and circadian rhythm in university students, found that morning-type students had higher exam scores than those evening-type students. A meta-analysis systematically reviewing 1647 relevant studies in the current literature concluded that evening-type circadian preference is linked to poor academic performance, both in school pupils and higher education students (Tonetti et al., 2011).

Psychosocial functioning and academic performance related to circadian rhythm were examined in 838 university students in the USA. As a result, it was found that the evening type had higher fatigue, alcohol and caffeine use, and worse academic performance than the morning or intermediate type (Taylor et al., 2011).

AlFakhri et al. (2015) conducted a study to examine the perceptions of 259 medical students and 21 academic advisors about sleep deprivation and its relationship with academic performance. Most students reported that sleep deprivation negatively affected academic performance. Önder et al. (2014) discovered that individual circadian preference, sleep patterns, sleep quality, character traits, and academic motivation were highly intertwined, significantly impacting academic success. In general, circadian preference toward eveningness seems to result in lower grades in school exams (Zerbini & Merrow, 2017). In addition to these reasons, the fact that students are working in an income-generating job may also have negatively affected their academic performance.

Limitations

Further studies with different samples are needed to confirm the current findings and to generalize these findings to a larger population.

In conclusion, our research revealed that the majority of the students participating in the study showed neither-type characteristics in their circadian preference; their biological rhythms tended to be irregular; the sleep and eating habits of the evening education students were more adversely affected as compared to the morning education students; the students attending morning courses had higher academic achievement scores; perceived academic achievement was average in both groups.

The nursing students constituting our study sample were classified as neither morning-type nor evening-type in terms of circadian preference, as the students mostly exhibited neither-type characteristics. However, we cannot suggest that the prevalence of neither type in our sample had an impact on academic achievement, as there was no relationship found between academic achievement and circadian preference among the participants.

The students attending morning courses had higher academic achievement scores than did the students attending the evening courses, which could be explained by the fact that evening programs accept students with university entrance exam scores lower than morning programs, and be in an income generating jobs by certain factors affecting as negative changes in sleep patterns and eating habits, dimensions of their circadian rhythm.

As for perceived academic achievement, students in both groups rated their achievement as average, suggesting we

should approach the results of subjective assessment tools cautiously.

Contributions: FBI: Project idea, conceiving and designing the study, study monitoring, data collection, data analysis, interpreting the results, literature search, writing the manuscript, critical reading and final check of the manuscript; TAO: Data collection, literature search, writing the manuscript. IYA: Data collection, literature search.

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

Compliance with Ethical Standards: The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.

Acknowledgments

The authors would like to thank each nursing student for participating in the study.



References

- Adan, A., & Almirall, H. (1991). Horne and Östberg morningness-eveningness questionnaire: a reduced version. *Personality and Individual Differences*, 12: 241-53. doi.10.1016 / 0191-8869 (91) 90110-W
- Adan, A., Archer, S.N., Hidalgo, M.P., Milia, L.D., Natale, V., & Randler, C. (2012). Circadian typology: a comprehensive review. *Chronobiology International*, 29(9):1153-1175. doi.org/10.3109/07420528.2012.719971
- Agargun, M.Y., Cilli, A.S., Boysan, M., Selvi, Y., Güleç, M., & Kara, H. (2007). Turkish version of the morningness-eveningness questionnaire (MEQ). *Sleep and Hypnosis*, 9(1):16-23.
- AlFakhri, L., Sarraj, J., Kherallah, S., Kuhail, K., Obeidat, A., & Abu-Zaid, A. (2015). Perceptions of pre-clerkship medical students and academic advisors about sleep deprivation and its relationship to academic performance: a cross-sectional perspective from Saudi Arabia. *BMC research notes*, 8(1), 1-9. DOI 10.1186/s13104-015-1755-y
- Aydemir, Ö., & Koroğlu, E. (2012). Psikiyatride Kullanılan Klinik Ölçekler. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Aysan, E., Karaköse, S., Zaybak, A., & Günay-İsmailoğlu, E. (2014). Üniversite öğrencilerinde uyku kalitesi ve etkileyen faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*. 7(3):193-198.
- Beşoluk, Ş., Önder, İ., & Deveci, İ. (2011). Morningness-eveningness preferences and academic achievement of university students. *Chronobiology International*, 28(2):118-125. doi.org/10.3109/07420528.2010.540729
- Beşoluk, Ş. (2011). Morningness-eveningness preferences and university entrance examination scores of high school students. *Personality and Individual Differences*, 50(2):248-252. doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.038
- Chen, Y.S. (2021). Effects of Class Start Times and Chronotype on Sleep and Learning in University Students. ScholarBank@NUS Repository.. <https://scholarbank.nus.edu.sg/handle/10635/201687>
- Connelly, L. M. (2016). Cross-sectional survey research. *Med Surg nursing*, 25(5), 369.
- Curcio, G., Ferrara, M., & De Gennaro, L. (2006). Sleep loss, learning capacity and academic performance. *Sleep Medicine Reviews*, 10(5): 323-337. doi.org/10.1016/j.smrv.2005.11.001
- Doğutepe, D.E. (2010). Biyolojik Saat ve Kaygının Temel Bilişsel İşlevler Üzerindeki Etkileri. [Doctorate thesis] Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Enright, T., & Refinetti, R. (2017). Chronotype, class times, and academic achievement of university students. *Chronobiology International*, 34(4):445-450. doi.org/10.1080/07420528.2017.1281287
- Escribano, C., & Díaz-Morales, J.F. (2016). Are achievement goals different among morning and evening-type adolescents *Personality and Individual Differences*, 88:57-61. doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.032
- Genzel, L., Ahrberg, K., Roselli, C., Niedermaier, S., Steiger, A., Dresler, M., & Roenneberg, T. (2013). Sleep timing is more important than sleep length or quality for medical school performance. *Chronobiology International*, 30(6): 766-771. doi.org/10.3109/07420528.2012.763132
- Giglio, L.M., Magalhães, P.V., Andrezza, A.C., Walz, J.C., Jakobson, L., Rucci,... & Kapczinski, F. (2009). Development and use of a biological rhythm interview. *Journal of Affective Disorders*, 118(1-3):161-165. doi.org/10.1016/S0924-9338(09)70793-X
- Giglio, L.M.F., Magalhães, P.V., Andersen, M.L., Walz, J.C., Jakobson, L., & Kapczinski, F. (2010). Circadian preference in bipolar disorder. *Sleep and Breathing*, 14(2):153-155. doi.10.1007/s11325-009-0301-3
- Gray, E.K., & Watson, D. (2002). General and specific traits of personality and their relation to sleep and academic performance. *Journal of Personality*, 70(2):176-206. doi.org/10.1111/1467-6494.05002
- Hajaghazadeh, M., Zamanzadeh, V., Ghofrani, M., & Orujlu, S. (2019). Morningness-Eveningness Chronotypes, Sleep Quality, and Sleepiness Among Nurses. *Open Public Health J*. 12(1): 414-419.
- Horne, J.A., & Östberg, O. (1976). A self-assessment questionnaire to determine morningness-eveningness in human circadian rhythms. *International Journal of Chronobiology*, 4:97-110.
- İşman, Ç., Gülen, Ş., & Gündoğan, N. (2010). Tıp fakültesi öğrencilerinde el-parmak oranı ve sirkadyen tipoloji arasındaki ilişki. *Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. 27(1):68-73.
- Kayaba, M., Matsushita, T., Katayama, N., Inoue, Y., & Sasai-Sakuma, T. (2020). Chronotype and its association with lifestyle, health-related quality of life and academic performance among Japanese nursing students: A cross-sectional study. https://web.archive.org/web/20200822124307id_/https://assets.researchsquare.com/files/rs-51264/v1/c1569a44-95bc-413f-8661-d583d0126c82.pdf
- Kopasz, M., Loessl, B., Hornyak, M., Riemann, D., Nissen, C., Piosczyk, H., & Ulrich, V. (2010). Sleep and memory in healthy children and adolescents- a critical review. *Sleep Medicine Reviews*, 14(3): 167-177. doi.org/10.1016/j.smrv.2009.10.006
- Ljevak, I., Raguž, D., Ladan, D., Šaravanja, N., & Romić, M. (2019). The correlation between academic achievement, daytime sleepiness and sleep habits among students of the Faculty of health studies in Mostar. *International Journal of Scientific and Engineering Research*, 10(12): 172-180.
- López-Soto, P. J., Fabbian, F., Cappadona, R., Zucchi, B., Manfredini, F., García-Arcos, A., ... & Rodríguez-Borrego, M. A. (2019). Chronotype, nursing activity, and gender: A systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 75(4): 734-748.
- Loureiro, P., & Garcia-Marques, T. (2015). Morning or evening person? Which type are you? Self-assessment of chronotype. *Personality and Individual Differences*, 86:168-171. doi.org/10.1016/j.paid.2015.06.022
- Mayda, A.S., Kasap, H., Yıldırım, C., Yılmaz, M., Derdiyok, Ç., Ertan, D.,& Kasırga, F. (2012). 4-5-6. Sınıf tıp fakültesi öğrencilerinde uyku bozukluğu sıklığı. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 2(2):8-11.
- Marta, O.F.D., Kuo, S.Y., Bloomfield, J., Lee, H. C., Ruhyandun, F., Poynor, M. Y., ... & Chiu, H.Y. (2020). Gender differences in the relationships between sleep disturbances and academic performance among nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*. 85: 104270.
- Mirghani, H.O. (2017). The effect of chronotype (morningness/eveningness) on medical, students' academic achievement in Sudan. *Journal of Taibab University Medical Sciences*, 12(6):512-516. doi.org/10.1016/j.jtummed.2017.03.007



- Natale, V., Grandi, C.A., Fabbri, M., Tonetti, L., Mortoni, M., & Esposito, M.J. (2006). Validity of the reduced version of the Morningness-Eveningness Questionnaire. *Sleep and Hypnosis*, 8(2): 47-53. doi.org/10.1111/j.1479-8425.2006.00192.x
- Official Gazette. (1992). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3843.pdf>
- Önder, İ., Beşoluk, Ş., İskender, M., Masal, E., & Demirhan, E. (2014). Circadian preferences, sleep quality and sleep patterns, personality, academic motivation and academic achievement of university students. *Learning and Individual Differences*, 34:184-192. doi.org/10.1016/j.lindif.2014.02.003
- Preckel, F., Lipnevich, A.A., Schneider, S., & Roberts, R.D., (2011). Chronotype, cognitive abilities, and academic achievement: A meta-analytic investigation. *Learning and Individual Differences*, 21(5):483-492. doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.003
- Pündük, Z., Gür, H., & Ercan, İ. (2005). Sabahçıl-Akşamcıl Anketi Türkçe uyarlamasında güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 16(1):40-45.
- Randler, C., & Truc, Y. (2014). Adaptation of the composite scale of morningness for parent report and results from Kindergarten Children. *Swiss Journal of Psychol.* 73(1): 35-39. doi.org/10.1024/1421-0185/a000121
- Randler, C. (2007). Gender differences in morningness-eveningness assessed by self-report questionnaires: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 43:1667-1675. doi:10.1016/j.paid.2007.05.004
- Randler, C. (2016). Ontogeny of morningness-eveningness across the adult human lifespan, *Naturwissenschaften*. 103(1-2):3. doi:10.1007/s00114-015-1326-z
- Sukegawa, M., Noda, A., Morishita, Y., Ochi, H., Miyata, S., Honda, K.,& Koike, Y. (2009). Sleep and lifestyle habits in morning and evening types of human circadian rhythm. *Biological Rhythm Research*, 40(2): 121-127. doi.org/10.1080/09291010701794404
- Sedgwick, P. (2015). Bias in observational study designs: cross sectional studies. *Bmj*, 350. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.h1286>
- Taylor DJ, Clay KC, Bramoweth AD, Sethi K, Roane BM. Circadian phase preference in college students: relationships with psychological functioning and academics. *Chronobiol Int.* 2011;28(6):541-547. doi:10.3109/07420528.2011.580870
- Tonetti, L., Natale, V., & Randler, C. (2015). Association between circadian preference and academic achievement: A systematic review and meta-analysis, *Chronobiology International*, 32(6):792-801. doi:10.3109/07420528.2015.1049271
- Toscano-Hermoso, M. D., Arbinaga, F., Fernández-Ozcorta, E. J., Gómez-Salgado, J., & Ruiz-Frutos, C. (2020). Influence of sleeping patterns in health and academic performance among university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8): 1-11.
- Zerbini, G., & Merrow, M. (2017). Time to learn: How chronotype impacts education. *Psychology Journal*, 6: 263-276. doi.org/10.1002/pchj.178

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

İktisadi Programlarda Kayıtlı Ön-Lisans Öğrencilerinin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Eğitsel Beklentileri: Vakfikebir MYO Örneği

Academic and Vocational Expectations of Associate Degree Students in Economics Programs: Vakfikebir Vocational School

Esra Atabay¹ , Nazende Alluşoğlu² 

¹ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Biga İ.İ.B.F., İşletme Bölümü, Çanakkale

² Trabzon Üniversitesi, Vakfikebir Meslek Yüksekokulu, Finans-Bankaçılık ve Sigortacılık Bölümü, Trabzon

Özet

Meslek yüksekokulları, yükseköğretimde iki yıllık eğitim öğretim veren, temel amacı ara eleman yetiştirmek olan ve piyasadaki ihtiyaçlara çabuk uyum sağlayabilen akademik birimlerdir. Söz konusu birimlerde teorik eğitimin uygulamalı eğitimle desteklenmesi mezunların istihdam olanaklarının artırılmasında önem taşımaktadır. Bu çalışma ile iktisadi programlarda kayıtlı ön-lisans öğrencilerinin alanlarına göre akademik ve mesleki gelişimlerine yönelik eğitsel etkinlik taleplerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada amaca ulaşabilmek üzere, Trabzon Üniversitesi Vakfikebir MYO İşletme Yönetimi, Maliye, Muhasebe ve Vergi programlarında 2021-2022 eğitim öğretim yılında kayıtlı bulunan aktif öğrenciler çalışma kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamındaki öğrencilere, araştırmacılar tarafından hazırlanmış anket formu yüz yüze uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS istatistik paket programı kullanılarak önce faktör analizine tabi tutulmuş ve ardından tanımlayıcı istatistiklerin yapılabilmesi için frekans analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonuç raporu, öncelikle Vakfikebir MYO yönetimiyle, ardından Trabzon Üniversitesi bünyesinde yer alan iktisadi program ağırlıklı diğer meslek yüksekokullarının yönetimiyle ve Kariyer Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi ile paylaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuç doğrultusunda, öğrencilerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacaklarını düşündükleri ilk üç bilimsel eğitime ilişkin etkinliğin yüz yüze şekilde birim konferans salonunda organize edilmesi hedeflenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Ön-lisans Eğitimi, Muhasebe, İşletme Yönetimi, Eğitim Beklentileri, Mesleki Gelişim

Meslek yüksekokulları, yükseköğretim bünyesinde iki yıllık eğitim-öğretim hizmeti veren ve temel amaçları ara eleman yetiştirmek olan akademik birimlerdir. Bu birimlerden mezun olan öğrenciler, bölümleri doğrultusunda teknik eleman, ara eleman ve ön büro elemanı vb. niteliklere sahip olarak istihdam edilebilmektedirler. Mezunların istihdam olanaklarının

Abstract

Vocational schools are academic units that provide two-year education at the associate degree level, whose main purpose is to train intermediate staff, capable of quickly adapting to the needs of the market. Supporting theoretical education with hands-on training in these academic units is crucial for increasing graduates' employment opportunities. The aim of conducting this study was to determine the demands of associate degree students matriculated in economics programs for educational activities tailored to foster their academic and vocational development in their particular fields.

To this end, students in Trabzon University Vakfikebir Vocational School Business Administration, Finance, Accounting and Tax programs in the 2021-2022 academic year were included in the study. They were surveyed face-to-face with a questionnaire prepared by the researchers. The obtained data were analyzed with quantitative analysis methods using the SPSS statistical package program.

A report of the research was drawn up and first shared with the management of Vakfikebir Vocational School, then with the management of other vocational schools within Trabzon University providing mainly economics programs, and the Career Development Application and Research Center. In line with the results obtained from the research, it is intended to organize in the Unit conference hall a face-to-face activity that will focus on the first three scientific trainings, which students believe will contribute to their vocational development.

Keywords: Associate Degree Education, Accounting, Business Management, Educational Expectations, Vocational Development

arttırılması bu birimlerde verilen eğitimin niteliğine ve güncel gelişmelere uyum sağlamalarına bağlı olarak değişiklik arz etmektedir. Özellikle iktisadi ve sosyal bilim ağırlıklı meslek yüksekokullarından mezun olan öğrenciler, teoride anlatılan ve uygulamaya dönüştürülemediği mesleki bilgiyi iş hayatlarında kullanamamaktadırlar.

İletişim / Correspondence:

Doç. Dr. Esra Atabay
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,
Prof. Dr. Ramazan Aydın Yerleşkesi,
Biga İ.İ.B.F., İşletme Bölümü
Biga / Çanakkale
e-posta: esra.atabay@comu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(2), 199-210. © 2023 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Şubat / February 13, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Haziran / June 25, 2023

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Atabay, E. & Alluşoğlu, N.(2023). İktisadi Programlarda Kayıtlı Ön-Lisans Öğrencilerinin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Eğitsel Beklentileri: Vakfikebir MYO Örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(2), 199-210. doi: 10.53478/yuksekogretim.1249752

Bu çalışma, 1919B012109350 başvuru numarası ile TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destek Programı 2021/2. Başvuru dönemi kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

ORCID: E. Atabay: 0000-0002-6855-7521

Yükseköğretim bünyesinde, özellikle iktisadi ve sosyal bilim ağırlıklı meslek yüksekokullarında eğitim modelinin uygulama ağırlıklı olarak değiştirilmesi, değiştirilmesinin mümkün olmadığı durumlarda ise teorik bilginin mesleki seminerler, konferanslar, uygulamalı sertifika programları vb. güncel eğitimlerle desteklenmesi oldukça önem taşımaktadır.

Nitekim, bu akademik mesleki etkinlikler öğrencilerin istihdam imkanlarının artmasında avantaj olarak düşünülmektedir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde destekleyici nitelikte çalışmalar olduğu görülmüştür. Can (2020), meslek yüksekokullarında kalite için ihtiyaçları belirlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmaya göre, öğrenciler, teorik eğitimden çok uygulamalı eğitime geçmesini, meslek yüksekokullarının fiziksel ve teknolojik olanaklarının artırılmasını, kendileriyle etkili iletişim kurularak sosyal, sportif ve bilimsel etkinliklere önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Kaysi ve Aydemir (2019), meslek yüksekokulu öğrencilerinin eğitimden beklentilerini tespit etmişlerdir. Bu bağlamda, mesleki becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi beklentileri öne çıkmıştır. Öğrenciler gerçek iş hayatından örneklerle mesleki uygulama sayısının artırılmasını talep etmişlerdir. Mezuniyet sonrası istihdam olanakları hakkında bilgilendirmelerin yapılması beklentisi de katılımcılar tarafından belirtilen bir diğer beklenti olmuştur. Kayaalp (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin güncel teknolojiye dayalı bölümlerde aldıkları eğitimin (internet ve ağ teknolojileri, bilgisayar teknolojisi vb.) bilgisayar programlama gibi bölümlerde aldıkları eğitime nazaran işe girmelerinde daha faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kekeç vd. (2018) tarafından mezun öğrenciler üzerinde yapılan ve önlisans eğitiminin yeterliliğini ölçmeyi amaçlayan çalışmada, mezun öğrenciler, iki yıllık okullarda okuyan öğrencilerin özgüven eksikliğinin olduğuna, yabancı dil konusunda eksiklik yaşadıklarına, stajın okul sonunda veya dönem arasında değil eş zamanlı olarak okula devam ederken yapılması gerektiğine, eğitimleri esnasında iş hayatlarıyla ilgili tecrübe edebilecekleri seminer ve kursların düzenlenmesi gerektiğine, staj sürelerinin artırılmasının gerekliliğine, sektör tanıtımlarının yapılmasının iş hayatını anlamaları açısından önem arz ettiğine, derslerin ezbercilikten çıkarılması ve geleneksel bilgilerin verilmesinden ziyade daha özel ve kullanılabilir bilgilerin aktarılmasının önemine değinmişlerdir. Çakır vd. (2014), meslek yüksekokulu öğrencilerinin muhasebe dersine olan ilgileri ile beklentileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Öğrenciler derslerin panel, konferans, vb. etkinliklerle desteklenmesi beklentisi içinde olduklarını, sınıflarda teknoloji kullanımının artırılması gerektiğini, güncel yayınlara erişimin kolaylaştırılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Tugay ve Ömürbek (2014) tarafından yapılan çalışmada, muhasebe ve vergi uygulamaları programı öğrencilerinin iş hayatlarında en fazla kullandıkları bilginin “ticari belgeler” konusunda olduğu ortaya konulmuştur. Bu konunun, somut örneklerle desteklenebiliyor olması, öğrencilerin iş hayatlarında daha

fazla kullanmalarını sağlamaktadır. Morkoç ve Doğan (2014), farklı programlardan mezun olmuş çalışanlar üzerinde yaptıkları çalışmalarının neticesinde, mesleki eğitimin kalitesinin genel olarak yeterli olduğunu ancak yabancı dil ve uygulamalı eğitim becerisi konusunda oldukça yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Göktürk vd. (2013) ise sosyal bilimler meslek yüksekokullarının eğitim sürecinde, uygulama açısından karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri üzerine çalışma yapmışlar ve verilen uygulama eğitimlerinin, sektörle beraber ve sektörün ihtiyacı doğrultusunda yeniden yapılandırılmasının daha uygun olacağı sonucuna varmışlardır. Literatürden de açıkça görüldüğü üzere, meslek yüksekokulu öğrencilerinin istihdam olanaklarının artırılmasında eğitim süreçlerinin mümkün uygulamalı eğitimlerle desteklenmesi mümkün değilse mesleki bilgiye yönelik yeterliliklerinin artırılması için mesleki seminerler, sertifikalı eğitim programları vb. etkinliklerin sunulması gerekmektedir. Bu çalışmanın çıkış noktasını da önlisans düzeyinde eğitim öğretim gören yükseköğretim öğrencilerinin 2 yıllık eğitim süreçlerini mesleki donanımına sahip olarak tamamlamaları isteğidir.

Bu çalışma ile iktisadi programlarda kayıtlı ön-lisans öğrencilerinin alanlarına göre akademik ve mesleki gelişimlerine yönelik eğitsel etkinlik taleplerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin, kendi mesleki gelişimleri için gerektiğini düşündükleri eğitim yöntemi ile mesleki seminer, konferans, sertifikalı eğitim programları vb. etkinliklerin tespit edilmesi sağlanarak gerek akademik eğitim gerekse mesleki bilimsel faaliyetlerin organize edilmesi düzeyinde birim yönetimine önerilerde bulunulmuştur. Bu şekilde, bir yandan araştırma kapsamında yer alan Meslek yüksekokulunun yıllık akademik etkinlik programının belirlenmesinde öğrenci görüşlerine de yer vermesi imkânı yaratılırken, diğer yandan, öğrencilerin iş hayatına ilişkin mesleki bilgiye sahip olarak mezun olmalarına olanak sağlanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın temel amacı, önlisans öğrencilerinin mesleki gelişimleri konusunda alanlarına yönelik eğitim ve seminer beklentilerini tespit etmektir. Öğrencilerin beklentilerinin; kayıtlı oldukları meslek yüksekokuluna ilişkin beklentiler ve mesleki gelişime yönelik eğitsel seminer beklentileri olarak ayrılması ve bu doğrultuda seminer etkinliklerinin planlanması hedeflenmektedir. Tespit edilecek beklenti raporunun araştırma kapsamındaki MYO ile Trabzon Üniversitesi bünyesinde yer alan diğer ilgili meslek yüksekokullarıyla da paylaşılması ve bu birimlerdeki öğrencilerin de etkinliklere katılımlarının sağlanması konusunda imkân yaratılması hedefler arasında yer almaktadır. Ayrıca, katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin kendi mesleki gelişimlerine en çok katkı sağlayacağını düşündükleri ve almak istedikleri ilk üç eğitim, seminer vb. etkinliğin organize edilmesi de hedeflenmektedir.



Söz konusu amaç ve hedefler doğrultusunda; temel olarak araştırmada cevap aranan, “*ön-lisans öğrencilerinin eğitim süreçleri boyunca mesleki gelişimlerini sağlamak adına aldıkları eğitimden beklentileri nedir?*” sorusudur. Eğitimden beklentiler kapsamında; akademik birimlerinde aldıkları mesleki eğitimden beklentileri ile mesleki gelişimleri için gerekli olduğunu düşündükleri seminer, konferans, sertifika vb. etkinliklere ilişkin beklentilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Temel araştırma sorusuna ilave belirlenen yan araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

Y.A.S.1: Öğrencilerin üniversite okumak istemelerinin nedenleri nedir?

Y.A.S.2: Öğrencilerin kayıtlı oldukları bölümü tercih etmelerinin nedenleri nedir?

Y.A.S.3: Öğrencilerin aldıkları eğitimden beklentileri nelerdir?

Y.A.S.4: Öğrencilerin katılmak istedikleri mesleki gelişim etkinlikleri nelerdir?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırma genel ifadeyle ön-lisans düzeyinde eğitim alan yükseköğretim öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırma, Trabzon Üniversitesi Vakıfkebir Meslek Yüksekokulu'nda 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Muhasebe ve Vergi, Maliye ve İşletme Yönetimi Programlarında kayıtlı bulunan öğrenciler ile sınırlandırılmıştır. Söz konusu üç programın araştırma kapsamında yer almasının nedeni, istihdam olanaklarının benzerlik göstermesidir. MYO bünyesinde yer alan Halkla İlişkiler ve Tanıtım ile Bankacılık ve Sigortacılık Programına kayıtlı bulunan öğrenciler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu iki program öğrencileri veri toplamada kullanılan anket formunun geçerlilik ve güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla araştırmaya dahil edilmişlerdir.

Araştırmanın evrenini; Trabzon Üniversitesi Vakıfkebir MYO Muhasebe ve Vergi (178 aktif öğrenci), Maliye (252 aktif öğrenci) ve İşletme Yönetimi (116 aktif öğrenci) programlarında 2021-2022 eğitim öğretim döneminde kayıtlı toplam 546 aktif öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Sample Size Calculator hesaplama aracı kullanılmıştır. Sample Size Calculator, “*Creative Research Systems*” anket yazılımının bir kamu hizmeti olarak sunduğu örneklem büyüklüğü hesaplama aracıdır (Bkz. <https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>). Bu şekilde tespit edilen örneklem büyüklüğüne göre; %95 güven düzeyinde ve %5 güven aralığında toplanan veri sayısının 226 olması araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından yeterli gözükmektedir. Anket formu araştırma kapsamındaki program öğrencilerine uygulanmadan önce Vakıfkebir

MYO Bankacılık ve Sigortacılık ile Halkla İlişkiler ve Tanıtım programlarındaki öğrencilerden rastgele örneklem yöntemiyle seçilmiş öğrencilere uygulanarak güvenilirlik testine tabi tutulmuştur (n=73). SPSS istatistik paket programı kullanılarak yapılan güvenilirlik testinin sonucunda Cronbach Alfa katsayısı ,813 olarak bulunmuştur. Bu değer “yüksek derecede güvenilir” olarak kabul edilmektedir (Kayış, 2014). Anket formu, öğrencilere final sınavları haftasında yüz yüze uygulanmıştır. Öğrencilerin tümüne erişim sağlama imkanının sınav haftasında daha fazla olması nedeniyle bu zaman diliminde anketin uygulanmasına karar verilmiştir.

Veri Toplama Araç ve Yöntemi

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacının amacı doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanmış anket formu kullanılmıştır. Bu süreç için Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 14.01.2022 tarih ve 2022-1/1.17 sayılı onay formu ile onay alınmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu, dört bölüme ayrılmış olup; birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgilere yönelik 4 adet çoktan seçmeli soru; ikinci bölümde katılımcıların üniversite ve bölüm tercihlerine ilişkin bilgilere yönelik hazırlanmış 6 adet çoktan seçmeli soru; üçüncü bölümde katılımcıların eğitimden beklentilerine yönelik 5'li likert ölçeğinde hazırlanmış 16 ifade ve dördüncü bölümde katılımcıların mesleki gelişimleri konusunda katılmak istedikleri eğitim ve etkinlik programlarını tespit etmeye yönelik 16 adet eğitim ve etkinlik listelenmiştir.

Analiz Yöntemleri

Elde edilen veriler, SPSS istatistik paket programı kullanılarak nicel analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Belirlenen temel ve yan araştırma soruları doğrultusunda kullanılan analiz yöntemleri; frekans analizi ve faktör analizidir. Eğitim beklentilerine ilişkin ifadeler faktör analizine tabi tutularak alt faktörler belirlenmiştir. Faktör analizinin uygulanabilmesi için genel kural örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği şeklindedir (Hair vd.'nden aktaran: Altunışık, 2010). Değişkenlerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilebilmesi için öncelikle değişkenlerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Büyükoztürk, 2002). Değişkenlerin normal dağılım sergileyip sergilemediğinin belirlenmesinde her bir değişkenin basıklık (skewness) ve çarpıklık (kurtosis) değerlerinin $\pm 1,5$ aralığında olması değişkenlerin normal dağılımı varsayımını karşılamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Faktör analizi dört aşamada gerçekleştirilmektedir. İlk aşama, veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığının test edilmesidir. Bu aşama, korelasyon matrisinin oluşturulması, Barlett testi veya Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçütü kullanılarak üç farklı şekilde gerçekleştirilebilir (Kalaycı, 2014). İkinci aşama, çok sayıdaki değişkenlerden alt faktörler elde edilmesi sürecini kapsar.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet	N	%	Öğrencinin Geldiği Bölge	N	%
Kız	117	53,2	Karadeniz Bölgesi	132	60,0
Erkek	103	46,8	Marmara Bölgesi	16	7,3
Okuldaki Senesi			İç Anadolu Bölgesi	35	15,9
1.	83	37,7	Ege Bölgesi	4	1,8
2.	128	58,2	Doğu Anadolu Bölgesi	9	4,1
3 ve üzeri	9	4,1	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	14	6,4
Yaş			Akdeniz Bölgesi	10	4,5
18-20 arası	97	44,1			
21 ve üzeri	123	55,9			

Üçüncü aşamada faktörlerin daha anlamlı yorumlanabilmesi için rotasyon işlemi gerçekleştirilir. Rotasyonda en çok kullanılan yöntem orthogonal rotasyon olup üç tekniği bulunmaktadır. Bunlar varimax (en çok kullanılan), epuamax ve quartimax'tır (Kalaycı, 2014). Son aşamada ise tespit edilmiş faktörler ortak bir isim altında toplanır.

Bulgular

Bu başlık altında araştırma sorularının cevaplarına ilişkin tespitlere yer verilmiştir. Bu bağlamda, bulgular; araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular, öğrencilerin üniversite okumak istemeleri ve bölüm tercihlerine ilişkin bulgular, öğrencilerin eğitimden beklentilerine ilişkin bulgular ve öğrencilerin düzenlenmesini talep ettikleri mesleki gelişim programlarına ilişkin bulgular olmak üzere alt başlıklarda ele alınmıştır.

Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik kendilerine dört farklı soru yöneltilmiş olup elde edilen sonuçlar Tablo 1'de özetlenmiştir.

■ Tablo 1'den, araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının kız öğrencilerden oluştuğu (%53,2), %58,2'sinin yükseköğretimde ikinci senesinde bulunduğu, %55,9'unun 21 yaş ve üzerinde olduğu ve büyük çoğunluğunun araştırma kapsamında yer alan meslek yüksekokulunun bulunduğu Karadeniz Bölgesinden (%60,0) geldiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin Üniversite ve Bölüm Tercihlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere üniversite okumak istemelerinin ve okudukları bölümü tercih etmelerinin nedenlerine ilişkin sorular yöneltilmiş ve cevaplar istenmiştir. Elde edilen dönütler Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Tercihlerine İlişkin Bulgular

Üniversitede okuma nedenleri	N	%
Kariyer yapma, meslek sahibi olma	114	51,8
Üniversite öğrencilerine sağlanan avantajlardan faydalanma	33	15,0
İtibar sahibi olma	21	9,5
Ailemin isteği	18	8,2
Daha kolay iş bulabileceğimi düşünmem	22	10,0
Ailemden uzak yaşama isteği	6	2,7
Toplum baskısı nedeniyle zorunluluk hissetme	6	2,7
Bölüm/Program Tercih nedeni		
Kendi isteğimle bu alanda meslek sahibi olmak istiyorum	94	42,7
Ailemin isteği	45	20,5
Puanımın sadece bu bölüme yetmiş olması	38	17,3
Bu bölümün kariyer imkanlarının fazla olması	16	7,3
Diğer	27	12,3

■ Tablo 2'ye göre, öğrencilerin yarısından fazlası (%51,8'i) kariyer yapmak bir diğer ifadeyle meslek sahibi olabilmek amacıyla üniversite okumayı tercih etmektedirler. Bu oranın dışındaki öğrenciler, kendilerine sağlanan avantajlardan faydalanmak (%15,0), daha kolay iş bulabileceklerini düşünmek (%10,0), itibar sahibi olmak (%9,5) ve ailenin isteği üzerine (%8,2) üniversite okumayı tercih ettiklerini beyan etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler, muhasebe ve vergi uygulamaları, işletme yönetimi ve maliye programı öğrencilerinden oluşmakta olup bu programları tercih etme nedenlerinin başında kendi istekleri ile okudukları alanlarda meslek sahibi olmak istemeleri (%42,7) gelmektedir. İkinci sırayı ailelerinin istekleri (%20,5) ve üçüncü sırayı %17,3 ile "puanlarının sadece okudukları bölüme yetmiş olmaları" almaktadır.



Tablo 3. Öğrencilerin Eğitimden Beklentilerine Yönelik İfadelerin Faktör Analizine uygunluğuna ilişkin Bulgular (Normal Dağılım Tablosu).

Değişkenler	Ort.	S.S.	Basıklık	Çarpıklık
Bölüme yönelik meslek derslerinin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum.	2,57	1,523	-1,292	,397
Müfredattaki derslerin mesleki uygulamalardaki gelişmelere göre yenilenmesi gerektiğini düşünüyorum.	3,45	1,237	-,806	-,377
Teorik bilgilerin mesleki uygulamalarla desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum.	3,42	1,302	-,796	-,413
Staj uygulamasının daha uzun süreli ve dönem içinde olması gerektiğini düşünüyorum.	3,18	1,312	-,940	-,292
Ders sürelerinin artması gerektiğini düşünüyorum.	2,69	1,325	-1,110	,148
Bütün derslerin yüzyüze olması gerektiğini düşünüyorum.	3,31	1,486	-1,332	-,265
Sayısal derslerin yüzyüze olması gerektiğini düşünüyorum.	3,55	1,469	-1,006	-,575
Ders esnasında teknolojik materyallerin daha az kullanılması gerektiğini düşünüyorum (slaytla anlatım, video izleme vb.)	2,96	1,491	-1,390	-,038
Derse ilişkin kaynak materyallerin (kitap, ders notu, slayt çıktısı vb..) öğrenciler tarafından takip edilmesinin verimliliği arttıracığını düşünüyorum.	3,33	1,405	-1,066	-,392
Sınıf mevcudunun fazla olmasının verimliliği olumsuz yönde etkilediğini düşünüyorum.	3,10	1,460	-1,320	-,139
Düzenlenen sertifikalı eğitim programlarının mesleki gelişimimiz açısından verimli olduğunu düşünüyorum.	3,46	1,369	-,846	-,517
Bölümümüzle ilgili sertifikalı eğitim programlarının daha çok düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.	3,51	1,356	-,863	-,561
Düzenlenen sosyal ve kültürel nitelikteki seminer, konferans, panel vb. etkinliklerin mesleki gelişimimiz açısından olumlu olduğunu düşünüyorum.	3,51	1,370	-,822	-,588
Derse giren öğretim elemanının akademik unvanının dersin verimliliği açısından önemli olduğunu düşünüyorum.	3,40	1,326	-,829	-,444

Tablo 4. Öğrencilerin Eğitimden Beklentilerine Yönelik Faktörler.

Değişkenler	F1	F2	F3	F4
Düzenlenen sertifikalı eğitim programlarının mesleki gelişimimiz açısından verimli olduğunu düşünüyorum. (D13)	,802			
Düzenlenen sosyal ve kültürel nitelikteki seminer, konferans, panel vb. etkinliklerin mesleki gelişimimiz açısından olumlu olduğunu düşünüyorum. (D15)	,797			
Bölümümüzle ilgili sertifikalı eğitim programlarının daha çok düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. (D14)	,705			
Derse ilişkin kaynak materyallerin (kitap, ders notu, slayt çıktısı vb..) öğrenciler tarafından takip edilmesinin verimliliği arttıracığını düşünüyorum. (D11)	,638			
Müfredattaki derslerin mesleki uygulamalardaki gelişmelere göre yenilenmesi gerektiğini düşünüyorum. (D2)	,595			
Teorik bilgilerin mesleki uygulamalarla desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. (D3)	,500			
Bölüme yönelik meslek derslerinin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum. (D1)	,451			
Bütün derslerin yüzyüze olması gerektiğini düşünüyorum. (D8)		,820		
Sayısal derslerin yüzyüze olması gerektiğini düşünüyorum. (D9)		,712		
Sınıf mevcudunun fazla olmasının verimliliği olumsuz yönde etkilediğini düşünüyorum. (D12)			,745	
Ders esnasında teknolojik materyallerin daha az kullanılması gerektiğini düşünüyorum (slaytla anlatım, video izleme vb.) (D10)			,734	
Derse giren öğretim elemanının akademik unvanının dersin verimliliği açısından önemli olduğunu düşünüyorum. (D16)			,590	
Ders sürelerinin artması gerektiğini düşünüyorum. (D5)				,804
Staj uygulamasının daha uzun süreli ve dönem içinde olması gerektiğini düşünüyorum. (D4)				,716
Faktördeki değişken sayıları	7	2	3	2
Öz Değer	4,540	1,463	1,214	1,172
Açıklanan varyans (%)	25,440	12,780	12,436	9,272
Kümülatif varyans (%)	25,440	38,220	50,656	59,928

Öğrencilerin Eğitimden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin eğitimden beklentilerini tespit edebilmek için kendilerine 5’li Likert ölçeğinde hazırlanmış 16 ifade yöneltilmiştir. Öğrencilerden ifadelere katılım düzeylerine göre “1. Kesinlikle katılmıyorum” ve “5. Kesinlikle katılıyorum” şeklinde kademeli olarak cevap vermeleri istenmiştir. Yöneltilen ifadelerden elde edilen dönütler gruplandırılmıştır. Bunun için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinin yapılabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi, KMO oranının 0.5’in üzerinde olması veya Barlett testi sonucunun anlamlı (sig.< 0,005) olması gerekmektedir. Veri setinin uygunluğuna ve elde edilen faktörlere ilişkin bulgular ■ Tablo 3 ve 4’te gösterilmiştir.

■ Tablo 3’te görüldüğü üzere, her bir değişkene ilişkin basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri ±1,5 aralığında olduğundan veriler normal dağılım sergilemektedir.

■ Tablo 4 değerlendirildiğinde, öz değeri (Eigenvalue) 1,0’ın üzerinde toplam dört faktör olduğu görülmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda değerşkenler üzerindeki faktör ağırlıkları 0,40’dan fazla çıkmıştır. Örneklem sayısı arttıkça faktör ağırlıklarının kabul edilebilirlik oranı düşmektedir. Örneğin, 350 kişilik bir örneklemde 0.3 üzeri yükler anlamlı kabul edilirken, örneklem sayısı 200’e düştüğünde bu rakam 0.4’e, 120 civarında 0.5’e ve 85’e düştüğünde 0.6’ya çıkar (Yaşhoğlu, 2017). Bu çalışmanın örneklem büyüklüğü 220 olup faktör ağırlığının 0.4’ün üzerinde olması anlamlı kabul edilmektedir. Birinci faktör toplam varyansın %25,44’ünü; ikinci faktör %12,78’ini; üçüncü faktör %12,44’ünü ve dördüncü faktör %9,27’sini açıklamaktadır. Tüm faktörler birlikte ele alındığında toplam varyansın %59,93’ünü açıkladıkları görülmektedir. Faktörleri belirleyen değerşkenler

ve faktör yükleri dikkate alındığında F1= Uygulamalı Eğitim Faktörü; F2= Öğretim Şekli Faktörü; F3= Öğrenme Ortam ve Kaynağı Faktörü; F4= Ders ve Uygulamaya Yönelik Süre Faktörü olarak isimlendirilmiştir.

Öğrencilerin eğitim beklentilerine yönelik tespit edilen dört faktöre ilişkin tanımlayıcı istatistikler ayrıntılı bir şekilde ■ Tablo 5, 6, 7 ve 8’de açıklanmıştır.

■ Tablo 5, öğrencilerin eğitimden beklentilerine ilişkin tespit edilen “uygulamalı eğitim” faktörüne ilişkin öğrenci görüşlerini göstermektedir. Öğrenciler bu faktör kapsamında eğitimden en çok mesleki gelişimleri açısından önemli olan seminer, konferans, panel ve sertifikalı eğitim programları gibi etkinliklerin düzenlenmesini beklemektedirler. Bu beklentiği, 3.45 ortalamaıyla “müfredatların piyasa ihtiyaçlarına ve yeniliklere uygun olması”, 3.42 ortalamaıyla “teorik bilginin uygulamalı eğitimle desteklenmesi” ve 3.33 ortalamaıyla “ders kaynaklarının güncel ve öğrenciler tarafından takip edilmesi” beklentileri takip etmektedir. Tablodan görüldüğü üzere, önlisans düzeyindeki iktisadi programlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin eğitimden beklendikleri ilk faktör; uygulamalı eğitimin varlığıdır. Teorik bilginin mutlaka seminerler, bilgisayar programları veya stajlar ile desteklenmesi ve bilginin pratiğe dönüştürülmesine olanak tanınmalıdır. Öğrencilerin eğitimden beklentilerine yönelik tespit edilen ikinci faktör; derslerin işleniş biçimlerini yansıtan “öğretim şekli” faktörüdür. Bu faktör kapsamında öğrencilere üç ayrı ifade yöneltilmiş ancak sözel derslerin işlenişine ilişkin yöneltilen ifadenin faktör ağırlığının 0,40’ın altında kalması nedeniyle faktör analizi kapsamından çıkartılmıştır. O nedenle kalan iki ifadeye ilişkin öğrenci görüşleri ■ Tablo 6’da özetlenmiştir.

■ Tablo 6’ya göre, öğrenciler özellikle sayısal dersler olmak üzere tüm derslerin yüz yüze işlenmesini istemektedirler.

■ **Tablo 5.** “Uygulamalı Eğitim” Faktörüne İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.

Beklenti Sırası	Değerşkenler	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	Ort.
1	Düzenlenen sosyal ve kültürel nitelikteki seminer, konferans, panel vb. etkinliklerin mesleki gelişimimiz açısından olumlu olduğunu düşünüyorum. (D15)	14,1	7,7	21,8	25,5	30,9	3,51
2	Bölümümüzle ilgili sertifikalı eğitim programlarının daha çok düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. (D14)	12,7	10,5	20,0	26,4	30,5	3,51
3	Düzenlenen sertifikalı eğitim programlarının mesleki gelişimimiz açısından verimli olduğunu düşünüyorum. (D13)	15,0	5,9	27,3	21,8	30,0	3,46
4	Müfredattaki derslerin mesleki uygulamalardaki gelişmelere göre yenilenmesi gerektiğini düşünüyorum. (D2)	8,2	14,1	26,4	25,9	24,5	3,45
5	Teorik bilgilerin mesleki uygulamalarla desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. (D3)	12,3	8,6	30,9	21,4	26,8	3,42
6	Derse ilişkin kaynak materyallerin (kitap, ders notu, slayt çıktısı vb.) öğrenciler tarafından takip edilmesinin verimliliği arttıracağını düşünüyorum. (D11)	16,8	9,1	24,1	22,3	26,8	3,33
7	Bölüme yönelik meslek derslerinin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum. (D1)	38,6	11,8	21,4	10,0	18,2	2,57



■ **Tablo 6.** “Öğretim Sekli” Faktörüne İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.

Beklenti Sırası	Değişkenler	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	Ort.
1	Sayısal derslerin yüz yüze olması gerektiğini düşünüyorum	16,4	7,3	19,5	19,1	37,3	3,55
2	Bütün derslerin yüz yüze olması gerektiğini düşünüyorum	17,3	14,5	20,5	15,0	32,7	3,31

Ortalamaların 3'ün üzerinde olması öğrencilerin bu ifadelere katılım düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Sayısal derslerin yüz yüze olması gerektiğini düşünen ve bu doğrultuda beklentiye sahip olan öğrencilerin oranı %56,4 (%19,1+%37,3); tüm derslerin yüz yüze olması gerektiğini düşünen ve bu doğrultuda beklentiye sahip olan öğrencilerin oranı ise toplam %47,7 (%15,0+%32,7)'dir.

Öğrencilerin eğitimden beklentilerini belirlemeye ilişkin yöneltilen ifadelerin oluşturduğu üçüncü faktör “öğrenme ortam ve kaynağı” faktörüdür. Bu faktör kapsamında öğrenciler ders materyalleri, sınıf mevcudu ve ders sorumlusu ile ilgili beklentilerine ilişkin görüşlerini beyan etmişlerdir. Elde edilen veriler ■ Tablo 7’de özetlenmiştir.

■ **Tablo 7.** “Öğrenme Ortam ve Kaynağı” Faktörüne İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.

Beklenti Sırası	Değişkenler	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	Ort.
1	Derse giren öğretim elemanının akademik unvanının dersin verimliliği açısından önemli olduğunu düşünüyorum.	13,6	8,2	28,6	23,2	26,4	3,40
2	Sınıf mevcudunun fazla olmasının verimliliği olumsuz yönde etkilediğini düşünüyorum.	21,4	13,6	21,8	19,5	23,6	3,10
3	Ders esnasında teknolojik materyallerin daha az kullanılması gerektiğini düşünüyorum (slaytla anlatım, video izleme vb.)	26,8	11,4	21,8	19,1	20,9	2,96

■ Tablo 7’ye göre, öğrencilerin öğrenme ortam ve kaynağı konusundaki beklentilerinin başında ders sorumlusunun akademik unvanına ilişkin verdikleri önem gelmektedir. Öğrencilerin neredeyse yarısı (%49,6) derse giren öğretim elemanının akademik unvanının ders verimliliğini olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir. Bu hususun önemsiz olduğunu düşünen öğrenci yüzdesi 21,8 (13,6+8,2)’dir. Öğrencilerin %43,1 (%19,5+%23,6)’i sınıf mevcudunun fazla olmamasını; %40,0 (%19,1+%20,9)’u ise derslerin slayt, video izleme vb. şekillerde teknolojik materyallere daha az dayalı şekilde işlenmesini beklemektedirler. Bir diğer ifadeyle, öğrenciler, ders sorumlusu ve öğrencilerin birlikte geleneksel yöntemlerle dersleri işledikleri öğrenme ortamlarını istemektedirler.

Öğrencilerin eğitimden beklentilerini belirlemeye yönelik tespit edilen son ve dördüncü faktör “ders ve uygulamalara yönelik süre” faktörüdür. Bu faktör kapsamında öğrencilere üç ayrı ifade yöneltilmiş ancak ders sürelerinin azaltılmasına yönelik ifadenin faktör ağırlığı 0,40’ın altında kaldığından faktör analizi kapsamında çıkartılmıştır. Dolayısıyla kalan iki ifadeye öğrencilerin verdiği cevaplar ■ Tablo 8’de özetlenmiştir.

■ Tablo 8’e göre, öğrenciler özellikle staj uygulamasına ilişkin sürenin artması ve dönem içinde olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu görüşleri F1= Uygulamalı Eğitim faktörü doğrultusunda beyan ettikleri görüşleri ile örtüşmektedir. Öğrenciler, meslek yüksekokuluna göre

değişmekle birlikte genellikle 30 veya 40 işgünü yaz aylarında mesleki deneyim adı altında staj yapmaktadırlar. Öğrenciler bu sürelerin mesleki deneyim kazanmaları ve iş hayatını öğrenmeleri açısından az olduğunu ve yaz döneminden ziyade eğitim-öğretim dönemi içinde staj yapmak istediklerini beyan etmişlerdir.

Öğrencilerin eğitimden beklentilerini genel olarak değerlendirdiğimizde F1=Uygulamalı Eğitim faktörüne ilişkin öğrenci beklenti ortalamasının 3.32, F2=Öğretim Sekli faktörüne ilişkin beklenti ortalamasının 3.43, F3= Öğrenme Ortam ve Kaynağı faktörüne ilişkin beklenti ortalamasının 3.15 ve F4= Ders ve Uygulamaya Yönelik Süre faktörüne ilişkin beklenti ortalamasının 2,94 olduğu tespit edilmiştir.

■ **Tablo 8.** “Ders ve Uygulamaya Yönelik Süre” Faktörüne İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.

Beklenti Sırası	Değişkenler	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	Ort.
1	Staj uygulamasının daha uzun süreli ve dönem içinde olması gerektiğini düşünüyorum	16,4	10,9	29,1	25,5	18,2	3,18
2	Ders sürelerinin artması gerektiğini düşünüyorum.	26,8	15,9	28,2	18,2	10,5	2,69

Tablo 9. Öğrencilerin Düzenlenmesini Talep Ettikleri Mesleki Gelişim Programlarına İlişkin Bulgular.

Mesleki Gelişim Programı	N	%
Muhasebe Paket Programlarına ilişkin Sertifikalı Eğitimler (Luca, Eta, Mikro vb...)		
İstemiyorum	72	32,7
İstiyorum	148	67,3
Girişimcilik Sertifika Eğitimi		
İstemiyorum	85	38,6
İstiyorum	135	61,4
CV Hazırlama Eğitimi		
İstemiyorum	104	47,3
İstiyorum	116	52,7
Kariyer Planlama Eğitimi		
İstemiyorum	108	49,1
İstiyorum	112	50,9
Meslek Tanıtımlarına İlişkin Bilgilendirme Toplantıları		
İstemiyorum	132	60,0
İstiyorum	88	40,0
Etkili İletişim Becerisi ve Beden Dili Eğitimi		
İstemiyorum	140	63,6
İstiyorum	80	36,4
Meslek Etiği Eğitimi		
İstemiyorum	140	63,6
İstiyorum	80	36,4
İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi		
İstemiyorum	127	57,7
İstiyorum	93	42,3
Zaman Yönetimi Eğitimi		
İstemiyorum	140	63,6
İstiyorum	80	36,4
Temel ve İleri Düzeyde Bilgisayar Kullanımı Eğitimi		
İstemiyorum	128	58,2
İstiyorum	92	41,8
FSMH (Fikri Sınai Mülkiyet Hakları) Patent/Faydalı Model Eğitimi		
İstemiyorum	157	71,4
İstiyorum	63	28,6
Girişimciler İçin Etkili Sunum Teknikleri Eğitimi		
İstemiyorum	140	63,6
İstiyorum	80	36,4
Muhasebe ve Finans Dünyasında Dijital Dönüşüm Semineri		
İstemiyorum	146	66,4
İstiyorum	74	33,6
Problem Çözme Teknikleri Eğitimi		
İstemiyorum	145	65,9
İstiyorum	75	34,1



Mesleki Hukuk Eğitimi		
İstemiyorum	148	67,3
İstiyorum	72	32,7
Mesleki Yabancı Dil Eğitimi		
İstemiyorum	125	56,8
İstiyorum	95	43,2

Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin eğitim konusundaki en yüksek beklentisinin 3.43 ortalamayla derslerin işleniş biçimlerine ilişkin beklenti olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle öğrenciler derslerin online olmasından ziyade yüz yüze işlenmesini talep etmektedirler. Böyle bir beklentinin ortaya çıkmasının nedeni, 2020 yılı başından bu yana tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaşanan COVID-19 pandemisi nedeniyle eğitim-öğretim faaliyetlerinde “uzaktan eğitim” modelinin öğrenciler tarafından tecrübe edilmesi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin eğitimden beklentilerinin ikincisi 3.32 ortalamayla okudukları program/bölüm bazında uygulamalı eğitime yönelik seminer, konferans veya sertifikalı eğitim programları düzenlenmesi, mesleki gelişimlerini arttıracak nitelikte yenilenmiş müfredatların varlığı ve teorik bilginin uygulamalı eğitimle desteklenmesi gerekliliğine yönelik düşünceleridir.

Öğrencilerin Düzenlenmesini Talep Ettikleri Mesleki Gelişim Programlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere mesleki gelişimlerine yönelik 16 ayrı program/sertifika/ eğitim/seminer yöneltilmiş ve düzenlenmesini talep ettikleri programı işaretlemeleri istenmiştir. Elde edilen dönütler Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9, araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim süreleri içerisinde bilgi edinmek istedikleri ve istemedikleri mesleki programlara ilişkin bulguları göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin %67,3’ü iki yıllık önlisans eğitimleri süresince en çok “muhasabe paket programlarına ilişkin sertifikalı eğitimlerin”; %61,4’ü “girişimcilik sertifika eğitiminin” ve %52,7’si “CV hazırlama eğitiminin” verilmesi konusunda beklentiye sahiptirler. Edinmek istedikleri bir diğer mesleki gelişim programı “kariyer planlama eğitimi” olarak tespit edilmiştir (%50,9). Öğrenciler kendilerine yöneltilen 16 mesleki gelişim programının sadece 4 tanesine katılmak istediklerini beyan etmiş olup kalan 12 programa katılım sağlamak istememektedirler.

Tartışma ve Sonuç

Önlisans düzeyindeki yükseköğretim kurumlarında, uygulamaya dönük eğitim ve piyasa bilgisi yetersizliği öğrencilerin mezun olduktan sonra iş hayatına girmelerinin önünde büyük engel teşkil etmektedir. Öğrencilerin istihdam sorunu yaşamalarından eğitimin üçlü sac ayağı olan öğrenciler, meslek dünyası ve akademisyenler birlikte etkilenmektedirler. Dolayısıyla eğitimin kalitesinin

arttırılması ve beklentilerin belirlenmesi noktasında bu üçlü sac ayağının tamamı dikkate alınmalıdır. Bu çalışmada söz konusu sac ayağının biri -öğrenci beklentileri- tespit edilmeye çalışılmıştır. Literatürden de anlaşıldığı üzere, öğrenciler önlisans düzeyindeki eğitimden, mevcut eğitim sisteminin geliştirilmesini, müfredatların teknolojik ve bilimsel gelişmeler ışığında güncellenmesini ve teorik eğitimin pratikle uyumlaştırılmasını beklemektedirler (Akpınar & Çevik, 2021). Öğrencilerin zorunlu olduğu staj uygulamalarına ilişkin gerçekçi çözümler getirerek, teorik eğitimle eş zamanlı olarak pratik yapılmasına imkân tanıyarak, tüm üniversitelerdeki önlisans eğitiminde 3+1 uygulamalı eğitim modeline geçilmesi sağlanarak ya da uygulamalı eğitim modeline geçilmesinin mümkün olmadığı durumlarda mesleki gelişimlerine yönelik seminer, kurs, sertifika vb. eğitsel etkinliklerle öğrencilerin iş hayatını tanımaları ve iş hayatına adapte olmaları sağlanarak teorik eğitim pratikle uyumlu hale getirilebilir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar literatürü destekler niteliktedir. Öğrencilerin eğitimden beklentileri dört faktör altında toplanmış olup bunlar uygulamalı eğitim faktörü, öğretim şekli faktörü, öğrenme ortam ve kaynağı faktörü ile ders ve uygulamaya yönelik süre faktörüdür. “Uygulamalı eğitim” faktörü kapsamında öğrenciler, en çok mesleki gelişimleri açısından önemli olan seminer, konferans, panel ve sertifikalı eğitim programları gibi etkinliklerin düzenlenmesini beklemektedirler. Derslerin işlenmesine ilişkin olarak belirlenmiş ikinci faktör “öğretim şekli” faktörü olup, öğrenciler özellikle sayısal dersler olmak üzere tüm derslerin yüz yüze işlenmesini istemektedirler. Bu taleplerinde pandeminin son derece etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin “öğrenme ortam ve kaynağı” konusundaki beklentilerinin başında ders sorumlusunun akademik unvanına ilişkin verdikleri önem gelmektedir. Ayrıca bu faktör altında öğrenciler sınıflarının fazla kalabalık olmaması ve derslerin slayt, video izleme vb. şekilde yürütülmemesi gerektiğini düşünmektedirler. Son faktör olan “ders ve uygulamaya yönelik süre” faktörü altında öğrenciler özellikle staj uygulamasına ilişkin sürenin artmasını ve dönem içinde teorik eğitimle eş zamanlı yürütülmesini beklemektedirler.

Çalışmada tespit edilen öğrencilerin eğitimden beklentileri kapsamında, mesleki gelişimleri açısından önemli olan seminer, konferans, panel ve sertifikalı eğitim programları içinde en çok talep edilen eğitsel etkinlik LUCA, ETA, Mikro, Logo vb. muhasabe paket programlarına ilişkin uygulama eğitimleridir. Bu eğitimleri, “girişimcilik eğitimi” ve “CV hazırlama eğitimi” takip etmektedir.

Sonuç olarak, önlisans düzeyindeki farklı iktisadi programlarda kayıtlı öğrenciler, teorik eğitimlerini desteklemek ve iki yıllık eğitimlerinin sonunda iş hayatına aşına olarak piyasaya atılabilmek amacıyla hem akademik yönden hem de mesleki gelişimleri açısından eğitsel beklentilere sahiptirler. TÜBİTAK tarafından desteklenen bu çalışma kapsamında tespit edilmiş ilave araştırma sonuçları bulunmakla birlikte sayfa kısıtı nedeniyle çalışmadan çıkarılmıştır.

Kaynakça

- Akpınar, S. & Çevik, Z. (2021). *Mubasebe Eğitiminden Beklentiler: Bir Yazın İncelemesi*. F. Çelebi (Ed.), İşletme Biliminden Seçkin Araştırmalar içinde (s. 33-52). İzmir: Duvar Yayınları
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (6. Baskı). İstanbul: Sakarya Yayıncılık
- Büyükköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Can, E. (2020). Yükseköğretimde Kalite İçin Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 699-710.
- Çakır, N., Canbaz, S. & Gümüş, S. (2014). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Muhasebe Eğitimindeki Algı ve Beklentilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Uzunköprü MYO Örneği. *Uluslararası Hakemli Pazarlama ve Pazar Araştırmaları Dergisi*, 2(1).
- Göktürk, İ.E., Aktaş, M.A. & Göktürk, Ü. (2013). Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokullarının Eğitim Sürecinde Uygulama Açısından Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(4), 1-8.
- Kalaycı, Ş. (2014). Faktör Analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde (s. 321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Kayaalp, K. (2018). Önlisans Mezunu Öğrencilerinin Almış Oldukları Eğitim ve İstihdam İlişisine Yönelik Bir Araştırma: SDÜ Uluborlu Selahattin Karasoy Meslek Yüksekokulu Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Teknik Bilimler Dergisi*, 8(1), 34-42.
- Kayış, A. (2014). Güvenilirlik Analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde (s. 404-421). Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Kaysi, F. & Aydemir, E. (2019). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenim gördükleri programlara yönelik görüş ve önerilerinin incelenmesi. *13. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (ICITS, 2019)*, Kırşehir
- Kekeç Morkoç, D. & Erdönmez, C. (2018). Önlisans Eğitiminin Yeterliliğinin, Önlisans Mezunların Tarafından Değerlendirilmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 29-50. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/40594/456913>
- Morkoç, D. & Doğan, M. (2014). Meslek Yüksekokulu Mezunu Çalışanların Mesleki Eğitime Yönelik Görüşleri: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(4), 112-121.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson
- Tugay, O. & Ömürbek, V. (2014). Meslek Yüksekokullarında Verilen Muhasebe Derslerinin Uygulamada Kullanılma Düzeyi ve Yeterliliği Üzerine Bir Araştırma. *Niğe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(3), 53-74.
- Yaşlıoğlu, M.M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulamalı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(özel sayı), 74-85.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any charging, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onaylağığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*



■ **EK 1:** İktisadi Programlarda Kayıtlı Ön-lisans Öğrencilerinin Alanlarına Yönelik Akademik ve Mesleki Gelişim Eğitsel Eğitim Beklentileri: Vakıfkebir MYO Örneği.

Anket Formu			
Demografik Bilgiler			
Cinsiyet	Kadın ()	Geldiğiniz Bölge	Karadeniz bölgesi ()
	Erkek ()		Marmara bölgesi ()
Sınıf	1. ()		İç Anadolu bölgesi ()
	2. ()		Ege bölgesi ()
	3 ve üzeri ()		Doğu Anadolu bölgesi ()
Yaş	18-20 arası ()		Güneydoğu Anadolu bölgesi ()
	21 ve üzeri ()	Akdeniz bölgesi ()	
Öğrencilerin Tercihlerine İlişkin Bilgiler			
Üniversite okumak istemenizin nedeni?	Kariyer yapma, meslek sahibi olma ()		
	Üniversite öğrencilerine sağlanan avantajlardan faydalanma ()		
	İtibar sahibi olma ()		
	Ailemin isteği ()		
	Daha kolay iş bulabileceğimi düşünmem ()		
	Ailemden uzak yaşama isteği ()		
	Toplum baskısı nedeniyle üniv.okuma zorunluluğu hissetme ()		
Vakıfkebir MYO'yu tercih etme nedeniniz?	Ailemin isteği ()		
	İkametgahıma yakın olması ()		
	Kendi isteğim ()		
	Puanımın buraya yetmiş olması ()		
	Hatalı tercih yapmış olmam ()		
	Tavsiye edilmiş olması ()		
Vakıfkebir MYO'yu tercih etmeden önce burasıyla ilgili araştırma yaptınız mı?	Evet ()		
	Hayır ()		
Araştırma yaptıysanız hangi kanalları kullandınız?	Vakıfkebir MYO web sitesini inceledim ()		
	Vakıfkebir MYO sosyal medya hesaplarını inceledim ()		
	Mezunlarla iletişim kurdum ()		
	Okula bizzat gelerek bilgi aldım ()		
Kayıtlı olduğunuz bölüm/programı tercih etme nedeniniz?	Kendi isteğimle bu alanda meslek sahibi olmak istiyorum ()		
	Ailemin isteği ()		
	Puanımın sadece bu bölüme yetmiş olması ()		
	Bu bölümün kariyer imkanlarının fazla olması ()		
	Diğer ()		
Kayıtlı olduğunuz bölüm/programı tercih etmeden önce bölümünüzle ilgili bilgi sahibi miydiniz?	Evet ()		
	Kısmen ()		
	Hayır ()		

Öğrencilerin Eğitimden Beklentileri

Aşağıdaki ifadelere katılım düzeylerinizi

1. Kesinlikle katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum şeklinde belirtiniz.**İfadeler**

Bölüme yönelik meslek derslerinin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum.

Müfredattaki derslerin mesleki uygulamadaki gelişmelere göre yenilenmesi gerektiğini düşünüyorum.

Teorik bilgilerin mesleki uygulamalarla desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum.

Staj uygulamasının daha uzun süreli ve dönem içinde olması gerektiğini düşünüyorum.

Ders sürelerinin artması gerektiğini düşünüyorum.

Ders sürelerinin azalması gerektiğini düşünüyorum.

Sözel derslerin online olması gerektiğini düşünüyorum.

Bütün derslerin yüzyüze olması gerektiğini düşünüyorum.

Sayısal derslerin yüzyüze olması gerektiğini düşünüyorum.

Ders esnasında teknolojik materyallerin daha az kullanılması gerektiğini düşünüyorum (slaytla anlatım, video izleme vb.)

Derse ilişkin kaynak materyallerin (kitap, ders notu, slayt çıktısı vb..) öğrenciler tarafından takip edilmesinin verimliliği arttıracakđını düşünüyorum.

Sınıf mevcudunun fazla olmasının verimliliği olumsuz yönde etkilediğini düşünüyorum.

Düzenlenen sertifikalı eğitim programlarının mesleki gelişimimiz açısından verimli olduğunu düşünüyorum.

Bölümümüzle ilgili sertifikalı eğitim programlarının daha çok düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.

Düzenlenen sosyal ve kültürel nitelikteki seminer, konferans, panel vb. etkinliklerin mesleki gelişimimiz açısından olumlu olduğunu düşünüyorum.

Derse giren öğretim elemanının akademik unvanının dersin verimliliği açısından önemli olduğunu düşünüyorum.

Öğrencilerin Katılmak İstedikleri Mesleki Gelişim Programlarına İlişkin Bilgiler**Aşağıdaki eğitim ve etkinliklerden katılmak istediklerinizi işaretleyiniz (birden çok işaretleme yapabilirsiniz)**

Muhasebe Paket Programlarına ilişkin Sertifikalı Eğitimler (Luca, Eta, Mikro vb...)

Girişimcilik Sertifika Eğitimi

CV Hazırlama Eğitimi

Kariyer Planlama Eğitimi

Meslek Tanıtımlarına İlişkin Bilgilendirme Toplantıları

Etkili İletişim Becerisi ve Beden Dili Eğitimi

Meslek Etiği Eğitimi

İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi

Zaman Yönetimi Eğitimi

Temel ve İleri Düzeyde Bilgisayar Kullanımı Eğitimi

FSMH (Fikri Sınai Mülkiyet Hakları) Patent/Faydalı Model Eğitimi

Girişimciler İçin Etkili Sunum Teknikleri Eğitimi

Muhasebe ve Finans Dünyasında Dijital Dönüşüm Semineri



Problem Çözme Teknikleri Eğitimi

Mesleki Hukuk Eğitimi

Mesleki Yabancı Dil Eğitimi

Açık ve Uzaktan Öğrenme'nin Yönetim Bileşeni Bağlamında Yükseköğretimdeki Acil Uzaktan Öğretim Uygulamalarının Belirlenmesi

Determining Emergency Remote Teaching Practices in Higher Education Within the Context of the Management Component of Open and Distance Learning

Hakan Genç¹ , Mehmet Kesim² 

¹ Milli Eğitim Bakanlığı

² Emekli

Özet

Pandemi gibi krizlerin oluşturduğu kritik durumlarda hayata geçirilen eğitim uygulamaları iyi planlanmış bir Açık ve Uzaktan Öğrenme (AUÖ) yerine, ani kararlarla çözümler üretilmeye çalışılan bir Acil Uzaktan Öğretim olabilmektedir. Dolayısıyla kriz durumlarında nitelikli AUÖ uygulamalarının hayata geçirilebilmesi için kriz öncesinde oluşturulan planlamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak planlama öncesinde, öncelikle deneyimlenen krizlerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada, deneyimlenen bir kriz durumu örneği olan COVID-19 sürecine odaklanılarak, AUÖ sisteminin yönetim bileşeni bağlamında yükseköğretimdeki Acil Uzaktan Öğretim uygulamalarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada Keşfedici Durum Çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 14 yükseköğretim kurumu, 14 akademisyen ve 14 öğrenen oluşturmaktadır. Akademisyen ve öğrenen katılımcılar 14 yükseköğretim kurumunun her birinden birer kişi olmak üzere araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri görüşmeler, dokümanlar ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler ve dokümanlar aracılığıyla toplanan verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre AUÖ'nün yönetim bileşeni bağlamında yükseköğretimdeki Acil Uzaktan Öğretim uygulamalarının yükseköğretim kurumlarına göre birçok açıdan farklılık gösterdiği görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Acil Uzaktan Öğretim, Açık ve Uzaktan Öğrenme, Yükseköğretim, Sistem Yaklaşımı, Yönetim, Kriz

Pandemi gibi kriz durumlarında, uzaktan eğitim teknolojilerinin işe koşularak eğitime devam edilmesi yönündeki ani dönüşümle birlikte bir yandan eğitimin sürekliliği adına olumlu bir adım atılırken, diğer yandan hazırlıksız bir eğitim sürecini de dahil olunabilmektedir. İçeriğin sunumu, öğrenme materyallerinin oluşturulması, öğrenen/öğreten desteği ve etkileşimin sağlanması, gerekli teknolojik altyapıya sahip olma, doğru teknolojinin seçimi, uzaktan ölçme ve değerlendirmenin gerçekleştirilmesi, dijital bölünmeye ilişkin önlemlerin alınması gibi süreçlere ilişkin plansız olma ve bu bağlamda gerçekleştirilebilecek

Abstract

Educational actions taken during critical situations caused by crises such as pandemics can be in the form of Emergency Remote Teaching (ERT), which aims to produce solutions with prompt decisions, instead of a well-planned Open and Distance Learning (ODL). To be able to move from ERT to ODL in crisis situations, contingency plans created before the crises are required. However, to be able to do this, first of all, past crises need to be examined. For this reason, this study aims to determine ERT practices in higher education within the context of the management component of ODL system by focusing on the COVID-19 period, which is an example of a past crisis. Exploratory case study research design was adopted in the study. As a study group, 14 higher education institutions, 14 faculty members and 14 learners took part in the study. The qualitative data were collected via semi structured interviews, documents, and researcher's diary. The data collected via interviews and documents were analyzed using descriptive and content analysis. The research findings revealed that ERT practices in higher education within the context of management component of ODL system vary by institution in many aspects.

Keywords: Emergency Remote Teaching, Open and Distance Learning, Higher education, System Approach, Management, Crisis

planlamanın zaman alıcı olması hayata geçirilen eğitim uygulamalarında nitelik sorunlarını da beraberinde getirmektedir (UNESCO, 2020; Song vd., 2020, s. 151). Bu sebeple pandemi gibi krizlerin oluşturduğu kritik durumlarda, eğitimin sürekliliğinin sağlanması adına çözüm olarak işe koşulan uygulamalar iyi planlanmış, tüm dinamiklerinden yararlanılmış ideal bir Açık ve Uzaktan Öğrenme (AUÖ) yerine, ani kararlarla hızlı çözümler üretilmeye çalışılan bir Acil Uzaktan Öğretim olabilmektedir (Hodges vd., 2020).

İletişim / Correspondence:

Dr. Hakan Genç
Milli Eğitim Bakanlığı
e-posta: hkn_gnc@hotmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(2), 211-226. © 2023 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Şubat / February 14, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Mayıs / May 25, 2023

Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Genç, H. & Kesim, M. (2023). Açık ve Uzaktan Öğrenme'nin Yönetim Bileşeni Bağlamında Yükseköğretimdeki Acil Uzaktan Öğretim Uygulamalarının Belirlenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(2), 211-226. doi: 10.53478/yuksekokretim.1250736

ORCID: H. Genç: 0000-0003-1834-0110; M. Kesim: 0000-0002-8153-5159.

Dolayısıyla kriz durumlarında nitelikli AUÖ uygulamalarının hayata geçirilebilmesi için kriz öncesinde oluşturulan planlamalara ihtiyaç duyulmaktadır (Burns, 2020). Yaşanabilecek olası diğer kriz durumlarına hazırlık amacıyla Acil Uzaktan Öğretim süreçlerinde yaşanan sorunlar tespit edilerek bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Yükseköğretim kurumlarının kriz sonrası dönemde; eğitimde nasıl bir dönüşüme gidileceği, uzaktan eğitimin eğitim süreçlerinde nasıl daha etkili kullanılabilceği gibi değerlendirmelerde bulunularak eğitim süreçlerinin tasarımında revizyona gitmesi gerekmektedir (YÖKAK, 2020a). Bu bağlamda öncelikle deneyimlenen bir kriz durumu olan Acil Uzaktan Öğretim uygulamalarının ortaya konulmasının önem arz ettiği ifade edilebilir. Alanyazında her ne kadar Acil Uzaktan Öğretim sürecini ele alan çeşitli araştırmalar bulunsu da genel olarak araştırmaların; süreci sistem yaklaşımı ile ele almadığı, tek bir program/kurum gibi sınırlı araştırma gruplarına yer verdiği ya da sorun, görüş belirleme odaklı olduğu görülmektedir (Kaya & Işık, 2021; Lassoued vd., 2020; Sarı vd., 2022; Şahin, 2021; Yusuf, 2020). Bu araştırma bağlamında ise AUÖ'nün yönetim, öğrenme, etkileşim, teknoloji ve değerlendirme olmak üzere beş bileşenden oluşması ve her bir bileşenin sistemin bütününe etki etmesi gerçeğinden hareketle Acil Uzaktan Öğrenme uygulamalarının da yine bu bileşenler bağlamında sistematik olarak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca öncelikle Acil Uzaktan Öğretim uygulamalarının sistematik olarak ortaya konulması, sonrasında uygulamalarda yaşanan sorunların ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin sunulması gibi bir araştırma sürecinin izlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı, AUÖ'nün yönetim bileşeni bağlamında yükseköğretim kurumlarındaki Acil Uzaktan Öğretim uygulamalarının belirlenmesidir.

Acil Uzaktan Öğretim ve Açık ve Uzaktan Öğrenme

COVID- 19 pandemisi ile birlikte geleneksel eğitimin kesintiye uğraması sonucunda eğitimde küresel çapta bir dönüşüm yaşandığı görülmektedir. Yaşanan bu dönüşüm her ne kadar uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme gibi kavramlarla açıklanmaya çalışılıyor olsa da hayata geçirilen uygulamalar alanyazında Acil Uzaktan Öğretim şeklinde ifade edilmektedir (Bozkurt vd., 2020, s. 2). İki kavram arasındaki farkların ortaya konulabilmesi için öncelikle AUÖ'nün tanımına odaklanılması gerektiği ifade edilebilir. Moore & Kearsley (2011, s. 2) AUÖ'yü; "öğretimin öğrenmeden farklı bir yerde meydana geldiği, öğrenen ve öğretene arasındaki etkileşimin iletişim teknolojileriyle sağlandığı planlı öğrenme ve öğretimler" şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımdan da hareketle, AUÖ'de her ne kadar öğrenen ve öğretene bir arada bulunma zorunluluğu olmasa da tamamen planlı bir öğrenme sürecinin varlığından söz edildiği görülmektedir. Acil Uzaktan Öğretim ise "eğitim-öğretimin yüz yüze devam edemediği kriz ya da acil durum süreçlerinde uzaktan öğretim çözümlerinin

kullanılmasını" ifade etmektedir. Acil Uzaktan Öğretim'de geleneksel eğitim için tasarlanmış eğitim süreçlerinin bir kriz nedeniyle çevrimiçi ortama aktarılması söz konusudur (YÖKAK, 2020a). Bunun yanı sıra, ilgili alanyazın incelendiğinde AUÖ'nün; a) kuramsal temellere dayandığı, b) esnek ve alternatif öğrenme ortamları sunduğu, c) öğrenenlerin; yönetsel, akademik, teknik ve sosyal bağlamda gereksinimlerine yönelik destek hizmetlerini içerdiği, d) uzun yıllardır bilimsel araştırmalar yürütülen, kalite standartları geliştirilen bir disiplin olduğu ve e) ilgili uzman insan kaynağıyla sistematik bir yapı içerisinde tasarlandığı görülmektedir (Denic & Zlatkovic, 2017; Eby, 2013; Erdos, 1975; Frantz & King, 2000; Holmberg, 1995; Moore & Kearsley, 2012; Saba, 2013a; Simonson vd, 2015; YÖKAK, 2020a). Diğer taraftan Acil Uzaktan Öğretim ise a) kriz anında alınan ani kararlarla eğitim sürekliliğini sağlama adına plansız öğretim uygulamalarının işe koşulduğu, b) esnek ve alternatif öğrenme ortamları yerine geleneksel sınıfın bire bir çevrimiçi ortama aktarıldığı zorunlu ve geçici bir süreci ifade etmektedir (Hodges vd., 2020; YÖKAK, 2020a). Bunların yanı sıra, AUÖ sisteminin; yönetim, öğrenme, etkileşim, teknoloji ve değerlendirme olmak üzere makro boyutları ve bu boyutlara ilişkin mikro boyutları olduğu göz önünde bulundurulduğunda böyle bir sistem tasarımının ciddi bir zaman gerektirdiği ifade edilebilir. Ayrıca beklenmedik bir durum karşısında refleks olarak hayata geçirilen Acil Uzaktan Öğretim uygulamalarını, tasarımı çok boyutlu olan ve zaman gerektiren AUÖ uygulamaları ile eş değer tutmak AUÖ uygulamalarına karşı oluşabilecek ön yargıları da tetikleyen bir hataya dönüşebilir.

Açık ve Uzaktan Öğrenmede Sistem Yaklaşımı

Sistem yaklaşımını eğitim bağlamında değerlendiren Banathy'ye (1996, s. 47) göre; birbirine bağlı kademelerle işleyen eğitim sisteminin özelliklerinin, sistem bileşenleri arasındaki etkileşim dinamiklerinin, ilişkilerin ve bağlılık biçimlerinin, bütünün özelliklerinin, sistemik etkileşim ve sentez sonucu çeşitli sistem kademelerinde ortaya çıkan özelliklerin, eğitim sistemi ve çevre arasındaki etkileşimin keşfedilebilmesi sistem yaklaşımı ile söz konusu olabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde sistem yaklaşımından AUÖ alanında da yararlandığı görülmektedir. Smith ve Dillon (1999, s. 34) uzaktan eğitimin bir sistem olarak incelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Saba (2013b) uzaktan eğitimin birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen diğer sistemler gibi karmaşık bir sistem olduğunu ifade etmektedir. Frantz ve King (2000, s. 33) uzaktan eğitim bağlamında teknoloji, kurum, amaç ve insan bileşenlerinin birbirine bağlanması ve ilişkilendirilmesi için sistem yaklaşımının önemli bir araç olduğunu ifade etmektedir. Moore ve Anderson (2003, s. 11-12) uzaktan eğitimin; karmaşık, dinamik ve doğrusal olmayan dolayısıyla uyarlanabilir davranışlarla kendi kendini organize eden, değişen, kaotik, aynı zamanda düzenli bir sistem olduğunu ifade etmektedir. Ek olarak uzaktan eğitim sisteminin karmaşık yapısının sistem yaklaşımı ile anlaşılabilceğini ifade etmektedir. Yine benzer bir



şekilde Moore ve Kearsley (2012, s. 9) başarılı bir uzaktan eğitim uygulaması için sistem yaklaşımının benimsenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Alanyazında AUÖ sisteminin bileşenlerini farklı şekillerde ele alan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Denic & Zlatkovic, 2017; Frantz & King, 2000; Saba, 2013a). Bu çalışmada AUÖ sistemi bileşenleri alanyazına dayalı olarak araştırmacı tarafından; yönetim, etkileşim, öğrenme, teknoloji ve değerlendirme şeklinde ele alınmaktadır (Eby, 2013; Moore & Kearsley, 2012). Araştırmanın odağını; farklı işlerin bir arada uyum içinde yürütülebilmesi için personel, zaman ve para yönetimi, öğrenen gereksinimlerinin değerlendirilmesi, program/ders materyallerinin zamanında üretimi, uygun personel ve akademisyenin istihdamı ve hizmet içi eğitimi, alt sistemlerin gözlenmesi ve geri bildirim mekanizmalarının işletilmesi, yeni öğretim yollarına adapte olunabilmesi için kurum kültürünün değişimi, yasa tüzük ve yönetmelikler gibi alt bileşenleri de olan yönetim bileşeni oluşturmaktadır (Eby, 2013; Moore & Kearsley, 2012).

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, AUÖ sisteminin bir alt bileşeni olan yönetim bağlamında yükseköğretimdeki Acil Uzaktan Öğretim uygulamalarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada, AUÖ sisteminin yönetim bileşeni bağlamında yükseköğretimdeki Acil Uzaktan Öğretim uygulamaları nelerdir? sorusuna yanıt aranmaktadır. Araştırma sorusuna, yönetim bileşeninin alt bileşenleri olan a) yönetsel kararlar (eğitim modeli, öğrenen devam takibi, öğrenen hakları) b) organizasyonel yapı c) hizmet içi eğitim bağlamında yanıt aranmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma türlerinden biri olan keşfedici durum çalışması kullanılmaktadır. Creswell (2007, s. 73) durum çalışmasını; sınırları belli olan bir veya birkaç durumun gözlem, görüşme, görsel-işitsel malzemeler, dokümanlar ve raporlar gibi çoklu veri toplama araçlarıyla derinlemesine bilgi toplanarak zaman içerisinde keşfedildiği, durumun ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Durum çalışması alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır (Basse, 1999; Merriam, 1998; Stake, 2005; Yin, 1994; Yin, 2003). Yin durum çalışmasını; bütüncül tek durum, bütüncül çoklu durum, iç içe geçmiş tek durum, iç içe geçmiş çoklu durum olarak dört kategoride ele aldığı gibi gerçekleştirildiği amaç doğrultusunda keşfedici, betimleyici, açıklayıcı olmak üzere üç kategoride de ele almaktadır (Yin, 2003, s. 3; Yin, 1981, s. 110; Yin, 1994, s. 38). Araştırma sorularında daha çok “ne” sorusu üzerinde durulması keşfedici; “ne”, “kim”, “nerede” soruları üzerinde durulması betimleyici ve “nasıl”, “niçin” soruları üzerinde durulması ise açıklayıcı durum çalışmasını işaret etmektedir (Yin, 2003, s. 5-7). Bu çalışmada; AUÖ sisteminin yönetim bileşeni bağlamında yükseköğretimde işe koşulan Acil Uzaktan Öğretim uygulamaları nelerdir sorusuna derinlemesine yanıt arandığını için keşfedici durum çalışması kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de yer alan 14 yükseköğretim kurumu, 14 akademisyen ve 14 öğrenen oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya dahil edilen yükseköğretim kurumlarının özellikleri.

Bölge	Türü	TÜMA (2021) uzaktan eğitim memnuniyet ortalaması	
Üniversite 1	Akdeniz	Devlet	Ortalama üzeri
Üniversite 2	Akdeniz	Devlet	Ortalama üzeri
Üniversite 3	Doğu Anadolu	Devlet	Ortalama altı
Üniversite 4	Marmara	Vakıf	Ortalama üzeri
Üniversite 5	Güneydoğu Anadolu	Devlet	Ortalama altı
Üniversite 6	Marmara	Devlet	Ortalama altı
Üniversite 7	İç Anadolu	Vakıf	Ortalama üzeri
Üniversite 8	Ege	Devlet	Ortalama üzeri
Üniversite 9	İç Anadolu	Devlet	Ortalama altı
Üniversite 10	Doğu Anadolu	Devlet	Ortalama altı
Üniversite 11	Güneydoğu Anadolu	Devlet	Ortalama altı
Üniversite 12	Karadeniz	Devlet	Ortalama üzeri
Üniversite 13	Ege	Devlet	Ortalama üzeri
Üniversite 14	Karadeniz	Devlet	Ortalama üzeri

Tablo 2. Akademisyen katılımcıların özellikleri

Akademisyen Katılımcı (AK)	Cinsiyet	Unvan	Bölüm/Anabilim dalı/Birim
Ü1 AK	E	Prof. Dr.	Türkçe Eğitimi (Anabilim dalı başkanı)
Ü2 AK	E	Doç. Dr.	Yönetim Bilimleri
Ü3 AK	E	Öğr. Gör.	Mütercim Tercümanlık (Uzaktan eğitim koordinatörü)
Ü4 AK	K	Doç. Dr.	UZEM yöneticisi
Ü5 AK	E	Dr. Öğr. Üyesi	Sağlık Bilimleri
Ü6 AK	E	Öğr. Gör.	UZEM akademik personeli
Ü7 AK	E	Dr. Öğr. Üyesi	Bilgisayar Merkezi Yöneticisi
Ü8 AK	E	Dr. Öğr. Üyesi	UZEM yönetici yardımcısı
Ü9 AK	K	Dr. Öğr. Üyesi	Özel Eğitim (Dekan Yrd.)
Ü10 AK	E	Dr. Öğr. Üyesi	Özel Eğitim (Bölüm başkanı)
Ü11 AK	K	Öğr. Gör. Dr.	Geleneksel El Sanatları
Ü12 AK	E	Öğr. Gör.	Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri
Ü13 AK	E	Öğr. Gör.	Eğitim Programları ve Öğretim
Ü14 AK	E	Dr. Öğr. Üyesi	Özel Eğitim (Bölüm başkan yrd.)

Akademisyen ve öğrenen katılımcılar 14 yükseköğretim kurumunun her birinden birer kişi olmak üzere araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan yükseköğretim kurumlarının belirlenmesinde; a) Acil Uzaktan Öğretim sürecinde teknolojik altyapı gibi unsurların coğrafi bölgelere göre farklılık gösterebileceğinden hareketle her coğrafi bölgenin temsil edilmesi b) Acil Uzaktan Öğretim sürecinde sahip olunan olanakların ve buna bağlı olarak hayata geçirilen uygulamaların farklılık gösterebileceğinden hareketle hem vakıf hem devlet üniversitelerinin temsil edilmesi c) 125 devlet ve 73 vakıf olmak üzere 198 üniversitede

öğrenim gören 42.353 öğrenciden nicel veri toplanılarak gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Türkiye Üniversite Memnuniyet Araştırması'nda [TÜMA] (2021) uzaktan eğitim genel memnuniyet puanları ortalamasının üzerinde ve altında olan üniversitelerin temsil edilmesi, ölçütleri dikkate alınarak daha zengin veri elde edilmek istenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenen katılımcıların belirlenmesinde Acil Uzaktan Öğretim sürecinde ders almış olmak ölçütü, akademisyen katılımcıların belirlenmesinde ise Acil Uzaktan Öğretim sürecinde ders vermiş olmak veya yönetsel süreçlerde görev almış olmak ölçütleri kullanılmıştır.

Tablo 3. Öğrenen katılımcıların özellikleri

Öğrenen Katılımcı (ÖK)	Cinsiyet	Sınıf	Bölüm
Ü1 ÖK	K	4	Makine Mühendisliği
Ü2 ÖK	E	4	Eczacılık
Ü3 ÖK	E	3	Antrenörlük
Ü4 ÖK	K	1	İlk ve Acil Yardım
Ü5 ÖK	E	4	Sinema Televizyon
Ü6 ÖK	K	3	Yönetim Bilişim Sistemleri
Ü7 ÖK	K	1	İletişim Tasarım (+2 Yıl Hazırlık)
Ü8 ÖK	K	4	İlköğretim Matematik
Ü9 ÖK	K	4	Özel Eğitim
Ü10 ÖK	E	4	Sınıf Öğretmenliği
Ü11 ÖK	K	3	Okul Öncesi Öğretmenliği
Ü12 ÖK	E	2	Özel Eğitim
Ü13 ÖK	K	4	İlköğretim Matematik
Ü14 ÖK	E	4	Özel Eğitim



Belirlenen ölçütlere uygun olan kurumlar arasından araştırmacının akademisyen ve öğrenen katılımcılara da kolay ulaşabileceği kurumlar araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil olan 14 yükseköğretim kurumunun 2 tanesini vakıf, 12 tanesini devlet üniversitesi oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen 12 devlet üniversitesinin 6 tanesi 128 devlet üniversitesinin uzaktan eğitim genel memnuniyet puanı ortalamasının altındayken diğer 6 tanesi ise ortalamanın üstündedir. 2 vakıf üniversitesinin ikisi de 73 vakıf üniversitesinin uzaktan eğitim genel memnuniyet puanı ortalamasının üstündedir. Araştırmaya dahil edilen yükseköğretim kurumlarının kimliğinin gizli tutulması adına kurumlara 1- 14 arası kod verilmiştir. Kodlamada kullanılan rakamlar herhangi bir öncelik ifade etmemektedir. Araştırmaya dahil edilen yükseköğretim kurumlarının özellikleri ■ Tablo 1'de yer almaktadır. 14 yükseköğretim kurumunun belirlenmesi sonrasında her bir kurumu temsilen 14 gönüllü akademisyen araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların özellikleri ■ Tablo 2'de yer almaktadır. Yine her bir kurumu temsilen 14 gönüllü öğrenen araştırmaya dahil edilmiştir. Öğrenen katılımcıların özellikleri ■ Tablo 3'de yer almaktadır.

Veri toplama tekniği ve aracı

Durum çalışmalarında veri toplama amacıyla çeşitli kaynaklardan yararlanılabilmektedir. Bu kaynaklar; görüşmeler, kayıtlar, dokümanlar, görsel materyaller ve gözlemlerdir (Yin, 1981, s. 104). Nitel araştırmalarda kullanılan diğer bir veri toplama aracı da araştırmacı günlükleridir.

Bu araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler, dokümanlar ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada 14 öğrenen ve 14 akademisyen olmak üzere toplamda 28 katılımcıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sorularının hazırlanmasında alanyazından yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından yönetim bileşeni altında yönetsel kararlar (eğitim modeli, öğrenen devam takibi, öğrenen hakları), organizasyonel yapı, hizmet içi eğitim alt bileşenlerine yer verilmiştir. Katılımcılara, ilgili bileşenler bağlamında yükseköğretimdeki Acil Uzaktan Öğretim uygulamalarının ne olduğu sorulmuştur. Görüşme soruları uygulanmadan önce oluşturulan sorulara ilişkin uzman görüşü alınmış ve bir öğrenen ve bir akademisyen ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Akademisyen ve öğrenen katılımcılar için aynı görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşmeler Şubat 2022-Mayıs 2022 arasında gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler, katılımcılardan randevu alınarak telefon üzerinden gerçekleştirilmiş ve katılımcıların bilgisi dahilinde kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı, görüşmeler esnasında gerekli durumlarda soruların anlaşılmasını destekleyici nitelikte örneklere yer vermiş ancak herhangi bir yönlendirme ve yorumda bulunmamıştır.

Bu araştırmada doküman olarak araştırmaya dahil olan 14 kurumun; Acil Uzaktan Öğretim sürecinde almış oldukları

senato kararları, 2020-2021 yılı kurum içi değerlendirme raporları, 2020 yılı Uzaktan eğitimde kalite güvencesi ek raporları, Acil Uzaktan Öğretim süreci faaliyet raporları, kılavuzları ve anket sonuçları incelenmiştir. Araştırmacı tarafında ulaşılan dokümanların çeşitliliği her bir kuruma göre farklılık gösterebilmektedir. Araştırmaya dahil edilen 14 kuruma ilişkin dokümanların yanı sıra YÖK ve YÖKAK'ın Acil Uzaktan Öğretim sürecine ilişkin almış oldukları kararlar ve ilgili süreçte yapmış oldukları araştırmalar da incelenmiştir.

Bu araştırmada, görüşmeler ve erişilebilen dokümanlar aracılığıyla toplanan verilerde oluşabilecek eksikliklerden hareketle, araştırmaya dahil olan yükseköğretim kurumlarının resmi internet sayfalarında yer alan Acil Uzaktan Öğretim sürecindeki paylaşımları düzenli olarak takip edilmiştir. Araştırma sorularıyla ilişkili olan içerikler araştırmacı tarafından alıntı formunda not alınarak bir araştırmacı günlüğü oluşturulmuştur. Günlük, 2020 Mayıs- 2021 Mayıs tarihleri arasında tutulmuştur.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerden ve dokümanlardan elde edilen veriler öncelikle betimsel analize, sonrasında ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimsel analiz, daha önceden belirlenen, araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan temalara göre nitel verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasını ifade etmektedir. Betimsel analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analiziyle daha da derinleştirilmektedir. İçerik analizinde, birbiriyle ilişkili verilerin belirli temalar altında organize edilmesi söz konusudur. (Baltacı, 2017; Guba & Lincoln, 1994; Maxwell, 2008; Pope vd., 2006; Yıldırım & Şimşek, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu bağlamda öncelikle yükseköğretimdeki Acil Uzaktan Öğretim uygulamalarına yönelik elde edilen veriler araştırmanın tematik çerçevesi olan AUÖ'nün yönetim bileşeni ve bu bileşene ilişkin alt bileşenler bağlamında organize edilmiştir. Sonrasında ise birbiriyle ilişkili olan verilerle diğer temalar oluşturulmuştur. Dijital bölünme önlemleri ve Veri gizliliği ve güvenliği temaları içerik analizi sonucunda sonradan eklenmiştir. Temalarla ilişkili olarak katılımcıların ifadelerine ve dokümanlardan elde edilen verilere doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Alıntılara yer verilirken katılımcıların kimliğinin gizli tutulması adına "Akademisyen Katılımcı" (AK) ve "Öğrenen Katılımcı" (ÖK) kodları kullanılmıştır. Ayrıca "AK" ve "ÖK" kodunun önünde görev yapılan/öğrenim görülen kurumun kod bilgisine de "Üniversite 1" (Ü1) şeklinde yer verilmektedir.

Araştırmaya dahil olan kurumların internet sayfalarından edinilen veriler doğrudan yönetime ilişkin temalar/alt temalar altında araştırmacı günlüğüne aktarıldığı için günlük verileri herhangi bir betimsel analiz sürecine dahil edilmemiş, doğrudan içerik analiziyle derinleştirilmiştir.

Araştırmacı günlüğü verilerinin sunulmasında “Günlük Kaydı” (GK) kodu kullanılmaktadır. Ayrıca “GK” kodunun önünde kurumun kod bilgisine de “Üniversite 1” (Ü1) şeklinde yer verilmektedir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının yerine inandırıcılık kavramı ele alınmakta ve iç geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik, nesnellik kavramlarının yerine inanılabilirlik, aktarılabirlik, güvenilebilirlik ve onaylanılabilirlik kavramları önerilmektedir (Guba & Lincoln, 1982, s. 376). İnanılabilirlik, aktarılabirlik, güvenilebilirlik ve onaylanılabilirlik bağlamında bu araştırmada; a) katılımcıların kendilerini rahat ifade edebildikleri mümkün olduğunca uzun süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir b) araştırma sorusunun oluşturulmasında ve verilerin analizi sürecinde uzman görüşü alınmıştır c) araştırma verilerinin toplanmasında görüşmeler, dokümanlar ve araştırmacı günlüğünden yararlanılarak veri kaynakları çeşitlendirilmiştir d) araştırmanın çalışma grubuna, veri kaynaklarına, veri toplama ve veri analizi sürecine ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulularak aktarılabirlik sağlanmıştır e) görüşmelerin ses kayıtları ve transkriptleri, dokümanlar ve araştırmacı günlüğü gibi ham veriler gerekli durumlarda ulaşılabilmesi adına elektronik ortamda saklanmaktadır f) bulgular, araştırmacının kişisel görüşüne yer verilmeksizin doğrudan alıntılarla sunulmuştur g) araştırmada Acil Uzaktan Öğretim sürecine ilişkin zengin veri elde etmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Etik standartlara uygunluk

Araştırma kapsamında veri toplanmasına ilişkin Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 20. 04. 2021 tarihli ve 62238 protokol numaralı onayı alınmıştır.

Bulgular

Dokümanlar, görüşmeler ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla elde edilen bulgulara göre yönetim bağlamındaki Acil Uzaktan Öğretim uygulamaları yükseköğretim kurumlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Uygulamalara dört tema altında yer verilmektedir (■ Tablo 4).

Yönetsel kararlar

Yönetsel kararlar bağlamındaki bulgulara; YÖK kararları/ uygulamaları, eğitim modelleri, öğrenen hakları, öğrenen devam takibi ve pandeminin seyrinin hafiflediği dönemlerde tercih edilen eğitim modelleri olmak üzere dört alt tema altında yer verilmektedir.

YÖK kararları/uygulamaları

2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, COVID-19 pandemisi nedeniyle tüm yükseköğretim

■ **Tablo 4.** Acil Uzaktan Öğretim uygulamalarının ele alındığı temalar ve alt temalar

Temalar	Alt temalar
1. Yönetsel kararlar	YÖK kararları/uygulamaları Eğitim modelleri Öğrenen hakları Öğrenen devam takibi Pandeminin seyrinin hafiflediği dönemlerde tercih edilen eğitim modelleri
2. Organizasyonel yapılanma	
3. Hizmet içi eğitimler	
4. Dijital bölünme önlemleri	
5. Veri gizliliği ve güvenliği	

kurumlarında 16 Mart tarihinden itibaren eğitime üç hafta ara verilmesi kararlaştırılmıştır. Sonrasında 189 yükseköğretim kurumunun %64'ü ara verilme tarihinden bir hafta sonra 23 Mart 2020'de, %21,6'sı 30 Mart'ta, %13,2'si ise 6 Nisan'da Acil Uzaktan Öğretim'e geçiş yapmıştır. İlgili dönemle sınırlı olmakla beraber tüm yükseköğretim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilerek yalnızca uzaktan eğitim, açık öğretim ve dijital öğretim yöntemlerinin işe koşulması yönünde mevzuat değişikliği yapılmıştır (YÖK, 2020a; YÖK, 2020b). Bu karar doğrultusunda yine ilgili dönemle sınırlı olmak üzere uzaktan yapılacak olan eğitim için gerekli donanım ve internet erişimine sahip olmayan öğrencilere kayıt dondurma olanağı sağlanmıştır (YÖK, 2020a; YÖK, 2020c). Örgün eğitimde uzaktan eğitimle sunulabilecek ders oranının %30'dan %40'a çıkarılması kararlaştırılmış dolayısıyla eğitimde trend model olarak ön plana çıkan karma eğitim modelinin yükseköğretim kurumlarında uygulanabilmesine zemin hazırlanmıştır. Programlarda yer alan derslerin en az %10'unun uzaktan eğitim ile sunulmasının teşvikine de karar verilmiştir (YÖK, 2020d). Bunların yanı sıra YÖK çatısı altında, uzaktan eğitim politikalarının oluşturulmasına katkı sağlaması açısından farklı üniversitelerde görev yapan uzaktan eğitim alan uzmanlarının yer aldığı Uzaktan Öğretim Politikaları Komisyonu ve uzaktan eğitimde kalite standartlarının belirlenmesi ve uygulamaların değerlendirilmesine yönelik bir birim kurulmuştur. Ayrıca üniversitelerin COVID-19 faaliyet sayfalarının bağlantılarına yer verilen Pandemi sürecinde üniversitemizdeki çalışmalar adlı internet sayfası oluşturulmuştur. Pandemi sürecindeki eğitim faaliyetlerinin planlanması bağlamında ise YÖK ve YÖKAK tarafından yükseköğretim kurumlarına rehberlik sunmak adına birtakım çalışmalar gerçekleştirilmiş ve üniversitelerin yetkinliklerinin çeşitlilik gösterebileceğinden hareketle Acil Uzaktan Öğretim uygulamalarının işe koşulunda yetki üniversitelere bırakılmıştır. YÖK ve YÖKAK tarafından ilgili süreçte sunulan rehberlik çalışmalarına aşağıda yer verilmektedir (YÖK, 2021a; YÖK, 2020b; YÖK, 2020d; YÖK, 2020e; YÖK, 2020f; YÖK, 2020g; YÖK, 2020h; YÖKAK, 2020b).



- YÖK çatısı altındaki Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Komisyonu tarafından, pandemi döneminde eğitimin kesintiye uğramaması adına uygulanacak uzaktan öğretim faaliyetlerine yönelik Pandemi Dönemi Uzaktan Öğretim Uygulamaları Yol Haritası oluşturulmuştur.
- Nitelikli uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin bir çerçevede niteliğinde öneriler sunan Küresel Salgında Yeni Normalleşme Süreci Rehberi oluşturulmuştur.
- Küresel Salgında Yeni Normalleşme Süreci Rehberi 2021 yılında güncellenerek Küresel Salgında Eğitim ve Öğretim Süreçlerine Yönelik Uygulamalar Rehberi oluşturulmuştur.
- 27 Mart 2020 tarihinde YÖKAK bünyesinde oluşturulan Uzaktan Eğitim Çalışma Grubu tarafından kaliteli bir uzaktan eğitimin bileşenlerini belirleyen Yükseköğretimde uzaktan eğitim ve kalite güvencesi sistemi, Günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir uzaktan eğitim sistemi için bazı anahtar özellikler ve Pandemi dönemi uzaktan eğitim başlıklı çalışmalar yayınlanmıştır.

2020-2021 eğitim-öğretim yılında pandeminin yerel seyri ve programların kendine özgü özellikleri olduğu gözetilerek eğitime nasıl devam edileceği yükseköğretim kurumlarının inisiyatifine bırakılmıştır. Bu konuda küresel çaptaki uygulamalara bakıldığında da tamamen uzaktan eğitim, karma eğitim ya da program/fakülte bazlı değerlendirmede bulunma gibi uygulamalara gidildiği görülmektedir (YÖK, 2020). YÖK'ün yetki devrini üniversitelere bırakması hususundaki görüşler bağlamında alanyazından elde edilen bazı bulgular şu şekildedir. “Öğretim elemanlarının %72’si yetki devri hakkında olumlu görüş bildirirken, olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise %14’tür.” [YÖK, 2021b]. “Ankete katılan öğrencilerin %43’ü yetki devri hakkında olumlu görüş bildirirken, olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise yüzde %28’dir.” [YÖK, 2021c]

Eğitim modelleri

COVID-19 pandemisinin Türkiye’de görülmeye başlandığı 2020 yılı bahar yarıyılında 189 yükseköğretim kurumunun %99.2’sinin teorik derslerini, yaklaşık %89’unun uygulamalı derslerin teorik kısımlarını, %75’inin bazı uygulamalı dersleri uzaktan sunduğu görülmektedir (YÖK, 2020b). Bir sonraki eğitim öğretim yılında da kurumların bu bağlamda aldıkları kararlar çeşitlilik göstermektedir. Tüm teorik derslerin uzaktan/mümkün olduğunca uzaktan, uygulamalı derslerin ise uzaktan/yüz yüze/ileri bir tarihte yapılması gibi çeşitli uygulamalara gidildiği görülmektedir. “2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılına ilişkin olarak; Üniversitemizde tüm ön lisans, lisans ve lisansüstü teorik ve teorik ağırlıklı derslerin uzaktan eğitim yöntemiyle gerçekleştirilmesi, ayrıca uygulama ağırlıklı fakültelerde, uygulama ağırlıklı derslerin bulunduğu sınıflar; şubelere bölünmüş/sevreltilmiş biçimde gerekli

tedbirler alınarak yüz yüze yapılması planlanmıştır.” [Ü1 GK]. Ayrıca, Tıp ve Diş hekimliği fakültelerinde yüz yüze eğitim diğer fakültelelere ise derslerin özelliklerine göre yüz yüze, uzaktan veya erteleme inisiyatifi sunulması ya da ders bazındaki kazanımların dikkate alınarak uygulamalı etkinliklerin yüz yüze, teorik etkinliklerin ise uzaktan yapılması yönünde de kararların alındığı görülmektedir. “Tıp ve Diş Hekimliği Fakülteleri hariç diğer Fakülte/ Yükseköğretim/Meslek Yükseköğretim (birim) kendi ihtiyaç ve açılmış olan derslerin özellikleri doğrultusunda öngörülen yöntemlerden tercihte bulunacak (örgün, uzaktan, ileri bir tarihte), birime ait dersler bu çerçevede gerçekleştirilecektir.” [Ü2 GK]. “Mesela ders online ama labı yüz yüze olan dersler oldu. Yaşa göre izin formları oluşturuldu dışarıda yakalandığında gösterebileceği. Bilgi sistemi üzerinden indirip gösterebileceği bir sistem yaptık.” [Ü7 AK]. Yine Tıp Fakültesi, Diş hekimliği, Devlet Konservatuvarı, BESYO programlarındaki pratik ve klinik uygulama derslerinin bir sonraki döneme erteleneceği, Tıp fakültesi 6. Sınıf (intörn) öğrenenlerin ise yüz yüze eğitime devam edeceği yönünde de kararlar alındığı görülmektedir. “Tıp Fakültesi, Diş hekimliği, Devlet Konservatuvarı, BESYO programlarındaki pratik ve klinik uygulama dersleri 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılına ertelenmiştir. Tıp fakültesi 6. sınıf öğrencileri (intörn) yüz yüze eğitime devam edeceklerdir.” [Ü14 GK]

Tüm bunlara ek olarak, ilgili eğitim öğretim yılı için yüz yüze, uzaktan ya da karma eğitim modellerinden herhangi birinin uygulanması olasılığı göz önünde bulundurularak, her üç durum için ders program hazırlanması yönünde karar alan, uygulanacak eğitim modelinin belirlenmesinde öğrenen tercihini dikkate alan kurumlar da bulunmaktadır. “Pandemi süresince uzaktan eğitim verilmesi nedeniyle 2020-2021 eğitim öğretim yılı Güz döneminin başında tüm birimlerden “tamamen yüz yüze, tamamen uzaktan veya karma eğitim” olmak üzere üç farklı senaryo için ders programı hazırlanması istenmiştir.” [Üniversite 3 Kurum iç değerlendirme raporu, 2020]. Bir akademisyen katılımcı, kurumda öncelikle karma eğitim modelinin benimsendiğini sonrasında ise öğrenen tercihleri doğrultusunda uzaktan eğitim modeline dönüldüğünü ifade etmektedir. “Dönem geldiğinde bir hibrit eğitim başlanacaktı. Hibrit eğitime başladık altyapıyı ona göre ayarladık. Ama öğrenciler uzaktan eğitimi tercih ettiler. Otomatik olarak uzaktana döndü. Dersler zaten Zoom üzerinden koordineli devam etti.” [Ü7 AK]

Öğrenen Hakları

Acil Uzaktan Öğretim sürecinde; tek ders sınav hakkının artırılması, ön koşul gerektiren ders alımlarında esneklik tanınması ve kredili geçer not/kredisiz geçer not seçeneklerinin sunulması gibi öğrenenler açısından bir takım kolaylaştırıcı düzenlemeler yapan bazı kurumların olduğu görülmektedir.

“2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında, COVID-19 salgını nedeniyle tek ders sınav hakkı bir kereye mahsus olmak üzere senatomuz tarafından üç derse yükseltilmiştir. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Güz ve Bahar Yarıyıllarına mahsus olmak üzere genel not ortalaması 1,80’in altında olan öğrencilerin ders yüklerinin (30’dan) 50 AKTS’ye yükseltilmesi Üniversitemiz Senatosunca uygun görülmüştür. (Sadece belirtilen eğitim-öğretim yılı için) ön koşul uygulanan müfredatlarda, öğrencileri ön koşul şartını sağlayamadıklarından dolayı alamadıkları ön koşullu dersleri alabilmeleri Üniversitemiz Senatosunca uygun görülmüştür.” [Ü2 GK]. “Notu aldıktan sonra ortalamasını etkilemeyecek şekilde kredisiz geçer not kredili geçer not hakkı verildi.” [Ü7 AK]

Bunlara ek olarak, bir akademisyen katılımcı, yüz yüze derslerdeki belirli aktivitelerin ileri bir tarihte tamamlanabilmesi olanağı sunulduğunu, bu bağlamda tamamlanmamış derslerin ilgili süreçte öğrenenlerin akademik ilerleyişlerine engel teşkil etmediğini ifade etmektedir. “Yüz yüze olmak zorunda olan birtakım aktiviteleri tamamlayamayanlara daha sonra yüz yüze müsait olduğunda tamamlamak üzere bir hak geldi ve bu dersler öğrencilerin akademik olarak devam etmesini engellemedi.” [Ü7 AK]. Başka bir katılımcı, ilgili süreçte devam zorunluluğunun aranmadığını ve çevrimiçi sınavlara katılmama ile ilgili yapılan tüm mazeret sınavı başvurularının kabul edildiğini belirtmektedir. “Devamsızlıkları girmedik biz hiç o dönemde. Öğrenci sınava giremedi ya da işte sistemden şu saatte düştüm dediği zaman dilekçe yazıp tekrar mazeret sınavları oluşturuldu. Öğrencilerin her türlü mazereti kabul oldu.” [Ü5 AK]. Diğer bir katılımcı da benzer bir şekilde hemen hemen tüm mazeret sınavı başvurularının kabul edildiğini bunun dışında herhangi bir düzenlemeye gidilmediğini ifade etmektedir. “Öyle bir şey yapılmadı. Öte yandan mümkün mertebe her mazeret talebini ifade eden öğrencinin mazeret hakkı tanındı.” [Ü6 AK]

Öğrenen Devam Takibi

Araştırma bulgularına göre Acil Uzaktan Öğretim sürecinde öğrenen devam takibi yapılması yönünde yönetsel karar alan kurumlar olduğu gibi yapılmaması yönünde karar alan kurumlar da bulunmaktadır. “Pandemi döneminde devam zorunluluğu aranmayacaktır.” [Üniversite 2 Senato kararları, 2020]. “Devamsızlık durumu eskiden olduğu gibi devam etti.” [Ü7 AK].

Devam takibi yapılması yönünde yönetsel karar alan bir kurumdan bir akademisyen katılımcı, bazı akademisyenlerin devamlılığı ölçme değerlendirmeye de yansıttığını ifade etmektedir. “Devamsızlık durumu eskiden olduğu gibi devam etti. Bazı hocalar not tanımlıyor mesela devam 5 puan etkili şeklinde.” [Ü7 AK]. Aynı kurumda öğrenim gören bir katılımcı da kurumda sunulan burs imkanın devamlılıkla doğrudan ilişkili olduğunu, dolayısıyla da

devamsızlığın sıkı takip edildiğini belirtmektedir. “Evet canlı yoklama şeklinde. Bizde burs da devamsızlığa bağlı olduğu için oldukça hassas bir konu.” [Ü7 ÖK]. Başka bir kurumdan bir öğrenen katılımcı, ilgili süreçte bir dersten devamsızlıktan kaldığını belirtmektedir. “Ben bir dersten devamsızlıktan kaldım. Devam takibi söz konusuydu.” [Ü9 ÖK].

Devam takibi yapılmaması yönünde karar alan bir kurumdan bir akademisyen katılımcı ise dijital ekipsizliğin söz konusu olması, programda bazı canlı derslerin çakışması gibi nedenlerin devam takibi yapılmaması kararına zemin hazırladığını ifade etmektedir. “Kesinlikle yapılmadı. Çünkü bir dijital ekipsizlik söz konusuydu. Bazı öğrenciler bu dersleri gece yarısı asenkron olarak takip edebileceklerdi kayıttan izleyebileceklerdi. Bazısının teknolojisi yoktu. Bazı öğrencilerin 2 tane canlı dersi aynı anda denk geliyordu.” [Ü6 AK]. Başka bir kurumdan bir diğer akademisyen katılımcı, kendi kurumunda devam takibinin aranmadığını, devam takibinin senkron derslere katılım ile ilişkilendirilmesini doğru bulmadığını, uzaktan öğrenene kendi öğrenme tercihlerini yapılandırabilmesi olanağının sunulması gerektiğini ifade etmektedir. “Öğrenci dersten geçebiliyorsa illa canlı derse katılacak diye bir şey yok. Öğrenci kendi öğrenme sürecini geliştirebiliyorsa, derse gel demek de garip oluyor. Bunlar zaten uzaktan eğitimin geçmişten gelen yaklaşımları. Öğrenci belki ders materyaliyle ders çalışarak daha iyi anlıyor.” [Ü8 AK].

Devam takibi yapılması yönünde karar alan bazı kurumlarda bu kararın uygulamada esnetildiği ya da akademisyenlerin inisiyatifine ve dersin özelliğine göre değişkenlik gösterdiği de görülmektedir. Bununla ilgili olarak bir akademisyen katılımcı, internet erişimi olmayan öğrenenlerin göz önünde bulundurularak devam takibinde anlayış gösterilebileceğinin yönetim tarafından ifade edildiğini, dolayısıyla kurumda devam takibinin yapılmadığını düşündüğünü belirtmektedir. “Devam takibinin yapılması bizden istendi. Ama pek çoğunun anlık internet erişiminde sıkıntı olduğu için anlayış göstermemiz de istendi. Yani açıkçası bence devam takibi yapmadık.” [Ü12 AK]. Bir öğrenen katılımcı, devam takibinin şekil itibarıyla yapıldığını, ancak bunun işleme konulmadığını ifade etmektedir. “Devam zorunluluğu var denildiği halde bu derslerden kalmadığımızı gördük.” [Ü1 ÖK]. Bir akademisyen katılımcı da devam takibinin yapıldığını, ancak buna bağlı olarak öğrenenlerin dersten bırakılmadığını, uygulamalı ana dersler açısından ise devamın kesinlikle arandığını belirtmektedir. “Derslere katılmada da hemen hemen tamamında zoom üzerinden yoklama aldık. Kararın bir açık bir de gizli yönü vardı. Çocukları orada tutun. Ama yani bu yüzden de bırakmaya kalkmayın. Ama uygulamalarda hiç gözlerinin yaşına bakmadık. Çünkü biz bir sağlık üniversitesiyiz aynı zamanda derdimiz daha büyük.” [Ü4 AK].



Bazı akademisyenler ise devam takibi yapılması yönünde alınan yönetsel kararı uygulayarak öğrenenleri devamsızlıktan bırakan öğretmenler olduğu gibi, ilgili kararı uygulamayan öğretmenlerin de olduğunu ifade etmektedir. “Bazı hocalar bıraktı mesela devamsızlıktan bazıları bırakmadı.” [Ü3 AK]

Bir akademisyen ve bir öğrenen katılımcı, devam takibi bağlamındaki politikaların öğrenen geri bildirimleri sonrasında değişiklik gösterdiğini ifade etmektedir. “Başlarda hocalar sürekli derse girin, yoklama alacağım diyordu. Ama herkesin uygun olacağı saat belli olmadığı için buna biz geri dönüş yaptık. Onlar da bunu kaldırdı.” [Ü2 ÖK] “Canlı ders açıldığı zaman o süre içerisinde öğrenci canlı derste olması gerekiyor ve yoklama alınması şartı getirilmişti öğrenciler bu konuda çok şikayet ettiler sonradan bu uygulamayı kaldırdılar.” [Ü5 AK]

Başka bir katılımcı ise kurumunda önce devam takibi yapılmaması yönünde karar alındığını, öğrenenlerin derse katılımının az olması nedeniyle sonrasında devam zorunluluğu getirildiğini ifade etmektedir. Devam zorunluluğunu uygulamasının senkron derslere katılım veya asenkron derslerin izlenilmesi takibi üzerinden yapıldığını ifade etmektedir. Ancak alınan kararı uygulayan ve uygulamayan öğretmenler olduğunu, ayrıca bu uygulamanın da sağlıklı sonuç vermediğini düşündüğünü, öğrenenlerin senkron derslere bağlandığını fakat kamera zorunluluğu olmaması nedeniyle bu durumu suistimal ettiklerini ve gerçekten orada olup olmadıklarının tespitinin yapılamadığını ifade etmektedir. “Devamsızlık çok dikkate alınmadı. Sonra bunun bir problem olduğunu gördük. Başarıda bir düşünüş var senatomuz devam zorunluluğu getirdi. Senkron derslere öğrencilerin, imkânı olmayan öğrencilere de asenkronları en azından 1 kere izleme zorunluluğu getirdi. Orada zaten loglardan görüyorsun öğrenci kaç dk durmuş kaç dk izlemiş. Bazı hocalar uyguladı bazıları uygulamadı. Çok da başarılı bir sistem değildi. Bizim insanımız buna hazır değil. Bir kere kamera açma zorunluluğu yok. Öğrenci dersi açıp gidiyor yatıyor.” [Ü3 AK]

Öğrenen devam takibi yapılan kurumlardaki uygulamalar birbirinden farklılık göstermektedir. Bu bağlamda, kurumdan kuruma değişkenlik gösterebilmekle beraber öğrenenlerin kurumsal hesapları ile senkron derslere ve öğrenme yönetim sistemlerine giriş kayıtlarının izlenmesi “Son dönemde öğrencilerin üniversite hesaplarıyla giriş yapma zorunluluğu getirdik oradan devamsızlıkları tespit edebiliyorduk.” [Ü7 AK], senkron derslere katılımın akademisyen tarafından kontrolü üzerinden takip edilmesi “Öğretmenler kendileri imece usulü ekran görüntüsü alıyor belirli bir yere kadar.” [Ü12 ÖK], ders kayıtlarının izlenmesi/tıklanması üzerinden devam takibi yapılması “İnternet olanakları, teknik yetersizlikler vb. nedenlerle senkron derslere katılmayan öğrenciler ise daha sonraki bir zamanda ilgili derslere asenkron olarak katılım sağlayarak kayıtlı dersi izleyebilecekler ve derse devam etmiş sayılacaklardır.” [Ü1 GK] gibi uygulamalara gidildiği görülmektedir.

Pandeminin Seyrinin Hafiflediği Dönemlerde Tercih Edilen Eğitim Modelleri

Pandeminin ilk kez ortaya çıkmasıyla zorunlu olarak hayata geçirilen Acil Uzaktan Öğretim sürecinin devamında kurumlar kendi inisiyatifleri doğrultusunda eğitim modellerini şekillendirmiştir. Pandeminin seyrinin hafiflemeye başladığı sonraki dönemlerde, bazı dersler için çevrimiçi ve yüz yüze eğitim seçenekleri sunan, uzaktan eğitime belirli programlarda devam edilebileceği yönünde planlamalar yapan kurumlar olduğu gibi, çevrimiçi eğitim uygulamalarından tamamen vazgeçen kurumların da olduğu görülmektedir. “Yüz yüze eğitime geçilme sürecinde dahi, belirli programlarda ve derslerde destekleyici bir yöntem olarak uzaktan eğitime devam edilebileceği düşünülmektedir.” [Üniversite 3 Uzaktan eğitimde kalite güvencesi ek raporu, 2020] “Seçmeli derslerimiz uzaktan. Şu an 11 tane ders alıyorum bunun 7 tanesi yüz yüze 4 tanesi online. Fakültemizin belirlediği dersler var. Ders seçimi kısmında bu belirtiliyor. Ben istersem özellikle kendim seçebiliyorum. Öğrenciler istediği gibi seçebilir.” [Ü6 ÖK] “1. Dönem hibrit sistemi yapıldı. %40 online, %60 yüz yüze. Ya da %60'a %40 bazı yerlerde ya da %50-%50 gibi bazı şeyler oldu. Ondan sonra 2. Dönem bir anda kesti online sistemi. Bir dahaki olabilecek bir durumda sen niye beni bir anda kestini ki?” [Ü5 ÖK]

Organizasyonel Yapılanma

Araştırma bulgularına göre Acil Uzaktan Öğretim sürecinde yükseköğretim kurumlarındaki organizasyonel yapılanmanın çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Acil Uzaktan Öğretim sürecini; merkezi bir yapılanmayı benimseyerek, Rektörlük, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi ve/veya Bilgi İşlem Merkezi üzerinden yürüten kurumlar olduğu gibi fakülte/yükseköğretim temelli uzaktan eğitim temsilcilikleri ve uzaktan eğitim destek birimleri oluşturarak yürüten, kısmen daha dağıtık yapılanmalara sahip kurumların da olduğu görülmektedir. “Merkezi bir uzaktan eğitim süreci yönetildi. Koordinasyonu sağlayan daha çok uzaktan eğitim ve bilgi işlem, 2 birim üzerinden süreç yönetildi.” [Ü13 AK]. “Üniversitemizde uzaktan eğitim-öğretim süreci Rektör, ilgili Rektör yardımcısı ve UZEM Müdürü başkanlığında yürütülen Uzaktan Eğitim Komisyonu tarafından yönetilmekte. Bu bağlamda işleyişin daha sağlıklı olması açısından bütün birimlerden Uzaktan Eğitim Komisyonuna karşı sorumlu olan UZEM temsilcileri belirlenmiş olup, sistemin işleyişi ile ilgili gerek birim amirleri ve gerekse birim UZEM sorumlularından gelen talepler anlık olarak değerlendirilip gerekli müdahaleler ve iyileştirmeler yapılmaktadır.” [Üniversite 3 Kurum iç değerlendirme raporu, 2020]

Bazı akademisyen katılımcılar, öncesinde daha pasif durumda olan uzaktan eğitim merkezlerinin, uzaktan eğitim alanında donanımlı insan kaynağının aktarılması ile revize edildiğini ifade etmektedir.

“Şu anda bizim uzaktan eğitim merkezimizin yöneticilerinin tamamı bilgisayar teknolojileri eğitimi alanından uzaktan eğitimle ilgili doktora düzeyinde çalışmalar yapmış kişiler oldular. Oysa öncesinde öyle değildi. O yüzden kurum avantajlı duruma geçti.” [Ü9 AK]. Bir akademisyen katılımcı ise görev yaptığı kurumda uzaktan eğitim merkezinin pandemi süreciyle birlikte kurulduğunu belirtmektedir. “Rektörlük hemen uzaktan eğitim merkezi kurdu. Bu alanda deneyim sahibi personeli oraya görevlendirdi. Burası üzerinden koordinasyonu sağladı.” [Ü2 AK]. Bir diğer katılımcı, görev yaptığı kurumda paydaş görüşlerinin alınarak, gereksinimler ve problemler odaklı bir Acil Uzaktan Öğretim sürecinin yürütüldüğünü belirtmektedir. “Kararlar tüm paydaşlarca beraber alındı. Diğer kurumlarda kararlar yukardan indi ancak burada aşağıdan yukarıya doğru gitti. Her Pazartesi toplantı yapıyoruz. Mevcut duruma bakıyoruz, yönetime tavsiyede bulunuyoruz. Bu tavsiyeler en aşağıdan geldi. Öğrencinin ifade ettiği görüşü bile tavsiye olarak alıp yönetime sunduğumuz süreçler oldu. Bu yüzden daha yapıcı bir sürecimiz olduğunu düşünüyorum.” [Ü6 AK]

Bunların yanı sıra, Acil Uzaktan Öğretim işlerini yönetmek ve koordine etmek amacıyla uzaktan eğitim komisyonu kurulduğunu ifade eden kurumlar, öğrenenlerin de Acil Uzaktan Öğretim süreci koordinasyonunun bir parçası olduğunu ifade eden öğrenen katılımcılar bulunmaktadır. “Üniversitemizde uzaktan eğitim işlerini yönetmek ve koordine etmek amacıyla Uzaktan Eğitim Komisyonu kurulmuştur.” [Ü11 GK]. “Bir tane başkanımız vardı. Sınıf başkanı olarak o bütün bu işlerde görev aldı. Uzaktan yapılan canlı yayınlar olsun, onların koordinatörlüğünü yaptı.” [Ü2 ÖK]

Araştırma bulgularına göre ilgili süreçte alınan kararların uygulanmasının izlenmesi ve denetimi için kurullar oluşturan kurumların yanı sıra uygulamaların denetimi bağlamında herhangi bir kontrol mekanizması oluşturulmayan kurumlar da söz konusudur. “Her birimde uzaktan öğretim izleme ve değerlendirme koordinasyon kurulları oluşturulacaktır. Bu kurullar ilke ve esasların sağlıklı uygulanmasından birinci derece sorumludur.” [Ü2 GK]. “Online süreci tamamen bize bıraktılar diyebilirim. Üniversite bize güvendi ya da güvenmek istedi diyebilirim. Bir tek bu canlı ders sürecinde değil diğer süreçlere ilişkin de bir takım kurumsal yapı sıkıntıları yaşıyor.” [Ü10 AK]

Denetim bağlamında bir akademisyen katılımcı, yönetim tarafından belirlenen ders süresinin altında ders yapılması durumunda ek ders hakkı elde edilemediğini ifade etmektedir. “Dersler 40 dkya çıkartıldı. Eğer 40 dk altında işlemişseniz tekrar ders talep ediyorlar ya da ek dersinizi şey yapmıyorlar.” [Ü5 AK]. Başka bir katılımcı, kurumun kendi öğrenme yönetim sistemi üzerinden gerçekleştirilmeyen canlı dersler için kanıt sunulması gerektiğini belirtmektedir. “Eğer öğretim üyeleri üniversitemizin otomatik olarak kayıt altına aldığı canlı dersler dışında platformlarda dersler

yapmışlarsa, Zoom gibi, Teams gibi onların kayıtları yönetim tarafından talep edildi.” [Ü9 AK]. Bir başka katılımcı ise derslerin yapılıp yapılmadığının takibi için sisteme gözlemci statüsünde bir görevli tanımlandığını, ayrıca her hafta yapılan/yapılmayan derslere ilişkin bir form doldurarak ilgili birime teslim etmeleri gerektiğini ifade etmektedir. “Kayıt yapılması istendi özellikle. Derslerin yapılıp yapılmadığını denetleme noktasında başka hocaların Google Classroom platformunda atandığını gördüm. Gözlemci statüsünde. Her hafta dersimi yaptım şeklinde işaretlediğimiz bir formu anabilim dalı başkanlığına göndermemiz istenmişti.” [Ü13 AK]

Hizmet İçi Eğitimler

Araştırma bulgularına göre Acil Uzaktan Öğretim sürecinde bazı kurumlarda uzaktan eğitimde; kalite, etkileşim, motivasyon, ders tasarımı, özel gereksinimli öğrenenler, öğretici yeterlikleri, ölçme değerlendirme, uzaktan öğrenenin bilişsel yükü, öğrenme yönetim sistemi etkinliği ve öğrenme analitikleri, ölçme değerlendirme yöntemi olarak örneklerle e-portfolio, çevrimiçi sınavlar ve sınav güvenliği, soru hazırlama teknikleri, pandemi sonrası uzaktan eğitim, öğrenci etkileşim sistemi: Socratic, Zoom ile oylama ve takım çalışması, dijital etkileşim araçları: Edpuzzle ve Polleverywhere, öğrencilerle çalışmak için Google Drive, Moodle araçları; soru cevap forum, quiz, anket ve geribildirim, çevrimiçi eğitim deneyimleri paylaşımı, Wacom grafik tablet kullanımı, temel Zoom/Moodle kullanımı gibi konularda çevrimiçi seminerler/bilgilendirmeler sunulduğu anlaşılmaktadır. İlgili bulguların bir kısmı Üniversite 6, 7 ve 9’a ilişkin günlük kaydından elde edilmiş, bulgular uygun formda olmadığı için doğrudan alıntılarla sunulamamıştır. “UZEM tarafından 28 -29 Eylül 2020 tarihlerinde çevrimiçi Uzaktan Öğreticilik Eğitimi düzenlenecektir. Sistem kullanımına yönelik bilgi verilecektir. Ayrıca uzaktan eğitim ders materyali hazırlama, uzaktan eğitimde özel gereksinimli öğrencilere yönelik farkındalık ve ölçme değerlendirme uygulamaları konusunda alan uzmanları tarafından eğitimler verilecektir.” [Ü13 GK]. “Sistem oryantasyonu, LMS nasıl kullanılır? Sanal sınıf nasıl kullanılır? etkileşimi artırma stratejileri, pandemi sonrası uzaktan eğitim için kurgu. Etkili uzaktan eğitim dersi nasıl gerçekleştirilir. Uzaktan eğitimde motivasyonun önemi, uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme, uzaktan eğitimde ders tasarımı noktasında bir eğitim daha. Bunları canlı olarak gerçekleştirdik fakat sonrasında da LMS sisteminde tüm hocalarımızda bu ders tanımlıdır.” [Ü6 AK]. “Uzaktan ölçme değerlendirme, uzaktan eğitimin özellikleri, bu dönemde kriz yönetimi, öğrencinin yönetimi konusunda hep seminerler gerçekleştirdik. Video içeriklerinin bir ders gibi 50dk olamayacağını. Süre sınırlaması getirdik. Bir de mesela en çok şeyin üzerinde durduk öğrenci iş yükünün. Hoca şahane kaynak hazırlamış çocuk bunu çalışsın demiş. Bir hesap yapıyorsunuz çocuğun bütün hafta o derse çalışması gerekiyor. Hocaları bu konularda uyardık.” [Ü4 AK]



Bazı katılımcılar ise kurumlarında gerçekleştirilen eğitimlerin sadece sistem tanıtımı ve kullanımı ile sınırlı kaldığını, pedagojik bağlamda herhangi bir eğitim almadıklarını ifade etmektedir. “Üniversiteye yeni alınan görüntülerin kullanılması, forumların ne olduğu, nereden erişilebileceği konusunda kısa bilgilendirme dokümanları hazırlandı. Ama onu bir hizmet içi eğitim olarak değerlendiremiyorum. Çünkü işte hiçbirimiz şeyi öğrenmedik, öğrencileri derse nasıl daha aktif katabiliriz? Onları nasıl öğrendirebiliriz? Uzaktan eğitimin yani gerçekte uzaktan eğitim dediğimizde kastetmemiz gereken uzaktan eğitime ilişkin bir eğitim almadık.” [Ü9 AK]. Diğer bir kurumda görev yapan bir katılımcı ise hizmet içi eğitimler yapılsa da yeterli katılımın olmadığını düşündüğünü belirtmektedir. “Hizmet içi eğitim noktasında bu tür eğitimler yapılmaya çalışıldı açıkçası. Ama ben çok büyük katılımlar olduğunu düşünmüyorum. Herkes kendi çevresinde küçük video destekleri sayesinde krizi çözme odaklı gittiğini düşünüyorum.” [Ü13 AK]

Doküman analizinden ve araştırmacı günlüğünden elden edilen bulgulara göre bazı kurumlarda sertifikalandırılmış hizmet içi eğitimler sunulduğu görülmektedir. Bu bağlamda bir kurumda; Uzaktan eğitim, yöntem, model ve yaklaşımlar, Uzaktan eğitimde öğretim tasarımı, Eğitsel materyal geliştirme, Uzaktan eğitim sistemi bilgilendirme, Sunum hazırlama yöntem ve teknikleri, Eğitimde ölçme ve değerlendirme: Temel kavramlar ve güncel yaklaşımlar, Uzaktan eğitimde sınıf/ders yönetimi, İş birliği, iletişim ve etkileşim süreçlerinin yönetimi gibi konulara ilişkin ayrı ayrı sertifikalandırılma uygulandığı görülmektedir. “Uzaktan Eğitim, Yöntem, Model ve Yaklaşımlar”, “Uzaktan Eğitimde Öğretim Tasarımı”, “Eğitsel Materyal Geliştirme, Uzaktan Eğitim Sistemi Bilgilendirme, Sunum Hazırlama Yöntem ve Teknikleri”, “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Temel Kavramlar ve Güncel Yaklaşımlar”, “Uzaktan Eğitimde Sınıf/ Ders Yönetimi”, “İş Birliği, İletişim ve Etkileşim Süreçlerinin Yönetimi” konularında toplam 801 eğitime eğitim verilmiş olup eğitime katılanlara ilişkin sertifika ve katılım belgeleri Sürekli Eğitim Merkezi tarafından hazırlanmıştır.” [Üniversite 2 Kurum içi değerlendirme raporu, 2020]. Aynı kurumda görev yapan bir akademisyen katılımcının ifadelerinden ilgili hizmet içi eğitimlere ilişkin bir bilgisinin olmadığı anlaşılmaktadır. “Hizmet içi eğitim değil de sistemin nasıl kullanılacağına dair videolar hazırlamışlardı.” [Ü2 AK]. Diğer bir kurumda ise daha bütüncül bir anlayışla uzaktan eğitim programı oluşturulduğu görülmektedir. İlgili programda; Öğrenme Yönetim Sistemleri, Web 2.0, Uzaktan eğitimde öğrenci ve ortam özelliklerinin analizi, Uzaktan eğitimde materyal tasarımı, Uzaktan eğitimde öğretim stratejileri, Canlı/Senkron iletişim araçlarının etkili kullanımı, Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme, Uzaktan eğitimde telif ve fikir hakları, Etik ve güvenlik ve Uzaktan eğitimde ders tasarımı konularına yer verildiği belirtilmektedir. “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) iş birliğiyle “Uzaktan Eğitim” sertifika programını başlatıyor ve programı akademik personelimizin erişimine sunuyoruz.” [Ü12 GK]. Ayrıca eğitimin içeriğinde senkron ve asenkron

olmak üzere çeşitli etkinlikler tasarlandığı, katılımcıların kendi alanlarına özgü ders tasarımı yapmaları sağlandığı ifade edilmektedir. “Moodle tabanlı sistemde senkron ve asenkron olmak üzere çeşitli etkinlikler kurgulanmış ve sertifikayı alabilmek için katılımcıların kendi alanlarına özgü ders tasarımı yapmaları sağlanmıştır.” [Üniversite 12 Kurum içi değerlendirme raporu, 2021]

Bunların yanı sıra başka bir kurumda, YÖK’ün Dijital Dönüşüm projesi kapsamında pandemi öncesinde öğretmenlere sunulmaya başlanan Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme dersinin sunumunun üstlenileceği ve bu dersin tamamlanmasının atama ve yükselmeye bir şart olarak koşulacağı anlaşılmaktadır. “Dijital Dönüşüm kapsamında geçmiş dönemlerde Anadolu Üniversitesi tarafından öğretim elemanlarımıza verilen “Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme” dersi, 2020-2021 eğitim-öğretim yılından itibaren Üniversitemiz tarafından verilmekte olup sertifikalandırılması da üniversitemizce yapılmaktadır. Ayrıca Akademik Atama ve Yükselme süreçlerinde de bu dersten geçme şartı konulmuştur. Böylece üniversitemiz öğretim elemanları, bu eğitim aracılığıyla edindikleri teknolojik ve pedagojik yetkinliğini uzaktan eğitim sistemine hızlı bir şekilde entegre edebilmektedirler.” [Üniversite 3, Kurum içi değerlendirme raporu, 2020]

Dijital Bölünme Önlemleri

Dijital bölünme önlemleri bağlamında; internet erişimi olmayan öğrenenler için kurumların altyapılarını tüm öğrenenlerin kullanımına sunması, asenkron öğrenme malzemeleri desteğinin sağlanması, adrese basılı materyal gönderimi gibi uygulamalara gidildiği görülmektedir. “Üniversitemiz, 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi Final ve Bütünleme sınavları için uzaktan öğrenimde sağlıklı internet imkânı bulamayan tüm üniversite öğrencileri için merkez ve ilçe kampüslerinde bulunan bilgisayar laboratuvarlarını kullanıma açmıştır.” [Üniversite 3 kurum içi değerlendirme raporu, 2020] “İnternet erişiminde problem yaşama ihtimali olan öğrencilerimiz için OBS’de yeterli sayıda çeşitli ders materyalleri (izlenceler, ders notları, sunumlar vb) mevcut olacaktır.” [Ü2 GK] “Üniversitemizde 2019-2020 bahar döneminde pandemi nedeniyle uzaktan eğitim döneminde uzaktan eğitim sistemine ulaşamayan yaklaşık 30 öğrenciye ders notları posta kargo ile gönderilmiştir.” [Üniversite 1 Kurum içi değerlendirme raporu, 2020]

Veri Gizliliği ve Güvenliği

Araştırma bulgularına göre öğrenenlerin ders esnasında izinsiz kayıt yapmasının önlenmesi, ÖYS sitelerinde kayıtlı öğrenenlerin ve öğretmenlerin kimlik bilgilerinin gizliliğinin sağlanması, Acil Uzaktan Öğretim eğitim sürecindeki tüm verilerin kurum içi sunucularda saklanması ve sunuculardaki verilerin koruma yazılımları ile güvenliğinin sağlanması gibi veri gizliliği ve güvenliği önlemleri alan kurumlar olduğu görülmektedir.

“UZEP ve Moodle platformlarına kayıtlı öğretim elemanları ve öğrencilerin kimlik bilgilerinin gizliliği sağlanmakta ve üçüncü kişiler tarafından erişimi engellenmektedir. Kullanılan uzaktan eğitim sistemleri, ders esnasında öğrencilerin izinsiz bir şekilde kayıt yapmalarına izin vermemektedir.” [Üniversite 3 Kurum iç değerlendirme raporu, 2020] “Uzaktan eğitim verileri ile ilgili tüm kayıtlar üniversitemiz altyapısında depolanması sağlanmıştır.” [Üniversite 13 Kurum iç değerlendirme raporu, 2020] “Bilgi İşlem Daire Başkanlığı tarafından Siber Güvenlik yani internet erişim güvenliği ve güvenilirliği, Kurumsal Güvenlik Duvarı (Firewall) içerisindeki Virüs, Casus Yazılım, Zafiyet, URL Filtresi, DoS, Wildfire (Sandbox), IPS/IDS koruma yazılımları ile sağlanmaktadır. Güvenlik duvarı cihazı olmaması halinde uzaktan eğitim sürecinin zafiyete uğraması ile karşılaşılabilir.” [Üniversite 9 Uzaktan eğitimde kalite güvencesi ek raporu, 2020]

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

YÖK kararları/uygulamaları bağlamında Acil Uzaktan Öğretim süreci ele alınacak olursa, öncelikle pandemiyi ülkemizde görüldüğü 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında eğitime 3 hafta ara verilmesi ve ilgili dönemle sınırlı olmak üzere derslerin uzaktan eğitim ile sürdürülmesi yönünde karar alındığı görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarına göre farklılık göstermekle birlikte ara verilme tarihinden bir, iki veya üç hafta sonra Acil Uzaktan Öğretim’e başlanıldığı anlaşılmaktadır. YÖK tarafından sürece yönelik diğer bazı adımların da atıldığı, bu bağlamda öncelikle kurumlara yetki devrinde bulunduğu, örgün eğitimde uzaktan verilebilecek ders oranının artırılması yönünde mevzuat değişikliği yapıldığı, programlardaki derslerin en az %10’unun uzaktan eğitimle yapılması yönünde öneri sunulduğu, gerekli donanım ve internet erişimine sahip olmayan öğrencilere ilgili dönem için kayıt dondurma olanağının sağlandığı ve pandemi sürecindeki eğitim faaliyetlerinin planlanması bağlamında birtakım çalışmalar yayınlandığı görülmektedir. Alınan kararlar ve işe koşulan uygulamalar değerlendirilecek olursa, kurumların farklı tarihlerde Acil Uzaktan Öğretim’e başlamasında ve YÖK’ün yetki devrinde bulunma kararında, mevcut altyapı olanaklarındaki kurumsal farklılıkların etkili olduğu düşünülmektedir. Örgün eğitimde uzaktan verilebilecek ders oranının artırılması yönündeki mevzuat değişikliği ve programlardaki derslerin en az %10’unun uzaktan eğitimle yapılması yönündeki öneri ile uzaktan eğitimin bir eğitim modeli olarak kalıcılık arz etmesine yönelik bir zemin oluşturulduğu sonucuna ulaşılabilir. Bunların yanı sıra gerekli donanım ve internet erişimine sahip olmayan öğrencilere ilgili dönem için kayıt dondurma olanağının sağlanması ile dijital bölünmeye ilişkin geçici bir önlem alınmaya çalışıldığı, yayınlanan çalışmalarla da Acil Uzaktan Öğretim sürecine yönelik yükseköğretim kurumlarına rehberlik sunulduğu sonucuna ulaşılabilir. Ancak dijital bölünme bağlamında alınan önlemin, tüm öğrenenleri yeni eğitim sürecine dahil etme gibi bir işlev göstermek yerine,

yeni eğitim sürecine erişilebilirliği olmayan öğrenenleri pasif kılma gibi bir çözüm ile sınırlı kaldığı ifade edilebilir. Yükseköğretim kurumlarının altyapısı, paydaşları ve kültürü gibi değişkenler bağlamında uzaktan eğitim hazır bulunuşluk düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda, YÖK tarafından Acil Uzaktan Öğretim sürecine yönelik rehberlik sunan çalışmalarda önerilerin ise ne kadar somut uygulamalara dönüşebildiği de ayrıca değerlendirilmesi gerekmektedir. Araştırma bulgularına göre pandemiyi seyrinin hafiflediği dönemlerde uzaktan eğitim uygulamalarından tamamen vazgeçen kurumların söz konusu olması, YÖK önerilerinin tam anlamıyla uygulamaya dönüşemediğini de gösterir niteliktedir.

Araştırmaya dahil edilen kurumlarda Acil Uzaktan Öğretim sürecinde tercih edilen eğitim modelleri incelendiğinde; tüm teorik derslerin uzaktan/mümkün olduğunca uzaktan yapılması, uygulamalı derslerin uzaktan/yüz yüze/ileri bir tarihte yapılması, öğrenen tercihlerini dikkate alarak uygulanacak eğitim modelinin belirlenmesi, Tıp ve Diş hekimliği fakültelerinde yüz yüze eğitim yapılması, ders bazındaki kazanımların dikkate alınarak uygulamalı etkinliklerin yüz yüze, teorik etkinliklerin ise uzaktan yapılması, yüz yüze, uzaktan ya da karma eğitim modellerinden herhangi birinin uygulanması olasılığı göz önünde bulundurularak, her üç durum için ders programı hazırlanması gibi uygulamalara gidildiği görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre uygulanacak eğitim modeli bağlamında alınan kararların ve bu bağlamda sunulan opsiyonların kurumlara göre farklılık gösterebildiği görülmektedir. Uygulanılacak eğitim modelinin belirlenmesinde öğrenen görüşünü alma, yüz yüze uzaktan ve karma eğitim uygulanması olasılıklarına dönük üç ayrı ders programı planlaması yapma gibi uygulamaların diğer yaygın uygulamalardan ayrılan bir yapıda olduğu ifade edilebilir. Özellikle aynı uygulamalı derslerin/programların uygulanma şekline yönelik farklı yönetsel kararların söz konusu olabilmesi, öğrenme çıktıları açısından bir kesim için sağlıklı sonuçlar oluşamayabileceğini de gösterir niteliktedir. Dolayısıyla ders/program özelinde uygun eğitim modelinin belirlenmesi, çeşitli gerekçelerle belirlenen uygun eğitim modeline göre hareket edilemediği takdirde de ileriye dönük telafilerin planlanması gibi bir yaklaşımın gözetilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Organizasyonel yapılanma bağlamında, Acil Uzaktan Öğretim sürecini Rektörlük, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi ve/veya Bilgi İşlem Merkezi gibi birimler üzerinden yürüten kurumlar olduğu gibi fakülte/yükseköğretim temelli uzaktan eğitim temsilcilikleri ve uzaktan eğitim destek birimleri oluşturularak yürüten, kısmen daha dağıtık yapılanmalara sahip kurumların da olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya dahil edilen kurumlara göre farklılık göstermekle birlikte, pandemiyle birlikte bünyesinde uzaktan eğitim merkezi kurulan, pasif durumda olan uzaktan eğitim merkezi donanımlı insan kaynağının aktarımı ile revize edilen, Acil Uzaktan Öğretim işlerini yönetmek



ve koordine etmek amacıyla uzaktan eğitim komisyonu kurulan, paydaş görüşlerinin alınarak, gereksinimler ve problemler odaklı bir Acil Uzaktan Öğretim süreci yürütülmeye çalışılan, öğrenenlere de süreçte sorumluluk verilen kurumların olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra, yönetim tarafından belirlenen ders süresinin altında ders yapılması durumunda ek ders hakkı elde edilemeyen, kurumun kendi öğrenme yönetim sistemi üzerinden gerçekleştirilmeyen canlı dersler için kanıt sunulması beklenen, derslerin yapılıp yapılmadığının takibi için sisteme gözlemci statüsünde bir görevli tanımlanan, öğretmenlerin her hafta yapılan/yapılmayan derslere ilişkin bir form doldurarak ilgili birime teslim etmeleri beklenen kurumlar olduğu gibi bu bağlamlarda herhangi bir beklenti içerisinde bulunmayan kurumların da olduğu anlaşılmaktadır. Bulgular değerlendirilecek olursa, organizasyonel yapılanmada merkezîyetçi bir tutumun, fakülte/program bazlı uzaktan eğitim gereksinimlerinin değişkenlik gösterebileceği gerçeğine uygun olmayabileceği ifade edilebilir. Diğer taraftan fakültelere uzaktan eğitim temsilciği atama gibi uygulamalarda ise uzaktan eğitim yeterliği gözetilmeden, sembolik görevlendirmelerle etkili uygulamalar ortaya konulamayacağı belirtilebilir. Bunlara ek olarak, pandemi öncesinde uzaktan eğitime yönelik aktif ya da etkili uygulamaları olmayan kurumların bulunduğu, canlı derslerin takibine yönelik kontrol mekanizmaları oluşturulan ve oluşturmayan kurumların olduğu sonucuna ulaşılabılır. Diğer bir ifadeyle, uzaktan eğitime yönelik tecrübe ve yapılanma eksikliği ile Acil Uzaktan Öğretim sürecine dezavantajlı bir durumda başlayan, canlı ders uygulamalarını keyfi uygulamalara bırakan kurumların söz konusu olduğu ifade edilebilir.

Acil Uzaktan Öğretim sürecinde öğrenen hakları bağlamında; tek ders sınav hakkının artırılması, ön koşul gerektiren ders alımlarında esneklik tanınması ve kredili geçer not/kredisiz geçer not seçeneklerinin sunulması, yüz yüze derslerdeki belirli aktivitelerin ileri bir tarihte tamamlanabilmesi olanağı sunulması gibi öğrenenler açısından bir takım kolaylaştırıcı düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Ayrıca çevrimiçi sınavlara katılmama ile ilgili yapılan tüm mazeret sınavı başvurularının kabul edilmesi gibi uygulamalar da söz konusudur. Araştırma sonuçlarına göre yukarıda ifade edilen uygulamaların kurumlara göre tamamen farklılık gösterdiği, öğrenen hakları bağlamında sürece yönelik herhangi bir düzenleme gerçekleştirilmeyen kurumların da olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle ölçme değerlendirme gibi mezuniyet sonrası süreçlerde de etkili olabilen hususlarla ilgili öğrenen haklarının kurumlar özelinde farklılık göstermesi, adilanelik açısından telafisi olmayan sonuçlar doğurabilir. Ayrıca çevrimiçi sınavların, altyapı sorunları ve teknolojik imkansızlar nedeniyle sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilememesi sonucunda, tüm mazeret sınavı başvurularının kabul edilmesi gibi uygulamalara gidilmiş olabileceği, bu durumun da zaruri olarak bir öğrenen hakkını ortaya çıkarmış olabileceği düşünülmektedir.

Hizmet içi eğitimler bağlamında Acil Uzaktan Öğretim'de; uzaktan eğitime ilişkin çeşitli konularda seminerler/bilgilendirmeler sunulan, eğitimi sadece sistem tanıtımı ve kullanımı ile sınırlı tutan, hizmet içi eğitimlere yeterli katılım gösterilmeyen, konu bazlı sertifikalandırılmış eğitimler sunan, daha bütüncül bir anlayışla sertifikalandırılmış uzaktan eğitim programı sunan kurumlar olduğu görülmektedir. Ayrıca bir kurumda, YÖK'ün Dijital Dönüşüm projesi kapsamında pandemi öncesinde öğrenenlere sunulmaya başlanan Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme dersinin sunumunun üstlenileceği ve bu dersin tamamlanmasının atama ve yükselmede bir şart olarak koşulacağı anlaşılmaktadır. Araştırma bulguları değerlendirilecek olursa, uzak öğreten yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik farklı kurumsal yaklaşımlar sergilendiği görülmektedir. Bazı kurumlarda sürekliliği ve bütünselliği olmayan bir yaklaşımla hareket edildiği sonucuna ulaşılabılır. Ayrıca uzaktan öğreten yeterliklerinin geliştirilmesi bağlamında teşvik mekanizmalarının planlanmaya başlandığı ancak henüz yaygın bir uygulamaya dönüşmediği anlaşılmaktadır. Bunların yanı sıra, konu bazında sertifikalandırılmış hizmet içi eğitim sunulan bir kurumda görev yapan bir akademisyenin bu bağlamda bir bilgisinin olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, sunulan hizmet içi eğitim duyurularının tüm ilgililere sağlıklı bir şekilde ulaşmadığı düşünülmektedir.

Acil Uzaktan Öğretim sürecinde internet erişimi olmayan öğrenenler için; kurumların altyapılarını tüm öğrenenlerin kullanımına sunması, asenkron öğrenme malzemeleri sağlanması (ÖYS üzerinde ders materyalleri), adrese basılı materyal gönderimi gibi kurumlara göre de çeşitlilik gösteren, dijital bölünmeye yönelik birtakım uygulamalar gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak tüm öğrenenlerin merkezi yerlerde ikamet etmiyor olması, dolayısıyla kurumların sunmuş olduğu internet imkanından yararlanma olanağının da olmaması sonucu senkron derslere katılım gösterememesi gibi durumlar göz önünde bulundurulursa, Acil Uzaktan Öğretim'de dijital bölünme bağlamında etkili çözümlerin sunulmadığı sonucuna ulaşılabılır.

Kurumlara göre farklılık göstermekle birlikte veri gizliliği ve güvenliği önlemleri bağlamında; öğrenenlerin dersi izinsiz kayıt altına alabilmesinin önlenmesi, ÖYS sistemlerinde kayıtlı öğrenenlerin ve öğretmenlerin kimlik bilgilerinin gizliliğinin sağlanması, tüm verilerin kurum içi sunucularda saklanması ve sunuculardaki verilerin koruma yazılımları ile güvenliğinin sağlanması gibi önlemler alındığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre bu bağlamda herhangi bir önlemler olmayan kurumların olup olmadığına ilişkin net bir bilgiye ulaşılamamıştır. Bazı kurumların, Acil Uzaktan Öğretim sürecinde, sunucuları yurtdışında olan teknolojilerden yararlanması nedeniyle veri gizliliği ve güvenliği hizmeti bağlamında bilgi sunamamış olabileceği düşünülmektedir.

Acil Uzaktan Öğretim’de öğrenen devam takibi ile ilgili olarak; devam takibi yapılması yönünde, yapılmaması yönünde yönetsel karar alan, devam takibi yapılması yönünde yönetsel karar alarak uygulamaya sağlıklı bir şekilde geçirmeyen kurumların olduğu görülmektedir. Ayrıca devam takibi bağlamındaki politikasında öğrenen geri bildirimleri veya uygulamanın sonuçları sonrasında değişikliğe giden, önce devam takibi yapılması yönünde alınan kararın daha sonra yapılmamasına ya da önce yapılmaması yönünde alınan kararın daha sonra yapılmasına dönüştürüldüğü uygulamaların da olduğu görülmektedir. Uygulamalar ele alınacak olursa, devam takibi politikası bağlamında alınan yönetsel kararların kurumlara göre farklılık gösterdiği, aynı kurumda farklı uygulamaların hayata geçirildiği örneklerin bulunduğu, öğrenen geri bildirimlerini dikkate alarak kararlarında değişikliğe giden kurumların olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bunların yanı sıra araştırma bulgularına göre öğrenen devam takibinde; öğrenenlerin kurumsal hesapları ile senkron derslere ve öğrenme yönetim sistemlerine giriş kayıtlarının izlenmesi, senkron derslere katılımın akademisyen tarafından kontrol edilmesi, ders kayıtlarının izlenmesini/tıklanmasının kontrol edilmesi gibi çeşitli yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla devam takibi yapılması yönünde yönetsel karar alan kurumlar arasında bu takibin şekil itibarıyla yapıma yöntemi de farklılıklar göstermektedir. Kurumların devam takibi bağlamında aldıkları kararların olası gerekçeleri değerlendirilecek olursa, devam takibi yapılmaması kararında, öğrenene zaman esnekliği sunulması gibi bir uzaktan eğitim felsefesinin değil, bir kısım öğrenenin gerekli elektronik cihazlara/internet erişimine sahip olmaması gibi teknolojik sınırlılıkların; devam takibi yapılması kararında ise öğreneni sistemde tutmak amacıyla geleneksel yaklaşımın sürdürülmesinin rol oynamış olabileceği düşünülmektedir.

Pandeminin seyrinin hafiflediği dönemlerde tercih edilen eğitim modelleri bağlamında; bazı dersler için çevrimiçi ve yüz yüze eğitim seçenekleri sunan, uzaktan eğitime belirli programlarda devam edilebileceği yönünde planlamalar yapan kurumlar olduğu gibi çevrimiçi eğitim uygulamalarından tamamen vazgeçen kurumların da olduğu görülmektedir. Dolayısıyla YÖK’ün uzaktan eğitim bağlamındaki mevzuat değişikliğine ve derslerin en az %10’unun uzaktan eğitimle yapılması yönündeki önerisine paralel bir anlayışla hareket etmeyen kurumların olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak, Acil Uzaktan Öğretim sürecinde yükseköğretim kurumlarına göre farklılık gösteren uygulamaların, AUÖ ilkeleri ekseninde ortak bir paydada buluşmasına yönelik ileriye dönük planlamalar yapılması gerektiği düşünülmektedir. Araştırmanın bulguları kapsamında aşağıdaki önerilere yer verilmektedir.

- Pandemi gibi kriz dönemlerinden bağımsız olarak, yükseköğretim sisteminde uzaktan eğitim modeline

kalıcı bir şekilde yer verilmesi. (YÖK’ün uzaktan eğitim bağlamındaki mevzuat değişikliğinin ve derslerin en az %10’unun uzaktan eğitimle yapılması yönündeki önerisinin somut uygulamalara dönüştürülmesi)

- Karma eğitim modeline uygun dersliklerin oluşturulması.
- Yönetici, akademik ve teknik personel istihdamında uzaktan eğitim alan uzmanlığı şartının gözetilerek UZEM’lerin işlevsel hale getirilmesi. Merkezi bir koordinasyonun yanı sıra fakülte/program ihtiyaçlarını gözetilen bir uzaktan eğitim anlayışı için fakülteler özelinde birimler oluşturulması.
- Kurumların canlı ders modülü, sınav modülü, öğrenen bilgi sistemi gibi yapıları içerisinde barındıran kendi yerli Öğrenme Yönetim Sistemleri’ni geliştirmesi. Öğrenen bazında canlı derslere katılım ve asenkron etkinlikleri tamamlama oranları gibi bilgilerin sistem üzerinde erişilebilir olması. Verilerin kurum içinde saklanabilmesine yönelik altyapının geliştirilmesi.
- Uzaktan eğitimde devam şartının aranmaması. Ancak devamlılığın/asenkron etkinliklere katılımın ölçme değerlendirmeye yansıtılması. Devam şartı gibi mevzuata dönük uygulamalar yerine öğrenen katılımının artırılmasını amaçlayan tasarımlara yer verilmesi. Bu bağlamda öncelikli alt eğitim kademelerinden başlanarak öğrenene kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenme bilinci aşılması.
- Kriz durumlarında sunulacak olan uzaktan eğitimde, öğrenen haklarındaki kurumsal farklılıkların ortadan kaldırılması. (kredili geçer not/kredisiz geçer not opsiyonu tanınması/tanınmaması vb. uygulama farklılıkları)
- Uzaktan öğreten yeterliklerinin artırılması bağlamında modüler yapıda, uygulamaya dönük ve kapsayıcı eğitsel programların işe koşulması ve eğitimlerin sertifikalandırılması. Atama ve yükselmede uzaktan öğreten sertifikasına sahip olma şartının yaygınlaştırılması.
- İnternet altyapısı, erişimi ve hızı ve uzaktan eğitim teknolojilerine sahip olma bağlamındaki bireysel farklılıkların ortadan kaldırılmasına yönelik önlemler alınması.



Kaynakça

- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Banathy, B. H. (1996). Systems inquiry and its application in education. In D. H. Jonassen & P. Harris (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* içinde (pp. 37- 57). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Philadelphia: Open University Press.
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO] (2020). *Distance learning solutions: More on UNESCO's COVID-19 education response*. Erişim adresi: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions> (14 Nisan 2020).
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Burns, M. (2020, 1 Nisan). School, interrupted: 4 options for distance education to continue teaching during COVID-19 [Blog yazısı]. *Global Partnership*. Erişim adresi: <https://www.globalpartnership.org/blog/school-interrupted-4-options-distance-education-continue-teaching-during-covid-19> (21 Nisan 2020).
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: Sage
- Denic, N. & Zlatkovic, D. (2017). A study of the potentials of the distance learning system. *International Conference on Science and Education*, Antalya, Türkiye, 26-29 Kasım 2017, ss. 30-39. ISBN: 2587-1730.
- Eby, G. (2013). *Yazılım mübendiliği yaşam döngüsü yaklaşımı: Uzaktan eğitim ortamlarının tasarımı*. Ankara: Kültür Ajans
- Erdos, R. F. (1975). The system of distance education in terms of sub-systems and characteristic functions. In LjosR, E. (ed.), *The system of distance education*, pp. 9 – 19. Malmö: Hermods
- Frantz, G. L., & King, J. W. (2000). The distance education learning systems model (DEL). *Educational Technology*, 40(3), 33-40.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 364-381.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(105), 163-194.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020, 27 Mart). The difference between emergency remote teaching and online learning [Blog yazısı]. *Educause*. Erişim adresi: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (5 Nisan 2020).
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*, (2nd Ed). New York: Routledge.
- Karadağ, E. & Yücel, C. (2021). *Türkiye üniversite memnuniyet araştırması [TÜMA] 2021*. Üniar Yayınları. Erişim adresi: https://f903aba4-e11a-4804-93a8-aa17928bdbe0.filesusr.com/ugd/779fe1_9715270bb264da3b51ec6c34c622322.pdf (2 Kasım 2021).
- Kaya, Y. & Işık, R. (2021). COVID-19 pandemisinin ilk döneminde uygulanan zorunlu uzaktan eğitim sisteminin hemşirelik eğitimine katkısı ve zorlukları: nitel bir çalışma. *Journal of Education and Research in Nursing*, 18(1), 76-84.
- Lassoued, Z., Alhendawi, M. & Bashitialshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education sciences*, 10(9), 232.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 214-253.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore, M. G. & Anderson, W.G. (2003). *Handbook of distance education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. USA: Wadsworth.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. USA: Wadsworth.
- Pope, C., Ziebland, S. & Mays, N. (2006). Analysing qualitative data. *Qualitative Research in Health Care*, 63-81.
- Saba, F. (2013a). Building the future: A theoretical perspective. In M. G. Moore (Ed.). *The Handbook of distance education*, (3rd Ed.) (pp 49-65). New York, NY: Routledge.
- Saba, F. (2013b). *Planning and managing distance education systems: complex systems*. Distance-Educator. Erişim adresi: <https://distance-educator.com/planning-and-managing-distance-education-systems-complex-systems/> (14 Ocak 2021).
- Sarı, T., Yeşilyaprak, T., Sert, H. P., Demirhan, H., Koçyiğit, D., Kebapçı, T. Y., & Öztürk, M. H. (2022). Bir meslek yüksekokulunda pandemi sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi. *Sağlık Hizmetleri ve Eğitimi Dergisi*, 6(1), 10-16.
- Smith, D. (1990). Beyond contingency planning: Towards a model of crisis management. *Industrial Crisis Quarterly*, 4(4), 263-275.
- Simonson, M., Smaldino, S. & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*, (6th Ed.). North Carolina: IAP
- Song, L., Cai, Q., Hong, H., Liu, X., Jin, L. & Li, Q. (2020). Professional learning under the pandemic: A self-study of five teachers educators' experiences of transitioning to emergency remote teaching. Ferdig, R.E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (Eds), *Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field* içinde (s. 151-156). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Erişim adresi: <https://www.learnedtechlib.org/p/216903/> (10 Şubat 2021).
- Stake, R. R. (2005). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (Third edition). London: Sage
- Şahin, M. (2021). Opinions of university students on effects of distance learning in Turkey during COVID-19 pandemics. *African Educational Research Journal*, 9(2): 526-543.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yin, K. R. (1981). The case study as a serious research strategy. *Knowledge*, 3(1), 97-114.
- Yin, K. R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). USA: Sage
- Yin, K. R. (2003). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). USA: Sage
- Yusuf, B. N. (2020). Are we prepared enough? A case study of challenges in online learning in a private higher learning institution during the COVID-19 outbreaks. *Adv. Soc. Sci. Res. J.*, 7, 205-212.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu [YÖKAK] (2020a). *Pandemi döneminde uzaktan eğitim*. Erişim adresi: Yükseköğretim Kalite Kurulu (yokak.gov.tr) (25 Mart 2022).
- Yükseköğretim Kalite Kurulu [YÖKAK] (2020b). *Yükseköğretimde uzaktan eğitim ve kalite güvencesi sistemi*. Erişim adresi: Yükseköğretim Kalite Kurulu (yokak.gov.tr) (25 Mart 2022).

- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2020a). *Koronavirüs (COVID-19) bilgilendirme notu: 1*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx (10 Nisan 2020).
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2020b). Yükseköğretim Kurulu (2020, 3 Mayıs). *YÖK'ten salgın sürecinde üniversitelerdeki uzaktan eğitimin bir aylık durum tespiti*. Erişim adresi: <https://covid19.yok.gov.tr/sayfalar/haberduyuru/uzaktan-egitime-yonelikdegerlendirme.aspx> (23 Nisan 2021).
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2020c). *YÖK'ten üniversite öğrencileri için kayıt dondurma ve erteleme hakkı*. Erişim adresi: <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/05-universite-ogrencileri-icin-kayit-dondurma-karari.pdf> (16 Aralık 2021).
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2020d). *YÖK'ten küresel salgın ile mücadele sürecinde yeni düzenlemeler-II*. Erişim adresi: <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/23-kuresel-salgın-ile-mucadele-gerçekleşen-yapısal-duzenlemeler-2.pdf> (16 Aralık 2021).
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2020e). *Küresel salgında yeni normalleşme süreci*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayınlar/Yayınlarımız/2020/kuresel-salgında-yeni-normalleşme-sureci-2020.pdf> (16 Aralık 2021).
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2020f). *YÖK başkanı Saraç üniversitelerde verilecek olan uzaktan eğitime ilişkin açıklama yaptı*. Erişim adresi: <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/03-uzaktan-egitime-iliskin-alinan-karar.pdf> (16 Aralık 2021).
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2020g). *YÖK bünyesinde uzaktan öğretim politikaları komisyonu oluşturuldu*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitim-politikalari-komisyonu-kuruldu.aspx> (11 Temmuz 2021).
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2020h). *Pandemi sürecinde üniversitelerimizdeki çalışmalar*. Erişim adresi: <https://covid19.yok.gov.tr/pandemi-surecinde-universitelerimizdeki-calismalar> (11 Temmuz 2021).
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2020ı). *Yükseköğretim kurumlarımızdaki 2020-2021 eğitim ve öğretim dönemine yönelik açıklama*. Erişim adresi: <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/28-yuksekogretim-kurumlari-2020-2021-egitim-ve-ogretim-donemine-yonelik-aciklama.pdf> (16 Aralık 2021).
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2021a). *Küresel salgında eğitim ve öğretim süreçlerine yönelik uygulamalar rehberi*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/kuresel-salgında-egitim-ve-ogretim-sureclerine-yonelik-uygulamalar-kilavuzu-2021.pdf> (yok.gov.tr) (3 Aralık 2021).
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2021b). *Pandemi sürecinde online eğitimin verimliliğine ilişkin öğretim elamanı anket raporu*. Erişim adresi: <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/anketler/ogretim-elmani-anket-sonuclari.pdf> (3 Aralık 2021).
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2021c). *Pandemi sürecinde online eğitimin verimliliğine ilişkin öğrenci anket raporu*. Erişim adresi: <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/anketler/ogrenci-anket-sonuclari.pdf> (3 Aralık 2021).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ıma aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Nursing Students' Learning Styles and Attitudes Towards Learning: A Cross-Sectional Study

Hemşirelik Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Öğrenmeye Yönelik Tutumları: Kesitsel Bir Çalışma

Simge Evrenol Öçal¹ , Seda Çetin Avcı¹ , Gülşen Işık¹ , İlknur Yeşilçınar¹ ,
Sakine Zeyna Can² , Nuray Egeliolu Cetişli¹ 

¹ İzmir Katip Celebi University, Faculty of Health Science, Obstetrics and Gynecology Nursing, İzmir, Türkiye

² Obstetrics and Gynecology Clinics, Sultangazi Haseki Training and Research Hospital, İstanbul, Türkiye

Özet

Öğrenme her birey için farklı bir süreçtir. Her öğrencinin, öğrenme döngüsünün evrelerini farklı şekilde kullanması, öğrenmedeki bireysel farklılıkları açıklamaktadır. Bu çalışma, hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Hemşirelik eğitiminin temel amacı, bilişsel, sosyal, duyuşsal ve psikomotor becerilere sahip, bireylere bütüncül bakım verebilen ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip yetkin hemşireler yetiştirmektir. Bu amaçlara ulaşabilmek için sadece klasik eğitim yöntemleri yerine öğrencilerin öğrenme biçimlerine odaklanan bir eğitim sürecinin kurgulanması önemlidir. Öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olunması, öğrenme becerilerine ve öğrenmeye yönelik tutumlara olumlu katkı sağlar. Hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stillerini ve öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemek için kesitsel bir araştırma tasarımı kullanılmıştır. Bir devlet üniversitesinde toplam 444 lisans hemşirelik öğrencisi bu çalışmaya katılmıştır. Veriler, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Sosyo-Demografik Özellikler Formu, Öğrenme Stilleri Envanteri ve Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak çevrimiçi bir anketle toplanmış ve veriler, tanımlayıcı istatistikler ve Mann-Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada hemşirelik öğrencileri %59,2'sinin yaparak, %83,4'ünün hissederek, %85,6'sının görsel ve %63,7'sinin sıralı öğrenme stiline sahipti. Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği toplam puan ortalamalarının 153,26±11,16 olduğu belirlenmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları ve beklentileri olumludur. Düşünerek ve işitsel öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları daha olumludur. Hemşirelik eğitiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrencilere uygun öğrenme yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir. Hemşirelik öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştırmada sözel öğrenme kaynaklarının daha etkin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hemşirelik Öğrencileri, Hemşirelik Eğitimi, Öğrenme, Tutum

Since learning is a unique and individual process like fingerprinting, each individual learns differently, and each individual's perception and learning levels differ. As well as individual factors, social and psychological factors affect learning. Therefore, taking a similar education

Abstract

Learning is a unique process for each individual. The different ways in which each student uses the stages of the learning cycle explain the individual differences in learning. This study was conducted to determine the learning styles and attitudes of nursing students towards learning. The main aim of nursing education is to train competent nurses who have cognitive, social, emotional, and psychomotor skills and are able to provide holistic care and have lifelong learning skills. To achieve these goals, it is important to design an education process that focuses on the learning styles of students rather than just traditional teaching methods. Having knowledge about students' learning styles contributes positively to learning skills and attitudes towards learning. A cross-sectional research design was used to examine nursing students' learning styles and attitudes towards learning. A total of 444 undergraduate nursing students at a public university participated in this study. Data were collected using the Socio-Demographic Characteristics Form, Learning Styles Inventory, and The Scale of Attitudes Towards Learning with an online questionnaire during the 2021-2022 academic year. The data were analyzed using descriptive statistics and the Mann-Whitney U test. Of the nursing students, 59.2% had a learning style by doing, 83.4% by feeling, 85.6% by visual, and 63.7% by sequential. The mean score of the Attitudes towards Learning Scale was determined to be 153.26±11.16. Nursing students' attitudes and expectations towards learning were positive. Students who have thinking and verbal learning styles have more positive attitudes toward learning. It is recommended to determine students' learning styles and use appropriate learning methods for students in nursing education. It is thought that the effective use of verbal learning resources for facilitating the learning of nursing students will positively affect the students' learning processes.

Keywords: Nursing Students, Nursing Education, Learning, Attitude

doesn't lead to the same level of learning for every student. The two important factors that need to be addressed to enhance students' learning levels are the dominant learning style among students and students' attitude towards learning (Dikmen et al., 2018; Guillasper et al., 2020).

İletişim / Correspondence:

Ars. Gör. Seda Çetin Avcı
Department of Obstetrics and
Gynecology Nursing, Faculty of
Health Science, İzmir Katip Celebi
University, İzmir
e-posta: sedactn13@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(2), 227-236. © 2023 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Şubat / February 18, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Temmuz / July 5, 2023

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Evrenol Öçal, S., Çetin Avcı, S., Işık, G., Yeşilçınar, I., Can, S. Z. & Egeliolu Cetişli, N. (2023). Nursing students' learning styles and attitudes towards learning: A cross-sectional study. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(2), 227-236. doi: 10.53478/yuksekogretim.1252746

ORCID: S. Evrenol Öçal: 0000-0002-6164-3099; S. Çetin Avcı: 0000-0002-3099-4953; G. Işık: 0000-0002-0270-2415; İ. Yeşilçınar: 0000-0003-2864-4935; S. Z. Can: 0000-0002-3754-1957; N. Egeliolu Cetişli: 0000-0001-6194-3131

Learning is a different process for each person. Individual differences can be explained as each student uses different learning stages in the learning process. The learning process plays a crucial role in individuals' development of knowledge and skills. However, it is a fact that each individual learns in a unique way and exhibits a different attitude towards learning. Two significant factors that have a substantial impact on the effectiveness and efficiency of the learning process are learning style and attitude towards learning. Learning style refers to how an individual processes, understands, and remembers information. The fact that each person has a different preferred learning style reflects their individual learning needs. While some individuals may learn better visually, others may prefer auditory or kinesthetic methods. Learning style is a fundamental factor that determines how an individual approaches the learning process and processes information (Dikmen et al., 2018; Feldman et al., 2014).

On the other hand, attitude towards learning refers to the emotional and cognitive responses individuals have towards the learning process. A positive attitude towards learning enhances motivation, encourages active engagement in the learning process, and increases the likelihood of achieving success. In contrast, a negative attitude towards learning can be associated with lack of motivation, disinterest, and disengagement from the learning process (Dickinson et al., 2021). Additionally, it affects the individual's attitude toward learning as well as the receiving and processing of information and lifelong learning skills (Ahmed et al., 2019; Fredette et al., 2015; Göloğlu-Demir, 2021). Individuals who have not discovered their learning style or have not been educated according to their learning style may think learning is a complicated process. As a result, they may feel unsuccessful and exhibit negative attitudes towards learning. While positive attitudes towards learning increase success, negative attitudes can cause failure. Positive attitudes toward a subject or a lesson increase the students' and enable effective learning by positively affecting academic achievement (Kara, 2010; Otrar & Kuyucak, 2019).

The main objectives of nursing education are to graduate competent nurses who have cognitive, social, affective, and psychomotor skills. In order to achieve these objectives, it is crucial building an education process focused on the learning style of the students rather than providing only classical education methods (Dickinson et al., 2021; Gün & Denat, 2020). Therefore, educators have essential responsibilities to facilitate the learning process. Additionally, educators should know well about the audience, identify the dominant learning styles among students and offer learning experiences accordingly (Doğan et al., 2018). Besides, students should be aware of their learning styles and take an active role in the learning process. Students need to know how they perceive their learning process, learning styles, and strengths and weaknesses. Students' knowledge about their learning styles contributes positively to their lifelong learning skills and attitudes towards learning (Ültanır et al., 2012).

Providing a learning experience that appeals to students' learning styles and in which they can take an active role contributes to their development of positive attitudes towards learning. The relationship between attitude towards learning and learning style is an important focal point for educators and students. Instructional methods tailored to students' preferred learning styles can make the learning process more effective and enhance students' motivation. Effective teaching strategies that positively influence attitude towards learning can help students become more enthusiastic and committed to the learning process. No study has been encountered in the literature examining nursing students' learning styles and attitudes toward learning. Therefore, this study aimed to determine nursing students' learning styles and attitudes towards learning. It is thought that the findings obtained as a result of the study will make significant contributions to the structuring and improvement of learning and teaching processes in nursing education.

Method

Research Model

This study followed a cross-sectional research design.

Study Group

The study subjects were nursing students and the research population consisted of students (N=756) studying in the undergraduate nursing program of a state university in Izmir in the 2021-2022 academic year. In the study, no sample selection was made, it was aimed to reach the whole universe. Inclusion criteria included undergraduate nursing program students of the Faculty of Health Sciences who (i) were aged >18, (ii) were without a history of psychiatric disorder, (iii) had a mobile phone with internet and (iv) were willing to participate in the survey. Fifty-nine students did not register for the course or continue to the course after registration, and 253 students did not accept to participate in the research. Four hundred forty-four students (n: 444 and participation rate 58.7%) agreed and participated in the study.

Data Collection Tools

The study data were collected via Google Forms using the Socio-demographic Characteristics Form, the Learning Style Inventory and The Scale of Attitudes Towards Learning (Fer, 2003; Kara, 2010).

Socio-demographic Characteristics Form: The form prepared by the researchers in line with the relevant literature (Kara, 2010; Dikmen, 2015; Dikmen et al., 2018). The form consisted of 10 questions to determine the age of the students, gender, the educational status of their parents, the region they live in, class, and the reasons for choosing the nursing profession.



Learning Styles Inventory (LSI): The inventory was developed by Felder and Silverman (1996) to determine learning styles. It was adapted to Turkish by Fer (2003), and its validity and reliability studies were conducted. The scale consists of 44 items, consisting of options a and b. The scale has four-dimension and each dimension have two sub-dimensions. The dimensions of the model are: (1) sensing/intuitive, (2) visual/verbal, (3) active/reflective, and (4) sequential/global. Each dimension is measured with 11 items (Fer, 2003). While option "a" represents active, sensing, visual and sequential dimensions, option "b" reflects reflective, intuitive, verbal, and global dimensions in the scale.

As a result, after looking at the sum of a or b, it is revealed which one is dominant. For example, a participant who marks the "a" option in all 11 questions that measure the Sensing/Intuitive score will get -11 points in this dimension, and the participant who marks the "b" option in all of them will get +11 points. For example, if the participant's score is negative, it shows that they are sensing that dimension, and their positive score is intuitive (Aksoy & Pakkan, 2011). In the study conducted by Fer (2003), the Cronbach alpha coefficient of the inventory was found as 0.58. According to Van Zwanenberg et al., (2000), the low Cronbach Alpha value of the scale is due to the presence of items with opposite polarity in the scale. In this study, the Cronbach alpha coefficient was found to be 0.70.

The Scale of Attitudes Towards Learning (SATL): The scale was developed by Kara (2010) to determine individuals' attitudes towards learning. The five-point Likert type scale is composed of 40 items and four sub-dimensions consisting of "nature of learning (7 items)", "openness (11 items)", "anxiety (13 items)", and "expectation (9 items)". There are 29 positive and 11 negative items on the scale. As the total score obtained from the scale (min-max: 40-200) increases, the positive attitude towards learning increases. The test-retest reliability of the scale was 0.87. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of each sub-dimension varied between 0.72 and 0.81. In this study, the Cronbach's Alpha coefficients of the sub-dimension were found to be 0.619 (nature of learning), 0.838 (openness), 0.851 (anxiety), and 0.812 (expectations), respectively. The Cronbach alpha coefficient was found as 0.73 Kara's study (2010). In this study, the Cronbach alpha coefficient was found as 0.71.

Data collection

Research data were collected between September 2021 and May 2022. Participants completed the survey via Google Forms, a secure online survey platform. The online survey link of the research was delivered to the nursing students through the researchers and the nursing class representatives enrolled in the university. All participants consented to participate in the research via online forms. Before they were administered the online questionnaire in the system,

the participants were informed through an explanation text about the study. Students only who agreed to participate in the study were able to see the questions.

Data Analysis

Data were downloaded from the Google Forms database and imported to SPSS Version 22.0 statistical package program for analysis. The students' socio-demographic characteristics in the study were given as number and percentage distributions. The conformity of the data to the normal distribution was evaluated with the Shapiro-Wilk test, and the Mann-Whitney U test was used to compare the scores of two different participant groups. In all statistical analyses, $p < 0.05$ was accepted as a significance level.

■ **Table 1.** Descriptive Characteristics of Students (n=444).

Descriptive Features		
	Mean±SD (Min, Max)	
Mean Age (years)	20.59±1.73 (Min:17, Max:31)	
Gender	Number (n)	Percent (%)
Female	346	77.9
Male	98	22.1
Grade Level		
First grade	108	24.3
2nd grade	109	24.5
3rd grade	120	27.1
4th grade	107	24.1
High School Graduated		
Health Professions High School	22	5.0
Anatolian High School	385	86.7
Science High School	37	8.3
Mother's Educational Status		
Illiterate	46	10.4
Primary School	278	62.6
Secondary School	94	21.1
High education	26	5.9
Father's Educational Status		
Illiterate	8	1.8
Primary School	256	57.7
Secondary School	122	27.4
High education	58	13.1
Willingly Choosing the Department of Nursing		
Yes	283	63.7
No	161	36.3
The Status of Satisfaction with Nursing Education		
Yes	323	72.7
No	121	27.3
Total	444	100

Ethical Declaration

The study was approved by the Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee of the University (numbered: 691, dated: 12.05.2020) and institutional permissions were issued by the Faculty of Health Science before the study data were obtained.

Findings

The mean age of the students was 20.59 ± 1.73 years, of the students 77.9% were female, 27.1% were in third grade, and 86.7% of them were graduated of Anatolian high school. Of the students, 62.6% indicated that the mothers and 57.7% indicated that the fathers were primary school graduates. Of the students, 63.7% stated that they willingly chose the nursing profession, and 72.7% stated they were satisfied with their nursing education (■ Table 1).

The mean score of the students participating in the study on SATL was 153.26 ± 11.16 (min-max=92-175), and the mean scores of the sub-dimensions of nature of learning, expectation about learning, openness to learning, and anxiety about learning were 30.29 ± 3.35 , 40.01 ± 4.71 , 45.25 ± 6.66 and 37.70 ± 8.64 , respectively. In this study, it was determined that 59.2% of the nursing students had

learning styles by doing, 83.4% by feeling, 85.6% by visual, and 63.7% by sequential (■ Table 2).

The attitudes of students towards learning according to their socio-demographic characteristics are presented in Table 3. The total attitude scale score average of female students is higher compared to male students ($U=12591.000$; $p=0.000$). When examined according to class level, the total score average of first-year students on the SATL scale is higher than other class levels ($KW=14.412$; $p=0.002$). In the post-hoc analysis (Tamhane's T2), it was determined that this difference is due to the score difference between second and first-year students (-5.540) ($p=0.001$).

The total score average on the SATL scale is higher for students who voluntarily chose the nursing department and are satisfied with their nursing education, but the difference between them is not significant ($U=21962.000$, $p=0.528$; $U=19335.000$, $p=0.864$) (■ Table 3).

In the study, the mean age of students who learn by doing is statistically significantly higher than students who learn by thinking ($U=21037.500$, $p=0.034$), and 84% of females learn by thinking while only 26.2% of males learn by doing ($\chi^2=6.502$, $p=0.011$). When examining the visual-auditory subscale, 87.5% of females have an auditory learning style,

■ **Table 2.** Mean Scores and Distributions of Students' Attitudes towards Learning Scale and Learning Style Index Sub-Dimensions.

Scale	Min-Max	Mean±SD
The Scale of Attitudes Towards Learning Total Score Average	92-175	153.26±11.16
Nature of Learning	17-35	30.29±3.35
Expectation	13-45	40.01±4.71
Openness	17-55	45.25±6.66
Anxiety	13-63	37.70±8.64
Learning Style Index (LSI)	n	%
Active/Reflective		
Active	263	59.2
Reflective	181	40.8
Sensing/Intuitive		
Sensing	370	83.4
Intuitive	74	16.6
Visual/Verbal		
Visual	380	85.6
Verbal	64	14.4
Sequential/Integrative		
Sequential	283	63.7
Integrative	161	36.3



Table 3. Attitudes towards Learning According to Students' Socio-Demographic Characteristics.

Socio-Demographic Characteristics	THE SCALE OF ATTITUDES TOWARDS LEARNING									
	Nature of Learning Mean Score		Expectancy Mean Score		Openness Mean Score		Anxiety Mean Score		The Scale of Attitudes Towards Learning Total Mean Score	
	r/p		r/p		r/p		r/p		r/p	
Mean Age (n=444)	r=0,059	p=0,216	r=0,053	p=0,263	r=-0,037	p=0,434	r=-0,059	p=0,216	r=-0,047	p=0,322
Gender	Mean±SD		Mean±SD		Mean±SD		Mean±SD		Mean±SD	
Female	30,63±2,96		40,43±4,33		45,51±6,41		38,04±8,83		154,63±9,82	
Male	29,08±4,25		38,52±5,63		44,31±7,43		36,51±7,86		148,42±13,99	
U/p	U=13598,000 p=0,003		U=13302,500 p=0,001		U=15643,500 p=0,242		U=14930,500 p=0,071		U=12591,000 p=0,000	
Grade Level										
First grade	30,04±3,34		40,22±4,11		46,25±6,25b		39,43±8,64		155,95±9,10a	
2nd grade	30,30±3,42		39,32±4,58a		43,81±7,07bc		36,95±8,48		150,41±11,51a	
3rd grade	30,35±3,36		39,79±5,04		44,68±6,94		38,04±8,62		152,87±12,47	
4th grade	30,29±3,35		40,75±4,97a		46,34±6,03c		36,34±8,63		153,87±10,57	
KW/p	KW=1,831 p=0,608		KW=8,748 p=0,033 p ^a :0,019		KW=11,008 p=0,012 P ^b :0,049 P ^c :0,028		KW=7,223 p=0,065		KW=14,412 p=0,002 p ^a :0,001	
Willingly Choosing the Department of Nursing										
Yes	30,16±3,33		40,57±4,01		46,10±6,12		36,47±8,49		153,32±10,26	
No	30,50±3,37		39,03±5,61		43,74±7,30		39,86±8,51		153,14±12,63	
U/p	U=21273,000 p=0,243		U=19201,500 p=0,006		U=18433,500 p=0,001		U=17909,500 p=0,000		U=21962,000 p=0,528	
The Status of Satisfaction with Nursing Education										
Yes	30,21±3,17		40,48±4,14		46,01±6,17		36,94±8,50		153,65±10,05	
No	30,48±3,78		38,76±5,80		43,22±7,48		39,74±8,72		152,21±13,70	
U/p	U=17904,500 p=0,171		U=16136,500 p=0,004		U=15153,500 p=0,000		U=16073,000 p=0,004		U=19335,000 p=0,864	

U: Mann-Whitney U test
a,b,c: Indicates the source of the difference between class levels.
KW: Kruskal-Wallis analysis

while 23.7% of males have a visual learning style, and the difference between them is significant ($\chi^2=3.983$, $p=0.046$). There is no significant difference in learning styles among students based on class level, voluntary selection of the nursing department, and satisfaction with nursing education (Table 4).

Learning styles according to students' attitudes towards learning were given in Table 5. The total and learning anxiety sub-dimension mean scores of students with a learning style by thinking ($154,71\pm10,43$; $38,91\pm9,00$) were higher than the total mean scores of students with a learning style by doing ($152,25\pm11,55$; $36,87\pm8,30$), and the difference between them was significant ($p=0.010$; $p=0.042$). The total mean score of the attitude scale towards learning,

expectation about learning, and openness to learning sub-dimension ($40,95\pm5,3$; $46,54\pm6,73$) of students with verbal learning style were higher than the mean scores of students with visual learning style ($39,85\pm4,59$; $45,03\pm6,64$) and the difference between them was significant ($p=0.001$; $p=0.038$) (Table 5).

Discussion

Learning is the process in which the learner takes an active role. Thus, the student recognizes and learns their strengths and weaknesses. Each individual learns how they realize and perceive the learning process in an individual learning style. Individuals need to know their learning styles, strengths, and weaknesses regarding learning to improve their attitude

Table 4. Learning Styles of Students According to Socio-Demographic Characteristics.

Socio-Demographic Characteristics	SUBDIMENSIONS OF THE LEARNING STYLE SCALE															
	Active/Reflective				Sensing/Intuitive				Visual/Verbal				Sequential/Integrative			
	Active		Reflective		Sensing		Intuitive		Visual		Verbal		Sequential		Integrative	
	Mean±SD	Mean±SD	Mean±SD	Mean±SD	Mean±SD	Mean±SD	Mean±SD	Mean±SD	Mean±SD	Mean±SD	Mean±SD	Mean±SD	Mean±SD	Mean±SD	Mean±SD	
Mean Age	20,75±1,77		20,36±1,64		20,58±1,69		20,66±1,90		20,61±1,72		20,52±1,76		20,63±1,61		20,53±1,92	
U/p	U=21037,500 p=0,034				U=13659,500 p=0,975				U=11692,500 p=0,616				U=21161,000 p=0,204			
Gender	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Female	194	73,8	152	84,0	294	79,5	52	70,3	290	76,3	56	87,5	215	76,0	131	81,4
Male	69	26,2	29	16,0	76	20,5	22	29,7	90	23,7	8	12,5	68	24,0	30	18,6
x²/p	x²=6,502		p=0,011		x²=3,027		p=0,082		x²=3,983		p=0,046		x²=1,736		p=0,188	
Grade Level																
First grade	54	20,5	54	29,8	92	24,9	16	21,6	94	24,7	14	21,9	62	21,9	46	28,6
2nd grade	66	25,1	43	23,8	83	22,4	26	35,1	94	24,7	15	23,4	71	25,1	38	23,6
3rd grade	75	28,5	45	24,9	102	27,6	18	24,3	97	25,5	23	35,9	79	27,9	41	25,5
4th grade	68	25,9	39	21,5	93	25,1	14	18,9	95	25,0	12	18,8	71	25,1	36	22,4
x²/p	x²=5,248		p=0,155		x²=5,549		p=0,136		x²=3,307		p=0,347		x²=2,510		p=0,473	
Willingly Choosing the Department of Nursing																
Yes	174	66,2	109	60,2	242	65,4	41	55,4	244	64,2	39	60,9	179	63,3	104	64,6
No	89	33,8	72	39,8	128	34,6	33	44,6	136	35,8	25	39,1	104	36,7	57	35,4
x²/p	x²=1,636		p=0,201		x²=2,668		p=0,102		x²=0,254		p=0,614		x²=0,080		p=0,777	
The Status of Satisfaction with Nursing Education																
Yes	195	74,1	128	70,7	270	73,0	53	71,6	270	71,1	53	82,8	203	71,7	120	74,5
No	68	25,9	53	29,3	100	27,0	21	28,4	110	28,9	11	17,2	80	28,3	41	25,5
x²/p	x²=0,635		p=0,426		x²=0,057		p=0,812		x²=3,821		p=0,051		x²=0,407		p=0,524	

and lifelong learning ability. Learning is the most crucial factor for all fields of education. Identifying the dominant learning preferences in nursing students will help educators learn more about their students, improve their teaching styles, and adapt them to different learning styles (Alharbi et al., 2017; Gonzales et al., 2017; Pai et al., 2013; Zhang & Lambert, 2008). It was determined that doing, feeling, visual, and sequential learning styles were dominant in this study. Similarly, studies found that doing, feeling, visual, and sequential learning styles were found dominant among nursing students (Alharbi et al., 2017; Gonzales et al., 2017). In two different studies conducted with nursing students in China and Taiwan, the dominant learning styles were determined as thinking, feeling, visual, and global learning style (Pai et al., 2013; Zhang & Lambert, 2008). It was determined that nursing students learn better by using psychomotor and affective learning areas in the studies in literature and this study found parallel results. This result reveals the importance of laboratory and clinical practice in nursing education.

It was found that the students participating in this study had positive attitudes towards learning. There are limited studies in the literature evaluating students' attitudes

towards learning. Similar results were obtained in this study conducted with nursing students of a university located in the western part of Türkiye (Denat, 2019). Recent studies have often examined students' attitudes towards online learning and their attitudes towards learning communication skills. According to these studies, it has been found that students' attitudes toward online learning were at a moderate level (Şener et al., 2022; Günay İsmailoğlu et al., 2021; Yiğit, 2021). Students' attitudes towards learning communication skills were found to be positive in studies evaluating the communication skills of nurses and nursing students (Škodová et al., 2018; Iwanow et al., 2021). In line with these results, it can be said that students' attitudes towards learning in formal education are more positive.

It was found that students' expectations about learning and the nature of learning were positive, and they were open to learning. The results of Denat's study also support these findings, and students' learning anxiety levels were similar to our findings (Denat, 2019). According to these results, it can be said that students' attitudes towards learning were positive, and they also experienced moderate anxiety. It was recommended to plan new studies to evaluate the causes of stress experienced by students.



Table 5. Learning Styles According to Students' Attitudes Towards Learning

ATTITUDES TO LEARNING SCALE	LEARNING STYLE SCALE SUB-DIMENSIONS							
	ACTIVE/REFLECTIVE		SENSING/INTUITIVE		VISUAL/AUDITORY		SEQUENTIAL/INTEGRATIVE	
	Active Mean±SD	Reflective Mean±SD	Sensing Mean±SD	Intuitive Mean±SD	Visual Mean±SD	Verbal Mean±SD	Sequential Mean±SD	Integrative Mean±SD
The Scale of Attitudes Towards Learning Total Score Average	152.25±11.55	154.71±10.43	153.65±10.62	151.29±13.49	153.16±10.97	153.84±12.32	153.15±10.72	153.44±11.93
Statistical Analysis	U=20395.500	p=0.010	U=12492.500	p=0.234	U=11549.000	p=0.520	U=22013.500	p=0.554
Attitudes Towards Learning Scale Sub-Dimensions								
Nature of Learning	30.22±3.43	30.38±3.22	30.45±3.23	29.97±3.88	30.31±3.38	30.12±3.14	30.39±3.31	30.09±3.42
Statistical Analysis	U=23121.000	p=0.606	U=13083.000	p=0.545	U=11598.000	p=0.552	U=21374.500	p=0.276
Expectation	39.97±4.92	40.06±4.40	40.14±4.54	39.33±5.47	39.85±4.59	40.95±5.31	40.05±4.51	39.93±5.06
Statistical Analysis	U=23556.000	p=0.853	U=12991.500	p=0.486	U=9090.000	p=0.001	U=22706.500	p=0.954
Openness	45.18±6.18	45.35±6.89	45.28±6.43	45.08±7.79	45.03±6.64	46.54±6.73	45.19±6.61	45.34±6.77
Statistical Analysis	U=23348.500	p=0.733	U=13302.500	p=0.700	U=10195.500	p=0.038	U=22254.500	p=0.685
Anxiety	36.87±8.30	38.91±9.00	37.86±8.66	36.90±8.54	37.95±8.38	36.21±10.02	37.50±8.96	38.05±8.08
Statistical Analysis	U=21106.500	p=0.042	U=12875.500	p=0.419	U=10840.000	p=0.164	U=22508.000	p=0.833

U: Mann Whitney U test

In our study, it was found that female students have higher attitudes towards the nature of learning and higher expectations for learning compared to male students. Similar findings were reported in the study conducted by Dikmen et al. (2018), which also found a significant difference in favor of females in the expectation subdimension. Likewise, Denat's study (2019) found that female students had higher scores in the expectation and clarity subdimensions. Adigüzel's study (2014) also found that female undergraduate students had higher attitudes towards learning compared to males. Taking into account the results of a study by Van Houtte (2004), which indicated that female students engage in fewer misbehaviors related to school and classes, have lower absenteeism rates, and are more eager for new topics, our study results are consistent with other findings. The higher attitudes of female students towards learning can be explained, as mentioned in the literature, by their higher efforts towards learning compared to male students (Güloğlu-Demir, 2021). In our study, it was found that first-year students have higher attitudes towards learning compared to students in other class levels. In a study by Yalçinkaya (2019) examining nursing students' attitudes towards mobile learning, a difference was found between class level and attitude, where fourth-year students had higher attitude scores compared to first and second-year students. However, there are also studies in the literature that indicate no difference between class level and attitudes

towards learning (Saribaş & Meydan, 2020; Şener et al., 2022). It is believed that the higher attitudes of first-year students towards learning in our study may be attributed to their new initiation into university life and the prospect of learning new subjects.

In the study, it was found that students who learn by doing have a higher average age compared to students who learn by thinking. This result is believed to be due to the nature of the study being conducted with nursing students, who are involved in an applied profession. In addition to studies in the literature that indicate differences in learning styles based on age (Dikmen et al., 2018; Ergür, 2010; Can, 2011), there are also studies that indicate no differences (Atabay & Kurman, 2013; Özgür, 2013; Özgür, 2013a). It was determined that female students have a higher level of learning styles in terms of doing/thinking and visual/auditory styles compared to male students. Similarly, in a study conducted by Karamustafaoğlu et al. (2017) with science education students, it was found that female teacher candidates showed significant differences in terms of the feeling and visual learning styles compared to male teacher candidates. However, no significant differences were observed in terms of doing/thinking and sequential/holistic sub-dimension scores based on gender. The presence of different research findings may be attributed to the use of different learning style scales in the studies.



Students who have a thinking learning style had a more positive attitude toward learning, and their anxiety levels about learning were higher than those with a learning style by doing in this study. Since students who have a thinking learning style can be more successful in learning theoretical knowledge, it was estimated that their attitudes towards learning were more positive. However, it was thought that the students' anxiety levels who have a doing learning style were lower because clinical practice constitutes the majority of nursing education. There is no other study in the literature examining the relationship between students' learning styles and attitudes.

The expectations towards learning and openness to learning of students with verbal learning styles were more positive than those with visual learning styles in this study. While students with a visual learning style perform the learning process with visual messages such as the instructor's body language and facial expressions, students with a verbal learning style learn by listening to verbal expressions and in-class discussions (Shah & Gathoo, 2017; Yassin & Almasri, 2015).

The most commonly used methods in nursing undergraduate education are question-answer, slide shows, in-class discussion methods, video, role-play, and simulation. It is known that the education method chosen in the learning process appeals to more than one sense, facilitating permanent learning (Filiz & Dikmen, 2017; Shah & Gathoo, 2017). The learning styles of the nursing students participating in the study also differ, and it can be said that they provide learning by using more than one learning style. For this reason, students' learning can be supported by using different methods in nursing education.

Conclusion

Our study found that the attitudes and expectations toward nursing students' learning were positive, and they were open to learning. Students experienced moderate anxiety toward learning. Future studies are needed to determine the factors that increase students' anxiety levels. According to this study, students with thinking and verbal learning styles have more positive attitudes towards learning.

In conclusion, understanding the relationship between learning style and attitude towards learning is crucial for the success of the learning process, and incorporating this knowledge into educational practices is highly important. It is critical for educators to identify students' learning styles and develop teaching methods that align with them, as this is a key step in optimizing the learning experience and enhancing success. By considering and adapting to individual learning styles, educators can create a more engaging and effective learning environment that supports students' learning needs and fosters their overall academic achievement.

According to this research, it is recommended to determine the prevalent learning style among students at the beginning of nursing education. Based on this, the teaching technique and method should be selected by the instructor accordingly. Based on the findings, it has been concluded that nursing students exhibit a predominant preference for by doing, feeling, visual and sequential learning styles. In line with these findings, it is recommended to increase the number of laboratory and clinical practice sessions in nursing education or enhance their efficiency and effectiveness. This approach would cater to the learning preferences of nursing students, allowing them to actively engage in practical experiences and reinforce their understanding of the subject matter.



References

- Ahmed, A., Wojcik, E. M., Ananthanarayanan, V., Mulder, L., & Mirza, K. M. (2019). Learning Styles in Pathology: A Comparative Analysis and Implications for Learner-Centered Education. *Academic Pathology*, (6), 1-7. <https://doi.org/10.1177/23742895198523155>
- Aksoy, M., & Pakkan, G. (2011). Orta Öğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma [A study on learning style preferences of secondary school students in foreign language.]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 665-678.
- Alharbi, H. A., Almutairi, A. F., Alhelih, E. M., & Alshehry, A. S. (2017). The learning preferences among nursing students in the King Saud University in Saudi Arabia: a cross-sectional survey. *Hindawi Nursing research and practice*, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2017/3090387>
- Atabay, M.M., & Kurtman, E. (2013). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğretmenlerin öğretme stilleri arasındaki uyumu ile akademik başarı arasındaki farklar. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 140-156.
- Can, Şendil. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkisinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 70-82.
- Denat, Y. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları ve etkileyen etmenler [Nursing students' attitudes toward learning and determinant factors.]. *Sakarya Üniversitesi Holistik Sağlık Dergisi*, 2(2), 10-21.
- Dickinson, K. J., Bass, B. L., Graviss, E. A., Nguyen, D. T., & Pei, K. Y. (2021). How learning preferences and teaching styles influence effectiveness of surgical educators. *The American Journal of Surgery*, 221(2), 256-260. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2020.08.0288>
- Dikmen, M., Tuncer, M., & Şimşek, M. (2018). Öğrenme stilleri ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişki. [The relationship between learning styles and attitudes toward learning.]. *The Journal of International Social Research*, 11(57), 388-400. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2456>
- Dikmen, Y. (2015). Kolb'un öğrenme stilleri modeline göre hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi. *Journal of Human Rhythm*, 1(3), 101-106.
- Doğan, P., Tarhan, M., & Sunal, N. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stilleri ile kendi kendine öğrenmeye hazır oluşluk düzeyleri arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler. [Relationship between learning styles and self-directed learning readiness of nursing students and affecting factors]. *DEUHFED*, 11(3), 233-240.
- Ergür, D.O. (2010). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kişisel özelliklerinin öğrenme stillerine etkisi ve öğretim sürecine yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 173-184
- Felder, R. M. (1996). Matters of style. *American Society for Engineering Education Prism*, 6(4), 18-23.
- Feldman, J., Monteserri, A., & Amandi, A. (2014). Detecting students' perception style by using games. *Computers & Education*, 71, 14-22. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.007>
- Fer, S. (2003). Matematik, fizik ve kimya öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme biçimlerine göre kolay öğrendikleri öğrenme etkinlikleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28(304), 33-43.
- Filiz, N. Y., & Dikmen, Y. (2017). Hemşirelik eğitiminde aktif öğrenme yöntemlerinin kullanımı: Jigsaw tekniği. [Use of Active Learning Methods In Nursing Education: Jigsaw Technique.]. *Journal of Human Rhythm*, 3(3), 145-150.,
- Fredette, J., O'Brien, C., Poole, C., & Nomura, J. (2015). Do emergency medicine residents and faculty have similar learning styles when assessed with the Kolb learning style assessment tool?. *Delaware Medical Journal*, 87(4), 109-12.
- Gonzales, L. K., Glaser, D., Howland, L., Clark, M. J., Hutchins, S., Macauley, K., Close, J. F., Leveque, N. L., Failla, K. R., Brooks, R., & Ward, J. (2017). Assessing learning styles of graduate entry nursing students as a classroom research activity: a quantitative research study. *Nurse Education Today*, 48, 55-61. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.09.016>
- Göloğlu Demir, C. (2021). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 415-439.
- Guillasper, J. N., Soriano, G. P., & Oducado, R. M. F. (2020). Psychometric properties of 'attitude towards e-learning scale' among nursing students. *International Journal of Educational Sciences*, 30(1-3), 1-5. doi: 10.31901/24566322.2020/30.1-3.1135
- Gün, T., & Denat, Y., (2020). Nursing students' motivation and learning strategies. *Journal of Human Sciences*, 17(1), 32-48. <https://orcid.org/0000-0001-9633-8951>
- Günay İsmailoğlu, E., Kocaçal, E., & Şahan, S. (2021). Hemşirelik öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi [Determination of Nursing Students' Attitudes Towards Mobile Learning]. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 13(2), 338-345. DOI: 10.5336/nurses.2020-78279
- Iwanow, L., Jaworski, M., Gotlib, J., & Panczyk, M. (2021). A Model of Factors Determining Nurses' Attitudes towards Learning Communicative Competences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1544. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041544>
- Kara, A. (2010). The development of the scale of attitudes towards learning. *Electronic Journal of Social Sciences*, 9(32), 49-62.
- Karamustafaoğlu, O., Tutar, M., & Sontay, G. (2017). Investigation of science teachers' learning styles with various variables. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 255-280.
- Otrar, M., & Kuyucak, E. (2019, September 3-5). Sağlık Bilimleri alanında öğrenim gören üniversite öğrencileri için Öğrenme Stilleri Ölçeği (SB-ÖSÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması [Paper presentation]. *Sixth International Mediterranean Social Sciences Congress*, Milan, Italy. <https://webyonetim.bandirma.edu.tr/Content/Web/Yuklemeler/DosyaYoneticisi/600/files/Milano%20Mecas%20Proceeding%20Book%20Final%20December%202017.pdf#page=38>
- Özgür, H. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri: Trakya Üniversitesi Örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 85-91.
- Özgür, H. (2013a). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 103-118
- Pai, H.C., & Eng, C.J. (2013). The relationships among critical thinking disposition, caring behavior, and learning styles in student nurses. *Open Journal of Nursing*, 3, 249-256. <http://dx.doi.org/10.4236/ojn.2013.32034>
- Sarıbaş, M., & Meydan, A. (2020). Coğrafya bölümü öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumları. *Türk Coğrafya Dergisi*, 76, 95-106
- Shah, J., & Gathoo, V. (2017). Learning styles and academic achievement of children with and without hearing impairment in primary inclusive classrooms in Mumbai. *Journal of Disability Management and Special Education*, 1(1), 1-9.

- Škodová, Z., Bánovcinová, L., & Bánovcinová, A. (2018). Attitudes towards communication skills among nursing students and its association with sense of coherence. *Kontakt*, 20(1), e17–e22; <http://dx.doi.org/10.1016/j.kontakt.2017.09.014>
- Şener, Y., Şenet Taplak, A., & Akarsu Hübek, R. (2022). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Hemşirelik Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Görüş ve Tutumları [Views And Attitudes of Nursing Students Towards Online Learning During COVID-19 Pandemic]. *Value in Health Sciences*, 12(1), 137-146. <https://doi.org/10.33631/sabd.1055486>
- Ültanir, E., Ültanir, Y. G., & Örekeci-Temel, G. (2012). The Examination of University Student's Learning Styles by means of Felder-Silverman Index. *Education and Science*, 37(163), 29-42.
- Van Houtte M. Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*. (2004); 30 (2): 159-173.
- Van Zwanenberg, N., Wilkinson, L. J., & Anderson, A. (2000). Felder and Silverman's Index of Learning Styles and Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire: how do they compare and do they predict academic performance?. *Educational Psychology*, 20(3), 365-380. <https://doi.org/10.1080/713663743>
- Yassin, B. M., & Almasri, M. A. (2015). How to accommodate different learning styles in the same classroom: Analysis of theories and methods of learning styles. *Canadian Social Science*, 11(3), 26-33. <http://dx.doi.org/10.3968/6434>
- Yiğit, Ü. (2021). Hemşirelik Öğrencilerinin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi [Determination of nursing students' attitudes to mobile learning. *Abant Journal of Health Sciences and Technologies*, 1(1), 024-033.
- Zhang, H., & Lambert, V. (2008). Critical thinking dispositions and learning styles of baccalaureate nursing students from China. *Nursing & Health Sciences*, 10(3), 175-181. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2008.00393.x>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

“I realized that I can express myself”: Motivational Drives Behind Freshmen Attendance in Lectures

“Kendimi ifade edebildiğimi fark ettim”:

Birinci Sınıf Öğrencilerinin Derslere Devam Etmesinin Arkasındaki Motivasyonel Sebepler

Okan Gülbak¹ , Gizem Mutlu Gülbak² 

¹ İstanbul Ticaret University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Political Science and International Relations, İstanbul

² Biruni University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, İstanbul

Özet

Bu makale, derslere katılımın ardındaki ana motivasyonel dürtüleri ve bu güdülerin katılım oranına göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için yürütülen bir araştırmanın bulgularını rapor etmektedir. Çalışma, özellikle birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim bağlamında sunulan bir kitle dersi için bildirdikleri katılım nedenlerini anlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın katılımcılarını İstanbul ilinde İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören 158 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, nitel veriler yapılandırılmış görüşmeler yoluyla ve nicel veriler öğrencilerin devam oranlarını açıklayan istatistiksel veriler aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi, öğrencilerin öncelikle öğretim elemanının tarzı tarafından motive edildiğini göstermiştir. Öğrencilere göre, öğretim elemanlarının ders işleme biçimi, öğrencilere karşı tutumu ve kendini ifade etme olanağı sağlama, derse katılım motivasyonlarında büyük rol oynamaktadır. Birinci sınıf öğrencileri için ikincil motivasyon, ilginç bir içeriğe sahip müfredat, önerilen okumalar ve bonus puanlar olarak bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı derslere sadece devam zorunluluğu olduğu için katıldıklarını belirtmişlerdir. Devam oranlarına bağlı olarak motivasyonu arttıran dürtülerin değişimine ilişkin veriler, zorunlu devam uygulamasının yüksek devam oranlarına sahip öğrenciler üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Makalede, sonuçlar ilgili literatüre dayalı olarak tartışılmakta ve yükseköğretim bağlamında motivasyonu arttırmaya yönelik çıkarımlar sunulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Motivasyon, Yükseköğretim, Ders katılımı, Birinci Sınıf Öğrencileri

The main objective of higher education (HE) at the undergraduate level is to graduate individuals who have field-specific competences as well as generic skills (Chan, 2016). In achieving this aim, lectures are still perceived as one of the most economical HE teaching practices with its capacity to address large number of students at the same time (Svinicki & McKeachie, 2011), and to give students a general overview of the subject, fundamental

Abstract

This paper reports the findings of a research study conducted to understand the main motivational drives behind attendance in lectures and whether the drives differ based on the attendance rate. The study particularly seeks to gain insight into the attendance reasons reported by freshmen students for a common course offered in a higher education context. The participants of the study consisted of 158 first-year students studying at the Faculty of Humanities and Social Sciences in İstanbul, Türkiye. Qualitative data was collected through semi-structured interviews, and quantitative data was collected through statistical data describing students' attendance rates. The analysis of the data showed that the students were primarily motivated by the lecturer's style. According to the students, their lecturer's way of teaching, attitude towards the students and providing room for self-expression play a major role for their motivation to attend the lectures. The secondary motivation for freshmen was found as the syllabus with an interesting content, suggested readings and bonus points. Additionally, some of the students stated that they attended the lectures only because the attendance is compulsory. Regarding the change of motivational drives based on the attendance rates, the data revealed that compulsory attendance does not have an impact on the attendance of students with very high attendance rates. The results are discussed in light of the relevant literature and the implications for increasing motivation in higher education contexts are provided.

Keywords: Motivation, Higher Education, Attendance, Freshmen

understanding of the field, as well as the opportunity to hear competing viewpoints (Bligh, 2000). Despite the positive link between attendance and skills development (Sloan et al., 2019), university lectures have been closely associated with student absenteeism recently and negative outcomes such as low achievement and inappropriate professional skills have been reported (e.g. Oldfield et al, 2017).

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Gizem Mutlu Gülbak
Biruni University, Faculty of
Education, Department of Foreign
Language Education, Zeytinburnu,
İstanbul
e-posta: mutlugzm@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(2), 237-245. © 2023 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Mart / March 18, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Haziran / June 1, 2023

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Soyad, A. (2023). “I realized that I can express myself”:
Motivational Drives behind Freshmen Attendance in Lectures. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(2), 237-245. doi: 10.53478/
yuksekogretim.1267327

ORCID: O. Gülbak: 0000-0002-7220-5545; G. Mutlu Gülbak: 0000-0002-4248-8003

In Türkiye, HE mainly consists of all post-secondary programs in universities and faculties in various disciplines (Mızıkacı, 2003). As in other HE contexts, lecturing is one of the most preferred modes of instructional delivery, especially in the first year of undergraduate programs in the faculties of social sciences and humanities. Although a plethora of HE research has addressed the problems experienced in Türkiye (Deniz, 2022), student attendance has received relatively little attention. Motivated by this gap, this paper aims to shed light on the motivational reasons behind student attendance in university lectures, in the case of a common course at a faculty.

Motivation and Attendance

The importance of attendance in university lectures has been well-acknowledged in the related literature as it has an impact on students themselves (Landin & Perez, 2015), lecturers (Bennett, 2003) and university (Mearman et al., 2014). It is considered to be an important factor in determining students' level of engagement with their course and student success (Moore et al., 2019). Declining attendance rates in lectures, therefore, have become a major concern in different HE contexts (Moore et al., 2019; Aypay et al., 2012).

The reasons behind student absenteeism have been investigated by a number of research studies and several explanations have been offered (e.g. Bati et al., 2013; Dolnicar et al., 2009; Kelly, 2012). Moore et al. (2019) conceptualized the salient reasons as related to teaching on the course and personal issues. Some of the frequently cited reasons related to teaching on the course were students' preferences to work on other assignments, subject difficulty, (dis)enjoyment of the class, the number of students in the class, timing of the classes and classes with materials provided online. The personal issues cited by the researchers included spending time on social activities, personal time management, emotional issues such as stress and depression, illness, transportation and financial problems. Among the teaching related-reasons and personal reasons for (non) attendance, motivation has become a prominent theme as an important indicator of absenteeism (Fryer et al., 2018; Sloan et al., 2019). For example, finding out a statistically significant relationship between actual rates of attendance and the importance students attached to attendance, Gump (2006) concluded that inherent motivation might be a key factor that affects student behavior in attending the lectures. It plays an influential role even in the case of unrequired attendance (Massingham & Herrington, 2006; Woodfield et al., 2006).

Considering the widespread agreement on the significance of motivation for attendance behavior, existing literature also discusses the factors influencing motivation. It is possible to define those motivational factors as lecture- and lecturer-related factors. Regarding lecture-related factors, the review of literature shows that lecture contents that involve students

in decision-making processes, explain clear expectations for assessment and learning and provide online versions of the materials are reciprocated by different outcomes in terms of attendance rates. For example, Fazey and Fazey (1998) proposed that valuing students and involving them in decision-making processes encourage intrinsic motivation and create a motivating teaching environment. As a similar outcome, learning about assessment criteria and what is necessary in terms of subject knowledge to pass the course motivates students for attendance (Dolnicar, 2005; Oldfield et al., 2017). However, the availability of lecture content online is reported to negatively influence motivation for attendance and learning (Friedman et al., 2001; Massingham & Harrington, 2006).

As for lecturer-related factors, it is indicated in the relevant literature that teaching style and lecturer characteristics play inseparable and major role for students' attendance motivation. Clark et al. (2011) showed in their study that lectures are perceived as enjoyable social occasions when the lecturer is authentic and enthusiastic about knowledge and the subject. Those lecturers are referred to as authentic lecturers who have an impact on increasing academic performance for their students (Soares & Lopes, 2020). Authentic lecturers' teaching style by listening to different perspectives and fostering understanding, create a sense of psychological safety which increases attendance and academic performance. According to Fjortoft (2005), students value lecturers who are engaging and helpful, and attendance is influenced by the quality of the instruction, especially the instruction with application to real world settings. In addition, the lecturer-related motivator factor for student attendance is characterized as interesting by Gump (2004), based on the report that the first-year students were most motivated to attend class when the lecturer and topic were interesting. Similarly, Baderin's (2005) study showed that 62% of students were motivated by the welcoming lecturer approach. The welcoming lecturer approach, which allows students the opportunity to express themselves, fosters the embodiment of self for each individual and creates a psychologically safe learning environment in the classroom. As Soares and Lopes (2020) hypothesized, forming psychological safety in the classroom helps the increase in motivation. Providing psychological safety directly encourages students to attend the class, while also indirectly supporting the development and continuity of their sense of self. According to psychiatrist Robert D. Laing (1960), the embodiment of self in various aspects of life is crucial for addressing challenges. Consequently, creating a secure classroom environment not only makes students feel safe, but also fosters a sense of belonging and increases their motivation to attend.

Studies on the lecturer's role in motivating student attendance provide evidence for promoting a sense of belonging, which is defined as a personal emotion connected to a fundamental and pervasive motivational drive (Baumeister & Leary, 1995). Belonging is cited as another factor for (non)attendance in



relation to motivation (Oldfield et al., 2017). As indicated in PISA 2000 results, a sense of belonging increases student engagement and participation (Willms, 2003). Similar research has shown that belonging is a key aspect of attendance (e.g. O’Keeffe, 2013; Thomas, 2012). For example, Thomas (2012) found out that positive relationships with peers and staff made the students continue with their courses whereas the students who felt isolated withdrew from those courses. The quality of the interpersonal relationships students experience is therefore important in forming a positive sense of belonging (Mellor et al., 2008).

The review of the related literature reveals that the studies have explored the students’ attendance behavior in relation to academic success and attainment at university, with various reasons that could explain the obtained results. Considering that the results have the potential to shed light on ways to improve teaching in HE institutions and accordingly improve students’ success, studies investigate (non)attendance across diverse HE contexts worldwide. delve into the reasons for student (non)attendance in various HE contexts around the world. However, to the best knowledge of the researchers, there has been no study conducted in the Turkish HE sectors, leaving a context that has been witnessing a major growth in university education unresearched. Originated in this research gap and believing that the exploration of attendance issue for freshmen students in the very beginning of university life will contribute to their progress throughout university education, the study aims to understand the main motivational drives behind student attendance in lectures with a focus on the freshmen students in a mass course. The research questions that lead the study are as follows:

- What is/are the main motivational drive(s) of freshmen to attend lectures in a Turkish HE context?
- Do(es) the main motivational drive(s) differ based on the student attendance rates?

Method

Research Context and Participants

HE journey in Türkiye starts with a competitive nationwide test taken to be enrolled in a university. Based on the scores, students become entitled to register either for two-year programs at vocational high schools or four-year undergraduate programs (except for some disciplines such as medicine or physics education) at faculties of public and private universities. Undergraduate programs include various disciplines ranging from language teaching to mechanical engineering based on the scope of the faculty (e.g. Faculty of Science and Letters, Faculty of Engineering, Faculty of Education, Faculty of Social Sciences and Humanities). The study took place in the Faculty of Social Sciences and Humanities of a foundation university in İstanbul, Türkiye, where one of the researchers was working as a lecturer. The undergraduate programs offered at the faculty were

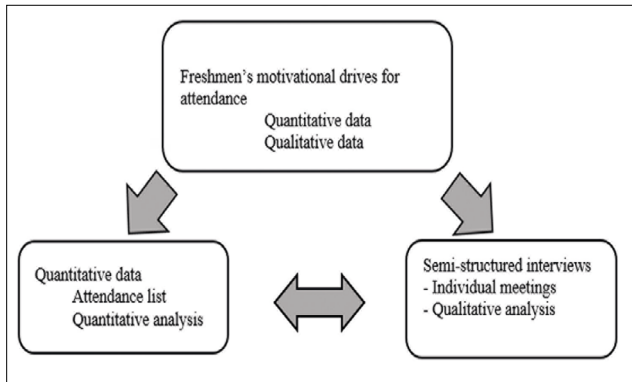
Psychology, Sociology, Political Science and International Relations, Mathematics and Statistics.

The students’ attendance behavior was investigated in the course titled “Academic Success and Life Skills” since it was one of the most crowded common courses available for first year students of all programs at the faculty. The Academic Success and Life Skills course is designed to last for fourteen weeks and aims at preparing students to have fundamental skills for all four years of university life. The syllabus of the course covers fundamentals of basic issues such as transition from secondary education to university, communication within the university, effective presentation skills, how to cope with stress, critical and analytical thinking, time management, self-knowledge and setting goals. The readings for the course include one main source about life skills for young adults and the three supplementary sources about why some people are more successful and what can be done for a better quality education. The course has a face to face format, but content is also provided online in the LMS utilized by the institution. The assessment procedures consist of one midterm and one final exam. Attendance is compulsory and active participation is also promoted and graded. Active participation is operationalized as asking and answering questions, making comments and providing all kinds of contributions without hesitation. Similarly, making presentations about suggested readings given in the course syllabus is not a compulsory criterion, but rewarded by bonus points. The students who actively participates by asking, answering and commenting for the whole term are awarded with 10 bonus points, and 10 bonus points are additionally given for the ones who support their active participation with a presentation. The course is offered to all freshmen students enrolled in five undergraduate programs. At the time of this study, among 158 freshmen aged between 18 and 25, 54 of the students were studying at the Department of Psychology, 24 students were from the Department of Sociology, 13 of the students were in the Department of Political Science and International Students, 30 students were from the Department of Mathematics and 37 students were in the Department of Statistics.

Data Collection and Analysis

The present exploratory research used a mixed method approach in collecting data, since the research questions addressed in the study necessitated the use of both qualitative and quantitative methods. The qualitative approaches were helpful in offering a deeper and wider grasp of the students’ perceptions, while the quantitative methods enabled the categorization and organization of the data. As shown in ■ Figure 1 below, the quantitative data was obtained from the attendance records of 154 students, whereas qualitative data came from individual semi-structured interviews conducted to understand the issue in depth from the participants’ perspectives by establishing a greater rapport with them in a conversation (Patton, 2002).

Figure 1. Data Collection Tools and Procedures.



All students taking the course were fully informed about the research aim and procedures. Out of 158 students, 154 students consented to take part in the study.

The participant students gave fully informed written consent and a total of 154 individual interviews were conducted at the end of fall semester in the 2022-2023 academic year.

The students received five points in their final exam for participation in the interviews. The study gained ethical approval from the University Ethics Committee (E-65836846-044-280125 – 02/27/2022).

For the interviews, the researchers arranged the time for each participant on their convenient day and conducted face-to-face individual interviews in three weeks. They were asked questions about their main motivation to attend the lecture, the reasons behind that motivational drive and whether there is any other source of motivation for themselves.

Each semi-structured interview lasted for about 20 minutes. The language of the interviews was Turkish, the native language of the participants, to reduce the risk of language blockage. The interviews were audio-recorded with the permission of the participants and transcribed verbatim by the researchers. At the transcription stage of the interviews, participants were allocated a pseudonym to ensure anonymity.

Table 1. Sample coding.

Participant	Excerpt	Codes	Category
Burak (pseudonym)	Our teacher's style increases our interest in the lesson. The examples he gives make us more enthusiastic and I enjoy participating in the lesson.	Way of teaching	Use of examples
Zeynep (pseudonym)	The sincere and caring attitude of the teacher indirectly drew me into the lesson	Attitude	Sincerity

Table 2. Emerging main themes and codes.

Key themes	Subthemes	Codes
Lecturer's style	Way of teaching	Use of examples
		Lively
		Informative
		Enjoyable
		Interactive
		Active/effective teaching
		Humor
		Thought-provoking
		Tone of voice
		Room for self-expression
Attitude	Sincerity	
Syllabus	Content	Real life topics
	Suggested readings	Interesting and useful topics
	Bonus points	High grades
Compulsory attendance	Compulsion	-
	Other work	Financial concerns Social concerns



The data analysis of attendance records was completed through SPSS 27.0 for the Windows software package. Descriptive statistics, namely frequencies, were computed on the weekly lists of the student attendance throughout 14 weeks. For the analysis of the interview data, the transcripts of 154 interviews in total were analyzed using content analysis. Miles, Huberman & Saldana (2013) suggest the use of three stages in content analysis: data reduction, data display and conclusion drawing. According to this framework, data reduction includes the elimination of irrelevant information in the transcribed data and coding of the raw data into conceptual categories. In the second stage, 'data display', the data is represented in the form of a table or chart and any possible connection between the categories is examined. In the last stage, which is 'conclusion drawing', the validity of the results is ensured by referring to field notes and conclusions were developed. Following this model, each researcher studied the transcriptions to identify and classify the participants' comments as motivation-related themes. Then, the relationships between different themes were carefully checked whether they could be placed under the same theme. Finally, each researcher reexamined the themes to ensure whether the emergent themes truly reflected the nature of its supporting data. Sample coding is illustrated in ■ Table 1 below.

As an important criterion for a scientific inquiry to be trustworthy (Merriam & Tisdell, 2015), reliability was ensured via intra- and inter-rater reliability. The intra-rater reliability was ensured by the repetition of the same analysis process by each researcher in the coding of the data with three week-intervals. The first and second coding were compared to eliminate the differences and conclusions were drawn after minor revisions.

For inter-rater reliability, the two researchers had a meeting to compare their classifications. With the classified instances, the agreement rate among the raters was 90%. Then, each rater examined the relationships between different codes carefully and placed the codes with a similar nature into major categories (■ Table 2).

An interrater reliability analysis using Cohen's Kappa statistics was performed to determine consistency among the raters. The analysis showed that interrater agreement was substantial, with $Kappa=0.83$ ($p<.001$).

Results

The Main Motivational Drives

The primary aim of the present study is to explore the main motivational drives behind student attendance in a Turkish HE context. To this end, the analysis of the interviews conducted with freshmen students revealed three main themes that indicate their reasons to attend the lectures: Lecturer's style, course syllabus and compulsory attendance. Each key theme is explained in the following sections together with subthemes accompanied by sample student quotes.

Lecturer's Style

Cited by 101 students, the prominent key theme in students' responses was found as lecturer's style. The students indicated that the lecturer's way of teaching, communication style and allowing room for self-expression were the factors that made them attend the lecture. Regarding the way of teaching, the students defined the lecturer's way of teaching as lively and enjoyable, as shown in Beren's comment:

"Our lecturer's entertaining and lively lectures affected my participation. He prefers a more colorful and dynamic expression rather than a monotonous expression. The way of expression is like brainstorming. First, the listing of the concepts related to the subject and then the explanation of these concepts is very fluent."

Berke similarly stated that listening to a lecture that was not monotonous was the main motivation to attend the lecture: *"The main factor is the style of the lecturer because the lessons are not boring, monotonous, but fun. I would take this course again if I could"*. The students' comments showed that use of humor by the lecturer was an important factor that made the lecture fun. Mehmet explained this factor as: *"The lecturer has a humorous explanation style. This increases interest because he can attract even the attention of the distracted student."*

The way of teaching was also cited by the students with the adjectives as informative. Selma stated that the way the lecture delivered *"...was both informative and entertaining for us students. I can say that it is the most enjoyable lesson we have studied after the other lessons we have seen throughout the week"*. The students reported that use of examples throughout the lecture helped them understand the topic which increases their motivation. As Fatih stated, *"The lecturer of the course has an effective and remarkable style of expression. The fact that he constantly uses examples from daily life while teaching increases my willingness to attend the lecture"*, indicating that supporting lecturing through examples influences student attendance behavior. Similarly, the way of lecturing was reported to be thought-provoking, as a support to further explain the effect of examples provided in the lecture. Yaren underlined the impact of thought-provoking teaching style in the following words: *"Our lecturer encourages our friends to think. While questioning life with thought-provoking questions, it gives stimulating clues. It also provides examples that prepare you for life."*

Interactivity was another reported factor that shaped the motivational drive related to teaching. Interactivity was observed to be highly favored by the students since it was a popular theme among the student responses. One of the students, Ali, for example, stated that when the lecturer *"keeps asking questions in a continuous interaction with the students"*, which encourages them to participate. According to Ece, an interactive way of teaching is the most preferred type of instruction for them:

“The lecturer’s style is important to me because, for example, I only listen to the lecturer who is not active while teaching or who is involuntarily teaching for the first 5-10 minutes of the lesson. Then I get bored and stop listening but I listen to the lecturer who advances the lesson in an interactive way without boring the student even in a very long lesson.”

In addition to interactive style, the tone of voice and language used during the class shape the way of teaching from the perspective of students. It was seen during the interviews that playing with the tone of voice is effective to grasp the students’ attention as the students referred to the lecturer’s changing tone of voice when they are elaborating on the lecturer’s way of teaching. Like Sevgi, many students pointed out the lecturer’s careful use of “...stress and tone keep the students alert”. From time to time, the freshmen students may lack concentration to follow and that could be why it is important to note the changing tone of voice to raise awareness and concentration.

Apart from the way of teaching, self-expression is another theme reported by the students. Students commented that they were motivated to attend the lecture especially because the lecturer allowed them to express their ideas freely and value each idea articulated in the classroom. The room for self-expression was highly appreciated by the students, as can be understood in Asu’S comments:

“Until I went to university, the idea of school was very scary for me because in high school and secondary school, there were only the impositions and scoldings of my teachers. All my prejudices were destroyed in this course because I realized that I can express myself with respect.”

Offering opportunities for self-expression by lecturer was referred to by the freshmen students many times as a motivating factor. Selin underlined this idea by stating “*I enjoy attending the class because being able to express ourselves makes us more willing*”. Those opportunities also make the students feel special as they thought that “*eliciting ideas from students and evaluating their ideas establishes a bond of mutual respect*” (Elif). Thus, valuing others and ideas turns into mutual respect and tightens freshmen’s commitment to the lecture and accordingly university education.

The lecturer’s approach to students with a sincere attitude was another popular theme regarding the lecturer’s style. A considerable number of comments centered around sincerity, indicating that attitude was an important motivational factor for the students. For example, Arda stated that “*The sincere attitude of the lecturer indirectly drew me to the lesson*”. Sevil also mentioned the same theme commenting that “*the lecturer’s approach is important to me because it makes us self-confident. The sincere approach reflects on the students and they can respond more easily*”.

Syllabus

The second key theme was the syllabus, which emerged in responses of 39 students. The students reported that the lecture content, suggested readings and bonus points were the syllabus-related factors that made them attend the lecture. The lecture content was found as engaging by the students since they thought that including real-life topics really help them internalize new knowledge. For example, presentation skills were highly appreciated by the students as this would be a usual practice in following years at university.

■ **Table 3.** Attendance rates and emergent themes.

Attendance rate (out of 14 weeks)	Number of students (out of 154 students)	Emergent themes
30% and below	16 (10,4%)	Lecturer’s style: 7 Syllabus: 7 Compulsory attendance: 2
31%-50%	14 (9,1%)	Lecturer’s style: 9 Syllabus: 1 Compulsory attendance: 4
51%-60%	21 (13,6%)	Lecturer’s style: 14 Syllabus: 5 Compulsory attendance: 2
61%-70%	24 (15,6%)	Lecturer’s style: 16 Syllabus: 7 Compulsory attendance: 1
71%-80%	63 (40,9%)	Lecturer’s style: 43 Syllabus: 14 Compulsory attendance: 6
81%-100%	16 (10,4%)	Lecturer’s style: 11 Syllabus: 5 Compulsory attendance: 0



Gökhan mentioned it clearly in the following words:

"During my education life, I used to think that I would not be able to make presentations because I did not know if I would like it. In the lesson plan, both our lecturer showed examples and the ways how a good presentation should be prepared with simple tips and tricks and then the lecturer asked us to make a presentation, which made me understand that I could overcome this situation and confidently make a presentation next year."

The lecture content was found authentic by the students since the course plan consisted of university and real-life topics. They thought that they can easily apply new knowledge as they are the actors of university life themselves, like Zehra stated: *"The topics allow us to critique our own experiences"*. Due to the similar reasons, the students found the suggested readings interesting and also useful, as some of the students thought that the readings *"...increased interest in reading and reading frequency"* (Deniz). In addition, bonus points given for the completion of some tasks were motivating for some students who thought that they *"...need to get high grades"* (Sedad), evidencing that the concerns related to grades influences students' motivation. As long as their grade concerns are eliminated through such practices as bonus points, motivation levels change for the positive.

Compulsory Attendance

Compulsory attendance was the third main motivational drive stated by the students. Among the participants, 14 mentioned that they attended the lecture only because they were obliged to do so. For some students, there was no clear reason as they, as in Ahmet's comments, *"...prefer to stay at home instead of coming to the university"*, whereas some students pointed to financial and social concerns as a reason not to attend the lectures. A small number of students mentioned that they had to work and thus had actually no time to attend the lecture but tried to create time for the lecture due to the compulsory attendance. Apart from financial concerns, a few students responded that they could meet their friends outside instead of being in the class. Though there was a small percentage of them, it is important to note that a few students explained that they had to spend their time in the lecture to make sure that they would not miss the required number of courses to attend.

The Main Motivational Drives and Attendance Rates

The secondary aim of the present study is to understand whether the reported main motivational drives differ based on the attendance rates. To this end, the descriptive statistics were computed to define the attendance rate of 154 freshmen who participated in the interviews.

As shown in ■ Table 3 above, around 10% of the students attended 30% of the lecture and the main motivational drives for this group were lecturer's style and syllabus. The second groups of students (9%) were the ones who

had attendance rates between 31% and 50% of the lecture. Those students thought that the lecturer's style was the most important motivational drive whereas compulsory attendance was a more important drive for them than syllabus itself. Forty-five students in the following two groups attended the lecture 51%-70% of the term, with the most main motivation being the lecturer's style and the syllabus as the second important reason for attendance. Most of the students (40,9%) attended 71%-80% of the lecture time in the semester and the lecturer's style was the most important motivational reason. The group that had the highest attendance rates (81%-100%) were around 10% of the students. According to their responses, it was found that their attendance was influenced by the lecturer's style and compulsory attendance did not make a change for them.

Discussion and Conclusion

The present study was conducted to understand the main motivational drives behind freshmen attendance in lectures in a Turkish HE context and whether those drives differ based on the attendance rates. Based on the students' responses, it was found that the lecturer's style, syllabus and compulsory attendance were the main reasons for attendance. The most important motivational drive, lecturer's style, was cited by a great majority of participant students. The students' comments revealed similar findings as in the relevant literature showing that teaching style and lecturer characteristics inseparably play a major role for students' attendance motivation (e.g. Clark et al., 2011). The analysis of main motivational drives based on the attendance rates also showed that the lecturer, with teaching style and characteristics, was the most inspiring factor irrespective of whether the student physically came to the lecture.

Thematized as lecturer's style in the present study, the lecturer's teacher position defined by the students as lively, enjoyable, informative, humorous, changing tone of voice and thought-provoking through examples brought an effective teaching in the eyes of the students, which increases their motivation and arouses willingness to attend the lecture. As indicated by Soares and Lopes (2020), authentic lecturers with such personalities become successful in increasing interest and accordingly academic performance. Although this study does not include an objective assessment regarding academic achievement, it is possible to state based on the results that the lecturer's personality had an impact on achievement at least from student perspectives.

In relation to the lecturer's style, an interactive way of teaching and providing room for self-expression with a sincerity to value each idea put forward during the lectures were underlined by the freshmen students in the study. Teaching methods that encourage listening to other points of view and a sense of understanding each one provides psychological safety (e.g. Soares & Lopes, 2020). Accordingly, this study also discovered that first-

year students were most inspired to attend class when the lecturer has a welcoming approach (Baderin, 2005; Gump, 2004). The students' comments as "*I realized that I can express myself*" provide evidence to support the idea that lecturers' roles in inspiring students to attend the lectures offer proof of the strategies for fostering a sense of belonging, which is linked to a fundamental motivational drive. Therefore, the findings were compatible with the previous studies demonstrating the importance of belonging for attendance (e.g., Mellor et al., 2008; O'Keeffe, 2013; Oldfield et al., 2017; Thomas, 2012).

The second main motivational drive reported by the freshmen in the study was the syllabus. According to Fjortoft (2005), attendance is affected by the quality of the instruction, particularly when it applies to real-world situations. Similarly, in the present study students mentioned that they were motivated by the lecture content that includes real-life topics, which could be due to the lecture itself. The course is designed to raise students' awareness about university education and what they are currently engaged in. Thus, they were able to easily connect new knowledge with their experiences in university context. That could also explain the reasons why the students found the suggested readings in lecture content as interesting and useful. Thus, it can be suggested that the content might be a reason for the students to attach importance to the lecture and therefore to attendance (Gump, 2006) because the syllabus was reported by the second main motivational drive for all students with different attendance rates except for the lowest group. For approximately 10% of the students who participated, less than 30% of the lecture attached the same amount of importance to the syllabus and lecturer's style. It is possible to comment that syllabus and content play the same role for some of the students, which could be due to the online provision of the materials as shown by the previous studies suggesting that the availability of lecture content online influence attendance negatively (e.g. Friedman et al., 2001; Massingham & Harrington, 2006). With regard to syllabus, bonus points were another factor that affects students' motivation, as revealed by the students' comments. The finding shows that provision of some incentives might be a good solution for attendance problems.

The third motivational drive found in the study was compulsion to attend the lecture. Some of the students responded that they attend the lecture only because the attendance is obligatory, whereas some of them explained their own concerns. The concerns of the students fall into the personal issues category of Moore's et al.'s (2019) non-attendance reasons as the students in the study stated that they would prefer to spend time on social occasions or had to work because of financial concerns. Considering the number of the students, the result is understandable, because each student was coming from a different socio-economic background and some of them had to deal with studying and working at the same time. Also, each student had different

kinds of awareness on the need and necessity of the HE. Since the number of those comments is very small, obligation for attendance is the least cited motivational source in every group of students with different attendance rates. When the answers obtained by the students with the highest rates were examined, it was found that compulsion was not a criterion for them, indicating that the lecture and lecturer were the most important sources to increase inherent motivation for attendance (Massingham & Herrington, 2006; Woodfield et al., 2006).

The study provided insights into the main motivational drives behind freshmen attendance in a Turkish HE context with a concern to voice the findings from an under researched area. However, it is not without limitations. First, the participants of the study are limited to a group of students who are enrolled in one mass course. Common courses offer great opportunities to reach a larger number of students, therefore, further studies in this context should involve more lectures to be able to invite more students for disclosure. The institutional context might also be enlarged since the present study was conducted in one faculty. Although interviews allow for in-depth inquiry, employing quantitative data collection tools could make it easier to reach a larger sample. Lastly, this study does not include any assessment for academic achievement, which is reported as a highly relevant variable to motivation and attendance. Thus, further studies might address the connection between motivation for attendance and academic achievement in the Turkish HE context.

References

- Aypay, A., Çekiç, O., & Boyacı, A. (2012). Student retention in higher education in Turkey: A qualitative study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 14(1), 91-116. <https://doi.org/10.2190/CS.14.1.e>
- Bligh, D. A. (2000). *What's the use of lectures?* Jossey-Bass Publishers.
- Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student dropout rates in a university business studies department. *Journal of Further and Higher Education*, 27, 123-41.
- Bati, A. H., Mandiracioglu, A. Orgun, F. & Govsa, F. (2013). Why do students miss lectures? a study of lecture attendance amongst students of health science. *Nurse Education Today*, 33, 596-601. doi:10.1016/j.nedt.2012.07.010.
- Baderin, M. A. (2005). Towards improving students' attendance and quality of undergraduate tutorials: A case study on law. *Teaching in Higher Education*, 10 (1): 99-116.
- Baumeister, R. F., & M. R. Leary. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497.
- Chan, R. Y. (2016). Understanding the purpose of higher education: An analysis of the economic and social benefits for completing a college degree, *JEPPIA*, 6(5), 1-40.
- Clark, G., Gill, N., Walker, M. & Whittle, R. (2011). Attendance and performance: correlations and motives in lecture-based modules. *Journal of Geography in Higher Education*, 35, 199-215. doi:10.1080/03098265.2010.524196.



- Deniz, Ü. (2022). Main problems of higher education and quests for reform in Turkey. *Anatolian Journal of Education*, 7(2), 173-192. <https://doi.org/10.29333/aje.2022.7214a>
- Dolnicar, S. (2005). Should we still lecture or just post examination questions on the web? The nature of the shift towards pragmatism in undergraduate lecture attendance. *Quality in Higher Education*, 11, 103-115. doi:10.1080/13538320500175027.
- Dolnicar, S., Kaiser, S., Matus, K. & Vialle, W. (2009). Can Australian universities take measures to increase the lecture attendance of marketing students? *Journal of Marketing Education*, 31, 203-211. doi:10.1177/0273475309345202.
- Fazey, D., & Fazey, J. (1998). Perspectives on motivation: the implications for effective learning in higher education in *Motivating Students*, S. Brown, S. Armstrong, and G. Thompson (Eds.), pp. 59-72. London: Kogan Page.
- Fjortoft, N. (2005). Students' motivations for class attendance. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69, 15. doi:10.5688/aj690115.
- Friedman, P., Rodriguez, F. & McComb, J. (2001). Why students do and do not attend classes: Myths and realities. *College Teaching*, 49, 124-133. doi:10.1080/87567555.2001.10844593.
- Fryer, L., Ginns, P., Howarth, M., Anderson, C., & Ozono, S. (2018). Individual differences and course attendance: Why do students skip class? *Educational Psychology*, 38(4), 470-486. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2017.1403567>
- Gump, S. E. (2004). Keep students coming by keeping them interested: Motivators for class attendance. *College Student Journal*, 38, 157-160.
- Gump, S. E. (2006). Guess who's (not) coming to class: student attitudes as indicators of attendance. *Educational Studies*, 32, 39-46. doi:10.1080/03055690500415936.
- Kelly, G. E. (2012). Lecture attendance rates at university and related factors. *Journal of Further and Higher Education*, 36, 17-40. doi:10.1080/0309877X.2011.596196.
- Landin, M., & Perez, J. (2015). Class attendance and academic achievement of pharmacy students in a European University. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 7, 78-83. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cptl.2014.09.013>
- Massingham, P., & T. Herrington, T. (2006). Does attendance matter? An examination of student attitudes, participation, performance and attendance. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 3, 82-103.
- Mearman, A., Pacheco, G., Webber, D., Ivlevs, A., & Rahman, T. (2014). Understanding student attendance in business schools: An exploratory study. *International Review of Economics Education*, 17, 120-136. doi:10.1016/j.iree.2014.10.002.
- Mellor, D., Stokes, M., Firth, L., Hayashi, Y., & Cummins, R. (2008). Need for belonging, relationship satisfaction, loneliness, life satisfaction, *Personality and Individual Differences*, 45, 213-218.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Mızıkcı, F. (2003). Quality systems and accreditation in higher education: An overview of Turkish higher education, *Quality in Higher Education*, 9(1), 95-106. doi:10.1080/13538320308160
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moore, S., Armstrong, C. & Pearson, J. (2008). Lecture absenteeism among students in higher education: A valuable route to understanding student motivation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30, 15-24. doi:10.1080/13600800701457848.
- O'Keeffe, P. (2013). A sense of belonging: Improving student retention. *College Student Journal*, 47 (4), 605-613.
- Oldfield, J., Rodwell, J., Curry, L., & Marks, G. (2017). Psychological and demographic predictors of undergraduate non-attendance at university lectures and seminars. *Journal of Further and Higher Education*, 42, 509-523. doi:10.1080/0309877X.2017.1301404.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sloan, D., Manns, H., Mellor, A., & Jeffries, M. (2019). Factors influencing student non-attendance at formal teaching sessions, *Studies in Higher Education*, Advanced online publication. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2019.1599849>
- Soares, A. E. & Lopez, M. P. (2020). Are your students safe to learn? The role of lecturer's authentic leadership in the creation of psychologically safe environments and their impact on academic performance, *Active Learning in Higher Education*, 21(1), 65-78. <https://doi.org/10.1177/1469787417742023>
- Svinicki, M., & McKeachie, W. J. (2011). Teaching online or at a distance. In W. J. McKeachie (Ed.), *Teaching Tips Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (pp. 259-261). Belmont: Wadsworth.
- Thomas, L. (2012). *Building student engagement and belonging at a time of change in higher education*. London: Paul Hamlyn Foundation.
- Wilms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation*. Paris: OECD Publications Service.
- Woodfield, R., Jessop, D., & McMillan, L. (2006). Gender differences in undergraduate attendance rates. *Studies in Higher Education*, 31, 1-22. doi:10.1080/03075070500340127.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Cognitive Flexibility and Perceived Social Support as Predictors of Stress in Pandemic

Pandemi Sürecinde Stres Düzeyinin Yordayıcıları Olarak Bilişsel Esneklik ve Algılanan Sosyal Destek

Merve Gündüz Soytürk¹ , Burak Akdeniz² 

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul

² Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Trabzon

Özet

Bu çalışma, COVID-19 pandemisinde bilişsel esneklik, algılanan sosyal destek ve stres arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini, 319 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların %68'i (N=217) kadın, %32'si (N=102) erkektir. Veri toplamak için "Depresyon, Kaygı ve Stres Ölçeği", "Bilişsel Esneklik Envanteri", "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" ve "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. İstatistiksel analizde Pearson moment-çarpım korelasyon analizi, tek yönlü ANOVA ve hiyerarşik regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların stres düzeyleri, pandemi sırasında yaşadıkları maddi gelirdeki düşüşe göre önemli ölçüde farklılık göstermiştir. Stres düzeyi ile yaş, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca hiyerarşik regresyon analizi sonuçları, yaş, maddi gelirdeki azalma, pandeminin eğitim üzerindeki olumsuz etkisi kontrol edildiğinde, algılanan sosyal destek ve bilişsel esnekliğin stres düzeyini önemli ölçüde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın çıkarımları açısından algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik arttıkça stres düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle bilişsel esneklik becerilerinin nasıl geliştirileceğine ve algılanan sosyal desteğin artırılmasına yönelik yapılacak çalışmaların, COVID-19'un neden olduğu stresin ortadan kaldırılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Algılanan Sosyal Destek, Bilişsel Esneklik, COVID-19, Stres, Üniversite Öğrencileri.

Abstract

This study aims to examine the relationship between cognitive flexibility, perceived social support and stress in the COVID-19 pandemic. The sample consisted of 319 university students, of which 68% were female and 32% were male. "Depression, Anxiety and Stress Scale", "Cognitive Flexibility Inventory", "Multidimensional Scale of Perceived Social Support", and "Demographic Information Form" were used in data collection. The Pearson moment-product correlation analysis, one-way ANOVA, and hierarchical regression analysis were performed. The results of the study showed that the stress levels of the participants differ significantly according to the decrease in financial income they experienced during the pandemic. Stress level showed a negative correlation with age, perceived social support, and cognitive flexibility. In addition, hierarchical regression analysis showed that when age, the decrease in financial income, the negative impact of the pandemic on education were controlled, perceived social support and cognitive flexibility predicted stress level significantly. The study revealed that as cognitive flexibility and the perceived social support increase, the level of stress decreases. Consequently, studies on how to increase perceived social support and develop cognitive flexibility skills may contribute to eliminating the stress brought about by COVID-19.

Keywords: Cognitive Flexibility, COVID-19, Perceived Social Support, Stress, University Students.

Pandemics

Pandemics are infectious outbreaks that can spread globally and affect millions of people, while epidemics are relatively smaller outbreaks that are localized to a few countries. Pandemics are usually a result of an emerging infectious disease, which means a disease that most people have no prior immunity to (Taylor, 2022). According to the World Health Organization, pandemics are "large-scale outbreaks that affect millions of people in more than one country and sometimes spread worldwide" (WHO, 2010).

Throughout history, there have been a number of pandemics that have had an impact on humanity. Some of the notable pandemics include the Black Plague (1346-1356), Russian flu (1889-1890), Spanish flu (1918-1920), the 1957 influenza pandemic (1957-1958), the 1968 influenza pandemic (1968-1969), HIV/AIDS (1981-present), severe acute respiratory syndrome (SARS; 2002-2004), Middle East respiratory syndrome (MERS; 2012-present), swine flu (2009-2010), and the Zika virus pandemic (2015-2016) (Taylor, 2022).

İletişim / Correspondence:

Doktora Öğrencisi
Merve Gündüz Soytürk
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, İstanbul
e-posta: mervegunduzsoyturk@gmail.
com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(2), 247-255. © 2023 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Mart / March 18, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Ağustos / August 10, 2023

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Soyad, A. (2023). Cognitive Flexibility and Perceived Social Support as Predictors of Stress Level in Pandemic Period. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(2), 247-255. doi: 10.53478/yuksekogretim.1267468

ORCID: M. Gündüz Soytürk: 0000-0003-4261-4820; B. Akdeniz: 0000-0002-5113-3191

The most recent pandemic is the novel coronavirus (COVID-19) outbreak in Wuhan, China in December 2019, which spread rapidly outside China (World Health Organization (WHO), 2020).

COVID-19 Pandemic

COVID-19, a type of acute respiratory syndrome, has caused severe cases resulting in serious physical discomfort and death and continues to have its adverse effects today. COVID-19, which spreads rapidly and very severely, was declared as a “pandemic” by the World Health Organization on March 11, 2020 (World Health Organization (WHO), 2020).

The COVID-19 pandemic shares psychological characteristics with previous pandemics. Such characteristics involve: the media’s role in calming and alarming the public, heightened anxiety from the likelihood of infection transmission, increased spread of rumours and conspiracy theories, panic, surges in psychological problems - such as anxiety disorders, enforced social distancing, protests, and increased pro-social behaviour (Taylor, 2022).

Uncertainty is one of the primary stress factors associated with a pandemic. These uncertainties may include whether an outbreak will evolve into a pandemic, its severity, the availability and effectiveness of countermeasures, the pandemic’s duration, the affected population, and its resolution. Moreover, disinformation and rumours in the media and other news sources exacerbate uncertainties during such times. To confront the challenges of a pandemic, individuals must exhibit resilience to uncertainties. The stress factors arising from the pandemic may cause psychological problems in individuals (Taylor, 2022).

Negative Psychological Effects of Pandemics

In addition to the physiological effects, the pandemic also negatively affects people’s economic, social and psychological lives, and the pandemic is a source of stress at the individual and social levels (Bilge & Bilge, 2020). The psychological effects of pandemics are greater than the somatic effects (Taylor, 2022). During these periods, there is an observed increase in post-traumatic stress disorder, obsessive-compulsive disorders, grief disorders, mood disorder and substance use (Taylor, 2022; Prati & Mancini 2021). For instance, during the Spanish flu outbreak, there was an increase in anxiety and depression related to the pandemic (Bristow, 2012).

Robillard et al. (2021) observed that some individuals who had not experienced anxiety or mood disorders previously developed symptoms of anxiety and depression as a result of the COVID-19 pandemic. The COVID-19 pandemic has caused psychological pressure in people around the world in addition to serious consequences especially the risk of

death, and stress is one of the most crucial problems caused by this pandemic (Ye et al., 2020). Most people desire order, continuity, and predictability in their lives. It has been reported that positive or negative events that may lead to changes in their lives can cause stress in individuals (Morris & Maisto, 2001).

Stress and Stress-Related Factors During Pandemic Period

Studies have also found that the COVID-19 pandemic gives rise to stress in individuals (Duan & Zhu, 2020; Göksu & Kumcağız, 2020; Ye et al., 2020; Wang et al., 2020). Stress is a problem that disrupts people’s productivity, impairs their psychological functioning, and threatens their health (Barrow & Prosen, 1981). Morris and Maisto (2001) pointed out that events such as everyday problems, change, frustration, conflict, and pressure cause stress. Stress, which can lead to negative affection such as depression and anxiety, also causes behavioural and physiological responses that can later lead to health problems (Herbert & Cohen, 1994).

According to Tanhan (2020), the pandemic has a negative psychological impact on university students. A study conducted with university students found that increased stress during the pandemic directly predicted depression (Rodríguez-Hidalgo, Pantaleón, Dios & Falla, 2020). Students have experienced stress during the pandemic, including financial difficulties (Tanhan, 2020) and educational challenges (Maatuk et al., 2022).

One of the variables believed to reduce the negative effects of stress on individuals is cognitive flexibility (CF). The ability to adapt one’s cognitions to varying environmental conditions is termed cognitive flexibility (CF) (Dennis & Vander Wal, 2010). Individuals with this ability are more likely to have balanced and harmonious thoughts than challenging and contradictory thoughts and find difficult situations easier to cope with (Gülüm & Dağ, 2012). CF also involves processing many pieces of information simultaneously, developing many ideas, considering alternatives, and designing plans to fit a particular context and situation (Anderson, 2002; Eslinger & Grattan, 1993). It has been determined that individuals with high CF have lower levels of stress (Demirtaş, 2019; Turan, Durgun, Kaya, Ertaş & Kuvan, 2019) and CF is important in coping with stress (Asıcı & İkiz, 2015).

Social support (SS) has been found to play a significant role in protecting individuals from the negative effects of stressful experiences (Cohen & Wills, 1985; Kessler, Price & Wortman, 1985), and SS has also been reported to contribute to the ability to cope with stress (Cohen, 1992; DeLongis & Holtzman, 2005). Perceived social support (PSS) refers to the support individuals expect from others when they need it (Cohen & Hoberman, 1983) and includes individuals’ perceptions about how much support they can potentially receive from their social relationships, especially



from their family, friends, and significant others (Dour et al., 2014; Hupcey, 1998). PSS affects stress positively and directly (Panayiotou & Karekla, 2013). Psychological support from others during the pandemic has been found to have a protective effect against COVID-19 stress (Ye et al., 2020; Sommerlad et al. 2021). PSS was also found to be negatively correlated with the adverse mental health effects of the COVID-19 pandemic (Grey et al., 2020).

The Theoretical Framework of the Research

This study is based on the stress model developed by Holmes and Rahe (1967). The model suggests that major life changes causing stress in individuals lead to increased disease rates. The pandemic period is characterized by various changes in the lives of individuals like mask mandates, social isolation, curfews, remote education, and travel restrictions, which make people more prone to stress-related diseases, as mentioned by Taylor (2019). Hence, identifying protective factors is essential for preventing negative psychological effects caused by increased stress during the pandemic period.

Purpose of the Study

This study aims to investigate whether there is a correlation between the cognitive flexibility of university students and their perceived social support with the level of stress that they experience during the pandemic period. Furthermore, this study explores whether the decrease in financial income of students is associated with changes in their stress levels and whether it correlates with negative experiences in education.

Method

Participants and Procedure

The study consisted of 319 university students studying at universities in Türkiye. The sample group was determined by the convenience sampling method. Since it was impossible to collect face-to-face and random data because it was the beginning of the pandemic, this sampling method was preferred and the data were collected online between May and June 2020. 68% (N=217) of the participants were female and 32% (N=102) were male. The average age of the participants was 24.29.

Ethical Statement

The permissions for the instruments to be used in the research were received from the developers. Subsequently, the necessary ethics committee approval was obtained from the Istanbul Aydın University Ethics Committee (File no: 2020/5). After getting the necessary permissions, data were collected from the students who voluntarily agreed to participate in the research through an online questionnaire.

Instruments

Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21): DASS-21, which measures individuals' stress, depression, and anxiety levels, was developed by Lovibond and Lovibond (1995). A 4-point Likert-type rating is used for the scale. The Turkish adaptation study of the scale was carried out by Yılmaz, Boz and Arslan (2017). Stress, depression and anxiety form the subscales of the scale. There are 7 items for each subscale and the scale consists of 21 items in total. Separate scoring is done for the subscales, and the total score is not taken. In this study, only the stress subscale was used. In the adaptation study, the Cronbach alpha value was found to be .76 for the stress subscale; in our study, it was calculated as .81 for the stress subscale.

Cognitive Flexibility Inventory (CFI): CFI, which measures individuals' ability to produce balanced, alternative, adaptive and appropriate thoughts in difficult circumstances, was developed by Dennis and Vander Wal (2010). A 5-point Likert-type rating is used for the scale. The scale's adaptation to Turkish was performed by Gülüm and Dağ (2012). CFI includes control and alternatives subscales. The scale consists of 20 items. In the adaptation study, the Cronbach alpha value of the scale was found as .90; in our study, it was calculated as .91.

Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS): MSPSS, which measures individuals' PSS level, was developed by Zimet, Dahlem, Zimet and Farley (1988). A 5-point Likert-type rating is used for the scale. The Turkish adaptation study of the scale was conducted by Eker, Arkar and Yıldız, (2001). PSS from family, PSS from friends, and PSS from significant others form the subscales. In the adaptation study, the Cronbach alpha value of the scale was found as .89; in our study, it was calculated as .88.

Demographic Information Form: This form, prepared by the researchers, consists of four questions covering the participants' gender, age, financial situation during the pandemic and evaluations about the effects of the pandemic on education.

Data Analysis

The stress levels of the participants in terms of the financial income loss during the pandemic were analysed by one-way ANOVA analysis. Pearson product-moment correlation analysis was used to analyse the relationships between stress levels, PSS, CF, age, and the negative impact of the pandemic on education. In addition, hierarchical regression analysis was performed to determine the predictive role of CF, PSS, and factors related to the pandemic on the stress levels.

Table 1. The comparison of the stress levels of the participants according to the decrease in financial income during the pandemic.

Score	Group	n	\bar{x}	Sd	SV	SS	df	MS	F
The decrease in financial income	No	137	13.20	5.55	Between groups	392.834	2	196.417	5.42*
	Yes, slightly	133	15.11	6.39	In-group	11451.185	316	36.238	
	Yes, too much	49	16.02	6.26	Total	11844.019	318		
	Total	319	14.43	6.10					

* $p < .01$, Sd: Standard deviation, SV: Source of variance, SS: Sum of squares, MS: Mean of Squares.

Results

One-way ANOVA analysis was conducted to determine whether the stress levels of the participants differed significantly according to the financial income loss they experienced during the pandemic. Table 1 involved results of the analysis.

Table 1 showed that the stress levels of the participants differ significantly according to the decrease in financial income they experienced during the pandemic ($F(2, 316) = 5.42, p < .01$). The Post Hoc (Scheffe) Pairwise Comparisons Analysis, which was conducted to determine the source of the difference, revealed that the difference was caused by the participants who stated that there was no decrease in their financial income during the pandemic ($p < .01$). According to this; stress levels of the participants who stated that there was no decrease in their financial income during the pandemic ($\bar{x} = 13.20, SS = 5.55$) were significantly lower than those who stated that they had a slight decrease in their financial income ($\bar{x} = 15.11, SS = 6.39$) and those who stated that they had too much decrease in their financial income ($\bar{x} = 16.02, SS = 6.26$) ($p < .01$). The effect size calculated as a result of the analysis ($\eta^2 = .033$) shows that the difference is moderate.

The relationships between the stress levels of the participants during the pandemic and PSS, CF, age, and the negative impact of the pandemic on education were examined by Pearson product-moment correlation analysis (See Table.2).

Table 2 showed that there is a positive relationship between the stress levels of the participants during the pandemic and the negative impact of the pandemic on education ($r = .184, p < .01$). According to this; as the levels of the negative impact of the pandemic on education increase, their stress levels increase. On the other hand, the stress level of participants during the pandemic had a negative correlation with PSS ($r = -.158, p < .01$), CF ($r = -.353, p < .01$), and age ($r = -.199, p < .01$). According to this; as participants' PSS, CF, and age increase, their stress levels decrease. CF, PSS, and factors related to the pandemic, which predicted the stress levels of the participants during the pandemic, were examined by hierarchical regression analysis (See Table.3).

According to Table 3, the age included in the model in the first stage is a significant covariance variable ($F(1,317) = 13.048, p < .001, R^2 = .040, \text{Radj}^2 = .037$). The unique contribution of the age variable ($t = -3.612, p = .000, B = -.226$) to the model is significant. In the second stage, the decrease in financial income during the pandemic, the negative impact of the pandemic on education, and PSS variables were included in the model, and the model was found to be significant ($F(4,314) = 9.106, p < .001, R^2 = .104, \text{Radj}^2 = .093$). The unique contributions of the decrease in financial income during the pandemic ($t = 2.800, p < .01, B = 1.288$), that of the negative impact of the pandemic on education ($t = 2.915, p < .05, B = .952$) and that of PSS ($t = -2.463, p < .05, B = -.049$) to the model are significant. In the third stage, the CF variable was included in the model and the model was found to be significant ($F(5,313) = 14.924, p < .001, R^2 = .193, \text{Radj}^2 = .180$). The unique contribution of the CF variable ($t = -5.859, p = .000, B = -.160$) to the model is significant.

Table 2. The correlations between the level of stress, PSS, CF, age, and the negative impact of the pandemic on education

	1	2	3	4
1. Level of stress	-			
2. PSS	-.158**	-		
3. CF	-.353**	.348**	-	
4. Age	-.199**	.163**	.208**	-
5. The negative impact of the pandemic on education	.184**	.037	-.015	-.171**

** $p < .01$, CF: Cognitive flexibility, PSS: Perceived social support.



Table 3. Investigation of CF, PSS, and factors related to the pandemic that predict the stress levels of the participants during the pandemic.

Variables	B	SE B	β	t	p	CI	R ² _{adj}	F
Model 1							.037	13.048*
Age	-.226	.063	-.199	-3.612	.000	-.349	-.103	
Model 2							.093	9.106*
Age	-.154	.063	-.135	-2.449	.015	-.278	-.030	
The decrease in financial income during the pandemic	1.288	.460	.150	2.800	.005	.383	2.193	
The negative impact of the pandemic on education	.952	.327	.159	2.915	.004	.310	1.595	
PSS	-.049	.020	-.134	-2.463	.014	-.089	-.010	
Model 3							.180	14.924*
Age	-.096	.061	-.085	-1.591	.113	-.215	.023	
The decrease in financial income during the pandemic	1.353	.437	.158	3.094	.002	.493	2.214	
The negative impact of the pandemic on education	.950	.310	.158	3.059	.002	.339	1.561	
PSS	-.011	.020	-.030	-.545	.586	-.051	.029	
CF	-.160	.027	-.322	-5.859	.000	-.213	-.106	

*p < .001, CF: Cognitive flexibility, PSS: Perceived social support.

Discussion

Amidst the pandemic outbreak, individuals experience heightened levels of stress (Duan & Zhu, 2020; Göksu & Kumcağız, 2020; Ye et al., 2020; Wang et al., 2020). It is known to instigate adverse outcomes, including deterioration of psychological functioning, reduced productivity (Barrow & Prosen, 1981), reduced quality of life (Baltaş & Baltaş, 1990), and detrimental physiological and psychological impacts on health (Herbert & Cohen, 1994). University students are psychologically impacted and experience amplified stress levels during the pandemic outbreak (Rodríguez-Hidalgo et al., 2020; Tanhan, 2020). Several studies have analysed the effects of the pandemic period on university students (e.g., David et al., 2022). Risk factors and protective factors received general emphasis in these studies.

Holmes and Rahe's (1967) stress model suggests that major life changes leading to stress can increase an individual's risk of disease. Identifying protective factors is crucial in mitigating negative psychological effects arising from increased stress during the pandemic. Determining the risk and protective factors that impact pandemic-related negative psychological effects is essential. This study investigated whether university students' cognitive flexibility and perceived social support could predict the stress levels experienced during the pandemic period. The study also explored whether decreased financial income among students was linked to changes in stress levels, and whether these changes were related to negative experiences in education.

We first analysed whether the financial income decrease had an impact on the stress levels of the students. The results revealed that the stress levels of the participants who experienced a decrease in their financial income during the COVID-19 had higher stress levels. A study conducted with university students in Türkiye found that their financial resources were insufficient during the pandemic (Tanhan, 2020). The studies showed that the individuals who had financial strain reported higher stress levels during the COVID-19 pandemic (Carroll et al., 2020; Husky et al., 2020; Park et al., 2020) and it was found that financial concerns formed the most stressful life domain (Park et al., 2020). It was reported that disadvantages in financial status are one of the risk factors for mental health problems (Kivimäki et al., 2020) and low socio-economic status is related to behaviors that impair health causing stress (Baum et al., 1999).

After the COVID-19 pandemic, online education has been started in many countries in a short time. Among the college students, online education was considered stressful, and uncertain in terms of exams and assessments (Chakraborty, 2020) and it brought the fear of academic failure (Chandra, 2020). Also, a study reported that university students suffered from stress and worries about the quality of online learning, sufficient training, and communication with instructors (Maatuk et al., 2022; Yaghi, 2021). The study's findings demonstrate that pandemic-related disruptions to education elevate university students' stress levels. The results are consistent with prior literature.

However, a negative correlation was observed between the age of university students and their stress levels. In

other words, increasing age among university students is associated with lower stress levels. There is inconsistency in the literature regarding the correlation between age and stress levels among university students. Turan et al. (2019) observed that university students above the age of 20 have lower stress levels than those under 20. However, David et al. (2022) found no significant effect of age on stress levels among university students.

The study found a negative correlation between the participants' stress levels and PSS. Social support has a crucial role in protecting people against the adverse effects of stressful life events (Cohen & Wills, 1985; Kessler et al., 1985). PSS also has a positive and direct effect on stress (Panayiotou & Karekla, 2013). Moreover, it has been reported that psychological support provided by others during the COVID-19 pandemic has a protective effect against stress, and PSS is negatively related to the adverse impacts of the pandemic on psychological health (Ye et al., 2020; Grey et al., 2020). Two separate studies were conducted with Turkish university students, which showed that as their perceived social support increased, their perceived stress levels decreased (Polat & Dur, 2022; Taş, 2022). As can be seen, the findings obtained in terms of PSS in the literature are consistent with the result of this study.

In the study, a negative correlation was found between the level of stress and CF. Higher levels of CF were found negatively correlated with stress (Demirtaş, 2019; Turan et al., 2019). The results of the present study are consistent with the literature. A study conducted with nursing students in Türkiye found that perceived stress decreased as cognitive flexibility increased (Turan et al., 2019). In addition, it was found that CF and emotional distress showed a negative relationship (Johnco, Wuthrich & Rapee 2014). During the COVID-19, CF was found in positive relation to mental health (Selter & Curran, 2021; Wu et al., 2021). Also, the study conducted by Uysal Cantürk (2021) concluded that CF was positively correlated with functional coping strategies with stress. All of these results support the finding of this study.

The hierarchical regression analysis revealed that, after controlling for age, pandemic-related financial difficulties and negative effects of the pandemic on education, both perceived social support and cognitive flexibility significantly predicted the level of stress experienced by university students. Cognitive flexibility was found to make the largest specific contribution to the model. The inclusion of cognitive flexibility in the model resulted in the contribution of perceived social support becoming insignificant. The findings suggest that cognitive flexibility has a stress-reducing effect on university students during the pandemic. While the effect of perceived social support in reducing stress levels should not be overlooked, developing cognitive flexibility plays a greater role in

reducing stress levels. Therefore, intervention studies aimed at reducing stress levels of university students during pandemic periods should focus on not only providing social support but also carrying out activities to improve students' cognitive flexibility in order to increase the success of the intervention.

Limitations

This study is limited by the fact that it only involved 319 university students from various universities in Türkiye and relied solely on the data collected by the instruments. Regarding gender distribution, there were more female participants in this study. Moreover, due to the cross-sectional nature of the research, it is challenging to establish causality. As the research data were collected only during May and June 2020, generalizing to the entire pandemic period is difficult.

Implications

Implications for Future Research

Stress levels in university students tend to increase during pandemic periods. Due to the negative psychological consequences of increased stress levels, research aimed at reducing stress levels is of great importance. Identifying the factors that increase and decrease stress levels during the pandemic period is the initial step in prevention studies. This study investigated the relationships between stress levels, perceived social support, and cognitive flexibility. In the future, identifying additional stressors that affect levels of stress during the pandemic period would be advantageous. Furthermore, developing preventive intervention programs may be beneficial in reducing individual stress levels. However, repeating this study with different sample groups and conducting longitudinal studies would be necessary to observe the long-term effects of the pandemic.

Implications for Mental Health Professionals

The pandemic process has led to an increase in stress levels, resulting in the development of various psychological problems (Rodríguez-Hidalgo, Pantaleón, Dios & Falla, 2020). As cognitive flexibility has been found to reduce stress levels, it may be beneficial to provide interventions that improve cognitive flexibility to individuals experiencing stress-related psychological problems.

Implications for Educators

The study suggests that difficulties faced during the pandemic education increase students' stress levels. In this regard, obtaining student feedback at regular intervals and taking corrective measures could help in reducing their stress levels. Moreover, incorporating activities to enhance



cognitive flexibility in the curriculum could help reduce stress levels, as suggested by the importance of cognitive flexibility. Likewise, recognizing the significance of social support in stress reduction, developing activities with peer groups or fostering social support among students could prove beneficial.

Disclosure statement

There are no potential conflicts of interest declared by the researchers.

Funding / Fon Desteği

No funding has been received for this study. / Bu çalışma için herhangi bir fon desteği alınmamıştır.

Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu beyan ederiz. / We declare that the Law on Protection of Personal Data and copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with.

Author Contributions / Yazar Katkıları: Merve GÜNDÜZ SOYTÜRK: Research idea, literature review, data collection, writing manuscript. Burak AKDENİZ: Data collection, data analysis, writing the results. / Merve GÜNDÜZ SOYTÜRK: Araştırma konusu, literatür taraması, veri toplanması, makalenin son halinin verilmesi. Burak AKDENİZ: Veri toplanması, veri analizi, bulguların yazılması.

Disclosure Statement / Çıkar Çatışması Beyanı

There are no potential conflicts of interest declared by the researchers. / Araştırmacılar tarafından beyan edilen herhangi bir potansiyel çıkar çatışması yoktur.

Ethical Statement / Etik Kurul Onayı

The permissions for the instruments to be used in the research were received from the developers. Subsequently, the necessary ethics committee approval was obtained from the Istanbul Aydın University Ethics Committee (File no: 2020/5). After getting the necessary permissions, data were collected from the students who voluntarily agreed to participate in the research through an online questionnaire. / Araştırmada kullanılacak veri toplama araçları için ölçekleri geliştirenlerden kullanım izinleri alınmıştır. Ardından İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli etik kurul onayı alınmıştır (Dosya no: 2020/5). Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğrencilerden çevrim içi anket aracılığıyla veriler toplanmıştır.

References

- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Asıcı, E., & İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(35), 191-211.
- Baltaş, A. & Baltaş, Z. (1990). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barrow, J. C. & Prosen, S. S. (1981). A model of stress and counseling interventions. *The Personnel and Guidance Journal*, 60(1), 5-10.
- Baum, A., Garofalo, J. P., & Yali, A. M. (1999). Socioeconomic status and chronic stress: does stress account for SES effects on health? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 896(1), 131-144.
- Bhattacharjee, A., & Ghosh, T. (2022). COVID-19 Pandemic and stress: Coping with the new normal. *Journal of Prevention and Health Promotion*, 3(1), 30-52.
- Bilge, Y., & Bilge, Y. (2020). Koronavirüs salgını ve sosyal izolasyonun psikolojik semptomlar üzerindeki etkilerinin psikolojik sağlamlık ve stresle baş etme tarzları açısından incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23, 38-51.
- Bristow, N. (2012). *American pandemic: The lost worlds of the 1918 influenza epidemic*. Oxford University Press.
- Carroll, N., Sadowski, A., Laila, A., Hruska, V., Nixon, M., Ma, D. W., & Haines, J. (2020). The impact of COVID-19 on health behavior, stress, financial and food security among middle to high income Canadian families with young children. *Nutrients*, 12(8), 2352.
- Chakraborty, P., Mittal, P., Gupta, M. S., Yadav, S., & Arora, A. (2020). Opinion of students on online education during the COVID-19 pandemic. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3, 357-365.
- Chandra, Y. (2020). Online education during COVID-19: perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students. *Asian Education and Development Studies*, 10(2), 229-238.
- Cohen, S. (1992). Stress, social support, and disorder. In H. O. F. Veiel, U. Baumann (Eds.). *The meaning and measurement of social support* (pp. 109- 124). New York: Hemisphere Press.
- Cohen, S., & Hoberman, H. (1983). Positive events and social supports as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13, 99-125.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- David, M. C. M. M., Vieira, G. R., de Lima Leônico, L. M., dos Santos Neves, L., Bezerra, C. G., de Mattos, M. S. B., ... & de Matos, R. J. B. (2022). Predictors of stress in college students during the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders Reports*, 10, 100377.
- DeLongis, A., & Holtzman, S. (2005). Coping in context: The role of stress, social support, and personality in coping. *Journal of Personality*, 73(6), 1633-1656.
- Demirtaş, A. S. (2019). Stresli durumlarda bilişsel kontrol ve bilişsel esneklik: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, 39(2), 345-368.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.

- Dour, H. J., Wiley, J. F., Roy-Byrne, P., Stein, M. B., Sullivan, G., Sherbourne, C. D., ... & Craske, M. G. (2014). Perceived social support mediates anxiety and depressive symptom changes following primary care intervention. *Depression and Anxiety, 31*(5), 436-442.
- Duan, L., & Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *The Lancet Psychiatry, 7*(4), 300-302.
- Eker, D., Arkar, H., & Yaldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi, 12* (1), 17-25.
- Eslinger, P. J., & Grattan, L. M. (1993). Frontal lobe and fronto-striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility. *Neuropsychologia, 31*(1), 17-28.
- Filiz, T. A. Ş. (2022). Perceived stress, social support and social media addiction in university students during the COVID-19 pandemic. *Bağlımlılık Dergisi, 23*, 1, 95-104.
- Göksu, Ö., & Kumcağız, H. (2020). Covid-19 Salgınında Bireylerde Algılanan Stres Düzeyi ve Kaygı Düzeyleri. *Electronic Turkish Studies, 15*(4), 463-479.
- Grey, I., Arora, T., Thomas, J., Saneh, A., Tohme, P., & Abi-Habib, R. (2020). The role of perceived social support on depression and sleep during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research, 293*, 113452.
- Gülüm, I. V., & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 13*(3), 216-223.
- Herbert, T. B., & Cohen, S. (1994). Stress and illness. *Encyclopedia of Human Behavior, 4*, 325-332.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research, 11*(2), 213-218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4).
- Hupcey, J. E. (1998). Clarifying the social support theory-research linkage. *Journal of Advanced Nursing, 27*(6), 1231-1241.
- Husky, M. M., Kovess-Masfety, V., & Swendsen, J. D. (2020). Stress and anxiety among university students in France during Covid-19 mandatory confinement. *Comprehensive Psychiatry, 102*, 152191.
- Johnco, C., Wuthrich, V. M., & Rapee, R. M. (2014). The influence of cognitive flexibility on treatment outcome and cognitive restructuring skill acquisition during cognitive behavioural treatment for anxiety and depression in older adults: Results of a pilot study. *Behaviour Research and Therapy, 57*, 55-64.
- Kessler, R. C., Price, R. H., & Wortman, C. B. (1985). Social factors in psychopathology: Stress, social support, and coping processes. *Annual Review of Psychology, 36*(1), 531-572.
- Kivimäki, M., Batty, G. D., Pentti, J., Shipley, M. J., Sipilä, P. N., Nyberg, S. T., ... & Vahtera, J. (2020). Association between socioeconomic status and the development of mental and physical health conditions in adulthood: a multi-cohort study. *The Lancet Public Health, 5*(3), e140-e149.
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy, 33*(3), 335-343.
- Maatuk, A. M., Elberkawi, E. K., Aljawarneh, S., Rashaideh, H., & Alharbi, H. (2022). The COVID-19 pandemic and E-learning: challenges and opportunities from the perspective of students and instructors. *Journal of Computing in Higher Education, 34*(1), 21-38.
- Moawad, R. A. (2020). Online learning during the COVID-19 pandemic and academic stress in university students. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională, 12*(1 Sup2), 100-107.
- Morris, C. G., & Maisto, A. A. (2001). *Understanding psychology*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Park, C. L., Russell, B. S., Fendrich, M., Finkelstein-Fox, L., Hutchison, M., & Becker, J. (2020). Americans' COVID-19 stress, coping, and adherence to CDC guidelines. *Journal of General Internal Medicine, 35*(8), 2296-2303.
- Panayiotou, G., & Karekla, M. (2013). Perceived social support helps, but does not buffer the negative impact of anxiety disorders on quality of life and perceived stress. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 48*(2), 283-294.
- Polat, S., & Şadiye, D. U. R. (2022). Covid-19 pandemi döneminde üniversite öğrencilerinde sosyal desteğin stres düzeyine etkisi. *Izmir Democracy University Health Sciences Journal, 5*(1), 237-250.
- Prati, G., & Mancini, A. D. (2021). The psychological impact of COVID-19 pandemic lockdowns: a review and meta-analysis of longitudinal studies and natural experiments. *Psychological Medicine, 51*(2), 201-211.
- Robillard R, Daros A. R., Phillips J. L., Porteous M., Saad M., et al. (2021). Emerging new psychiatric symptoms and the worsening of pre-existing mental disorders during the COVID-19 pandemic: a Canadian multisite study. *Canadian Journal Psychiatry, 66*(9), 815-26
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y., Dios, I., & Falla, D. (2020). Fear of COVID-19, Stress, and Anxiety in University Undergraduate Students: A Predictive Model for Depression. *Frontiers in Psychology, 11*, 3041.
- Sommerlad, A., Marston, L., Huntley, J., Livingston, G., Lewis, G., Steptoe, A., & Fancourt, D. (2022). Social relationships and depression during the COVID-19 lockdown: longitudinal analysis of the COVID-19 Social Study. *Psychological medicine, 52*(15), 3381-3390.
- Tanhan A (2020) Utilizing Online Photovoice (OPV) methodology to address biopsychosocial spiritual economic issues and wellbeing during COVID-19: adapting OPV to Turkish. *Turkish Studies, 15*(4), 1029-1086.
- Taylor S. (2019). *The psychology of pandemics: Preparing for the next global outbreak of infectious disease*. Cambridge Scholars Publishing.
- Taylor, S. (2022). The psychology of pandemics. *Annual review of clinical psychology, 18*, 581-609.
- Turan, N., Durgun, H., Kaya, H., Ertaş, G., & Kuvan, D. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin stres durumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki. *Jaren, 5*(1), 59-66.
- Uysal Cantürk, P. (2021, March 13-14). *The role of cognitive flexibility in coping with stress in the pandemic period*. [Paper presentation]. International COVID-19 and Current Issues Congress, Türkiye.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health, 17*(5), 1729.
- World Health Organisation (WHO), (2020). *World Health Organization Declares COVID-19 a 'Pandemic.' Here's What That Means*. Time. <https://time.com/5791661/who-coronavirus-pandemic-declaration/> accessed July 22, 2021
- World Health Organization. (2010). *What is a pandemic? Who*. http://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/en/, accessed July 22, 2021.



- Wu, X., Wang, Z., Zhang, H., Yuan, P., Yu, Q., Zhou, Z., & Zhao, Q. (2021). Effects of Internet Language Related to COVID-19 on Mental Health in College Students: The Mediating Effect of Cognitive Flexibility. *Frontiers in Psychology, 12*, 600268.
- Yaghi, A. (2021). Impact of online education on anxiety and stress among undergraduate public affairs students: A longitudinal study during the COVID-19 pandemic. *Journal of Public Affairs Education, 1*-18.
- Yılmaz, O., Boz, H. & Arslan, A. (2017). Depresyon Anksiyete Stres Ölçeğinin (Dass 21) Türkçe Kısa Formunun Geçerlilik-Güvenilirlik Çalışması. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(2), 78-91.
- Ye, B., Wu, D., Im, H., Liu, M., Wang, X., & Yang, Q. (2020). Stressors of COVID-19 and stress consequences: The mediating role of rumination and the moderating role of psychological support. *Children and youth services review, 118*, 105466.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment, 52*(1), 30-41.



Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Üniversite Sıralamaları Ne Söyle(me)z?

Buz Dağının Görünen ve Görünmeyen Yüzü

What Do('nt) University Rankings Tell Us? The Visible and Invisible Side of the Iceberg

Bilal Saraç¹ , Bayram Zafer Erdoğan² 

¹ Anadolu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Eskişehir

² Anadolu Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Eskişehir

Özet

Üniversite sıralamaları, yükseköğretim paydaşları tarafından küresel çaptaki üniversitelerin göreceli performanslarını kıyaslayabilmek için her yıl merakla beklenmektedir. Sıralamalara paydaşların göstermiş olduğu ilgi yeni sıralama kuruluşlarının ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir. Üniversitelerin akademik özelliklerinin nicelleştirildiği gösterge puanlarına dayandırılan sıralama sonuçlarının üniversitelerin akademik başarıları hakkında genel geçer bilgiler sağladığına inanılmaktadır. Bu nedenle sıralamaların yükseköğretim kurumlarını biçimlendirmekte, paydaşların kararlarını da derinden etkilemektedir. Dolayısıyla sıralamaların, yükseköğretim paydaşlarını nasıl şekillendirme(me)si gerektiği çeşitli perspektiflerden ele alınmalıdır. Bu çalışmada öncelikle sıralamaların metodolojik ve teorik temelleri ile birlikte performans ölçütleri değerlendirilmiştir. Daha sonra literatürde yer alan perspektifler işlevsel olarak incelenmiş, sıralamalara yönelik bakış açısını genişletmek için yeni perspektifler ortaya konmuştur. Sıralamaların eksik ve tutarsız yönleri yapılan analizlerle vurgulanmış, bu kuruluşların medya yoluyla oluşturduğu algının aksine paydaşların sıralama sonuçlarının doğrudan ya da dolaylı etkilerini, görünen ya da gösterilenlerin ötesinde değerlendirebilmeleri için buz dağının görünmeyen yüzüne dikkat çekilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dünya Üniversite Sıralamaları, Sıralamalarda Yeni Perspektifler, Sıralamaların Etkileri

1990'lı yıllardan itibaren yükseköğretim pazarı eğitime olan talebin artışıyla birlikte küresel bir hal almış olup, yükseköğretim kurumları arasında yaşanan rekabet şiddetlenmiştir. Bu yarışta öne çıkabilmek için hem üniversiteler hem de bazı kuruluşlar yoğun biçimde pazarlama stratejileri geliştirmeye ve uygulamaya koymaya başlamışlardır. Her kurumun olduğu gibi yükseköğretim kurumlarının da görev tanımları, amaçları ve hedefleri bulunmaktadır. Derinleşen rekabet ortamında yükseköğretim kurumlarının faaliyet sonuçlarının nitel ya da nicel bir biçimde ortaya konulması, yani performanslarının

Abstract

University rankings are curiously awaited by higher education stakeholders each year to compare the relative performance of universities globally. The interest shown by the stakeholders in the rankings has led to the emergence of new ranking institutions. It is believed that the ranking results based on the indicator scores in which the academic characteristics of the universities are quantified provide generally valid information about the academic achievements of the universities. For this reason, rankings shape higher education institutions and deeply affect the decisions of stakeholders. Therefore, how rankings should (not) shape higher education stakeholders must be considered from various perspectives. In this study, first of all, the methodological and theoretical foundations of the rankings and performance criteria were evaluated. Next, the perspectives in the literature were examined functionally, and new perspectives were put forward to expand the perspective on rankings. The incomplete and inconsistent aspects of the rankings were emphasized by the analysis, and the invisible side of the iceberg was pointed out so that stakeholders could evaluate the direct or indirect effects of the ranking results beyond the visible or shown, contrary to the perception created by these organizations through the media.

Keywords: World University Rankings, New Perspectives on Rankings, Effects of Rankings

değerlendirilmesi önem kazanmıştır. Performansın değerlendirilmesinde etkinlik, etkililik, verimlilik, kalite, yenilik, kârlılık (bütçeye uygunluk) gibi performans boyutlarının yanı sıra yükseköğretim kurumlarının tarihlerinin, büyüklüklerinin, yapılarının, akademik programlarının da göz önüne alınması gerekmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının performanslarının değerlendirilmesi ve kurumların sıralamalarının yapılması yeni bir olgu değildir. Başlangıçta akademik programları sıralamak yerine öncü kurumları açıklamak gibi bir yola

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Bilal Saraç
Anadolu Üniversitesi, Yunus Emre
Kampüsü, İktisadi ve İdari Bilimler
Fakültesi, Eskişehir
e-posta: b_sarac@anadolu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(2), 257-271. © 2023 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Mart / March 31, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Temmuz / July 4, 2023

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Saraç, B. & Erdoğan, B. Z. (2023). Üniversite Sıralamaları Ne Söyle(me)z? Buz Dağının Görünen ve Görünmeyen Yüzü. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(2), 257-271. doi: 10.53478/yuksekogretim.1274645

ORCID: B. Saraç: 0000-0002-7580-202X; B. Z. Erdoğan: 0000-0002-2147-7356

başvurulmuştur. Daha sonra yükseköğretim pazarının büyümesiyle birlikte üniversite sıralamaları yapılmaya başlanmış, son on yılda ise üniversite sıralamalarına olan ilgi küresel çapta büyük artış göstermiştir (Stuart, 1995; Pusser & Marginson, 2013, s. 551). Shin ve Harman (2009) üniversite sıralamalarına artan ilginin yükseköğretimin kitleselleşmesi, piyasalaşması ve küreselleşmesiyle ilişkili olduğunu savunmuşlardır.

Üniversite sıralamaları, öğrenciler, akademisyenler, üniversiteler, üniversite yönetimleri ve politikacılar/hükümetler gibi yükseköğretimin birçok paydaşı tarafından kullanılmaktadır (Johnes, 2018, s. 585). Bu paydaşların her birinin kendi perspektiflerinden yaklaşarak bu sıralamaları değerlendirdikleri ifade edilebilir. Sıralamalar üniversiteye gitmek isteyen öğrenciler için kullanışlı bir veri kaynağı olarak görülmekte iken, yükseköğretim kurumları için eğitim ya da araştırma alanlarında üstünlüklerini gösteren bir terfi aracı olarak kullanılmaktadır. Ayrıca politikacılar/hükümetler üniversitelere tahsis edilen kamu fonlarının kaliteli bir yükseköğrenim hizmeti sağlayıp sağlamadığını görmek için sıralamaları ele almaktadırlar (Aguillo vd., 2010, s. 244; Tofallis, 2012, s. 22).

Sıralamalara artan toplumsal ilgi yükseköğretim kurumları için sıralama sistemlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Üniversite sıralamaları genellikle ticari kuruluşlar tarafından yayımlanırken, sıralama yapan üniversiteler ve hükümetler de bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının yer aldığı sıralamalar nicel verilerden türetilen performans değerlerine dayalı bir “lig tablosu” biçiminde sunulmaktadır (Usher & Medow, 2009). University Ranking by Academic Performance (URAP), Times Higher Education World University Ranking (THEWUR), Quacquarelli Symonds (QS), Academic Ranking of World Universities (ARWU), Leiden Üniversitesi ve The Center for World University Rankings (CWUR) yükseköğretim kurumlarının sıralamalarını gerçekleştiren ulusal ve uluslararası kuruluşlardan bazılarıdır. Gün geçtikçe yeni sıralama sistemleri ortaya çıktığı ifade edilebilir. 2009 yılında dünya çapında sıralama yapan kuruluşların sayısı Shin ve Toutkoushian (2011) tarafından 33 olarak belirlenmiş iken, Tosunoğlu ve Apaydın (2020) ise onlarca farklı sıralama sisteminin ortaya çıktığını dile getirmişlerdir. Hazelkorn (2019) da dünyanın hemen her yerindeki yüksek öğretim kurumlarını karşılaştıran yaklaşık 200 farklı sıralama türünün olduğunu belirtmiştir.

Sıralamaların ortaya çıkışı ve iletişim ağlarının yapısı, yeni bir ekonomik sektörün oluşmasını sağlamıştır. Ticari medya kuruluşları tarafından sıralama rehberleri, okuyucu sayısını artırmanın ve kâr elde etmenin yeni bir yolu olarak görülmektedir (Stansaker & Kehm, 2009). Sıralama rehberlerinin yayımlandığı web siteleri yılda milyonlarca kişi tarafından ziyaret edilmektedir. Bu durum reklam faaliyetlerinin yanında yükseköğretim kurumlarının eğitim fonu desteği alma potansiyelini artırmaya, üniversitelerin

eğitim pazarındaki konumlarının iyileştirilmesine olanak tanıyan yetenekli öğrencileri ve başarılı akademisyenleri bünyesine katmaya olanak tanımaktadır (Dill & Soo, 2005; Eccles, 2002).

Eğitim, diğer çalışma alanlarıyla etkileşimde olan, gelişim ve yeniliğin sürekli yaşandığı bir alandır. Ekonomi ise tüm alanların içinde bulunan ve oyunun kuralını belirleyen bir alandır. Eğitim alanında ise merkezi kural rekabettir. Örneğin, öğrenciler ilköğretimden itibaren lisansüstü eğitime kadar, hatta bir akademik unvana sahip olduklarında bile diğerlerine göre sıralanmaktadırlar. Medyalastırılmış sıralamalar, oyunun kabul edilmiş kuralından yararlanmaktadırlar. Ancak bu durum, sıralamaları medya ve ticari mantığın ortak sermayesine dönüştürmekte ve sıralamaların yapısını bozmaktadır (Stack, 2016, s. 32).

Her yıl yeni sıralama yapan kuruluşların türemesi sıralama sonuçlarının geçerliliği ve güvenilirliği hakkında tartışmalara yol açmıştır. Çünkü değerlendirme ölçütleri kurumların kontrolü altında olup, manipülasyona açıktır (Johnes, 2018, s. 585). Büyük takipçi kitlesine sahip olan sıralama kuruluşlarının açık erişime sahip olmadığı görülebilir. Sıralama ölçütleri üniversitelerin yapılarını (tarihleri, büyüklükleri, karakteristik özelliklerini vb.) göz ardı eden gösterge setlerinin bir kombinasyonundan oluşmaktadır. Nitekim “Nobel ödüllü mezun sayısı”, “Akademik itibar” gibi göstergeler üniversitelerin değerlendirilmesinde neyin önemli olduğu sorusuna yanıt vermekten uzaktır. Kuruluşların İngiliz dilinde yapılan yayınlara büyük önem verdiği, Avrupa ve Kuzey Amerika’daki daha eski, daha zengin üniversitelerin sıralamalarda başı çektiği görülebilir (Gadd, 2020, s. 587).

Sıralamaların kavramlaştırılması, rehberlik ettikleri düşünce tarzları, üniversiteler ve diğer paydaşlar üzerindeki etkileri ile birlikte sıralamaların teorik ve metodolojik yapıları da tartışılmaktadır (Chen & Liao, 2012; Marginson & Van der Wende, 2007; Rhein & Nanni, 2021). Değerlendirme ölçütleri üzerinde bir fikir birliği sağlanamamış olması, yani keyfi olarak belirlenen değişkenlerin ve bu değişkenlere atanan önem derecelerinin (ağırlıkların) kullanılması gibi nedenlerden ötürü sıralamalara, teorik ve metodolojik açıdan zayıf oldukları yönünde eleştiriler getirilmektedir.

Sıralama sistemlerine yönelik birçok bilimsel eleştiri olmasına rağmen kuruluşların hepsi en iyi üniversiteleri belirlediklerini iddia etmektedirler. Hatta sıralamalara katılmamanın, katılmaktan daha büyük maliyetler doğurabileceğini öne sürmektedirler. Bu bağlamda kuruluşlar küresel çapta onca üniversiteyi adil bir biçimde değerlendirmenin imkânsız olduğunu, sıralamaların arkasında yatan fikri en iyi biçimde yansıttıklarını savunarak eksikliklerine ve eleştirilere de karşı çıkabilirler. Ancak kuruluşların sıralama sonuçlarındaki doğal belirsizlikleri kabullenmeleri, daha kabul edilebilir sonuçlar için bilimsel eleştirilere ve yardımlara açık olmaları gerekmektedir.



Sıralamaların ortaya çıkışı yalnızca yükseköğretim içindeki faktörlerle değil, aynı zamanda sektörün dışındaki faktörlerle de bağlantılıdır. Bu nedenle sıralama yapan kuruluşlar, sıralamaların yükseköğretimde radikal bir dönüşümün işareti olduğunu bir ilke olarak savunabilirler. Ancak bu dönüşümün nasıl yorumlanması gerektiği, dönüşüm sürecinde kimlerin rol alması gerektiği ile birlikte sıralamaların bu dönüşüm sürecindeki konumu tartışılması gereken en önemli hususlardan biridir.

Bu çalışmada, sıralama düşüncesinin tıpkı bir buz dağının gölgesinde kalan kısımlarını gün yüzüne çıkarmak ve sıralama yapan kuruluşların yükseköğretim paydaşları üzerinde oluşturduğu algıyı ortaya koymak amaçlanmıştır. Yükseköğretim paydaşlarına sıralamaların işlevleri hakkında açıklayıcı bilgiler sunmak, sıralama sonuçlarının değerlendirilmesi açısından uyarılarda bulunmak, sıralamalara verilen önemin gözden geçirilmesini sağlamak hedeflenmiştir. Bu amaç ve hedeflere ulaşmak için önde gelen sıralama kuruluşları teorik ve metodolojik açıdan incelenmiş, sıralamalar farklı perspektiflerden yaklaşımlarla değerlendirilmiş, eksik ve hatalı yönleri ifade edilmiş, sıralama sonuçlarına yönelik çarpıcı bulgular birtakım veriler yardımıyla desteklenmiştir. Bu çalışmanın asıl amacı, sıralama yapan kuruluşları, daha adil, şeffaf ve sorumlu sıralamalar yapmaya yönlendirmekten ziyade, paydaşların sıralama sonuçlarının doğrudan ya da dolaylı etkilerini, görünen ya da gösterilenlerin ötesinde değerlendirebilmelerine yardımcı olmaktır.

Üniversite Sıralamalarının Teorik ve Metodolojik Temelleri

Üniversite sıralamaları, sıralamaların sonuçlarını değerlendirenler (öğrenciler, akademisyenler, yükseköğretimde yer alan yöneticiler, politikacılar vb.) tarafından yükseköğretim kurumlarının görece performansını ölçmede kullanılan bir araçtır. Genellikle, sıralamalarda başı çeken kurumların daha üretken olduğu, daha kaliteli eğitim hizmeti sunduğu, daha nitelikli araştırmalar yaptığı, kısacası topluma daha çok katkıda bulunduğu varsayılmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının eğitim, araştırma ve topluma hizmet gibi üç temel alanda görev üstlendiği söylenebilir. Kurumlar bu alanların hepsinde iyi performans gösterebileceği gibi bazı alanlarda kötü performans sergileyebilirler. Örneğin, sınırlı kaynaklara sahip bir kurum eğitim konusunda etkin iken araştırma konusunda etkili olmayabilir. Öte yandan bilgi üretiminde çok etkin olan, ancak öğrencilerine iyi bir eğitim sunamayan büyük bir kurumla da karşılaşılabilir (Shin & Toutkoushian, 2011, s.3).

Sıralama kuruluşları, farklı bağlamlara ve değişen stratejik amaçlara sahiptirler. En sık biçimde takip edilen ve değerlendirilen “THEWUR”, “QS” ve “ARWU” kuruluşları “Üç Büyükler” olarak nitelendirilmektedirler. THEWUR sıralaması, bir medya şirketi tarafından,

QS sıralaması, uluslararası eğitim ağları olan ve işletme eğitiminde uzman görüşüne sahip bir şirket tarafından ve ARWU ise bir üniversite tarafından yayımlanmaktadır. THEWUR ve QS sıralamaları büyük ölçüde anket verilerine dayanmakta iken, ARWU basit bibliyometrik göstergelere dayanmaktadır. Kullandıkları değişkenler ve ağırlıklar farklı olsa da “Üç Büyükler”, yükseköğretim medyalatırılması ve piyasalaştırılması mantığına göre hareket etmektedirler (Stack, 2016). ■ Tablo 1.’de üç büyüklerin sıralamalarda kullandığı değişkenlere ve değişkenlerin ağırlıklarına yer verilmiştir.

■ Tablo 1’de yer alan anket verilerinin sıralamalar üzerindeki etkisi kullanılan değişkenlere ve değişkenlerin ağırlıklarına bakılarak anlaşılabilir. Bu tür sıralama yapan kuruluşlar sorumluluğu kısmen üniversitelere bırakmışlardır. Yani, sıralama yapan kuruluşlar birtakım değişkenlere yönelik verileri üniversitelerden talep etmektedirler. Üniversitelerden doğru ve güvenilir verileri temin etmesi, kuruluşlardan da sıralama sonuçlarını tarafsız bir biçimde yayınlaması beklenmektedir. Ancak, verilerin karşılıklı çıkar ilişkisi bulunan kurumlar arasında paylaşılması, sıralama sonuçlarını manipülasyona açık hale getirmektedir. Nitekim Fauzi vd. (2020), anket verilerine göre yapılan sıralamaların, prestijli, büyük ve tarihi üniversiteler lehine olabileceğini ifade etmişlerdir.

Bibliyometrik verilerin kullanılması nedeniyle, ARWU sıralamasının, THEWUR ve QS sıralamalarına göre daha şeffaf olduğu düşünülse de anglofon üniversitelerin sıralamalarda başı çekmesi dikkat çekmektedir (Altbach, 2012). ARWU sıralamasının büyük ölçüde Institute for Scientific Information (ISI) atf indeksi verilerine bağlı olduğu açıktır. Ancak, atf indeksine dayalı bibliyometrik verilerde yanlılık olduğunu vurgulayan Van Raan (2005), bir üniversitenin mühendislik, fen bilimleri, sağlık bilimleri ya da sosyal bilimlerdeki gücünün, bu tür sıralamalardaki konumuna çok çok az katkı sağladığını belirtmiştir.

Sıralamalarda sıklıkla kullanılan bir diğer gösterge türü de itibar göstergeleridir. Üniversiteler öğrenci sayıları, akademik personel sayıları ve kurum gelirleri gibi göstergelerin yanı sıra itibar göstergeleriyle de birbirleriyle kıyasıya rekabet etmektedirler. İtibar göstergelerine atanan ağırlık değerlerinin bir hayli yüksek olması, sıralamaya katılan birçok üniversitenin kıyım uğramasına neden olmaktadır. Bu noktadan hareketle itibar göstergelerinin, özellikle köklü bir geleneğe sahip yükseköğretim kurumlarının sıralamalardaki itibarını korumak için kullanıldığı sonucuna ulaşabiliriz. Nitekim Federkeil (2008)’e göre itibar göstergeleri performansın ya da kalitenin bir ölçüsü değil, tanımlanmış sosyal gruplar içerisindeki hiyerarşinin bir ölçüsüdür.

Genel olarak sıralama yapan kuruluşların, farklı boyutlardaki, farklı değişkenlere odaklanma eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır (■ Tablo 1.).

Tablo 1. “Üç Büyükler” in kullandığı değişkenler ve ağırlıkları.

ARWU	THE	QS
Eğitim Kalitesi	Eğitim (Öğrenme Ortamı)	
	Akademik İtibar (%15)	
	Akademik personel başına öğrenci sayısı (%4,5)	
Nobel Ödülü ve Fields Madalyası (Matematiğin Nobeli) kazanan bir kurumun mezun sayısı (%10)	Doktora öğrencilerinin lisans öğrencilerine oranı (%2,25)	Akademik İtibar (%40)
	Akademik personel başına doktora öğrencisi sayısı (%6)	
	Kurum geliri (%2,25)	
Fakülte Kalitesi	Araştırma (Üretkenlik, Gelir ve İtibar)	
Nobel Ödülü ve Fields Madalyası kazanan bir kurumun personel sayısı (%20)	İtibar anketi (%18)	İşveren İtibarı (%10)
Yüksek sayıda atıf alan araştırmacı sayısı (%20)	Araştırma gelirleri (%6)	
	Araştırma üretkenliği (%6)	
Araştırma Çıktısı		Fakülte Öğrenci Oranı (%20)
Nature and Science’da yayınlanan makale sayısı (%20)	Atıf Sayısı (Araştırma Etkisi) (%30)	
SCI-E ve SSCI’da yayınlanan makale sayısı (%20)		
Kişi Başına Ortalama Performans	Uluslararası Durum (Personel, Öğrenci ve Araştırma)	Fakülte Başına Atıf Oranı (%20)
	Uluslararası öğrencilerin oranı (%2,5)	
	Uluslararası personelin oranı (%2,5)	
Yukarıda ifade edilen göstergelerde alınan puanların akademik personel başına değeri (%10)	Uluslararası iş birliği (%2,5)	
	Sanayi iş birliği gelirleri (bilgi transferi) (%2,5)	Uluslararası Öğretim Üyesi Oranı (%5)
		Uluslararası Öğrenci Oranı (%5)

İnsan kaynakları boyutu (akademik personel sayısı, öğrenci sayısı vb.), eğitim boyutu (akademik başarı, mezun oranı vb.), araştırma boyutu (yayın sayısı, proje sayısı, atıf sayısı vb.) ve finans boyutu (araştırma gelirleri, kamu katkısı ve özel sektör desteği vb.) sıralamalarda sıklıkla ele alınmaktadır. Üniversiteler, çoklu girdileri çoklu çıktılara dönüştüren organizasyonlardır. Bu boyutlardaki değişkenlerin çeşitli kombinasyonlarının kullanılmasıyla üniversitelerin görece performansları sıralanmaktadır. Bu doğrultuda, belirlenen bir amacın gerçekleştirilme derecesi olan etkililik, en az girdi ile en çok çıktı üretme başarısı olan etkinlik ya da çıktıların girdilere oranı olan verimlilik, teorik açıdan performansın bir boyutu olarak sıralamalarda göz önüne alınmalıdır.

Sıralamalar, kurumların görece performanslarını ölçmek ve sonuçları bir lig tablosu biçiminde yayınlatabilmek için bir gösterge seti kullanılmaktadır. Gösterge setinde yer alan değişkenler tipik olarak kurumsal performansın boyutlarına (eğitim, araştırma, insan kaynakları, finans vb.) ve diğer bazı faktörlere dayanmaktadır. Gösterge setlerinin

oluşturulmasıyla metriklerin nasıl ağırlıklandırılacağı belirlenmektedir. Ağırlıklandırılan değişkenler ile üniversitelerin performanslarını nicel bir değere atayan ölçüm yöntemi uygulanmaktadır. Genel anlamda ve boyutlar bazında elde edilen nicel değerler, tıpkı turistlerin en iyi otel ya da restoranları belirlemelerine yardımcı olan rehber kitapları kullanmaları gibi küresel çapta üniversiteleri karşılaştırmayı hızlı ve kolay hale getirmektedir. Bununla birlikte sıralamalar, üniversiteler gibi karmaşık yapıya sahip organizasyonların faaliyetlerini birkaç basit göstergeye indirgemektedir. Küresel çapta üniversiteleri karşılaştırmayı sağlayacak verilerin olmaması nedeniyle sıralamalar, en önemli olanı ölçmekten ziyade, kolayca ölçülebilen göstergelere dayanmaktadır (Hazelkorn, 2013, s. 6).

Sıralamaları yapan kuruluşların her birinin yaklaşımı, amaca ve kullanılan metodolojiye göre farklılık göstermektedir. Bu bağlamda, kullanılan metodolojiye göre farklılık göstermektedir. Bu bağlamda, kullanılan metodolojiye göre farklılık göstermektedir. Bu bağlamda, kullanılan metodolojiye göre farklılık göstermektedir. Bu bağlamda, kullanılan metodolojiye göre farklılık göstermektedir.



Hangi üniversitenin en iyi performansı gösterdiği, bu sorunun hangi perspektiften sorulduğuna, bunun için hangi bilgilerin hangi amaç doğrultusunda gerekli olduğuna bağlıdır.

Üniversite Sıralamalarının Farklı Perspektiflerden Yorumlanması

Sıralamaların yükseköğretim paydaşları için ne anlama gel(me)diğini, yükseköğretim paydaşlarını nasıl şekillendirme(me)si gerektiğini anlatmak için pek çok yaklaşım geliştirilebilir. Stansaker ve Kehm (2009) “piyasa düzenlemesi olarak sıralamalar”, “küreselleşme açısından sıralamalar”, “denetim topluluğunun yükselişi açısından sıralamalar”, “kurumsal kimlik oluşturma açısından sıralamalar” ve “bilgi toplumu açısından sıralamalar” yaklaşımlarını, sıralamaların işlevsel yanlarını göstermek için benimsemişlerdir. Bu çalışmada bahsi geçen yaklaşımlara ilaveten “eşitlik açısından sıralamalar”, “önemli olanı ölçmede sıralamalar” ve özellikle “yöntem bilimciler açısından sıralamalar” yaklaşımları ortaya konmuştur. Ayrıca bu yaklaşımlar sadece sıralamaların olumlu yönlerini göstermek için değil, olumsuz yanlarını da ortaya koymak için aşağıda kısaca ele alınmıştır.

Piyasa Düzenlemesi Olarak Sıralamalar

Yükseköğretim sektörünün düzenlenmesinde ve yönetilmesinde meydana gelen değişiklikler, sıralamaların yükseköğretim paydaşları için ne ifade ettiğine dair bir bakış açısı kazandırabilir. Yaşanan değişikliklerden biri bazı devletlerin yükseköğretimin kilit düzenleyicisi olmaktan vazgeçmeleridir. Yeni düzende yükseköğretim sektörü yönetimi geçmişe göre daha dağınık ve karmaşık hibrit yönetim düzenlemeleri oluşturmuştur (Gornitzka & Maassen, 2000).

Sıralamaların, bu yeni yönetim yaklaşımıyla çeşitli konularda bağlantılı olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda bazı ülkeler, sıralamaların sonuçlarına göre üniversitelere kaynak tahsis etmektedirler. Birleşik Krallık'taki The Research Assessment Exercise (RAE) ve Yeni Zelanda'daki The Performance-Based Research Fund (PBRF) bu duruma örnek olarak verilebilir (Clarke, 2005). Kurumsal kaynakların tahsisi ile sıralamalar arasında böyle bir bağlantının olması yönetimlerin yapacağı düzenlemeleri sıralamalara uyumlu hale getirebileceği açısından ilgi çekici olabilir. Ancak burada asıl ilgi çekici olması beklenen nokta teorik ve metodolojik açıdan sorunları bulunan sıralamalara göre üniversitelere kaynak tahsisi yapılmasının yükseköğretim sistemlerine vereceği zarardır.

Sıralamaların herkese açık ve kolay erişilebilir olması, geniş toplulukların, yükseköğretim kurumlarının performansı hakkında daha fazla fikir sahibi olmasını sağlayabilir. Buradan hareketle sıralamaların dual bir rolünün olduğu söylenebilir. Sıralamalar, üniversite seçimi için öğrencilere ve üniversite mezunlarına işe almak için şirketlere gösterge

sağlarken, öğretim, araştırma ve teknolojik uygulama arasındaki bağlantının merkezi haline gelen organizasyonel modelleri (yani üniversiteleri) ön plana çıkarmaktadır (Teodoro vd., 2018, s. 178). Sıralamaların bu dual rolü, tıpkı üretim piyasasında olduğu gibi sıralama yapan kuruluşlar ile birlikte yükseköğretim kurumlarını, müşteri odaklı ve rekabetçi olma anlayışlarına sürüklemiştir. Bu durum, sıralama yapan kuruluşlar ile üniversiteler arasında yeni bir ilişkiyi düzeni meşrulaştırma çabası olarak yorumlanabilir. Böylelikle sıralama yapan kuruluşlar performans metaforunu ön plana çıkarıp küresel ilgiyi (takipçi sayısı, reyting vb.) ve birtakım gelirleri (reklam, teşvik vb.) elde ederken, üniversiteler ise kanıtlanmış performans başarıları ve tanınırlık elde edeceklerdir.

Küreselleşme Açısından Sıralamalar

Küreselleşme, tarımdan sanayiye, ekonomiden bilgi üretimine kadar toplumun her yönden değişmesine ve dönüşmesine neden olmuştur. Yükseköğretim sistemleri de bu değişim ve dönüşümden payına düşeni almıştır. Bilgi endüstrisinin artan önemi, bilişim teknolojilerindeki yenilikler, ulusal ve uluslararası denetim sistemlerindeki büyüme, küreselleşen dünyamızda insan, fikir, kültür, teknoloji, mal ve hizmet akışının hızlanmasına katkıda bulunmaktadır. Bilgi, ekonomik, sosyal, askeri ve politik gücün temeli haline geldiğinden bilgi üreten merkezler olarak üniversiteler, yükseköğretim sistemlerinin küresel arenadaki lokomotif konumundadırlar. Yükseköğretime artan talep, yenilikçi ve sınır ötesi kurumların ortaya çıkışı, öğrenciler ve akademik personel arasında yaşanan hareketlilik küreselleşme ile yükseköğretimi birbirine bağlayan bir dizi konudur. Küreselleşme ile yükseköğretim arasındaki ilişki üniversiteleri rekabetin odak noktasına taşımıştır. Küreselleşmenin etkisi ve küresel bilgi ekonomisi birleştirildiğinde yükseköğretimi yeniden biçimlendiren küresel rekabet olgusu ortaya çıkmıştır. Yükseköğretimde küresel rekabeti karakterize eden birçok gelişmeden söz edilebilir. Bu gelişmelerden birinin de küresel üniversite sıralamaları olduğu söylenebilir (Hazelkorn, 2009, s. 3; Rust & Kim, 2015, s. 241; Knight, 2008).

Ulusal çapta üniversite sıralamaları yapılmasına rağmen, uluslararası sıralamalar daha çok merak uyandırmaktadır. Günümüzde pek çok yükseköğretim kurumunun küreselleşme stratejisi olduğu bilinmektedir. Hazelkorn'a (2011) göre sıralamalar küreselleşmenin yoğunlaşması için kaçınılmaz bir sonuç ve metafordur. Hem insan sermayesinin hem de bilginin kaynağı olarak yükseköğretim, piyasadan daha büyük bir pay elde edebilmek adına jeopolitik savaşların yaşandığı bir alan haline gelmiştir. Yine Hazelkorn'a (2017) göre sıralamalar performans aşırı vurgu yaparak, baskın kurumların imajlarını korumalarına ve ayrıcalıklı konumlarını güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda sıralamaların prestij kazandırmada, kaynak tahsisinde ve küresel çapta hiyerarşik ilişkiler kurmada oyunun kurallarını dayatan aktörler olduğu söylenebilir.

Özellikle son yirmi yılda sıralamalar küreselleşen yükseköğretimin yönetim mantalitesini belirlemede kritik bir güç haline gelmiştir. Akademik performansı göreceli olarak ölçen ve sıralama yapan kuruluşlar, gelişmiş performans arayışında olan kurumların kurumsal davranışlarını yeniden biçimlendirmeye başlamıştır. Bazı kurumlar akreditasyon planlarını, bazıları da yayın indeksi ölçütlerini sıralama yapan kuruluşlara göre belirlemektedirler (Woelert & Yates, 2015; Collins & Park, 2016).

Denetim Toplumunun Yükselişi Açısından Sıralamalar

Denetim, kurumların sağladığı bilgilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini değerlendirmek, faaliyetlerinin ve işlemlerinin önceden belirlenen amaçlara uygun bir biçimde gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için kurumların verilerine, kayıtlarına, işlevlerine ve performanslarına yönelik nesnel bir biçimde kanıt toplanan ve sistematik olarak değerleyen süreçtir. Günümüzde denetim fikri, muhasebe ve finansman ile pek ilişkili olmayan birçok yeni bağlamda ele alınmaktadır. Denetim kültürü, en yalın haliyle, muhasebe ve finansal yönetim ilke ve yöntemlerinin kişilerin ve kuruluşların yönetimine daha da önemlisi sosyal ve kültürel alanlarına uygulandığı süreçtir. Yeni denetim kültüründe ise üretkenliği ve performansı artırmak ya da insan davranışlarını biçimlendirmek için istatistikler ve göstergeler kullanmakta nicel ölçüm ve sıralama uygulamaları kurumsallaşmakta ve yaygınlaşmaktadır (Shore & Wright, 2015, s. 24).

Yükseköğretime artan talep ve sektöre tahsis edilen kaynaklar yükseköğretim sistemlerinin genişlemesini ve yaygınlaşmasını sağlamıştır. Böylelikle yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerinin değerlendirilmesi konusunda artan bir ilgi ortaya çıkmıştır. Power (1997)'a göre geçmişte yükseköğretim kurumlarının faaliyetleri (etkinlikleri, verimlilikleri vb.) yalnızca devlet ile üniversiteler arasında kapalı kapılar arkasında karakterize edilir iken, denetim toplumunun yükselişinin bir sonucu olarak bu konu tartışılmaya açılmıştır.

Denetim toplumu perspektifinde sıralamaların, yükseköğretimde kaliteyi ve hesap verebilirliği nicel ölçümlerle yeniden tanımladığı ifade edilebilir. Bu kapsamda, yükseköğretim sistemlerinde kaliteyi değerlendirmeye yönelik kalite komisyonlarının kurulduğu, kalite güvence yönergelerinin hazırlandığı bilinmektedir. Stansaker (2003), kalite güvence planlarının önemli ölçüde yayıldığını, ancak kalite güvencesinin öğrenme çıktıları ve performans gibi konuları ele almada başarısız olduğunu dile getirmiştir. Sıralamalar ve lig tablolarının popülerliği, yeni bir iş kolunun ve gelir kaynağının doğuşunu sağlamıştır (Sauder & Espeland, 2009, s. 71). Bu doğrultuda sıralama yapan kuruluşların finansal yapıları, ahlaki durumları (gerçeği gösterme erdemine sahip olma) ve göstergeler tarafından üretilen yeni hesap verebilirlik işlevi arasındaki ilginç ve bir o kadar da hassas bağlantı göze çarpmaktadır.

Kurumsal Kimlik Oluşturma Açısından Sıralamalar

Yükseköğretim sistemi bağlamında kurumsal kimlik, üniversite topluluğu tarafından paylaşılan, günlük uygulamaları tanımlayan, yönlendiren ve anlamlandıran sosyo-kültürel eylemlerin bileşimidir (Arteaga, Joya & Bastidas, 2014). Üniversitelerin sahip olduğu bir dizi norm, değer, amaç, prosedür ve kuruma yönelik ayırt edici özellikler bu eylemleri oluşturmaktadır. Bu eylemler, toplumun talebine cevap olarak yönlendirildiğinde ve belirli bir zaman geçtiğinde kimliğe dönüşmektedir (Cortés, 2011). Bahsi geçen eylemlerin üniversitelerin kimliğini çeşitlendiren normlar olduğu kabul edilebilir. Ancak üniversiteler, sıralama sonuçları ile belirlenen imajlara adapte olmaya zorlanırlar (Gioia vd., 2000). Bu açıdan bakıldığında sıralamaların, çeşitliliği engellediği, tekdüzeliği ve standardizasyonu teşvik ettiği sonucuna varılabilir (Fowles vd., 2016, s. 790).

Son yıllarda üniversite kimliğinin oluşumunda sıralamaların büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Nitekim sıralamalar üniversitelere bir kurum olarak “biz kimiz”, “diğer üniversiteler arasındaki yerimiz ne” ve “biz kim olmalıyız” algılarını sorgulatmaktadır. Bu doğrultuda Fowles vd. (2016), sıralamaların kurum kimliğinin oluşumunda önemli bir bileşen haline geldiğini, üniversitelerin kurumsal kimliklerini şekillendirmek ve tanımlamak için sıralamaların sağladığı statü stratejik bir biçimde kullandığını ifade etmiştir.

Sıralamaların kurumlara, oluşturulan hiyerarşideki konumlarına bağlı olarak prestij kazandırdığına inanılmaktadır. Bu nedenle, üniversiteler diğer üniversitelerin itibarını ve konumlarını kendi stratejik gelişimleri için çok önemli görmektedirler (Lbianca vd., 2001). Bu açıdan sıralamalar, kurumların kendilerini karşılaştırdıkları, kendi kimliklerini oluşturmaya ve inşa etmeye çalıştıkları bir “moda arenası” işlevi görmektedir (Stansaker & Kehm, 2009).

Bilgi Toplumu Açısından Sıralamalar

Günümüzde, sermaye, emek, hammadde ve enerjiye sahip olmaktan ziyade, bilgi ve enformasyonun başrolü oynadığı yeni bir ekonomi ve üretim paradigması ortaya çıkmıştır. Bilgi toplumu olarak tanımlanan bu yaklaşım, bilgi, yenilik ve bilgi emekçileri üreten yüksek kalitede eğitime önem vermektedir (EACEA, 2012). Bilgi toplumunda, yükseköğretim, toplum ve ekonomi arasındaki karşılıklı bağlantıların ve bağımlılıkların geniş çapta olduğu kabul edilmektedir (Snellman, 2015, s. 87).

Bilgi toplumu, sadece bilgidan nasıl yararlanılacağı konusunda değil, aynı zamanda bilginin üretilmesi ve geliştirilmesi konularında da öne çıkmaktadır. Bugün dünyada bilgiyi üretme, güncelleme ve biriktirme yeteneği, güç, saygı ve medeniyet üstünlüğü gibi kazanımları elde



edebilmek için ülkeleri ve toplumları kıyasıya bir rekabetin içine sürüklemiştir (Dhawi vd., 2010). Bilgi üretimi, rekabet avantajı sağlamanın yanı sıra, üniversitelerin ulaşmaya çalıştığı bir hedef haline gelmiştir. Bu, bilgi toplumunun küreselleştiğini göstermektedir. Bu durum, ülkelerin ya da yükseköğretim sistemlerinin, bilgi toplumunun inşasına katkılarının ve küresel rekabette ayakta kalabilme güçlerinin belirlenmesini, yani performanslarının değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır (Wahid Jerges, 2020, s. 338).

Bu perspektifte sıralamaların, bilginin üretilmesi ve yapılandırılmasındaki niteliksel değişiklikleri vurguladığı, ele alınan birtakım göstergelerle bilgi toplumunun boyutlarını belirlediği iddia edilebilir. Ancak sıralamaların, öğrenci sayısı, akademik personel sayısı, endüstri ve ticaretten doğan araştırma geliri gibi normatif filtre görevi gören gösterge setlerini kullanması, üretilen bilginin değeri konusunda, bilgi toplumunun sıralama sonuçlarına duyduğu güven sınırlıdır.

Eşitlik Açısından Sıralamalar

Dünya çapında yaşanan rekabet yükseköğretim kurumları arasındaki itibar yarışını artırmaktadır (Van Vught, 2007). Bu yarışa oldukça önem veren yükseköğretim paydaşları, her yıl yayımlanan sıralama sonuçlarını merakla beklemektedirler. Sıralamaların üniversitelerde olup bitenleri nicel gösterge puanlarına dayanarak özetlediği inancına sahip paydaşlar için sıralamalar güvenilir bir göstergedir (Soh, 2015).

Kaynak dağılımının, eğitim imkânlarının ve bilimsel kapasitenin eşit olmadığı bir dünyada Clark (2007), sıralamaların eşitlik açısından bir tehdit olduğunun altını çizmiştir. Çünkü sıralamalar gelişmiş ülkelerle, gelişmekte olan ya da az gelişmiş ülkeler arasındaki bu eşitsizlikleri dikkate almadan kazananın belli olduğu sonuçları yayımlamaktadır. Bilimsel kapasite açısından 2018-2020 yılları arasındaki ortalama veriler dikkate alındığında, dünyada yayınlanan bilimsel makale sayısının %24,4'ünün Çin'deki, %17,4'ünün ise ABD'deki çalışmalardan oluştuğu açıklanmıştır. Dünyada en sık alıntı yapılan makalelerin %27,6'sının Çin'li, %24,9'unun ise ABD'li araştırmacılar tarafından yayımlandığı ifade edilmiştir (Euronews, 2022). Benzer biçimde üniversite ile sanayi arasındaki iş birliğinden doğan üretim potansiyeli de eşit bir dağılım göstermemektedir. Avrupa Patent Ofisinin (EPO) raporuna göre 2021 yılında en çok patent alan ülke 27,424 ile ABD olurken, ABD'yi sırasıyla Almanya, Japonya, Çin ve Fransa takip etmektedir.

Yükseköğretim sistemleri arasındaki eşitlik tartışması genel olarak küreselleşmenin izlerini yansıtmaktadır. Ekonomistler Joseph Stiglitz ve Dani Rodrik, küreselleşmenin bazı konularda gelişmiş ülkelerin çıkarları lehine çalıştığını, bu durumun uluslararası eşitsizlikleri güçlendirdiğini savunmuşlardır (Stiglitz, 2002; Rodrik,

1999). Bu eşitsizliği güçlendiren bir diğer konu da üniversite sıralamalarıdır. Sıralamalarda ekonomik açıdan daha zengin ülkelerin yükseköğretim kurumlarının başı çektiği görülebilir. Dolayısıyla araştırma bütçeleri ve eğitim olanakları daha iyi olan yükseköğretim kurumları bilgi üretimindeki ve dağıtımındaki konumunu güçlendirirken, daha az olanaklara sahip yükseköğretim kurumları onları takip etme eğiliminden öteye geçememektedir.

Yükseköğretim sistemlerinde ve bilimde küreselleşmenin kaçınılmaz olduğu kabul edilmektedir. Tarih boyunca yükseköğretim sistemleri kapsamı açısından küresel olmuştur ve daima eşitsizliklerle karakterize edilmiştir. 21. yüzyıl dünyasında da hiçbir yükseköğretim sistemi tek başına var olamayacaktır. Bu noktada küresel dünyanın çıkmazlarını ve nüanslarını tanımak, sonrasında ise yükseköğretim kurumlarının mümkün olduğunca eşit olmasını sağlama ihtiyacını kabul eden küresel bir ortam oluşturmak gerekmektedir (Altbach, 2003). Yükseköğretim paydaşlarının sıralamalara duyduğu platonik hayranlığın ve medya kuruluşlarının oluşturduğu algının bu ortamın oluşturulmasındaki en büyük engeller olduğu düşünülmektedir.

Önemli Olanı Ölçmede Sıralamalar

Üniversite sıralamaları öğrenci sayısı, akademik personel sayısı, araştırma gelirleri ve kurum gelirleri gibi değişkenlerle yükseköğretim kurumlarının itibarını değerlendiren paydaşlar için "flash" haber statüsündedir. Paydaşlar tarafından böylesine değer atfedilmesinin yanı sıra sıralamaların ölçüm yapmada neye önem verdiklerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Nitekim birkaç lineer akademik göstergenin nicel değerlerini subjektif ağırlıklandırmalar kullanarak elde eden sıralamalar, kurumlar hakkındaki kapsamlı gerçekleri ortaya koymaktan uzaktır. Stella ve Woodhouse (2006)'a göre sıralamalar önemli olanı ölçmekten ziyade ölçülebilir olanı ölçmekle ilgilenmektedir.

Sıralama ölçütlerinin birçoğu değerlendirici olmaktan ziyade tanımlayıcı durumundadır. Akademik personel başına öğrenci sayısı, uluslararası öğrenci ve personel sayısı, araştırma bütçeleri ya da kurum gelirleri vb. değişkenlerle, yükseköğretim kurumlarının kalitesini, performansını ya da başarısını değerleyen sıralamalar paydaşlara, buz dağının görülmemesi istedikleri yüzünü göstermektedir. Bir başka deyişle sıralamalar gelişmiş yükseköğretim sistemleri lehine çalışmakta, rekabet koşullarını onlar lehine belirleyerek, karakteristik özelliklere sahip yükseköğretim sistemlerinin kurumsal çeşitliliğini sergilemelerine engel olmaktadır. Örneğin, sıralamalarda para birimi olarak ABD doları (\$) kullanılmaktadır. Bu durum gelişmekte olan ya da gelişmemiş ülkelerdeki üniversitelerin araştırma bütçelerinin (veya kurum gelirlerinin) kurlarda yaşanan dalgalanmalardan dolayı birim bazında azalış göstermesine, dolayısıyla da sıralamalarda geriye düşmelerine sebep olmaktadır. Bunun

sonucunda geriye düşen üniversiteler çoğunlukla kendi amaç ve hedeflerinin dışına çıkarak, araştırma bütçelerini artıracak politikalar üretmeye koyulmaktadır. Bu gibi örnekler diğer sıralama göstergeleri için de türetilir.

Bu noktadan hareketle, sıralamaların önemli olanı ölçmediği ve üniversiteleri hatalı politikalar izlemeye sürükleyebileceği sonucuna ulaşılabilir. O halde, yükseköğretim kurumları için önemli olan nedir? sorusu akıllara gelmelidir. Yükseköğretim kurumları için önemli olanın ne olduğu, kurumdan kuruma farklılık göstermektedir. Çünkü her bir yükseköğretim kurumunun tarihi, ekonomik kaynakları, insan kaynakları, kurum içi sosyal adaleti, sağladıkları kamu yararı, bilgiyi üretme ve kullanma biçimleri birbirinden ayrılmaktadır. Hele ki küreselleşmiş günümüz dünyasında bahsedilen bu ayrımlar daha da dallanıp budaklanmaktadır.

Yöntem Bilimciler Açısından Sıralamalar

Sıralama kuruluşları genellikle ağırlıklıdır ve topla metodolojisini kullanmaktadır. Ağırlıklıdır ve topla metodolojisinin temeli basit bir matematiksel işleme dayandırılmıştır. Sıralamaların kavramsallaştırılmasına ve akademik performansın (ya da mükemmelliğin) işlevselleştirilmesine uyacak biçimde bir dizi gösterge seçilmekte, bu göstergeler için veriler toplanmaktadır. Sonrasında gösterge puanları önem derecelerine göre ağırlıklandırılarak elde edilen değerler toplanmakta, her bir üniversitenin sıralamadaki yerini belirleyecek olan genel skor değerlerine ulaşılmaktadır. Bilimsel açıdan hayranlık uyandıracak bir yönü bulunmamasına rağmen, bu metodoloji ile sıralama sonuçlarına nesnellik ve bilimsellik kazandırılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır (Soh, 2015, s. 297).

Kullanılan metodoloji ne olursa olsun, sıralama yapan kuruluşlar belirledikleri yaklaşımla (performans, kalite, başarı vb.) katılım gösteren üniversiteleri karşılaştırmakta ve sıralamaktadırlar. Yöntem bilimcilere göre bu süreç sonucunda sıralama kuruluşları en iyi üniversitelerin hangileri olduğuna karar vermektedirler. Dolayısıyla üniversite sıralamaları aslında bir karar verme problemidir.

Bir karar verme probleminin özünü karar kuramları oluşturmaktadır. Temelde karar kuramları davranışsal karar kuramı ve normatif karar kuramı olarak ikiye ayrılmaktadır (Hansson, 1994; Resnik, 1987). Üniversite sıralamalarında analitik süreçlerin izlenmesi ve mantığa uygun kararların alınması nedeniyle sıralamaların normatif karar kuramı kapsamında değerlendirilmesi gerektiği ifade edilebilir. Üniversite sıralamalarında birden fazla kriter ve birden fazla üniversite yer aldığından, bu problemin çözümünde yapısal anlamda çok boyutlu karar kuramının kullanılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Nitekim çok sayıda kriterin yer aldığı üniversite sıralamalarında tek bir üniversitenin bütün kriterlerde en iyi performansa sahip olması beklenmemektedir. Bu nedenledir ki, çok kriterli

karar problemlerinde kriterler arası etkileşime, uzlaşmaya ya da karşılaştırmalara göre çözüme ulaşılmaktadır.

Çok kriterli karar problemlerinde çözüme ulaşılmasındaki en önemli adımlardan biri de kriterlere atanacak ağırlık değerlerinin belirlenmesidir. Çünkü kriterlerin ağırlık değerlerinde meydana gelebilecek en ufak bir artış ya da azalış sıralamaların büyük ölçüde değişmesine neden olmaktadır. Bu nedenledir ki sıralamaların oluşmasında kriterlere atanacak ağırlık değerleri, üniversitelerin bu kriterler bazında almış oldukları değerlerden daha büyük bir öneme sahiptir.

Sıralamalarda kullanılan kriterler ve kriterlere atanan ağırlık değerleri aslında neyin ölçülmeye çalışıldığı konusunda paydaşlara önemli ipuçları sunmaktadır. Ancak paydaşlar kriterlerin nasıl oluşturulduğundan, kriterlerin ağırlıklarının nasıl olması gerektiğinden ziyade üniversitelerin hangi sırada yer aldığı ile ilgilenmektedirler. Sıralamalarda kullanılan kriterler birbirlerinden farklı özelliklere sahiptirler. Bu nedenden dolayı çok kriterli karar verme problemlerinde, kriterlerin önem derecelerinin, yani ağırlıklarının belirlenmesi hususunda da birtakım bilimsel yöntemlerin izlenmesi gerekmektedir. Literatürde ağırlıklandırma yöntemleri, nesnel, öznel ya da nesnel ve öznel yöntemlerin birlikte kullanıldığı hibrit ağırlıklandırma yöntemleri olarak sınıflandırılmışlardır. Nesnel ağırlıklandırma yöntemlerinde matematiksel modeller yardımıyla objektif sonuçlar ortaya koyulurken, öznel ağırlıklandırma yöntemlerinde kriterlerin ağırlıkları karar vericiler tarafından belirlenmektedir. Dolayısıyla üniversitelerin sıralanmasında kullanılan ağırlıklandırma yönteminin öznel ağırlıklandırma yöntemi olduğu anlaşılmaktadır. Öznel ağırlıklandırma yönteminde karar vericilerin hatalı ya da yanlış görüşlere sahip olması, kriterlerin ağırlıkları ile birlikte üniversitelerin sıralamalarının da değişmesine neden olmaktadır. Sıralamalarda kullanılan kriterler ve ağırlık değerleri göz önüne alındığında bu değişimin, büyük, köklü, zengin ve anglofon üniversiteler lehine sonuçlar vereceği anlaşılmaktadır.

Sıralama yapan kuruluşların kullandığı değerlendirme ölçütleri dikkate alındığında birçok kriterin ölçüm birimlerinin birbirinden farklı olduğu görülebilir (Tablo 1). Örneğin, öğrenci sayısı kriterinin ölçüm birimi kişi sayısı iken, araştırma gelirleri kriterinin ölçüm birimi ABD dolarıdır. Çok kriterli karar problemlerinde birimleri farklı olan kriterler arasında doğrudan değerlendirme yapılamayacağından normalizasyon yöntemlerinin kullanılması, yani kriterlerin boyutsuz hale getirilmesi gerekmektedir. Sıralama yapan kuruluşların bu gerekliliği yerine getirme konusunda nasıl bir yöntem izlediği bilinmemektedir. Literatürde, çok kriterli karar problemlerinde kullanılan normalizasyon yöntemlerinin sıralamaları değiştirdiğine yönelik bulgular yer almaktadır (Özdağoğlu, 2014; Satici, 2021; Yüce & Özkan, 2021; Chen, 2019). Bu bağlamda, üniversite sıralamalarında metodolojik



açından bir eksikliğin daha olduğu ifade edilebilir. Ayrıca sıralama sonuçlarının kullanılan normalizasyon yöntemine göre de farklılar göstereceği paydaşlar tarafından dikkate alınmalıdır.

Kullanılan ağırlıklandır ve topla yönteminin metodolojik açıdan zayıflığı, değerlendirme ölçütlerinin ve ağırlıklarının yanlılığı, sıralamaların ayırt edici gücünün düşük olmasına neden olmaktadır. Sıralamalarda başı çeken üniversiteler için hesaplanan puanlar arasındaki farklar nispeten daha belirgin olsa da sıralamalarda sonlarda yer alan üniversiteler için hesaplanan puanlar arasındaki farklar çok az farklılık göstermektedir. Bu sebepten sıralama yapan kuruluşlar sonlarda yer alan üniversitelerin sıralamadaki konumunu net bir biçimde ortaya koymak yerine belirli bir sıralama aralığında üniversiteleri konumlandırmaktadırlar (801-1000, 1001-1200 vb.). Bu durum, belirlenen aralıklardaki üniversitelerin birbirleriyle karşılaştırılmasına engel olmakta, sıralama sonuçlarının kesinliği hakkında akıllarda soru işaretleri oluşturmaktadır.

Sıralama sonuçları ile üniversitelere yönelik performans algısının ön plana çıkarıldığı ifade edilebilir. Bir başka deyişle, üniversitelerin performanslarının ölçülerek sıralandığı düşündürülmek istenmektedir. Sıralamalarda kullanılan yöntem metodolojik anlamda bir performans ölçüm yöntemi olmamakla birlikte, performansın hangi boyutunun ölçüldüğü de kuruluşlar tarafından açıklanmamaktadır. Literatürde yer alan çalışmalarda performansın etkinlik boyutunun sıklıkla değerlendirildiği, bu çalışmalarda üniversitelerin ya da üniversitelerin bölümlerinin görece etkinliklerinin ölçüldüğü görülebilir (Tyagi, Yadav & Sing, 2009; Aziz, Janor ve Mahadi, 2013; Erkoç 2016; Uslu, Ertaş ve Yayar, 2018). Dolayısıyla sıralamaların görece bir performans ölçümü olarak nitelendirilebilmesi için uygun etkinlik ölçüm modelinin seçilmesi (oran analizi, parametrik yöntemler ve parametrik olmayan yöntemler), girdi ve çıktı değişkenlerinin belirlenmesi ve uygun etkinlik analizi (stokastik sınır analizi, veri zarflama analizi vb.) yönteminin uygulanması gerekmektedir.

Sıralama kuruluşları, birbirlerinden bağımsız bir biçimde kriterlerin, belirlenen ağırlık değerleri oranında sıralamaların oluşumuna katkı sağladığını varsaymaktadır. Ancak sıralamalarda kullanılan kriterler arasında yüksek korelasyonun bulunması durumunda bu varsayım geçerliliğini yitirmektedir. Çünkü kriterlerin bazılarıyla aynı şeyin ölçüldüğü, yani aslında aynı sıralama sonuçlarının elde edildiği, bu nedenle de bazı kriterlerin değerlendirme dışı bırakılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. İstatistiksel açıdan bu duruma çoklu bağlantı sorunu (Multicollinearity) adı verilmektedir. Bazı kriterlerin de sıralamaların oluşumunda neredeyse hiç katkı sağlamadığı, bu kriterlerin bazı üniversitelerin sıralamadaki yerini sağlamlaştırmak amacıyla kullanıldığı ifade edilebilir. Soh (2015), sıralamalarda kullanılan kriterler arasında bu tür

problemlerin var olup olmadığının incelenmesi gerektiğini ifade etmiş, bu tür problemlerin var olması durumunda sıralamaların beklenenden farklı sonuçlar doğuracağını vurgulamıştır.

Tartışma

Sıralama yapan kuruluşlar, dünyanın pek çok farklı coğrafyasından, sosyal, kültürel ve ekonomik açılardan bağlamsal farklılıkları bulunan yükseköğretim kurumlarını, nesnel olarak belirledikleri göstergeler ve bu göstergelere ait nicel verileri kullanarak sıralamaktadırlar. Yapısal olarak birbirinden ayrışan yükseköğretim kurumlarını basit bir metodoloji ile sıralayan kuruluşlar, küresel, ulusal ve kurumsal düzeylerdeki yükseköğretim paydaşlarını derinden etkilemektedirler.

Sıralamalar üniversitelerden mezun olan öğrencilerin kazandıkları bilgi, beceri ve donanımlarını dikkate almadıkları gibi kurumların topluma katkıları ve örgütsel performansları ile de ilgilenmemektedirler. Sıralamalar, uluslararası öğrenci/akademik personel, kurum/araştırma bütçesi ve en önemlisi de itibar göstergelerini keskin bir çerçevede sunmaktadırlar. Bu göstergeleri meşrulaştırmak için de üniversitelerin mümkün olduğunca eşit olmasını sağlama ihtiyacını kabul eden küresel bir akademik ortam oluşturma arzusuna sahip olduklarını öne sürmektedirler. Ne yazık ki sıralamaların bu sorumluluklarını nasıl yerine getirdiklerini izlemenin ya da kontrol etmenin bir yolu bulunmamaktadır.

Sıralamalar, meritokratik davranmak yerine, tarihi, büyük, zengin ve genellikle anglofon üniversitelerin itibar hiyerarşisindeki yerlerini pekiştirmektedirler. Bu hiyerarşik düzen yıllar geçtikçe bir hegemonyaya dönüşmüştür. Nitekim Belenkuyu ve Karadağ (2022), çok sayıda endekslı dergiye sahip ülkelerdeki üniversitelerin sıralamalara egemen olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Küresel rekabet, yükseköğretimin piyasalaşması, itibarın ihtisamı ve oluşturulan algı yükseköğretim kurumlarını biçimlendirmektedir. Sübjektif göstergelere sıkı sıkıya bağlı olan sıralamalar, üniversiteleri belli bir kalıba sokma gayreti içindedir. İdealin ne olduğunu işaret eden sıralama sonuçları, üniversiteleri tek tip kurumlar haline dönüştürme eğilimindedir. Bu durum yükseköğretim sistemlerini etkilemiş, üniversiteleri sıralama yapan kuruluşlardan icazet alma yarışına sokmuştur. Bu yarışta bir sonraki yıl en iyi yerde olmayı arzulayan yükseköğretim kurumları, yıllık planlarında, amaç ve hedeflerinde köklü değişiklikler yapmaya mecbur bırakılmaktadırlar. Bazı üniversiteler SCI, SSCI, AHCI ya da E-SCI dergilerde daha çok yayın yapılması için atama-yükseltme kriterlerini bu indekslere göre güncellemekte, bazı üniversiteler proje sayısı ve bütçesini artıracak çalışmalar yürütmekte, bazıları ise daha fazla uluslararası öğrenciye kontenjan sağlamaktadır. Atıf sayısını artırmak için yapılanların ise en çarpıcı uygulama olduğu söylenebilir.

Belirli bir yükseköğretim kurumunun kadrosunda olan, yüksek atf sayısına sahip bilim insanlarının, aynı zamanda başka bir yükseköğretim kurumunun ücreti mukabilinde öğretim üyesi olması olgusu ile karşılaşmıştır. Bir başka ifade ile bir bilim insanı aslında iki farklı kurumun mensubu olarak görünmektedir. Bu üyeliğin nasıl gerçekleştirildiğinden ziyade, bu yola başvuran üniversitenin sıralamalarda %30 gibi oranlarda ağırlıklandırılan atf sayısı değişkeninin değerini artırdığı, bu sayede iyi bir derecelendirme puanı kazandığı, sıralama sonuçları dikkatli bir biçimde incelendiğinde görülebilir. “Kestirme” olarak nitelendirdiğimiz bu yolu tercih eden üniversitelerin sıralamalardaki konumları ne ahlaki ne de sürdürülebilirdir.

Sıralama sonuçlarını medya kuruluşları “dünyadaki ilk 500/1.000 üniversite” ya da “ülkemizde ilk 500/1.000’e giren üniversiteler” gibi dikkat çekici başlıklar kullanarak servis etmektedirler. Bu durum yükseköğretim paydaşlarını algıda seçiciliğe yönlendirmekte, yani sıralamalardaki birçok etmeni göz ardı edip yalnızca kelimelere, rakamlara ve skorlara odaklanmalarını sağlamaktadır. Bir başka ifade ile sıralama kuruluşları paydaşlara göstermek istediklerini göstermek, duyurmak istediklerini duyurmak için bilişsel bir çarpıtma yöntemi kullanmaktadır. Böylelikle paydaşların mevcut bilgileri ve düşünceleri bu süreç içerisinde manipüle edilmektedir. Servis edilen bu haberlerde gerçeğin dışında bir senaryo türetilmekte, paydaşların bu senaryoyu gerçekmiş gibi algılamaları beklenmektedir. Nitekim “Üç Büyükler” tarafından yayınlanan “Dünya Üniversite Sıralamaları” sonuçları ile paydaşlar, “Dünya” kelimesine yönlendirilmekte, sıralamalara tüm dünyadaki üniversitelerin katıldığı izlenimi verilmeye çalışılmaktadır. Dünyada yaklaşık 25.000 ila 30.000 üniversite olduğu bilinmekteyken, “Üç Büyükler” ilk yıllarda 200 ila 500 üniversiteyi, günümüzde ise 1.000 ila 2.000 üniversiteyi sıralamaktadırlar.

Paydaşlar için sıralama sonuçları, bir önceki yıl ile bir sonraki yıl arasında kurumlarının performanslarını kıyaslamada önem arz etmektedir. Ancak sıralamalara katılan üniversite sayısının değişmesi, üniversitelerin sıralamalardaki konumlarının yıllara göre kıyaslanmasında ve sonuçların değerlendirilmesi hususunda sorun teşkil etmektedir. Sıralama sonuçları incelendiğinde bazı üniversitelerin sıralamaların yapıldığı ilk yıllarda katılımcı üniversite sayısı oldukça az olduğu için yüksek performans sergilediği, ilk 500 üniversite içerisinde yer aldığı görülmektedir. Ancak ilerleyen yıllarda katılımcı üniversite sayısının artışıyla birlikte bu üniversitelerin performanslarının düşüşe geçtiği, ilk 500 hatta ilk 1.000 üniversite arasında bile yer alamadığı anlaşılmaktadır. Bazı üniversitelerin ise katılımcı üniversite sayısında artış meydana gelmesine rağmen sıralamadaki konumunun değişmediği gözlemlenmektedir. Bu durum, üniversitelerin sıralamalardaki konumlarının değişmemesine rağmen performanslarının artış gösterdiği ihtimalini de akıllara getirmektedir. Sıralamalara katılan üniversite sayılarının yıllara göre değiştiğini göstermek ve üniversitelerin sıralama sonuçlarındaki konumlarının değişimini ortaya

koyup performanslarını kıyaslamak için THE tarafından yapılan sıralamalar ile birlikte Türk yükseköğretimindeki bazı üniversiteler tercih edilmiştir. Benzer kıyaslamalar için ARWU ve QS tarafından yapılan sıralamalar da kullanılabilir. Örneğin Bilkent Üniversitesinin performansının son iki yıl düşüşe geçtiği, İstanbul Üniversitesinin performansının ise hiç değişmediği ■ Tablo 2’den yorumlanabilir. Benzer yorumlar ■ Tablo 2 kullanılarak türetilir. Ancak bu kıyaslamada gözden kaçırılan nokta sıralamaya kaç üniversitenin katılmış olduğudur. Bilkent Üniversitesi sıralamalara katılımın nispeten daha az olduğu 2019 ve 2020 yıllarında daha üst sıralarda yer almışken, sıralamalara katılımın arttığı 2021, 2022 ve 2023 yıllarında üst sıralardaki yerini kaybettiği anlaşılmaktadır. İstanbul Üniversitesi ise sıralamalara katılım artsa da her yıl aynı sırada yer almıştır. Performansı değerlendirirken üniversitelerin katılımcı üniversite sayısına göre hangi yüzdeler dilimde olduğunu göz önüne aldığımızda ortaya çıkan sonuçlar çarpıcı olduğu kadar yanıltıcıdır. Yine ■ Tablo 2’den Bilkent Üniversitesinin 2019 yılında (501-600 bandında) sıralamalara katılım gösteren 1.250 üniversite arasında %40-48’lik dilime girdiği, 2020 yılında ise sıralamadaki yerinin değişmemiş olmasına rağmen (yine 501-600 bandında) katılım gösteren 1.400 üniversite arasında %36-43’lük dilime yükseldiği, sonuç olarak sıralamadaki yerinin değişmemiş olmasına rağmen yüzdeler dilim açısından daha yüksek performans gösteren üniversiteler arasında yer aldığı anlaşılabilir. Benzer biçimde Hacettepe Üniversitesi 2019, 2020 ve 2021 yılları sonuçlarında aynı sırada (501-600.) yer almış olmasına rağmen 2019 yılında %40-48’lik dilime, 2020 yılında %36-43’lük dilime ve 2021 yılında ise %33-40’lık dilime girdiği (2022 ve 2023 yıllarında da aynı şekilde), sıralamalardaki konumunun değişmemesine rağmen performansının arttığı söylenebilir. Dolayısıyla sıralamalara katılan üniversite sayısını dikkate almadan yapılan performans kıyaslamalarının hatalı sonuçlar doğurduğu, üniversitelerimizin gerçekte nasıl bir performans sergilediğini ortaya koymada yetersiz olduğu kadar yanıltıcı ve yanıltıcıdır. Sıralama sonuçlarının bu şekilde değerlendirilmesi, medyada son yıllarda Türk yükseköğretim sistemindeki üniversitelerin artık dünyada ilk 500’e giremediği, performanslarının düşüşe geçtiği yönünde haberlerin yapılmasını tetiklemiştir. Dünyadaki tüm üniversiteler düşünüldüğünde aslında bir avuç üniversitenin sıralandığı sonuçlara bakılarak, geçmişte Türk üniversitelerinin yüksek performans sergilediğini, günümüzde ise performanslarının düşüşe geçtiğini iddia etmek gerçeği çarpıtmak demektir. Gerçek şudur ki, sıralama kuruluşları tarafından dünyadaki tüm üniversiteler sıralanmadığı için Türk üniversitelerinin sıralamalarda ilk 500’ün içinde mi yoksa dışında mı yer aldığı, performanslarının gerçekte ne olduğu bilinemez. Bu durum “iyi” ya da “kötü” üniversite performansına dair söylemler inşa etmede aktif bir rol oynayan sıralama kuruluşlarının, paydaşlar için ne kadar yanıltıcı olduğunu göstermekle birlikte, sıralama kuruluşlarının güvenilirliğinin de sorgulanması gerektiğinin en büyük göstergelerinden biridir.



Sıralamalar, tüm dünyadaki yükseköğretim sistemlerini etkilediği gibi Türk yükseköğretim sistemini de etkilemiştir. Sıralamaların itibar göstergesi olarak kabul edilmesi ve marka bilinirliği sağladığına inanılması, üniversitelerimizin bu sıralamalarda yer edinme arzusunu artırmıştır. Aynı zamanda üniversitelerimizin uluslararası rekabet gücünü

artırmak için 11. Kalkınma Planında dünya üniversite sıralamalarında en az 5 Türk üniversitesinin ilk 500'e girmesi hedeflenmiştir. Ancak bu noktada uluslararası performans ya da kalite standartlarına sahip olduğunu düşündüren, gerçekte ise birçok eksiği ve yanıltıcı yanı olan, güvenilirliği tartışılan sıralamaları kullanmaktan ziyade, toplumun,

Tablo 2. Yıllara göre THE'ya katılan üniversite sayıları ile bazı vakıf ve devlet üniversitelerinin sıralamaları.

THE WORLD UNIVERSITY RANKINGS	2023 Yılı Sıralama Sonucu (% Dilimi)	2022 Yılı Sıralama Sonucu (% Dilimi)	2021 Yılı Sıralama Sonucu (% Dilimi)	2020 Yılı Sıralama Sonucu (% Dilimi)	2019 Yılı Sıralama Sonucu (% Dilimi)
Cankaya Üniversitesi	401-500 (%22-28)	401-500 (%25-31)	401-500 (%27-33)	401-500 (%29-36)	Veri girişi yapılmamış
Koç Üniversitesi	401-500 (%22-28)	501-600 (%31-38)	401-500 (%27-33)	501-600 (%36-43)	401-500 (%32-40)
Sabancı Üniversitesi	401-500 (%22-28)	501-600 (%31-38)	501-600 (%33-40)	401-500 (%29-36)	351-400 (%28-32)
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	501-600 (%28-33)	601-800 (%38-50)	801-1000 (%53-67)	601-800 (%43-57)	601-800 (%48-64)
Bahçeşehir Üniversitesi	601-800 (%33-45)	801-1000 (%50-63)	1001+ (%67)	1001+ (%71)	1001+ (%80)
Hacettepe Üniversitesi	601-800 (%33-45)	601-800 (%38-50)	501-600 (%33-40)	501-600 (%36-43)	501-600 (%40-48)
İstanbul Teknik Üniversitesi	601-800 (%33-45)	601-800 (%38-50)	801-1000 (%53-67)	601-800 (%43-57)	601-800 (%40-64)
Bilkent Üniversitesi	801-1000 (%45-56)	601-800 (%38-50)	601-800 (%40-53)	501-600 (%36-43)	501-600 (%40-48)
Boğaziçi Üniversitesi	801-1000 (%45-56)	801-1000 (%50-63)	601-800 (%40-53)	601-800 (%43-57)	501-600 (%40-48)
Özyeğin Üniversitesi	801-1000 (%45-56)	1001-1200 (%63-75)	1001-1200 (%67-80)	Veri girişi yapılmamış.	Veri girişi yapılmamış.
Atılım Üniversitesi	1001-1200 (%56-67)	1001-1200 (%63-75)	601-800 (%40-53)	801-1000 (%57-71)	801-1000 (%64-80)
İstanbul Üniversitesi	1001-1200 (%56-67)	801-1000 (%50-63)	801-1000 (%53-67)	801-1000 (%57-71)	801-1000 (%64-80)
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	1001-1200 (%56-67)	801-1000 (%50-63)	Veri girişi yapılmamış.	Veri girişi yapılmamış	Veri girişi yapılmamış
Yıldız Teknik Üniversitesi	1001-1200 (%56-67)	1001-1200 (%63-75)	1001+ (%67)	1001+ (%72)	801-1000 (%80)
İstanbul Medipol Üniversitesi	1201-1500 (%67-83)	1201+ (%75)	1001+ (%67)	1001+ (%71)	Veri girişi yapılmamış.
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üni.	1201-1500 (%67-83)	1201+ (%75)	1001+ (%67)	1001+ (%71)	1001+ (%80)
Anadolu Üniversitesi	1201-1500 (%67-83)	1201+ (%75)	1001+ (%67)	1001+ (%72)	801-1000 (%80)
Akdeniz Üniversitesi	1201-1500 (%67-83)	1201+ (%75)	1001+ (%67)	1001+ (%72)	1001+ (%80)
Erciyes Üniversitesi	1201-1500 (%67-83)	1201+ (%75)	1001+ (%67)	1001+ (%72)	801-1000 (%64-80)
Yeditepe Üniversitesi	1501+ (%83)	1201+ (%75)	1001+ (%67)	1001+ (%71)	1001+ (%80)
Sıralamaya Dahil Olan Üniversite Sayısı	1799	1600	1500	1400	1250

Kaynak: THE'dan elde edilerek düzenlenmiştir. Güncel sıralama 2023 yılı olduğundan vakıf ve devlet üniversitelerinin sıralamaları bu yıla göre düzenlenmiştir.

öğrencilerin, akademisyenlerin kısacası tüm yükseköğretim sistemi paydaşlarının istek ve yükümlülüklerinin yerine getirilip getirilmediğinin araştırılması önerilmektedir. Heterojen yapıya sahip küresel sıralama sistemlerinde sıralanmak yerine, daha homojen olduğunu düşündüğümüz ulusal sıralama sistemlerinin geliştirilmesi, ancak bu sıralama sistemlerinde üniversiteler yerine daha çekirdeğe inilerek üniversitelerin bölümlerinin hatta anabilim dallarının kıyaslanması tavsiye edilmektedir. Bu sayede hangi üniversitenin hangi bölümüyle ya da anabilim dalıyla öne çıktığı anlaşılacak, rekabet ortamı daha sağlıklı bir hâl alacak ve paydaşlar sıralamaları daha sağlıklı bir biçimde değerlendireceklerdir.

Üniversiteler, yapısal özellikleri gereği, birbirinden farklı girdilere ve çıktılara sahip kurumlardır. Faust (2007)'un ifade ettiği gibi üniversiteler, ürünleri ölçülebilen ve yalnızca pazar ihtiyaçlarına göre uyarlanabilen akademik fabrikalar değildirler. Üniversiteler, zamansız taahhütlerde bulunan ve bu taahhütlere yönelik tahmin edilemeyen ve çoğu zaman ölçülemeyen getirileri olan kuruluşlardır. Kayseri Erciyes Üniversitesindeki bilim insanlarının Covid-19'a karşı geliştirmiş oldukları aşıyla binlerce insanın hayatının kurtarılmasına yardımcı olması, Akdeniz Üniversitesindeki bilim insanlarının dünyada ilk defa gerçekleştirdikleri organ nakilleri vb. birçok gelişme ölçülemeyen getiriler için verilebilecek en güzel örneklerdir. Bu noktadan hareketle, mevcut üniversite sıralamalarının malayani bir çaba olduğu bir kez daha iddia edilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yükseköğretimin kitleselleşmesi, piyasalaşması ve küreselleşmesi ile birlikte yaşanan uluslararası rekabet sonucu ortaya çıkan üniversite sıralamaları, kavramsallaştırılmış, yükseköğretim sistemleri için navigatör olma rolü kazanmıştır. Sıralamaları bir iletişim unsuru olarak kullanan kuruluşlar, paydaşları ve üniversitelerin amaç ve hedeflerini derinden etkilemektedir. Basit bir metodoloji yardımıyla üniversitelerin performanslarını tek bir puanla ifade eden sıralamalar, kurumların sahip olduğu zenginliği gizlemektedir. Katılım gösteren üniversite sayısının artışıyla birlikte rasyonelleşen sıralamaların, gelecekte daha yaygın bir hâl alacağı, yükseköğretim sistemleri üzerindeki etkilerinin daha sofistike olacağı düşünülmektedir.

Sıralamaların etkisi, küresel rekabette yer edinmek için yükseköğretim sistemlerini yapılandırmada stratejik bir biçimde kullanılmaları itibar yarışımı beraberinde getirmiştir. Sıralamaların oluşturulmasında kullanılan değerlendirme ölçütleri yarışı kazananlarının belirlenmesinde büyük öneme sahiptir. Ancak değerlendirme ölçütlerinin bazı üniversitelere fayda sağladığı, kısacası sıralama sonuçlarının yanlış olduğu kolaylıkla görülebilir. Sıralamalarda kullanılan itibar ölçütlerinin ağırlıkları %30 ilâ %50 arasında değişmekte, sıralamalar bilindik, tarihi ve anglofon üniversitelerin lehine sonuçlanmaktadır. İtibar ölçütlerinin

ağırlıklarına böylesine yüksek değerler atfedilmesi, bu üniversitelerin diğer üniversitelerden (k)ayrılmasına hizmet etmektedir. Bu durum sıralamalara katılan üniversiteler arasında haksız bir rekabetin yaşandığının en büyük göstergelerinden bir tanesidir. Diğer üniversiteler ile birlikte Türk yükseköğretim sisteminde yer alan üniversiteler itibar ölçütlerinin dışında kalan atf sayısı, makale sayısı ve öğrenci sayısı vb. ölçütlerle sıralanmakta, bir başka ifadeyle performanslarının %50'si ilâ %70'i ile diğer üniversitelerle yarışmaktadırlar. Objektiflikten uzak değerlendirme ölçütleri ile akıntıya karşı kürek çekmek zorunda bırakılan üniversiteler/üniversitelerimiz, beyhude çabalarla kazanımlı belli olan bir oyunda mücadele etmektedirler.

Sıralamalardaki rekabetin haksız bir biçimde yaşandığını ortaya koyan göstergelerden biri de üniversite bütçeleridir. Sıralamalarda başı çeken üniversitelerin yıllık bütçeleri ile Türk yükseköğretim sistemindeki üniversitelerimizin yıllık bütçeleri arasında büyük farklılıklar olduğu, hatta tüm üniversitelerimiz bütçeleri bir araya getirilse bile bu farkın kapanamayacağı net bir biçimde görülebilir. Ekonomimiz göz önüne alındığında, üniversitelerimize ilk bakışta nominal anlamda büyük miktarlarda bütçelerin ayrıldığı, birim bazındaki bütçe değerleriyle üniversitelerimizin küresel çapta rekabet gücüne sahip olduğu ifade edilebilir. Ancak kur farklılıkları da denkleme katıldığında rekabetin mümkün olamayacağı anlaşılabilir. Ayrıca ülkemizde üniversite sayısında yaşanan artış, üniversitelerin bölünerek yeni üniversitelerin kurulması yükseköğretime ayrılan bütçeden dağıtılan payın üniversite bazında azalmasına neden olmaktadır.

Bu durum üniversitelerimizin sıralamalardaki rekabet etme gücünü azaltmakta, ülkemizdeki bilim insanlarının performanslarının da tartışılır hale gelmesine neden olmaktadır. Daha düşük bütçeler ile bütçesi çok daha büyük olan üniversiteleri sıralamalarda gerisinde bırakan üniversitelerimizin bilim insanlarının aslında ne kadar üstün bir performans sergilediği dikkate alınmalıdır.

Sıralamalarda kullanılan ham verilerin neler olduğu ve verilerin nasıl işlendiği paydaşlar tarafından bilinmemektedir. Paydaşların, üniversitelerin gerçekte nasıl sıralandığını görmelerini sağlayacak bir işleyiş de bulunmamaktadır. Üniversitelerin elde ettikleri performans skorlarına ve sıralamalardaki konumlarına vurgu yapan sıralamalar, şeffaflıktan büyük ölçüde yoksundurlar. Bu bağlamda sıralama sonuçlarında karşılaşılan tutarsızlıklar manidardır. Özellikle yeni kurulan ve akademik kadrosu ücrete mahsuben çalışan bilim insanları ile güçlendirilen bazı vakıf üniversitelerinin köklü bir geçmişe sahip üniversitelerden daha iyi bir sıralama sonucu elde etmesi şaşırtıcı olduğu kadar anlamsızdır. Dolayısıyla sıralamalardan daha gerçekçi ya da daha tutarlı sonuçlar elde etmek için üniversitelerin nitelendirilmesine ihtiyaç vardır. Ülkemizde yükseköğretim kurumlarının akademik başarılarını değerlendirmek için kurulan URAP, üniversiteleri "devlet-vakıf, tıp fakültesi



olan-olmayan, 2.000 yılından önce-sonra kurulan, 6.000'den az-fazla öğrencisi olan" özelliklerine göre nitelendirmektedir. Bu kapsamda URAP tarafından yapılan sıralamaların üç büyüklerin yapmış olduğu sıralamalara kıyasla daha mantıklı sonuçlar verdiği ifade edilebilir.

Sıralamalar itibar, bütçe ve yayın/atıf sayısı gibi göstergelerle küresel çapta tanınırlık fırsatı sunmaktadır. Küresel çaptaki tanınırlık ile paydaşlara buz dağının yalnızca su üstünde kalan kısmı gösterilir iken, gerçekte buz dağının altında olan kısmı, yani sıralamaların yükseköğretim kurumları üzerindeki gerçek etkileri gizlenmektedir. Birtakım üniversitelerin üstünlüklerini kabul ettirme, küresel modeli güçlü kılarak üniversiteleri bağlamından ve amacından uzaklaştırma, yetkin insan kaynağını (öğrenci, akademisyen gibi) yönlendirme, özellikle gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerin yükseköğretim kurumlarında kaygı kültürü oluşturma vb. gizlenen etkilerden bazılarıdır. Sıralanan üniversitelerin devlete bağlı kurumlar olması, sıralayanların ise özel kuruluşlar olması buz dağının altında yatan gerçeklerin neden gizlendiğinin kanıtıdır. Sıralama kuruluşları, yükseköğretim paydaşları için bir illüzyon gösterisi sunmaktadır. Tıpkı şapkadan tavşan çıkaran bir illüzyonistin numarasında yaptığı gibi sıralama kuruluşları, yükseköğretim paydaşlarını etkisi altına almakta, sıralama sonuçlarının değerlendirme sürecinde yanılsamaya uğramalarına neden olmaktadır. Sıralama yapan kuruluşların sayısının artışı ve sonuçların geniş kitleler tarafından takip edilmesi, sıralamaların illüzyonunun sıradan tartışma konularının ötesinde sorgulanmasını gerekli kılmaktadır. Mevcut sıralamalar nasıl iyileştirilebilir? ve kullanılan göstergelerin ağırlıkları ne olmalıdır? gibi soruların yerine yükseköğretim kurumlarını değerli kılan şeyler nelerdir? Paydaşların üniversitelerden beklentileri nelerdir? Paydaşlar ve üniversiteler için asıl önemli olan nedir? Üniversitelerin sıralanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar nelerdir? Sıralamalar hangi perspektiflerden ele alınmalıdır? Yöntem bilimcilere sıralama çalışmalarında neden yer verilmelidir? vb. soruların sayısını artırarak sıralamalara yönelik tartışmayı daha ileri noktalara taşımaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Son söz olarak üniversite sıralamalarının, değerli bir eğitim kurumunun yapısının ne olduğunu ya da olabileceğine yanıt aramaktan ziyade, sıralama yapan kuruluşların kendi yararına çalışan bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: BS: Fikir, veri toplanması, veri analizi, bulguların yorumlanması, kaynak taraması makalenin yazılması; BZE: Fikir, tasarım, danışmanlık/denetleme, makalenin yazılması, eleştirel inceleme. / BS: Project idea, data collection, data analysis, interpreting the result, literatür search, writing the manuscript; BZE: Project idea, conceiving and designing the study, study monitoring, writing the manuscript, critical reading and final check of the manuscript.

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma, herhangi bir resmi, ticari ya da kâr amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / This work did not receive any specific grand from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.

Kaynakça

- Aguillo, I., Bar-Ilan, J., Levene, M., & Ortega, J. (2010). Comparing university rankings. *Scientometrics*, 85(1), 243-256.
- Altbach, P. (2003). The costs and benefits of world-class universities. *International higher education*, 3(3), 5-8.
- Altbach, P. G. (2012). The globalization of college and university rankings. *Change: The magazine of higher learning*, 44(1), 26-31.
- Arteaga, E., Joya, M., & Bastidas, G. A. (2014). Identidad estudiantil universitaria en la Escuela de Medicina, Sede Carabobo, Universidad de Carabobo, Venezuela. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 11(1), 3.
- Avrupa Patent Enstitüsü (EPO). (2021). *Patent endeksi raporu*. Efor Patent. <https://eforpatent.com.tr/avrupa-patent-ofisi-epo-patent-endeksi-2021-raporu/>. (Erişim Tarihi: 07.12.2022).
- Aziz, N. A. A., Janor, R. M., & Mahadi, R. (2013). Approach. *Social and Behavioral Sciences*, 90, 540-548.
- Belenkuy, C., & Karadag, E. (2022). Hegemony in global rankings: A Gramscian analysis of bibliometric indices and ranking results. *COLLNET Journal of Scientometrics and Information Management*, 16(2), 253-277.
- Chen, K. H., & Liao, P. Y. (2012). A comparative study on world university rankings: a bibliometric survey. *Scientometrics*, 92(1), 89-103.
- Chen, P. (2019). Effects of normalization on the entropy-based TOPSIS method. *Expert Systems with Applications*, 136, 33-41.
- Clarke, M. (2005). Quality assessment lessons from Australia and New Zealand. *Higher Education in Europe*, 30(2), 183-197.
- Clarke, M. (2007). The impact of higher education rankings on student access, choice, and opportunity. *Higher Education in Europe*, 32(1), 59-70.
- Collins, F. L., & Park, G.S. (2016). Ranking and the multiplication of reputation: Reflections from the frontier of globalizing higher education. *Higher Education*, 72, 115-129.
- Cortés V., D. (2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria: El caso de la UNAM. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 78-90.
- Dill, D. D., & Soo, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher education*, 49, 495-533.
- Dhawi, B. M., Al-Maliji, R. I. (2010). *Directives of the Effective Educational Department*. Cairo: Arab Thought House.
- Eacea-Education, A. (2012). Culture Executive Agency (2012). *Citizenship Education in Europe*.
- Eccles, C. (2002). The use of university rankings in the United Kingdom. *Higher Education in Europe*, 27(4), 423-432.
- Erkoç, T. E. (2016). Measuring efficiencies of Turkish public universities with non-parametric efficiency estimation method. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 124-136.
- Euronews. (2022). *Çin bilimsel makale sayısı ve etkinliği açısından ABD'yi geçerek dünyada lider oldu*. Euronews. <https://tr.euronews.com/2022/08/14/cin-bilimsel-makale-sayisi-ve-etkinligi-acisindan-abdyi-gecerek-dunyada-lider-oldu>. (Erişim Tarihi: 07.12.2022).
- Fauzi, M. A., Tan, C. N. L., Daud, M., & Awalludin, M. M. N. (2020). University rankings: A review of methodological flaws. *Issues in Educational Research*, 30(1), 79-96.
- Faust, D. (2007). *Installation address:unleashing our most ambitious imaginings*. Harvard. <https://www.harvard.edu/president/speeches-faust/2007/installation-address-unleashing-our-most-ambitious-imaginings/> (Erişim Tarihi: 16.01.2023).
- Federkeil, G. (2008). Rankings and quality assurance in higher education. *Higher education in Europe*, 33(2-3), 219-231.
- Fowles, J., Frederickson, H. G., & Koppell, J. G. (2016). University rankings: Evidence and a conceptual framework. *Public Administration Review*, 76(5), 790-803.
- Gadd, E. (2020). University rankings need a rethink. *Nature*, 587(7835), 523-524.
- Gioia, D. A., Schultz, M., & Corley, K. G. (2000). Organizational identity, image, and adaptive instability. *Academy of management Review*, 25(1), 63-81.
- Gornitzka, A., & Maassen, P. (2000). Hybrid steering approaches with respect to European higher education. *Higher education policy*, 13(3), 267-285.
- Hansson, S. O. (1994). Decision theory. *A brief introduction. Department of Philosophy and the History of technology*. Royal Institute of Technology. Stockholm.
- Hazelkorn, E. (2009). Rankings and the battle for world-class excellence: Institutional strategies and policy choices. *Higher education management and Policy*, 21(1), 1-22.
- Hazelkorn, H. (2011). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence*. London: Palgrave Macmillan.
- Hazelkorn, E. (2013). How rankings are reshaping higher education. In V. Climent, F. Michavila & M. Ripollés, (Eds.), *Los rankings universitarios, Mitos y Realidades*.
- Hazelkorn, H. (Ed.). (2017). *Global rankings and the geopolitics of higher education: Understanding the influence and impact of rankings on higher education, policy and society*. Oxford: Routledge.
- Johnes, J. (2018). University rankings: What do they really show?. *Scientometrics*, 115(1), 585-606.
- Hazelkorn, E. (2019). *The 'Best' universities in the world: Can global university ranking systems identify quality education?*. WENR <https://wenr.wes.org/2019/09/the-best-universities-in-the-world-can-global-university-ranking-systems-identify-quality-education>. (Erişim Tarihi: 23.04.2023).
- Kaycheng, S. (2015). Multicolinearity and indicator redundancy problem in world university rankings: an example using times higher education world university ranking 2013-2014 data. *Higher Education Quarterly*, 69(2), 158-174.
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publisher
- Labianca, G., Fairbank, J. F., Thomas, J. B., Gioia, D. A., & Umphress, E. E. (2001). Emulation in academia: Balancing structure and identity. *Organization Science*, 12(3), 312-330.
- Marginson, S., & Van der Wende, M. (2007). To rank or to be ranked: The impact of global rankings in higher education. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 306-329.
- Özdağoğlu, A. (2014). Normalizasyon Yöntemlerinin Çok Ölçütlü Karar Verme Sürecine Etkisi-Moora Yöntemi İncelemesi. *Ege Academic Review*, 14(2).
- Power, M. (1997). *The audit society: Rituals of verification*. OUP Oxford.
- Pusser, B., & Marginson, S. (2013). University rankings in critical perspective. *The journal of higher education*, 84(4), 544-568.
- Resnik, M. D. (1987). *Choices: An introduction to decision theory*. U of Minnesota Press.
- Rhein, D., & Nanni, A. (2023). The impact of global university rankings on universities in Thailand: don't hate the player, hate the game. *Globalisation, Societies and Education*, 21(1), 55-65.



- Rodrik, D. (1999). *The new global economy and the developing countries: Making openness work*. Washington, DC: Overseas Development Council.
- Rust, V. D., & Kim, S. (2015). Globalization and global university rankings. *Second international handbook on globalisation, education and policy research*, 167-180.
- Satıcı, S. (2021). Farklı normalizasyon tekniklerinin çok kriterli karar verme yöntemlerine etkisi: WASPAS örneği. *İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 350-361.
- Sauder, M., & Espeland, W. N. (2009). The discipline of rankings: Tight coupling and organizational change. *American sociological review*, 74(1), 63-82.
- Shin, J. C., & Harman, G. (2009). New challenges for higher education: Global and Asia-Pacific perspectives. *Asia Pacific Education Review*, 10, 1-13.
- Shin, J. C., & Toutkoushian, R. K. (2011). The past, present, and future of university rankings. In K. Jung Cheol S., Robert, K., T., & Ulrich, T. (Eds.), *University rankings: Theoretical basis, methodology and impacts on global higher education* (Vol. 3, pp. 1-16). Dordrecht: Springer.
- Shore, C., & Wright, S. (2015). Audit culture revisited: Rankings, ratings, and the reassembling of society. *Current Anthropology*, 56(3), 421-444.
- Snellman, C. L. (2015). University in knowledge society: Role and challenges. *Journal of System and Management Sciences*, 5(4), 84-113.
- Stack, M. (2016). *Global university rankings and the mediatization of higher education*. Springer.
- Stansaker, B., & Kehm, B. (2009). Introduction. In M. K. Barbara & S. Bjorn (Eds.), *University rankings, diversity, and the new landscape of higher education* (pp. vii–xix). Rotterdam: Sense Publishers.
- Stansaker, B. R. (2003). Trance, transparency and transformation: the impact of external quality monitoring on higher education. *Quality in higher education*, 9(2), 151-159.
- Stella, A., & Woodhouse, D. (2006). *Australian Universities Quality Agency: Ranking of Higher Education Institutions*. Australian Universities Quality Agency.
- Stiglitz, J. (2002). *Globalization and Its Discontents*. New York: Norton.
- Stuart, D. L. (1995). Reputational Rankings: Background and Development. *New directions for institutional research*, 88, 13-20.
- Teodoro, A., Santos, E., & Costa Junior, R. D. (2018). University rankings: between market regulation and the diffusion of organizational models: The Brazilian case. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 175-191.
- Tofallis, C. (2012). A different approach to university rankings. *Higher Education*, 63, 1-18.
- Tosunoğlu N., & Apaydın A., (2020). Üniversite sıralama göstergelerinin bulanık analitik hiyerarşi prosesi (AHP) ile sıralanması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 451-460.
- Tyagi, P., Yadav, S. P., & Singh, S. P. (2009). Relative performance of academic departments using DEA with Sensitivity Analysis. *Evaluation and Program Planning*, 32, 168–177.
- Usher, A., & Medow, J. (2009). A global survey of university rankings and league tables. In M. K. Barbara & S. Bjorn (Eds.), *University rankings, diversity, and the new landscape of higher education* (pp. 3–18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Uslu, A., Ertaş, F. C., & Yayar, R. (2018). Performansa dayalı etkinlik analizi: Devlet üniversiteleri örneği. *International Journal of Social Inquiry*, 11(1), 255-276.
- Van Raan, A. F. (2005). Fatal attraction: Conceptual and methodological problems in the ranking of universities by bibliometric methods. *Scientometrics*, 62, 133-143.
- Van Vught, F. (2007). Diversity and differentiation in higher education systems. In *CHET anniversary conference* (Vol. 16).
- Wahid Jerges, A. (2020). Egyptian Universities in Knowledge Society and Improving their Ranking in the World University Rankings. *International Journal of research in Educational Sciences.*, 3(2), 311-360.
- Woelert, P., & Yates, L. (2015). Too little and too much trust: Performance measurement in Australian higher education. *Critical Studies in Education*, 56, 175–189.
- Yüce, H., & Özkan, A. O. (2021). Normalizasyon yöntemlerinin biyomedikal verilerde sınıflandırma performansına etkisi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (30), 35-43.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Raising Scientists: A Phenomenological Study on Advisor - Advisee Relationships in Doctoral Education

Bilim İnsanı Yetiştirme: Doktora Eğitiminde Danışan - Danışman İlişkisi Üzerine Bir Olgubilim Çalışması

Sevinç Gelmez Burakgazi^{1a,1b} , Gökçe Gökalp² , Sevgi Kaya Kaşıkçı³ , Hamdican Yıldırım⁴ ,
Amine Merve Ercan⁵ , Ali Yıldırım⁶ 

^{1a} Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Ankara, Türkiye.

^{1b} University College London, Curriculum, Pedagogy & Assessment, London, UK.

² Middle East Technical University, Department of Educational Sciences, Ankara, Türkiye.

³ Middle East Technical University, Department of Educational Sciences, Ankara, Türkiye.

⁴ Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Ankara, Türkiye.

⁵ Friedrich-Schiller Universität Jena, Chair of Adult Education, Jena, Germany

⁶ University of Gothenburg, Department of Pedagogical, Curricular and Professional Studies, Göteborg, Sweden.

Özet

Bu çalışma, üniversitelerin doktora danışmanlığı ile ilgili iç mekanizmalarını ve danışan-danışman ilişkisinin geleceğin bilim insanlarının gelişimindeki rolünü deşifre ederek, doktora eğitimi süreci boyunca danışan-danışman ilişkisini hem danışan hem de danışman perspektifinden kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel olgubilim deseni kullanılmıştır. Türkiye’de iyi kurulmuş danışan-danışman süreçleri ve güçlü organizasyon kültürleri ile uluslararası düzeyde kabul görmüş, tanınırlığı yüksek iki araştırma üniversitesinde 13 doktora öğrencisi ve 18 öğretim üyesi ile görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlar, süreç boyunca her iki tarafın birbirinden ve kendisinden beklentilerinin yanı sıra danışan-danışman ilişkisinin sürecin verimliliğine, danışanların gelecekteki akademik kariyerlerine ve kimliklerine etkisini ortaya koymaktadır. Danışanlar genel olarak danışmanları ile olan iletişim ve çalışma planlarını vurgularken, danışmanlar da danışmanlık sürecinin farklı boyutlarının bilim insanı kimliği anlayışını nasıl etkilediğini vurgulamışlardır. Ayrıca, öğrencilerin danışmanlarının desteğini hissettiklerinde ve danışmanları ile yakın bir ilişki içinde olduklarında kendilerini bilim insanı/araştırmacı olmaya daha yakın hissettikleri ve danışmanların söylemlerinin bu argümanı tüm öğretim üyelerinin desteğini bir bütün olarak hissetmek şeklinde genişlettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, danışmanların geleceğin bilim insanlarını yetiştirmedeki önemli rolünü vurgulayarak, üniversitelerin öğretim üyelerinin danışmanlık becerilerini geliştirmelerini desteklemenin yollarını bulma ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Danışan, Danışman, Doktora Eğitimi, Danışan - Danışman İlişkisi, Olgubilim Deseni.

Abstract

The current study aimed to examine the advisor-advisee relationship from the perspectives of both advisees and advisors throughout the doctoral education process, deciphering the internal mechanisms of universities related to doctoral advisement and the role of the advisor-advisee relationship in the development of future scientists. A qualitative phenomenological research design was used through interviews conducted with 13 doctoral students and 18 faculty members at two high-ranking public research universities with well-established advisor-advisee processes and strong organizational cultures. The results demonstrate the expectations of both parties from each other and themselves throughout the process as well as the effects of the advisor-advisee relationship on the efficiency of the process, advisees’ future academic careers, and identities. Advisees generally focused on communication and planning thesis work with advisors while the advisors stressed how different dimensions of the supervising process affect the understanding of scientist identity. Additionally, it was concluded that students feel closer to being a scientist/researcher when they feel the support of their advisor and have a close relationship with their advisor, and the discourses of advisors extend this argument to feeling the support of all faculty members as a team. The study highlights the important role of advisors in raising future scientists which demonstrates the need for universities to find ways to support faculty members in developing their supervisory skills.

Keywords: Advisor, Advisee, Doctoral Education, Advisor-Advisee Relationship, Phenomenological Study.

İletişim / Correspondence:

Arş. Gör. Amine Merve Ercan
Friedrich-Schiller Universität Jena,
Chair of Adult Education, Am
Planetarium 4, 07743, Jena, Almanya
e-posta: amine.merve.ercan@gmail.
com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(2), 273-286. © 2023 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Nisan / April 5, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Haziran / June 23, 2023

Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Gelmez Burakgazi, S., Gökalp, G., Kaya Kaşıkçı, S., Yıldırım, H., Ercan, A. M. & Yıldırım, A. (2023). Raising Scientists: A Phenomenological Study on Advisor - Advisee Relationships in Doctoral Education. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(2), 273-286. doi: 10.53478/yuksekogretim.1276510

*Bu makalenin bir bölümü AERA’da (2021) aynı başlıkla sunulmuştur: “Raising a Scientist: A Phenomenological Study on the Advisor-Advisee Relationship” / A part of this paper was presented at AERA (2021) with the same title: “Raising a Scientist: A Phenomenological Study on the Advisor-Advisee Relationship”

ORCID: S. Gelmez Burakgazi: 0000-0002-4553-1433; G. Gökalp: 0000-0001-8403-5929; S. Kaya Kaşıkçı: 0000-0003-0949-6877; H. Yıldırım: 0000-0003-4078-5335; A. M. Ercan: 0000-0002-7463-8918; A. Yıldırım: 0000-0001-7350-0741



Universities, with the scientific research they conduct, play a significant role in the development of both the society within which they exist and the world in training the qualified human resources and in contributing to the production of the knowledge and the technology the world needs. As a natural consequence of the information age, research and the knowledge claims it produces places universities in a critical position. These needs of the universities are often addressed through graduate education. Graduate education aims to raise scientists who will serve either as researchers or academicians in universities in the future and contribute both to the knowledge base in a given field and to the production of the type of technological products that will address the needs of the developing society.

Theoretical Framework

Weidman et al. (2001) define the professional socialization of doctoral students as the process of gaining the knowledge, skills, and values necessary for individuals to successfully begin their professional careers. A student's being a part of a university in general and feeling integrated with it are shaped by the coming together of her/his experiences over time (Gardner, 2008). Socialization is usually carried out by the transfer of organizational or professional culture and takes place within an academic culture for doctoral students. Tierney (1997) defines organizational culture as the sum of symbolic or instrumental actions within the organization that plays a role in producing common meanings. With this definition, professional socialization can be considered as the successful understanding and integration of these actions by new members. Organizational culture teaches its members how to behave, what can be expected, and what it is to be successful or not to fail. Advisors have an impact on the acquisition of organizational culture since they are at the top of the resources that make this transfer. That means they are in a central position in the doctoral process and the doctoral experience (Barnes et al., 2010). Given the central role of the advisors in doctoral education and the professional socialization of doctoral students, we first define advising, followed by a detailed examination of the literature on the advisee-advisor relationship, its consequences, and the roles and responsibilities of both of the advisors and advisees.

Significance of the Advisor-Advisee Relations

Research shows that advisors play an important role in doctoral students' learning experience; however, not all advisors and students have the same advisor-advisee relationship perception (Fairbanks, 2016). The challenges that arise in these diverse experiences cause problems for doctoral students, such as high dropout rates, long program completion times, and inadequate teaching and research (Gardner & Barnes, 2007). For instance, student attrition in doctoral education is seen as a striking problem in

different countries. Although there are some differences in attrition rates between disciplines in the US, on average, 40-60% of students enrolling in should be written together doctoral programs do not complete the doctorate (Council of Graduate Schools, 2008). Although student attrition is a frequently discussed issue in international literature (e.g., Lovitts, 2001), there is limited research on this topic in Turkish higher education literature. In the Turkish context, considering the completion rates of candidates who have started doctoral education, it is seen that a considerable number of students take a break from their programs or are passive students (Ertem & Gokalp, 2019). Ertem and Gokalp (2016) examined the overall attrition rates of doctoral students in Türkiye and found that the student attrition rates were 42% and 26% for the two universities in the top 10 in Türkiye according to data from URAP (University Ranking by Academic Performance) in 2015.

Duffy et al. (2018) identify the relationship between the advisor and the advisee as the most important relationship in graduate students' academic life. Research indicates that the advisor-advisee relationship is associated with several indicators of success for graduate students, with the most significant ones being the dissertation progress and successful completion of the dissertation (Sambrook et al., 2008), highlighting the importance of its efficiency (Van Der Linden et al., 2018). Poor relationship between advisee and advisor could impede the dissertation process. Golde (2005) stated that 40% of the students who started their Ph.D. in the US failed to complete their dissertation due to a lack of trust, intellectual support, and communication between advisor and advisee. In addition, according to Faghihi et al. (1998) students who had productive relations with advisors progressed faster than students who had poor relationships with advisors and evaluated advisors as ineffective. For this reason, advisors are identified as the key people that students should be in communication with during the doctoral process (Schlosser et al., 2011), which raises the question of who an effective advisor is and what their responsibilities are (Barnes & Austin, 2008).

Characteristics of an Effective Advisor

Characteristics of an effective advisor are associated with the advisor's responsibilities which include personal characteristics as well as their role in guiding the academic processes of their graduate students (Duffy et al., 2018). Van Der Linden et al. (2018) also found that the mentoring relationship should be meaningful in terms of learning; however, the advisors could not support their students in this dimension. From a different perspective, Sambrook et al. (2008) stated that the most important factor in the effectiveness of the advising process is the advisor-advisee relationship, and a good advisor is a supportive, honest and accessible person who approaches his/her graduate student both as a friend and as a professional, follows a structured process and establishes a non-hierarchical relationship.



Generally, the relationship between the advisor and the advisee has been studied from the perspective of the advisors and how they define this process, whereas there has been scarce research concerning students' perspectives (Taylor et al., 2018) and there are only a few studies that examine the perspectives of both groups. For example, Taylor et al. (2018) examined how doctoral students from different disciplines and advisors both described this process and found that the most effective feature of the advisor for students was the advisor being helpful. Doctoral students and advisors also emphasized the importance of communication skills, emotional support, making sense of the doctoral process, improving the researcher by providing effective and timely feedback, and determining the direction of the research.

Advisors' Responsibilities

Barnes and Austin (2008) have examined advising literature in three main categories: impact, practices, and outcomes. The first category mostly included factors that affect advising, such as perception about the student, previous advising experience; the second category included the behaviors required to be a good advisor and the last category included the outcomes of the advising processes. The main mission of advisors is to ensure the success of advisees, develop them as researchers, and ensure their professional development (Barnes & Austin, 2008). They stressed the importance of providing regular feedback to students to keep them moving forward. They also determined that processes such as cooperation, advising, defense, and punishment are involved in the advising process. Within the scope of the collaboration, they found that there need to be additional academic activities such as conducting other research, publishing articles, and presenting papers at conferences. As a result, they considered the concept of advising from a broader perspective and defined it as guiding the person in the professional development process rather than just focusing on academic activities.

Taken together, these studies emphasize that the description of a good advisor involves personal traits like honesty, accessibility, sensibility as well as academic qualifications and roles like subject area knowledge, directing the dissertation process, contributing to professional development, socializing into the academic culture, and providing structured feedback. In sum, good advising requires combination of the above-stated features and responsibilities than just directing the dissertation.

Doctoral Students' Responsibilities

The responsibilities of the students in the doctoral process vary according to the countries and programs. In the US and Türkiye, there are three main steps: completing the courses, passing the proficiency exam, and writing a dissertation in the last stage. In addition, during this process, students are expected to learn academic language, teaching practices, and research topics in a particular academic field, and realize that

they are they are scientists rather than students (Baker & Pifer 2011). Students are also expected to establish a good relationship with advisors, be part of a network and cooperate with people from the field to develop a researcher identity. As such, the only responsibility of a doctoral student is not to write a dissertation but to be responsible for his/her own development in the process and to train himself/herself as a scientist.

Research on Advisor-Advisee Relationships in Türkiye

In Türkiye, doctoral education's aim is to help students develop the skills necessary to conduct research independently, to examine scientific problems and data in their specific field in-depth and comprehensively, interpreting, analyzing and to reach new synthesis making a unique contribution to the field. Currently 114508 students are enrolled in a total of 11402 doctoral programs in Türkiye (CoHE, 2023). Students accepted to doctoral programs with a Master's degree with a thesis are required to complete at least 7 graduate level courses (14 graduate level courses for those with a bachelor's degree only), to attend a seminar course, pass the qualifying exam, pass the thesis proposal, and successfully complete and orally defend his/her thesis. The maximum time given to complete the degree for those who started the PhD. with a master's degree is 12 semesters (14 semesters for those with a bachelor's degree only). They are required to select their advisors at the end of the first year of the doctoral program which is the starting point of at least a four year advisor-advisee relationship.

In Türkiye, there is limited research on the advisor-advisee relationship, roles, and responsibilities (eg. Arastaman et al., 2020; Bakioglu & Gurdal, 2001; Karadag & Ozdemir, 2017). Most studies conducted are quantitative, generally focusing on the views of research assistants on doctoral processes and problems experienced in doctoral education in general, examining advisor-advisee relationships as a sub-dimension. Bakioglu and Gurdal (2001), found that advisors dictated their terms to advisees, were not giving adequate feedback, and lacked efficient expertise while the dissertation was written "at the last minute," and advisees determined the dissertation topic and developed the required tools by themselves. Generally, advisors' roles were identified as guiding, teaching, and supporting with qualities like honesty, knowing the students, and dedicating time (Seckin et al., 2012). Additionally, students' expectations from advisors include effective communication, support of candidates during research, and training of candidates as effective researchers (Seckin et al., 2012). Another study considering the difficulties faced by research assistants in the doctoral process revealed that the problems experienced by research assistants in advising processes are the most important obstacles to academic development (Karadag & Ozdemir, 2017).

This is an important research area in doctoral education as it has the potential to offer unique perspectives to the search for solutions to improve the process of raising qualified scientists and has the potential to cause significant material and nonmaterial losses in the lives of students as a result of incompleteness of doctoral education (Lovitts, 2001). Such research should contribute to the understanding of the internal mechanisms of universities. Overall, in Türkiye, there is a glaring gap in the literature with research focusing solely on the structure, functioning, and quality of the advisor-advisee relationship in the doctoral process, and these studies were mostly carried out with data collected from research assistants (i.e., Arastaman et al., 2020; Karadağ & Özdemir, 2017). To better understand the entire doctoral education process and the role of the advisor-advisee relationship throughout the process, we conducted a comprehensive examination of the advisor-advisee relationship throughout the doctoral education from both the advisees' and advisors' perspectives. We also explored the contribution of the advisor-advisee relationship to the development of future scientists and academicians. The research questions that guide the current exploration are as follows: (1) What are the perceptions and experiences of Ph.D. students and advisors/faculty members on the roles and responsibilities of advisors and advisees, and the overall advisor-advisee relationship) in the advising process? (2) What are the effects of the various dimensions of the advising process mentioned above and the different experiences related to these dimensions on the scientist training process?

Method

In this study, a qualitative phenomenological research design was used to investigate the advisor-advisee relationship experience from the perspectives of both advisors and advisees. Phenomenological studies are patterns that examine the perceptions and experiences of individuals who experience these phenomena and the meanings they attribute to them through in-depth interviews (Patton, 1990). The phenomenon in this study was supervision experiences of advisors' and advisees'. This design helped us to gather detailed information about the experience which we are aware of but do not have detailed information about as discussed by Yıldırım and Şimşek (2016).

Participants. The study was conducted at two major state universities in Türkiye, in three programs under the Educational Sciences Department with 13 doctoral students at different stages (course period, dissertation period, etc.) and 18 faculty members who work in the same department as advised doctoral students (see ■ Table 1 & ■ Table 2). The two major state universities were selected because they have been identified as research universities with well-established advisor-advisee processes and a strong organizational culture in Türkiye. To the best of our knowledge, there is a lack of study investigating advisor-advisee relationships from the perspectives of both parties at educational sciences departments. Upon identifying key dimensions of variations (gender, program, phase in doctoral study, job status, etc.), participants were recruited based on a maximum variation

■ Table 1. Demographics of the Instructor Participants.

	Gender	University	Department	Title	Experience (year)
I1	M	U1	EAP	Professor	13
I2	M	U1	CI	Professor	29
I3	M	U1	COUN	Professor	30
I4	F	U1	CI	Professor	16
I5	F	U1	COUN	Professor	30
I6	F	U1	COUN	Professor	46
I7	F	U1	CI	Professor	20
I8	F	U2	CI	Professor	22
I9	F	U2	CI	Asst. Professor	9
I10	M	U2	EME	Professor	32
I11	F	U2	EME	Professor	24
I12	F	U2	EME	Assoc. Professor	8
I13	M	U2	EAP	Assoc. Professor	9
I14	M	U2	EAP	Professor	9
I15	F	U2	COUN	Professor	16
I16	M	U2	COUN	Professor	11
I17	F	U2	COUN	Assoc. Professor	11
I18	M	U2	CI	Assoc. Professor	11

Note: Instructor participants were on average 52.6 years old (SD = 9.05).



■ **Table 2.** Demographics of the Student Participants.

	Gender	University	Department	Employment	Time Spent in the Graduate Program	Phase
S1	F	U1	COUN	Employed*	5	Qualification
S2	F	U1	EAP	Employed*	10	Graduated
S3	F	U1	CI	Employed*	2	Course
S4	M	U1	COUN	Employed	7	Thesis
S5	M	U1	CI	Employed	6	Thesis
S6	F	U1	COUN	Employed*	4	Thesis
S7	F	U1	CI	Employed*	9	Thesis
S8	F	U1	EAP	Employed*	4	Course
S9	M	U2	EME	Employed*	8	Thesis
S10	M	U2	COUN	Employed	8	Thesis
S11	M	U2	EAP	Employed	10	Graduated
S12	F	U2	CI	Employed*	7	Thesis
S13	M	U2	EME	Employed*	7	Thesis
S14	F	U2	CI	Employed	7	Thesis

Note: Student participants were on average 33.1 years old (SD = 4.08).

sampling strategy. As suggested by Creswell (2005) and Patton (2002), the researchers sampled individuals that vary in some characteristic or trait as much as possible to identify important common patterns. ■ Table 1 and 2 show the demographic profile of the participants.

Data Collection Tools. Two semi-structured interview forms: one for advisors and one for advisees were used. Interview is the primary data collection tool in phenomenological research (Creswell, 2012). The forms were developed by the researchers based on previous literature examining the doctoral education process in terms of the stages of doctoral education. Participants were asked about the advisor-advisee relationship and how it has evolved from the beginning stage of doctoral education involving taking courses, during the preparation stage for examinations and determining committee members, and at the dissertation phase to provide a comprehensive picture of the advisor-advisee relationship. These forms were finalized with opinions from three field experts. Pilot interviews were held with both advisors and doctoral students having characteristics similar to the target participants.

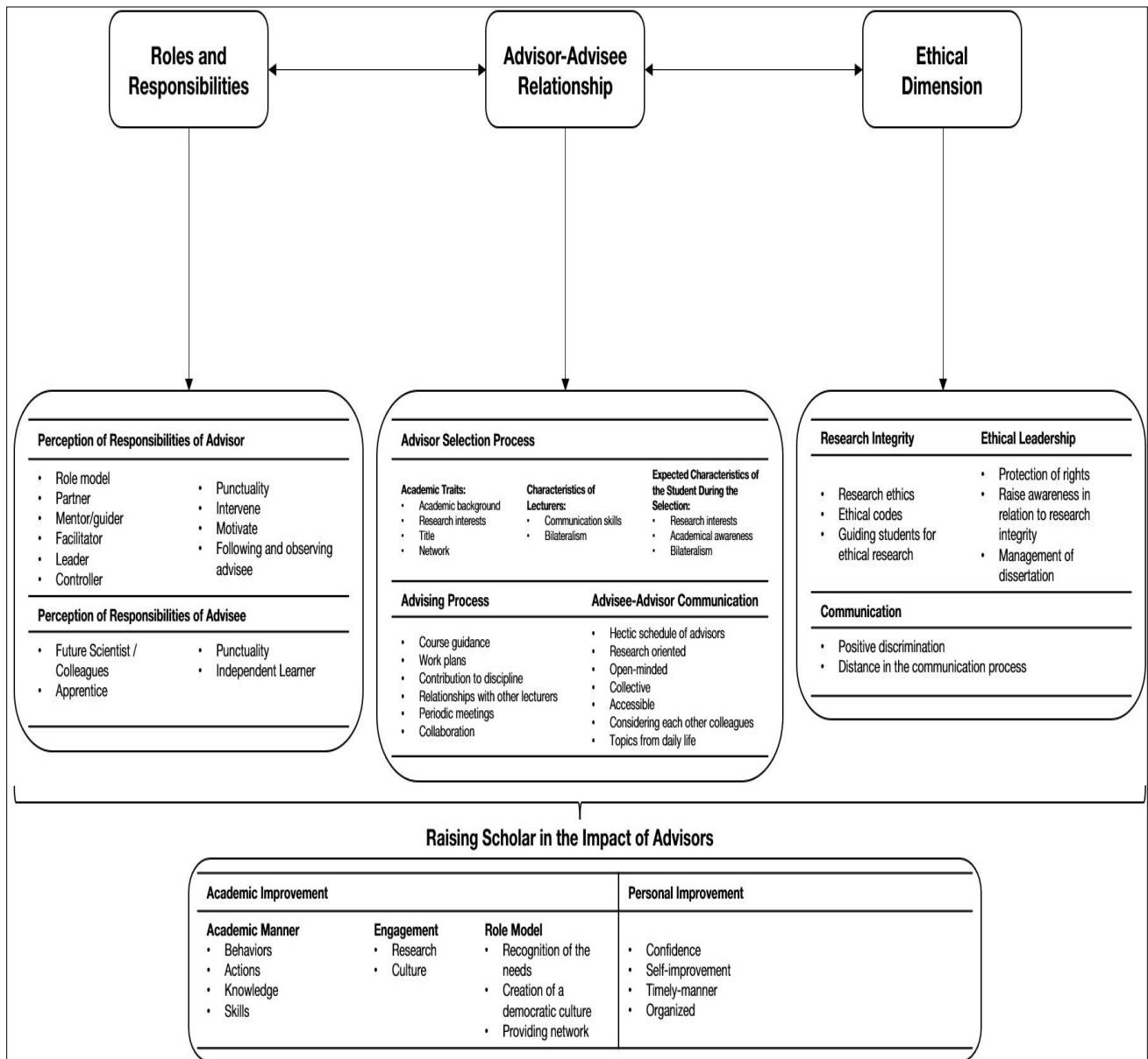
Data Collection Procedures. Upon obtaining ethical permissions from both universities, data collection was initiated. Face-to-face interviews were conducted in the 2019-2020 Fall semester by the researchers. Interviews were audio-recorded with the permission of the participants and each lasted approximately 45-60 minutes.

Data Analysis. A total of 303 pages of transcription were subjected to thematic content analysis. For this, the interview records were read in detail, first themes and categories were created based on the research questions, every relevant

expression were listed, irrelevant ones were eliminated in data reduction while moving back and forth between statements until themes were appropriately reflected in the clusters (Colaizzi, 1978), other dimensions were added when necessary to explication, individual textual descriptions were constructed to develop an integrative description of meanings and essences of experiences for the group as a whole as well (Moustakas, 1990), themes were identified, then the data were organized along these themes and codes to give it a meaningful structure, then the results were written based on this structure established through detailed descriptions and selected critical quotations.

Trustworthiness. Trustworthiness is one way to prove that the research is strong and the findings are notable (Lincoln & Guba, 1985). To demonstrate trustworthiness the strategies mentioned by Lincoln and Guba (1985) were taken into consideration: Credibility, transferability, dependability, and confirmability. To increase credibility, the data sources were diversified by including participants from different fields in education at different stages of the doctoral program. In qualitative research, triangulation refers to the use of various methods or data sources to generate a thorough understanding of phenomena (Patton, 1999). Denzin (1978) and Patton (1999) classified triangulation into four types: (a) technique triangulation, (b) investigator triangulation, (c) theory triangulation, and (d) data source triangulation. The fact that the process was followed by more than one researcher contributed to triangulation (researcher triangulation). Also, in-depth interviews and well-documented processes, and detailed descriptions of the process during the research contributed significantly to the credibility of the study, as discussed by Lincoln and Guba (1985). Thick descriptions were also a way to increase transferability.

Figure 1. The Themes and Codes Emerged From the Data.



For confirmability, the quotations were used wherever necessary to support the findings. To avoid researcher bias, researchers discussed creating a thorough framework and interpretations of the results, results were supported with quotes wherever possible, and records were maintained for everyone on the research team.

The Human Subjects Ethics Committee of the Middle East Technical University and Hacettepe University assessed the research proposal and approved the project. The first approval was solicited on 24.05.2019 from Hacettepe University (approval code: 76942594-600/00000608426) and the second approval was solicited on 10.05.2019 from Middle East Technical University (approval code: 243-ODTÜ-2019).

Results

The roles and responsibilities of both advisors and advisees, advisor-advisee relationship during the process and ethical dimension of the advisor-advisee relationship were the key results that uncover the answers for the research question 1. Concerning research question 2, contributions to academic development and personal development emerged as the main themes. **Figure 1** illustrates the overall model.

Roles and Responsibilities of the Advisors and Advisees

How advisors and advisees defined and perceived both roles and responsibilities of advisors and advisees were



reported under this section. The definition of the role of advisors varied as mentor, guide, facilitator, leader, director, controller, partner, and role model.

Perceptions of Advisors' Roles and Responsibilities.

There is a concrete relationship between the attributed roles of the advisors and expectations from the advisors. Both the advisors and advisees who described the advisor as a facilitator highlighted that advisors should intervene, motivate, and follow up while observing the advisees.

"When advisees show frustration at any stage, I always intervene and make an effort to bring them back to the field, which is what being an advisor requires." (I18, U2)

"...I think it is important how an advisor can motivate and support advisees because I think that one of the most important things in this process is motivation." (S4; U1)

Advisors described their roles as guides, mentors providing guidance specifically about scientific methods, ethics, academic writing, and reading. One advisor provided a detailed description of the advisor's role as involving orientation to the field, providing guidance and supervision, and described mentoring as encompassing all of these roles within.

I mean, of course, there are all of these, getting used to the field, supervision, guiding their work, but mentoring is more inclusive in my opinion. In other words, it enables a person to adapt to the field, brings supervision, and mentoring brings other dimensions, in my opinion (...) I think a person with field experience can mentor, and I think that mentoring is more inclusive compared to these concepts. (I8, U2)

Some advisors (I7, U1; I14, U2) specifically mentioned the need for counseling and supporting while trying to create a healthy balance between academic and personal life where the advisor's role is changed and s/he becomes a facilitator, motivating, and supporting the advisees.

Some advisees know a bit about what to do, but their motivation has dropped because of other problems in life. They become unable to accomplish a task. "I can play the role of a psychologist, solve this problem, and create a little motivation with my advisee (...) Advisees arrive, and six months go by. (...) I invite them to talk. I'm trying to be supportive. With that psychological support, I win advisees back and pull them back to work. (I14; U2)

Advisees also defined the role of advisors in a similar vein; a mentor/guide, counselor, coach, role model, leader, and partner. The same specific duties like scientific methods, ethics, academic writing, and reading were attributed to the advisors' roles as well: "...the mentor, who can meet my needs and guide my process well..." (S5, U1). Some advisees mentioned the necessity of advisors providing counseling as well for a healthy, stable academic and personal life,

motivating, supporting, and encouraging as uttered by S5, U1. Most advisees perceive advisors as role models, leaders, and controllers in a way not observed by advisors while some advisees (S3, U1; S5, U1; S6, U1) mentioned advisors as partners.

The participants view advisors as mentors/guides focused on the academic duties to be fulfilled like knowing all possible questions related to research, literature, and tools, directing advisees to necessary sources, and theories, and guiding them about academic writing and reading techniques, allocating the needed time and responding to advisees on time.

Perceptions on Advisees' Roles and Responsibilities.

The analysis showed that all of the participants focused mostly on the responsibilities of advisees rather than roles. Two of the advisors indicated that they consider advisees as colleagues (I8, I12) and as scientists.

Now, the advisee seems a little more serious, of course. The advisor looks at him as a colleague, as he will graduate in the future, and will be appointed as an assistant professor, and he will go to the position of associate professor. (I12, U2)

Both advisees and advisors indicated that the dissertation is the advisee's responsibility highlighting that advisees should be independent learners and researchers, having the awareness that advisors are not study partners.

The most important thing is that an advisee should say that this is my research, my responsibility. An advisor is merely a contributor, helper... I call him/her a guide, so the responsibility is all advisees. (I6, U1)

Advisees also highlighted that the advisees' responsibility is grand, that they are the ones who are foremost responsible for dissertation work, with one participant emphasizing that "My signature will be on the dissertation" (S12, U2). Both parties agreed that advisees have to take ownership of the dissertation, follow the necessary bureaucratic procedures promptly, and become an expert on the relevant literature, the methodology, and the implications of the research.

The responsibility of the student is to fulfill what is expected of him or her but the most important thing is to say 'this is my research, my responsibility'...he/she is not doing this research for someone else...I call the advisor a guide...the responsibility belongs to students. (I6, U1)

It was also emphasized that advisees are responsible for collaborating with advisors in decision-making on consensus and planning. Many advisees and advisors emphasized the active participation of advisees in the collaboration and questioning advisors' suggestions rather than blind implementation, to sustain an effective relationship with open communication. Publishing the article of the



dissertation was considered an ethical responsibility of advisees because not having a publication from a thesis makes the whole process meaningless. The advising process is seen as teamwork through which both advisor and advisee can benefit mutually (I4, U1).

Advisor-Advisee Relationship

Advisor Appointment Process. Differences in the advisor appointment process between U1 and U2 universities emerged from the data. In U1 advisees choose advisors, in U2, advisor appointment process varies by department. In U1, advisees are appointed to advisors, considering advisees' requests. Advisors' "academic background" and "research interests" emerged as the most important criteria for advisor selection.

I decided by looking at the backgrounds and biographies of the faculty members who specialize in the field I want to work on. Afterward, I made an appointment with her/him... This is how I chose my advisor. (S4, U1).

Factors like "title," "peer (advisee) feedback," "network" and "communication" apart from advisor's research areas are also considered. Some participants stated they mostly prefer advisors with the title of a professor as they believe that their vast experience is beneficial to the advising process. Interestingly, for a female advisee (S3, U1) "gender" is also an influential factor in choosing an advisor in favor of male faculty members: "Most of the female lecturers can be like... As a woman myself, I can recognize it in myself. Their mood can quickly change."

Among the negative experiences in advisor selection is that some of the course advisors or graduate advisors show emotional reactions when they are not selected. Advisors think that they should also have the right to choose advisees to democratize the process for both parties. Some participants think that advisor selection is detrimental to advisees because they only choose communication-oriented advisors without academic awareness. Another concern of this "democratic" process is the inattentive way of appointing advisors to advisees.

Advisory Process. It was observed that advisees often create a work plan with advisors to carry out this process efficiently and hold regular meetings. It was found that creating work plans creates a bond of cooperation between the advisor and the advisees during the advising process. More than half of the advisors stated that they consider the research areas when guiding advisees to courses. Advisees indicated that they are in a completely neutral position in their relationships with other faculty members and that they consult with advisors at events such as jury and committee meetings.

The fact that the advisees are working, and the lecturers have busy schedules helped both parties to prepare plans

in harmony during the advising period. Nevertheless, both parties have very hectic schedules and do not fulfill professional duties in the same ecosystem, which negatively affects the quality of the advising process. Findings showed that advisees rarely meet advisors if they are not research assistants at the same institution. Life events (birth, marriage, starting another job etc.) also negatively impact planning and dialog during the advising process.

When there was a positive relationship between the advisor and the advisee, both parties appreciated that they are working in harmony with each other and their joint contributions to academic products. However, S10, U2 who has a relatively poor relationship with his/her advisor, had fewer meetings, and has issues with time, indicated that the product was shaped according to the advisor's wishes rather than being a joint effort: "Even if they say, "your wishes are more important than mine", they get the thesis they want to be written. I believe this now."

Advisee – Advisor Communication. Upon examining the relationship between the advisee and the advisor from both perspectives in the frame of communication, it was clear that communication has become more frequent with the start of qualification exams. While advisees who were research assistants in the universities where they are receiving their graduate education stated that they developed positive communication at this point because advisors were easily accessible, those advisees who are not research assistants expressed that they had difficulties.

The advisor-advisee communication, which starts to intensify with the qualification exam, is a process in which cooperation increases and the research spheres develop with the increase of academic awareness of the advisees. Even though the advisees were cooperating with advisors, they expected not to be limited by them. Advisees can discuss the literature with advisors and receive feedback, but they expect advisors on research issues to be in a stimulating role during this communication. This collaborative bond established between the advisee and the advisor improves the formation of an exchange of ideas until the advisees write the dissertation proposal and the committee and jury members are selected.

The lecturers, who adopt positive communication as advisors, were able to motivate and support and also become idolized by the advisees being trained as future scientists. Positive communication served as an example, and advisees tended to adopt the same approach when communicating as lecturers in the future. When advisors were defining their communication style, they mostly described themselves as accessible and always open. Advisors cultivated their communication with advisees during preparation for the qualification exam by simulating the exam environment, interviewing them in the form of questions and answers, directing them to resources, and regulating the stress of advisees.



In summary, the advisors stated that most advisees are research assistants and that they direct advisees who do not have any academic duties to academic positions whenever they find the opportunity. During the post-thesis process, all of the advisors and two advisees (S2, U1; S11, U2) who completed the dissertation stated that they continued to communicate and whenever they had the opportunity, they discussed both their academic and personal lives.

Ethical Dimension of Advising. When defining the ethical dimension in the advising process, all participants focused on research ethics and minorly remarked on the ethical perspective in interaction and communication with the advisee or advisor by highlighting slight ethical issues experienced during this communication. The advisors stated that their main role was to notify advisees about how to conduct ethical research and to give adequate information about ethical codes in the field. They also ascribed themselves to ethical leadership roles highlighting the necessity for abiding by the ethic codes, protecting the advisees' rights, including authorship, providing benefits for advisees in the collaborated academic works, distributing the tasks fairly and successfully, and managing the thesis process as indicated by one of the advisors:

The role of ethics is very crucial. The advisor should comply with ethical codes which are already existing. Both in other institutions and ours, there need to be other additional ethical codes as well. The advisor has an ethical leadership role during the advising process (...) We need to prioritize the benefits that will enable the advisee to benefit from the work (...) You have a responsibility to raise [advisees]. (I13, U2)

In addition to raising awareness of advisees in terms of ethical violations in research, advisor participants took precautions and utilized tools for detecting any ethical issues in advisees' works. The results also revealed that participants were sensitive in the hierarchical position as advisors and advisees, which could be open to ethical violations. One of the advisors explained her/his sensitivity in this way:

You do not have the same status as advisor and advisee so the relationship needs to be well-defined...It is (weird) to be at the forefront when a study is produced, for instance, the advisees' thesis. Although the advisors have put a lot of effort, it is the advisees' thesis. For this reason, when it is published, advisees should be the first author. It is ethical. (I3, U1)

As another aspect of the ethical dimension, advisors were cautious in their interaction and communication with advisees, and they kept a physical and social distance to protect both parties. Some of the advisors explained that they engaged in positive discrimination positive discrimination against the disadvantaged advisees, especially women

advisees or the ones that have babies by and large as these advisees needed more support; yet they did not recall this as a form of ethical violation.

The advisors especially gave importance to ethically conducting research, and they were sensitive to ethical issues in academic research for which they guided advisees in taking ethical permission, avoiding any form of action violating the research and publication ethics as most of the advisee participants highlighted. Although none of the participants experienced ethical violations, both advisor and advisee participants drew attention to the tension among instructors, which indirectly had an impact on advisor selection and course selection process as well as academic network. They sometimes experienced this pressure as they collaborated with other instructors, which was reflected by the participants:

During the advisor selection process, if there is a change and the decision is left to advisees, s/he may experience many conflicts on this issue. Again, I think that advisors are not ethical in these matters since they can leave the advisees in a difficult situation due to their ambitions. For example, "You will be my advisee, not the others. Or if you are my advisee, you cannot work with other faculty, you have to publish with me". Such behaviors are not ethical at all. (S11, U2)"

Some advisees also commented on this situation as hidden in the departments' climate derived from the polarization of the academics that directly influenced advisees, although they did not prefer being part of this conflict. Rooted in this dispute, academics dominated advisees by not allowing academic collaborations with other colleagues and by benefitting from advisees materially and morally defined as "terrorizing advisees" by one participant and another advisor participant explained this unethical situation as follows:

They are making advisees serve themselves in all aspects. They also put pressure on advisees by preventing their communication with other instructors in the field, not giving importance to their ideas, recording the meetings, using these records against them, and asking them to evaluate other instructors negatively. (I8, U2)

Raising Academic Scholars: Impact of Advisors

The findings indicated that all advisors, regardless of their institutions, committed to raising and improving the research and teaching skills of advisees, and they regarded this process as a salient part of the profession. Substantially, they did not differentiate this mission from the roles and responsibilities of the advisors. As part of ensuring the academic development of the advisees, advisors put effort into cultivating academic manners and behavior, delivering academic knowledge and ability, and engaging in academic culture, respectively. By

giving reference to role of a mentor, academics stated that they become a role model for advisees by the way they communicate with advisees through open dialogue, being receptive to critics, and creating a democratic culture as an essential dimension of the academic realm as indicated by one of the participants as follows:

We become a model in this sense. If we are not honest about this now, it means that the people we will raise will repeat what we have done after a while. [We need to create] a more democratic environment in which they can feel more comfortable, express themselves freely, choose advisors and thesis topics. (I18, U2)

As a critical dimension of raising scholars, participant advisors specified that they initially cared for the scholarly manner, and that includes not only academic abilities and skills but also behaviors and actions. One of the participants highlighted the importance to instil human values, which indirectly creates a growing impact in the lives of early scholars: “I care about being sensitive as a human being, having values as a scientist. I think advisors should be able to make a difference in advisees’ lives. If I can make a difference in their lives, they will make a difference in advisees’ lives.” (I15, U2)

Advisors also guided advisees to build the requisite knowledge and skills by heightening advisees’ awareness in the field and engaging them in each step of academic work. Advisees were engaged in the academic world by taking courses, getting qualifications, participating in academic conferences, and eventually writing doctoral dissertations. All dimensions are indispensable components of academic researchers and advisors lead advisees by arranging and supplying necessary conditions. First, the knowledge and skills for conducting academic research were supplied to the early scholars. Ensuring that the advisees have the knowledge and skills to write dissertations was perceived as the major responsibility of advisors. Boosting advisees’ competency in the field through networks, suggesting readings, and academic activities like conferences diversified advisees’ academic journey.

With academic manner, knowledge, and ability, advisors support advisees’ academic development by providing the academic culture components, considering ethics. Participants remarked on the significance of gaining ethical notions and academic integrity in each step of academic work, like deciding on data collection instruments, collecting data, writing results, choosing scientific conferences and journals, and realizing the ethical misconduct in publishing in predatory journals. Accordingly, grooming scholars with an ethical perspective were regarded as the responsibility of advisors.

The necessity of being an independent researcher at the end of this process was highlighted, which was characterized as “flying with their wings” (I6-U1). The results showed that advisors contributed to the academic development of advisees

through mentoring, guiding for engaging them in the academic field and being independent researchers equipped with academic skills and competencies.

“This advisee is someone who knows her field, has the skills to follow the developments, and can produce something independently...They must have gained these skills, I think they are gaining these skills.”(I2, U1)

Advisors also affect the personal development of advisees. Advisors improve advisees’ confidence, assist them to gain skills for working in a timely and organized manner, and guide advisees’ self-development as reported by both advisors and advisees. Moreover, advisors encourage advisees who receive Ph.D. titles to gain academic autonomy. Practically, the advisors highlighted that they viewed advisees as colleagues. The advisees emphasize that they were encouraged to become independent researchers after a while and make a name for themselves.

I work with people who were once my advisees. After graduation, after getting certain things, I mean ‘here x is my advisee, he/she just finished but now he/she is my colleague’. Therefore, advisees must make these distinctions, and many, almost all, have always made this distinction. (I3, U1)

Although advisors provide some opportunities highlighted above for each advisee, these opportunities and circumstances are tailored to each advisee by paying attention to motivation, expectations, and differences among advisees since not all had the same path, and they particularly emphasized the glaring differences between research assistants and advisees working outside higher education institutions. Moreover, most advisees stated that advisors assisted them in conducting academic research, writing an article, participating in academic conferences, and in building a network, which ensured their transformation as a researcher. Specifically, S11 from U2 described how the advisor supported both his/her academic and personal development:

Before my advisor, I didn’t even know how to present a paper at a conference. While I was thinking about how to go and present a paper, my advisor showed me how easy it would be, and anyone could do it. Thanks to him, I started to take part in scientific fields. I had no publications. I did my first publication with my advisor. I mean, he made a great contribution to me. Before that, I just took my classes; you know, it was like a high school...From being a person who says I cannot do these things; I have become a person with a scientific stance. That’s how I gained scientific confidence. For being prominent scholars, advisees noticed the impact of advisors as they equipped advisees by providing various activities and resources such as building a network, including advisees in projects, and teaching new methods. All these activities guide advisees to build their “researcher identity”. The impact of advisors on advisees’ academic engagement and knowledge was also stated.



My advisor is a person who always conducts research apart from thesis and courses. If there is training, she sends emails; if there is an article, she sends it. Here, she tries to do something for us. For example, she recently organized a panel about the opportunities for a doctorate abroad... It already feeds us a lot. Really. You know she does extra things for us to grow as researchers, she goes beyond her workload and constantly asks about our needs..(S6, U1)

The advisees' academic development was not independent of the advisors' abilities, skills, and competencies as perceived by the advisees.

If we examine this from the scientific point, frankly, the fact that my advisor, who is an expert and well-equipped, reflects on me as an advisee. The practices such as forming a hypothesis, how to examine a study, and examining the strengths and weaknesses of a study are improving gradually. It does not happen all of a sudden; yet, you feel that you are learning gradually during this process. (S6, U1).

One exception to the mostly positive comments of participants related to advisors' contribution to raising academic scholars/scientists was highlighted by I13 U2 and was related to the issue of developing a research community, identified in the literature as an important component in raising future scientists, indicating that "there isn't the kind of environment where a research community is established to develop the kind of intellectual habitus leading to the growth of different fields of study".

Both advisors and advisees defined the impact and roles of the advisors on the advisees' academic development in the same manner. The results explicitly revealed that advisors' contribution was not confined to academic advancement, although it was attributed to the utmost importance. Also, advisors' impact needs to be enlarged to personal development as advisees were groomed to be emerging scholars in essence.

Discussion

In this study, advisor-advisee relationship was explored through the perceptions of the both parties. Results indicated that advisors' roles were multifaceted. Notable roles were reported as coaching, guiding, and mentoring by guiding scientific methods, ethical issues, academic writing, and reading. The participants' interpretations of "mentor," "coach," and "advisor" did not change much. However, in the literature, these concepts have different meanings, for instance, while advising might include positive, neutral, and negative relationships (Schlosser & Gelso, 2005); mentoring, which means learning from a senior, commonly point to a positive relationship (Linden et al., 2013; Schlosser et al., 2011).

Advisors' roles were also defined as orienting students to the field and supervising them throughout their career path. In advisees' career path, the main role of an advisor was to help them become researchers and assure academic careers (Barnes & Austin, 2008). In this career path, advisors were facilitators who motivate and support in-line with the existing literature (Coran-Hillix et al., 2000; Sambrook et al., 2008; Seckin et al., 2012) and encourage advisees to create a healthy balance between academic and personal lives (Sambrook et al., 2008). For most doctoral students, advisors were also role models, leaders, and controllers in a way that was not observed in the advisors' perspectives as in the literature (Fairbanks, 2016). As for advisees' roles and responsibilities, according to the analysis of advisor interviews, an advisor expected creativity; hard and responsible work and inner-motivated advisees. Moreover, advisors view doctoral students as colleagues and scientists, which grants advisees more agency in their learning process. This finding is crucial in the sense that it highlights the process as mutually inclusive, meaning that not only advisors but also advisees have certain roles and responsibilities. Also, this result aligns with the existing scholarship that underscore the active agency of advisees equipped with motivation, integrity and responsible for their academic engagement and socialization (e.g., Baker & Pifer 2011; Barnes, 2010).

Effective communication skills which increase the efficiency of the advisor-advisee relationship and enable proactive advising to take place (Menke et al., 2018; Varney 2012) has also emerged in this study as an important dimension of the advisor-advisee relationship. We found that the advisor-advisee relationship affected the doctoral students' experiences, but in different ways (Murphy, 2015). These differences matter as this relationship is expected to be efficient (Linden et al., 2013) as it plays a significant role in shaping the advisees' future academic careers. In this sense, this study further expanded on the emerging literature by emphasizing the distinctions in communication patterns between research assistants and regular doctoral students, as well as between two distinct institutions. Firstly, the communication routines of Ph.D. students and research assistants were different. Ph.D. students not working as research assistants in the same institution criticized rare meeting chances with advisors. This demonstrates that Ph.D. students who work need flexible and economically feasible opportunities to schedule meetings with advisors such as online meetings which were highly integrated into education during the pandemic. Secondly, there were some differences observed in the advisor selection process in the two universities which could be due to the fact that one university has as its requirement that faculty members either receive a Ph.D. or receive a post-doc position from a university abroad which impacts the culture of the department.

Participants discussed ethical matters such as plagiarism and doctoral students' responsibilities in the context of research ethics. An intriguing ethical issue highlighted by

both advisors and students was the polarization among instructors, which influenced the advisees' studies. Yet, advisees did not express their concerns about this polarization with their advisors. These observations can be interpreted from several angles: advisees might not understand the ethical obligations of their advisors, they may fear repercussions from discussing ethical matters (Gelmez-Burakgazi et al., 2020), or the institutional culture may guide their choices. In this context, Lowenstein (2008) proposes five ethical principles to guide advising practices and decisions: beneficence, promoting the well-being of those affected by actions; nonmaleficence, aiming to avoid or reduce harm; justice, ensuring fair and equitable treatment without preferential rights; respect; and fidelity. Equitable treatment does not imply identical outcomes, but rather a justifiable basis for any treatment differences. These principles could provide a framework for addressing the ethical issues raised by the participants in this study.

In terms of the role advising plays in raising scientists, all advisors identified it as their primary responsibility. One important theme highlighted by all advisors was their contribution to instilling in advisees' academic manner and behavior to socialize them into academia. This theme is aligned with the 'traditional' purpose of doctoral education, identified as raising scientists who become capable of producing, applying, and critiquing scientific knowledge through developing their skills to conduct more comprehensive scientific research, solve complex problems, develop expertise in field and produce and synthesize knowledge (Baker & Pifer 2011; Karaman & Bakırcı, 2010). Specifically, one significant role that has been identified by both advisors and advisees alike was the mentoring role of advisors, where they serve as role models in terms of the mannerisms of a scientist which is validated by Barnes and Austin (2008) stating that the main mission of advisors is to guide students' development as researchers. This highlights the important responsibility falling on advisors as their every action plays a role in shaping advisees as future scientists. However, this traditional 'apprenticeship model' has also been criticized as being insufficient to the competitive demands of doctoral education such as internationalization, sustaining knowledge economy, spurring innovation, collaboration across disciplinary boundaries, transferable competences besides research competencies as a gateway to other professions (Cardoso et al., 2022; Nerad, 2020; Sarrico, 2022).

Advisees and advisors alike highlighted two broad categories through which advisors helped advisees transform into scientists and develop their scientist identity: academic development and personal development. Whereas earlier on in the doctoral education process, advisors raised students as scientists by helping them gain the skills and knowledge necessary to conduct research in their particular field, as the advisee progressed through the program, the focus shifted to initiating the doctoral candidates into the

academic world through first giving them the independence to slowly start flying solo and exposing them to the respective scientific networks and the academic culture through getting them involved in research projects. This is in line with the definition Weidman et al. (2001) provide for the professional socialization of doctoral students involving the development of the skills, knowledge, attitudes, and mannerisms necessary to become scientists, in doctoral students. Many of the advisees emphasized advisors' role in their personal development as well, as manifested in aiding them in developing their confidence as researchers and highlighting the importance of human values through the advisors' mannerisms indirectly impacting the growth of the doctoral students as good human beings and ethical scientists.

A striking finding from the study was how the opportunities provided to advisees were tailored towards each student taking into consideration their motivation, expectations, and career paths as can be observed in the glaring differences in experience between those doctoral students who hold research assistantship positions and those who are working outside of academia. While it is important to tailor the advising process toward the needs of students (Chamberlain & Burnside, 2022), this finding also hints at possible differential treatment towards research assistants versus those who do not hold such positions. Interestingly enough, studies related to doctoral students consistently highlight that those students who do not have an office space on campus, for example, take longer to complete doctoral degrees and/or require a lot more support than those who do have such access (Lovitts & Nelson, 2000). Research assistants are immersed in the academic culture and have the opportunity to observe the academic world closely, being exposed to many research scientists and catching mannerisms from not just advisors but several other academicians which contributes immensely to the development of their academic identity. Highlighting that both advisors and institutions need to consider how to help doctoral students who do not hold research assistantship positions develop as scientists.

While most participants felt the advising process played a positive role in advisees' development as scientists, they discussed this role from an individualistic perspective, with only one participant commenting on the lack of an intellectual habitus and sense of research community in the departments serving as obstacles to the growth of doctoral students. Considering Bourdieu's (1977) concept of "habitus" defined as "a subjective but not individual system of internalised structures, schemes of perception, conception, and action common to all members of the same group or class" (p.86), this result highlights the importance of the role of the advisor to develop a sense of community to contribute significantly and holistically to the growth of doctoral students as scientists (Mackie & Bates, 2019; Sambrook et al., 2008; Schmidt & Hansson, 2018).



The current study was limited to two universities' educational sciences department doctoral students and advisors from the capital city of Türkiye, Ankara. In the future, studies can be conducted by taking one university as a case with the different faculties serving as embedded cases to reveal differences in advisor-advisee relationships in different fields. Despite these limitations, the results reveal important factors for a better understanding and development of advisor-advisee process. Specifically, the study helped reveal the process of socializing the future academics and scientists into the academic career within the framework of individual examples by examining the broader dimensions of the advisor-advisee relationship, which was only dealt with in a narrow scope previously. Through the examination of advisor-advisee relationships in two major research universities, some exemplary practices were identified which have the potential of providing the basis for the development of an effective socializing-oriented consultancy model for advisement. Moreover, these findings can serve as a source to develop supervisor training programs that may help advisors develop the skills necessary to carry out the different advisor roles in the field (e.g., mentor, leader, manager, supervisor, field trainer (habitus), problem solver, career developer) revealed in this study based on the positive and negative advisor-student relationship experiences of the participants. The findings can shed light on the shaping of the policies regarding the training of scientists particularly in research universities, an important dimension of the studies on accreditation and quality assurance.

References

- Arastaman, G., Çetin, O. U., Arslan, S. Y., & Kerimoğlu, P. N. G. (2020). Eğitim yönetimi alanında doktora öğrencisi olmak: Lisansüstü öğrencilerin bakış açısından fenomenolojik bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1323-1346. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.11m>
- Baker, V. L., & Pifer, M. J. (2011). The role of relationships in the transition from doctoral student to independent scholar. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.515569>
- Bakioglu, A., & Gurdal, A. (2001). Lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algıları:Yönetim için göstergeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21).
- Barnes, B. J., & Austin, A. E. (2008). The role of doctoral advisors: A look at advising from the advisor's perspective. *Innovative Higher Education*, 33(5), 297-315. <https://doi.org/10.1007/s10755-008-9084-x>
- Barnes, B. J. (2010). The nature of exemplary doctoral advisors' expectations and the ways they may influence doctoral persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 11(3), 323-343.
- Barnes, B. J., Williams, E. A., & Archer, S. A. (2010). Characteristics that matter most: Doctoral students' perceptions of positive and negative advisor attributes. *NACADA Journal*, 30(1), 34-46. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-30.1.34>
- Cardoso, S., Santos, S., Diogo, S., Soares, D., & Carvalho, T. (2022). The transformation of doctoral education: A systematic literature review. *Higher Education*, 84(4), 885-908. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00805-5>
- Chamberlain, A. W., & Burnside, O. (2021). A theory of change for advising in the 21st century. *New Directions for Higher Education*, (195-196), 11-21. <https://doi.org/10.1002/he.20405>
- CoHE (The Council of Higher Education of the Republic of Türkiye) (2023). *Yüksek Öğretim BilgiYönetim Sistemi [Higher education information management system.]* <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Council of Graduate Schools (2008). *Ph.D. completion and attrition: Analysis of baseline demographic data from the Ph.D. completion project.* (Executive Summary).
- Denzin, N.K. (1978). *Sociological methods: A sourcebook.* McGraw-Hill.
- Duffy, J. O., Wickersham-Fish, L., Rademaker, L. & Wetzler, E. (2018). Using collaborative autoethnography to explore online doctoral mentoring: Finding empathy in mentor/protégé relationships. *American Journal of Qualitative Research*, 2(1), 57-76. <https://doi.org/10.29333/ajqr/5794>
- Ertem, H. & Gokalp, G. (2019). Role of Personal and Organizational Factors on Student Attrition From Graduate Education: A Mixed-Model Research. *Journal of College Student Retention*, 23(4), 903-928. <https://doi.org/10.1177/1521025119881391>
- Ertem, H. Y. & Gokalp, G. (2016). *Sayıların Dili: Lisansüstü Eğitimde Okul Terki.* Beycioğlu, K., Özer, N., Koşar, D. & Şahin, İ. (Eds.). Eğitim Yönetimi Araştırmaları. Pegem-Akademi.
- Faghihi, F., Rakow, E. A., & Ethington, C. (1998). *A study of factors related to dissertation progress among doctoral candidates: Focus on students' research self-efficacy as a result of their research training and experiences* [Conference Session]. American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Fairbanks, A. J. (2016). *Relationship Factors Influencing Doctoral Student Retention and Success: A Study of Faculty Advisor and Doctoral Student Perceptions.* [Unpublished doctoral dissertation, Kansas State University College of Education].





- Gardner, S. K., & Barnes, B. J. (2007). Graduate student involvement: Socialization for the professional role. *Journal of College Student Development, 48*(4), 1-19. <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0036>
- Gardner, S. K. (2008). Fitting the mold of graduate school: A qualitative study of socialization in doctoral education. *Innovative Higher Education, 33*, 125-138. <https://doi.org/10.1007/s10755-008-9068-x>
- Gelmez Burakgazi, S., Can, I., & Coskun, M. (2020). Exploring pre-service teachers' perceptions about professional ethics in teaching: Do gender, major, and academic achievement matter?. *International Journal of Progressive Education, 16*(4), 213-228. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.14>
- Golde, C. M. (2005). The role of the department and discipline in doctoral student attrition: Lessons from four departments. *The Journal of Higher Education, 76*(6), 669-700. <https://doi.org/10.1080/00221546.2005.11772304>
- Halse, C., & Malfroy, J. (2010). Rethorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education, 35*(1), 79-92. <https://doi.org/10.1080/03075070902906798>
- Karadag, N., & Özdemir, S. (2017). Türkiye'de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2*, 267-281. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.206>
- Karaman, S., & Bakırcı F. (2010). Postgraduate study in Turkey: Problems and proposed solutions. *The Journal of Social Sciences Research, 5*(10), 94-94.
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Rowman and Littlefield.
- Lovitts, B. E., & Nelson, C. (2000). The hidden crisis in graduate education: Attrition from Ph. D. programs. *Academe, 86*(6), 44. <https://doi.org/10.2307/40251951>
- Lowenstein, M. (2008). Ethical foundations of academic advising. In V. N. Gordon, W. R. Habley, & T. J. Grites (Eds.), *Academic advising: A comprehensive handbook*. (2nd ed., pp. 36-49). Jossey-Bass.
- Mackie, S. A., & Bates, G. W. (2019). Contribution of the doctoral education environment to PhD candidates' mental health problems: A scoping review. *Higher Education Research & Development, 38*(3), 565-578. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1556620>
- Menke, D. J., Stuck, S., & Ackerson, S. (2018). Assessing Advisor Competencies: A Delphi Method Study. *NACADA Journal, 38*(1), 12-21. <https://doi.org/10.12930/nacada-16-040>
- Murphy, K. A. (2015). *First-generation students and advising*. Center for Faculty Enrichment.
- Nerad, M. (2020). Governmental innovation policies, globalisation, and change in doctoral education worldwide: Are doctoral programmes converging? Trends and tensions. In S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin, & T. Carvalho (Eds.), *Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations*. (pp. 43-84). Springer Nature.
- Patton, M.Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Sciences Research, 34*, 1189-1208.
- Sambrook, S., Stewart, J., & Roberts, C. (2008). Doctoral supervision... a view from above, below and the middle!. *Journal of Further and Higher Education, 32*(1), 71-84. <https://doi.org/10.1080/03098770701781473>
- Sarrico, C.S. (2022). The expansion of doctoral education and the changing nature and purpose of the doctorate. *High Education, 84*, 1299-1315. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00946-1>
- Schmidt, M. & Hansson, E. (2018) Doctoral students' well-being: A literature review, *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 13*(1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1508171>
- Seckin, M., Apaydin, Ç., & Aypay, A. (2012). Lisansüstü eğitimde normlar: Yapı, iklim ve danışmanlık. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3*, 176-185.
- Taylor, R. T., Vitale, T., Tapoler, C., & Whaley, K. (2018). Desirable qualities of modern doctorate advisors in the USA: a view through the lenses of candidates, graduates, and academic advisors. *Studies in Higher Education, 43*(5), 854-866. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1438104>
- Tierney, W. G. (1997). Organizational socialization in higher education. *The Journal of Higher Education, 68*(1), 1-16.
- Van der Linden, N., Devos, C., Boudrenghien, G., Frenay, M., Azzi, A., Klein, O., & Galand, B. (2018). Gaining insight into doctoral persistence: Development and validation of Doctorate-related Need Support and Need Satisfaction short scales. *Learning and Individual Differences, 65*, 100-111. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.03.008>
- Varney, J. (2012). Proactive (intrusive) advising. *Academic Advising Today, 35*(3). <https://www.nacada.ksu.edu/Resources/Academic-Advising-Today/View-Articles/Proactive-Intrusive-Advising.aspx>
- Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). *Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage?* Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1080/00221546.2003.11780868>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayınları.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Examining the Relationships Between Organizational Gossip, Emotional Exhaustion and Collaboration: The Case of Tourism Academics

Örgütsel Dedikodu, Duygusal Tükenme ve İşbirliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Turizm Akademisyenleri Örneği

Emre Yaşar¹ , Nesrin Aydın Alakuş² , Bilal Nadir Alkan³ , Harun Reşit Gündoğan⁴ 

¹ Isparta University of Applied Sciences, Faculty of Tourism, Department of Tourism Guidance, Isparta, Türkiye.

² Süleyman Demirel University, Faculty of Tourism, Department of Tourism Management Isparta, Türkiye.

³ Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Tourism Research Institute, Nevşehir, Türkiye

⁴ Hasan Kalyoncu University, Gaziantep, Türkiye

Özet

Bu araştırma ile birlikte örgütsel dedikodu araştırmalarına farklı bir bakış açısı kazandırılması hedeflenmektedir. Örgüt içi duygu ve davranışlar kapsamında örgütsel iş dedikodusunun hem olumlu hem olumsuz etkiliğini gösterebilmek de bir diğer hedefdir. Bu araştırmada, olumsuz ve olumlu iş dedikodusunun duygusal tükenme ve iş birliği üzerine etkileri incelenmiştir. Ayrıca duygusal tükenmenin iş birliği üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki üniversitelerin turizm bölümlerindeki akademisyenler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, çevrimiçi bir platform üzerinden anket formu hazırlanmış ve 16 Ocak- 30 Mart 2023 tarihleri arasında uygulanmıştır. Anket formu, akademisyenlere elektronik posta aracılığıyla gönderilmiş ve 489 akademisyen katılım sağlamıştır. Analiz sonuçlarına göre olumsuz iş dedikodusu duygusal tükenmeyi pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Olumlu iş dedikodusu ise duygusal tükenme üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Olumsuz iş dedikodusu iş birliğini negatif ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Olumlu iş dedikodusu ise iş birliğini pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Duygusal tükenme iş birliğini negatif ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel Dedikodu, Duygusal Tükenme, İş birliği, Örgütsel Davranış, Akademisyenler

Gossip is seen as a kind of informal communication. It is known to happen frequently in privacy and business life. It has been observed in all areas of human relations for a long time (Attiah & Alhassan, 2022). There is evidence that gossip within organizations is primarily perceived negatively (Mawhinney, 2010). That is why gossip is considered toxic behavior for organizations (Campbell, 2016). The main cause of this perception is the negative work gossip. In negative gossip work, individuals speak adversely of another individual. Negative work gossip in organizations is alleged to reduce individual morale and productivity (Murray, 2022). With the intense realization of negative gossip, people are wasting time and energy. As

Abstract

This study aims to bring a different point of view to research on organizational gossip. Another aim is to show organizational work gossip's positive and negative effects on organizational emotions and behavior. This study examined the effects of negative and positive work gossip on emotional exhaustion and collaboration. The impact of emotional exhaustion on collaboration was also discussed. The research universe consists of the academic staff in the tourism departments of the Turkish universities. A questionnaire form was prepared on an online platform and administered between 16 January and 30 March 2023. The questionnaire was sent to the academics via e-mail, and 489 academics participated. According to the analysis results, negative work gossip has a positive and significant effect on emotional exhaustion. Positive work gossip does not significantly affect emotional exhaustion. Negative work gossip has a negative and significant impact on collaboration. In contrast, positive work gossip positively and significantly affects collaboration. Emotional exhaustion has a negative and significant effect on collaboration.

Keywords: Organizational Gossip, Emotional Exhaustion, Collaboration, Organizational Behavior, Academicians

well, people are emotionally exhausted (Halbesleben et al., 2014). In addition, negative gossip prevents interpersonal relationships and interferes with emotional belonging (Zhang et al., 2014). After negative gossip, people can become angry, resentful and disappointed (Khan et al., 2022). Negative gossip undermines relationships between people and lowers their morale (Usta et al., 2018). Yavuz and Levent (2021) argue that negative gossip causes groupings, reduces people's motivation and causes unhappiness. These negatives cause individuals to become emotionally exhausted in organizations. This also results in a lessening of interpersonal collaboration.

İletişim / Correspondence:

Arş. Gör., Emre Yaşar
Isparta University of Applied
Sciences, Faculty of Tourism,
Department of Tourism Guidance,
Isparta, Türkiye
e-posta: emreyasar1852@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(2), 287-300. © 2023 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Mayıs / May 11, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Temmuz / July 11, 2023

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Yaşar, E., Aydın Alakuş, N., Alkan, B. N. & Gündoğan, H. R. (2023). Examining the Relationships Between Organizational Gossip, Emotional Exhaustion and Collaboration: The Case of Tourism Academics. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(2), 287-300. doi: 10.53478/yuksekokretim.1295758

ORCID: E. Yaşar: 0000-0003-1573-0930; N. Aydın Alakuş: 0000-0001-7263-4457; B. N. Alkan: 0000-0002-4330-3613; H.R. Gündoğan: 0000-0001-9053-162X

When it comes to positive work gossip, people talk about each other in a positive way. Positive work gossip reduces people's stress and comforts them (Saeed, et al., 2022). Positive work gossip allows individuals to discard their everyday work plan momentarily and is accepted as entertaining (Ballano, 2023). Positive work gossip will allow people to socialize into work or social work (Boström & Österman, 2022). Positive work gossip strengthens and preserves organizational cohesion (McAndrew et al., 2007). In addition, positive work gossip strengthens organizational cohesiveness and creates interpersonal commitment (Wax et al., 2022). Positive work gossip promotes interpersonal relations (Brady et al., 2017). Interpersonal collaboration can be achieved with positive work gossip.

Emotional exhaustion is the exhaustion of a person's energy and emotional power for various reasons (Maslach et al., 2001). One of the reasons people suffer from emotional exhaustion is to be the target of negative work gossip. It is stated that the emotional exhaustion of individuals who are the target of negative work gossip increases (Georganta et al., 2014; Liu et al., 2020; Murtaza, et al., 2022). Wu et al. (2018) reported that people who are the object of negative work gossip reduce their energy. Dores Cruz et al. (2019) stress that negative work gossip leads to emotional exhaustion. Babalola et al. (2019) claim that negative gossip provokes negative emotions. Overall, these studies show that people who are the target of negative work gossip increase their emotional burnout. But the relationship between positive work gossip and emotional exhaustion has not yet been studied.

Collaboration is when people act and work together in common purpose (Fu et al., 2019). A factor preventing individuals from working together is the behavior of gossip (Vaidyanathan et al., 2016). Positive work gossip can increase a person's socialization and collaboration (Michelson et al., 2008). Akduru and Semerciöz (2017) argue that the tendency to organizational gossip increases people's solitude. Sun et al. [2023] think that positive work gossip should be encouraged to increase collaboration and harmony among people. Ellwardt et al. (2012) indicate that negative work gossip reduces inter-personal collaboration. Hobfoll (1989) argues that negative work gossip reduces interpersonal relationships and results in loss of trust.

Emotional exhaustion and collaboration are commonplace emotions and behaviors in universities. The fact that academics have stable relationships with their colleagues and students and their high administrative workload is the main reason Academics experience emotional exhaustion (Karabıyık et al., 2008; Yoleri & Bostancı, 2012). Academics doing multiple tasks under time pressure is also a cause for burnout (Qin et al., 2022). Academics who act under the influence of different factors in time planning also cause stress and exhaustion (Siegall & McDonald, 2004). Academics work together with one common goal. In

the context of collaboration, measures exist to share information, conduct joint academic studies and collaborate on administrative work (Bevins & Price, 2014).

One of the organizations where positive and negative work gossip and its consequences are observed in universities. Human relations are realized at a high level in universities, which are educational institutions (Bush, 2003); however, due to high individualism, lack of common goals, and competition in universities, it is not possible to maintain healthy communication among academics (Gizir & Şimşek, 2005). Atabek et al. (2021) claim that gossip among academics occurs primarily. Negative gossip among academics provokes grouping and lowers the moral standard of academics. This situation accelerates emotional exhaustion among academics. On the other hand, positive gossip among academics brings individuals together and enhances collaboration (Atabek et al., 2021). However, to the authors' knowledge, there is no research looking at positive and negative work gossip, emotional exhaustion and collaboration.

Various studies examine the emotional exhaustion of people who are the target of negative work gossip (Georganta et al., 2014; Liu et al., 2020; Murtaza et al., 2022; Wu, Kwan, Wu & Ma, 2018). However, there has been no investigation into whether positive and negative work gossip is causing the individual to become emotionally exhausted. There is also a need for research into the relationship between gossip and collaboration. Only results and findings from some studies indicate that positive work gossip can improve collaboration (Atabek et al., 2021; Michelson et al., 2008; Sun et al., 2023). On the other hand, negative work gossip is said to diminish collaboration (Ellwardt et al., 2012; Hobfoll, 1989, Vaidyanathan et al., 2016). Based on this information, this research examines the relationships between organizational work gossip, emotional exhaustion, and collaboration. This research is designed to bring a different perspective to organizational gossip research. Another goal is to show the positive and negative effects of gossip on the emotions and behaviors of the organization.

This study revealed the effects of organizational work gossip on academic emotional exhaustion and collaboration. It is important in terms of revealing the positive and negative consequences that individuals who realize gossip may experience. This research may be useful to ensure that the attention paid to being the target of gossip in the literature is also directed to the individuals who carry out the gossip. This study is expected to contribute to the literature in terms of showing the results of positive or negative work gossiping.

Organizational Gossip

Gossip is common behavior in business environments across all industries (Kuo et al., 2015). Gossip is a way of



communicating in which people share and learn positive or negative information (Houmanfar & Johnson, 2008). A minimum of two people who talk and evaluate other people are defined as gossip (Michelson et al., 2010). Organizational gossip consists of conversations about other people between people who trust each other (Kniffin & Sloan Wilson, 2010). In organizational gossip, people can talk about their job or their privacy. As a result, there is a distinction in the literature. Organizational gossip is divided into work-related and personal life-related gossip. Gossip related to organizational work comes in two categories: positive and negative (Kuo et al., 2015). In positive work gossip, the competencies and professional knowledge of individuals are discussed. A person's work performance is lauded or supported in some areas (Brady et al., 2017). Issues such as an individual's work ethic, success, and positivity in interpersonal relationships constitute positive work gossip (Kuo et al., 2015). The presence of positive work gossip in organizations reinforces unity among individuals and positively improves relationships (McAndrew et al., 2007).

Negative work gossip is negative speech about people (Yao et al., 2020). Negative work gossip refers to other people's failure and poor performance. Absence of work ethic, irresponsibility and negative interpersonal relationships are negative work gossip (Kuo et al., 2015). Individuals feel the need to make negative work gossip about individuals who abuse them and say unpleasant words within the organization. Negative work gossip is also made about people whose behavioral patterns are false in the organization (Rooks et al., 2011). Negative work gossip within organizations interferes with interpersonal relationships (Ellwardt et al., 2012). Because negative gossip has a negative effect on people's thoughts and behaviors (Ye et al., 2019). With the intensity of negative gossip, individuals spend their time and energy. At the same time, individuals are emotionally exhausted (Halbesleben et al., 2014). Furthermore, negative gossip prevents relationships between individuals, and emotional belonging is damaged (Zhang et al., 2014). After negative gossip, people can experience anger, resentment and frustration (Khan et al., 2022).

Emotional Exhaustion

Organizational conditions and behaviors may have different impacts on individuals (Klusmann et al., 2008). In organizations where negativities are intense and away from an engaging work environment, individuals become emotionally exhausted (Salanova et al., 2005). This is known as burnout. Burnout is an acknowledged psychological syndrome (Lee & Ashforth, 1990). People who are exhausted respond to stressors over a long period of time (Maslach, 2003). Burnout is composed of three subsyndromes. These are emotional exhaustion, depersonalization and decreased sense of personal

accomplishment. However, emotional exhaustion is the syndrome that is central to burnout and receives more attention (Huo et al., 2021). In other words, emotional exhaustion is the first step in burnout (Canu et al., 2021).

Emotional exhaustion is the weariness and emptiness of individuals because of the characteristics and conditions of work (Lee & Ashforth, 1993). Emotional exhaustion also happens when people feel emotionally tired (Evers et al., 2004). Individuals experience emotional exhaustion because of increased emotional and psychological requirements. Individuals who suffer from emotional exhaustion have less energy and feel like they are doing something (Charoensukmongkol & Phungsoonthorn, 2021). In addition, adverse events at various levels of the organization impact the emotional exhaustion of individuals (Ashill et al., 2009). Emotional exhaustion is more intense among people who often communicate with people (Demerouti et al., 2000). Furthermore, workloads and interpersonal conflicts are also causes for emotional exhaustion (Maslach & Goldberg, 1998). Competition in the workplace and unfair appraisals can also result in emotional exhaustion (Alarcon, 2011). Reduced resources that people will use to perform their duties also leads to emotional exhaustion. Decreased opportunities for individuals to participate in decisions and not caring about their opinions are also causes for emotional exhaustion (Schaufeli & Bakker, 2004).

Collaboration

Collaboration is a central theme of organizations. As a synergistic force, collaboration is a foundational organizational process that fosters organizational effectiveness (Schalk & Curşeu, 2010). Defined as a complicated partnership, collaboration is a process that unfolds and evolves over time (Gardner, 2005). The concept of collaboration, seen as a result, is the synthesis of different perspectives and the work of many actors on each other for day-to-day purposes (Lindeke & Sieckert, 2005). By its nature, collaboration is a coordinated effort to resolve a problem that occurs between people and between an organization and a person (Lai, 2011). The concept of collaboration, with its many features, is also defined as contributing to interdisciplinary studies (Lorenzetti et al., 2022). Collaboration helps in the production of new ideas, problem solving, goal setting, coordination and learning through knowledge transfer (Tsai, 2009).

Development of Hypotheses

According to the theory of affective events, people's behavior and emotions in the workplace depend on relationships and conditions (Weiss & Cropanzano, 1996). Behaviors and emotions of a person who is not dealing with unfavourable conditions or people in the workplace will be positive. In organizational life, individuals often indulge in gossip.

This gossip can be positive or negative work gossip. The person who is engaged in negative work gossip has negative conversations and is critical of the other person in the work environment. The other person's deficiencies and work performance are discussed. Negative gossip about other people is said to squander time and energy (Grosser et al., 2010; Kurland & Pelled, 2000). Because of negative work gossip, an individual's well-being is weakened and their emotional state worsens (Cheng et al., 2022). Babalola et al. (2019) say negative gossip creates a negative emotional state. This is because individuals reduce their own level of well-being while engaging in negative work gossip. Individuals who fill their minds and time with the negativities of other individuals move away from a positive mood. Individuals who tend towards negativity may also find themselves in a negative mood. Individuals who are already in a bad state mentally and emotionally are likely to get worse with negative work gossip.

There is no theoretical information that the emotional exhaustion of academics will increase or decrease if they have positive work gossip about other individuals. As researchers, we assume that engaging in positive gossip about others does not affect emotional exhaustion because emotional exhaustion increases or decreases because of the negativity arising from the persons themselves or from external sources (Hur et al., 2015). The first and second research hypotheses were determined in line with this information.

H1: Academics' negative work gossip positively and significantly affects their emotional exhaustion.

H2: Academics' positive work gossip does not significantly affect their emotional exhaustion.

Negative gossip by academics also affects collaboration between them. Vaidyanathan et al. (2016) argue that negative work gossip is one of the factors that have a negative impact on collaboration. Negative work gossip damages an individual's sense of trust and leads to a deterioration of relationships (Spoelma & Hetrick, 2021). Hobfoll (1989) shares the same viewpoint. Hobfoll (1989) states that negative work gossip disrupts employees' social relationships and increases negative emotions like hostility. Negative work gossip leads to mistrust of interpersonal relationships and diminishes collaboration (Ellwardt et al., 2012). As a result, negative work gossip damages

the work environment (Duffy et al., 2002). In the case of negative work gossip about an individual, positive thoughts about that individual decrease. Not cooperating with the individual who is criticized and gossiped about negatively may predominate because individuals may think that the idea of doing and completing a job with the individual, they criticize will not benefit them.

By contrast, positive work gossip is said to improve interpersonal collaboration (Michelson et al., 2008). Positive work gossip allows people to socialize and facilitates adjustment (Atabek et al., 2021). This increases the collaborative potential of individuals (Sun et al., 2023). Katz et al. (2017) affirm that individuals are interested in engaging in positive work gossip in order to improve collaboration and relationships with others in the workplace. Positive thoughts about the individual who is the subject of positive work gossip increase. It may be desired to cooperate with the individual who is appreciated and gossiped about positively because individuals may think that it would be advantageous to cooperate with this individual whom they appreciate. In line with this information, the third and fourth hypotheses of the research were determined.

H3: Academics' negative work gossip negatively and significantly affects their collaboration behaviors.

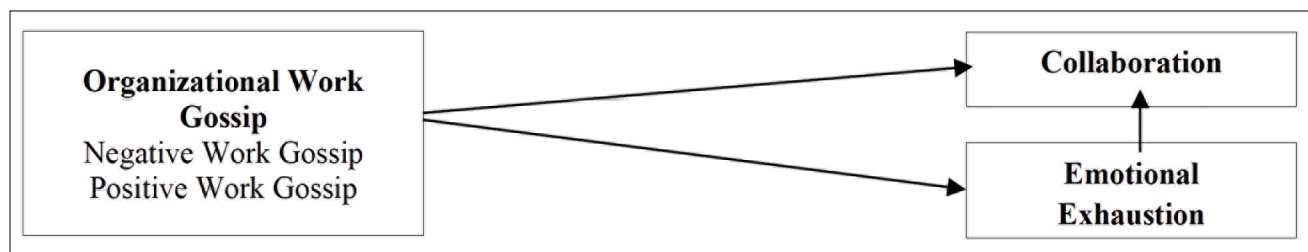
H4: Academics' positive work gossip positively and significantly affects their collaboration behaviors.

In addition to examining the impact of positive and negative gossip on emotional exhaustion and collaboration, this study also examined the relationship between emotional exhaustion and collaboration. For employees experiencing emotional exhaustion, friendships lessen and negative feelings about work increase. Furthermore, feelings of loneliness grow as well (Leiter & Maslach, 1988; Potter, 1998). With emotional exhaustion, individuals have negative attitudes toward their work (Langelaan et al., 2006). As a result of emotional exhaustion, individuals can have conflicts with their colleagues (Ünlü & Yürür, 2011). Based on this information, the fifth hypothesis was developed as follows:

H5: Academics' emotional exhaustion negatively and significantly affect their collaboration.

The research model is shown in ■ Figure 1.

■ Figure 1. Research Model.





Method

Academics specialize in one or more fields as a professional requirement and conduct various publications and research in these fields (Padua et al., 2010). As a contribution to the competitive nature of the university environment, it is considered normal for academics to behave with gossip, emotional exhaustion, and collaboration. For these reasons, the research universe consists of academics working in tourism departments at universities in Türkiye. Before the data collection phase of the research, the number of tourism academics was obtained from the Higher Education Information Management System. According to the information obtained as of the 2022-2023 academic year, the number of academic staff in the tourism departments of universities (including faculties, colleges, and vocational schools) is 2366 (Higher Education Information Management System, 2023). Since it was only possible to reach some academics, sampling was carried out from the population. The academics who were identified with the convenience sampling method and asked to fill out the survey formed the research sample. A questionnaire form was prepared on an online platform and administered between 16 January and 31 March 2023. Approval was obtained from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Isparta University of Applied Sciences with the decision dated 03.03.2023 and numbered 05. The questionnaire was sent to the academics via e-mail, and 489 participated. The demographic characteristics of the participants are shown in ■ Table 1.

The Organizational Gossip scale was used to measure the gossip behavior of academics. The Organizational Gossip scale was developed by Kuo et al. (2015). The Organizational Gossip scale was adapted to Turkish by Şantaş et al. (2019). As a result of this adaptation, the scale has 20 statements and two dimensions. Dimensions are work gossip and non-work gossip. In our research, the dimension of work-related gossip was examined. The work-related gossip dimension consists of 10 statements. Maslach Burnout Scale was used to measure the emotional exhaustion levels of academics. The Maslach

Burnout scale was developed by Maslach and Jackson (1981). Maslach Burnout scale was adapted to Turkish by Ergin (1992), which consists of 22 statements and three dimensions. The dimensions are emotional exhaustion, depersonalization, and personal failure. In our study, the emotional exhaustion dimension was used. The emotional exhaustion dimension consists of 5 statements. In the dimension of emotional exhaustion, the survey of Güler and Veysikarani (2019) was used. A collaboration scale was used to measure the collaboration behaviors of academics. The collaboration scale was developed by Bettencourt and Brown (1997). The collaboration scale used by Bardakoğlu and Akgündüz (2016) was taken as an example. The scale consists of 5 statements and one dimension.

The SPSS 22 statistical program was utilized for the data analysis. Frequency analysis was used to determine participants' demographic characteristics. An analysis of the explanatory factors was performed to determine the validity of the scales, and a correlation analysis was done to explain the relationship between the variables. Regression analysis was used to determine the level of impact of the relationship between the variables.

Findings

In this section, the results of the explanatory factor analysis for the scales are given first. After the explanatory factor analysis, the results of the correlation analysis to determine the relationships between the variables are presented. The regression analysis results that are used to determine the effect level between the variables are included.

Demographic Characteristics of Participants

The demographic characteristics of the participants are shown in ■ Table 1. Of the participants, 54% were male, 49.7% were aged 31-40, 66.1% were married, 69.5% had a doctorate, 42.9% were in the tourism management department, and 35.8% were instructors.

■ Table 1. Demographic Characteristics of Participants.

Demographic Characteristics	Ratio	%	Demographic Characteristics	Ratio	%		
Gender	Male	264	54	Department	Tourism Management	210	42,9
	Female	225	46		Tourism Guidance	71	14,5
Age	21-30	77	15,7		Gastronomy and Culinary Arts	150	30,7
	31-40	243	49,7		Recreation Management	17	3,5
	41-50	108	22,1		Other	41	8,4
	50 and above	61	12,5	Research Assistant	96	19,6	
Marital Status	Married	323	66,1	Instructor	175	35,8	
	Single	166	33,9	Doctor Lecturer	126	25,8	
Educational Status	Undergraduate	9	1,8	Assistant Professor	70	14,3	
	Master's Degree	140	28,6	Professor	22	4,5	
	Doctorate	340	69,5				

Means and Standard Deviations of Variables

The means and standard deviations of the participants regarding the variables are shown in Table 2. According to these results, the highest mean belongs to the collaboration variable. The lowest mean of the participants belongs to negative work gossip.

Table 2. Means and Standard Deviations of Variables.

	Negative Work Gossip	Positive Work Gossip	Emotional Exhaustion	Collaboration
Mean	2,40	3,46	2,45	3,95
Standard Deviation	,984	,856	,935	,624

Reliability and Validity Analysis of Scales

Explanatory factor analysis was applied to determine the validity of the scales. Before using the exploratory factor analysis, the eigenvalue must be greater than 1 in determining the number of factors; it must have a load of at least 0.500 with the relevant factor if the expressions load two dimensions, the overlap value must be at least 0.100, the homogeneity value must be 0.50, and above. So, the use of Varimax rotation technique was considered for the process. In addition, importance was given to the significance of the Bartlett Sphericity test, which shows that the scale expressions are suitable for explanatory factor analysis and that the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value, which indicates that there is a normal distribution between the statements, is more significant than 0.50 (Hair et al., 2010).

The Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett Sphericity Test were applied to demonstrate the suitability of an explanatory factor analysis on the Organizational Gossip Scale dataset. It was determined that the KMO value on the scale was 0.863 and that the Bartlett sphericity test was significant. Ten statements were distributed under two factors; the variance ratio (AVO) explained by these statements was 71%.

These factors are called “Negative Work Gossip, Positive Work Gossip.” The overall reliability ratio of the scale (overall α) is 0.887. Table 3 shows the result of the analysis of the explanatory factors for the Organizational Gossip Scale.

The Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett Sphericity Test were applied to demonstrate the suitability of an explanatory factor analysis on the Collaboration Scale dataset. It was determined that the KMO value on the scale was 0.765 and that the Bartlett sphericity was significant. The five statements were distributed under one factor, and the variance ratio (AVO) explained by these terms was 57%. This factor is called Collaboration. The overall reliability ratio of the scale (global α) is 0.790. Table 4 shows the result of the analysis of the explanatory factors for the Collaboration Scale.

Table 3. The Result of the Explanatory Factors for the Organizational Gossip Scale.

Organizational Gossip Scale	Factor Loading	Rate of Variance Explained	Eigenvalue	Reliability
Negative Work Gossip		49,885	4,988	,915
I comment on the insufficient business information of my fellow academics.	,877			
I comment on the poor academic performance of my fellow academics.	,850			
I comment on the poor interpersonal relationships of my fellow academics.	,841			
I comment on the carelessness of my fellow academics.	,839			
I comment on the lack of work ethic of my fellow academics.	,829			
Positive Work Gossip		21,496	2,150	,856
I comment on the dedication of my fellow academics to their work.	,895			
I comment on the excellent job performance of my fellow academics.	,860			
I comment on the work credibility of my fellow academics.	,791			
I comment on the skills of my fellow academics in interpersonal relations.	,688			
I comment on my academic colleagues showing work ethic.	,599			
KMO Value: 0,863; Bartlett Test: 3203,087; Rate of Variance Explained: %71,380; Overall Reliability: ,887				



■ **Table 4.** The Result of the Explanatory Factors for the Collaboration Scale.

Collaboration Scale	Factor Loading	Rate of Variance Explained	Eigenvalue	Reliability
Collaboration		57,206	2,860	,790
I'm eager to help my fellow academics.	,831			
I help my fellow academics with their work-related problems	,815			
I'm usually ready to extend my helping hand to my fellow academics around me.	,779			
I help my academic friends who have a heavy workload.	,777			
I help my new academic friends even if they don't need it.	,544			
KMO Value: 0,765; Bartlett Test: 876,673; Rate of Variance Explained: %57,206				

The Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett Sphericity Test were performed to demonstrate the suitability of an explanatory factor analysis on the Emotional Exhaustion Scale dataset. It was determined that the KMO value on the scale was 0.771 and that the Bartlett sphericity was significant. The five statements were distributed under one factor, and the variance ratio (AVO) explained by these statements was 62%. This factor is called Emotional Exhaustion. The overall reliability ratio of the scale (global α) is 0.802. ■ Table 5 shows the result of the analysis of the explanatory factors for the Emotional Exhaustion Scale.

positive and significant relationship between negative work gossip and emotional exhaustion ($r=.165$; $p<0.01$). There is no significant relationship between positive work gossip and emotional exhaustion. There is significant relationship between negative work gossip and collaboration ($r=-.112$; $p<0.05$). A positive and significant relationship exists between positive work gossip and collaboration ($r=.371$; $p<0.01$). A negative and significant relationship exists between emotional exhaustion and collaboration ($r=-.117$; $p<0.01$).

■ **Table 5.** The Result of the Explanatory Factors for the Emotional Exhaustion Scale.

Emotional Exhaustion Scale	Factor Loading	Rate of Variance Explained	Eigenvalue	Reliability
Emotional Exhaustion		62,856	2,514	,802
I think my job is limiting me.	,868			
Returning from work, I feel spiritually drained	,813			
I feel disengaged from my job	,813			
I feel that the people I meet in my work act as if I am the cause of some of their problems.	,663			
KMO Value: 0,771; Bartlett Test: 642,449; Rate of Variance Explained: %62,856				

Correlation Analysis Results

The results of the correlation analysis to determine the relationship between the variables are shown in ■ Table 6. According to the results of the correlation analysis, there is a

Emotional exhaustion levels of academics who engage in negative work gossip increase. The negative environment and energy created by negative work gossip cause this. Academics who engage in positive work gossip increase their collaboration with other academics.

■ **Table 6.** The Results of the Correlation Analysis.

Variables	1	2	3	4
1-Negative Work Gossip	1			
2-Positive Work Gossip	,433**	1		
3-Emotional Exhaustion	,165**	,072	1	
4-Collaboration	-,112*	,371**	-,117**	1
* $p<0.05$ ** $p<0.01$				

Table 7. Regression Analysis Results for the Dependent Variable of Emotional Exhaustion.

Variables	B	Std. Error	β	T	P
Constant	2,070	,177		11,674	,000
Negative Work Gossip	,156	,047	,164	3,310	,001
Positive Work Gossip	,001	,054	,001	,025	,980

Dependent Variable: Emotional Exhaustion
F=6,784 R=,165 R²=,027 Adjusted R²=,023

Because in positive work gossip, good comments are made about other academics, and academics are appreciated. It is usual to want to collaborate with a successful academic. Finally, the emotional exhaustion of academics causes a decrease in their collaboration. Academics who experience emotional exhaustion are indifferent to their work and individuals. They want to avoid establishing any work or relationship.

Regression Analysis Results

Multiple regression analysis was conducted to determine the effect of negative and positive work gossip on emotional exhaustion and collaboration. Multiple regression analyses examined the effects of negative and positive work gossip on emotional exhaustion and cooperation. Enter method was used. Multiple collinearities between independent variables were examined. In this context, tolerance and vif values were examined. If the tolerance values are smaller than the critical value (1-R²), there is a multicollinearity problem.

Table 8. Regression Analysis Results for the Dependent Variable of Collaboration.

Variables	B	Std. Error	β	T	P
Constant	3,110	,109		28,552	,000
Negative Work Gossip	-,135	,029	-,213	-4,657	,000
Positive Work Gossip	,338	,033	,464	10,143	,000

Dependent Variable: Collaboration
F=51,485 R=,418 R²=,175 Adjusted R²=,171

The tolerance values for negative (.830) and positive (.833) work gossip are greater than the critical values in the multiple regression analyses in both Table 7 and Table 8.

In addition, a simple regression analysis was conducted to determine the level of impact of emotional exhaustion on collaboration. Table 7 shows the regression analysis results for the dependent variable of emotional exhaustion.

According to the regression analysis results in Table 7, negative work gossip has a positive and significant effect on emotional exhaustion ($\beta=.164$; $p=.001$). Emotional exhaustion may be experienced by academics who engage in negative work gossip. Emotional exhaustion of academics who focus on the negativity of their colleagues and the work environment with negative work gossip increases. Positive work gossip does not significantly affect emotional exhaustion ($\beta=.001$; $p=.980$). Academics who engage in positive work gossip do not experience emotional exhaustion due to positive gossip. There is no relationship between the two variables. Positive work gossip is not a negative factor. With these results, hypotheses H1 and H2 are accepted. Based on the results of the regression analysis in Table 8, negative work gossip has a negative and significant effect on collaboration ($\beta=-.213$; $p=.000$). Academics who make negative work gossip are unwilling to collaborate with other academics. In negative work gossip, the other person's performance and skills are criticized. After such gossip, the notion of collaboration diminishes. In contrast, positive work gossip has a positive and

significant effect on collaboration ($\beta=.464$; $p=.000$). Academics who indulge in positive work gossip want to collaborate with other academics. Because the successes of other academics are discussed in positive work gossip, it is customary to enjoy collaborating with successful academics. These results make it possible to accept the hypotheses H3 and H4

According to the regression analysis results in Table 9, emotional exhaustion negatively and significantly affects

Table 9. Regression Analysis Results for the Dependent Variable Collaboration.

Variable	B	Std. Error	β	T	P
Constant	4,147	0,79		52,668	,000
Emotional Exhaustion	-,078	,030	-,117	-2,609	,009

Dependent Variable: Collaboration
F=6,806 R=,117 R²=,014 Adjusted R²=,012



■ **Table 10.** Hypothesis Results.

Hypotheses	Result
H1: Academics' negative work gossip positively and significantly affects their emotional exhaustion.	Accepted
H2: Academics' positive work gossip does not significantly affect their emotional exhaustion.	Accepted
H3: Academics' negative work gossip negatively and significantly affects their collaboration behaviors.	Accepted
H4: Academics' positive work gossip positively and significantly affects their collaboration behaviors.	Accepted
H5: Academics' emotional exhaustion negatively and significantly affects their collaboration.	Accepted

collaboration ($\beta=-.117$; $p=.009$). Academics who experience emotional exhaustion have less positive feelings toward their jobs. The reluctance towards work that starts with emotional exhaustion also affects collaboration. Because fatigue and low energy are at a high level of emotional exhaustion. Therefore, there is no desire to do a job or collaboration. The H5 hypothesis is accepted with this result.

Conclusion

This study explored the impact of negative and positive gossip on emotional exhaustion and collaboration. The impact of emotional exhaustion on collaboration was discussed as well. Certain hypotheses were based upon the theory of affective events, which proposes that the negative effects arising from the individual or the work environment determine the behaviors and emotions of the individual (Weiss & Cropanzano, 1996). Whether academics' positive and negative work gossip causes emotional exhaustion was analyzed from this point of view. According to the result of hypothesis H1, negative work gossip triggers emotional exhaustion in academics.

According to the literature, people who are the target of negative work gossip experience emotional exhaustion (Georganta et al., 2014; Liu et al., 2020; Murtaza et al., 2022; Wu et al., 2018). However, this study found that academics were experiencing emotional exhaustion due to negative work gossip. This finding provides a different perspective on the associated literature. Academics who engage in negative gossip spend their time and energy talking about other academics in a negative way. This situation also negatively changes the minds and feelings of academics. Grosser et al. (2010) argue that people who engage in negative gossip in the workplace harm themselves. Kurland and Pelled (2000) say negative gossip affects the other party and the person who gossips. The reason is a decrease in the energy and time of people who engage in negative work gossip and a deterioration in their well-being (Cheng et al. 2022).

According to the outcome of hypothesis H2, positive gossip from academics does not affect their emotional exhaustion. Although there was no research on this relationship in the literature, it was an expected outcome because the factors that cause emotional exhaustion are generally expressed as negatives such as excessive workload, mobbing, arrogant

behaviors, and competition in the organization. However, positive work gossip is not included in this category. People who engage in positive work gossip speak positively of each other (Yucel et al. 2021). They value each other's accomplishments and praise their work performance. To summarize, no speech content would make the feelings and thoughts of the person engaging in the positive work gossip. In contrast, positive work gossip helps individuals relax (Chang & Kuo, 2020). Mishra (1990) states that positive work gossip reduces stress in individuals and therefore provides a sense of comfort. Noon and Delbridge (1993) state that positive work gossip is not a common behavior and is fun for individuals. In summary, there is no negative reason why academics who engage in positive work gossip should experience emotional exhaustion due to this behavior.

According to the result of the H3 hypothesis of the research, the collaboration of academics who engage in negative work gossip decreases. In other words, academics who indulge in negative work gossip want to avoid collaborating with other academics. This finding is similar to that in the literature. Atabek et al. (2021) affirm that the negative gossip behaviors of academics provoke groupings within the faculty. A similar idea is supported by a variety of studies. Hobfoll (1989) argues that negative gossip reduces people-to-people relationships. Ellwardt et al. (2012) emphasize that people do not trust each other and that their collaboration decreases with negative work gossip. Generally speaking, negative work gossip reduces collaboration (Spoelma & Hetrick, 2021; Vaidyanathan et al., 2016).

According to hypothesis H4, the collaboration of Academics who engage in positive work gossip increases. Academics who talk about positive work want to collaborate with other Academics. This result is expected because the achievements and performances of other academics are appreciated in the positive work gossip. Similar findings and explanatory information can be found in the literature. Atabek et al. (2021) affirm that the positive gossip behavior of academics brings academics closer together and increases collaboration. Through positive work gossip, people socialize and build strong relationships at work. Therefore, positive gossip makes collaboration stronger (Michelson et al. 2008; Sun et al. 2023; Ugwu et al. 2022).

According to the last hypothesis of the research, H5, the emotional exhaustion of academics negatively affects their collaboration. The collaboration of academics experiencing emotional exhaustion decreases. Due to emotional exhaustion, individuals' negative emotions rise. Both in terms of work and social aspects, the individual moves away from their position. In general, reticence increases. This reticence is also observed in cooperative behavior. Because the individual experiencing emotional exhaustion isolates themselves and wants to be alone. (İnandı & Büyüközkan, 2022; Potter, 1998). The individual distanced from their job wants to avoid collaborating with their colleagues (Irving et al., 2020; Langelaan et al., 2006). Therefore, the decrease in collaboration due to emotional exhaustion is significant.

Positive and negative work gossip has significant consequences for organizations and individuals. The consequences are shaped according to the content of the gossip behavior. Individuals who engage in negative work gossip experience emotional exhaustion, and their collaboration decreases. The collaboration of the individual who participates in positive work gossip increases, and emotional exhaustion is not observed. It was also determined that the collaboration of the individual experiencing emotional exhaustion decreased.

In line with these results, the following suggestions can be made for academics: First, organizational factors that cause academics to engage in negative work gossip should be reduced. Examples of organizational aspects can be that an academic is supported more by the management without justification or organizational arrogance. Secondly, there should be a consensus that personal problems between academics should be reflected outside the faculty. Thirdly, it may be helpful to bring academics together with different activities and ensure socialization. Finally, efforts should be made to create a thriving and shared organizational culture.

This study examined the relationships between variables and effects using a simple research design, which is the main limitation. Only tourism academics were included in this study. With that in mind, we have some suggestions for future research. The variables used in this study can be studied in several ways. Different designs can be created, and relationships can be examined in terms of organizational work gossip. Other research designs can use the same variables. For example, a design in which emotional exhaustion plays the role of mediator can be created. Examining the subject with various groups and samples and obtaining similar/dissimilar findings will surely add to the depth and breadth of the organizational gossip literature.

References

- Akduru, H. E., & Semerciöz, F. (2017). Kamu kurumlarında örgütsel dedikodu ve işyeri yalnızlığına dair bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 106-119.
- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of vocational behavior*, 79(2), 549-562. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>
- Ashill, N. J., Rod, M., Thirkell, P., & Carruthers, J. (2009). Job resourcefulness, symptoms of burnout and service recovery performance: An examination of call centre frontline employees. *Journal of Services Marketing*, 23(5), 338-350. <https://doi.org/10.1108/08876040910973440>
- Atabek, Ü., Özşarlak, P., & Atabek, G. (2021). Akademik Örgütlerde Dedikodu ve Söylentilere Yönelik Algılar. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(1), 111-122. <https://doi.org/10.2399/yod.20.514008>
- Attiah, S. J., & Alhassan, I. (2022). Turning Workplace Gossip into a Springboard for Productive Behaviour. *Voice of the Publisher*, 8(3), 65-82. <https://doi.org/10.4236/vp.2022.83007>
- Babalola, M. T., Ren, S., Kobinah, T., Qu, Y. E., Garba, O. A., & Guo, L. (2019). Negative workplace gossip: Its impact on customer service performance and moderating roles of trait mindfulness and forgiveness. *International Journal of Hospitality Management*, 80, 136-143. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2019.02.007>
- Ballano, V. (2023). How to Deal with Rumors and Gossip in Public Life: A Sociological Approach. *Available at SSRN 4362772*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4362772>
- Bardakoğlu, Ö., & Akgündüz, Y. (2016). Otel çalışanlarının örgütsel prestij ve psikolojik güçlendirme algılarının işbirliği davranışlarına etkisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12(30), 145-158. <https://doi.org/10.17130/ijmeh.20163024229>
- Bettencourt, L. A., & Brown, S. W. (1997). Contact employees: Relationships among workplace fairness, job satisfaction and prosocial service behaviors. *Journal of retailing*, 73(1), 39-61. [https://doi.org/10.1016/S0022-4359\(97\)90014-2](https://doi.org/10.1016/S0022-4359(97)90014-2)
- Bevins, S., & Price, G. (2014). Collaboration between Academics and teachers: A complex relationship. *Educational action research*, 22(2), 270-284. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.869181>
- Boström, M., & Österman, C. (2022). Creating clarity and crew courage: preventive and promotive measures for a maritime industry without bullying and harassment. *Occupational health science*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s41542-022-00129-5>
- Brady, D. L., Brown, D. J., & Liang, L. H. (2017). Moving beyond assumptions of deviance: The reconceptualization and measurement of workplace gossip. *Journal of applied Psychology*, 102(1), 1-25. <https://doi.org/10.1037/apl0000164>
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African journal of education*, 27(3), 391-406.
- Campbell, J. W. (2016). A collaboration-based model of work motivation and role ambiguity in public organizations. *Public Performance & Management Review*, 39(3), 655-675. <https://doi.org/10.1080/15309576.2015.1137763>



- Canu, I. G., Marca, S. C., Dell'Oro, F., Balázs, Á., Bergamaschi, E., Besse, C., ... & Wahlen, A. (2021). Harmonized definition of occupational burnout: A systematic review, semantic analysis, and Delphi consensus in 29 countries. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 47(2), 95. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3935>
- Chang, K., & Kuo, C. C. (2021). Can subordinates benefit from Manager's gossip?. *European Management Journal*, 39(4), 497-507. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2020.09.009>
- Charoensukmongkol, P., & Phungsoonthorn, T. (2021). The effectiveness of supervisor support in lessening perceived uncertainties and emotional exhaustion of university employees during the COVID-19 crisis: the constraining role of organizational intransigence. *The Journal of general psychology*, 148(4), 431-450. <https://doi.org/10.1080/00221309.2020.1795613>
- Cheng, B., Peng, Y., Zhou, X., Shaalan, A., Tourky, M., & Dong, Y. (2022). Negative workplace gossip and targets' subjective well-being: a moderated mediation model. *The International Journal of Human Resource Management*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/09585192.2022.2029931>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2000). A model of burnout and life satisfaction amongst nurses. *Journal of advanced nursing*, 32(2), 454-464. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01496.x>
- Dores Cruz, T. D., Beersma, B., Dijkstra, M. T., & Bechtoldt, M. N. (2019). The bright and dark side of gossip for cooperation in groups. *Frontiers in Psychology*, 10, 1374. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01374>
- Duffy, M. K., Ganster, D. C., & Pagon, M. (2002). Social undermining in the workplace. *Academic Management Journal*, 45, 331-351. <https://doi.org/10.5465/3069350>
- Ellwardt, L., Labianca, G. J., & Wittek, R. (2012). Who are the objects of positive and negative gossip at work? a social network perspective on workplace gossip. *Social Networks*, 34(2), 193-205. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2011.11.003>
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. *VII. Ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmalarını*, 22(25),143-154).
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers. *School Psychology International*, 25, 131-148. <https://doi.org/10.1177/0143034304043670>
- Fu, K. J., Hsieh, J. Y., & Wang, T. K. (2019). Fostering employee cooperation behavior in the federal workplace: Exploring the effects of performance management strategies. *Public Personnel Management*, 48(2), 147-178. <https://doi.org/10.1177/0091026018801038>
- Gardner, D. (2005). Ten lessons in collaboration. *Online journal of issues in nursing*, 10(1), 1-13.
- Georganta, K., Panagopoulou, E., & Montgomery, A. (2014). Talking behind their backs: Negative gossip and burnout in Hospitals. *Burnout Research*, 1(2), 76-81. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.07.003>
- Gizir, S., & Şimşek, H. (2005). Communication in an academic context. *Higher Education*, 50(2), 197-221. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6349-x>
- Grosser, T. J., Lopez-Kidwell, V., & Labianca, G. (2010). A social network analysis of positive and negative gossip in organizational life. *Group & Organization Management*, 35(2), 177-212. <https://doi.org/10.1177/1059601109360391>
- Güler, E. Ö., & Veysikarani, D. (2019). Tükenmişlik ve iş doyumunun akademisyenler üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 33(3), 829-848.
- Hair, J. F. JR., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Halbesleben, J. R., Neveu, J. P., Paustian-Underdahl, S. C., & Westman, M. (2014). Getting to the "COR" understanding the role of resources in conservation of resources theory. *Journal of management*, 40(5), 1334-1364. <https://doi.org/10.1177/0149206314527130>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Houmanfar, R. ve Johnson, R. (2008). Organizational implications of gossip and rumor. *Journal of Organizational Behavior Management*, 23(2-3), 117-138. https://doi.org/10.1300/J075v23n02_07
- Huo, L., Zhou, Y., Li, S., Ning, Y., Zeng, L., Liu, Z., ... & Zhang, X. Y. (2021). Burnout and its relationship with depressive symptoms in medical staff during the COVID-19 epidemic in China. *Frontiers in psychology*, 12, 616369. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616369>
- Hur, W. M., Kim, B. S., & Park, S. J. (2015). The relationship between coworker incivility, emotional exhaustion, and organizational outcomes: The mediating role of emotional exhaustion. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries*, 25(6), 701-712. <https://doi.org/10.1002/hfm.20587>
- İnandi, Y., & Büyüközkan, A. S. (2022). The relationship between mobbing, alienation and burnout among teachers in Mersin, Turkey. *South African Journal of Education*, 42(1), 1-12. https://hdl.handle.net/10520/ejc-educat_v42_n1_a9
- Irving, G. L., Ayoko, O. B., & Ashkanasy, N. M. (2020). Collaboration, physical proximity and serendipitous encounters: Avoiding collaboration in a collaborative building. *Organization Studies*, 41(8), 1123-1146. <https://doi.org/10.1177/0170840619856913>
- Karabıyık, L., Eker, M. ve Anbar, A., (2008). Determining the factors that affect burnout among Academics. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 63(2): 91-115.
- Katz, B. A., Lustig, N., Assis, Y., & Yovel, I. (2017). Measuring regulation in the here and now: The development and validation of the State Emotion Regulation Inventory (SERI). *Psychological assessment*, 29(10), 1235-1248. <https://doi.org/10.1037/pas0000420>
- Khan, A. G., Li, Y., Akram, Z., & Akram, U. (2022). Why and how targets' negative workplace gossip exhort knowledge hiding? Shedding light on organizational justice. *Journal of Knowledge Management*, (ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/JKM-12-2020-0930>

- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology, 57*, 127-151. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x>
- Kniffin, K. M., & Sloan Wilson, D. (2010). Evolutionary perspectives on workplace gossip: Why and how gossip can serve groups. *Group & Organization Management, 35*(2), 150-176. <https://doi.org/10.1177/1059601109360390>
- Kuo, C. C., Chang, K., Quinton, S., Lu, C. Y., & Lee, I. (2015). Gossip in the workplace and the implications for HR management: A study of gossip and its relationship to employee cynicism. *The International Journal of Human Resource Management, 26*(18), 2288-2307. <https://doi.org/10.1080/09585192.2014.985329>
- Kurland, B. N., & Pelled, L. H. (2000). Passing the word: Toward a model of gossip and power in the workplace. *Academy of Management Review, 25*(2), 428-438. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.3312928>
- Lai, E. R. (2011). *Collaboration: A literature review*. Pearson Publisher.
- Langelaan, S., Bakker, A. B., Van Doornen, L. J., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and individual differences, 40*(3), 521-532. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.07.009>
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1990). On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout. *Journal of applied psychology, 75*(6), 743-747. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.6.743>
- Lee, R.T. and Ashforth, B.E. (1993). A longitudinal study of burnout among supervisors and managers: Comparisons between the Leiter and Maslach (1988) and Golembiewski et al. (1986) models. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 54*, 369-398. <https://doi.org/10.1006/obhd.1993.1016>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of organizational behavior, 9*(4), 297-308. <https://doi.org/10.1002/job.4030090402>
- Lindeke L. & Sieckert A. (2005). Nurse-Physician Work place Collaboration, *Online Journal of Issues in Nursing, 10*(1): 1-9.
- Liu, X. Y., Kwan, H. K., & Zhang, X. (2020). Introverts maintain creativity: A resource depletion model of negative workplace gossip. *Asia Pacific Journal of Management, 37*, 325-344. <https://doi.org/10.1007/s10490-018-9595-7>
- Lorenzetti, L., Jacobsen, M., Lorenzetti, D. L., Nowell, L., Pethrick, H., Clancy, T., ... & Oddone Paolucci, E. (2022). Fostering Learning and Reciprocity in Interdisciplinary Research. *Small Group Research, 53*(5), 755-777. <https://doi.org/10.1177/10464964221089836>
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and preventive psychology, 7*(1), 63-74. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(98\)80022-X](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X)
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior, 2*(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology, 52*(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current directions in psychological science, 12*(5), 189-192. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>
- Mawhinney, L. (2010). Let's lunch and learn: Professional knowledge sharing in teachers' lounges and other congregational spaces. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 972-978. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.039>
- McAndrew, F. T., Bell, E. K., & Garcia, C. M. (2007). Who do we tell and whom do we tell on? Gossip as a strategy for status enhancement 1. *Journal of Applied Social Psychology, 37*(7), 1562-1577. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00227.x>
- Michelson, G., van Iterson, A., & Waddington, K. (2008). Special Issue on Gossip in/around Organizations. *Group & Organization Management, 33*(4), 485-488. <https://doi.org/10.1177/1059601108322739>
- Michelson, G., Van Iterson, A., & Waddington, K. (2010). Gossip in organizations: Contexts, consequences, and controversies. *Group & Organization Management, 35*(4), 371-390. <https://doi.org/10.1177/1059601109360389>
- Mishra, J. (1990). Managing the grapevine. *Public Personnel Management, 19*(2), 213-228. <https://doi.org/10.1177/00910260900190020>
- Murray, A. (2022). Issues with Romance in the Workplace Environment. *Canadian Journal of Family and Youth/Le Journal Canadien de Famille et de la Jeunesse, 14*(2), 41-50. <https://doi.org/10.29173/cjfy29764>
- Murtaza, G., Neveu, J. P., Khan, R., & Talpur, Q. U. A. (2022). Gossip 2.0: The role of social media and moral attentiveness on counterproductive work behaviour. *Applied Psychology, 1*(1), 11950. <https://doi.org/10.1111/apps.12449>
- Noon, M., & Delbridge, R. (1993). News from behind my hands: Gossip in organizations. *Organization Studies, 14*(1), 23-36. <https://doi.org/10.1177/017084069301400103>
- Padua, R. N., Lerin, M. M., Tumapon, T. T., & Panares, Z. A. (2010). Patterns and dynamics of an arrogance-competence theory in organizations. *Liceo Journal of Higher Education Research, 6*(2), 76-98.
- Potter, B. A. (2009). *Overcoming job burnout: How to renew enthusiasm for work*. Ronin Publishing.
- Qin, L., Lu, J., Zhou, Y., Wijaya, T. T., Huang, Y., & Fauziddin, M. (2022). Reduction of Academic Burnout in Preservice Teachers: PLS-SEM Approach. *Sustainability, 14*(20), 13416. <https://doi.org/10.3390/su142013416>
- Rooks, G., Tazelaar, F., & Snijders, C. (2011). Gossip and reputation in business networks. *European Sociological Review, 27*(1), 90-106. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp062>
- Saeed, A., Kehkishan, S., & Sameer, M. (2022). Divorce status in the Pakistani workplace: women's narratives on stigma, outcomes and coping strategies. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, (ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/EDI-05-2021-0129>
- Salanova, M., Agut, S., & Peiró, J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: the mediation of service climate. *Journal of applied Psychology, 90*(6), 1217-1227. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1217>




- Schalk, R. & Curşeu, P. L. (2010). Cooperation in Organizations, *Journal of Managerial Psychology*, 25(5), 453-459. <https://doi.org/10.1108/02683941011048364>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Siegall, M., & McDonald, T. (2004). Person-organization value congruence, burnout and diversion of resources. *Personnel Review*, 33(3), 291-301. <https://doi.org/10.1108/00483480410528832>
- Spoelma, T. M., & Hetrick, A. L. (2021). More than idle talk: Examining the effects of positive and negative team gossip. *Journal of Organizational Behavior*, 42(5), 604-618. <https://doi.org/10.1002/job.2522>
- Sun, T., Schilpzand, P., & Liu, Y. (2023). Workplace gossip: an integrative review of its antecedents, functions, and consequences. *Journal of Organizational Behavior*, 44(2), 311-334. <https://doi.org/10.1002/job.2653>
- Şantaş, G., Akbolat, M., & Sağlam, H. (2019). Sağlık çalışanlarında örgütsel affetme ve örgütsel dedikodunun intikam niyeti üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (36), 131-148
- Tsai, K. H. (2009). Collaborative networks and product innovation performance: Toward a contingency perspective. *Research policy*, 38(5), 765-778. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2008.12.012>
- Ugwu, F. O., Onyishi, E. I., Anozie, O. O., & Ugwu, L. E. (2022). Customer incivility and employee work engagement in the hospitality industry: roles of supervisor positive gossip and workplace friendship prevalence. *Journal of Hospitality and Tourism Insights*, 5(3), 515-534. <https://doi.org/10.1108/JHTI-06-2020-0113>
- Usta, M. E., Kaya, A. & Özyurt, D. (2018). Örgütsel dedikodu yönetimi. *Harran Education Journal*, 3(2), 1-13. <https://doi.org/10.22596/2018.0302.1.13>
- Ünlü, O. & Yürür, S. (2011). Duygusal Emek, Duygusal Tükenme Ve Görev/Bağlamsal Performans İlişkisi: Yalova'da Hizmet Sektörü Çalışanları İle Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (37), 183-207.
- Wax, A., Rodriguez, W. A., & Asencio, R. (2022). Spilling tea at the water cooler: A meta-analysis of the literature on workplace gossip. *Organizational Psychology Review*, 12(4), 453-506. <https://doi.org/10.1177/20413866221112383>
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory. *Research in organizational behavior*, 18(1), 1-74.
- Wu, X., Kwan, H. K., Wu, L. Z., & Ma, J. (2018). The effect of workplace negative gossip on employee proactive behavior in China: The moderating role of traditionality. *Journal of Business Ethics*, 148, 801-815. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-3006-5>
- Vaidyanathan, B., Khalsa, S., & Ecklund, E. H. (2016). Gossip as social control: Informal sanctions on ethical violations in scientific workplaces. *Social Problems*, 63(4), 554-572. <https://doi.org/10.1093/socpro/spw022>
- Yao, Z., Luo, J., & Zhang, X. (2020). Gossip is a fearful thing: The impact of negative workplace gossip on knowledge hiding. *Journal of Knowledge Management*, 24(7), 1755-1775. <https://doi.org/10.1108/JKM-04-2020-0264>
- Yavuz, M. & Levent, A. F. (2021). Teachers' opinions on the causes and effects of gossip and rumor in schools, *E-International Journal of Educational Research*, 12(4), 41-67. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.890665>
- Ye, Y., Zhu, H., Deng, X., & Mu, Z. (2019). Negative workplace gossip and service outcomes: An explanation from social identity theory. *International Journal of Hospitality Management*, 82, 159-168. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2019.04.020>
- Yoleri, S. & Bostancı, M. Ö., (2012). Determining the factors that affect burnout and job satisfaction among Academics: A sample application on the Hitit University. *Turkish Studies*, 7 (4): 589-600.
- Yucel, M., Sjöbeck, G. R., Glass, R., & Rottman, J. (2021). Being in the know: Social network analysis of gossip and friendship on a college campus. *Human Nature*, 32(3), 603-621. <https://doi.org/10.1007/s12110-021-09409-5>
- Zhang, S., Chen, G., Chen, X. P., Liu, D., & Johnson, M. D. (2014). Relational versus collective identification within workgroups: Conceptualization, measurement development, and nomological network building. *Journal of Management*, 40(6), 1700-1731. <https://doi.org/10.1177/0149206312439421>

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Investigating Student Churn Among Business Schools in Higher Education

Öğrencilerin Yükseköğretimde İşletme Okulları Arasında Değişiklik Yapmaları Üzerine Bir Araştırma

Aybüke Yalçın¹ , M. Mithat Üner² , Osman M. Karatepe³ , Mohammed Aboramadan⁴ 

¹ Ankara Hacı Bayram Veli University, College of Land Registry and Cadastre, Department of Real Estate and Property Management, Ankara

² Atılım University, School of Business, Department of Business, Ankara

³ Eastern Mediterranean University, Faculty of Tourism, Gazimagusa, TRNC, Via Mersin, Türkiye

⁴ School of Economics, Administration and Public Policy, Doha Institute for Graduate Studies, Doha, Qatar

Özet

Çalışmamızın amacı, öğrenci değişiminin nedenlerini ve öğrencilerin eğitim kariyerlerine bir işletme okulunda başladıktan sonra neden ayrılıp başka bir üniversiteye kayıt yaptıklarını incelemektir. Mart 2019 - Mayıs 2019 tarihleri arasında, Türkiye'nin başkenti Ankara'da bir işletme okulundan diğerine geçiş yapan 31 öğrenci (11 kadın, 20 erkek; ort. yaş: 21,12; dağılım: 19-25) ile nitel bir metodoloji izlenerek öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, analiz sürecinde nitel verileri analiz etmek için QSR NVivo 12 for Windows yazılımı kullanılmıştır. Bulgular, öğrenci kaybının ana nedeninin eğitim dili olarak İngilizce kullanımına ilişkin engellerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bunu okul veya bölümden memnuniyetsizlik takip etmektedir. Öğrencilerin başka bir üniversiteyi tercih etme nedenleri arasında seçilen üniversitede arkadaşlarının olması, eve yakınlık, yönlendirmeler ve aile üyeleri de yer almaktadır. Bu çalışma, üniversite yöneticilerine yükseköğretimde öğrenci kaybının nedenlerine ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır. Sonuçlar üniversite türüne göre incelendiğinde, devlet üniversitelerinden ayrılan öğrencilerin üniversite veya bölümden memnuniyetsizliklerinin, vakıf üniversitesinden ayrılanların ise yabancı dil sorununun üniversiteden ayrılmalarında daha etkili olduğu görülmektedir. Çalışmanın bulgularına göre, üniversite yönetiminin öğrencilerin yabancı dil becerilerinin nasıl geliştirileceği üzerine yoğunlaşması, araştırma ve inovasyona daha fazla yatırım yapması ve öğrenciler arasındaki iletişimi geliştirmek için sosyal faaliyetleri artırması gerekmektedir.

Anahtar sözcükler: İngiliz Dilinde Eğitim, Özel Üniversiteler, İlişkisel Pazarlama, Öğrenci Kaybı, Derinlemesine Mülahakat

In a digitalized global market environment where there is stiffening competition, private higher education institutions realize that they have to find new ways to redesign their value proposition to attract, acquire, and retain students. Therefore, higher education institutions should make efficient plans to compete and maintain its position in the market (Chandra et al., 2018). In the highly competitive higher education market, university image is

Abstract

The purpose of our paper is to examine what the reasons for student churn are and why students begin their educational careers in a school of business and then leave and register at another university. Following a qualitative methodology, semi-structured interviews were conducted with 31 students (11 females, 20 males; mean age: 21.12; range: 19 to 25 years) who had switched from one business school to another in Ankara, the capital city of Türkiye, and QSR NVivo 12 for Windows was used to analyze the qualitative data. The findings reveal that the main reason of student churn is associated with obstacles regarding the use of English as the medium of instruction. This is followed by dissatisfaction with the school or the department. The reasons for students preferring another university are also related to having friends at the university chosen, proximity to home, referrals, and family members. The study provides important insights to university administrators pertaining to the reasons associated with student churn in higher education. When the results are examined by university type, it is seen that the dissatisfaction with the university or department was the primary reason for the students who left the state universities, while the foreign language problem was the reason for the students who left the foundation universities. Considering the findings of the study, the university administration should concentrate on how to improve students' foreign language skills, invest more in research and innovation, and increase social activities to improve communication among students.

Keywords: English as the Medium of Instruction, Private Universities, Relationship Marketing, Student Churn, In-Depth Interview

very valuable for a university as it affects student satisfaction and retention (Landrum et al., 1998; Alves & Raposo, 2010; Brunner et al., 2008). A university's image and reputation have a strong influence on students' choice of universities they would like to attend (Philip, 1995). The presence of a favorable learning environment, quality infrastructure, and appropriate tuitions as well as work-integrated learning and teaching excellence can help such universities attract and

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi, Aybüke Yalçın
Ankara Hacı Bayram Veli University,
College of Land Registry and Cadastre,
Department of Real Estate and
Property Management, Ankara
e-posta: aybuke.yalcin@hbv.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(2), 301–313. © 2023 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Mayıs / May 30, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Ağustos / August 14, 2023
Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Yalçın, A., Üner, M.M., Karatepe O. M. & Aboramadan M.
(2023). Investigating Student Churn Among Business Schools in Higher Education. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(2),
301–313. doi: 10.53478/yuksekogretim.1307202

ORCID: A. Yalçın: 0000-0003-2414-0713; M. M. Üner: 0000-0002-1802-2553; O. M. Karatepe: 0000-0003-3120-8755

acquire potential students (cf. Dang & Hathaway, 2015; Polkinghorne et al., 2017; Varshavskaya & Podverbnykh, 2021). A student's satisfaction with a university is based on that person's experience with the university (Ahmad et al., 2021). When students in higher education are satisfied, they are loyal to the university and contribute to its market performance (Kolar et al., 2019). Studies have shown that students' top priority in choosing a university is the facilities offered by the university, with quality coming second (Annamdevula & Bellamkonda, 2016; Kotler & Fox, 1995). As a result of the university's offerings, successful relationship management practices lead to student engagement and success, higher student retention rates, better academic performance, a sense of belonging, and reduced dropout rates (Snijders et al., 2020). More importantly, universities establishing and maintaining strong relationships with their students can enable them to get involved in the co-creation value process (cf. Hashim et al., 2020). By doing so, these universities can create genuine value in educational services and accomplish the acquisition and retention of students. Despite this realization, students in higher education switch from one university to another university due to a number of reasons associated with financial problems, poor adaptation to a new environment, poor social relations, poor course delivery modes, failure at the existing university, and/or insufficient academic faculty performance (Willis, 2005). Investigating the expectations of students towards the university, the reasons for their satisfaction and/or dissatisfaction and revealing the results may guide the university administration to reduce student losses and increase satisfaction. Since there are not enough studies on the reasons for student attrition in the higher education market in Türkiye, the study is conducted with the Turkish sample.

Currently, there are 49 private universities and 92 public universities in Türkiye that have business schools. The medium of instruction in business schools is either English or Turkish (Sarigul & Sengelen, 2022). Universities that include a foreign language as a requirement in their curricula require students to obtain sufficient scores on internationally recognized English language proficiency tests or in-house exams or complete one-year language preparatory classes (Council of Higher Education, 2022). The Middle East Technical University, which was founded in 1956, was the first public university where English was the medium of instruction (Kirkgoz, 2007). It was observed that students and their families wanted to attend higher education institutions with English medium instruction (EMI) during the 1980s. This is not surprising since English is current lingua franca of higher education in the world (Cankaya, 2017). Several public universities started to offer EMI such as Bogazici University, while some of these universities preferred a hybrid model (Turkish and English) such as Dokuz Eylül University.

A number of wealthy businessmen invested in higher education and established private universities through their foundations. Such private universities are also known as

foundation universities in the Turkish higher education system. Bilkent University was the first foundation university established in 1984. Türkiye has witnessed a rapid increase in the number of private universities. Information obtained from the Council of Higher Education (CoHE) at the time of our study showed that there were 75 private (foundation) universities. According to the statistics produced by the Council of Higher Education (2022), there are eight million students in the Turkish higher education sector. According to the relevant statistics for 2021-2022, the total number of students is 4,579,047, with 2,364,584 male students and 2,214,463 female students enrolled in an undergraduate program. Of the total number of students, 4,152,633 are at public universities and 426,414 are at private (foundation) universities (Council of Higher Education, 2022).

In today's global higher education market, companies need talented individuals who possess sufficient foreign language skills to communicate effectively and efficiently with their global stakeholders. (Sarigul & Sengelen, 2022). Therefore, the entrance exam scores for business schools where the medium of instruction is English are higher than these for business school where the medium of instruction is Turkish (Cokgezen, 2014). Under these circumstances, millions of students in Türkiye are interested in attending a university with EMI because they feel that they will receive quality education and find a good job upon graduation. There are also plenty of students, who prefer these universities due to their willingness to study abroad (Gokmenoglu & Gelmez-Burakgazi, 2013). Nearly half of the student population (over 4 million) is enrolled in distance learning programs. Nevertheless, the demand for higher education has always transcended the supply in Türkiye. Access to higher education is managed through a very competitive annual nationwide selection and placement exam run by the Measurement, Selection and Placement Center (OSYM) (British Council, 2021). However, such an exam-oriented educational system precludes students from focusing on or prioritizing foreign languages such as English (Can & Can, 2014). While there is a tendency toward foreign language education in Türkiye, there are challenging issues with learning and teaching (e.g., lack of adequate qualified instructors and language laboratories) foreign languages (Can & Can, 2014; Isik, 2008, 2011; Kocaman, 2012; Ozmat and Senemoglu, 2020). In such a competitive market environment, both public and private universities offer attractive packages to students during the recruitment process and try to retain them. As a result, many universities are beset with problems with retention rates (Guilbault, 2018).

If higher education institutions are unable to reduce or minimize student churn or dropout, which is known as the negative form of retention (Tight, 2020), it gives rise to a number of critical problems and outcomes. First, the literature provides evidence that trying to attract and acquire new customers is more expensive than retaining the



existing ones (Mosavi et al., 2018). Therefore, loss of current customers is likely to lead to substantial tangible costs. This is also true in an environment where various higher education institutions have failures in student retention (Cao et al., Dewberry & Jackson, 2018). Second, students' switching behaviors are likely to exert a negative influence on academic and university support staffs' perceptions of motivation and job security. That is, students leave the university due to problems stemming from the quality of education (cf. Dollinger et al., 2018). This can erode their morale and motivation as well as raise concerns about job security. Third, student retention rates are followed and announced by ranking bodies such as the US News, Times Higher Education, and World Report (e.g., Poole et al., 2018). These rankings serve as important sources of information for both students and their families.

Fourth, students who are not committed to the university may generate negative word-of-mouth communication and erode the image and reputation of their former university (cf. Cownie, 2020). Therefore, student churn is still a major problem globally, awaiting an immediate solution (cf. Chrysikos et al., 2017; Yair et al., 2020). It is also important to explore and have an understanding of the reasons of student churn in higher education because "There is no clear understanding of the underlying factors leading to a student dropout" (Gupta et al., 2020, p. 189). Lastly, we collect data from students in Türkiye, who left their universities but continued their higher education at another university. At a time where student retention becomes a pressing issue in the Turkish higher education system, our study will delineate useful strategies about how to reduce or minimize student churn.

Against the above backdrop, our study set out to investigate the following fundamental questions: (1) what are the reasons of student churn? and (2) why do students begin their educational careers in a school of business and then leave and register at another university? To address these issues, semi-structured in-depth interviews were conducted with 31 students in Türkiye, who switched from one business school to another business school at a different university. Considering that there are very few studies on student churn in the field of Turkish higher education, the originality of this study is confirmed.

Background

A search made in the relevant literature presents several useful student retention and/or churn models such as the undergraduate dropout model (Spady, 1971), longitudinal model of dropout (Tinto, 1975), or nontraditional student attrition model (Bean & Metzner, 1985). It seems that Tinto's (1975) work has received significant attention in the literature (e.g., Al Hassani & Wilkins, 2022; Hakyemez & Mardikyan, 2021;). According to this model, the dropout process is related to the longitudinal process of interactions

between the individual and his or her integration into the academic and social systems of the university (Tinto, 1975). Tinto (1975) further states, "...a person's experiences in those systems (as measured by his normative and structural integration) continually modify his goal and institutional commitments in ways which lead to persistence and/or to varying forms of dropout" (p. 94). This implicitly shows that students may show switching behaviors or dropouts. However, students do not leave the department or the university only due to academic failure (involuntary dropout) but also other reasons such as financial stress and poor academic faculty performance (Ashour, 2020; Willis, 2005).

The relevant literature seems to be replete with studies focusing on student dropout or churn and retention. For example, Elliott and Healy (2001) found that student centeredness, campus climate, and instructional effectiveness exerted a positive influence on student satisfaction, which is one of the antecedents of retention. Another past study in the Brazilian private Higher Education setting indicated that frontline employees and management practices and policies as the indicators of trust positively influenced student loyalty (Perin et al., 2012). Giannakos et al. (2017) reported that cognitive gains (e.g., progress in critical thinking) and supportive environment boosted students' perceptions of degree's usefulness, while personal values, satisfaction with learning, teaching quality, and degree's usefulness enhanced student retention.

In a study carried out in Ghana, Anabila et al. (2019) found that private universities' market orientation fostered their market performance (e.g., student retention) and further concluded that these universities should focus on development of emotional bonds with students and delivery of superior service value to them to boost their market performance. Wild and Heuling's (2020) research in Germany reported that cognitive skills and conscientiousness impacted student dropout. A study of higher education students in the United Kingdom demonstrated that students' positive attitude to course, self-efficacy towards the course, and subjective norms about course completion mitigated their intention to withdraw (Dewberry & Jackson, 2018).

A study done in Australia illustrated that students in higher education who were Indigenous, had disabilities, or were from rural areas had heightened risk of dropout (Li & Carroll, 2020). In their qualitative study, Gupta et al. (2020) reported that many university employees were not aware of dropouts and the negative financial outcomes of these dropouts for the university and the economy. Another study carried out at a university in Indonesia documented that student motivation boosted student academic achievement, while the quality of lecturers and student academic achievement positively influenced student retention rates (Setiawan et al., 2020). In addition to these findings, Lane's (2020) recent review demonstrated peer mentoring

as an effective strategy to be used for retaining first-year college students. Studies also highlighted the importance of interventions during the first year of higher education to prevent or minimize non-completion/dropout (Ortiz-Lazano et al., 2020; Wilson et al., 2016).

Yair et al.'s (2020) study showed that the majority of the students continued their education at different universities by delineating some cues about their institutional transfers. Their study further showed that few students shared their decisions with the administrators and peers before their departure. In their recent systematic review of retention strategies for online students, Seery et al. (2021) cogently discuss that trying to identify students who are likely to dropout is important to design retention and supportive programs. This actually highlights the critical role of being 'proactive' and taking actions beforehand to control and reduce student churn. According to the findings of a study in Pakistan, financial assistance, supervisory expertise, and infrastructural support positively affected the quality of higher degrees by research, which in turn led to potential student satisfaction (Saleem et al., 2020). It seems that higher education institutions may acquire and retain a number of students when they take into consideration such quality components.

According to Cokgezen's (2014) study, the language and academic performance of the university, tuition costs, and the population of the city were among the factors considered in the selection of a university. According to this research, students at private universities placed a higher value on academic performance than students at public universities, who were more price sensitive. As technology advances, competition becomes much more difficult. Business schools compete not only with one another, but also cope with a variety of other factors such as online education providers, social platforms, and consultants (Schlegelmilch, 2020). However, business models in these schools have not encountered the changes needed as a result of advances in technology (Trkman, 2019). With the coronavirus disease 2019 (COVID-19) crisis, it is likely that interest in such training will grow as students learn about the advantages and disadvantages of online platforms (Ali et al., 2022; Batanero et al., 2022; Salas-Pilco, Ynag and Zhang, 2022; Schlegelmilch, 2020). Given that nearly half of Türkiye's student population (over 4 million) is enrolled in distance education (British Council, 2021), preventing them from shifting to such platforms or programs will be a priority.

According to Schlegelmilch (2020), the future of business schools is dependent on their current reputation, resources, capabilities, and development trajectory. The stronger the university's reputation, the more students will prefer to receive a diploma from a reputable institution with a strong brand rather than from online platforms. Therefore, it is important for business schools to consider radical business model innovation. Trkman (2019) considered

digitalization to be a driver of change since it led to an increase in business education providers. Therefore, the framework of business schools needs to be modified and regulated concurrently with digitalization by incorporating responsible management principles into their educational procedures and the curricula they have been using (Maloni et al., 2021). The more business schools educate their students on the successes and challenges of responsible management education, the more successful and effective they will be in developing the next generation of responsible business leaders (Maloni et al., 2021). At the same time, since business schools, unlike other faculties, are likely to educate and train future business leaders, it is important to adapt business education models to bear a responsible management approach (Maloni et al., 2021).

Though the theoretical models and the findings of the studies given above have enhanced the understanding about student retention and churn or dropout, there is still a need for empirical research about what the reasons of student churn in a competitive digitalized educational environment are and why students start their higher education at a university and then register at another university. Our study seeks to have a deep understanding of these reasons by conducting semi-structured in-depth interviews with students in Türkiye.

Method

Based on interpretive paradigm, qualitative research designs involve collecting and analyzing non-numerical for understanding concepts, opinions, or experiences. Among these designs, phenomenology aims to understand and describe the universal essence of a phenomenon by holding the view that human beings extract meaning from the world through their personal experience (Husserl, 1931; Hycner, 1985).

Delving into the experience of individuals is perceived to be a complex phenomenon (Jarvis, 1987) since it holds not only complexity of human nature, but also because an individual's experience is a multidimensional phenomenon, that is, psychologically-oriented, culturally-driven, and socially-structured (Alhazmi & Kaufmann, 2022). In this study we employed a descriptive phenomenological research design to reveal the reasons of churn based on students' experiences.

Sample and Data Collection

We utilized a purposive sampling technique (also known as judgmental sampling). Which provides valuable sampling type for special situations in exploratory research. The technique requires the judgment of an expert in selecting cases, or it selects cases with a specific purpose in mind (Neuman, 2014). In this study, we purposively selected cases who switched from one business school to another. Between



March 2019 and May 2019, semi-structured in-depth interviews were conducted with 31 students (11 females, 20 males; mean age: 21.12; range: 19 to 25 years) who switched from one business school to another in Ankara, the capital city of Türkiye. Students switching from one university to another are represented in the Appendix II by assigning a different code to each university. Although universities in Türkiye are located throughout the country, nearly 40 percent of them are located in Ankara and Istanbul, and the sample of this study consisted of three different private universities in Ankara due to the ease of data collection and cost.

10 out of the 31 students who transferred to different universities came from different cities. Their years of birth were from 1994 to 2000. When the official secondary data were examined, the annual transition figures of university students in Türkiye could not be determined. According to the information obtained from the Higher Education Council at the time of our study, there were 14 private universities and eight public universities in Ankara. We contacted the student affairs of each university to reach students in their business schools. However, only three private universities permitted us to conduct interviews with students. According to the information obtained from interviews with the student affairs departments of three different private universities, 47 students transferred from

■ **Table 1.** Codes, common themes and main theme obtained for each student

Student no	The # of code that appeared in open coding	The # of themes that appeared in axial coding	The # of main themes that appeared in selective coding
1	28	15	6
2	32	19	6
3	26	14	6
4	30	18	6
5	27	15	6
6	27	14	7
7	28	16	6
8	33	19	6
9	30	16	7
10	28	15	7
11	28	15	6
12	28	15	6
13	26	13	6
14	29	16	7
15	29	16	7
16	26	14	6
17	28	14	6
18	33	19	6
19	30	16	6
20	28	15	6
21	31	15	7
22	30	17	6
23	28	15	6
24	28	15	6
25	31	18	9
26	27	14	6
27	27	14	6
28	26	14	6
29	27	15	6
30	29	17	7
31	27	15	6
Total	885	483	196

another business school to a private university's business school during the academic year in which the interviews were to be conducted. Students were contacted; nine students were unable to be reached using their contact information; seven students declined the interview request, and 31 students agreed to participate in an interview. There was no intervention in the gender distribution of the students. In order to eliminate selection bias in the sample, interviews were conducted with students who had switched schools during the academic year within the timeframe of the interviews. Additionally, it was ensured that the population was similar, and identified according to similar criteria, and the interviews were conducted within the same timeframe.

Data Analysis

Our study employed the qualitative research technique to obtain a thorough understanding of students' perceptions, attitudes, and behaviors in the churn process. To achieve this, we used the semi-structured in-depth interview technique where face-to-face interviews were held with 31 students who had already transferred from one business school to another business school. Questions were formulated according to the type of the information sought (see Appendix 1). A voice recorder was used with the consent of the interviewees to ensure that all information was fully recorded. In the transcription of the audio recordings, we picked the codes needed for the analysis process.

Data analysis in qualitative research includes preparing and arranging the data for analysis. This is followed by decoding the data and combining the codes to reduce the data to themes. Then the data are presented in figures, tables, or in the form of a discussion (Creswell & Creswell, 2017). In the process, we used the software QSR NVivo 12 for Windows to analyze the qualitative data.

Coding procedures include the major procedures of constant comparison, theoretical questioning, theoretical sampling, concept development, and their relationship (Strauss & Corbin, 1994). First, data coding includes three stages (Bryman & Burgess, 2002): open, axial and selective coding. In open coding, each word is analyzed in detail. Open coding is the most important and challenging stage in coding, which is critical for the accuracy and completeness of coding in other stages. In axial coding, common themes obtained in the open coding stage are combined and linkages are formed. The final phase is the selective coding. In the process of this coding, common themes are converted and the main themes appear. ■ Table I shows the status of the codes, common themes, and main themes for each student during the coding stages.

Following the themes that appear in axial coding, the main themes obtained with selective coding refer to the reasons to quit previous university, selection of a different private

university, sources of information about the university, and reasons for satisfaction and dissatisfaction with the university.

Findings

Respondents' Profile

Several questions were asked to respondents about their demographic background. This was followed by the questions designed to obtain information in line with the study objectives. Information obtained during the interviews showed that nine students switched from public university to private universities, while 22 students switched from private universities to other private universities. Their years of birth varied between 1994 and 2000 (see the Appendix II). Out of 31 students, 11 were female and 20 were male.

There was no significant difference in the responses based on gender. When the responses were assessed based on the type of school, only one of the students at the public university left the business school because he or she was unable to pass the preparatory class, while the others left their business schools due to disliking the university or department and being unable to adapt to the city. The majority of the students who were unable to pass the preparatory class dropped out of private universities. According to the interviews, only one student left the public university due to a foreign language issue. In contrast to other public universities, it was noticed that the language of instruction at the university where this student left was English, and the preparatory class was required. As a result of the interviews, students who began their education at private universities were generally satisfied with their schools but had language difficulties, whereas those who began their education at public universities were generally dissatisfied with their chosen schools or departments. When we looked at the rates of changing schools and departments based on the number of students, we found that only 10 students changed both their school and department. Other students who transferred to a different university did not change their departments.

It is important to understand why students want to drop out a university they preferred and enrolled in the first place. Therefore, after obtaining their personal details, students were inquired about their reasons to quit the previous university. The research questions were asked to determine "what the reasons for student churn were" and "why students began their educational careers in a School of Business and then left and registered at another university". As presented in ■ Table II, the results of the semi-structured in-depth interviews led to six main themes: Poor English language skills, dissatisfaction with the school or the department, existence of friends at the university chosen, proximity to home, referrals, and family members.



■ **Table 2.** Qualitative Research Questions and Main Themes

Research questions	Main themes
RQ 1- Why did you quit your previous university?	Poor English language skills (14) Dissatisfaction with the school or the department (9)
RQ 2- What were your reasons to transfer to another private university?	Existence of friends at the university chosen (6) Proximity to home (6)
RQ 3- How did you obtain information about the university you chose?	Referrals (18) Family Members (9)

Poor English Language Skills

During the interviews, English language skills emerged as the first reason about why students transferred from one university to another one. Only one student transferred from a public university to a private university due to failure in the English preparation class. The rest of the students transferred from their private universities to other private universities due to problems associated with their “English language skills”. Specifically, the abovementioned respondent (#9, female) who was twenty-three years old stated that she was unable to meet the requirements of the English preparatory school and therefore decided to leave the university:

“When I was choosing among the universities, I had focused on the universities with English as the medium of instruction and English preparatory classes. I never thought that I would have a hard time in the English preparatory class. I wanted to transfer to another university in order not to lose a year due to my difficult times in the preparatory class. In other words, the English preparatory class played an important role for me to leave the university.”

Another student (#12, female, twenty-one years old) reported that she had to leave the university due to problems surfacing from English as the medium of instruction:

“I know English is a universal language and I have to learn it. Therefore, I wanted to choose a university where the medium of instruction was English. But I had a lot of difficulties in the courses, and I took a dislike to the courses because I had difficulty in English. For this reason, I had to leave the university which I chose voluntarily.”

One of the respondents (#31, male) who was twenty-one years old also indicated that English as the medium of instruction made her leave the university:

“I had never studied English before, I had difficulties as the medium of instruction was English, and I had to leave the university. I left the university due to this problem.”

The abovementioned findings seem to be consistent with the extant literature. Specifically, in their systematic review, Macaro et al. (2018) highlighted that students had problems understanding both lectures and written materials

in English and reported difficulties communicating in English. In addition, Civan and Coskun (2016) found that students in the Turkish university context who attended Turkish degree programs were more successful than their counterparts attending the universities where the medium of instruction was English.

Dissatisfaction with the School or the Department

The academic and/or social communities are crucial in determining whether a student will remain in school or drop out. It has been shown that student satisfaction may be related to how well the classroom environment matches with students’ preferences and expectations (Schertze & Schertze, 2004). In our study, dissatisfaction with the school or the department was among the reasons for student churn. That is, they did not like or were not satisfied with the school or the department. For example, one of the respondents (#4, male) who was twenty-two years old highlighted his dissatisfaction with the department:

“I chose the universities and departments where my score was sufficient. After the beginning of the semester, I realized that the department I chose was not suitable for me and did not satisfy me at all. I decided to quit and transfer to a different university instead of going to the same university every day.”

Another respondent (#8, female, 21 years old) emphasized her dissatisfaction with the facilities and location of the university and qualifications of the instructors:

“I left because I realized my vision would never improve if I continued to study there. Neither the facilities nor the location of the university and the quality of the teachers satisfied me.”

Similarly, one of the respondents (#24, male, twenty-two years old) described his dissatisfaction with the department and the university through the social facilities, physical environment, and lack of information about the university:

“The social facilities and physical conditions of the university have never been as I imagined. I didn’t even know where the university was before I made the choice. I wish I had attended the orientation days in advance. I didn’t even enjoy the department I studied as I didn’t like the university, and I decided to transfer to another university.”

It appears that students pay utmost attention to the social facilities, physical conditions, and location of the university as well as qualifications of the instructors, which are important in determining whether they remain in the school or drop out.

Existence of Friends at the University Chosen

One of the important dimensions of student satisfaction is social life (Schertze & Schertze, 2004). The significant social relationship among university students is often established and maintained through student friendship and friendship in schools. It was observed that one of the most important factors for students to transfer or leave the university or transfer from one university to another university was related to the existence of friends at the university chosen. For instance, lack of close friends resulted in student churn. One of the respondents (#21, male) who was twenty-two years old highlighted the importance of having close friends at the university:

“I am a person who attaches great importance to the social relations and has a great circle of friends. But I did not have a close friend group at the university. Therefore, I chose this university as I wanted to continue my education at a university where my friends are and whom I can communicate with.”

Another respondent (#2, male) who was twenty-one years old underlined the importance of friends he could spend good time with:

“The reason for choosing this university is that my friends are studying here. I attach great importance to my social environment as my happiness in my social life affects every aspect of my life. When I spend good time with my friends, this reflects on my academic success.”

Proximity to Home

According to the data obtained from the interviews, one of the important factors for students to choose the university is the distance between their home and the university. This has been underscored as one of the drivers of student choice (Zhu & Reeves, 2019). In addition, students do not seem to be interested in spending much time to reach their university. For example, one of the respondents (#14, male, twenty-two years old) explained the significance of the distance between his home and the university:

“When I made my choice after the university exam, I never paid attention to how far the school was from my home. The university from which I left was far from my home, this made me wake up earlier and go home later. I chose this university as it was closer to my home because I did not want to spend my time on the roads.”

Similarly, another respondent (#9, female, twenty-three years old) stated that:

“I was studying at a university in a different city than the one where I lived with my family. I wanted to transfer to another university as I was not satisfied with my school and department. I wanted to choose one of the universities in the city where I lived with my family. The reason for choosing this university was that it was closer to my home.”

Referrals

According to the research findings, students' friends referring them to the university emerged as one of the sources of information for university selection/preference. Not surprisingly, reference groups such as siblings, friends, peers, relatives, and teachers influence students' academic choices (Tamtekin Aydın, 2015). For example, one of the respondents (#14, male) who was twenty-two years old explained that:

“I did not do enough research while choosing my previous university. That's why I exchanged ideas by asking people I trust while choosing a new university. I got information about their universities from my friends whom I thought our expectations were almost the same. I chose this university as a result of information I got from my friends.”

Another respondent (#1, male) who was twenty-four years old highlighted that:

“I was searching the universities on the internet. I asked my friends' advice to make sure that information and promises given on the web pages were true. Information I got from my friends and the internet caused me to choose this university.”

Similarly, another respondent (#8, female) who was twenty-one years old also stated that:

“Since I thought that students studying at a university would give the most accurate information about that university, I consulted with my friends from those universities to get information about the universities in my mind. I chose this university thanks to the positive comments given by my friends.”

Students who were satisfied with different aspects of educational service quality recommended the university to their friends. This is consistent with other studies that word-of-mouth recommendations from friends are an important source of information for students when selecting the university (e.g., Massoud & Ayoubi, 2019).

Family Members

Family members' detailed information about the university or their financial resources are among the reasons for selecting the university. Specifically, one of the respondents (#3, female, twenty-one years old) stated that:

“My father used to work at this university. Therefore, he knew a lot about the school. I chose this university based on my father's recommendation.”



Likewise, another student (#13, male, twenty-four years old) reported that:

“My uncle is a professor at this university. I got information from my uncle about the department, the teachers, and the social activities of the university. I trust him because he is a professor at this university.”

Another student (#15, male, twenty-two years old) also underscored the need for obtaining information from their family members regarding the selection of the university:

“My family is the most important source of information not only for university preference but also for many subjects. That’s why I chose to get information from my family. What they think of the university, whether they can afford it financially, and all their other opinions about my choice are very important to me.”

The abovementioned findings implicitly demonstrate that students’ parents have a strong influence on their selection process associated with the parents’ financial resources and detailed information about the university (Tamtekin Aydın, 2015).

Discussion

Evaluation of the Findings

Our paper set out to address two fundamental questions: (1) What are the reasons of student churn? and

(2) why do students begin their educational careers in a school of business and then leave and register at another university? We conducted semi-structured in-depth interviews with 31 students in Türkiye who switched from one business school to another business school at a different university. The results highlighted six main themes for student churn, which were related to poor English language skills, dissatisfaction with the school or the department, existence of friends at the university chosen, proximity to home, referrals, and family members. Several important observations arise from our study findings.

First, students decide to switch from one university to another university due to problems associated with their English language skills. Though they are aware of the fact that they should learn English, they have difficulty understanding lectures and written materials in English. In addition, the length of time spent to learn English in the preparatory school makes them exhibit switching behaviors. The findings we reported here are congruent with Macaro et al.’s (2018) systematic review that students are beset with problems understanding lectures and written materials in English. Second, students display switching behaviors as a result of their dissatisfaction with different aspects of the school or the department. Lack of qualified instructors and location of the university as well as insufficient social facilities and poor physical conditions of the university mitigate

student satisfaction. Under these circumstances, they prefer to transfer to another university where their expectations regarding the abovementioned issues are met.

Third, students pay great attention to the existence of their friends at the university where they continue their higher education. If they find that they do not have any close friends, they believe they cannot have quality social relations and social life. This highlights the importance of relational capital, which enables individuals to develop quality relations in an institution (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Lack or absence of close friends makes them exhibit switching behaviors. Fourth, one of the reasons for student churn is the distance between students’ home and the university. In line with the work of Zhu and Reeves (2019), the findings implicitly highlight the importance of proximity to home. The distance of the university leads to loss of time. Students need time to study and develop their intellectual knowledge. They need time to get well-prepared for exams and complete their research projects. They believe they can fulfill these requirements when the university is close to the surrounding where they live.

Fifth, information and recommendations given by students’ friends play an important role in the selection of the university. Students consider their friends’ recommendations because they possess first-hand information or experience about the university. This implicitly reveals the power of positive word-of-mouth communication (Mossoud & Ayoubi, 2019). Sixth, the final theme reported in our study is family members. In the family of orientation, students are likely to consider their parents’ and siblings’ ideas about different aspects of higher education (e.g., quality of education, tuition, reputation of the university). Here parental influence on students’ decisions to choose the university is significant (Tamtekin Aydın, 2015).

Implications for University Administrators

The findings of our paper provide a number of implications for practice to control and reduce student churn. Specifically, university administrators should focus on how they motivate their students to be fully engaged in the development of English skills. Establishing an educational environment where students can enjoy reading, writing, and speaking English would boost their willingness and motivation to learn English. This can be achieved through the successful implementation of social and culture activities. Students who contribute to and/or attend these activities would feel that they are one of the members of such educational environment. This is so important because having English as the medium of instruction, if managed well, gives rise to positive outcomes in addition to reduction in churn rate. For example, university administrators can attract international students and instructors, prepare local students for the competitive global labor market, enable local students to pursue master or doctoral degrees in foreign countries, and enhance the image of the institution.

Second, gathering data from prospective students in high schools would enable university administrators to be proactive and ascertain a number of reasons resulting in student churn in higher education. The implications derived from these studies can be used by university administrators to mitigate student churn. Third, university administrators need to invest in research and innovation. Such investment would boost the publication performance of the university and result in new inventions in the field of engineering. It would also contribute to the ranking of the university in Times Higher Education and/or Academic Ranking of World Universities. Under these circumstances, most of the students are unlikely to sacrifice valued things such as attending a reputable university.

Fourth, university administrators should focus on attractive and social activities that would enhance the communication among students with different nationalities. Under these circumstances, students would have the opportunity to communicate with each other in English. To achieve this, university administrators need to offer attractive scholarships to outstanding foreign students. As a result, this practice could help university administrators to control student churn due to the use of English in curricula. Lastly, university administrators can assess students' happiness and quality of life. This is important because they should consider students as individuals with unique needs. By doing so, they would have the chance to receive feedback from students about the educational environment and find out whether students would like to learn and flexibly and autonomously (cf. Efthymiou & Zarifis, 2021; Xie, 2021).

A few suggestions can be made for Turkish higher education policy. First, in order for students to graduate prepared for the demands of the business world in the context of Industry 4.0, university academic boards may be advised to review and improve their course curricula. Second, as Trkman (2019) and Schlegelmilch (2020) emphasize, business schools need radical innovation models. Therefore, it would be a significant step for Turkish business schools and other universities to adopt the flexible education model implemented by Sabancı University for the first time in Türkiye, where students have the freedom to choose their majors, and there are no circumstances such as having to repeat classes or being expelled due to foreign language difficulties. At the same time, by incorporating active learning strategies that develop case-based learning and think-match-share abilities in business schools and involve students in the learning process, students' decision-making, problem-solving, collaboration, and critical thinking skills can be improved (McDonald et al., 2022) and thus meet the needs of the business world more easily. The third suggestion can be put into practice using Tinto's (1975) model. This model suggests that the dropout process is related to the individual's long-term process of interaction and integration into the academic and social systems of the university. Therefore, the university administrators should prioritize student academic and social clubs in order to facilitate student integration.

If the university that accepts a transfer student's registration considers the factors that lead students to change universities and modifies its policies accordingly, it will decrease student losses by raising the satisfaction level.

The study addresses the concept of student churn in the Turkish higher education system and business schools and gives recommendations to university administration based on the findings. Since there is little research on business schools and the concept of churn in Türkiye, it is anticipated that this study will make a substantial contribution to the literature and will be a pioneer study.

Limitations and Future Research

Our paper has several limitations that highlight the need for future research. First, we conducted semi-structured in-depth interviews with 31 students in Türkiye to have a deep understanding of what the reasons of student churn were and why students displayed switching behaviors. Since the study aims to examine a specific situation, there is no need for generalization. However, in future studies, the number of universities and samples studied can be increased, and literature can be added to help generalize the findings. In future studies, conducting such interviews in different developing countries would enable us to make comparisons about the reasons regarding student churn. Second, future research can utilize a mixed-methods approach. That is, in-depth interviews would provide a detailed picture about the reasons leading to student churn, while model development and testing would show the underlying mechanisms (e.g., student disengagement, moral disengagement) through which poor English language skills, dissatisfaction with the school or the department, existence of friends at the university chosen, proximity to home, referrals, and family members are linked to student churn. In addition to the above-examined factors, future research may also examine whether the reasons for dropout differ between disciplines and look at the lack of effective internship programs within business schools or other disciplines and their effect on students' churn. This is important because these programs provide students with real work-based experiences (To & Lung, 2020), and can even affect their career considerations (Rothman & Sisman, 2016).



References

- Ahmad, A., Mahayuddina, N., Nawid, W. N. F. W. M., Saade, M. & Ong, M.H.A (2021). The Impact of University Entities on Students' Loyalty: The Mediating Role of Student Satisfaction. *International Journal of Economics, Management and Accounting*, 29(1), 45-69.
- Al Hassani, A. A., & Wilkins, S. (2022). Student retention in higher education: the influences of organizational identification and institution reputation on student satisfaction and behaviors. *International Journal of Educational Management*, 36(6), 1046-1064.
- Alhazmi, A.A., & Kaufmann, A. (2022). Phenomenological Qualitative Methods Applied to the Analysis of Cross-Cultural Experience in Novel Educational Social Contexts. *Front. Psychol.*, 13:785134. doi: 10.3389/fpsyg.2022.785134.
- Ali, M., Puah, C. H., Fatima, S., Hashmi, A., & Ashfaq, M. (2022). Student e-learning service quality, satisfaction, commitment and behavior towards finance courses in COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Management*, 36(6), 892-907.
- Alves, H., & Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 73-85.
- Anabila, P., Kastner, A.N.A., Bulley, C.A., & Allan, M.M. (2020). Market orientation: a key to survival and competitive advantage in Ghana's private universities. *Journal of Marketing for Higher Education*, 30(1), 125-144.
- Annamdevula, S., & Bellamkonda, R.S. (2016). The Effects of Service Quality on Student Loyalty: The Mediating Role of Student Satisfaction. *Journal of Modelling in Management*, 11(2), 446-62.
- Ashour, S. (2020). Analysis of the attrition phenomenon through the lens of university dropouts in the United Arab Emirates. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(2), 357-374.
- Batanero, J. M. F., Rueda, M. M., Cerero, J. F., & Tadeu, P. (2022). Online education in higher education: emerging solutions in crisis times. *Heliyon*, 8(8), e10139.
- Bean, J.P., & Metzner, B.S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- British Council (2021). Strengthening UK-Turkey partnerships in higher education: baseline research. *British Council Türkiye*.
- Brunner, T.A., Stöcklin, M., & Opwis, K. (2008). Satisfaction, image and loyalty: new versus experienced customers. *European Journal of Marketing*, 42(9/10), 1095-1105.
- Bryman, A., & Burgess, R.G. (2002). Developments in qualitative data analysis: an introduction, analyzing qualitative data. In Bryman, A. and Burgess, R.G. (Eds.), *Developments in qualitative data analysis: An introduction* Taylor and Francis e-Library, 1- 17.
- Can, E., & Can, C. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karsilasilan sorunlar. *rakya Universitesi EgitimFakultesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Cankaya, P. (2017). Challenges in English medium of instruction from the teachers and students' eyes. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(4), 830-839.
- Cao, J.T., Foster, J., Yaoyuneyong, G., & Krey, N. (2019). Hedonic and utilitarian value: the role of shared responsibility in higher education services. *Journal of Marketing for Higher Education*, 29(1), 134-152.
- Chandra, T., Hafni, L., Chandra, S., Purwati, A. A., & Chandra, J. (2019). The influence of service quality, university image on student satisfaction and student loyalty. *Benchmarking: An International Journal*, 26(5), 1533-1549.
- Chrysikos, A., Ahmed, E., & Ward, R. (2017). Analysis of Tinto's student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution. *International Journal of Comparative Education and Development*, 19(2/3), 97-121.
- Civan, A., & Coskun, A. (2016). The effect of the medium of instruction language on the academic success of university students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(6), 1981-2004.
- Council of Higher Education (2022). Universities/Our Universities. <https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz> (accessed on October 02, 2022).
- Cownie, F. (2020). How commitment influences students' conservations about higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(10), 1401-1418.
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2017). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 5thed. Los Angeles: Sage Publications Ltd.
- Cokgezen, M. (2014). Determinants of university choice: a study on economics departments in Turkey. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(1), 23-31.
- Dang, V.H., & Hathaway, T. (2015). The influence of vocational education training image on students' loyalty: case study in Vietnam. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 7(5), 40-53.
- Dewberry, C., & Jackson, D.J.R. (2018). An application of the theory of planned behavior to student retention. *Journal of Vocational Behavior*, 107,100-110.
- Dollinger, M., Lodge, J., & Coates, H. (2018). Co-creation in higher education: towards a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(2), 210-231.
- Ethymiou, L., & Zarifis, A. (2021). Modeling students' voice for enhanced quality in online management education. *The International Journal of Management Education*, 19(2), 100464.
- Elliot, K.M., & Healy, M.A. (2011). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11.
- Fares, D., Achour, M., & Kachkar, O. (2014). The Impact of Service Quality, Student Satisfaction, and University Reputation on Student Loyalty: A Case Study of International Students in IIUM. *Malaysia. In formation Management and Business Review*, 5(12), 584-90.
- Giannakos, M.N., Pappas, I.O., Jaccheri, L., & Sampson, D.G. (2017). Understanding student retention in computer science education: the role of environment, gains, barriers and usefulness. *Education and Information Technologies*, 22(5), 2365-2382.
- Gokmenoglu, T., & Gelmez-Burakgazi, S. (2013). Designing English-medium classroom management course for non-natives. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 4(3), 17- 33.
- Guilbault, M. (2018). Students as customers in higher education: the (controversial) debate needs to end. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 40, 295-298.
- Gupta, S.K., Antony, J., Lacher, F., & Douglas, J. (2020). Lean six sigma for reducing student dropouts in higher education-an exploratory study. *otal Quality Management and Business Excellence*, 31(1-2),178-193.
- Hakyemez, T.C., & Mardikyan, S. (2021). The interplay between institutional integration and self-efficacy in the academic performance of first-year university students. a multigroup approach. *The International Journal of Management Education*, 19(1), 100430.
- Isik, A. (2008). Yabancı dil egitimimizdeki yanlislar nereden kaynaklaniyor?. *Journal of Language and linguistic studies*, 4(2), 15-26.

- Isik, A. (2011). Language education and ELT materials in Turkey from the path dependence perspective. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 256-266.
- Hashim, S., Yasin, N.M., & Ya'kob, S.A. (2020). What constitutes student-university brand relationship? Malaysian students' perspective". *Journal of Marketing for Higher Education*, 30(2), 180-202.
- Husserl, E. (1931). *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology* [Trans. by W. R. B. Gibson]. Macmillan.
- Hycner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Hum.Stud* 8, 279-303. doi: 10.1007/BF00142995.
- Kirkgoz, Y. (2005). English language teaching in Turkey: challenges for the 21st century. In Braine, G. (Ed.), *Teaching English to the world: History, curriculum and practice Mabwah:Lawrence Erlbaum Associates*, 159-175.
- Kirkgoz, Y. (2007). "English language teaching in Turkey: policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228.
- Kocaman, A. (2012). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve ötesi: Türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı?. 1. Yabancı Dil Eğitimi Calistayi Bildirileri, 12-13 Kasım 2012. *Hacettepe Üniversitesi Yayınları*.
- Kolar, T., Erçulj, V. and Weis, L. (2019). Multigroup validation of the service quality, customer satisfaction and performance links in higher education. *The Service Industries Journal*, 39(13-14), 1004-1028.
- Kotler, P. and Fox, K. (1995). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. (2nd Edition). Englewood Cliffs, New Jersey: PrenticeHall, Inc.
- Lane, S.R. (2020). Addressing the stressful first year college? Could peer mentoring be a critical strategy?. *Journal of College Student Retention: Research, Theory, and Practice*, 22(3), 481-496.
- Landrum, R.E., Turrisi, R., & Harless, C. (1998). University image: the benefits of assessment and modeling. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(1), 53-68.
- Li, I.W., & Carroll, D.R. (2020). Factors influencing dropout and academic performance: an Australian higher education equity perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(1), 14-30.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36-76.
- Maloni, M. J., Palmer, T. B., Cohen, M., Gligor, D. M., Grout, J. R., & Myers, R. (2021). Decoupling responsible management education: do business schools walk their talk?. *The International Journal of Management Education*, 19(1), 100456.
- Massoud, H.K., & Ayoubi, R.M. (2019). Do flexible admission systems affect student enrollment? Evidence from UK universities. *Journal of Marketing for Higher Education*, 29(1), 84-101.
- McDonald, D., Iscaro, V., & Posey, O. G. (2022). Active learning strategies in business education: using the law to build critical workforce skills. *Journal of International Education in Business*, 15(2), 406-424.
- Mosavi, S.M., Sangari, M.S., & Keramati, A. (2018). An integrative framework for customer switching behavior. *The Service Industries Journal*, 38(15-16), 1067-1094.
- Nahapiet, A., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- Neuman, W. L. (2014). *Pearson new international edition social research methods: qualitative and quantitative approaches*. England. Pearson Education Limited.
- Ortiz-Lozano, J.M., Rua-Vieites, A., Bilbao-Calabuig, P., & Casadesús-Fa, M. (2020). University student retention: best time and data to identify undergraduate students at risk of dropout. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(1), 74-85.
- Ozmat, D., & Senemoglu, N. (2020). Yabancı dil öğrenmeyi zorlastiran faktorler uzerine nitel bir çalışma. *Inonu Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1235-1253.
- Perin, M.G., Sampaio, C.H., Simões, C., & de Pólora, R.P. (2012). Modeling antecedents of student loyalty in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 22(1), 101- 116.
- Polkinghorne, M., Roushan, G., & Taylor, J. (2017). Considering the marketing of higher education: the role of student learning gain as a potential indicator of teaching quality. *Journal of Marketing for Higher Education*, 27(2), 213-232.
- Poole, S.M., Levin, M.A., & Elam, K. (2018). Getting out of the rankings game: a better way to evaluate higher education institutions for best fit. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(1), 12-31.
- Rothman, M. and Sisman, R. (2016). Internship impact on career consideration among business students. *Education + Training*, 58(9), 1003-1013.
- Salas-Pilco, S. Z., Yang, Y., & Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: a systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 593-619.
- Saleem, M.A., Eagle, L., Akhtar, N., & Wasaya, A. (2020). What do prospective students look for in higher degrees by research? A scale development study. *Journal of Marketing for Higher Education*, 30(1), 45-65.
- Sarigul, H., & Sengelen, H. E. (2022). A multivariate analysis of undergraduate business schools' curricula in Turkey. *Journal of Education for Business*, 97(3), 150-160.
- Schertzer, C.B., & Schertzer, S.M.B. (2004). Student satisfaction and retention: a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(1), 79-91.
- Schlegelmilch, B. B. (2020). Why business schools need radical innovations: drivers and development trajectories. *Journal of Marketing Education*, 42(2), 93-107.
- Seery, K., Barreda, A.A., Hein, S.G., & Hiller, J.L. (2021). Retention strategies for online students: a systematic literature review. *Journal of Global Education and Research*, 5(1), 72- 84.
- Setiawan, R., Aprillia, A., & Magdalena, N. (2020). Analysis of antecedent factors in academic achievement and student retention. *Asian Association of Open Universities Journal*, 15(1), 37-47.
- Snijders, I., Wijnia, L., Rikers, R.M.J.P., & Loyens, S.M.M. (2020). Building bridges in higher education: student-faculty relationship quality, student engagement, and student loyalty. *International Journal of Educational Research*, 100, 101538.
- Spady, W.G. (1971). Dropouts from higher education: toward an empirical model". *Interchange*, 2, 38-62.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd., 273-285.
- Tamtekin Aydin, O. (2015). University choice process: a literature review on models and factors affecting the process. *Yükseöğretim Dergisi*, 5(2), 1-9.
- Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 689-704.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.



- To, W.M., & Lung, J.W.Y. (2020). Factors influencing internship satisfaction among Chinese students. *Education + Training*, 62(5), 543-558.
- Trkman, P. (2019). Value proposition of business schools: More than meets the eye. *The International Journal of Management Education*, 17(3), 100310.
- Varshavskaya, E., & Podverbnikh, U. (2021). Job search strategies of recent university graduates: prevalence and effectiveness. *Education+Training*, 63(1), 135-149.
- Wild, S., & Heuling, L.S. (2020). Student dropout and retention: an event history analysis among students in cooperative higher education. *International Journal of Educational Research*, 104, 101687.
- Willis, M. (2005). Why do students switch from one university to another? The view of students studying for a foreign degree in Hong Kong. *Journal of Marketing for Higher Education*, 15(1), 23-49.
- Wilson, K.L., Murphy, K.A., Pearson, A.G., Wallace, B.M., Reher, V.G.S., & Buys, N. (2016). "Understanding the early transition needs of diverse commencing university students in a healthy faculty: informing effective intervention practices. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1023-1040.
- Xie, Q. (2021). Applying vocational education and training pedagogy in business English courses for China's English major undergraduates. *Education+Training*, 63(2), 92-312.
- Yair, G., Rotem, N., & Shustak, E. (2020). The riddle of the existential dropout: lessons from an institutional study of student attrition. *European Journal of Higher Education*, 10(4), 436- 453.
- Zhu, L., & Reeves, P. (2019). Chinese students' decisions to undertake postgraduate study overseas. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 999-1011.

■ Appendix 1. Question form

A- Questions about personal information

A1- Can you tell us about yourself? (e.g., birth of year, city of residence)

A2- Which university do you attend?

A3- Which department do you attend?

B- Questions about the reasons of student churn

B1- Why did you quit your previous university?

B2- What were your reasons to transfer to another private university?

B3- How did you obtain information about the university you chose?

B4- Are you satisfied with the university?

B5- Are you dissatisfied with the university?

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Views of Graduate Students in Gifted Education on Hilda Taba Strategies

Özel Yetenekliler Eğitimi Alanındaki Lisansüstü Öğrencilerin Hilda Taba Stratejilerine Yönelik Görüşleri

Şule Demirel Dingec¹ , Sule Gücyeter² , Nilgün Kirişçi³ 

¹ Anadolu University, Education Faculty, Special Education Department, Eskişehir, Türkiye

² Uşak University, Education Faculty, Special Education Department, Uşak, Türkiye

³ Aydın Adnan Menderes University, Education Faculty, Special Education Department, Aydın, Türkiye

Özet

Türkiye’de yükseköğretim özel yeteneklilerin eğitimi alanında uzman yetiştirmede önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada özel yeteneklilerin eğitimi tezli yüksek lisans programında yer alan Analitik Düşünce Modelleri dersi kapsamında ele alınan Hilda Taba stratejilerine yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilen bu dersi 6 yüksek lisans öğrencisi almış ve çalışmaya tüm öğrenciler dâhil olmuştur. Katılımcılar alanda çalışacak öğretmen ve uzman adayları oldukları için stratejilere yönelik görüşleri önemlidir. Derste kavram gelişimi, veri yorumu, genellemelerin uygulanması ve çatışma çözümü olmak üzere dört Hilda Taba stratejisine yer verilmiştir. Yüksek lisans öğrencileri bu stratejileri birden fazla uygulama yaparak öğrenmişler ayrıca özgün strateji planları hazırlamışlardır. Ders sonunda öğrenciler, görüş formundaki açık uçlu sorulara cevap vererek stratejilerle ilgili görüşlerini paylaşmışlardır. Araştırma betimsel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş, verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Veriler üç araştırmacı tarafından bağımsız okunarak kodlanmış ve sorular kapsamındaki temalara yerleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar Hilda Taba stratejilerine yönelik olumlu görüşler sunmuşlardır. Stratejilerin kalabalık sınıf mevcudundan kaynaklı bazı uygulama güçlükleri olabileceğini ancak analitik düşünmeyi geliştirdiğini, olumlu öğrenme ortamı oluşturduğunu ve özel yetenekli öğrencilerin gelişimine katkı sunduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Analitik Düşünme, Hilda Taba Stratejileri, Özel Yetenekliler Eğitimi, Yükseköğretim

The fact that gifted students have different needs compared to students with typical development requires differentiation in educational practices. For this, education can be provided in homogeneous or heterogeneous environments (Satmaz & Gencil, 2016). Various strategies such as acceleration, enrichment and grouping can be used. However, regardless of the chosen type, differentiation seems to be necessary to meet their educational needs. The main individuals responsible for providing this differentiation to students are teachers who work with gifted students. In the literature, it has been

Abstract

Higher education in Türkiye has an important place in training specialists in the field of gifted education. This study aimed at revealing the student views on Hilda Taba strategies that emerged during the discussions held as part of the Analytical Thinking Models course in a gifted education Master’s program. All of the six participants taking this course in the spring semester of the 2021-2022 academic year were included in the study. Since the participants are candidates teachers and experts who will work in the field, their views on strategies are important. The course covers four Hilda Taba strategies: concept development, data interpretation, application of generalizations, and conflict resolution. The graduate students learned these strategies in more than one practical way and prepared original strategy plans. At the end of the course, the participants shared their opinions about the strategies by answering the open-ended questions in the opinion form. The study was carried out with the descriptive research method, and content analysis was used for the data analysis. The data were read and coded independently by three researchers and placed in the themes created in line with the research questions. According to the results of the research, the participants presented very positive opinions about Hilda Taba strategies. They stated that the strategies may have some implementation difficulties due to the large class size, but that they improve analytical thinking, create a positive learning environment and contribute to the development of gifted students.

Keywords: Analytical Thinking, Hilda Taba Strategies, Gifted Education, Higher Education

suggested that teachers have the most important impact on the learning and development of gifted students (Clark, 2002; Lassig, 2003). When teachers who will create this effect have deficiencies in differentiation, the development of students may be supported in a limited way. Satmaz and Gencil (2016) stated that teachers working with gifted students need training in different teaching techniques. Therefore, use of these techniques are also extremely important for postgraduate students, who are teacher candidates.

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Nilgün Kirişçi
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Efeler/Aydın
e-posta: nilgun.kirisci@adu.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(2), 315–329. © 2023 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Haziran / June 8, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Temmuz / July 5, 2023

Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Demirel Dingec, Ş., Gücyeter, Ş. & Kirişçi, N. (2023). Views of Graduate Students in Gifted Education on Hilda Taba Strategies. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(2), 315–329. doi: 10.53478/yuksekogretim.1311567

ORCID: Ş. Demirel Dingec: 0000-0002-6709-7690; Ş. Gücyeter: 0000-0002-5483-3222; N. Kirişçi: 0000-0003-0925-7331

It is critical that teachers who are to work in learning environments such as special education classes with gifted learners, support rooms, and separate classrooms of private schools are provided with undergraduate and graduate education opportunities and in-service training to improve their professional competence.

Offering support to teachers who will work with gifted students is crucial, both through pre-service and in-service teacher training programs. These trainings can include various dimensions such as the characteristics of the gifted, their identification, instructional differentiation, preparation of appropriate content and environment, and evaluation. Acquiring teaching strategies, methods, and techniques that are suitable for these special students is a key subject and skill area in the education of gifted students and the creation of appropriate learning content and environments. Strategies, methods, and techniques that can be effective in the education of gifted students mostly involve options that can foster high-level thinking skills in these students (Maker & Schiever, 2005; Sak, 2012; Schiever, 1991; VanTassel-Baska et al., 2000).

Examining the views of teachers who work or will work with gifted children on the use of higher order thinking skills in the classroom may provide information on the effective use of such thinking skills in differentiating classrooms. They can offer researchers information about their current competencies, their viewpoints on differentiation, areas that require support, and how to implement strategies, methods, and techniques to enhance these skills.

Analytical Thinking

One of the important higher order thinking skills is analytical thinking defined as the ability to disassemble a whole, examine the relationships between parts and the whole, and rationalize it (Pennycook et al., 2015). It is one of the 21st century skills that can take individuals one step ahead of others, and is viewed as essential in solving problems encountered in complex life situations (Chaijaroen et al., 2012). As such, analytical thinkers are highly in-demand and are favored by the society since they are perceived as well-qualified individuals (Bilen, 2002).

Analytical thinking can be defined by highlighting its particular aspects depending on the discipline in which it is used. For example, Uysal (2004) suggests that mathematics forms the foundation of analytical thinking. Chuah (2009) states that analytical thinking is an indispensable skill in engineering education. According to Kocabaş (2021), the acquisition of analytical thinking skills should be considered as part of mathematics and science.

Although analytical thinking is studied by experts from various fields, there are some common aspects in its definitions, which can be listed as breaking the whole into

parts (Ariol, 2009; Gürkaynak, et al., 2003; Hammouri, 2003; Krathwohl & Anderson, 2010; Sternberg, 2003), establishing relationships (Bloom, et al., 1956; Facione, 2011; Gürkaynak et al., 2003; Sexton, 2013; Sternberg, 2003), organizing (Krathwohl & Anderson, 2010; Marzano, 2001; Montaku et al., 2012), and finding solutions using previous knowledge (Amer, 2006; Chonkaew et al., 2016; Robbins, 2011). People dissect an idea or situation into parts with analytical thinking, make choices, and use the information they obtain in solving problems and achieving a desired result (Montaku et al., 2012). Analytical thinking is an indispensable skill used in mind mapping, elimination of ideas, and decision-making.

Considering the common characteristics listed above, Sternberg's (2003) definition can be said to cover analytical thinking comprehensively, which is actually one of the three types of intelligence: creative, practical, and analytical. Analytical thinking includes elements such as analyzing, making comparisons, identifying similarities and contrasts, matching and comparing. According to Amer (2006), analytical thinking is a skill that includes decision-making processes and forms the basis of most higher-order thinking skills. This skill is related to coordinating, decision making, critical thinking, problem solving, scientific thinking, creative thinking and even aesthetic thinking. Higher order thinking skills, including analytical thinking, are thinking skills that emerged from Bloom's taxonomy (Brown, 2004). The types of analysis, evaluation and creation, which are called higher-order thinking skills and included in Bloom's taxonomy, are interrelated (Crockett, 2022).

Reviewing the literature on analytical thinking in education, we find that Kanyılmaz and Özata Yücel (2020) investigated primary school teachers' thoughts about analytical thinking in science lessons and whether they included it in their classroom practices. According to the findings obtained from the interviews with the 3rd grade teacher and the 4th grade teacher, the teachers stated that student-centred approaches in science lessons were important in developing analytical thinking. However, as a result of the observations of classroom practices, it was observed that the 3rd grade teacher partially reflected this student-centred approach in science lessons, while the 4th grade teacher reflected it more. In line with the findings, the researchers suggested that teachers should receive trainings to improve their ability to use analytical thinking better in the classroom during the teacher training process or in-service trainings. In another study, Çelik et al. (2015) focused on the opinions of science teachers on the identification and development of their students' analytical thinking skills. Science teachers expressed strong analyzing skills, visual/spatial intelligence, being able to establish part-whole relationship, having problem solving skills, being a researcher, being able to express their ideas freely, being courageous, being curious, being practical minded, producing new/unique ideas, being inquisitive as the characteristics of analytical thinking



individuals. The most frequently mentioned methods and techniques used by teachers to develop analytical thinking skills are: brainstorming, problem solving, experiment, invention, question and answer, concept maps.

Akkuş Çakır and Senemoğlu (2016) examined pre-service teachers' analytical thinking skill levels and the factors affecting the development of these skills. According to their findings, although the analytical thinking levels of the fourth-year students of the university were higher than the first-year students, it was stated that the analytical thinking skills of the students at both grade levels were at a low level. Yulina et al. (2019) analyzed pre-service teachers' analytical thinking profiles in learning analytical chemistry and they found that preservice chemistry teachers' analytical thinking skills level were low, especially in specifying, analyzing error and generalizing skills.

Sebetci and Aksu (2014) examined the effect of logical and analytical thinking skills on the success of programming languages in an undergraduate computer and programming department. Results showed that analytical thinking skills of the students and their course achievement were positively and moderately related. Kocaman (2021) developed a program as called Analytical Thinking Based Online STEM Curriculum. This programme was implemented with gifted students attending the Science and Art Center, and a significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the students from the analytical thinking skills scale in favour of the post-test. Unnanantn and Boonphadung (2015) examined pre-service teachers' attitudes towards the analytical thinking skills teaching via Miller's Model in the English course. Twelve of the pre-service teachers stated that the use of methods to develop analytical thinking in language teaching was new information for them, 11 of them stated that these methods were applicable in language learning, and 6 of them expressed a positive impression regarding these methods.

Among the examined studies above, there are a limited number of studies on teaching techniques to develop analytical thinking. However, to raise individuals who can respond to the needs of the modern age, education systems need to prioritise analytical thinking skills (Kutlu et al., 2010). It is especially important to support the analytical thinking skills of gifted students in order for them to realize their own potential and be happy, and then to support social progress. One way to learn and develop these skills effectively is to utilize specific strategies, methods or techniques of analytical thinking skills in classrooms. Therefore, studies on these specific strategies, methods or techniques are important in terms of contribution to the literature and development of analytical thinking skills of the gifted students. One of the strategies that can be used to develop not only gifted students but also all learners' analytical thinking skills is Hilda Taba strategies.

Hilda Taba Strategies

Taba (1966) thinks that in addition to age and maturity, continuity and experience are also important in cognitive development. She does not attribute the development of thinking and thoughts only to the acquisition of certain knowledge but thinks that cognitive development occurs in a continuous flow or a series of transformations. It is also possible to trigger and improve cognitive development with experiences, like those learners have at school. Taba believes that learning by discovery initiates an interaction between the content and the learning process. This interaction occurs as the learner establishes a relationship between existing schemas and new learning, and reformulates their schemas to accommodate newly formed information. Therefore, the process of acquiring knowledge is seen as the development of structures that are tested or modified to facilitate learning and thinking (Glaser, 1984).

Taba strategies, developed based on the perspectives of Piaget, Bruner, Vygotsky and the philosophy described above, are among the strategy sets that can develop analytical thinking. This set consists of four inquiry strategies that can be used at all grade levels and in all content areas. These are *concept development*, *data interpretation*, *applying generalizations*, and *conflict resolution* (Schiever, 1991).

Hilda Taba Strategies can be described as highly structured teaching methods that guide students through a series of intellectual tasks by asking open-ended but well-defined focus questions. Three of the four strategies (concept development, data interpretation, applying generalizations) are more influential in the cognitive domain, and the last one (conflict resolution) has stronger effect in the affective domain. Cognitive strategies include affective elements and the last strategy has a strong cognitive dimension (Trezise, 1972). Designing certain question series to achieve the goals is a common feature of all four of them (Taba et al., 1971). Descriptions of each are given below.

Concept Development: This strategy allows students to form, clarify, and expand concepts. While applying the strategy, students list items related to a concept or experience, and then classify them according to some similarity or common relationship between them. They find names for the groups obtained by these classifications and label the groups. They collect the listed items under other labels they produce. They can also place labels or tags under more inclusive ones. Therefore, a cognitive process in which data is constantly rearranged is activated.

Data Interpretation: With this strategy, students make inferences about the short- and long-term cause-effect relationships of a situation or event. Students can focus on causes or effects according to the purpose of the activity. They also need to draw conclusions in the process, support their conclusions, and be able to generalize about relationships.

Applying Generalizations: This strategy seems a bit complicated at first glance. Essentially, the strategy helps students make predictions about a hypothetical situation based on their own knowledge, which can be short-term or long-term. Students limit their predictions by identifying necessary and auxiliary conditions, and establish a causal link between these conditions and predictions. They need also to be able to support their predictions and inferences, draw conclusions and provide evidence for them. Finally, they need to be able to regulate and support the generalizations presented as part of the strategy.

Conflict Resolution: This strategy is related more to the affective domain, and helps students see the complexity of interactions in conflict situations. While implementing the strategy, students generate various possible solutions to conflicts and discuss their effects on the people involved in the conflict. They interpret the attitudes, values, and feelings of individuals involved in the situation. Afterwards, students voluntarily share a similar situation in their own life or in the life of a relative. Depending on the shared situation, the steps taken at the beginning are taken again. Ultimately, students are asked to reach generalizations about human behavior in such conflicts. Therefore, not only the affective skills but also analytical thinking skills are supported with this strategy.

Taba drew attention to several points for the development of analytical thinking and the meaningfulness of the data produced in related strategies, one of which is to enable students to focus on data individually, and another is accurate content selection, as the richness of the content affects the quality of students' thoughts (Taba, 1966). In addition, teachers should be well prepared and meticulously present the focus questions to the students during the application of the strategies (Schiever, 1991). Hall and Myers (1977) organized a year-long in-service training program that included Hilda Taba strategies for 37 teachers. Their findings show that this experience creates changes in teachers' classroom methods and perceptions of their performance and teacher performance increases steadily throughout the year as indicated by Hilda Taba program standards.

In another study, Hanninen (1989) examined the effects of Hilda Taba teaching strategies on the critical thinking and creative thinking skills of primary and secondary school students and found that the fluency and flexibility scores of the groups taught by using Hilda Taba teaching strategies increased. However, the strategies had a limited effect on critical thinking behaviors.

Reviewing the related literature, the studies on Hilda Taba strategies are very limited and the current studies are very few. Hilda Taba teaching strategies are teaching methods that aim to develop higher thinking skills in students, especially gifted ones. They involve asking open-ended questions, encouraging divergent thinking, facilitating group discussions, and using various cognitive strategies such as

analysis, synthesis, and evaluation (Loury, 2004). Hilda Taba teaching strategies were important for gifted education because they help gifted students to challenge themselves, to solve problems creatively, to explore different perspectives and to develop moral reasoning. The use of these strategies, especially by teachers who are to work with gifted students, may help support students' analytical thinking skills. Hilda Taba teaching strategies also meet the needs of gifted students for differentiation, enrichment, and intellectual stimulation. It is critical for people who are to work with gifted learners to differentiate their courses, and these strategies can be an important resource for differentiation (Tomlinson & Jarvis, 2009). Teachers' use of such strategies is closely related to their ability to master them and to find them practical and useful. Therefore, it is important to identify teachers' perspectives on these strategies. In addition, revealing their views will help determine whether their competence in strategy use needs to be supported. The share of higher education in the studies to be conducted on the subject is very valuable. In Türkiye, where reliable learning resources and in-service trainings in this field are limited, the role of higher education institutions in the field becomes more critical.

The purpose of this study was to examine the views of graduate students who learned Hilda Taba strategies about the use of these strategies while teaching in classrooms with gifted children. In line with this general purpose, the participants' views on the use of the strategies were determined in terms of the contributions of the strategies to gifted students, the advantages of the strategies, and the challenges related to the use of the strategies. The findings will provide insights on whether Hilda Taba strategies can be used actively and effectively by teachers who work with gifted students.

Method

In this section, information about the research design, participants, data collection tool, data collection procedures, and data analysis are presented.

Research design

Descriptive studies aim to reveal the opinions, attitudes or behaviors of individuals regarding the subject under study (Creswell, 2008). With this research design, individuals' thoughts on a subject can be described directly by defining them in a simple way (Sandelowski, 2010). The current study is a descriptive study in that it reflects the experiences of participants who attended a course on Analytical Thinking Models including Hilda Taba strategies.

Participants

The participants were studying a gifted education master program in a university in Türkiye. They were selected for participation by using the criterion sampling method



(Creswell, 2008; Patton, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018), one of the purposive sampling methods. Purposive sampling aims to identify participants who can enlighten the researchers about the research questions and who have extensive knowledge about the subject studied (Patton, 2015). The selection criteria for the sampling were attending the course called *Analytical Thinking Models*. In fact, in the 2021-2022 spring semester there were only 6 master students in gifted education master program and all of them joined this course. All of them attended the course and fully participated in the activities. Therefore, in this study, all students in the period of data collection could be included in the research. The information about the participants is given in ■ Table 1.

■ **Table 1.** Information About the Participants.

Participant	Gender	Undergraduate program	Profession
Participant 1	Female	English Language Teaching	English teacher
Participant 2	Female	Special Education Teaching	Research assistant
Participant 3	Female	Guidance and Psychological Counseling	School counselor
Participant 4	Male	Guidance and Psychological Counseling	Research assistant
Participant 5	Female	English Language Teaching	English teacher
Participant 6	Female	Guidance and Psychological Counseling	School counselor

As shown in ■ Table 1, one of the participants is male and the others are female. There is diversity in their undergraduate programs and professions. The study participants were limited to 6 people. Because at the time of data collection, the total number of active students enrolled in this master's program in gifted education was already 6. Although this course was a selective course, all of the students chose this course and participated in the study. All participants voluntarily participated in the study.

Data Collection Tools

The data were obtained by using an opinion form consisting of open-ended questions. The data collection tool in the study was developed by the first author. Expert opinion regarding the scope, language, and intelligibility of the first version of the developed opinion form was also obtained. The draft opinion form was evaluated by two lecturers working in the Department of Education for the Gifted and two qualitative research experts, and the form was finalized by making the necessary revisions accordingly. The opinion form consists of four parts: the concept development strategy of Hilda Taba strategies, the strategy of data interpretation, the strategy of applying generalizations, and the strategy of conflict resolution. There were 12 questions in total, with three questions in each of these four parts of

the form. The questions about contributions of strategies to gifted students, advantages of strategies for teachers and disadvantages of strategies for teachers.

Data Collection Procedures

The data collection was gathered by the first author. All of the 6 participants were enrolled in the distance-based *Analytical Thinking Models* course in the 2021-2022 spring semester. The course content includes theoretical information presentation about the Taba strategies and includes working on practical activity development about these strategies. For instance, the course lecturer (the first author) first discussed each strategy theoretically, and also carried out at least one sample application by involving the students as participants. Then, the students started to practice. All participants actively participated in each of these practices. The participants formed groups of three for group work. The group members changed their groups during the implementation of each strategy, and thus, two group works could be conducted for each strategy. In addition, students created an individual application and an individual report.

After the teaching of all the strategies and their related applications during the semester, a form consisting of open-ended questions was sent to the students in the last week of the course held over the distance education system, and the students filled the forms and uploaded them to the system. The first author examined the answers of the students, the statements that could not be understood were identified, and two participants were contacted again to clarify and confirm their responses. The participants, who were contacted by phone call, were asked to explain the parts that were not understood. The participants sent their explanations to the researchers via e-mail for the parts that were not clear.

Data Analysis

The data were analyzed through a content analysis method (Miles et al., 2014). Qualitative data analysis involves working with data, organizing them, dividing them into manageable units, coding, synthesizing, and looking for patterns (Bogdan & Biklen, 2007). In the analysis process of this study, the procedures recommended by Miles et al. (2014) were followed. In this context, data were coded, themes were created, similarities and differences between them were studied, overarching themes were obtained and tabulated. While analyzing data, the researchers worked independently and then came together to reach a consensus and reworked the points they could not reach. Data analysis was carried out by three researchers. Each of the researchers is an expert in the field of gifted education with a PhD degree. In these processes, the data gathered from the opinion form were analyzed by three researchers, coded and frequency-percentage values were determined.

In qualitative research, it is extremely important to make sure that findings and interpretations are carried out correctly during the data collection and analysis process. These processes can be ensured to be accurate through member checking and external auditing (Patton, 2015). In the member checking process in this study, the researchers received confirmation from the participants for the accuracy of the inferences they obtained. In addition, an external review of the study was conducted by another non-author researcher. This person reviewed the strengths and weaknesses of the study and gave opinions to the authors. In the process, ethical permission was obtained from the institution where the study was conducted. In addition, the participants were informed that they could withdraw from

the study at any time. The real names of the participants were not used in the study. The identity information of the participants was kept confidential and codes were given to each of them. In the analyzing process, researchers read the data separately, determined the codes and themes, and then analyzed the results together. They clarified the agreed codes and themes and negotiated the ones that were not agreed upon. The findings were supported with direct quotations in order to reflect the views of the participants clearly and completely in the reporting. The data of the research were filed in a computerized environment and made auditable. In the article, the findings were tabulated in a way that the reader can understand.

Table 2. Results on concept development strategy.

Category	Frequency	Subcategory	Frequency
Contributions to gifted students	12 (5 participants)	Classification skill	7
		Planning skill	3
		Building relationships	2
Creativity	9 (4 participants)	Development of creativity	6
		Generating new product/ idea	3
Concept teaching	1 (1 participant)	Concept teaching	1
Cognitive development	3 (2 participants)	Cognitive level development	3
Inductive perspective	1 (1 participant)	Holistic perspective	1
Category	Frequency	Subcategory	Frequency
Advantages of strategies	7 (3 participants)	Sustaining student participation	3
		Sustaining student interest	2
		Positive classroom atmosphere	1
		Managing the classroom	1
		Use of techniques	1
Organizing the teaching process	5 (4 participants)	Moving away from traditional teaching	3
		Enabling planning	1
Getting to know the student	4 (2 participants)	Provides the opportunity to get to know the student	2
		Provides the opportunity to evaluate the student	1
		Learning the current knowledge level of the student	1
Learning retention	3 (2 participants)	Achievement of learning	3
Category	Frequency	Subcategory	Frequency
Difficulties of strategies	6 (4 participants)	Classroom management difficulty	3
		Barriers to some students' participation	2
		Inability to ensure active participation	1
Difficulty with application	6 (5 participants)	Difficulty with application	1
		Time problem due to class size	1
		Difficulty in implementation due to class size	1
		Implementation difficulty for the student	1
		Student boredom	1
Difficulty due to student's personality traits	1		



Compliance with Ethical Standards

This study was approved by the Ethical Committee of Anadolu University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee with the protocol number 300481 dated 22.04.2022.

Results

The results regarding the participant views on Hilda Taba Strategies are tabulated on the basis of each strategy.

Results on Concept Development Strategy

The results regarding the concept development strategy are shown in ■ Table 2.

Our analysis of the participants' views on the contribution of the concept development strategy to gifted students revealed five main categories. The analytical thinking category was the most frequently recurring category expressed by five graduate students. The second important category, based on the recurrence frequency of the categories, is the category of creativity. The opinions of four out of six graduate students who participated in the research fell under this category. The subcategory of classification skill has highest frequency. The second most frequent subcategory is the development of creativity. The least-frequently-expressed categories were concept teaching and inductive perspective, each stated by one participant. Some of the views on how the concept development strategy will contribute to gifted students are as follows:

"It will help gifted students to group and organize concepts. Brainstorming will contribute to the creative thinking skills of gifted students. With this strategy, abstract, as well as concrete concepts can be taught." (P1)

"... Therefore, teaching a concept through other concepts supports and develops creativity... Creativity will be triggered... It contributes to cognitive growth by enabling gifted individuals to establish relationships between concepts, and to group and think about their contrasts." (P3)

As can be seen in the participant statements above, the development of analytical thinking and creativity skills is the prominent contribution of the concept development strategy for gifted students.

According to ■ Table 2, the findings regarding the advantages of the concept development strategy for practitioners/teachers are grouped into four categories. Among these categories, organizing the teaching process was the category expressed the most often (four participants). The second important category according to the frequency of the categories is the positive classroom atmosphere category. The opinions of three

graduate students who participated in the study were in this category. Some participant views on what kind of advantages the concept development strategy will provide to practitioners/teachers are as follows:

"...Allows students to practice teaching through less traditional methods." (P4)

"...as a summary of the subject studied, it is a process that activates the student...the teacher can determine the subjects to be studied in the future." (P6)

As can be seen in ■ Table 2, the results regarding what kind of challenges the concept development strategy have for practitioners/teachers are gathered into two categories. Opinions in both categories were expressed in equal frequency. While five participants mentioned the difficulty of implementation, four participants pointed at classroom management. The difficulty of classroom management and the obstacles in ensuring the participation of some students, respectively, were the subcategories with the highest recurrence. Other subcategories were the least frequently expressed categories. Some of the participants' views on what kind of difficulties the concept development strategy will cause for practitioners/teachers are as follows:

"It will be difficult to manage crowded classrooms if students speak all at the same time and not listen to each other." (P1)

"...the teacher may find it difficult to involve students who are shy, introverted, and resistant to participation in the lesson." (P3)

Results on Data Interpretation Strategy

The results regarding the data interpretation strategy are presented in ■ Table 3.

Among the six main categories seen in ■ Table 3, the analytical thinking category was the category with the highest frequency expressed by five graduate students. The second most important category based on frequency is the cause-effect relationship category. The opinions of four out of six graduate students who participated in the study fell under this category. Considering the recurrence of subcategories, the highest frequency belongs to the subcategory of establishing a cause-effect relationship. The second most- frequently-repeated subcategory is the making a logical relationship subcategory. The least frequent categories were inductive thinking and cognitive development.

Some participant views on how the data interpretation strategy will contribute to gifted students are as follows:

"It helps them comprehend cause-effect relationships and thus to think creatively." (P1)

Table 3. The results on data interpretation strategy.

Category	Frequency	Subcategory	Frequency
Contributions to gifted students	11 (5 participants)	Making a logical relationship	3
		Logical thinking development	2
		Development of generalization skills	2
		Relationship interpretation	1
		Making inferences	1
		Multidimensional analysis	1
		Discovering relationships	1
Cause-effect relationship	5 (4 participants)	Ability to establish cause-effect relationships	5
Creativity	3 (2 participants)	Development of creative thinking	1
		Supporting flexible thinking skills	1
		Supporting fluency	1
Inductive thinking	1 (1 participant)	Inductive reasoning ability	1
Cognitive development	1 (2 participants)	Cognitive ability development	1
		Active use of cognitive processes	1
Positive classroom atmosphere	2 (2 participants)	Enjoyment	2
Category	Frequency	Subcategory	Frequency
Advantages of strategies	6 (3 participants)	Ease of application	3
		Applicability in crowded classrooms	1
		Saving time	1
		Being functional	1
Nurturing relationship-building skills	4 (4 participants)	Helping them find complex relationships	1
		Supporting relationship building	1
		Helping them find cause-effect relationships	2
Professional skills	3 (1 participant)	Leadership	1
		Guidance	1
		Classroom management	1
Positive classroom atmosphere	1 (2 participants)	Enjoyment	1
		Sustaining interest	1
		Ensuring student participation	1
Category	Frequency	Subcategory	Frequency
Difficulties of strategies	5 (3 participants)	Having repetitive stages	1
		Implementation difficulties due to class size	2
		Following the discussion	1
		Discussion requires attention	1
Difficulty for disadvantaged groups	2 (1 participant)	Difficulty with twice-exceptional students	1
		Difficulty in students with attention deficit and special learning difficulties	1
Readiness	2 (1 participant)	Readiness	2
No difficulty	1 (1 participant)	No difficulty	1



“...It can provide an enjoyable discussion environment... establishing in-depth cause-effect relationships is also important especially for enrichment activities.” (P4)

As shown in ■ Table 3, the results regarding the advantages of the data interpretation strategy for practitioners/teachers fell under four categories. Among them, the use of strategy category is the one with the highest frequency. The second most important category by frequency is the category of nurturing relationships, which was pointed out by four graduate students participating in the study. Based on recurrence, the ease of application and finding cause-effect relationships subcategories have the highest frequency. The category that was the least frequently mentioned by the participants was the positive classroom atmosphere category.

Some participant views on what kind of advantages the data interpretation strategy will provide to practitioners/teachers are as follows:

“It is an easier strategy to use compared to other strategies. Teachers can practice in crowded classrooms without any fuss.” (P1)

“... (The teacher) can work with students by having a pleasant time. The fact that it has much easier implementation steps compared to other strategies and that many effects/reasons can be elicited from one focus question makes data interpretation a strategy of choice for teachers.” (P6)

As can be seen in ■ Table 3, the results regarding what kind of difficulties the data interpretation strategy pose for practitioners/teachers are gathered into four categories. The category with the highest frequency is the category of strategy-related difficulties, whereas having no difficulty was reported by only one participant. Based on the frequency of recurrence of the subcategories, the highest frequency belongs to the application difficulty and readiness subcategories due to the class size. Other subcategories were the least-frequently expressed categories.

Here are some participant views on what kind of challenges the data interpretation development strategy poses for practitioners/teachers:

“It is a strategy that I do not think will create any challenges on the part of the practitioner as long as the focus questions are clear and understandable.” (P1)

“...This strategy may not be functional for the distracted or twice-exceptional gifted children who have difficulty in establishing a cause-effect relationship and connection. It is known that students with attention deficit and special learning difficulties have difficulties in establishing cause-effect relationships, have difficulties in establishing a before-after connection, and have short attention spans. As such, it may be hard to implement this strategy in a classroom with gifted individuals with these characteristics.” (P3)

Results on the Applying Generalizations Strategy

The results of the strategy of applying generalizations are presented in ■ Table 4.

As can be seen in ■ Table 4, the results regarding how the strategy of applying generalizations contributes to gifted students were gathered in six categories: making predictions, logic-reasoning skills, generalization, critical thinking, other thinking skills, and learning. While the critical thinking category is the most-frequently-cited category, it is followed by the categories of predicting, logic-reasoning, other thinking skills, and generalization. One participant expressed an opinion regarding the category of learning.

Two of the direct quotations from the participants' views on the contribution of the strategy of applying generalizations to gifted students are as follows:

“Their ability to make predictions about the future develops. They learn to explain the unknown, make predictions and base their opinions on logical foundations.” (P2)

“It develops their critical thinking skills. It allows looking from different angles...” (P5)

The participants also expressed their views on the advantages of the strategy of applying generalizations for the practitioners, and these opinions were gathered in five main categories and shown in ■ Table 4. As seen in ■ Table 4, providing a positive classroom atmosphere is the most common contribution according to the participants. This was followed by the categories of instructional contribution and self-improvement, while the categories of imagination and assessment were each stated by one participant. Some examples of direct quotations from the participants can be listed as follows:

“It is an application that will develop the imagination of both teachers and students. Teachers can use this strategy instead of teaching the subject again.” (P2)

“The interests of the students are sustained and the motivation to participate in the lesson becomes stronger. Sharing information makes the lesson fun for both teacher and students” (P5)

The difficulties involved in using the strategy of applying generalizations for practitioners are gathered in five main categories, which are shown in ■ Table 4. As seen in ■ Table 4, the most common difficulties are those experienced due to the overcrowded classrooms. Although the themes of application difficulties and teacher competency are similar, they were put into two separate categories, as one is related to the teacher and the other is related to the strategy. The views of the participants can be exemplified with the following direct quotations:

Table 4. Results on the applying generalizations strategy.

Category Contributions to gifted students	Frequency	Subcategory	Frequency
Critical thinking	7 (6 participants)	Developing critical thinking skills	6
		Developing inquiry skills	1
Making predictions	6 (6 participants)	Development of hypothetical thinking skills	1
		Developing the ability to make assumptions	5
Logic-reasoning	5 (4 participants)	Using logical thinking skill	3
		Teaching how to offer rational support for their views	1
		Ability to make inferences	1
Other Thinking Skills	5 (4 participants)	Developing selective thinking	1
		Ensuring the development of metacognitive thinking	1
		Developing assessment skills	1
		Developing creative thinking skills	1
Generalization	3 (2 participants)	Allows you to view from different perspectives	1
		Developing the ability to transfer to another situation	1
Learning	1 (1 participant)	Developing generalization skills	2
		Concept learning	1
Category Advantages of strategies	Frequency	Subcategory	Frequency
Positive classroom atmosphere	8 (4 participants)	Ensures active participation	3
		Enjoyable application	2
		Fluent application	1
		Motivating	1
		Drawing attention	1
Instructional contribution	2 (2 participants)	Facilitating the teaching of abstract concepts	1
		Alternative practice to redo	1
Self-improvement	2 (2 participants)	Motivating	1
		Self-confidence supportive	1
Imagination	1 (1 participant)	Developing the imagination	1
Assessment	1 (1 participant)	Opportunity to assess the student's level of understanding	1
Category Difficulties of strategies	Frequency	Subcategory	Frequency
Difficulties due to class size	6 (3 participants)	Difficulty in implementation due to large class size	3
		Difficulty including all students	1
		Difficulty organizing discussion	1
		Time management difficulties due to over crowdedness	1
Student characteristics	3 (1 participant)	Stereotypes	1
		The problem of intolerance	1
		Prejudice-related difficulties	1
Instructional difficulty	2 (1 participant)	Instructional difficulties	1
		Causing misconceptions	1
Difficulty with application	1 (1 participant)	Having difficulty organizing	1
Teacher competency	1 (1 participant)	Difficulty making generalizations	1



“The most important difficulty that can be encountered in generalization is prejudices or students’ resistance to going beyond generalizations. Problems may be encountered in the active participation of a student who has a stereotypical mindset or in behaving respectfully and tolerantly to the opinion of another classmate. Therefore, teacher’s ability to manage the process is critical.” (P3)

“...The large size of the application group raises challenges in issues such as reaching all group members, organizing the discussions, and time management.” (P4)

Results on Conflict Resolution Strategy

The results obtained regarding the contribution of the conflict resolution strategy to the gifted students are presented in ■ Table 5.

Contributions of the conflict resolution strategy to gifted students are shown in two main categories in ■ Table 5. Each participant stated the contribution of this strategy to social-emotional development, and one participant stated its contribution to a positive classroom atmosphere. A few

direct quotes from the views of the participants can be listed as follows:

“...will help attract the attention of gifted students and help them focus on the lesson. The most important contribution of this strategy is to develop the ability to empathize.” (P1)

“Gifted individuals are known to have problems sometimes in socializing due to their needs that differ from their peers. Especially by using the conflict resolution strategy, the challenging situations faced by gifted students in social environments can be studied.”(P4)

As seen in ■ Table 5, the opinions about the advantages of the conflict resolution strategy for the practitioners are gathered in five main categories, which are teaching affective skills, ease of application, thinking skill acquisition, getting to know the student, and positive classroom climate. The participants most frequently mentioned contributions under the category of teaching affective skills. One opinion is given for other categories. Some of the direct participant opinions can be presented as follows:

■ Table 5. Results on conflict resolution strategy.

Category	Frequency	Subcategory	Frequency	
Contributions to gifted students	6 (6 participants)	Developing empathy skills	2	
		Raising personal awareness	2	
		Self-assessment opportunity	1	
		Being effective in solving challenging social problems	1	
		Getting the student’s attention	1	
Positive classroom atmosphere	1 (1 participant)			
Category	Frequency	Subcategory	Frequency	
Advantages of strategies	8 (5 participants)	Empathy teaching	1	
		Teaching different solution approaches	1	
		Support in making students responsible	1	
		Supporting students in coping with their problems	1	
		Teaching problem-coping skills	1	
	Ease of application	1 (1 participant)	Ease of application	1
	Thinking skill acquisition	1 (1 participant)	Developing critical thinking skills	1
	Getting to know the student	1 (1 participant)	Provide the opportunity to get to know the student	1
Positive classroom atmosphere	1 (1 participant)	Getting students’ attention	1	
Category	Frequency	Subcategory	Frequency	
Difficulties of strategies	5 (3 participants)	Implementation difficulty	3	
		Requires preparation	1	
		Disruption of gradual flow	1	
Professional competence	1 (1 participant)	Level of proficiency in conflict management skills	1	
Implementation difficulties due to class size	1 (1 participant)	Difficulty in applying in case of large class size	1	
Student characteristics	1 (1 participant)	Causing cognitive inhibition	1	

“... Teachers get to know students better. They learn about the traumas that the student has gone through and maybe they can help their students to cope with these problems.”(P2)

“Since the memorability is high in the later stages of the strategy, which starts with watching a video or reading from text, there is no need to be reminded very often if the focus questions are asked correctly. As such, it offers teachers a flowing process and an easy application.”(P6)

As seen in ■ Table 5, the participants mostly drew attention to difficulties implementations, while they highlight the categories of professional competence, implementation difficulties due to class size and student characteristics less frequently. Some examples of the participant opinions are given below:

“I think conflict resolution is the most complex strategy... If the teacher does not prepare focus questions, the topic can quickly get off track and the discussion may lose sight of its purpose.”(P2)

“Since the conflict resolution strategy offers relational and experiential data, students may not respond to a situation that comes to mind and give answers in the intended way. This will cause problems at the termination of the process.”(P6)

Discussion, Conclusion, and Suggestions

In this study, the views of the teachers who were attending a master’s program in gifted education and taking an *Analytical Thinking Models* course on Hilda Taba strategies were examined. The study was carried out after these strategies were taught. Teacher views on the contributions of Hilda Taba strategies (concept development, data interpretation, applying generalizations, and conflict resolution) to students, their advantages and difficulties for teachers/practitioners.

The participants emphasized the development of cognitive skills in the strategies of concept development, data interpretation, and applying generalizations. The way concept development and data interpretation strategies develop analytical thinking was emphasized as well. Regarding the strategy of applying generalizations, their emphasis was on making predictions and logical reasoning, especially critical thinking, which is one of the higher skills that implicitly includes analytical thinking. As for the contributions of the conflict resolution strategy, the development of affective skills, rather than cognitive skills, stands out. One major characteristic that differentiates gifted students from their peers is their extraordinary capacity to acquire knowledge and the ability to effectively use the knowledge they have acquired (Parks, 2009). Gifted children can improve their thinking processes and abilities by using skills such as critical thinking, decision making, and creativity (Burns & Reis, 1991; Parks, 2009). Many experts working in the field of gifted education also agree that teaching thinking skills is crucial and these skills are

included in most of the special talent education programs (Maker & Schiever, 2005; Parks, 2009; Renzulli et al., 2009; Sak, 2011). Although teaching thinking skills has an important place in the education of gifted students, teaching every thinking skill may not be necessary, and analytical and critical thinking skills are stressed as the most critical ones (Burns & Reis, 1991). In this respect, the skills highlighted by the participants regarding the contribution of Hilda Taba strategies to gifted students are also supported by the literature.

In a study conducted with teachers in the literature, teachers stated that various techniques can be used to develop analytical thinking skills (Çelik et al., 2015). Hilda Taba strategies can be used by teachers to develop gifted students’ higher-order thinking skills. The most prominent of the skills that Hilda Taba strategies aim to develop is analytical thinking (Schiever, 1991). Our research findings indicate that the participants agree on this issue. The participants think that these strategies are more effective in developing analytical thinking skills. In addition to expressing analytical thinking directly, they also expressed skills related to analytical thinking such as generalizing, establishing relationships, making predictions, hypothetical thinking, logical thinking, classification, making inferences, and inductive thinking. They also emphasized their contribution to the development of skills such as critical thinking and creative thinking. While Hanninen (1989) found significant differences in the pretest-posttest *Torrance Creativity Test-Verbal* scores of the experimental group in which Hilda Taba strategies were applied, no differences in the pretest-posttest scores could be measured by the *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Test* regarding critical thinking skills. She also found that teachers who applied Hilda Taba strategies positively affected their students’ creative thinking behaviors in the areas of fluency and flexibility, but stated that the limited effect of Hilda Taba strategies on critical thinking behaviors may be related to the inappropriateness of the tool used.

Some other studies have examined analytical thinking skills. One of them determined that the analytical thinking-based online STEM curriculum developed the analytical thinking skills (sequencing, classification, comparison and evaluation skills) of gifted students (Kocaman, 2021). However, Akkuş Çakır and Senemoğlu (2016) found that the analytical thinking skills scores of the 1st and 4th grade pre-service teachers were low, and concluded that while these skills developed to some degree thanks to undergraduate teacher education, it was not at the desired level. These findings indicate that the analytical thinking skills of both teachers and students will improve with the teaching and active use of appropriate strategies, methods, and techniques.

Three of the Hilda Taba strategies support cognitive skills, and one of them mostly supports affective skills (Taba, 1966). In this study, the participants pointed out that the



development of affective skills are mostly related to conflict resolution, which is in line with the nature of the strategy. However, the participants may have overlooked that the conflict resolution strategy supports the development of these skills as well as analytical thinking skills. Therefore, further effort is needed to make teachers aware of how analytical thinking skills are used in the application of the conflict resolution strategy.

One approach to increase the effective and frequent use of Hilda Taba strategies by teachers is raising awareness about the advantages of these strategies. Providing a positive classroom/learning atmosphere in concept development, applying generalizations, ease of application in data interpretation, fostering the ability to establish relationships, and gaining affective skills in conflict resolution stand out as the key advantages reported by the practitioners. Many advantages of each strategy are underscored by the teachers. Baysal et al. (2016) found that most of the participating classroom teachers think that instruction on thinking skills helps address the changing necessities of the period. Further et al. (1977) found that teachers' performance improves when they apply Hilda Taba strategies in their classrooms.

Regarding the challenges involved in Hilda Taba strategies for teachers/practitioners, the participants emphasized that the gradual, step-by-step structure of the technique and the difficulties related to the class size created problems during the implementation. Baysal et al. (2016) found that primary school teachers encountered problems in teaching thinking skills, and that these problems may originate from teachers, students, or from the curriculum; some teachers cited limited time among the curriculum-related problems. In the same study, most of the participants found themselves insufficient in their thinking skills (lateral-divergent, metacognitive, reflective, and critical thinking skills). Gürkaynak et al. (2003) emphasize that some basic strategies should be implemented in effective critical thinking teaching, one of which is learning in small groups. The structure of the classroom environment, classroom climate and student behaviors are important variables in the instructional effectiveness of critical thinking (Beyer, 1991). Students can gain critical thinking skills in environments where they can express their thoughts independently, explore problems by questioning, and are continually engaged in active thinking (Halpern, 2003). Therefore, the class should be at an ideal size to allow managing gradual strategies like Hilda Taba strategies. This is supported by the opinions of the participants as well. All of the teachers participating in the study stated that they would use these strategies when working with gifted students because they foster the development of students and create a positive classroom atmosphere.

To summarize, based on the views of the participants who have experience or will work with gifted students, Hilda Taba strategies can be considered as a viable option for differentiating instruction and promoting analytical

thinking in gifted education. The participants in this study highlighted the advantage of these strategies in supporting various thinking skills. However, they also acknowledged that implementing these strategies in crowded classrooms might pose challenges in terms of classroom management. It is important to note that this study was limited to participants enrolled in a postgraduate program in the field of gifted education. Future research could focus on experimental studies that examine the use of teaching strategies in resource rooms or specialized environments like Science and Art centers, involving teachers who will work directly with gifted students. Moreover, gathering the perspectives of gifted students themselves regarding the implementation of these strategies could provide valuable insights. Additionally, obtaining teacher feedback during the actual implementation of the strategies in practice could lead to the identification of effective solutions for addressing implementation-related issues.

Yazar Katkı Oranı / Authors contribution:

Şule Demirel Dinceç: Kavramsallaştırma, yöntem, analiz, yazma ve kontrol-düzenleme. **Şule Güçyeter:** Analiz, yazma ve kontrol-düzenleme. **Nilgün Kirişçi:** yöntem, analiz, yazma ve kontrol-düzenleme.

Şule Demirel Dinceç: *Conceptualization, Methodology, Formal analysis, Writing - original draft, Writing - review & editing.* **Şule Güçyeter:** *Analysis, writing - original draft, Writing - review & editing.* **Nilgün Kirişçi:** *Methodology, Formal analysis, Writing - original draft, Writing - review & editing.*

References

- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research In Educational Psychology*, 4(8), 213-230.
- Akkuş Çakır, N., & Senemoğlu, N. (2016). Yükseköğretimde analitik düşünme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1487-1502.
- Ariol, Ş. (2009). *Matematik öğretmen adaylarının bütüncül (holistik) ve analitik düşünme stillerinin matematiksel problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baysal, Z. N., Çarıkçı, S., & Yaşar, E. B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 7-28.
- Beyer, B. (1991). *Teaching thinking skills: A handbook for elementary school teachers*. Allyn and Bacon.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Handbook I: Cognitive Domain. Longmans, Green.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods* (7th Ed.). Pearson Education, Inc.
- Brown, T. (2004). *Higher order thinking skills*. In Kincheloe, J. L. & Danny, K. W. (Eds.). *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for parents and teachers*. (p. 458-463). Greenwood Publishing Group.
- Burns, D. E., & Reis, S. M. (1991). Developing a thinking skills component in the gifted education program, *Roeper Review*, 14(2), 72-79.
- Chaijaroen, S., Kanjug, I., & Samat, C. (2012). Development and efficiency improvement of the learning innovations enhancing learners' thinking potential. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3460-3464.
- Chonkaew, P., Sukhummek, B., & Faikhamta, C. (2016). Development of analytical ability and attitudes towards science learning of grade-11 students through science technology engineering and mathematics (STEM education) on the study of stoichiometry. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(17), 842-861.
- Chuah, H. C. (2009). Building the past, engineering the present, educating the future. *Journal-The Institution of Engineers*, 2(71), 1-4.
- Clark, B. (2002). *Growing up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School* (6th ed.). Upper Saddle River. Merrill Prentice Hall
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting, and evaluating qualitative research*. (3rd Ed.). NJ: Pearson Education
- Crockett, L. (2022). *Critical thinking vs analytical thinking vs creative thinking*. Retrieved from: <https://blog.futurefocusedlearning.net/critical-thinking-vs-analytical-thinking-vs-creative-thinking>.
- Çelik, H., Gürpınar, C., Başer, N., & Erdoğan, S. (2015). Öğrencilerin analitik düşünme becerisinin gelişimi üzerine fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Akademik Platform*, 396-408. <http://www.iscat.info/PastConferences/ISCAT2015/ISCAT2015/papers/C4-ISCAT2015ID61.pdf>
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, 2007(1), 1-23.
- Glaser, R. (1984). Education and thinking. The role of knowledge. *American Psychologist*, 39(2), 93-104.
- Gürkaynak, İ., Üstel F., & Gülgöz S. (2003). *Eleştirel düşünme*, Sabancı Üniversitesi, Eğitim Reformu Girişimi.
- Hall, W. C., & Myers, C. B. (1977). The effect of a training program in the Taba teaching strategies on teaching methods and teacher perceptions of their teaching, *Peabody Journal of Education*, 54(3), 162-167.
- Halpern, D. (2003). *Thought & knowledge: An introduction to critical thinking*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hammouri, H. A. (2003). An investigation of undergraduates' transformational problem solving strategies: Cognitive/metacognitive processes as predictors of holistic/analytic strategies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(6), 571-586.
- Hanninen, G. E. (1989). *The effects of the Hilda Taba teaching strategies on critical and creative thinking* (Order No. 8918535). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303704611). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-hilda-taba-teaching-strategies-on/docview/303704611/se-2>
- Kanyılmaz, B. M., & Yücel Özata, E. (2020). The evaluation of teachers' in-class practices and opinions for developing analytical thinking skill of primary school students in the course of science. *Education & Science*, 1(45), 23-29.
- Kocabaş, H. (2021). *Ortaokul fen bilimleri dersi 8. Sınıf enerji dönüşümleri ve çevre bilimi ünitesinde kullanılan bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin analitik düşünme becerilerine ve çevresel tutumlarına etkisinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi.] Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kocaman, B. (2021). *Analitik düşünme temelli çevrimiçi Stem öğretim programının geliştirilmesi ve etkinliğinin incelenmesi*. [Doktora tezi.] Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Krathwohl, D. R., & Anderson, L. W. (2010). Merlin C. Wittrock and the revision of Bloom's taxonomy. *Educational Psychologist*, 45(1), 64-65.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi; performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (Ölçme ve değerlendirme uygulamaları). PegemA Yayıncılık.
- Lassig, C. J. (2003). *Gifted and talented education reforms: Effects on teachers' attitudes*. In Bartlett, B., Bryer, F. and Roebuck, D. (Eds.). *Proceedings 1st Annual International Conference on Cognition, Language, and Special Education Research: Reimagining Practice: Researching Change 2*, pages pp. 141-152, Surfers Paradise.
- Loury, A. A. (2004). The Effectiveness of the use of taba's strategies for teaching higher thinking skills on the development of some higher thinking skills (analysis, synthesis and evaluation): A comparative study. *Journal of Educational & Psychological Sciences*, 5(1), 59-80.
- Maker, C. J., & Schiever, S. W. (2005). *Teaching models in education of the gifted*. (3rd. ed). Pro-ed Inc.
- Marzano, R. J. (2001). *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives. Experts in Assessment*. Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis a methods sourcebook* (3rd Ed.). Sage Publications, Inc
- Montaku, S., Kaittikomol, P., & Tiranathanakul, P. (2012). The model of analytical thinking skill training process. *Research Journal of Applied Sciences*, 7(1), 17-20.
- Parks, S. (2009). Teaching analytical and critical thinking skills in gifted education. In F. A. Karnes & S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (3rd ed., pp. 261-300). Waco, TX: Prufrock Press.






- Pennycook, G., Fugelsang, J. A., & Koehler, D. J. (2015). What makes us think? A three-stage dual-process model of analytic engagement. *Cognitive Psychology, 80*, 34-72.
- Patton, M. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Renzulli, J.S., Gubbins, E.J., McMillen, K.S., Eckert, R.D., & Little, C.A. (2009). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003419426>
- Robbins, J. K. (2011). Problem Solving, Reasoning, and Analytical Thinking In a Classroom Environment. *The Behaviour Analyst Today, 12*(1), 41.
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği [An overview and social validity of the education programs for talented students model (EPTS)]. *Education and Science, 36*(161), 213-229.
- Sak, U. (2012). Üstün zekalar özellikleri, tanımlamaları ve eğitimleri. *Vize Akademik*.
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health, 33*(1), 77-84
- Satmaz, İ., & Gencel, İ. E. (2016). Bilim sanat merkezlerinde görevlendirilen öğretmenlerin hizmet içi eğitim sorunu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 59-73.
- Schiever, S. (1991). *A Comprehensive Approach to Teaching Thinking*. USA: Allyn and Bacon.
- Sebetci, Ö., & Aksu, G. (2014). Öğrencilerin mantıksal ve analitik düşünme becerilerinin programlama dilleri başarısına etkisi [The effect of logical and analytical thinking skills on computer programming languages. *Eğitim Bilimleri e Uygulama, 13*(25), 65-83
- Sexton, T. (2013). *Develop analytical & critical thinking*. Wise Leader Group Ltd.
- Sternberg, R. J. (2003). WICS as a model of giftedness. *High Ability Studies, 14*(2), 109-137.
- Taba, H. (1966). *Teaching strategies and cognitive functioning in elementary school children*. Cooperative Research Project No. 2404. San Francisco State College.
- Taba, H., Durkin, M. C., Fraenkel, J. R., & McNaughton, A. H. (1971). *A teacher's handbook to elementary social studies*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Tomlinson, C. A. & Jarvis, J.M. (2009). *Differentiation: Making Curriculum work for all students through responsive planning and Instruction*. In J.S. Renzulli, E.J. Gubbins, K.S. McMillen, R.D. Eckert & C.A. Little (Eds.), *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. (2nd Ed: 599-628). Mansfield Center CT: Creative Learning Press
- Trezise, R. L. (1972). The Hilda Taba teaching strategies in English and reading classes. *English Journal, 61*(4), 577-580, 593.
- Unnanantn, T., & Boonphadung, S. (2015). The attitudes of pre-service teachers towards analytical thinking skill development based on Miller's model. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Educational and Pedagogical Sciences, 9*(2). 515-519. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1099296>
- Uysal, Ö. (2004). Çözüm mühendisliği. *I.Ulusal Mühendislik Kongresi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir: 21-23 Mayıs 2004.
- VanTassel-Baska, J., Avery, L.D., Little, C., & Hughes, C. (2000). An evaluation of the implementation of curriculum innovation: The impact of the William and Mary units on schools. *Journal for the Education of the Gifted, 23*, 244-272.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yulina, I.K, Permanasari, A., Hernani, & Setiawan, W. (2019). Analytical thinking skill profile and perception of pre service chemistry teachers in analytical chemistry learning. *Journal of Physics: Conf. Series, 1157*:042046.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

Türkiye’de Öğretim Üyelerinin Bilimsel Çalışma Yapma Motivasyonları, Yetersizlikler ve Yetkinlik Sorunları: Bir Saha Araştırması

Motivations, Inadequacies and Competence Problems of Academic Staff Members in Conducting Scientific Studies in Türkiye: A Field Study

Ahmet Kaya¹ , Sedat Bostan² , Yasemin Kaya³ 

¹ Ordu Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Kardiyoloji AD, Ordu

² Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi AD, Trabzon

³ Ordu Üniversitesi, Tıp Fakültesi, İç Hastalıkları AD, Ordu

Özet

Akademisyenlerin temel sorumluluğundan biri bilimsel çalışmalar yaparak bilgi ve teknoloji üretimine kaynaklık etmektir. Bu sorumluluğu yerine getirirken karşılaştıkları zorluklar akademisyenler arasında sık sık tartışılmakta ve zaman zaman kamuoyuna yansımaktadır. Bu çalışmanın amacı akademisyenlerin bilimsel çalışma süreçlerinde ve bilimsel çalışmalara destek bulmakta yaşadıkları zorlukları kendi görüşleri üzerinden belirlemektir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretim Üyelerinin Akademik Üretkenlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma online anket yöntemiyle Türkiye evreninde üniversitelerde görev yapan öğretim üyeleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel analizler, önemlilik testleri, korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi %95 güven aralığında gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 626 öğretim üyesi katılmıştır. Katılımcıların %44,4’ü (n=278) doktor öğretim üyesi, %28,3’ü (n=177) doçent, %27,3’ü (n=1741) profesördü. Ülkemizde görev yapmakta olan öğretim üyeleri akademik çalışma yapmaya istekli olmalarına rağmen bilimsel çalışma yapmak için; zaman bulmakta zorlandıklarını, alt yapı imkânların yetersiz olduğunu ve mali destek bulmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle yabancı dilde makale yazmakta ve akademik gelişimde zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bilimsel araştırmalar için etik kurul süreçlerinin ve kurumsal izin süreçlerinin bezdirici, geciktirici ve engelleyici olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Akademisyen, Akademik Performans, Akademik Yetkinlik, Bilimsel Araştırma, Öğretim Üyesi

Literatürde akademik üretkenliğin doğrudan bir tanımı olmamasına rağmen; bir akademisyenin kariyeri boyunca üstlendiği üç ana rol olduğu ve bunların akademik üretkenliği tanımlamak için kullanılabileceği belirtilmiştir ki bunlar; araştırma, öğretim ve yönetimdir (Hassan vd., 2008).

Abstract

One of the main responsibilities of academics is to be a resource of knowledge and technology production by conducting scientific studies. The difficulties they face in fulfilling this responsibility are frequently discussed among academics and occasionally reflected in public opinion. The aim of this study is to determine the difficulties experienced by academic staff in scientific work processes and in finding support for scientific studies, through their own views. The “Academic Productivity Scale of Faculty Members” developed by the researchers was used as the data collection tool in the study. The research was carried out with faculty members working at universities in Türkiye by the online survey method. Descriptive statistical analyses, significance tests and correlation analysis were used in the analysis of the data. Analysis of the data was carried out at 95% confidence interval. 626 faculty members participated in the study. Of the participants, 44.4% (n=278) were assistant professors, 28.3% (n=177) were associate professors, and 27.3% (n=174) were professors. Although the faculty members working in Türkiye are willing to conduct academic studies, they had difficulty in finding time, and had insufficient equipment and financial support. They had difficulties particularly in writing articles in a foreign language and in academic development. They stated that IRB processes for scientific research are tiresome, delaying, and obstructive.

Keywords: Academician, Academic Performance, Academic Competence, Scientific Research, Faculty Member.

Üniversiteler eğitim-öğretim faaliyetleri sonucu ülkenin insan sermayesinin oluşumunda birincil görev üstlenmektedir. Üniversitelerden beklenen bu görevlerin yanı sıra özellikle artan toplumsal ihtiyaçların karşılanması ve refah düzeylerinin artması için gerekli olan teknolojik bilgi ve becerilerin ortaya çıkarılması ve üretilen bu bilgi ve becerilerin topluma yayılmasını sağlamak gerekmektedir.

İletişim / Correspondence:

Prof. Dr. Ahmet Kaya
Ordu Üniversitesi, Tıp Fakültesi,
Dahili Tıp Bilimleri Bölümü,
Kardiyoloji AD, Ordu
e-posta: doktorahmetkaya@yahoo.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(2), 331–342. © 2023 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Eylül / September 12, 2022; Kabul tarihi / Accepted: Mayıs / May 25, 2023

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Kaya, A., Bostan, S., Kaya, Y. (2023). Türkiye’de Öğretim Üyelerinin Bilimsel Çalışma Yapma Motivasyonları, Yetersizlikler ve Yetkinlik Sorunları: Bir Saha Araştırması. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(2), 331–342. doi: 10.53478/yuksekogretim.1174288

ORCID: A. Kaya: 0000-0001-9845-7938; S. Bostan: 0000-0002-9439-8448; Y. Kaya: 0000-0001-7360-8090

Üniversitelere ve akademisyenlere verilen önem ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir. Üniversitelerde gerek eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerek bilimsel ve inovatif çalışmaların yapılabilmesi için nitelikli, üretme kapasitesi yüksek, aktif ve istekli akademisyenlerin bulunması gerekmektedir. Nitelikli eleman sayısının yanı sıra akademisyenlerin istenen verimlilikte çalışabilmeleri, üretim yapabilmeleri ve verimli olabilmeleri için de her türlü fizyolojik-psikolojik-sosyolojik ihtiyaçlarının giderilmesi, özellikle de teknik altyapı ihtiyaçlarının karşılanması önemli rol oynamaktadır. (Yalçın & Kılıç, 2018; Akçığıt & Tok, 2020).

Üniversiteler yükseköğretim faaliyetlerinin yanında bilimsel araştırmaların da yürütüldüğü eğitim kurumlarıdır. Ülkemizdeki üniversite sayısı, 2006 yılı sonrasında her ile bir üniversite projesi ve vakıf üniversitelerin açılmasının teşvik edilmesi ile hızla artmıştır. (Çelik & Gür, 2013; Gür, 2016). 2023 yılı itibarıyla 129'u devlet ve 75'i vakıf olmak üzere toplam 204 üniversiteye ulaşılmıştır. Üniversite sayılarının hızla artması, akademisyen ihtiyacını da artırmıştır. Üniversitelerde 28.137'si devlet üniversitelerinde olmak üzere 33.380 profesör, 19.422'si devlet üniversitelerinde olmak üzere 21.943 doçent ve 33.551'i devlet üniversitelerinde olmak üzere 43.055 doktor öğretim üyesi bulunmaktadır (YÖK, 2023). Hem üniversite sayısında hem de akademik personel sayısında artışa rağmen ülkemizde bilimsel yayın üretkenliğinin istenen düzeye ulaşamadığı bilinmektedir. Özellikle 2006 yılından sonra ciddi bir yavaşlama olduğu tespit edilmiştir (Akçığıt & Tok, 2020).

Akademik üretkenliğin temelinde yer alan bilimsel araştırma, kitap, makale, derleme, bildiriler gibi genel anlamda bilimsel yayın olarak adlandırılan faaliyetler belirli bir süreç sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu sürece etki eden birçok faktörün olduğu bilinmektedir. Literatürde yapılan birçok çalışmada cinsiyet farkından akademisyenlerin yaş ortalamasına, akademik personelin teorik bilgi beceri düzeyine, kurumların teknik ve donanımsal alt yapısına ve akademik teşviklere kadar birçok faktörün akademik üretkenliği etkilediği gösterilmiştir (Torrissi, 2012; Raj vd., 2016; Levin & Stephan, 1991).

Bilindiği gibi akademisyenlerin bilimsel çalışmaları, bilgi birikimi ve teknolojik geliştirmelerin ana kaynağıdır. Bilgi üretme, teknolojik ve inovatif ürünler geliştirme ihtiyacı ülkemiz ve insanlık için sınırsız ihtiyaçtır. Bununla birlikte akademik dünyanın sorunlarının çözülmesi ve motivasyonlarının artırılması bir zorunluluktur. Türkiye'de akademisyenlerin bilimsel çıktılarıyla ilgili ortaya çıkan istatistikler gelişmiş ülkelere kıyaslandığında, yayın sayısı ve atıflarının belirgin bir şekilde daha düşük olduğu görülmektedir (Akçığıt ve Tok, 2020). Akademisyenler bilimsel araştırma sorumluluğunu yerine getirmede yetersizlikler ve zorluklar yaşamaktadır. Bu sorunlar akademisyenler arasında sık sık tartışılmakta, zaman zaman medyaya ve kamuoyuna da yansımaktadır.

Bu gerekçelerden hareketle, Türkiye üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin bilimsel çalışma yapmaya yönelik motivasyonlarını ve akademik çalışma süreçlerinde karşılaştıkları zorluklarını belirleyerek gündeme getirme ihtiyacı hissedilmiştir. Bu çalışma ile sorunların anlaşılmasına ve karar vericilerin çözüm iradesine katkı yapılması hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmanın temel problemi, üniversitelerindeki öğretim üyelerinin bilimsel araştırma yapmaya yönelik motivasyonlarını, bilimsel araştırma yapma süreçlerinde yaşadıkları sorunları ve mesleki yetersizliklerini kendi değerlendirmeleri üzerinden tespit ederek, bilim dünyasında yaşanan bilimsel üretim sorunlarının anlaşılmasına katkı sağlamaktır.

Araştırma kapsamında, öğretim üyelerinin bilimsel araştırmaya yönelik motivasyon ve iş yoğunluğunun; bilimsel araştırma imkanları, mesleki ve teknik alt yapılarının ne düzeyde olduğu ve bu değişkenlerin demografik ve mesleki özelliklere göre nasıl farklılaştığı sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma; nicel, kesitsel, tanımlayıcı bir çalışmadır. Araştırma Türkiye'deki kamu ve özel üniversitelerde yapılmıştır. Araştırmanın verileri, nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği ile toplanmıştır. Araştırma için Ordu Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan 18.02.2021 tarih ve 04/42 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır.

Araştırma evrenini 2023 yılı YÖK istatistiklerine göre Türkiye'deki kamu ve özel üniversitelerde bağımsız bilimsel çalışma yapma yetkinliğine 98.378 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü, evreni belirli guruplarda örneklem sayısı hesaplama ($n = \frac{[z^2xp(1-p)]}{d^2} / 1 + \frac{[z^2xp(1-p)]}{d^2N}$) formülü kullanılarak %95 güven aralığında en az 383 kişi olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya üniversitelerde kurumsal katılım sağlamak ve üniversite yönetimlerinin onayını almak için online resmi yazışma sistemi üzerinden üniversitelere gönderilerek akademisyenlere ulaşılmıştır. Böylece seçkisiz, kolayda örnekleme yöntemiyle 626 öğretim üyesinden geçerli anket geri dönüşü sağlanmıştır.

Araştırma verilerinin toplanması için "Öğretim Üyelerinin Akademik Üretkenlik Ölçeği" araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Araştırma ölçeğinin geliştirmek için literatür taraması ve öğretim üyeleriyle görüşmeler yapılmış ve 27 ifadeden oluşan bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçek soruları içlerinde Türk Dili uzmanı da olan yedi uzmanla paylaşılmış, uzmanların katkılarıyla ölçeğe üç ifade daha eklenerek 30 ifade ile ölçek oluşturulmuştur. Pilot çalışmada 249 akademisyenden veri toplanmış ve ön analizler yapılmıştır. Pilot çalışma sonrası nihai uygulamaya ise 626 öğretim üyesi katılmıştır.



Ölçeğin geçerliliği keşfedici faktör analiziyle test edilmiştir. Geçerlilik bir test ya da ölçeğin ölçmek istenilen şeyi ölçme derecesidir (Coşkun vd., 2017). Güvenirliği Cronbach’s Alfa yöntemiyle analiz edilmiştir. Keşfedici faktör analizi

esnasında faktör yükleri 0,30 altında kalan ve birden fazla faktörde yer alan yedi ifade ölçekten çıkartılmış ve 23 ifade ile ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Ölçeğin Geçerlilik ve Güvenirlik Analizleri

Faktör Analizi			
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.			,746
		Approx. Chi-Square	4566,364
Bartlett’s Test of Sphericity		Df	253
		Sig	,000
Faktör yükü aralığı		,434	,810
Açıklanan toplam varyans		%	47,598
Faktörler	İfade Sayısı	Cronbach’s Alpha	
Motivasyon	3	,702	
Yoğunluk	4	,691	
İmkânların Yetersizliği	10	,796	
Yetkinliklerini Geliştirme İhtiyacı	6	,716	
Toplam	23	,757	
İfadelerin Faktör Yükleri			
	Yetkinlik İhtiyacı	İmkan Yetersizliği	Yoğunluk
1			,770
2			,767
3			,601
4			,640
5			,669
6			,720
7			,676
8		,502	
9		,548	
10		,393	
11		,470	
12		,643	
13		,637	
14		,753	
15		,647	
16		,537	
17		,566	
18	,476		
19	,523		
20	,798		
21	,810		
22	,747		
23	,350		

■ Tablo 1 incelendiğinde; ölçeğin KMO örneklem katsayısı 0,70'inin üzerinde olduğu görülmüş ve yeterli olarak değerlendirilmiştir (Karagöz, 2017). Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla kullanılan Barlett küresellik testi sonuçları anlamlı bulunmuştur ($p=0,000$). Buna göre ölçek faktör analizi için uygun bulunmaktadır. Ölçeğin faktör yüklerinin 0,350-0,810 arasında olduğu ve toplam varyansı açıklama gücünün 0,40'ın üzerinde olduğu için yeterli olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha katsayısı 0,70'inin üzerinde olduğu için güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Faktör ifadeleri 1-5 puan arasında 'Hiç Katılmıyorum'dan 'Tamamen Katılıyorum'a doğru puanlanmıştır. İfadelere katılım düzeyi, en yüksek olan 5 puandan en düşük 1 puanı çıkartılarak 4 elde edilmiş ve 4:3 formülü ile 1-2.33 arası düşük, 2.34-3.66 arası orta ve 3.67-5 arası yüksek olarak yorumlanmıştır.

Çalışmanın amaçlarını test etmek amacı ile SPSS istatistik yazılımı kullanılmıştır. Analizler %95 ($p=0,05$) güven aralığında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada tanımlayıcı istatistiksel analizler önemlilik testleri ve korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

■ **Tablo 2:** Katılımcıları Tanımlayıcı Değişkenleri

Değişken	N	%	Değişken	N	%
Statü			Çalıştığınız Kurum		
Dr. Öğretim üyesi	278	44,4	Devlet Üniversitesi	587	93,8
Doçent	177	28,3	Vakıf Üniversitesi	39	6,2
Profesör	171	27,3	Diğer	-	-
Cinsiyetiniz			Çalıştığınız Kurumun Coğrafik Bölgesi		
Kadın	195	31,2	Marmara Bölgesi	81	12,9
Erkek	431	68,8	İç Anadolu Bölgesi	79	12,6
Yaş grubu			Ege Bölgesi	43	6,9
25-34 yaş	77	12,3	Akdeniz Bölgesi	50	8
35-44 yaş	265	42,3	Karadeniz Bölgesi	273	43,6
45-54 yaş	201	32,1	Doğu Anadolu Bölgesi	84	13,4
55 ve üzeri yaş	83	13,3	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	16	2,6
Medeni durumunuz			Doktora Eğitiminizi Tamamladığınız Kurum		
Bekar	89	14,2	Devlet Üniversitesi	599	95,7
Evli	537	85,8	Vakıf Üniversitesi	27	4,3
Öğretim Üyesi olarak çalışma yılı			Diğer	-	-
1-5 yıl	200	31,9	Doçentlik Alanınız		
6-10 yıl	137	21,9	Fen Bilimleri	141	22,5
11-15 yıl	94	15	Sağlık Bilimleri	265	42,3
16-20 yıl	56	8,9	Sosyal ve Beşeri Bilimler	220	35,1
21 ve üzeri yıl	139	22,2			

Bulgular

Katılımcıların demografik ve mesleki özellikleri ■ Tablo 2'de verilmiştir. Çalışmaya katılan 626 öğretim üyesinin %44,4'ü ($n=278$) doktor öğretim üyesi, %28,3'ü ($n=177$) doçent, %27,3'ü ($n=171$) profesör olmuştur. Akademisyenlerin %42,3'ünün ($n=265$) 35-45 yaş grubunda, %32,1'inin ($n=201$) 45-54 yaş grubunda olduğu görülmüştür. Öğretim üyelerinin %31,2'i ($n=195$) bayan, %68,8'i ($n=431$) erkek, %85,8'i ($n=537$) ise evlidir.

Katılımcıların %93,8'inin ($n=587$) devlet, %6,2'sinin ($n=39$) vakıf üniversitelerinde görev yapmakta oldukları ve %22,5'inin ($n=141$) fen bilimleri, %42,3'ünün ($n=265$) sağlık bilimleri, %35,1'inin ($n=220$) sosyal ve beşeri bilimler alanlarında doçentliklerini almış veya bu alanlarda görev yapmakta oldukları görülmüştür. Ankete katılan katılımcıların %43,6'ının ($n=273$) Karadeniz Bölgesinden, %13,4'ünün ($n=84$) Doğu Anadolu Bölgesinden katıldığı görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (%95,7'si ($n=599$)) doktoralarını devlet üniversitelerinde yaptığı tespit edilmiştir.

Öğretim üyelerinin çalışma yılları incelendiğinde; %31,9'u ($n=200$), 1-5 yıl, %21,9'u ($n=137$) 6-10 yıl, %22,2'si ($n=139$) 21 yıl üzeri çalışma yılına sahip olduğu anlaşılmıştır.

■ **Tablo 3:** Öğretim Üyelerinin Akademik Üretkenlik Ölçeği Frekans Dağılımı

İfadeler	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		x	SS
	n	%	N	%	n	%	n	%	N	%		
Motivasyon											4.11	0.81
1- Bilimsel çalışma yapmaya istekliyim	-	-	9	1,4	71	11,3	265	42,3	281	44,9	4,30	0,72
2- Bilimsel çalışma yapmak için ciddi çaba harcıyorum	-	-	14	2,2	97	15,5	299	47,8	216	34,5	4,14	0,75
3- Akademik kariyer ilerlemesi için bilimsel çalışma yaparım	18	2,9	31	5	125	20	263	42	189	30,2	3,91	0,97
Yoğunluk											3.02	1.04
4- Bilimsel çalışma yapmak için yeterli zamanım yok.	49	7,8	190	30,4	258	41,2	106	16,9	23	3,7	2,78	0,94
5- Ders yoğunluğum bilimsel çalışma yapmaya zaman ayırmamı sınırlıyor.	34	5,4	98	15,7	234	37,4	195	31,2	65	10,4	3,25	1,01
6- Yönetimsel ve diğer görevlerim bilimsel çalışmaya zaman ayırmamı sınırlıyor.	65	10,4	118	18,8	172	27,5	183	29,2	88	14,1	3,17	1,19
7- Kişisel işlerim ve sorumluluklarım bilimsel çalışmaya zaman ayırmamı sınırlıyor	59	9,4	150	24	241	38,5	145	23,2	31	5	2,90	1,01
Bilimsel Çalışma İmkânlarının Yetersizliği											3.55	1.10
8- Bilimsel çalışma için yeterli maddi destek sağlayacak kurumsal yapılar yetersiz.	22	3,5	102	16,3	169	27	198	31,6	135	21,6	3,51	1,10
9- Bilimsel çalışma yapmak için yeterli maddi destek alamıyorum.	10	1,6	61	9,7	144	23	195	31,2	216	34,5	3,87	1,04
10- Bilimsel çalışma yapmak için gerekli etik kurul süreçleri bezdirici ve geciktirici oluyor.	56	8,9	100	16	185	29,6	193	30,8	92	14,7	3,26	1,16
11- Bilimsel çalışma yapmak için gerekli kurumsal izin süreçleri bezdirici, geciktirici ve engelleyici oluyor	48	7,7	101	16,1	171	27,3	214	34,2	92	14,7	3,32	1,13
12- Çalıştığım kurumun teknik altyapısı bilimsel çalışmayı yeterince desteklemiyor.	78	12,5	140	22,2	213	34	129	20,6	66	10,5	2,94	1,16
13- Bilimsel toplantılara katılmak için yeterli ekonomik destek bulamıyorum	53	8,5	70	11,2	131	20,9	214	34,2	158	25,2	3,56	1,21
14- Bilimsel yayınların teşvik edilmesine yönelik düzenlemeler ve maddi destekler yetersiz	37	5,9	48	7,7	107	17,1	244	39	190	30,4	3,80	1,12
15- Bilimsel çalışmalarımız yönetimler tarafından takdir görmüyor.	59	9,4	138	22	166	26,5	178	28,4	85	13,6	3,14	1,18
16- Yükseköğretim sistemi bilimsel çalışma yapmaya özendiriyor.	11	1,8	13	2,1	62	9,9	208	33,2	332	53	4,33	0,87
17- Mevcut akademik teşvik düzenlemesi beni, yeterince bilimsel çalışmaya teşvik etmiyor.	21	3,4	69	11	129	20,6	202	32,3	205	32,7	3,80	1,11

■ **Tablo 3 Devamı:** Öğretim Üyelerinin Akademik Üretkenlik Ölçeği Frekans Dağılımı

Bilimsel Çalışma Yetkinliklerini Geliştirme İhtiyacı											2.8	1.11
18- Yabancı dille yayın yazamıyorum.	49	7,8	92	14,7	133	21,2	185	29,6	167	26,7	3,52	1,24
19- Bilimsel çalışma yapmak için yeterli istatistik bilgisine sahip değilim	93	14,9	229	36,6	175	28	84	13,4	45	7,2	2,61	1,11
20- Bilimsel çalışma yapma yöntemleri hakkında desteklenmeye ihtiyacım var.	90	14,4	192	30,7	207	33,1	105	16,8	32	5,1	2,67	1,07
21- “Makale nasıl yazılır?” konusunda eğitime ihtiyacım var	209	33,4	230	36,7	131	20,9	42	6,7	14	2,2	2,07	1,0
22- “Proje nasıl yapılır?” konusunda eğitime ihtiyacım var	91	14,5	190	30,4	172	27,5	128	20,4	45	7,2	2,75	1,14
23- Bilimsel çalışma alanımda ilgili sektörle işbirliğine sahip değilim.	53	8,5	110	17,6	209	33,4	156	24,9	98	15,5	3,21	1,15

Katılımcı öğretim üyelerinin ölçek ifadelerine katılım düzeyleri ■ Tablo 3’de verilmiştir. Öğretim üyelerinin bilimsel çalışmalar yapma konusundaki motivasyon faktörünün aritmetik ortalaması 4.11 bulunmuştur. Bu oran, öğretim üyeleri bilimsel çalışmaya istekli ve motive olduklarını yüksek düzeyde göstermektedir.

Katılımcılar çalışma yoğunluklarının genel olarak orta düzeyde (3.02) olduğunu ifade etmişlerdir. Ders yüklerinin, yönetsel görevlerinin ve kişisel gelişimleri için ayırdıkları zamanların orta düzeyde çalışma yoğunluğuna sahip olduğunu ve bilimsel çalışmalara zaman ayırmasını orta düzeyde sınırladığını söylemişlerdir.

Öğretim üyeleri, bilimsel çalışma yapabilmek için sunulan imkânların yetersizliğinin orta düzeyde (3.55) olduğunu ifade etmişlerdir. Bilimsel çalışma yapabilmek için maddi destek sağlayan kurumsal yapıların yetersiz olduğunu, yeterli maddi destek alamadıklarını, kurumsal teknik alt yapıların yetersiz olduğunu, bilimsel toplantılara katılım için yeterince ekonomik destek bulamadıklarını, bilimsel yayınların teşvik edilmesi ve maddi desteklerin yetersiz olduğunu orta düzeyde ifade etmişlerdir. Yine bilimsel araştırmalar için gerekli olan etik kurul süreçlerinin ve kurumsal izin süreçlerinin bezdirici, geciktirici ve engelleyici olduklarını orta düzeyde ifade etmişlerdir. Yükseköğretim sisteminin bilimsel çalışmaya özendirici olmadığını

■ **Tablo 4:** Öğretim Üyelerinin Ünvanlarına Göre Akademik Üretkenlikleri

Ölçek Faktörleri	Ünvan	N	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Motivasyon	Dr. Öğr. Üyesi	278	4,1043	,68265	2,825	,060
	Doçent	177	4,2166	,62375		
	Profesör	171	4,0565	,62939		
	Total	626	4,1230	,65398		
Yoğunluk	Dr. Öğr. Üyesi	278	3,1376	,72705	8,993	,000
	Doçent	177	3,0494	,71013		
	Profesör	171	2,8319	,80843		
	Total	626	3,0292	,75502		
Yetkinlik	Dr. Öğr. Üyesi	278	3,0354	,67388	61,782	,000
	Doçent	177	2,6177	,63548		
	Profesör	171	2,3548	,62533		
	Total	626	2,7314	,71058		
İmkân Yetersizliği	Dr. Öğr. Üyesi	278	3,5504	,68342	5,203	,006
	Doçent	177	3,6734	,59984		
	Profesör	171	3,4462	,67478		
	Total	626	3,5567	,66286		



(4.33) ve mevcut akademik teşvik düzenlemesinin kendilerini yeterince bilimsel çalışmaya teşvik etmediğini (3.80) yüksek düzeyde belirtmişlerdir.

Öğretim üyeleri, bilimsel araştırma yapabilmek için kendi yetkinliklerini geliştirme ihtiyaçlarının (2.72) orta düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim üyeleri için yabancı dilde makale yazamama (3.52) önemli sorun olarak görülmüştür. Katılımcıların %56’sı yabancı dilde makale yazamadığını, sadece %22.5’i yabancı dilde makale yazabildiğini beyan etmişlerdir. Öğretim üyeleri, bilimsel çalışma yapma yöntemleri hakkında desteklenmeye ihtiyacı olduklarını (2.67), ilgili sektörler ile işbirliğine sahip olmadıklarını (3,21) orta düzeyde belirtmişlerdir. Ayrıca istatistik bilgisine, makale yazma ve proje yazma eğitimine ihtiyacı olduklarını düşük düzeyde ifade etmişlerdir.

Öğretim üyelerinin demografik ve mesleki özelliklerinin akademik üretkenlikleri üzerinde etkisi ANOVA ve T testiyle analiz edilmiştir. Anlamli farklılığa sahip değişkenler aşağıda açıklanmıştır.

Öğretim üyelerinin ünvanlarına göre akademik durumlarının karşılaştırılması ■ Tablo 4’de verilmiştir. ■ Tablo 4 incelendiğinde; Öğretim üyelerinin ünvanlarına göre bilimsel çalışma motivasyonları arasında fark olmadığı, profesör öğretim üyelerinin doçent ve doktor öğretim üyelerine göre yoğunluklarının daha az olduğu görülmüştür. Profesör,

doçent ve doktor öğretim üyelerinin yetkinliklerini geliştirme ihtiyaçlarının arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Beklenildiği gibi akademik ünvan arttıkça yetkinlikleri geliştirme ihtiyacının azaldığı görülmüştür. Doçentler bilimsel çalışmalar için sağlanan imkânların azlığını profesörlere göre daha fazla ifade etmişlerdir.

Öğretim üyelerinin yaş gruplarına göre akademik üretkenlikleriyle ilgili görüşleri ■ Tablo 5’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde bilimsel çalışma imkanlarındaki yetersizlik ile ilgili faktörde anlamlı farklılık olmadığı, diğer faktörlerde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. 35-44 yaş arası öğretim üyelerinin 55 ve yukarı öğretim üyelerinden daha motive ve daha yoğun oldukları; 25-34 ve 34-44 yaş grubunun 45 yaş ve daha yukarı yaş grubunda olanlara göre yetkinliklerini geliştirme ihtiyacının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretim üyelerinin doçentlik bilimsel alan farklılıklarına göre akademik üretkenlikleriyle ilgili görüşleri ■ Tablo 6’da verilmiştir. Tablo incelendiğinde, doçentlik alanları açısından motivasyonlarında farklılık olmadığı, diğer faktörlerde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Fen bilimleri alanında çalışan öğretim üyeleri, yoğunluklarını diğer alanlara göre daha az beyan etmişlerdir. Sağlık bilimleri alanındaki öğretim üyeleri, yetkinliklerini geliştirme ihtiyaçlarının fen bilimlerindekiyle daha fazla olduğunu ve bilimsel çalışma imkânlarının yetersizliğinin daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir.

■ **Tablo 5:** Öğretim Üyelerinin Yaşlarına Göre Akademik Üretkenlikleri

Faktörler	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Motivasyon	25-34	77	4,0866	,77686	3,079	,027
	35-44	265	4,1887	,61583		
	45-54	201	4,1244	,62938		
	55 ve üzeri yaş	83	3,9438	,68237		
	Total	626	4,1230	,65398		
Yoğunluk	25-34	77	2,9610	,67991	5,223	,001
	35-44	265	3,1500	,72978		
	45-54	201	2,9888	,76538		
	55 ve üzeri yaş	83	2,8042	,81623		
	Total	626	3,0292	,75502		
Yetkinlik ihtiyacı	25-34	77	2,9610	,72593	10,136	,000
	35-44	265	2,8277	,65510		
	45-54	201	2,6277	,71453		
	55 ve üzeri yaş	83	2,4618	,74414		
	Total	626	2,7314	,71058		
İmkân Yetersizliği	25-34	77	3,4649	,73606	1,982	,115
	35-44	265	3,6174	,62146		
	45-54	201	3,5567	,66164		
	55 ve üzeri yaş	83	3,4482	,70992		
	Total	626	3,5567	,66286		

Tablo 6: Öğretim Üyelerinin Bilimsel Alanlarına Göre Akademik Üretkenlikleri

		N	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Motivasyon	Fen Bilimleri	141	4,1371	,62243	1,183	,307
	Sağlık Bilimleri	265	4,1597	,64879		
	Sosyal ve Beşeri B	220	4,0697	,67888		
	Toplam	626	4,1230	,65398		
Yoğunluk	Fen Bilimleri	141	2,7713	,79927	11,058	,000
	Sağlık Bilimleri	265	3,1179	,68154		
	Sosyal ve Beşeri B	220	3,0875	,77637		
	Toplam	626	3,0292	,75502		
Yetkinlik	Fen Bilimleri	141	2,5638	,65667	7,298	,001
	Sağlık Bilimleri	265	2,8403	,77365		
	Sosyal ve Beşeri B	220	2,7076	,64094		
	Toplam	626	2,7314	,71058		
İmkân Yetersizliği	Fen Bilimleri	141	3,4411	,60676	10,650	,000
	Sağlık Bilimleri	265	3,6970	,61434		
	Sosyal ve Beşeri B	220	3,4618	,72263		
	Toplam	626	3,5567	,66286		

Cinsiyetlerine göre öğretim üyelerinin akademik üretkenlikleri hakkında görüşleri Tablo 7’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde yetkinlik ihtiyacı faktöründe farklılık olmadığı, motivasyon, yoğunluk ve imkan yetersizliği faktörlerinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Kadın öğretim üyeleri erkeklere göre daha motive ve daha yoğun olduklarını ve daha çok bilimsel çalışma imkân yetersizliği yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Akademisyenlerin üretkenlik ölçeğinin faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde, öğretim üyelerinin bilimsel araştırma yapma motivasyonlarının yetkinlik ihtiyaçlarıyla zayıf, ters yönde bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle öğretim üyelerinin yetkinlik ihtiyaçlarının artması bilimsel araştırma yapma motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Bilimsel çalışma yapma motivasyonlarıyla bilimsel çalışma imkanlarının

yetersizliği arasında zayıf doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Öğretim üyelerinin yoğunluklarının yetkinlik ihtiyaçları ve imkânların yetersizliği ile zayıf doğrusal, yetkinlik ihtiyaçlarının, imkânların yetersizliği ile zayıf doğrusal ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Tartışma

Türkiye’deki bilim ortamını değerlendirmek için yapılan bu çalışma sonucunda, öğretim üyelerinin bilimsel çalışma yapmaya istekli ve motive oldukları ve kariyerleri için bilimsel çalışma yaptıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretim üyeleri ders yükleri, yönetsel görevleri ve kişisel gelişimlerine ayırdıkları zamandan dolayı bilimsel çalışma yapmalarına zaman ayırmalarının orta düzeyde sınırlandığını belirtmişlerdir. Bilimsel çalışma yapabilmek için maddi destek sağlayan kurumsal yapıların yetersiz olduğunu, yeterli maddi destek alamadıklarını, kurumsal teknik alt

Tablo 7: Öğretim Üyelerinin Cinsiyetine Göre Akademik Üretkenlikleri

Faktörler	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	P
Motivasyon	Kadın	195	4,3077	,58516	4,837	,000
	Erkek	431	4,0394	,66685		
Yoğunluk	Kadın	195	3,1795	,71829	3,379	,001
	Erkek	431	2,9611	,76217		
Yetkinlik İhtiyacı	Kadın	195	2,8017	,74919	1,668	,096
	Erkek	431	2,6995	,69095		
İmkân Yetersizliği	Kadın	195	3,6421	,61399	2,173	,030
	Erkek	431	3,5181	,68100		



Tablo 8: Öğretim Üyelerinin Akademik Üretkenlik Ölçeğinin Faktörleri Arasındaki İlişki

Faktörler	Motivasyon	Yoğunluk	Yetkinlik İhtiyacı	İmkânların Yetersizliği
Motivasyon	1			
Yoğunluk	,017	1		
Yetkinlik İhtiyacı	-,203**	,154**	1	
İmkânların Yetersizliği	,082*	,203**	,160**	1
*. $p \leq 0.05$ **. $p \leq 0.01$				

yapıların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ek olarak bilimsel toplantılara katılım için yeterince ekonomik destek bulamadıklarını, bilimsel yayınların teşvik edilmesinin ve maddi desteklerin yetersiz olduğunu orta düzeyde ifade etmişlerdir. Yine bilimsel araştırmalar için gerekli olan etik kurul süreçlerinin ve kurumsal izin süreçlerinin bezdirici, geciktirici ve engelleyici olduklarını orta düzeyde ifade etmişlerdir. Öğretim üyeleri için yabancı dilde makale yazamama en önemli sorun olarak görülmüştür. Öğretim üyelerinin %56’sı yabancı dilde makale yazamadığını beyan etmişlerdir. Buradan çıkan sonuca göre ülkemizde görev yapmakta olan öğretim üyeleri bilimsel çalışma yapmaya istekli olmalarına rağmen orta düzeyde zaman kısıtlılığıyla, mali destek ve yetersiz alt yapı ile, etik kurul ve kurumsal izin süreçlerindeki zorluk ve yabancı dilde makale yazmada zorlukla karşı karşıyadırlar.

Türkiye Bilimler Akademisi’nin Türkiye’deki bilimin ne durumda olduğunu belirlemek için yaptığı çalışma sonucunda yayınladığı Türkiye Bilim Raporu’nda Türkiye’de bilimsel çalışmaların sayısı zaman içerisinde artmakla birlikte hala birçok ülkenin gerisinde kaldığı belirtilmiştir. Bu raporun sonucuna göre 2000 sonrasında bilimsel yayın üretiminde iyi bir ivme yakalandığı, 2006 yılından sonra ciddi bir yavaşlama olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre Türkiye bilim ve teknoloji alanında öncü olarak kabul edilen Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Kanada ve Kuzey Avrupa ülkelerinin bilimsel yayınlarının hem niceliği hem de niteliği konusunda oldukça gerisinde kaldığı ortaya çıkmıştır (Akçığıt & Tok, 2020).

Araştırmacıların verimliliğini etkileyen faktörler arasında yaş ve akademik çalışma yılı önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye Bilimler Akademisi’nin yaptığı araştırmaya göre yaş ile verimlilik arasında ters-U şeklinde bir ilişki mevcuttur. Belirli bir yaş ve çalışma yılı aşıldıktan sonra yapılan bilimsel çalışma sayısı sürekli olarak düşmektedir (Akçığıt & Tok, 2020). Levin ve Stephan (1991) yayınlarında 10 veya 15 yıla yakın akademik çalışma yılı olanların gençler kadar üretken olmadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada akademisyenlerin % 42.3’ü (n=265) 35-45 yaş grubunda, %32.1’i (n=201) 45-54 yaş grubunda olup, akademik çalışma yılı olarak değerlendirildiğinde 1-5 yıl çalışma yılı olan %31.9 (n=200), 6-10 çalışma yılı %21.9 (n=137), 21 yıl üzeri çalışma yılı olan %22.2 (n=139) olarak bulunmuştur.

Literatüre benzer şekilde bu çalışmada da çalışma yılı düşük olan akademisyenlerin bilimsel çalışma motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ülkemizde akademik atanma ve yükselmenin en önemli kriterinin bilimsel makale yazımı olduğu bilinmektedir. Bunun akademik hayatın erken dönemlerinde bilimsel çalışma yapmak için kuvvetli bir motivasyon olduğu görülmektedir. Bunu destekler şekilde bu çalışmada akademisyenler özellikle kariyerleri için bilimsel çalışma yaptıklarını yüksek düzeyde beyan etmişlerdir. Bu çalışmada da motivasyon faktörünün aritmetik ortalaması 4.11 bulunmuştur. Motivasyon faktörünün ifadeleri olumlu yönde oluşturulduğu için ortalamanın beş puana yaklaşması öğretim üyelerinin motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Akademik hayatın ilerleyen yıllarına yönelik akademisyenlerin üretkenliği için motive edici tedbirlerin alınması gerekmektedir. Burada en temel noktanın akademik personelde üretkenliğin bir zorunluluk olmasının yanında bir kültür ve davranış olarak aşılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Literatürde akademisyenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörler açısından yapılan bir çalışmada İtalya’da uygunsuz çalışma ortamının akademik üretkenliği olumsuz etkilediği gösterilmiştir. Aynı çalışmada verimli çalışma ortamının akademisyenlerin de verimliliğini artırdığı iddia edilmektedir (Torrise, 2012). Benzer şekilde ülkemizde altyapı yetersizliğinin akademik verimliliği etkilediği daha önce yapılan çalışmalarda gösterilmiştir (Doğan, 2013). Bu çalışmada öğretim üyelerinin akademik üretkenlik için ihtiyaçlarının artması bilimsel araştırma yapma motivasyonlarını olumsuz etkilediği görülmüştür. Diğer bir deyişle öğretim üyelerinin yetkinlik ihtiyaçlarının artması bilimsel araştırma yapma motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Bunun en önemli nedenlerinden birinin bu ihtiyaçların yeterince karşılanamaması olduğu düşünülebilir.

Ülkemizde daha önce yapılan çalışmalarda akademik verimliliğin doçentlik başvurusu öncesi ve profesörlük ataması öncesi yayın şartlarını yerine getirme isteği nedeni ile arttığı bilinmektedir (Akçığıt & Tok, 2020). Bir çalışmada genç akademisyenlerin motivasyonlarının kendilerine daha fazla kariyer fırsatı sunuldukça arttığı gösterilmiştir (Boumans vd., 2011).

Bu çalışmada akademisyenlerin ünvanları arasında motivasyon farkı bulunmamıştır. Bununla birlikte akademisyenlerin motivasyon durumu yaş açısından izlendiğinde, 35-44 yaş arasındaki öğretim üyelerinin 55 ve yukarı yaştaki öğretim üyelerinden daha motive olduğu tespit edilmiştir. Akademisyenliğin erken yıllarında olanların ilerleyen yıllara göre bilimsel yayın yapmada daha fazla motive olmaları önceki çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Diğer bir çalışmada akademisyenlerin %85'i akademik üretimdeki temel motivasyonlarının bilimsel meraktan çok akademik terfi için olduğunu beyan etmişlerdir (Şen & Tekindal, 2021). Dolayısı ile akademik hayatta üretkenlik için akademik yükselme dışında sürekli motive edici tedbirlerin alınması kaçınılmazdır.

Akademik yükselmeler sonrası motivasyonun azalması önemli bir etken olmakla birlikte; akademisyenler bilimsel çalışma yapabilmek için sunulan imkânların yetersizliği, maddi destek sağlayan yapıların ve desteklerin yetersiz olması, kurumsal teknik alt yapıların yetersizliğini beyan etmişlerdir. Köklü ve eski üniversitelerde alt yapı imkânları olsa bile üniversitelerimizin önemli bir kısmının 2000'li yıllardan sonra kurulmuş olması göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca maddi destek sağlayan kurumlar ve desteklerin yetersizliği genel ekonomik kısıtlardan çok büyük ölçüde etkilenmiştir.

Akademisyenler, bilimsel yayınların yeterli düzeyde teşvik edilmediğini ve özellikle de yükseköğretim sisteminin bilimsel çalışma yapmaya özendirici olmadığını yüksek oranda beyan etmişlerdir. Daha önce yapılan çalışmalarda akademik üretkenliğin laboratuvar alt yapısı, eleman desteği ve maddi destekle arttığı gösterilmiştir (Nag vd., 2013). Akademik hayatta akademik yükselme için yayın yapma mecburiyeti olmakla birlikte; akademisyenlerin imkânlarının artırılması hem maddi hem manevi motivasyonlarla desteklenmesi verimliliğin sürdürülebilir olmasında önemli olacaktır. Akademik üretkenliğin çok boyutlu doğasını tespit etmek için yapılan başka bir çalışmada beyin göçü, örgütsel refah ve stres, kişi başına düşen gelir, araştırma fonları, idari sistem, sosyal alan ve aile ile akademik verimlilik arasındaki ilişki olduğu söylenmiştir (Torrise, 2012). Yükseköğretim sisteminin kendi içinde sorunları tartışılırken, akademisyenlerin “mevcut sistemin bilimsel çalışmaları teşvik etmediği” görüşü dikkate alınmalı ve bilimsel çalışma yapmayı teşvik edecek bir yapıya kavuşturulması yönünde adımlar atılmalıdır.

Ayrıca akademisyenlerin yıllık performanslarını artırmak ve ölçmek için yürürlüğe koyulan akademik teşvik uygulamasının teşvik edici olmadığı akademisyenler tarafından yüksek düzeyde beyan edilmiştir. Akademik teşvik yönetmeliğinde yapılan değişiklikler, yönetmeliği kapsam olarak daraltmış ve teşvik miktarını önemsizleştirmiştir. Yönetmelikte, ulusal ve Türkiye’de yapılan uluslararası toplantılara katılımın dışarıda bırakılması, akademisyenlerin temel çıktısı olan makale ve kitap yazımının 30 puanla

sınırlanması ve teşvik miktarının düşük olması akademik teşvik yönetmeliği işlevsizleştirmiştir. Tüm bu veriler ışığında akademik üretkenlikten beklentinin net olarak tanımlanıp bilim merkezlerinin alt yapı ve insan desteklerinin yanı sıra akademisyenlerin sosyoekonomik ve sosyokültürel şartlarının ürün çıktısını artırıcı yönde düzenlenmesine ihtiyaç olduğu aşikârdır.

Tüm bunların yanında üretkenliği etkileyen bir diğer faktörün de akademisyen seçiminde objektif kriterlerin olmamasıdır. Bu nedenle akademik personelin yetkinlik, motivasyon, sıkı çalışma kapasitesi ve sorumluluk alma istekliliği açısından yeterince değerlendirilememesi verimliliği etkileyebilmektedir (Hassan vd., 2008). Akademik verimliliğin artırılabilmesi için akademisyen seçiminde objektif kriterlerin tanımlanmasının faydalı olacağı kanaatindeyiz.

2011-2015 yılları arası Türkiye Bilimler Akademisi’nin yaptığı araştırmanın verilerine göre, Hacettepe, Ankara ve İstanbul Üniversitesi, ortalama akademik yaşın en yüksek olduğu devlet üniversiteleridir. Vakıf üniversitelerinde ise Bilkent Üniversitesi başta gelmektedir. Türkiye’de devlet üniversitelerinde yaş ortalamasının daha büyük olduğu görülmektedir (Akçığit & Tok, 2020). Bu çalışmada katılımcıların %93.8’inin (n=587) devlet üniversitesinde, %6.2’unun (n=39) vakıf üniversitesinde çalıştığı görülmüştür. Çalışmaya katılan akademisyenlerin yaş oranı düşük olmasına rağmen beklenen tersine çoğunluğu devlet üniversitesinde çalışmaktadır. Son yıllarda kurulan yeni üniversite sayısının artması ile birçok üniversite mezununun akademik personel olabilme imkanının artması sonucu genç akademik personel sayısının artmasına neden olmuştur.

Kadınların bilim dünyasına katılımı her geçen gün artarak devam etmektedir. Buna rağmen birçok ülkede hala erkek akademisyenlerin oranı fazladır (Bagilhole, 1993; Hill C, Corbett C, Rose A, 2010). Türkiye’de de zaman içerisinde kadın araştırmacıların sayıları artmaktadır. 2023 yılı verilerine göre Türkiye’de ki kadın araştırmacıların oranının %44,3’e ulaştığı görülmektedir. Bu çalışmada da öğretim üyelerinin %31.2’inin (n=195) bayan, %68.8’inin (n=431) erkek olduğu bulunmuştur. Raj ve diğerlerinin (2016) kadınların akademik üretkenliğini değerlendirmek için yaptıkları çalışma sonucunda kadın öğretim üyelerinin erkek öğretim üyeleri ile benzer oranlarda maaş almalarına rağmen yayınlar ve etkileri açısından erkek akademisyenlere göre geride kaldıklarını belirtmişlerdir. Yine aynı çalışma sonucunda erkeklerin evli/partnerli olma, çocuk sahibi olma ve profesör ünvanına sahip olma oranlarının kadınlardan önemli ölçüde daha fazla olduğu, kadınların daha düşük yayın oranına ve h-endeksine sahip oldukları bulunmuştur. Reed ve diğerlerinin (2011) kadınların akademik üretkenliğini değerlendirmek için yaptıkları başka bir çalışmada kadınların yayın oranlarının kariyerlerinin sonraki aşamalarında erkeklerinkinden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Çocuk sahibi olmanın kadınların akademik



üretkenliğini etkileyip etkilemediğini araştırmak üzere yapılan bir çalışmada kadınların bekar, evli, çocuksuz veya evli ve çocuklu olup olmadıklarına bakılmaksızın erkeklerden daha az yayın yaptıklarını bulmuşlardır. Kadınların düşük üretkenliğinin nedenlerinin, istatistiksel analizlerinde ölçülemeyen diğer faktörlerle ilgili olabileceğini söylemişlerdir (Hamovitch & Morgenstern, 2017). Bu çalışmada kadın öğretim üyeleri erkeklere göre daha motive bulunmuştur. Yine çalışmada kadın akademisyenler iş yoğunluklarının daha fazla ve bilimsel çalışma imkânlarının daha az olduğunu ifade etmişlerdir. Medeni hâl açısından bekar öğretim üyeleri evlilere göre daha motive ve daha az imkâna sahip olduklarını söylemişlerdir. Ülkelerin sosyo-kültürel farklılıkları düşünüldüğünde özellikle ülkemiz aile yapısında kadınlara daha fazla yük düşmesi kadınların sorumluluklarını artırmaktadır. Buna rağmen daha motive olduklarını beyan etmişlerdir. Bu yönden bakıldığında kadın akademisyenlerin daha fazla desteklenmesinin faydalı olabileceği kanaatindeyiz.

Hassan ve diğerlerinin (2008) yaptıkları çalışma sonucunda akademik üretkenlik ile ilişkili faktörler olarak; yetenek, fırsat, akademik olarak elverişli bir ortam, aile motivasyonu, deneyim, bilgi ve alınan eğitimin etkili olduğunu öne sürmüşlerdir. Ayrıca akademik üretkenlik ile ilişkili olarak araştırmaya ayrılan zamanın da önemli bir katkısının olduğu ve öğretime ayrılan zamanın olumsuz etkiye neden olabileceği iddia edilmiştir. Ülkemizde yapılan başka bir çalışmada ise üretkenliği etkileyen faktörler arasında akademik ortamın yeterli oranda üretkenliği desteklemediği (üniversite yayın ortamı, arkadaş desteği, iş yoğunluğu vs.) beyan edilmiştir (Mengi & Schreglmann, 2013). Bu çalışmada da akademisyenler, çalışma yoğunluklarının genel olarak orta düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç tersinden okunduğunda öğretim üyelerinin bilimsel çalışma yapmak için orta düzeyde zamanlarının olduğunu gösterir. Ülkemizde akademisyenler mesleki sorumlulukları dışında birçok alanda görev yapmaktadırlar. Daha önce yapılan çalışmalarda ders yükü fazlalığının üretkenlik için olumsuz etken olduğu tespit edilmiştir (Arı, 2007). Bir diğer etken ek görevlerin fazlalığı; örneğin yöneticilik görevidir ki ülkemizde yapılan bir çalışma da yöneticilik görevlerinin akademisyenlerin asıl sorumluluklarını azalttığı ve kişisel gelişmeleri noktasında negatif etki yaptığı gösterilmiştir (Yurdasever & Karakaya, 2016). Dolayısı ile akademik üretkenlikte uygun ortam yanında makul iş yükünün önemli olduğu aşikardır.

Ülkemizde öğretim üyelerinin bilimsel araştırma sürecinde karşılaştıkları önemli sorunlardan biri de yabancı dil problemidir. Bu çalışmada öğretim üyelerinin %56’sı yabancı dilde makale yazamadığını beyan etmişlerdir. Öğretim üyeleri için yabancı dilde makale yazamama en önemli sorun olarak görülmektedir. Yabancı literatürü tarama ve bunu bilgi dağarcığına aktarıp sonrasında akademik üretkenliğe dönüştürebilmek için de iyi bir yabancı dil bilgisi gerekmektedir. Akademisyenlerin bu konuda

ihtiyaç düzeylerinin iyi tespit edilip uygun desteklerin ve yönlendirilmelerin yapılması faydalı olacaktır.

Kısıtlıklar

Çalışma için veri toplamada online anket yönteminin kullanılması nedeniyle katılımcılarla yüz yüze temas sağlanamamış ve araştırmada akademisyenlerin eğitim ve diğer faaliyetleri değerlendirilmemiştir.

Sonuç

Akademik verimlilik alanında çok fazla çalışma yapılmış olmasına rağmen akademik üretkenliği tanımlamak kolay değildir. Bir fabrikada girdi ve çıktı kolayca ölçülür ve üretkenlik basit bir şekilde hesaplanabilirken, akademik dünyanın doğası gereği bunu belirlemek çok zordur. Akademisyenlerin bilimsel araştırma-yayın görevleri, eğitim-öğretim faaliyetleri ve ayrıca topluma pozitif yön verme görevlerinin de bir bütün olarak değerlendirilmesi akademik üretkenliği oluşturmaktadır. Akademik yayın, bilimsel araştırma ve ürün çıktısı oluşturma; ciddi alt yapı, insan desteği, mali destek yanında motive edici faktörlerin de birlikteliği ile olabileceği görülmektedir. Ülkemiz üniversitelerinde görev yapmakta olan öğretim üyeleri çalışma yapmaya istekli olmalarına rağmen orta düzeyde zaman kısıtlılığı, mali destek azlığı, yetersiz alt yapı, etik kurul ve kurumsal izin süreçlerinde ve yabancı dilde makale yazım zorluklarıyla karşılaşmaktadırlar.

Bilimsel çalışmayla ilgili problemlerin hafifletilmesi için yapısal, altyapı ve destek sorunları çözülmeye çalışılmalı ve bilimsel çalışmayı teşvik edici bir ücret sistemi geliştirilmelidir. Acil olarak mevcut akademik teşvik yönetmeliği kapsam ve puanlama yapısı akademisyenlerin temel faaliyetleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmalı, teşvik tutarları anlamlı kılınmalıdır. Ayrıca özellikle genç akademisyenlerin akademik yetkinliklerinin (istatistik, okuma, alıntılama, raporlama gibi) geliştirilmesine yönelik programlar uygulanmalıdır. Türkiye’de akademisyenler için önemli sorunlardan biri; bir yabancı dili konuşmıyor, anlayamıyor ve yazamıyor olmaktır. Bu nedenle yabancı dil eğitiminin dinleme, konuşma, yazma ve okuma anlayışı üzerinde yeniden yapılandırılması başta akademik camia olmak üzere yabancı dil eğitimi almış tüm bireyler için gereklidir.

Sonuç olarak; yükseköğretim kurumlarında bilimsel araştırmayı öne çıkarmak için örgütsel yapılanma, alt yapı, destek sistemi, akademisyen seçim prosedürü gözden geçirilmeli ve bilimsel çalışmaları teşvik eden yöneticilerin tercihinde hassasiyet gösterilmelidir. Bu araştırma ve daha önce yapılmış diğer araştırmalarda gündeme gelen ihtiyaçlar ve talepler doğrultusunda yeni düzenlemelerin yapılmasının akademik üretkenliği artıracığı bunda ülkenin bilgi, teknoloji ve inovatif ürün üretme kapasitesine yansıtacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Akçığıt U, Tok EÖ. (2020). *Türkiye bilim raporu*, Ankara: TÜBA.
- Arı A. (2007). Üniversite Öğretim Elamanlarının Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17:65-74.
- Bagilhole B. (1993). How to Keep a Good Woman Down: An Investigation of the Role of Institutional Factors in the Process of Discrimination against Women Academics. *British Journal of Sociology of Education*, 14(3), 261-274.
- Boumans NP, de Jong AH, Janssen SM. (2011). Age-differences in work motivation and job satisfaction. The influence of age on the relationships between work characteristics and workers' outcomes. *The International Journal of Aging and Human Development*, 73(4), 331-50.
- Coşkun R, Altunışık R, Yıldırım E. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık, Sakarya.
- Çelik Z, Gür BS (2013). Turkey's education policy during the AK Party era (2002-2013). *Insight Turkey*, 15(4), 151-176.
- Doğan, D. (2013). Yeni Kurulan Üniversitelerin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 108-116.
- Gür BS. (2016). *Democratization and massification of higher education in Turkey and challenges ahead*. Research & Occasional Paper Series: CSHE.3.16. University Of California, Berkeley, Center for Studies in Higher Education.
- Mengi F, Schreglmann S. (2013). Akademisyenlik Bağlamında Bilimsel Üretkenliği Etkileyen Çevresel Faktörler. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Hamovitch W, Morgenstern R.D. (2017). Children and the Productivity of Academic Women. *The Journal of Higher Education*, 48(6), 633-645.
- Hassan A, Tymms P, Ismail H. (2008). Academic productivity as perceived by Malaysian academics. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(3), 283-296.
- Hill C., Corbett C, Rose A. (2010). *Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. Washington, DC. AAUW.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri Ve Yayın Etiği*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Levin, SG, Stephan PE. (1991). Research Productivity over the Life Cycle: Evidence for Academic Scientists. *American Economic Review*, 81(1), 114-132.
- Nag S, Yang H, Buccola S, Ervin D. (2013). Productivity and financial support in academic bioscience. *Applied Economics*, 45(9), 2817-2826.
- Raj A, Carr PL, Kaplan SE, Terrin N, Breeze JL. (2016). Longitudinal Analysis of Gender Differences in Academic Productivity among Medical Faculty across 24 Medical Schools in the United States. *Acad Med*, 91(8), 1074-1079.
- Reed D.A, Enders F, Lindor R, McClees M, Lindor K.D. (2011). Gender Differences in Academic Productivity and Leadership Appointments of Physicians Throughout Academic Careers. *Academic Medicine*, 86:43-47.
- Şen AC, Tekindal MA. (2021). Evaluation Scale of Clinicians'Views and Expectations About Academics and Academic Productivity Process, Validity and Reliability Study. *Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 575-580.
- Torrisi B. (2012). Academic productivity correlated with well-being at work. *Scientometrics*, 94(2), 1-15.
- Yalçın OM, Kılıç H. (2018). Akademisyenlerin Öğretim Performansları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 122-135.
- Yurdasever E, Karakaya A. (2016). İdari Görevlerin Akademisyenlerin Mesleki Gelişimine Etkileri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 485-503.
- YÖK, *Yüksek öğrenim istatistikleri*. Erişim adresi; <https://istatistik.yok.gov.tr> (07 Mart 2023)

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

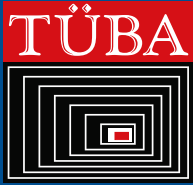
Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

TÜBA-HER

Yükseköğretim

TÜBA Higher Education Research/Review

Dergisi



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ
TURKISH ACADEMY OF SCIENCES

Vedat Dalokay Caddesi No:12,
Çankaya 06670 Ankara
Tel:+90 (312) 442 29 03
Fax: +90 (312) 442 72 36



www.tuba.gov.tr



facebook.com/TUBAAkademi



twitter.com/TUBAAkademi



youtube.com/TurkiyeBilimlerAkademisi

www.yuksekogretim.org