



Universite Arastirmalari Dergisi

Journal of University Research

Cilt/Volume 7 • Sayı/Issue 3 • Eylül/September 2024

7 [3]



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

Editör

Durmuş Günay, Maltepe Üniversitesi, İstanbul

Editör Yardımcısı

Ahmet Çalık, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur

Editör Kurulu*

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

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

Editör Danışma Kurulu*

Ahmet Cevat Acar, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul
Ömer Açıkgöz, Yükseköğretim Kurulu, Ankara
Musa Akoğlu, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ankara
Hülya Altunya, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta
M. Emin Aydın, Batı İngiltere Üniversitesi, İngiltere
Orhan Aydın, Tarsus Üniversitesi, Mersin
Erdal Birol Bostancı, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ankara
Hamdi Bravo, Ankara Üniversitesi, Ankara
Işıl Bayar Bravo, Ankara Üniversitesi, Ankara
Ali Cem Başarır, Antalya Bilim Üniversitesi, Antalya
Cemil Çelik, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Meltem Çiçek, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Ayhan Çitil, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul
Betül Çotuksöken, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Ali Demir, İstanbul Technical Üniversitesi, İstanbul
Murat Ali Dulupçu, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta
Muzaffer Elmas, Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi, Kocaeli
Erdem Galipoglu, Bremen Üniversitesi, Almanya
Ensar Gül, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Bekir S. Gür, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
Tamer M. Hamouda, Ulusal Araştırma Merkezi, Mısır

Ahmet H. Hassan, Alexandria Üniversitesi, Mısır
Salim Al Hassani, Manchester Üniversitesi, İngiltere
Mohammad Jawaid, Putra Üniversitesi, Malezya
Mustafa Kaçar, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul
Kemal Kahraman, TBMM Milli Saraylar, İstanbul
Hamza Kandur, Antalya Bilim Üniversitesi, Antalya
Engin Karadağ, Akdeniz Üniversitesi, Antalya
Şahin Karasar, MEB Şikago Eğitim Ateşeliği, Şikago, ABD
Ramazan Korkmaz, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Aslıhan Nasır, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul
Süphan Nasır, İstanbul Üniversitesi, İstanbul
Kıvılcım Metin Özcan, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara
Şükrü O. Özdamar, Yüksek İhtisas Üniversitesi, Ankara
Ercan Öztemel, Marmara Üniversitesi, İstanbul
Erol Sayın, Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi, Antalya
Mehmet Şişman, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul
Mehmet S. Tekelioğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara
Orhan Uzun, Bartın Üniversitesi, Bartın
Emrah Yasasin, Regensburg Üniversitesi, Almanya
Engin Yıldırım, Anayasa Mahkemesi, Ankara

*Kurul üyelerinin adları soyad alfabetik sırasına göre yazılmıştır.

Amaç ve Kapsam

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

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

Yayıncı: Durmuş Günay

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

Email: uadergisi@gmail.com

Editor

Durmuş Günay, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Associate Editor

Ahmet Çalık, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey

Editorial Board*

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

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

Editorial Advisory Board*

Ahmet Cevat Acar, İstanbul Sabahattin Zaim University, İstanbul, Türkiye
Ömer Açıkgöz, Council of Higher Education, Ankara, Türkiye
Musa Akoğlu, Health Sciences University, Ankara, Türkiye
Hülya Altunya, Süleyman Demirel University, Isparta, Türkiye
M. Emin Aydın, University of the West of England, United Kingdom
Orhan Aydın, Tarsus University, Mersin, Türkiye
Erdal Birol Bostancı, Health Sciences University, Ankara, Türkiye
Hamdi Bravo, Ankara University, Ankara, Türkiye
Işıl Bayar Bravo, Ankara University, Ankara, Türkiye
Ali Cem Başarır, Antalya Bilim University, Antalya, Türkiye
Cemil Çelik, Maltepe University, İstanbul, Türkiye
Meltem Çiçek, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Ayhan Çitil, İstanbul 29 Mayıs University, İstanbul, Türkiye
Betül Çotuksöken, Maltepe University, İstanbul, Türkiye
Ali Demir, İstanbul Technical University, İstanbul, Türkiye
Murat Ali Dulupçu, Süleyman Demirel University, Isparta, Türkiye
Muzaffer Elmas, Kocaeli Health and Technology University, Kocaeli, Türkiye
Erdem Galipoglu, University of Bremen, Germany
Ensar Gül, Maltepe University, İstanbul, Türkiye
Bekir S. Gür, Hacettepe University, Ankara, Türkiye
Tamer M. Hamouda, National Research Center, Egypt

Ahmet H. Hassan, Alexandria University, Egypt
Salim Al Hassani, Manchester University, United Kingdom
Mohammad Jawaid, Putra University, Malaysia
Mustafa Kaçar, Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, İstanbul, Türkiye
Kemal Kahraman, TBMM National Palaces, İstanbul, Türkiye
Hamza Kandur, Antalya Bilim University, Antalya, Türkiye
Engin Karadağ, Akdeniz University, Antalya, Türkiye
Şahin Karasar, Chicago Training Attache, Chicago, USA
Ramazan Korkmaz, Maltepe University, İstanbul, Türkiye
Aşlıhan Nasır, Bogazici University, İstanbul, Türkiye
Süphan Nasır, İstanbul University, İstanbul, Türkiye
Kıvılcım Metin Özcan, Social Sciences University of Ankara, Türkiye
Şükrü O. Özdamar, Yüksek İhtisas University, Türkiye
Ercan Öztemel, Marmara University, İstanbul, Türkiye
Erol Sayın, Alanya Hamdullah Emin Paşa University, Antalya, Türkiye
Mehmet Şişman, Fatih Sultan Mehmet Foundation University, İstanbul, Türkiye
Mehmet S. Tekelioğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji University, Türkiye
Orhan Uzun, Bartın University, Bartın, Türkiye
Emrah Yasasin, University of Regensburg, Germany
Engin Yıldırım, The Constitutional Court of the Republic of Türkiye

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

Aims and Scopes

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

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

Publisher: Durmuş Günay

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



İçindekiler / Contents

— Araştırma Makalesi/Research Article

- 192 | Farklı Alanlarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Metaverse ile İlgili Bilgi Düzeylerinin Karşılaştırılması
Comparison of the Metaverse Knowledge Levels of Students Studying in Different Fields
Ayla Kanbur, Gamze Ceylan, Elif Erdoğan, Serap Ejder Apay
- 198 | Yükseköğretim Hizmeti İçin Bir Finansman Modeli Önerisi: Tamamlayıcı Karma Model
A Financing Model For Higher Education Services: Complementary Mixed Model
Mehmet Sadık Aydın
- 212 | Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Barınma Ortamı ve Diğer Değişkenler Açısından İncelenmesi
An Analysis of University Students' Academic Achievement in Relation to Accommodation and Various Dependent Variables
Gözde Çobanoğlu Ateş, Mehmet Fatih Köse
- 224 | Eğitim Bilimleri Odağında Türkiye'deki Üniversitelerin Değerlendirilmesi: İkincil Veri Analizi
Evaluation of Universities in Türkiye Focusing on Educational Sciences: Secondary Data Analysis
Murat Korucuk
- 240 | Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarında Hesap Verilebilirliğin Anahtarı: Entegre Raporlama
The Key to Accountability in Higher Education Institutions in Turkey: Integrated Reporting
Günay Deniz Dursun, Burçin Tutcu
- 247 | Administrative Views on Pedagogical Tolerance in Higher Education
Yükseköğretimde Pedagojik Hoşgörü Üzerine İdareci Görüşleri
Baizhuman Kashkhyrbay, Zhaniyat Baltabayeva, Miray Doğan, Sandugash Baisarina
- 259 | Bölgesel Kalkınma Odaklı Üniversitelerin Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Alanlarının GZFT Analizleri Bağlamında İncelenmesi
Examining the Mission Differentiation and Specialization Areas of Regional Development-Focused Universities in the Context of SWOT Analysis
Züleyha Sayın
- 281 | Dârülfünûndan Üniversiteye: Türk Felsefe Camiasının Oluşumu
From Dârülfünûn to University: Formation of the Turkish Philosophical Society
Mehmet Sabri Genç
- 296 | The Adoption of Holacracy in Higher Education: A Scale Development Study
Holakrasinin Yükseköğretimde Benimsenme Düzeyi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması
Merve Turpçu
- 305 | TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Faaliyetlerinin Lisans Çocuk Gelişimi Öğrencilerinde Kariyer Farkındalığına Etkisi
The Effect of TÜBİTAK 2237-A Scientific Education Activities on Career Differences in the Undergraduate Child Development Applications Department
S. Seda Bapoğlu Dümenci



— Araştırma Makalesi/Research Article

312 | Öğretmen Adaylarının Harmanlanmış Öğretime Hazırbulunuşluk Düzeyleri

The Readiness Levels of Teacher Candidates for Blended Learning

Aydın Bulut, Şafak Kaman

324 | Halkla İlişkiler ve Pazarlama Stratejileri Ekseninde Türk Yükseköğretim Kurumlarının Akreditasyon Programlarında Uygulanan PUKÖ Döngüsünün İncelenmesi

PDCA Cycle Applied in the Accreditation Programs of Turkish Higher Education Institutions on the Axis of Public Relations and Marketing Strategies Review

Mine Demirtas, Mihriban Akyol Akın

Farklı Alanlarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Metaverse ile İlgili Bilgi Düzeylerinin Karşılaştırılması

Comparison of the Metaverse Knowledge Levels of Students Studying in Different Fields

Ayla Kanbur¹ , Gamze Ceylan^{1*} , Elif Erdoğan¹ , Serap Ejder Apay¹ 

¹Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ebelik Bölümü, Erzurum, Türkiye

Özet: Bu çalışma, Sağlık Bilimleri ve Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin Metaverse kavramına dair bilgi düzeylerini, farkındalıklarını ve tutumlarını incelemek ve karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Tanımlayıcı ve karşılaştırmalı nitelikteki çalışma, 1 Ağustos 2023 – 31 Ocak 2024 tarihleri arasında yapılmış ve çalışmaya Sağlık Bilimleri ve Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Anket Formu ve Metaverse Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler; ortalama, sayı, yüzdeler, standart sapma, normalite analizi, t testi ve kruskal wallis ile analiz edilmiştir. Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin Metaverse Ölçeği puan ortalamaları 51.00 ± 15.44 , Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ölçek puan ortalaması 50.55 ± 14.97 'dir. Metaverse Ölçeği'nin teknoloji, dijitalleşme, sosyal ve yaşam biçimi alt boyutları ele alınıp incelendiğinde ise her iki fakülte öğrencileri söz konusu ölçek alt boyutlarının her birinden ortalama üstü puan alırken ölçek toplam puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık söz konusu değildir ($t=0.330$, $p=0.74$). Her iki fakülte öğrencilerinin Metaverse puanları değerlendirildiğinde bilgi düzeyleri, farkındalıkları ve tutumları orta düzeyde olup gruplar arasında farklılık yoktur.

Anahtar Kelimeler: eğitim; metaverse; öğrenci; sağlık; teknoloji.

Abstract: This study was conducted to examine and compare the level of knowledge, awareness and attitudes of students studying at the Faculty of Health Sciences and Faculty of Education regarding the concept of Metaverse. The descriptive and comparative study was conducted between August 1, 2023 and January 31, 2024 and included students studying at the Faculty of Health Sciences and Faculty of Education. “Questionnaire Form and Metaverse Scale” were used as data collection tools. Data were analyzed with mean, number, percentage, standard deviation, normality analysis, t test and kruskal wallis. The mean Metaverse Scale score of the Faculty of Health Sciences students was 51.00 ± 15.44 , while the mean score of the Faculty of Education students was 50.55 ± 14.97 . When the technology, digitalization, social and lifestyle sub-dimensions of the Metaverse Scale were examined, while the students of both faculties scored above average in each of the sub-dimensions of the scale, there was no significant difference between the groups in terms of total scale scores ($t=0.330$, $p=0.74$). When the Metaverse scores of the students of both faculties are evaluated, their knowledge, awareness and attitudes are at a medium level and there is no difference between the groups.

Keywords: education; metaverse; student; health; technology.

1. Giriş

“Meta” ve “Universe” kavramlarının bir araya gelmesiyle oluşan Metaverse kavramının Türkçedeki karşılığı “öte evrendir” (Çelik, 2022). Metaverse, insanların sanal ortamda avatarlarla etkileşime gireceği bir dijital ortamı ifade ederken aynı zamanda sosyoekonomik etkinliklere imkân veren sanal bir ortamdır (Suh ve Ahn, 2022; Lee vd., 2022) Günümüzde Metaverse'nin kulla-

nıldığı sanal ortamlar arasında Gather Town, Fortnite Second Life, Zepeto, Roblox ve Minecraft vardır ve bu sanal ortamlar sayesinde insanlar, sanal dünyaya yönelik deneyimler kazanmaktadır (Park ve Kim, 2022).

Metaverse kavramsal olarak ilk kez 1992 yılında Snow Crash bilim kurgu romanında kullanılmıştır (Göçen, 2022). Ready Player One adlı kitabın filmleştirilmesiyle

* İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ gamzeczyln06@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 02.03.2024
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 09.05.2024
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 24.05.2024
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 17.07.2024



le ise Metaverse konusu insanlar için somutlaşmıştır. Metaverse ilk başarılı örneğini, 2003 yılında Second Life adlı platform ile vermiştir (Suh ve Ahn, 2022). Son yirmi yıl içinde yüksek hızlı internet ağına geçilmesi, 5G'nin yaygınlaşması ve küresel salgının önemli prosesleri hızlandırması ile Metaverse son yılların en gözde konularından olmuştur ve zamanla devrim niteliğinde pek çok değişikliği de beraberinde getirmiştir. (Göçen, 2022). Sosyal, ticari, eğitim, sağlık ve tıp alanında meydana gelen bu değişikliklere, öğrenciler de kayıtsız kalmamış ve bu kavrama olan ilgileri artmıştır (McWilliam & Scarfe, 2023). Eğitim alanında Metaverse kavramı ise bilgisayar tarafından oluşturulmuş bir dünya aracılığıyla, öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap ederek kalıcı davranış değişikliği sağlamış ve öğrenmenin etkinliğini artırmıştır (Usmani, Sharath & Mehendale, 2022). Metaverse, öğrencilere dünyanın her yerinden eş zamanlı olarak pek çok insanla etkileşime girmesini sağlayarak sosyalleşmelerine de katkı sağlamıştır. Son zamanlarda tanıtılan ve eğitimcilerin öğrencileriyle sanal bir alanda etkileşim kurmasını sağlayabilen meta veri deposu platformları da Metaverse kullanım alanına hizmet etmektedir (Arofah, Hanurawan, Ramli, Chusniyah & Hidayah, 2023).

Metaverse eğitim alanı açısından temel bilimler, sosyal bilimler, tıp bilimlerinde tercih edildiği gibi sağlık bilimlerinde de oldukça kullanışlıdır. Yeni teknolojilerin neredeyse ilk muhatabı olan ve mevcut teknolojinin toplumda ilgi görmesi ve yayılmasında büyük rol oynayan üniversite öğrencilerinin bu kavramla ilgili farkındalıklarının, tutum ve bilgi düzeylerinin bilinmesi, bu kavramın hayatımızda ne kadar faydalı ve etkili olacağı yönünde bir gösterge olacaktır (Çakır, Gönen & Ceyhan, 2022). Literatür tarandığında, sağlık ve eğitim bilimleri alanlarında öğrenim gören öğrencilerin Metaverse kavramına dair bilgi düzeylerini, farkındalıklarını ve tutumlarını gösteren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma ile öğrenciler için Metaverse kavramının hangi özelliklerinin ilgi çekici olabileceğine dair içgörüler sağlanacak ve Metaverse ile değişen ve gelişen teknolojiden nasıl yararlanabileceklerine dair öneriler sunulacaktır. Bu çalışma, Sağlık Bilimleri ve Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin Metaverse kavramına dair bilgi düzeylerini, farkındalıklarını ve tutumlarını incelemek ve karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır.

2. Yöntem

Araştırma, tanımlayıcı ve karşılaştırmalı tiptedir. Araştırmaya, 1 Ağustos 2023-31 Ocak 2024 tarihleri arasında bir üniversitenin Sağlık Bilimleri ve Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırmanın evrenini, Sağlık Bilimleri ve Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin tamamı oluştururken örneklemini ise her iki fakültenin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak Sağlık Bilimleri

Fakültesinden (Ebelik, Beslenme ve Diyetetik, Çocuk Gelişimi) 390 öğrenci ve Eğitim Fakültesinden (Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi) 185 öğrenci olmak üzere çalışmaya toplamda 575 öğrencinin katılımı sağlanmıştır.

2.1. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri online toplanmıştır ve veri toplama aracı olarak "Google Anket Formu" tercih edilmiştir. Söz konusu anket formu, 2 bölümden oluşmakta olup "Tanımlayıcı Bilgi Formu ve Metaverse Ölçeği"ni içermektedir. Öğrencilerin sosyodemografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanan Tanımlayıcı Bilgi Formu ve Metaverse Ölçeği'ni içeren anket formu, doğuda bulunan bir devlet üniversitesinin Sağlık Bilimleri ve Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmaya toplamda 575 öğrenci katılmış olup veriler 5 ay içinde toplanmıştır. Araştırma güvenliğinin sağlanması için online olarak toplanan veriler, öğrencilerin e-posta hesaplarına açılmış ve "yanıtları 1 kez sınırlanmıştır" seçeneği aktif hale getirilerek her e-posta hesabından bir anket doldurulmasına izin verecek şekilde planlama yapılmıştır.

Tanımlayıcı Bilgi Formu: Bu form, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup toplamda 6 sorudan oluşmaktadır. Sosyodemografik özelliklerle ilgili 3 soru, Metaverse ile ilgili 3 soru içermektedir.

Metaverse Ölçeği: Süleymanoğlu ve ark. (2022) tarafından geliştirilmiş olup 15 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipte olan ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan 75'tir. Ölçekten alınan puan arttıkça, öğrencilerin Metaverse kavramına ilişkin bilgi düzeyleri, farkındalıkları ve tutumları da artmaktadır. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; teknoloji (1, 2, 3, 4, 5, 10, 13), dijitalleşme (9, 11, 13), sosyal (14, 15) ve yaşam biçimi (6, 7, 8) ile ilgilidir. Ölçekte ters madde yoktur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.81'dir (Süleymanoğulları, Özdemir, Bayraktar & Vural, 2022). Mevcut çalışmada Cronbach Alpha değeri 0.77 olarak bulunmuştur.

2.2. Verilerin Değerlendirilmesi

Çalışmadan elde edilen bulguların istatistiksel analizinde IBM SPSS Statistics 25 programı kullanılmıştır. Verilerin normallik değerleri için skewness – kurtosis değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılımı için skewness – kurtosis değerlerinin -1.5, +1.5 arasında yer alması gerekmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Metaverse Ölçeği için skewness değeri: -0.856, kurtosis değeri: -0.073'tür. Ölçeğin teknoloji alt boyutunun skewness değeri: -0.832, kurtosis değeri: -0.172; dijitalleşme alt boyutunun skewness değeri: -0.169, kurtosis değeri: -0.795, sosyal alt boyutunun skewness değeri: -0.239, kurtosis değeri: -1.021 ve yaşam biçimi alt boyutunun

skewness değeri: -0.898, kurtosis değeri: -0.281'dir. Veriler ortalama, yüzde, standart sapma, normallik analizleri, t testi ve kruskal wallis ile analiz edilmiştir. Çalışmada kullanılan Metaverse Ölçeği 15 madde içermekte olup bu maddelerden üç, beş, altı, on bir ve on beşinci maddeler seçilerek ölçekteki her bir alt boyuttan en az bir madde irdelenmiştir.

2.3. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Genellenebilirliği

Çalışmanın sonuçları yalnızca araştırmaya katılan öğrencilere genellenebilir. Ayrıca örneklem homojen dağılım göstermemektedir.

3. Bulgular

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin tanıtıcı özelliklerinin yer aldığı dağılım ►**Tablo 1**'de verilmiştir. Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaş ortalaması 20.64±1.85 ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ise 20.69±2.20'dir. Söz konusu çalışmada öğrencilerin gelir durumları değerlendirildiğinde Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin %57'si, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ise %56.7'i gelir gidere denk cevabını vermiştir. Her iki grubun barındığı yer çoğunlukla Kredi Yurtlar Kurumudur. Bu grupların Metaverse'yi duyma durumu değerlendirildiğinde, %45.4 ile Eğitim Fakültesi öğrencilerinin duyma durumları, Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden daha fazla (%33.8) olduğu görülmüştür. Her iki fakülte öğrencilerinin çoğunluğu, Metaverse'nin oyun ve eğlence alanıyla ilgili olduklarını bildirmişlerdir. Öğrencilere bölümlerinin Metaverse ile olan ilişkisi sorulduğunda hem Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri (%43.8) hem de Eğitim Fakültesi öğrencilerinin (%49.2) yaklaşık yarısı bu ilişkiyi zayıf düzeyde olarak belirtmişlerdir.

►**Tablo 2**'ye göre Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin Metaverse Ölçeği puan ortalamaları 51.00±15.44 iken Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ölçek puan ortalaması 50.55±14.97'dir. Ölçeğin alt boyutları her iki fakülte öğrencileri için ele alınıp incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin toplam puanına göre karşılaştırma yapıldığında da anlamlı farklılık gözlenmemiştir (t=0.330, p=0.74).

►**Tablo 3**'te ise bazı tanıtıcı özelliklerden maddi durum ve bölümün Metaverse ile olan ilişkisini değerlendirme durumu ile Metaverse Ölçeği'nin karşılaştırılması yapılmıştır. Buna göre her iki fakülte öğrencilerinin maddi durumları ile Metaverse Ölçeği arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (KW=0.744, p=0.68; KW=1.653, p=0.43). Ayrıca her iki fakülte öğrencilerinin bölümlerinin Metaverse ile olan ilişkisini değerlendirme durumu iyi, orta ve zayıf olarak değerlendirildiğinde, Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin iyi düzeyden 55.76±2.89, orta düzeyden 52.32± 1.07 ve zayıf düzeyden

Tablo 1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerinin Dağılımı (n=575)

	Sağlık Bilimleri Fakültesi (n=390)		Eğitim Fakültesi (n=185)	
	$\bar{X}\pm SS$	$\bar{X}\pm SS$	$\bar{X}\pm SS$	$\bar{X}\pm SS$
Yaş	20.64±1.85 (min=17, max=30)		20.69±2.20 (min=17, max=29)	
	n	%	n	%
Maddi durum				
Gelir gidere az	137	35.1	66	35.7
Gelir gidere denk	222	57	105	56.7
Gelir gidere fazla	31	7.9	14	7.6
Barınılan yer				
KYK	283	72.6	108	58.4
Aile yanı	18	4.6	10	5.4
Apart	8	2.0	4	2.2
Öğrenci evi	81	20.8	63	34.0
Metaverse kavramını duyma durumu				
Evet	132	33.8	84	45.4
Hayır	258	66.2	101	54.6
Metaverse'ün kullanım alanı*				
Oyun ve eğlence	110	28.2	72	38.9
Sağlık ve tıp	102	26.2	10	5.4
Kütüphane	29	7.4	22	11.9
Mimari	14	3.6	11	5.9
Öğrenim görülen bölümün metaverse ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi				
İyi	26	6.7	18	9.7
Orta	193	49.5	76	41.1
Zayıf	171	43.8	91	49.2

*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

48.80± 1.21 puan aldıkları görülmüştür. Ayrıca bu durum yalnızca Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri için anlamlı bulunmuştur (KW= 8.655, p=0.01).

Metaverse ölçeğinde yer alan bazı maddelere göre değerlendirme yapıldığında, "Metaverse'nin hayatımızı kolaylaştıracak yenilikleri barındırma durumuna" katılıyorum yanıtını Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin %35.4'ü, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin %36.8'i vermiştir. "Metaverse'ün gelişen teknolojinin en önemli ürünü olması durumuna" %32.6'yla biraz katılıyorum ve %9.2'siyle biraz katılmıyorum yanıtı Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden gelmiştir. Aynı soruya Eğitim Fakültesi öğrencileri %25.4'ü biraz katılıyorum, %12.4'ü biraz katılmıyorum yanıtını vermiştir. "Metaverse, yaşam standartlarımızı ve rutinlerimizi değiştirecektir" ifadesine %30.5 ile Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri katılıyorum yanıtını verirken bu oran Eğitim Fakültesi öğrencilerinde %34.1'dir. "Metaverse ortamında sanal alışveriş yaparım" maddesine alınan yanıtlar değerlendirildiğinde her iki fakülte öğrencilerinin de en çok kararsızım yanıtını verdiği görülmüştür. "Metaverse sağlığı olumsuz etkileyecektir" ifadesine Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin %22.3'ü katılıyorum yanıtını verirken bu oran Eğitim Fakültesi öğrencileri için %30.4'tür.

Tablo 2. Sağlık Bilimleri ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Metaverse Ölçeği Puan Ortalamaları Karşılaştırılması

	Sağlık Bilimleri Fakültesi		Eğitim Fakültesi		Test Değeri
	Alınan Min- Max	$\bar{X}\pm SS$	Alınan Min- Max	$\bar{X}\pm SS$	
Toplam Puan	15-75	51.00±15.44	15-75	50.55±14.97	t=0.330, p=0.74
Teknoloji	7-35	24.15±7.49	7-35	23.98±7.37	t=0.252, p=0.80
Dijitalleşme	3-15	9.23±3.37	3-15	8.80±3.52	t=1.418, p=0.15
Sosyal	2-10	6.41±2.51	2-10	6.67±2.67	t=-1.159, p=0.24
Yaşam biçimi	3-15	11.21±3.70	3-15	11.09±3.71	t=0.349, p=0.72

4. Tartışma

Söz konusu çalışma, Sağlık Bilimleri ve Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin Metaverse kavramına dair bilgi düzeylerini, farkındalıklarını ve tutumlarını incelemek ve karşılaştırmak amacıyla yapılmış olup elde edilen bulgular ile literatür karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Üç boyutlu internet olarak bilinen Metaverse; oyun, eğlence, günlük yaşam hatta ekonomiyle ilişkili olan bir kavramdır. Bu kavram sosyal, kültürel ve ekonomik faaliyetleri Metaverse evrenine taşımakta ve sanal gerçeklikle dijital gerçekliği birleştirmektedir. Eğitim alanında da kullanılan bu teknoloji, öğrencilerin Metaverse'yi nasıl anladıklarını, teknolojinin sunduğu ortamda ne yapmak istediklerini, bu teknolojiyi neden beğendiklerini ve söz konusu teknolojiye ne gibi bir değer yüklediklerini dikkatlice analiz etmekte ve söz konusu alana ilgi duyanlara geri bildirim vermektedir (Kye, Han, Kim, Park & Jo, 2021).

Ülkemizde Yükseköğrenim düzeyinde eğitim ve öğretim gören öğrencilerin Metaverse kavramına dair bilgi, tutum ve farkındalıklarını belirlemek amacıyla yaptığımız çalışmada, Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin %43.8'i, bölümleriyle Metaverse arasındaki ilişkiyi zayıf düzeyde olarak bildirmişlerdir. Literatür tarandığında Metaverse'nin Sağlık Bilimleri alanındaki çalışmalarda kullanılmaya başlandığını, özellikle de eğitim alanında oldukça etkin ve faydalı olduğu bildirilmektedir (Kye vd., 2021; Gandhi vd., 2023; Wang, Li, Qu, Cai & Ge, 2023). Artırılmış gerçeklik tişörtü, cerrahi platformlar ve dikiş uygulamaları Sağlık Bilimleri alanında Metaverse'den yararlanılarak kullanılan teknolojilerden yalnızca birkaçıdır. Literatürde Bilgisayar Mühendisliğinde öğrenim gören öğrencilerin dahil edildiği ve Metaverse kavramına dair bilgi, tutum ve farkındalığın ele alınıp incelendiği çalışmada, %70.6 ile örneklemin büyük çoğunluğu öğrenim gördüğü bölümde Metaverse'den yararlanmadığını belirtmiştir (Talan & Kalınkara, 2022).

Metaverse Ölçeği'nin teknoloji, dijitalleşme, sosyal ve yaşam biçimi alt boyutları ele alınıp incelendiğinde ise her iki fakülte öğrencileri söz konu ölçek alt boyutlarının her birinden, ölçek alt boyut puan ortalamasının üstünde puan almışlardır. Ölçek toplam puanları açısından ise gruplar arasında anlamlı farklılık söz konusu

değildir. Her iki grubun ölçek toplam puanından benzer puanlar almış olması, eğitim ortamında kullanılan ve/veya tercih edilen dijitalleşmenin artması ve hızla gelişen ve değişen teknolojiye ayak uydurması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteler ile Metaverse kavramına dair bilgi düzeyleri, farkındalıkları ve tutumları arasındaki fark değerlendirildiğinde ise Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinde bu fark anlamlı, Eğitim Fakültesi öğrencileri için anlamsız bulunmuştur. Ayrıca Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin Metaverse Ölçeği'nden daha yüksek puan aldıkları da görülmüştür. Öğretmenlerin eğitimde Metaverse'nin kullanımı ile ilgili görüşlerine bakıldığı başka bir çalışmada, ölçek toplam puan ortalaması yüksek bulunmuştur (Çakır vd., 2022). Üniversite öğrencilerinin dahil edildiği benzer bir çalışmaya bakıldığında tıpkı çalışmamızın bulgularında olduğu gibi örneklemden grubun ölçek toplam puanının ortalamasının üstünde olduğu görülmüştür (Yaman & Eryılmaz, 2023).

Ölçeğin bazı maddeleri irdelendiğinde her iki fakültenin öğrencilerinin yaklaşık üçte birinin "Metaverse'nin hayatlarını kolaylaştıracak yenilikleri barındırdığını" düşündükleri görülmüştür. Her iki grup kendi örnekleminde ele alınıp değerlendirildiğinde, bu oranın oldukça az olduğu düşünülmektedir. Söz konusu durum, çalışmaya dahil edilen grupların günlük yaşamlarında Me-

Tablo 3. Bazı Tanımlayıcı Özelliklere Göre Metaverse Ölçeğinin Karşılaştırılması

	Sağlık Bilimleri Fakültesi	Eğitim Bilimleri Fakültesi
Maddi durumu	50.62±1.39	48.77±1.83
Gelir giderden az	51.37±1.02	51.44±1.47
Gelir gidere denk	50.06±2.42	52.28±3.80
Gelir giderden fazla	KW=0.744, p=0.68	KW=1.653, p=0.43
Bölümünün metaverse ile olan ilişkisini değerlendirme durumu	55.76±2.89	55.33±3.33
İyi	52.32±1.07	50.97±1.78
Orta	48.80±1.21	49.26±1.52
Zayıf	KW=8.655, p=0.01	KW=3.648, p=0.16

taverse'nin yaşamı kolaylaştıran teknoloji boyutundan yararlanmadıklarını, yararlanamadıklarını ve/veya bu teknolojinin farkında olmadıklarını göstermektedir. Ancak literatürdeki diğer çalışmalar incelendiğinde, Metaverse'nin dinlenmeden oyun oynamaya, alışverişe ve çalışmaya kadar insanların çeşitli günlük yaşam aktivitelerini karşılayabildiği hatta günlük yaşamlarına kolaylıklar sunduğu görülmektedir (Paquin, Ferrari, Sekhon & Rej, 2023). Bahsi geçen madde göz önünde bulundurulduğunda, örnekleme dahil edilen grupların günlük yaşamlarının çeşitli alanlarında Metaverse'nin bu denli geniş yelpazesini kullanamıyor ya da yararlanamıyor olmasının sebepleri arasında bu teknolojiden habersiz olmaları, farkındalıklarının olmaması ya da söz konusu teknolojinin ilgi alanlarına girmemesi yer alabilir. Benzer durum “Metaverse'nin gelişen teknolojinin en önemli ürünü olması durumu” maddesine verilen yanıtlarda da kendini göstermiştir. Her iki fakültenin öğrencilerinin yaklaşık üçte birinin “Biraz Katılıyorum” yanıtını vermesi, Metaverse kavramının öğrenciler tarafından yeterince bilinmediğini, bu kavramın ilgi alanlarına girmediğini ya da daha önce bu teknolojiyi duymadıklarını düşündürmektedir. “Metaverse ortamında sanal alışveriş yaparım” maddesine verilen yanıtlar değerlendirildiğinde ise örneklemin büyük çoğunluğu “Kararsızım” yanıtını vermiştir. Bu konuyla ilgili literatür tarandığında, insanların Metaverse ile sanal mağazalarda alışveriş deneyimlediklerini ve söz konusu alışverişten daha çok keyif aldıklarını gösteren çalışmaya rastlanmıştır (Ricci, Evangelista, Di Roma & Fiorentino, 2023). Son olarak “Metaverse sağlığı olumsuz etkileyecektir” ifadesi ele alındığında Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bu ifadeye Sağlık Bilimleri öğrencilerine göre daha fazla katıldığı görülmüştür. Sağlık Bilimleri öğrencilerinin bu maddeye daha az katılım gösterme nedenleri arasında Metaverse'ten eğitim alanlarında daha fazla yararlanıyor olmaları, sağlığı olumsuz etkileyecek durumları yarar-zarar ilkesini göz önünde bulundurarak belirleme ve sağlık alanındaki uygulamaların teknoloji ile iç içe geçmiş olması nedenleri yer alabilir. Söz konusu kavram ile ilgili çalışmalar incelendiğinde Metaverse'nin sağlığı hem fiziksel hem de ruhsal açıdan olumsuz etkilediği görülmüştür. Özellikle genç yetişkinler, 3D sürükleyici oyunlar oynayarak ve sosyal medyayı kullanarak zamanlarının büyük bir kısmını bu alanda harcamaktadır. Bu durum kişilerde güvensizliğe, kaygıya, depresyona ve davranışsal bağımlılığa yol açabildiği bildirilmektedir (Usmani vd., 2022).

5. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak her iki fakülte öğrencilerinin ölçek puan ortalamasının üstünde puan aldıkları ve Metaverse puanları değerlendirildiğinde ise bilgi düzeyleri, farkındalıkları ve tutumları orta düzeyde olup gruplar arasında farklılık olmadığı görülmüştür. Gelişen ve hızla değişen teknolojinin katkısı her iki grup öğrencileri için yadsınamaz olmakla birlikte öğrencilere Metaverse'nin tanı-

tılması ve kullanımının yaygınlaştırılması ile eğitimin çeşitli alanlarında farklılık yaratacağı düşünülmektedir. Yapay zekâ, sanal gerçeklik ve simülasyon uygulamalarına sağlık ve eğitim sektöründe daha fazla yer verilmesi, yönetim ve klinik süreçlere entegre edilmesi, sağlık ve eğitim alanlarında Metaverse'den daha fazla yararlanılmasını sağlayacaktır.

Metaverse teknolojisine yatırım yapmak, bu teknolojiyi eğitim ve öğretime entegre etmek, gelecek nesillerin donanımlı şekilde yetişmesine büyük katkı sağlayacaktır. Çünkü Metaverse'nin sunduğu dijital ortamlar ve araçlar, eğitim ve öğretimin önündeki handikaplardan biri olan coğrafi engelleri ortadan kaldıracak ve maksimum seviyede etkileşimin hâkim olduğu eğitim ve öğretim sürecini sağlayacaktır. Ayrıca bu teknoloji aracılığıyla öğrencilerin dil problemi yaşamadan, zaman ve mekân sınırlaması olmadan birçok ülkeyi ziyaret edebiliyor ve hatta eğitim alabiliyor olması yeni bir eğitim felsefesinin gelişmesine imkân sunacağı düşünülmektedir. Söz konusu gelişimler doğrultusunda eğitim ve öğretime entegre edilen Metaverse'nin geleceğin meslek elemanları için mesleği kabullenme, mesleki aidiyet kazanma, eğitimden memnun kalma ve en önemlisi öğrenmeyi kolaylaştırma gibi fırsatları da sunuyor olması, bu teknolojinin öncelikle öğrenciler tarafından kabullenilmesi ve desteklenmesi gerekliliğini göstermektedir. Akabinde Metaverse kavramı ve uygulamalarının kullanımı ile ilgili öğrencilere yönelik eğitimlerin düzenlenmesi, söz konusu teknoloji ile ilgili projelerin yapılması ve bu projelere öğrencilerin de dâhil edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında dijitalleşen dünyada eğitim ve öğretim hizmetlerine Metaverse'nin entegre edilmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle yeni eğitim ve öğretim tekniklerinin mesleki eğitime dâhil edilmesi ve öğrencisinden öğrenenin bu teknolojiye uyum sağlayabilmesi için Metaverse kavramına dair bilgi düzeyinin, farkındalığın ve tutumların artırılması gerekmektedir.

Araştırma Etikleri / Research Ethics

Araştırmaya başlamadan önce Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Etik Kurulundan (Tarih:24.07.2023, sayı:2023/07/27) izin alınmıştır.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Yazar(lar) bu makalenin tamamından sorumluluğu kabul etmişler ve gönderilmesini onaylamışlardır.

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar(lar) çıkar çatışması olmadığını belirtmiştir(ler).

Araştırma Fonlaması / Research Funding

Bildirilmedi.

Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

OrcidAyla Kanbur <https://orcid.org/0000-0003-4086-4244>Gamze Ceylan <https://orcid.org/0000-0002-1613-4068>Elif Erdoğan <https://orcid.org/0000-0003-4186-4369>Serap Ejder Apay <https://orcid.org/0000-0003-0978-1993>**Kaynakça**

- Arofah, L., Hanurawan, F., Ramli, M., Chusniyah, T., & Hidayah, N. (2023). Predicting student engagement and mental health issues in the metaverse environment. *Journal of public health (Oxford, England): fdad077*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdad077>
- Çakır, Z., Gönen, M., & Ceyhan, M. A. (2022). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Metaverse Farkındalıklarının İncelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2): 406-418. <https://doi.org/10.33459/cbubesbd.1179009>
- Çelik, R. (2022). Metaverse Nedir? Kavramsal Değerlendirme ve Genel Bakış, *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 67-74.
- Gandi, C., Cosenza, L., Campetella, M., Marino, F., Ragonese, M., Bientinesi, R., Totaro, A., Racioppi, M., & Sacco, E. (2023). What can the metaverse do for urology?. *Urologia*, 90(3): 454–458. <https://doi.org/10.1177/03915603231175940>
- Göçen, A. (2022). Eğitim Bağlamında Metaverse. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal Ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(1), 98-122. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1124844>
- Kye, B., Han, N., Kim, E., Park, Y., & Jo, S. (2021). Educational applications of metaverse: possibilities and limitations. *Journal of educational evaluation for health professions*, 18, 32. <https://doi.org/10.3352/jeehp.202118.32>
- Lee, C. S., Wang, M. H., Reformat, M., & Huang, S. H. (2023). Human intelligence-based metaverse for co-learning of students and smart machines. *Journal of ambient intelligence and humanized computing*, 14(6): 7695–7718. <https://doi.org/10.1007/s12652-023-04580-2>
- Lee, H., Woo, D., & Yu, S. (2022). Virtual Reality Metaverse System Supplementing Remote Education Methods: Based on Aircraft Maintenance Simulation. *Applied Sciences*, 12(5). <https://doi.org/10.3390/app12052667>
- McWilliam, A., & Scarfe, P. (2023). The Metaverse and Oncology. *Clinical oncology (Royal College of Radiologists (Great Britain))*, 35(1): 12–14. <https://doi.org/10.1016/j.clon.2022.06.011>
- Paquin, V., Ferrari, M., Sekhon, H., & Rej, S. (2023). Time to Think “Meta”: A Critical Viewpoint on the Risks and Benefits of Virtual Worlds for Mental Health. *JMIR serious games*, 11: e43388. <https://doi.org/10.2196/43388>
- Park, S., & Kim, S. (2022). Identifying World Types to Deliver Gameful Experiences for Sustainable Learning in the Metaverse. *Sustainability*, 14(3). <https://doi.org/10.3390/su14031361>
- Ricci, M., Evangelista, A., Di Roma, A., & Fiorentino, M. (2023). Immersive and desktop virtual reality in virtual fashion stores: a comparison between shopping experiences. *Virtual Reality*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10055-023-00806-y>
- Süleymanoğulları, M., Özdemir, A., Bayraktar, G., & Vural, M. (2022). Metaverse ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması/Metaverse scale: Study of validity and reliability. *Anatolia Sport Research*, 3(1), 47-58. <http://dx.doi.org/10.29228/anatoliasr.25>
- Suh, W., & Ahn, S. (2022). Utilizing the Metaverse for Learner-Centered Constructivist Education in the Post-Pandemic Era: An Analysis of Elementary School Students. *Journal of Intelligence*, 10(1), 17. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10010017>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Boston, Pearson.
- Usmani, S. S., Sharath, M., & Mehendale, M. (2022). Future of mental health in the metaverse. *General psychiatry*, 35(4): e100825. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2022-100825>
- Wang, Y., Li, C., Qu, L., Cai, H., & Ge, Y. (2023). Application and challenges of a metaverse in medicine. *Frontiers in robotics and AI*, 10: 1291199. <https://doi.org/10.3389/frobt.2023.1291199>
- Yaman, Z., & Elmaz, Z. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Metaverse'e Yönelik Tutum ve Farkındalık Düzeylerinin Postmodern Tüketim Anlayışı ve Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile İlişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3): 854-863. <https://doi.org/10.33437-ksusbd.1358356>

Yükseköğretim Hizmeti İçin Bir Finansman Modeli Önerisi: Tamamlayıcı Karma Model

A Financing Model For Higher Education Services: Complementary Mixed Model

Mehmet Sadık Aydın*¹ 

¹Mardin Artuklu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, Mardin, Türkiye

Özet: Yükseköğretim hizmetlerinin sunumu belli bir maliyet gerektirmektedir. Genellikle kamusal malların finansmanı zorunlu finansman olan vergilerle yapılırken, yükseköğretim gibi karma malların finansmanı ise zorunlu ve gönüllü finansman olan vergi ve fiyatlarla sağlanır. Bu çalışmada yükseköğretimin finansmanı açısından karma finansman modeli içerisinde değerlendirilebilecek bir model olan tamamlayıcı karma model incelenecektir. Bu modelde belirlenecek kriterlerle üniversitelere kamu bütçesinden bir kaynak tahsis edilecektir. Ancak bu kaynak toplam üniversite bütçesinin belli bir kısmını oluşturacaktır. Bu kaynak dışında öz kaynaklar da kullanılacaktır. Sonraki yıl bütçesi oluşturulurken ise enflasyon oranları dikkate alınarak bir artış öngörülmektedir. Üniversite, kriterleri daha ileri taşıyorsa kamudan gelecek kaynaklar artırılarak öz kaynağa ihtiyaç duymayacak ve bir teşvik mekanizması ortaya konulacak ancak kriterlerde arzu edilen başarı sağlanamıyorsa kamu kaynakları azaltılarak öz kaynak bulması gerekecek bu şekilde bir ceza mekanizması oluşturularak yük üniversitelere yüklenecektir. Bu sayede kurumlar arası rekabetin ve kalitenin artması sağlanabilecektir. Kamunun bu alana aktaracağı kaynaklar daha etkin bir şekilde kullanılmış olacaktır. Çalışmada Türkiye'deki araştırma üniversitelerinin son 3 yıl verileri dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır. Performans göstergesi olarak da TÜMA (Türkiye Üniversiteleri Memnuniyet Araştırması) ve (University Ranking by Academic Performance) URAP sıralama sistemi göstergeleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda kaynakların etkin tahsis edilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışma ile kaynak tahsisinde etkinlik sağlanması amacıyla politika yapıcılara yol gösterici öneriler sunulması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Finansman, Performans, Bütçe

Abstract: The provision of higher education services requires a certain cost. Generally, public goods are financed by taxes, which are compulsory financing, while mixed goods such as higher education are financed by taxes and prices, which are compulsory and voluntary financing. In this study, the complementary mixed model, which is a model that can be considered within the mixed financing model in terms of financing higher education, will be explained. In this model, a resource will be allocated to universities from the public budget based on the criteria to be determined. However, this resource will constitute a certain portion of the total university budget. Apart from this resource, own resources will also be used. When the budget for the following year is created, an increase will be foreseen taking into account inflation rates. If the university has advanced the criteria further, public resources will be increased so that it will not need own resources and an incentive mechanism will be introduced, but if the desired success in the criteria is not achieved, public resources will be reduced and it will be necessary to find own resources, thus creating a penalty mechanism and putting the burden on universities. This will increase competition and quality among institutions. The resources that the public will transfer to this field will be used more effectively. In this study, the last 3 years' data of research universities in Turkey were taken into consideration. TÜMA (Turkish Universities Satisfaction Survey) and URAP ranking system indicators were used as performance indicators. As a result of the study, it was found that resources are not allocated effectively. The study aims to provide guiding recommendations to policy makers in order to ensure efficiency in resource allocation.

Keywords: Higher Education, Financing, Performance, Budget

* İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ sadik.aydin@artuklu.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 08.04.2024
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 05.07.2024
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 10.07.2024
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 16.08.2024



1. Giriş

Eğitim, doğumdan başlayıp ölüme kadar devam eden uzun soluklu bir öğrenme sürecidir. Eğitimin ilk adımı ailede öğrenilen şeylerle başlar. Sonrasında okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim şeklinde devam eder. Eğitim her aşamada aynı özelliklere sahiptir denilemez. Okul öncesi eğitim ve ilköğretimde toplumun faydası bireylerin faydasından daha yüksektir. Ortaöğretimde fayda kısmen bireylere dönse dahi bu aşamada da toplumun faydasının daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak yükseköğretim aşamasına gelindiğinde her ne kadar toplumun faydası yüksek olsa dahi bireylerin sağladığı fayda daha yüksektir. Dolayısıyla iktisadi bir perspektiften bu hizmetleri değerlendirmek gerekirse; kamu maliyesinin alanında yapılan kamusal mal sınıflandırmasına göre karma mal olarak değerlendirilebilir. Karma malların en önemli özelliği de sosyal faydalarıdır. Yani yükseköğretim hizmeti almış bir birey sadece kendisine fayda sağlamaz toplumun da bundan fayda görmesini sağlar. Bir örnekle zenginleştirmek gerekirse; salgın bir hastalık döneminde bulunacak bir aşı, aşığı bulana belli faydalar sağlasa da toplumdaki salgınla mücadeleye sağlayacağı katkı kamusal faydayı gözler önüne sermektedir.

Yükseköğretim son yıllarda tüm dünyada daha önemli hale gelmiştir. Dünya genelinde hem üniversite türleri hem de üniversite sayıları ciddi şekilde artış göstermiştir. Özel üniversiteler, vakıf üniversiteleri ve devlet üniversiteleri yaygın bilinen üniversite türleridir. Türkiye’de özel üniversite olmamasına rağmen her zaman kurulup kurulmamaları tartışılmaya devam etmektedir. Nicelik olarak bu kadar artış beraberinde belli problemlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Özellikle yükseköğretim kurumlarının yönetimi ve finansmanı konuları literatürde çokça araştırılmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarının yönetimi daha çok kamu yönetimi ve yönetim ve organizasyon anabilim dalının inceleme konusudur. Bu çalışmada yükseköğretimin finansmanı konusu incelenecektir. Bu konuda kamu maliyesi alanında yapılan çalışmaların sayısında son yıllarda nicelik olarak kayda değer bir artış gözlemlenmiştir. Her çalışma soruna farklı açılardan yaklaşarak yeni bir çözüm önerisi sunmaya çalışmıştır. Bu çalışmada literatürde yer alan belli modellerden de yararlanarak yeni bir model önerisi geliştirilmiştir.

Önerilen model karma model olan hem hizmetten yararlananlardan alınan bedeller hem de kamu kaynakları ile finansman olan vergilerin bir arada kullanılacağı bir modeldir. Bu modelde bütçeden üniversitelere yapılacak kaynak transferinde belli kriterlerin olacağı ve bu kriterlerin karşılanması durumunda üniversitelerin ödüllendirileceği ve yararlanıcılardan alınacak bedellerin artırılmadığı tersi durumda ise bir ceza mekanizması olarak kamu kaynaklarından finansmanın daha düşük seviyelerde olacağı bir model önerilmiştir. Önerilen modelle ödüllendirilen üniversitenin öğrencilere maliyeti düşük olacağından daha fazla tercih edileceği, cezalan-

dırılan üniversitenin ise öğrenciye maliyeti artacağından daha az tercih edileceği varsayılmıştır.

Önerilen model ile üniversiteler arası rekabetin ve hizmet sunumunda kalitenin artacağı beklenmektedir. Ayrıca model sayesinde 5018 sayılı KMYKK’nun en önemli bileşenlerinden biri olan etkinliğin sağlanması ile kaynaklar daha etkin dağıtılarak kamu hizmetlerinin niteliğinin de artması beklenmektedir.

2. Yükseköğretim Hizmetleri

Yükseköğretim hizmetleri, yükseköğretim kurumları tarafından akademik toplulukların bileşenleri arasında sayılan; öğretim elemanlarına, öğrencilere, idari personellere ve akademinin diğer tüm paydaşlarına sağlanan çok çeşitli hizmetleri kapsamaktadır. Eğitim hizmetlerinin temelinde sınıf düzeyinde verilen dersler yatmaktadır. Ancak yükseköğretim hizmetleri bu geleneksel öğrenme yönteminin dışında buna ek olarak; akademik destek, idari hizmetler, altyapı, kariyer rehberliği ve öğrenci işlerini de içerisine dahil etmiştir. Sunulan bu hizmetlerin niteliği; yükseköğretimden yararlananların eğitim düzeyini ve memnuniyetini şekillendirmede önemli bir misyona sahiptir (Chi, 2022; Sunaengsih vd., 2021; Jain vd., 2011; Prasad ve Singh, 2022). Ayrıca bu hizmetlerin kalitesindeki artış eğitimden beklenen çıktıları artırmada da etkili olmaktadır (Bringle ve Hatcher, 2000).

Yükseköğretim hizmetleri alanında odak nokta, akademik hizmetlerin ötesinde, eğitim kurumlarının etkin işleyişi için hayati önem taşıyan akademik bilgi sistemi hizmetlerini içeren daha geniş bir perspektifi yansıtmaktadır. Ayrıca, hizmet öğreniminin yükseköğretime entegrasyonu, çeşitli disiplinlerde öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştiren güçlü bir pedagojik araç olarak önem kazanmıştır (Mahasneh vd., 2012). Yükseköğretimde eğitim hizmetleri piyasası, sosyo-ekonomik faktörlerden, kültürel değerlerden ve tüketicilerin değişen ihtiyaçlarından etkilenen karmaşık bir çerçevede faaliyet göstermektedir (Lomonosov vd., 2019; Stebliuk & Кузьменко, 2021). Yükseköğretimde hizmet dinamikleri, toplumsal zorlukların ele alınmasını ve öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarının karşılanmasını içermektedir (Abukari, 2010).

Yükseköğretim bağlamında, hizmetler soyuttur, heterojendir ve öğrencilerin hizmet sunum sürecine aktif katılımını içerir (Hong, 2017). Öğretim, ders içeriği, idari hizmetler ve kampüs altyapısını içeren akademik hizmet kalitesi, yükseköğretim kurumlarının imajını ve itibarını önemli ölçüde etkilemektedir (Sunaengsih vd., 2021; Annamdevula, 2012). Yükseköğretim hizmetlerinin dinamikleri, üniversite faaliyetlerinin toplumsal sorunların çözümüne yönlendirilmesini içermekte ve yükseköğretim kurumlarının daha geniş etki ve sorumluluklarını vurgulamaktadır (Abukari, 2010).

Son yıllarda yükseköğretim hizmetlerinin başarısını et-

kileyen faktörler arasında kalite unsuru birçok ülkede önemli bir misyon üstlenmiştir. Türkiye’de de Yükseköğretim Kurulu bünyesinde Yükseköğretim Kalite Kurulu oluşturulmuştur. Yükseköğretimde akademik hizmet kalitesi, yükseköğretimin genel kalitesini etkileyen başkının bir değişkene dönüşmüştür (Sunaengsih vd., 2021). Yükseköğretimde hizmet kalitesi çok yönlü bir kavramdır; öğretim ve ders içeriği, idari hizmetler, akademik tesisler, kampüs altyapısı ve destek hizmetleri gibi çeşitli boyutlar genel hizmet kalitesine katkıda bulunur (Annamdevula, 2012). Yükseköğretimde yüksek kaliteli hizmetlerin sağlanması, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarının karşılanması, etkili bir şekilde katılımlarının sağlanması ve hizmet ortamında rekabet edebilirliğin sağlanması için gereklidir. Kaliteli eğitim; mezunların işgücü piyasasında rekabet edebilmeleri için ihtiyaç duydukları modern yetkinliklerin tanımlanmasını ve niteliksel değişim için yetkinlik potansiyelinin gerçekleştirilmesine yönelik eylemlerin önerilmesini içermektedir (Vnukova vd., 2020). Yükseköğretim hizmetlerinin kalitesi, öğrenci memnuniyeti ve akademik başarıda da kilit bir faktördür. Öğretim kalitesi, öğrenci destek hizmetleri ve tesisler gibi bileşenler, yükseköğretimdeki genel hizmet kalitesine katkıda bulunur (Jain vd., 2011). Bununla birlikte, genel öğrenci deneyimini geliştirmek için ele alınması gereken hizmet başarısızlıkları gibi zorluklar vardır (Msosa & Govender, 2020).

Sonuç olarak, Yükseköğretim Hizmetleri, öğrencilerin öğrenmesini, katılımını ve genel memnuniyetini artırmayı amaçlayan çok çeşitli faaliyetleri kapsamaktadır. Kaliteli hizmet sunumu, hizmet öğrenimi gibi yenilikçi pedagojik araçların entegrasyonu ve piyasa taleplerine uyum, yükseköğretim kurumlarının paydaşların çeşitli ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılamak için dikkate alınması gereken temel hususlardır.

2.1. Yükseköğretim Hizmetlerinin Kamusal Niteliği

Yükseköğretimin kamusal niteliği konusundaki tartışma, uzun yıllardır akademik camiada sürdürülmektedir. Yükseköğretimin toplumsal fonksiyonları ve bilginin yayılmasındaki rolüne rağmen, ne ölçüde bir kamu malı olarak görülmesi gerektiğine dair tartışmalar devam etmektedir (Wilson-Strydom, 2014). Yükseköğretim, hem kamu hem de özel çıkarlara hizmet eden çok yönlü bir kurumdur. Yükseköğretili çevreleyen tartışmalar genellikle bunun bir kamu malı mı yoksa özel bir mal mı olarak görülmesi gerektiği üzerine yoğunlaşmaktadır. Akademik dünyada, yükseköğretim kurumlarının kamusal misyonunu ve kamu sübvansiyonlarının yükseköğretim üzerindeki etkileri sıklıkla incelenmektedir (Marginson, 2011). Buna ek olarak, yükseköğretimin sağlamış olduğu küresel kamusal fayda nedeniyle küresel yönü konusunda da belli çalışmalar yapılmaktadır (Marginson, 2007). Kamu yükseköğretim kurumları, araştırma ve öğrenme girişimleri yoluyla kamu ve gezen sağlığı krizlerinin ele alınmasındaki rolleriyle tanınmıştır (Cleveland, 2022).

Yükseköğretim, bireysel yetenekleri geliştirerek ve toplumsal kalkınmaya, ekonomik büyümeye ve sosyal adalete katkıda bulunarak bir kamu malı olarak hizmet etmektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus hem bireysel faydanın olduğu hem de toplumsal faydanın olduğu bir maldır. Bu da yükseköğretim hizmetinin karma mal olduğu gerçeğini göstermektedir. Yükseköğretimin bireysel kazanımların ötesinde pozitif dışsallıklar ve toplumsal faydalar ürettiği kabul edilmektedir (Letizia, 2015). Politika yapımcılar, tarihsel olarak yükseköğretim kurumlarını kendi devletlerindeki kamu yararını şekillendirmede kilit oyuncular olarak görmüşlerdir (Letizia, 2015). Ancak, son birkaç on yılda yükseköğretim kurumlarının kamu yararına katkılarına ilişkin beklentilerde kayda değer bir değişim yaşanmıştır (Letizia, 2015).

Yükseköğretili çevreleyen kamu yararı açısından kamusal mal olma işlevi iki yönden ele alınmaktadır: araçsal roller (bilgi geliştirme ve yenilikçilik gibi) ve içsel roller (kültürel şekillendirme gibi) (Molebatsi, 2022). Yükseköğretim kurumları tarafından yaratılan kamu yararı incelendiğinde, araştırma ve öğrenme merkezleri olarak hizmet vererek kamu ve dünya sağlığı krizlerine yanıt vermede benzersiz bir role sahip oldukları ortaya çıkmaktadır (Cleveland, 2022).

Yükseköğretimin niteliği konusunda bir diğer bakış açısı da yükseköğretimin ağırlıklı olarak bir kamu malı olarak görülmesinden özel bir mal olarak görülmesine geçiş sürecidir (Tilak, 2008). Yükseköğretimin bir kamu malı olarak görülmesinin aksine, bazı çalışmalar eğitimin aynı zamanda bireysel sosyal hareketliliği ve kişisel başarıyı kolaylaştıran özel bir mal olduğunu savunmaktadır (Lucy, 2017). Bu karşıt görüş, yükseköğretimin kamu yararına ve bireysel çıkarlara hizmet etmedeki birincil amacına ilişkin süregelen tartışmaya yeni bir boyut kazandırmaktadır. Yükseköğretili kamusal sübvansiyonlarına ilişkin politika tartışmaları, eğitim kurumlarının kamusal misyonu ve özel faydalar ile kamusal sonuçlar arasındaki denge üzerine tartışmalara yol açmıştır (Marginson, 2011). Piyasalaşma ve statü rekabeti gibi zorluklar, yükseköğretim kurumlarının kamu yararı rolünü etkili bir şekilde yerine getirmesini engellemektedir (Molebatsi & McCowan, 2022). Neoliberal ideolojilere geçiş, ekonomik kazanımlara ve performans ölçütlerine yapılan vurgunun artmasıyla birlikte, eğitimin kamu yararı olarak algılanmasında bir gerileme olmuştur (Ghatak, 2023). Yükseköğretili kamusal niteliğini tartışmaya açmıştır (Kallison & Cohen, 2009). Bu değişim, yükseköğretim kurumlarının kamu malı olarak etkili bir şekilde hizmet verebilmesi için gereken finansman ve özerklik konusunda soru işaretleri yaratmıştır (Kallison & Cohen, 2009).

Bu durum, yeni ekonomik konjonktürde yükseköğretimin kamusal ve özel rollerine ilişkin söylem, eğitimin hem özel hem de kamu malı olarak ikili rolünü tanıyan yeni bir sözleşmeye duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır (Hensley vd., 2013).

Sonuç olarak, bir kamu yararı olarak yükseköğretime ilişkin söylem karmaşıktır ve yükseköğretimin toplumsal rolüne ilişkin farklı bakış açıları mevcuttur. Bazıları kamu yararı misyonunu ve toplumsal faydalarını vurgularken, diğerleri kişisel ilerlemedeki işlevinin altını çizmektedir. Süregelen bu tartışma, hem bireysel hem de toplumsal ihtiyaçların karşılanmasında yükseköğretimin etkisinin ve amacının eleştirel bir şekilde değerlendirilmesinin öneminin altını çizmektedir.

2.2. Yükseköğretim Kurumlarının Türleri ve Yapıları

Yükseköğretim kurumları çeşitli kriterlere ve performans göstergelerine göre sınıflandırılabilir. Üniversitelerin sınıflandırılması, akreditasyon, sıralama ve kurumsal performans gibi faktörlere göre yapılabilir (Shin, 2008; López vd., 2019).

Son yıllarda performans konusunun kamuda önemli bir işleve bürünmesi ile yükseköğretim kurumlarının yapısında da performansa göre bir sınıflandırma yapma gereği ortaya çıkmıştır. Özellikle Türkiye gibi kimi ülkelerde yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ile araştırma üniversiteleri ve ihtisas üniversiteleri gibi yeni üniversite türleri ortaya çıkmıştır. Bu üniversiteler belirlenirken, temelde belli alanlarda belli kriterlere göre performansları baz alınmaktadır. Ancak küresel düzeyde üniversite sınıflandırması yapmak gerekirse; devlet üniversiteleri, vakıf üniversiteleri ve özel üniversiteler şeklinde bir ayırım yapmak mümkündür.

Devlet üniversiteleri; yükseköğretim hizmetlerinin devlet tarafından sunulduğu ve temel amacın kamu yararı olduğu, kamu bütçesi ile finanse edilen yükseköğretim kurumlarıdır. Burada sadece hizmetlerden yararlananlardan belli miktarlarda harç alınabilmektedir. Ancak bu harç miktarı kar amacıyla alınmamaktadır. O yüzden de bazen maliyetlerin altında bazen de maliyete eşit bir bedel alınabilmektedir.

Vakıf üniversiteleri; Vakıf Yükseköğretim Kurumları yönetmeliğinde belirtilmiştir. Buna göre vakıf yükseköğretim kurumları; “kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından kurulmuş bulunan üniversite ile yüksek teknoloji enstitüsü ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, meslek yüksekokulu konservatuarlar, araştırma uygulama merkezleri ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı olmayan meslek yüksekokulundan oluşmaktadır.” Burada temel amaç kar elde etmek değil sadece yükseköğretim talebinin karşılanmasında vakıfların aktif rol üstlenerek devletin yükünü hafifletmeye çalışmalarıdır.

Özel üniversiteler; dünyada yaygın üniversite türlerinden biridir. Özellikle liberal ekonomik sistemin güçlü olduğu ülkelerde yükseköğretimin piyasa koşullarında sunulmasının bir yansıması olarak yükseköğretim özel üniversiteler tarafından sunulabilmektedir. Burada bu kurumlara ihtiyaç duyulması ve bu kurumların savunulmasının al-

tında yatan nedenlerden biri; yükseköğretimin finansmanının sadece vergilerle yapılmasının bir haksızlığa yol açacağı ve hizmetten yararlanamayanların hizmetin finansmanına katılmaması gerektiği görüşü de yatmaktadır. Bu kurumları kavramsal olarak tanımlamak gerekirse; özel yükseköğretim kurumları, kamu üniversitelerine denk, yükseköğretimde kamunun karşılamadığı talebi değerlendirmek amacıyla olan, belli bir para karşılığında eğitim hizmeti veren, büyük ölçüde öğrencilerinin ödediği öğrenim ücretleriyle finanse edilen, özel girişimciler ya da vakıflar tarafından açılmış özel kurumlardır (Erguvan, 2010). Bu kurumlar Türkiye gibi kimi ülkelerde yasal olarak kurulmamış olsalar dahi sürekli tartışılan konular arasında yer almaktadırlar.

Sonuç olarak, yükseköğretim kurumlarının sınıflandırılmasına ilişkin araştırmalar, performans, kalite güvencesi, akreditasyon ve farklı türdeki yüksekokullara gitmenin öğrenci sonuçları üzerindeki etkisi gibi çeşitli boyutları kapsamaktadır. Bu çalışmalar, yükseköğretim kurumlarının çeşitliliğinin ve bunların sınıflandırılmasını ve işleyişini etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.

2.3. Yükseköğretim Hizmetinin Faydaları

Yükseköğretim kamusal mal niteliği olarak yarı kamusal mal hükmündedir. Bireye sağladığı özel faydanın yanında topluma sağladığı sosyal faydası da bulunmaktadır. Yarı kamusal malların en temel özellikleri arasında yer alana dışsallık ve sosyal fayda konusu bu malların niteliğinin belirlenmesinde önemli etkenlerdir. Aşağıda **►Tablo 1**, yükseköğretimin özel ve kamusal faydalarını bir arada vermiştir.

Özel ve sosyal faydalara ayrıntılı bir şekilde aşağıda yer verilmiştir.

2.3.1. Yükseköğretim Hizmetinin Özel Faydaları

Yükseköğretim bireylere belli beceriler katarak onların toplumdaki statülerini farklılaştırabilmektedir. Genel olarak bakıldığında; nitelik kazandırmak, yüksek maaş, toplumsal statü gibi belli özel faydalar kazandırmaktadır. Yükseköğretim hizmetleri, bireysel kazanımların ötesine geçerek toplumsal avantajları da kapsayan çok sayıda özel fayda sunar. Eğitimli bireylerin, özellikle de annelerin, artan sağlık bilinci, karar verme gücü ve hizmet sağlayıcılarla ilişkilerinde kendilerine duydukları güven nedeniyle anne sağlığı hizmetlerinden yararlanma olasılıkları daha yüksektir (Agha & Carton, 2011). Kadınların yükseköğretim hizmetinden sağlamış oldukları çok çeşitli faydaları bulunmaktadır. Yükseköğretim sayesinde kadınların liderlik yeteneklerinin arttığı, finansal bağımsızlıklarını daha kolay elde ettikleri, yasal statülerinin güçlendiği, refah seviyelerinin yükseldiği, sosyal yaşama katılımı daha avantajlı oldukları ve hak arama konusunda daha özgür davranabildikleri görülmüştür (Sacoto-Loor vd., 2023; Borghei vd., 2016; Santos, 2023).

Tablo 1. Yükseköğretim Hizmetlerinin Faydaları

	Kamusal	Özel
Ekonomik	Artan vergi gelirleri	Yüksek ücret düzeyleri
	Yüksek verimlilik	Yüksek istihdam düzeyi
	Tüketim artışı	Yüksek tasarruf düzeyi
	İşgücünün esnekliğinin artması	Çalışma koşullarının iyileşmesi
	Mali destek miktarlarında azalma	Uzmanlaşma/Personel hareketliliğinin artması
Sosyal	Suç oranlarında azalma	İyileşen yaşam ve sağlık koşulları
	Kamu hizmetlerinin niteliğinde ve niceliğinde gelişmeler olması	Daha güvenilir bir gelecek
	Kent yaşamına uyumun kolaylaşması	Rasyonel düşünen ve karar veren tüketici kitlesinin oluşması
	Toplumsal uyumun artması	Daha yüksek tatmin düzeyi
	Siyasetin Kurumsallaşması	Ekonomik yapının kurumsallaşması
Ekonomik/ Sosyal	Kişisel gelişimle birlikte teknolojiye uyumun kolaylaşması	Kişisel zevk ve eğlencelere daha fazla vakit ayrılması
	Kamu kesimi ve özel kesimde kurumların ve işletmelerin kurumsal kapasiteleri artar, toplumun geneli kamusal karar alma süreçlerini yakından izler, kamuoyu baskısı oluşturarak kamu politikalarını ve harcamalarını denetler, bütçe büyüklükleri toplumsal talep ve beklentiler dikkate alınarak hazırlanmaya çalışılır. Toplumsal kararların birçoğunda hem bireyler hem devlet rasyonalite temelinde alternatifler üretmeye çalışır.	

Kaynak: (Demir vd., 2014)

Sağlık hizmetleri bağlamında, genellikle yükseköğretimle ilişkilendirilen toplum düzeyinde eğitim, sağlık bilgilerine erişimi artırır, kanıta dayalı uygulamaları teşvik eder ve bireyleri bilinçli sağlık kararları vermeleri için motive edebilir (Dankwah vd., 2021). İstihdam açısından bakıldığında; yükseköğretim, öğrencilere disiplinler ötesi beceriler ve kariyer fırsatları sunarak istihdam edilebilirlik düzeylerini artırabilmektedir (Brammar, 2023). Sosyolojik açıdan bakıldığında; yükseköğretim kurumlarının öğrenciler arasında sivil katılımı teşvik etmede, onlara toplumsal adaletsizlikleri ele alma becerileri sağlamada ve kültürlerarası farklılıkları gidermede önemli rol oynadıkları görülmektedir (Harkins, 2020). Burada kültürlerarası farklılıkları gidermenin en önemli unsurlarından biri göçmenlerin sosyal uyumunun sağlanmasıdır. Yükseköğretim mültecilerin potansiyelini ortaya çıkararak göç ettikleri ülkeler açısından bir katma değere dönüşmelerine yardımcı olur, mülteci nüfusun sosyoekonomik bir güç elde ederek dışlanmalarına engel olur (Schneider, 2018; Abamosa, 2021; Geyik, 2020). Ayrıca yükseköğretim, öğrenciler arasında eleştirel vatandaşlık, profesyonellik ve sosyal sorumluluğun geliştirilmesine katkıda bulunarak sürdürülebilirliği ilerletme potansiyeline sahiptir (Smith-Tolken & McKay, 2019). Teknolojinin kullanımı açısından yükseköğretimin önemli ölçüde özel faydaları bulunmaktadır. Yükseköğretimde sosyal medya kullanımının öğrenmeyi ve gelişimi geliştirdiği, sürekli öğrenci gelişimine ve zenginleştirilmiş öğrenme deneyimlerine katkıda bulunduğu açıktır (Dagli vd., 2020). Sosyal medya platformları, sosyal sorumluluk ve mentorluğu teşvik ederek hizmet-öğrenme sınıflarında işbirliği ve katılım için benzersiz fırsatlar sunar (Burden, 2018). Hizmet kalitesi açısından, yükseköğretim kurumları giderek artan

bir şekilde müşteri beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanmakta, bu da bireylerin hizmetlerden daha nitelikli bir şekilde yararlanmalarını sağlamaktadır (Jain vd., 2011).

Sonuç olarak, yükseköğretim hizmetleri bireysel beceri gelişiminden toplumsal ilerlemeye kadar geniş bir yelpazede faydalar sunmaktadır. Hizmet kalitesine odaklanarak, teknolojik gelişmeleri takip etmek, sağlıklı bir nesil yetiştirmek, sosyal sorumluluk bilincini geliştirmek ve daha kolay istihdam edilebilmek gibi belli özel faydalar sunmaktadır.

2.3.2. Yükseköğretim Hizmetlerinin Sosyal Faydaları

Yükseköğretim geleneksel olarak bir kamu malı olarak görülür ve toplumun geneline fayda sağlayan dışsallıklar üretir (Tilak, 2008). Yükseköğretimin dışsal faydalarının makroekonomik etkileri önemlidir ve belli simülasyonlar yapılarak fayda düzeyleri tahmin edilebilir (Hong, 2017). Yükseköğretimden elde edilen dış faydaların makroekonomik etkisi, bölgesel kalkınmaya ve ekonomik büyümeye katkıda bulunduğu için önemlidir (Hermannsson vd., 2016). Yükseköğretime yatırım yapmanın ilgili tüm paydaşlara önemli ekonomik ve sosyal avantajlar sağlayacağına inanılmaktadır (Taşkınsoy, 2012). Bu sosyal faydalar arasında daha düşük işsizlik oranları, artan vergi gelirleri, nesiller arası hareketliliğin artması, daha fazla sivil katılım, gönüllü katılım ve sosyal hizmetlere olan bağlılığın azalması yer almaktadır (Salmi, 2018). Ayrıca, yükseköğretime yatırım yapmak, özellikle yerli halklar gibi marjinal gruplar için yaşam koşullarını, sağlık hizmetlerine erişimi ve genel

yaşam kalitesini iyileştirerek önemli sosyal getiriler sağlamaktadır (Junankar, 2003).

Yükseköğretim hizmetleri sürdürülebilirliği teşvik etmede ve sürdürülebilir uygulamaları ilerletmek için gerekli insan motivasyonlarını beslemede hayati bir rol oynamaktadır (McGorry, 2012). Bu bakımdan; yükseköğretim kurumları, çevre bilincini teşvik eden eğilimleri ve pedagojileri besleyerek sürdürülebilirliğin ilerletilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Podger vd., 2010). Mali açıdan yükseköğretim kurumları, devlet finansmanına bağımlılığı azaltan ve devlet denetimini sınırlayan profesyonel ve uzmanlaşmış iş gücünden yararlanmaktadır. Bu sayede kaynakların etkin tahsisi fonksiyonuna da katkı sağlamaktadır (Hagood, 2019). Yükseköğretim hizmetlerinin mali açıdan en önemli faydalarından biri vergi uyum düzeyinin artmasına sağlamış olduğu katkıdır. Literatürde eğitim düzeyi artışının vergi uyum düzeyini artırdığına dair çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Mansour, 2023; Salawati vd., 2021). Bunun çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Yükseköğretim hizmetlerinden yararlanmış bireylerin etik kaygılarının daha yüksek olduğu, yasalara daha fazla hakim olduklarından daha fazla uyum sağlamaları gerekçeler olarak değerlendirilebilir (Salawati vd., 2021; Ho ve Wong, 2008). Ekonomik büyüme ve kalkınma fonksiyonunun gerçekleşmesi amacıyla nitelikli işgücünün gelişimine katkıda bulunur (Hermannsson vd., 2016). Yükseköğretimde hizmet öğrenimi, akademik öğrenmeyi, toplum katılımını ve pratik beceri uygulamalarını geliştiren değerli bir metodoloji olarak kabul edilmiştir (Rozikin vd., 2020). Yükseköğretimde bulut bilişim hizmetlerinin benimsenmesi ekonomik avantajlara, üretkenliğin artmasına ve gelişmiş öğrenme stratejilerine yol açabilir (Elgelany & Gaoud, 2017). Yükseköğretimde hizmet sağlayıcılar ve öğrenciler arasındaki ilişki, memnuniyeti, sadakati ve eğitim hizmetlerinden elde edilen genel faydaları etkilemektedir (Leem, 2021).

Sonuç olarak, yükseköğretim hizmetleri, ekonomik avantajlardan gelişmiş sivil katılım, sürdürülebilirlik ve sosyal sorumluluğa kadar geniş bir yelpazede sosyal fayda sağlamaktadır. Yükseköğretime yatırım yaparak ve hizmet-öğrenme girişimlerini teşvik ederek, kurumlar daha ilgili, sorumlu ve sürdürülebilir bir toplum ortaya konulabilir.

2.4. Yükseköğretimin Finansmanı

Yükseköğretimin finansmanı, yükseköğretim hizmetlerinin sürdürülebilmesi için gerekli olan kaynakların nereden karşılanması gerektiği konusu ile ilgili bir husustur. Genel olarak yükseköğretim kurumunun türüne bağlı olarak gerekli finansmanın nereden karşılanacağı belirlenebilir. Söz gelimi, devlet üniversitesi kamu kaynakları ile finanse edilirken, özel üniversite bireysel kaynaklarla finanse edilir.

Yükseköğretim sistemlerinin kalitesi, finansman me-

kanizmaları ile yakından ilgilidir. Farklı OECD ülkeleri, değişen derecelerde öğrenci finansmanı ile ifade edilebilen farklı yükseköğretim finansman modellerine sahiptir (Provazníková & Chlebounová, 2018). Kamusal finansman düzeyi, yükseköğretim kurumlarının özerkliğini ve ekonomik faaliyetlerini önemli ölçüde etkilemekte ve kamu finansmanının etkinlik ve kaliteyi sağlamada önemli bir etken olduğuna inanılmaktadır (Pūraitė vd., 2017).

Yükseköğretimin geliştirilmesi ve erişimin iyileştirilmesi çabaları, etkin olmayan finansman politikaları nedeniyle istenilen seviyelere erişemebilmektedir. Belli şartlarda finansman öğrenci kaynaklarına bağımlı hale gelmektedir. Bu da finansmanın sürdürülebilirliği ve kapsayıcılığı konusunda sorunlu alanlar ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Nkisi, 2020; McCarthy & Humphrey, 1995). Etkin finansman sistemlerinin tasarlanmasında; finansal kaynakların dağılımı ve fırsatlarının eşitliği konuları önemli hususlardır (Akinkugbe, 2000; Tulip, 2007).

Yükseköğretim finansmanı ile ilgili en önemli tartışmalardan biri, kamusal ve özel finansman arasındaki dengedir. Araştırmalar, yükseköğretim maliyetlerinin toplam miktarı artma eğilimi ortaya koyduğu ve özel finansmanın payının giderek arttığını ve potansiyel olarak öğrenci başına finansmanın artmasına yol açtığını göstermektedir (Zatonatska vd., 2019). Bu durum yükseköğretime erişim önünde ciddi engeller ortaya koymaktadır.

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının finansman kaynakları 2547 Sayılı kanunun 55. Maddesinde sayılmıştır. Buna göre finansman kaynakları; “her yıl bütçeye konulacak ödenekler, kurumlarca yapılacak yardımlar, alınacak harç ve ücretler, yayın ve satış gelirleri, taşınır ve taşınmaz malların gelirleri, döner sermaye işletmelerinden elde edilecek karlar”dan oluşmaktadır (2547 SK Md. 55).

Kısacası yükseköğretimin finansmanı konusunda devletin finansmanın tamamı ya da tamamına yakın bir kısmını üstlendiği doğrudan finansman yöntemi, finansmanın tamamının yararlanıcılar tarafından yüklendiği özel finansman ya da dolaylı finansman ve ikisinin bir arada yer aldığı karma finansman ya da hibrit finansman yöntemi şeklinde bir ayırım vardır.

Bu çalışmada kamu kaynakları ile finansman yönteminin daha etkin uygulanması amacıyla performans kriterlerine göre kaynak aktarımı yapılacak bir finansman yöntemine yer verilecektir. Sonraki bölümde ayrıntılarına yer verileceğinden burada ayrıntılara yer verilmeyecektir. Ancak çeşitli ülkelerde performans yöntemi uygulamalarına kısaca yer vermek yerinde olacaktır.

ABD Yükseköğretim Sisteminde Performansa Dayalı Finansman: Birçok eyalette fonlar yükseköğretim kurumlarına çeşitli performans göstergelerine göre dağıtılmaktadır. Performansı yüksek olan üniversiteler daha fazla kaynağa ulaşabilirken, performansı düşük üniversiteler daha az kaynağa erişmektedirler. Bu da üniver-

siteler arası rekabet ve kalitenin artmasına katkı sunmaktadır (Dougherty vd., 2016; Hilman ve Carol, 2017).

İngiltere Yükseköğretim Sisteminde Performansa Dayalı Finansman: Performansa dayalı finansman yöntemini belirleyen ülkelerden biri de İngiltere'dir. Üniversitelerin araştırma düzeyi, öğrenci memnuniyeti, mezuniyet sonrası istihdam gibi koşullara göre üniversitelerin performansı belirlenerek kamudan kaynak aktarılmaktadır (Sousa & Brennan, 2013; Machin vd. 2013).

Almanya Yükseköğretim Sisteminde Performansa Dayalı Finansman: Almanya'da da İngiltere'ye benzer şekilde performans göstergeleri uygulanmaktadır. Öğrenci sayıları, mezuniyet oranları ve araştırma çıktıları performans göstergeleri olarak kabul edilmektedir (Dohmen, 2016).

Türkiye'de akademik yazında önerilen performansa dayalı finansman sisteminin bileşenleri de genellikle bu ülkelerde uygulanan performansa dayalı finansman sisteminden esinlenerek hazırlanmaktadır.

3. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada literatür taraması yapıldıktan sonra konunun öneminin ortaya konulması ve analiz yapılması açısından bir model oluşturulmuştur. Oluşturulan model ve modelin kapsamı aşağıda gösterilmiştir.

Yükseköğretim hizmetleri sunumunun en problemli noktaları finansman ve yönetimidir. Özellikle idari anlamda rektörlerin inisiyatif kullanması akademik alanda problem teşkil edip etmeyeceği konusunda ciddi tartışmalar bulunmaktadır. Ancak bu konu çalışmanın esasını ilgilendirmediği için burada sadece finansman konusu tartışılmıştır. Önceki bölümde finansman konusuna ayrıntıları ile değinilmişti. Finansman türleri içerisinde de özel, kamusal ve karma finansman yer almaktaydı. Çeşitli ülkeler farklı finansman yöntemlerini uygulamaktadır. Türkiye harçların kaldırılmasından itibaren büyük oranda kamusal finansman yöntemini uygulamaktadır. Ancak belli durumlarda özel finansman da uygulanabilmektedir. Bunlar; açık öğretim ve ikinci üniversite gibi alanlardır.

Bu çalışmada sunulan finansman yöntemi karma finansman yöntemi içerisinde kamu ile özel finansmanın birbirini tamamlaması usulüne dayalı olarak **tamamlayıcı karma modelden** oluşmaktadır. Model belli aşamalardan meydana gelmektedir.

1. Aşamada; seçilen üniversiteler belli kriterlere tabi olarak sınıflandırılacaktır. Bu sınıflandırmada TÜMA sıralama sisteminden alınan puan ve URAP sıralaması sisteminden alınan puanların ortalaması temel belirleyici olacaktır. Bu kriterlere göre üniversitelerin başarı yüzdeleri ortaya konulacaktır. Bazı yıl 100 olarak kabul edilecektir. Sonraki yıl kriterleri sağlama oranlarına

göre kaç puan almışsa üniversite o oranda başarılı ya da başarısız kabul edilecektir. Puanlar belirlenirken; TÜMA puanı ve URAP puanı yarı yarıya başarı oranına etki edecektir.

TÜMA 2016 yılından itibaren ÜNİ-AR tarafından yapılan ve üniversite öğrencilerinin üniversitelerden memnun olma düzeylerini ortaya koyarak öğrencilerin tatmin düzeyine göre bir sıralama yapmaktadır. Sıralama kriterleri; öğrenim deneyiminin tatminkarlığı, yerleşke ve yaşamın doyuruculuğu, akademik destek ve ilgi, kurumun yönetim ve işleyişinden memnuniyet, öğrenme imkan ve kaynaklarının zenginliği ve kişisel gelişim ve kariyer desteğinden oluşmaktadır. Daha sonra bu altı göstergeye göre ortalama alınmaktadır. Ortalamaya göre 60 ve 600 arası bir puana göre üniversiteler sıralanmaktadır (TÜMA, 2024).

URAP 2009 yılından itibaren ODTÜ tarafından yapılan Türkiye üniversitelerinin akademik başarılarına göre sıralandığı sistemdir. URAP sıralamasında üniversiteler 15 kriterlere göre sıralanmaktadır. Makale sayısı, öğretim üyesi başına düşen makale sayısı, atıf sayısı, öğretim üyesi başına düşen atıf sayısı, bilimsel doküman sayısı, öğretim üyesi başına bilimsel doküman sayısı, doktora mezun sayısı, doktora öğrenci oranı, öğretim üyesi başına öğrenci sayısı, uluslararası ortak makale sayısı, öğretim üyesi başına uluslararası ortak makale sayısı, yurtiçi ortak makale sayısı, öğretim üyesi başına yurtiçi ortak makale sayısı, TÜBİTAK'tan alınan proje sayısı ve öğretim üyesi başına TÜBİTAK'tan alınan proje sayısı kriterlerine göre değerlendirme yapılmaktadır (URAP, 2024).

2. Aşamada; ülkedeki yıllık enflasyon oranı TÜİK'ten alınarak bazı yıllara göre üniversite bütçesinin ne oranda değişmesi gerektiği anlatılacaktır. Mesela bu sene 100 Milyon kaynak aktarılmışsa, enflasyon oranı %50 olarak açıklanmışsa üniversite bütçesinin 150 milyona yükseltilmesi gerekecektir. Enflasyon üniversitelerin finansal sürdürülebilirliklerine önemli ölçüde etki etmektedir. Hatta sadece üniversitelerin değil tüm kamusal hizmetlerin sürdürülebilirliğine etki etmektedir. Azalan kamusal finansman ve artan yüksek maliyetler yükseköğretim kurumlarının mevcut kaynaklarla finansmanını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu da finansal sürdürülebilirlik açısından potansiyel riskler barındırmaktadır. En büyük riskler de eğitim kalitesinin düşmesi ve eğitime erişimin düşmesi şeklindedir (Jacobs vd., 2019). Enflasyon sadece bir kurum olarak üniversiteleri etkilemekle kalmaz aynı zamanda yükseköğretim sürecinin diğer paydaşlarını da etkilemektedir. Yükseköğretim hizmetlerinden yararlanmak isteyen tüketicilerin alım güçlerini azaltmakta, yükseköğretim yatırımı yapan yatırımcıların yatırım maliyetlerini artırarak bu alandan çekilmelerine yol açabilmektedir. Bu da aynı şekilde yükseköğretimin sürdürülebilirliğini olumsuz etkileyebilmektedir (Berg, 1981). Açıklanan bu nedenlerle her sene bir önceki yıl aktarılan kaynak miktarı enflasyon oranında değişiklik göstermesi gerekmektedir. Aksi takdirde enflasyon nedeniyle ortaya çıkan kayıp üniversiteler açısından bir

cezalandırma yöntemine dönüşebilmektedir.

3. Aşamada; enflasyon ve başarı oranının bir arada hesaplanarak üniversite bütçesinde toplam artış oranının ne olacağı hesaplanacaktır. Şöyle ki; Baz yıl 100 olarak belirtilen üniversite puanı performans kriterlerine göre sonraki yıl 90 olmuşsa ve enflasyon %50 ise sonraki sene baz yıla göre %50 artış yapıldıktan sonra puana göre ise 10 puan indirilecek ve 140 olacak ve bütçe 140 milyon olacak ya da 110 puana çıkmışsa enflasyon nedeniyle %50 artış yapılacak ardından 10 puan eklenecektir. Yani artırması durumunda da üniversite bütçesi 160 milyon olacak.

4. Aşama ise son aşamadır. Bu aşamada kaynağın nasıl finanse edileceği belirtilecektir. Eğer bir artış yaşanmışsa bu artışın finansman kaynağı kamu bütçesi olacaktır. Tabii artışın sadece başarı ile ilgili olan kısmının tamamı kamu kaynakları ile finanse edilecektir. Ya da bir başarısızlık varsa bu başarısızlığın maliyetine kamu katlanmayacaktır. Örnek vermek gerekirse; başarı durumunda 10 puanlık artış olarsa buradaki 10 milyonluk kaynak kamu ile finanse edilecektir. Ancak enflasyon nedeniyle oluşacak 50 milyonluk artış kamu ve özelin katkıları nispetinde olacaktır. Yine bu artışta da artırılan puan oranında kamunun enflasyon maliyetine daha fazla katlanması da beklenecektir. Ya da 10 puanlık zarar varsa bu zarar durumunda kamunun katkısı azaltılarak maliyet özel finansman ile sağlanacak enflasyon nedeniyle artan maliyet ise ortaklaşa karşılanacaktır.

Genel bir örnek vermek gerekirse; 2020 yılında A Üniversitesi bütçesi 100 milyondur. Bu bütçenin 50 milyonluk kısmı kamu tarafından 50 milyonluk kısmı kişilerden finanse edilmiştir. Üniversite puanı 2020 yılında 100 iken 2021 yılında 110 olmuştur. Aynı yıl enflasyon oranı ise %20 olmuş olsun. A üniversitesinin 2020 yılı bütçesi 130 Milyon olacaktır. Burada kamu tarafından finanse edilecek miktar 22 milyon lira kişilerden finanse edilen miktar ise 8 milyon lira olacaktır.

Bu finansman modelini Türkiye’de araştırma üniversitesi olarak sayılan üniversitelerin son 3 yıl bütçelerine bakarak somutlaştırmak mümkündür. Aşağıda araştırma üniversitelerinin son 3 yıl performansı TÜMA ve URAP sıralama sistemlerine göre puanları şu şekildedir.

► **Tablo 2**’deki veriler 3 yıllık süreçte üniversite performanslarında önemli değişiklikler olduğunu göstermektedir. Ancak değişimin daha net bir şekilde ortaya konulabilmesi için baz etkisi göz önünde bulundurularak ilk yıla 100 puan ve sonrasına bu puandaki değişimi belirlemek gerekecektir. Aşağıda ► **Tablo 3** bu durumu ortaya koymaktadır.

► **Tablo 3**’teki verilerde üniversite kaynaklarının dağılımı ve puanlara göre üniversitelerin başarısı hakkındaki bilgilere yer verilmiştir. Analiz yapılırken dikkat edilmesi gerek husus puanlandırma bir önceki yıla göre yapılmaktadır. Her zaman baz yıl bir önceki yıl alınarak

değerlendirme yapılmıştır. Tablodaki bilgilere göre; üniversitelerin başarısı ilk yıl genel olarak düşük olmasına rağmen ikinci yıl kısmen düzelme olmuştur. En büyük düşüş ilk yıl Boğaziçi Üniversitesinde yaşanmıştır. Yaklaşık 12 puanlık düşüş kaydedilmiştir. En büyük artış ise yaklaşık 7 puanlık artış ile Erciyes Üniversitesindedir. En dramatik düşüş ise İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa’da görülmüştür. Her iki yılda da önemli düşüş göstererek toplamda yaklaşık 15 puanlık bir düşüş kaydetmiştir. Bu verilere bizlere kamu kaynaklarının etkin dağıtılmadığını göstermektedir. Zira kaynaklarda önceki yıllara göre çok ciddi artışlar yaşanmıştır. Örneğin İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa’daki bu düşüşe rağmen 2 kata yakın bir kaynak artışı gerçekleşmiştir. Bu kaynağında büyük bir kısmı ise kamu tarafından finanse edilmiştir. Ancak bu durum enflasyon etkisinden arındırılarak ortaya konulursa daha gerçekçi sonuçlara ulaşılabilecektir. ► **Tablo 4** enflasyona göre artış oranının ne olması gerektiği ve gerçekte ne olduğu hakkında bilgi verecektir.

► **Tablo 4**’te enflasyon olmaması durumunda performans kriterleri göz önünde bulundurularak bir önceki yıla göre nasıl değişiklik olduğu, bunun hem hazine yardımıyla hem de öz gelirlerden nasıl kaynak elde edilmesi gerektiği ortaya konulmuştur. Sonrasında ise enflasyon oranında bir artış yapılarak bu durumda kaynakların nasıl değişiklik gösterdiği ortaya konulmuştur. Analizi sağlıklı bir şekilde yapabilmek için bu verileri gerçekleştiren verilerle kıyaslamak gerekmektedir. ► **Tablo 5** olan ve olması gereken durumu bir arada vererek kaynak dağılımı konusunda analiz yapılmasına yardımcı olacaktır.

Son olarak aradaki farkın bir arada verilmesi sağlıklı değerlendirme yapılması açısından yararlı olacaktır. ► **Tablo 6** aradaki farkın görülmesi açısından yararlı olacaktır.

► **Tablo 6**’daki bilgiler tüm konunun özeti olacak şekilde; önce TÜMA ve URAP verilerinden yararlanılarak üniversitelere bir performans karşılaştırması yapılmıştır. Daha sonra üniversitelerin kaynaklarının nelerden oluştuğu anlatılmıştır. Sonraki aşamada performansa göre kaynakların ne şekilde dağıtılması gerektiği enflasyon da hesaba dahil edilerek gerçekte olması gereken duruma yer verilmiştir. Son aşamada ise tahmin edilen ve gerçekleşen arasındaki fark ortaya çıkmıştır. Tablodaki verilere göre kaynak ayırımında etkinlik sağlanamamıştır. Şöyle ki savunulan hipoteze göre kaynaklar başarı kriterine göre dağıtılması durumunda başarılı olan üniversite ödüllendirilecek başarısız olan üniversite ise cezalandırılacak bu şekilde hem rekabet sağlanmış olacak hem de kalite artmış olacaktır. Ayrıca kaynak tahsisinde etkinlik amacına da katkı sunmuş olacaktır. Ancak İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa gibi performans kriterini yeterli düzeyde karşılayamayan üniversiteye 232.167.000 TL fazla kaynak aktararak ödüllendirilirken, Hacettepe Üniversitesi gibi performans kriterlerinde belli bir başarı sağlayan üniversite-

Tablo 2. Araştırma Üniversitelerinin Performans Göstergeleri

Üniversite Adı	2020			2021			2022		
	TÜMA Puanı	URAP Puanı	Toplam Puan	TÜMA Puanı	URAP Puanı	Toplam Puan	TÜMA Puanı	URAP Puanı	Toplam Puan
Ortaođu Teknik Ü.	478	770	624	455	746	600,5	472	715	593,5
İstanbul Teknik Ü.	505	753	629	458	721	589,5	459	699	579
Boğaziçi Ü.	521	671	596	411	642	526,5	422	609	515,5
İzmir Yüksek Teknoloji Enst.	514	603	558,5	497	585	541	522	566	544
Yıldız Teknik Ü.	499	653	576	500	644	572	520	631	575,5
İstanbul Ü.	470	749	609,5	397	720	558,5	442	729	585,5
Hacettepe Ü.	483	793	638	421	761	591	478	762	620
Erciyes Ü.	375	618	496,5	462	610	536	481	612	546,5
Gebze Teknik Ü.	513	673	593	502	636	569	498	604	551
Ankara Ü.	440	712	576	429	708	568,5	442	711	576,5
İstanbul Ü.-Cerrahpaşa	438	625	556,5	438	644	541	442	679	491,5
Ege Ü.	499	621	560	498	667	582,5	500	662	581
Gazi Ü.	472	715	593,5	398	698	548	428	712	570
Atatürk Ü.	406	636	521	431	629	530	420	629	524,5
Fırat Ü.	399	577	488	328	595	461,5	361	604	482,5
Marmara Ü.	463	630	546,5	393	631	512	435	634	534,5
Çukurova Ü.	477	593	535	415	597	506	443	597	520
Dokuz Eylül Ü.	426	620	523	380	613	496,5	371	611	491
Karadeniz Teknik Ü.	472	605	538,5	379	597	488	434	587	510,5
Bursa Uludağ Ü.	452	555	503,5	412	553	482,5	457	558	507,5

Kaynak: TÜMA ve URAP verileri kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 3. Araştırma Üniversitelerinin Performans Değişimi ve Bütçeleri

Üniversite Adı	2020			2021			2022		
	Toplam Puan	Hazine Yardımı	Öz Gelirler	Toplam Puan	Hazine Yardımı	Öz Gelirler	Toplam Puan	Hazine Yardımı	Öz Gelirler
Ortaođu Teknik Ü.	100	551.132	65.735	96,23	599.086	70.744	98,83	790.820	120.679
İstanbul Teknik Ü.	100	575.449	49.087	93,72	622.965	52.469	98,22	800.554	89.226
Boğaziçi Ü.	100	307.289	31.012	88,33	332.168	33.136	97,91	434.131	47.994
İzmir Yüksek Teknoloji Enst.	100	132.489	3.336	96,86	143.777	3.586	100,55	222.994	5.311
Yıldız Teknik Ü.	100	375.058	26.563	99,31	408.774	28.228	100,61	575.458	40.790
İstanbul Ü.	100	1.066.566	99.588	91,63	1.091.154	105.810	104,83	1.669.930	132.158
Hacettepe Ü.	100	1.107.395	65.486	92,63	1.200.729	69.900	104,91	1.544.753	117.084
Erciyes Ü.	100	492.808	39.955	107,95	553.184	44.384	101,96	830.558	80.744
Gebze Teknik Ü.	100	144.555	2.447	95,95	156.214	2.599	96,84	226.243	3.075
Ankara Ü.	100	1.124.496	52.469	98,19	1.221.131	55.538	101,41	1.722.980	91.178
İstanbul Ü.-Cerrahpaşa	100	642.622	32.353	97,21	697.866	34.276	90,85	1.117.222	57.843
Ege Ü.	100	914.135	68.711	104,02	992.463	73.333	99,74	1.282.488	124.544
Gazi Ü.	100	900.554	51.198	92,33	976.819	54.342	104,01	1.302.684	82.700
Atatürk Ü.	100	725.369	50.902	101,73	790.739	53.744	98,96	1.090.720	86.123
Fırat Ü.	100	499.869	31.047	94,57	545.636	32.439	104,55	815.943	46.731
Marmara Ü.	100	677.102	64.184	93,69	737.699	68.258	104,39	924.397	91.445
Çukurova Ü.	100	640.577	43.954	94,58	696.571	46.606	102,77	962.432	57.353
Dokuz Eylül Ü.	100	815.250	60.031	94,93	887.267	63.816	98,89	1.151.753	101.766
Karadeniz Teknik Ü.	100	486.105	44.427	90,62	529.174	47.015	104,61	745.317	51.247
Bursa Uludağ Ü.	100	619.000	62.671	95,83	672.758	66.796	105,18	935.717	80.643

Kaynak: URAP, TÜMA ve SBB verilerinden yararlanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4. Enflasyon Olması Halinde ve Enflasyon Hariç Araştırma Üniversitelerinin Bütçesi

Üniversite Adı	2021				2022			
	Enf. Hariç Olması Gereken Hazine Yardımı	Enf. Hariç Olması Gereken Öz Gelirler	Enf. Dahil (14,60) Olması Gereken Hazine Yardımı	Enf. Dahil (14,60) Olması Gereken Öz Gelirler	Enf. Hariç Olması Gereken Hazine Yardımı	Enf. Hariç Olması Gereken Öz Gelirler	Enf. Dahil (36,08) Olması Gereken Hazine Yardımı	Enf. Dahil (36,08) Olması Gereken Öz Gelirler
Ortaođu Teknik Ü.	530.354	63.257	607.785	72.492	600.734	71.651	817.428	97.502
İstanbul Teknik Ü.	539.310	46.004	618.049	52.720	607.047	51.782	826.070	70.464
Boğaziçi Ü.	271.428	27.548	311.056	31.569	304.554	30.909	414.437	42.061
İzmir Yüksek Teknoloji Enst.	99.270	3.231	113.763	3.703	114.389	3.723	155.661	5.067
Yıldız Teknik Ü.	372.470	26.380	426.850	30.231	429.454	30.415	584.401	41.389
İstanbul Ü.	977.294	91.252	1.119.979	104.575	1.174.073	109.626	1.597.679	149.179
Hacettepe Ü.	1.025.780	60.660	1.175.544	69.516	1.233.263	72.929	1.678.224	99.242
Erciyes Ü.	531.986	43.131	609.656	49.429	621.605	50.397	845.880	68.581
Gebze Teknik Ü.	138.700	2.348	158.951	2.691	153.928	2.606	209.465	3.546
Ankara Ü.	1.104.143	51.519	1.265.347	59.041	1.283.188	59.873	1.746.162	81.476
İstanbul Ü.-Cerrahpaşa	624.693	31.450	715.898	36.042	650.393	32.744	885.055	44.558
Ege Ü.	950.883	71.473	1.089.712	81.908	1.086.878	81.697	1.479.025	111.173
Gazi Ü.	831.482	47.271	952.878	54.173	991.088	56.345	1.348.673	76.675
Atatürk Ü.	737.918	51.783	845.654	59.343	836.859	58.512	1.338.798	79.623
Fırat Ü.	472.726	29.361	541.744	33.648	566.395	35.179	770.751	47.872
Marmara Ü.	634.377	60.134	726.996	68.914	758.944	71.939	1.032.771	97.895
Çukurova Ü.	605.858	41.572	694.313	47.641	713.523	48.961	970.962	66.626
Dokuz Eylül Ü.	775.917	56.987	886.908	65.308	877.063	64.585	1.193.508	87.887
Karadeniz Teknik Ü.	440.508	40.260	504.823	46.138	528.099	48.265	718.637	65.679
Bursa Uludağ Ü.	593.188	60.058	679.793	68.826	715.015	72.391	972.993	98.510

Kaynak: URAP, TUMA ve SBB verilerinden yararlanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 5. Üniversitelerin Gerçekleşen Bütçeleri ve Modele Göre Olması Gereken Bütçeleri

Üniversite Adı	2021				2022			
	Gerçekleşen Hazine Yardımı	Gerçekleşen Öz Gelirler	Enf. Dahil (14,60) Olması Gereken Hazine Yardımı	Enf. Dahil (14,60) Olması Gereken Öz Gelirler	Gerçekleşen Hazine Yardımı	Gerçekleşen Öz Gelirler	Enf. Dahil (36,08) Olması Gereken Hazine Yardımı	Enf. Dahil (36,08) Olması Gereken Öz Gelirler
Ortaođu Teknik Ü.	599.086	65.735	607.785	72.492	790.820	120.679	817.428	97.502
İstanbul Teknik Ü.	622.965	49.087	618.049	52.720	800.554	89.226	826.070	70.464
Boğaziçi Ü.	332.168	31.012	311.056	31.569	434.131	47.994	414.437	42.061
İzmir Yüksek Teknoloji Enst.	143.777	3.336	113.763	3.703	222.994	5.311	155.661	5.067
Yıldız Teknik Ü.	408.774	26.563	426.850	30.231	575.458	40.790	584.401	41.389
İstanbul Ü.	1.091.154	99.588	1.119.979	104.575	1.669.930	132.158	1.597.679	149.179
Hacettepe Ü.	1.200.729	65.486	1.175.544	69.516	1.544.753	117.084	1.678.224	99.242
Erciyes Ü.	553.184	44.384	609.656	49.429	830.558	80.744	845.880	68.581
Gebze Teknik Ü.	156.214	2.447	158.951	2.691	226.243	3.075	209.465	3.546
Ankara Ü.	1.221.131	52.469	1.265.347	59.041	1.722.980	91.178	1.746.162	81.476
İstanbul Ü.-Cerrahpaşa	697.866	32.353	715.898	36.042	1.117.222	57.843	885.055	44.558
Ege Ü.	992.463	68.711	1.089.712	81.908	1.282.488	124.544	1.479.025	111.173
Gazi Ü.	976.819	51.198	952.878	54.173	1.302.684	82.700	1.348.673	76.675
Atatürk Ü.	790.739	50.902	845.654	59.343	1.090.720	86.123	1.338.798	79.623
Fırat Ü.	545.636	31.047	541.744	33.648	815.943	46.731	770.751	47.872
Marmara Ü.	737.699	64.184	726.996	68.914	924.397	91.445	1.032.771	97.895
Çukurova Ü.	696.571	43.954	694.313	47.641	962.432	57.353	970.962	66.626
Dokuz Eylül Ü.	887.267	60.031	886.908	65.308	1.151.753	101.766	1.193.508	87.887
Karadeniz Teknik Ü.	529.174	44.427	504.823	46.138	745.317	51.247	718.637	65.679
Bursa Uludağ Ü.	672.758	62.671	679.793	68.826	935.717	80.643	972.993	98.510

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 6. Modele Göre Ortaya Çıkan Fark

Üniversite Adı	2021		2022	
	Gerçekleşen ve Olması Gereken Hazine Yardımı Arasındaki Fark	Gerçekleşen ve Olması Gereken Öz Gelirler Arasındaki Fark	Gerçekleşen ve Olması Gereken Hazine Yardımı Arasındaki Fark	Gerçekleşen ve Olması Gereken Öz Gelirler Arasındaki Fark
Ortadoğu Teknik Ü.	-8.699	-6.757	-26.608	23.177
İstanbul Teknik Ü.	4.916	3.633	-25.516	18.762
Boğaziçi Ü.	21.112	-556	19.694	5.933
İzmir Yüksek Teknoloji Enst.	30.014	-367	67.333	244
Yıldız Teknik Ü.	-18.076	-3.688	-8.943	-599
İstanbul Ü.	-28.825	-4987	72.251	-17.021
Hacettepe Ü.	25.185	-4.030	-133.471	17.842
Erciyes Ü.	-56.472	-5.045	-15.322	12.163
Gebze Teknik Ü.	-2.737	-244	16.778	-471
Ankara Ü.	-44.216	-6.572	-23.182	9.702
İstanbul Ü.-Cerrahpaşa	-18.032	-3.689	232.167	13.285
Ege Ü.	-97.249	-13.197	-196.537	13.371
Gazi Ü.	23.941	-2.975	-45.989	6.025
Atatürk Ü.	-54.915	-8.441	-248.078	6.500
Fırat Ü.	3.892	-2.601	45.192	-1.141
Marmara Ü.	10.703	-4.730	-108.374	-6.450
Çukurova Ü.	2.258	-3.687	-8.530	-9.273
Dokuz Eylül Ü.	359	5.277	-41.755	13.879
Karadeniz Teknik Ü.	24.351	44.427	26.680	-14.432
Bursa Uludağ Ü.	-7.035	-6.155	-37.276	-17.867
TOPLAM	-208.525	-24.384	-439.486	73.629

ler ise cezalandırılmıştır. Performans kriterlerine göre belirlenen puanın aksine Hacettepe Üniversitesinde 133.471.000 TL daha az kaynak aktarılmıştır. Benzer şekilde Boğaziçi Üniversitesi performans kriterlerini karşılamaktan oldukça uzak olmasına rağmen yüksek miktarda hazine yardımı almıştır. Ayrıca toplamda bakıldığında hem öz kaynaklar açısından hem de hazine yardımı açısından beklenenden oldukça uzak sonuçlar ortaya çıkmıştır. 2021 yılında hazine yardımı açısından 208.525.000 TL daha az kaynak aktarılırken, öz kaynaklar açısından ise 24.384.000 TL daha az kaynak ayrılmıştır. Benzer şekilde 2022 yılında da 439.486.000 TL daha az hazine yardımı aktarılmışken, 73.629.000 TL fazla öz kaynak sağlanmıştır. Dolayısıyla performans kriterleri açısından kesin bir değerlendirme yapmak ya da bu şekilde olması gerektiğini ifade etmek çok mümkün görünmemektedir. Performans kriterlerinin seçiminde ayrıntılı bir değerlendirme yapan iki kuruluşun verileri alınmıştır. Başka verilerin alınması durumunda sonucun farklı çıkabileceği unutulmamalıdır. Dolayısıyla eldeki veriler kullanılarak yapılan analiz hipotezi tam desteklememektedir. Çünkü tüm üniversitelerde benzer verilere yer verilmemiştir. Belli spesifik örnekler hipotezi desteklese de genel açıdan sonuçların açıklanmasında başka değişkenlerin kullanılması gereği bulunmaktadır.

Ayrıca bu çalışmada Türkiye'deki üniversitelerin belli bir kısmına yer verilmiştir. Bu kadar dar kapsamlı bir örneklemede dahi birbirinden oldukça uzak sonuçlar ortaya koyan bu değerlendirmenin Türkiye genelindeki üniversitelerin tamamında çok daha büyük farklılıklar ortaya koyması muhtemeldir. Zira Türkiye'de üniversitelerin özerk yapısı gereği idari anlamda farklı uygulamaların olduğunu göstermektedir. Ayrıca özel üniversitelerin olmaması öz kaynak yaratma açısından bir sorun olarak değerlendirilebilmektedir. Her ne kadar rekabet geliştirilip kalite artsa da bürokratik engeller üniversitelerin mevcut kaynaklarla performans göstergelerini iyileştirmeleri önünde bir engel olarak kabul edilebilir. Bu durumda daha önce ifade edildiği gibi bir kısır döngü yaratarak iyi üniversitenin daha iyi sonuçlar ortaya koymasına kötü üniversitenin de daha kötü sonuçlar ortaya koymasına yol açabilmektedir. Bunun önüne geçmek için bürokratik engelleri minimize edecek yasal düzenlemelerin uygulamaya konulması zaruri görülmektedir.

Türkiye'de üniversitelerin finansman yapısı 2547 Sayılı Kanun kapsamında anlatılmıştır. Önceki başlıkta bunların nelerden oluştuğuna yer verilmişti. Belli konjonktür dönemlerinde kamu kaynakları yetersiz kalabilmektedir. Özellikle olağanüstü koşulların mevcudiyeti halinde kamu kaynakları yerine öz kaynakların artırılması gere-

kebilmektedir. Örneğin deprem döneminde deprem kayıplarının telafisi için daha fazla kamu harcamalarının ayrılması nedeniyle diğer hizmetlere ayrılacak kaynaklarda kesintiye gidilebilmektedir. Bu durumun önüne geçmek için öz kaynakların artırılması gerekmektedir. Öz kaynaklar özellikle üniversitelerin kendi imkanları ile yaratmış oldukları kaynakları ifade eder. Alınan harç ve ücretler önceki yıllarda çok önemli bir gelir kalemi olarak üniversitelerin finansman probleminin çözümünde etkiliydiler. Ancak harçların kaldırılması ile bu gelir oldukça düşük seviyelere gerilemiştir. Yayın ve satış gelirleri açısından da artan maliyetler yayınevlerinin satış hacminin düşmesine ve karlılık oranının azalmasına yol açmaktadır. Özellikle enflasyon nedeniyle satın alma gücünün düşmesi tüketim alışkanlıklarının zayıflayarak kendileri açısından zorunlu ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik tüketime yönlendirmiştir. Taşınır ve taşınmaz gelirleri açısından bakıldığında da daha fazla patent, marka ve proje yaratma gereklilikleri bulunmaktadır. Bu konuda yeterli olgunluğu ortaya koyamayan üniversiteler hem kamu kaynaklarından elde edecekleri faydadan mahrum kalacaklardır hem de öz kaynak yaratamayacakları için kaynak yetersizliğinden dolayı rekabet avantajlarını kaybedeceklerdir. Son olarak döner sermaye işletmeleri aracılığıyla elde edecekleri gelirler ile bir kaynak yaratma potansiyelleri bulunmaktadır. Ancak aynı durum burada da geçerlidir. Özellikle enflasyon dönemlerinde artan maliyetler döner sermaye işletmelerinin de zarar etmesine neden olabilmektedir. Bunun önüne geçmek için enflasyon döneminden bağımsız olarak bilimsel araştırma ve ar-ge yatırımlarını artırarak katma değeri yüksek ürünler ortaya çıkarıp öz kaynak yaratmaları gerekmektedir.

4. Sonuç

Devletin en temel görevlerinden biri kaynak tahsisinde etkinliği sağlamaktır. Bu amacın gerçekleşmesi için de sayısız yönteme başvurmaktadır. Bu çalışmada da yükseköğretim sistemi performans kriterleri doğrultusunda ele alınarak kaynakların yükseköğretim kurumlarında etkin dağıtılıp dağıtılmadığı analiz edilmiştir. Üniversiteler; URAP ve TÜMA verilerine göre belli yüzdeler alınarak performans puanları belirlenmiştir. Hesaplanan dönem baz alınarak sonraki yıl puanı o yıla göre belirlenerek yıllık değişim ortaya konulmuştur. Üniversitelerin yıllar içerisinde kısmen başarılı, kısmen de başarısız oldukları görülmüştür. Sonrasında ise üniversitelerin kaynakları analiz edilmiştir. Hazine yardımları ve öz kaynaklar ayrı ayrı anlatılarak üniversitelerin gelirlerinin nelerden olduğu anlatılmıştır. Sonraki aşamada ise performans puanları ve gelirler ilişkilendirilmiştir. Daha sonrasında enflasyon dahil edilerek performans göre olan ve olması gereken miktar ortaya konulmuştur. Son aşamada ise kaynakların performans puanına göre ne kadar uygun dağıtıldığı anlatılmıştır.

Kaynaklar performans puanına uygun bir dağılım gös-

termemiştir. Çok düşük performans puanı yakalayan üniversitenin sonraki yıl puanı yüksek çıkarken, performansını geliştiren üniversitenin puanı düşebilmektedir. Bu da başarılı üniversiteyi cezalandırırken, başarısız üniversiteyi ödüllendirmeye yol açmıştır. Ancak bu puan sistemine göre bir dağılım yapılmış olsaydı, başarılı üniversitelerin sayısı artabilecektir. Başarılı üniversitelerin sayısının artması küresel rekabete katkı sağlayacağından ödül mekanizmasının daha etkin işletilmesi gereği bulunmaktadır.

Çalışma sadece iki veriyi ele alarak analizi gerçekleştirmiştir. Ancak bu iki veri kendi içerisinde kapsamlı bir şekilde çok sayıda veriden oluştuğu için bu veriler yeterli görülebilmektedir. Zira TÜMA öğrencilerin kampüs ve üniversite ile ilgili birçok faktöre göre üniversiteleri değerlendirmektedir. Ayrıca URAP ise hem akademik başarı hem de birçok yenilik anlamında üniversiteleri değerlendirdiğinden ikisinin bir arada değerlendirmede kullanılması çalışmanın kapsamını genişletmiştir. Ancak belki farklı kurumların yapmış olduğu üniversiteler ile ilgili değerlendirmeler kullanılırsa ve değişkenler farklılaşırsa sonuç farklı çıkabilecektir.

Bu çalışmada öz kaynak ve hazine yardımı farklılığından yola çıkarak daha çok hazine yardımı konusunda kamunun yükünün hafifletilmesi ve kaynak kullanımında etkinliğin sağlanması amaçlanmaktadır. Ancak her ne kadar savunulan hipotezi test edecek kadar sonuçlar belirgin çıkmazsa da kaynakların etkin dağıtılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaynak dağılımında etkinliğin sağlanması açısından böyle bir performans sisteminin oluşturulması önerilmektedir. Zira kaynaklar bu alanda daha etkin kullanılması halinde uzun vadede beşeri sermayenin güçlenerek küresel düzeyde rekabet avantajı sağlanması beklenebilir.

Araştırma Etikleri / Research Ethics

Etik kurul izni gerekmemektedir.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Yazar(lar) bu makalenin tamamından sorumluluğu kabul etmişler ve gönderilmesini onaylamışlardır.

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar çıkar çatışması olmadığını belirtmiştir.

Araştırma Fonlaması / Research Funding

Bildirilmedi.

Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

Orcid

Mehmet Sadık Aydın <https://orcid.org/0000-0001-7587-5109>

Kaynakça

- Abamosa, J. Y. (2021). Social inclusion of refugees into higher education: policies and practices of universities in Norway. *Educational Review*, 75(6), 1181-1201.
- Abukari, A. (2010). The dynamics of service of higher education: a comparative study. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 40(1), 43-57.
- Agha, S. & Carton, T. (2011). Determinants of institutional delivery in rural jhang, pakistan. *International Journal for Equity in Health*, 10(1), 31.
- Akinkugbe, O. (2000). Higher education financing and equality of educational opportunities in swaziland. *International Journal of Social Economics*, 27(11), 1074-1097.
- Annamdevulu, S. (2012). Development of hiedqual for measuring service quality in indian higher education sector. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(4).
- Berg, I. (1981). The effects of inflation on and in higher education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 456(1), 99-111.
- Borghai, N. S., Taghipour, A., Roudsari, R. L., Keramat, A., & Noghabi, H. J. (2016). Predictors of prenatal empowerment among iranian pregnant women. *Electronic Physician*, 8(9), 2962-2968.
- Brammar, L. (2023). A three lenses approach to employability: transdisciplinary approaches to the students' careers education. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 13(6), 1204-1217.
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273.
- Burden, A. E. (2018). Pinterest: pinning the gap between sotl and slce in higher education. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 6(1).
- Chi, N. (2022). Factors affecting student satisfaction with higher education service quality in vietnam. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 339-351.
- Cleveland, D. A. (2022). What's to eat and drink on campus? public and planetary health, public higher education, and the public good. *Nutrients*, 15(1), 196.
- Dağlı, G., Altınay, F., Altınay, Z., & Altınay, M. (2020). Evaluation of higher education services: social media learning. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 38(1), 147-159.
- Dankwah, E., Feng, C., Kiryuchuk, S., Zeng, W., Lepnum, R., & Farag, M. (2021). Assessing the contextual effect of community in the utilization of postnatal care services in ghana. *BMC Health Services Research*.
- Demir, M., İnan, M. & Sarioğlu, F. (2014). Yükseköğretim Finansmanı: Türkiye'de Öğrenci Eğilimleri Üzerine Bir Değerlendirme, *Maliye Dergisi*, 167, 200-226.
- Dohmen, D. (2016). Performance-based funding of universities in Germany - an empirical analysis, Demand for Schooling, Educational Finance and Equity, 111-132.
- Dougherty, K.J., Jones, S.M., Lahr, H., Natow, R.S., Pheatt, L. & Reddy, W. (2016). *Performance Funding for Higher Education*, John Hopkins University Press.
- Elgelany, A. & Gaoud, W. (2017). Cloud computing: empirical studies in higher education a literature review. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 8(10).
- Erguvan, D. (2010). *Vakıf Üniversitelerinin Türkiye Yükseköğretim Sistemine Etkilerinin İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi SBE Doktora Tezi, İstanbul.
- Geyik, O. (2020). *Göçün kamu harcamalarına etkisi: Türkiye'deki eğitim ve sağlık harcamaları üzerine bir inceleme* (Ed. Özhan, M.). Siyaset ve Ekonomi Araştırmaları, Bursa: Ekin Yayınevi, 89-112.
- Ghatak, N. (2023). Beyond the classroom: a case study on the relationship between education as a public good, social justice and critical pedagogy. *Journal of Development Policy and Practice*, 9(1), 71-89.
- Hagood, L. P. (2019). The financial benefits and burdens of performance funding in higher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(2), 189-213.
- Harkins, D. A. (2020). Building relationships for critical service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 26(2).
- Hensley, B., Galilee-Belfer, M., & Lee, J. J. (2013). What is the greater good? the discourse on public and private roles of higher education in the new economy. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(5), 553-567.
- Hermansson, K., Lisenkova, K., Lecca, P., McGregor, P., & Swales, J. (2016). The external benefits of higher education. *Regional Studies*, 51(7), 1077-1088.
- Hillman, N. & Carrol, D. The Equity Implications of Paying for Performance in Higher Education, *Sage Journals*, 61(14), 1757-1772.
- Hong, C. (2017). The literature reviews about higher education service quality in overseas. *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science*.
- Jacobs, L., Moolman, A. M., & Beer, E. D. (2019). Fees must fall and beyond: towards a sustainable national student loan regulatory framework. *South African Journal of Higher Education*, 33(1).
- Jain, R., Sinha, G., & Sahney, S. (2011). Conceptualizing service quality in higher education. *Asian Journal on Quality*, 12(3), 296-314.
- Junankar, P. N. (2003). Estimating the social rate of return to education for indigenous australians. *Education Economics*, 11(2), 169-192.
- Kallison, J. M. & Cohen, P. (2009). A new compact for higher education: funding and autonomy for reform and accountability. *Innovative Higher Education*, 35(1), 37-49.
- Leem, B. (2021). An effect of value co-creation on student benefits in covid-19 pandemic. *International Journal of Engineering Business Management*, 13.
- Letizia, A. J. (2015). Revitalizing higher education and the commitment to the public good: a literature review. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 11(2).
- Lomonosov, A., Lomonosova, O., & Nadtochii, I. (2019). Socio-economic and institutional preconditions for the formation of the educational services market in higher education of ukraine. *Baltic Journal of Economic Studies*, 5(2), 104.
- López, D., Rojas, M. J., López, B. A., & Espinoza, Ó. (2019). Quality assurance and the classification of universities: the case of chile. *Quality Assurance in Education*, 28(1), 33-48.
- Lucey, C. R. (2017). Is medical education a public or a private good?. *Jama*, 318(23), 2303.
- Machin, S., McNally, S., & Wyness, G. (2013). Educational attainment across the UK nations: performance, inequality and evidence. *Educational Research*, 55(2), 139-164.
- Mahasneh, R., Tawalbeh, A. H., Al-Smadi, R. T., Ghaith, S., & Dajani, R. (2012). Integrating service learning in jordanian higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(4), 415-425.
- Mansour, A. Z., Ahmi, A., Alkhuzaie, A. S. H., Alhmoode, M. A., Popoola, O. M. J., & Altarawneh, M. (2023). State of art in tax evasion research: a bibliometric review. *Review of Education*, 11(3).
- Marginson, S. (2007). The public/private divide in higher education: a global revision. *Higher Education*, 53(3), 307-333.
- Marginson, S. (2011). Higher education and public good. *Higher Education Quarterly*, 65(4), 411-433.
- McGorry, S. Y. (2012). No significant difference in service learning online. *Online Learning*, 16(4).
- McCarthy, P. & Humphrey, R. (1995). Debt: the reality of student life. *Higher Education Quarterly*, 49(1), 78-86.
- Molebatsi, P. (2022). Place, public good and higher education in south africa. *Journal of Higher Education in Africa*, 20(2), 159-184.
- Molebatsi, P. & McCowan, T. (2022). Indicators of higher education and the public good in africa: a dashboard approach. *Journal of Higher Education in Africa*, 20(2), 185-210.
- Msosa, S. K. & Govender, J. P. (2020). Service failure in higher education institutions. *International Journal of Educational Management*, 34(1), 45-55.
- Nkisi, M. (2020). Higher education financing in lesotho: regulation to realize its sustainability and increase inclusiveness. *Journal of African Law*, 65(1), 25-45.
- Podger, D., Mustakova-Possardt, E., & Reid, A. (2010). A whole-person approach to educating for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 339-352.
- Prasad, M. & Singh, S. (2022). Service quality in higher education: a review.

- lariset*, 9(1).
- Provazniková, R. & Chlebounová, D. (2018). *Discussion on the quality of european higher education systems using cluster analysis*. Proceedings of the 6th Teaching & Education Conference, Vienna.
- Pūraitė, A., Pranevičienė, B., & Vasiliauskiene, V. (2017). State financing impact on autonomy of heis and its link with economic activities of universities. *Engineering Economics*, 28(5).
- Rozikin, M., Muttaqin, A., Pratama, B. I., Putra, E., Kumalasari, K. P., Sugjastuti, R. H. & Ningsih, D. N. C. (2020). Evaluation of student affairs services in higher education in east java. *Journal of Education and E-Learning Research*, 7(1), 49-55.
- Sacoto-Loor, J., Amor, M. I., & Osuna, M. (2023). Psychometric analysis of the woem-m scale to evaluate women empowerment in the ecuadorian university environment. *Sustainability*, 15(23), 16484.
- Salawati, S., Sriharan, N., Sheung, S. C. C., & Mohamed, A. S. (2021). Does tax knowledge motivate tax compliance in Malaysia?. *Research in World Economy*, 12(1), 238.
- Salmi, J. (2018). Social dimension within a quality oriented higher education system. European Higher Education Area: *The Impact of Past and Future Policies*, 141-154.
- Santos, A. A. (2023). Perceptions of homemakers on women empowerment through educational advancement and involvement. *International Journal of Research Publications*, 128(1).
- Schneider, L. (2018). Access and aspirations: Syrian Refugees' experiences of entering higher education in Germany. *Research in Comparative and International Education*, 13(3), 457-478.
- Shin, J. C. (2008). Classifying higher education institutions in korea: a performance-based approach. *Higher Education*, 57(2), 247-266.
- Smith-Tolken, A. R. & McKay, M. (2019). To be or not to be. service-learning in a higher education institution. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 71(3), 205-220.
- Sousa, S.B. & Brennan J. L. (2013). *Reforming Higher Education*, Springer.
- Stebliuk, N. & Кузьменко, Н. И. (2021). Research of consumer demand in the market of educational services of dnipro petrovsk region. *Economies' Horizons*, 3(14), 64-71.
- Sunaengsih, C., Komariah, A., Kurniady, D. A., Thahir, M., & Tamam, B. (2021). *Academic service quality survey in higher education*. Proceedings of the 4th International Conference on Research of Educational Administration and Management (ICREAM 2020).
- Taskinsoy, J. (2012). The investment rate of return (irr) to tertiary education in turkey. *Journal of Education and Vocational Research*, 3(5), 154-164.
- Tilak, J. B. G. (2008). Transition from higher education as a public good to higher education as a private good: the saga of indian experience. *Journal of Asian Public Policy*, 1(2), 220-234.
- Tulip, P. (2007). *Financing higher education in the united states*. OECD Economics Department Working Papers.
- Wilson-Strydom, M. (2014). Taking up the challenge of implementing higher education for the public good. *South African Journal of Science*, 110(3/4), 2.
- Yulianto, Y., Rosalia, F., Atika, D. B., & Alamsyah, A. (2019). Determinant of personal tax compliance in indonesia. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(6), 362-372.
- Zatonatska, T., Rozhko, O., Lyutyi, I., Ткаченко, Н., & Anisimova, O. (2019). Global practices of higher education financing: approaches and models. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 22(4), 95-112.

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Barınma Ortamı ve Diğer Değişkenler Açısından İncelenmesi

An Analysis of University Students' Academic Achievement in Relation to Accommodation and Various Dependent Variables

Gözde Çobanoğlu Ateş^{1*} , Mehmet Fatih Köse¹ 

¹Gençlik ve Spor Bakanlığı, Ankara, Türkiye

Özet: Bu araştırmanın amacı, barınma ortamının üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini çok faktörlü bir modelle incelemektir. Araştırma kapsamında 116.497 lisans öğrencisine ait veriler kullanılmıştır. Gruplar arası farklılıklardan dolayı akademik başarı tahminindeki sistematik hatayı azaltmak amacıyla eğilim skoru ile eşleştirme yöntemi kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma modelinde tasarlanan araştırmada sonuç değişkeni olarak öğrencilerin akademik başarıları, işlem değişkeni olarak devlet yurtlarında kalma durumu; ortak değişken olarak ise yaş, cinsiyet, öğretim türü, fakülte ve sınıf değişkenleri kullanılmıştır. Gruplar arası farklılıklar giderildikten sonra akademik başarıyı etkileyen faktörler ikili lojistik regresyon analizi ile tahmin edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, devlet yurtlarında barınan öğrencilerin başarılı olma ihtimallerinin diğer öğrencilere göre yüzde 83 daha fazla olduğu belirlenmiştir. Akademik başarıyı açıklayan diğer değişkenler incelendiğinde, akademik başarı ihtimalini; aile birlikteliği yüzde 44, gelir düzeyi yüzde 57, yaşanan bölgenin sosyoekonomik gelişmişlik seviyesi yüzde 112, burs imkanı yüzde 105 artırmaktadır. Bulgular bir arada değerlendirildiğinde burs ve yurt gibi desteklerin gelir adaletsizliği ile ilişkilendirilebilecek akademik başarısızlıkları azalttığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Barınma, Burslar, Sosyoekonomik Düzey, Devlet Yurtları.

Abstract: The aim of this research is to examine the effect of the accommodation status on the academic achievement of university students using a multi-factor model. Data from 116,497 undergraduate students were utilized within the scope of the research. The propensity score matching method was employed to reduce systematic error in estimating academic success due to differences between groups. Using the causal comparison model as the design of the research, students' academic success was used as the outcome variable, and their stay in state dormitories was used as the treatment variable. Age, gender, type of education, faculty, and class variables were used as covariates. After eliminating differences between groups, factors affecting academic success were estimated through binary logistic regression analysis. According to the results, it was determined that the probability of success for students living in state dormitories was 83% higher than for other students. Based on the research findings, it was determined that students residing in state dormitories have an 83 percent higher likelihood of academic success compared to their peers. Furthermore, an examination of additional variables that influence academic success reveals that the probability of success increases by 44 percent with family cohesion, 57 percent with higher income levels, 112 percent with the socioeconomic development level of the region, and 105 percent with scholarship opportunities. Collectively, these findings suggest that interventions such as scholarships and state-provided dormitory accommodations can mitigate academic failures associated with income inequality.

Keywords: Academic Achievement, Accommodation, Scholarships, Socioeconomic Status, State Dormitories.

1. Giriş

Eğitime erişimdeki genel artışla birlikte giderek daha büyük bir genç nüfusun yükseköğrenime dahil olması,

üniversite eğitimi için farklı şehirlere taşınan öğrencilerin barınma ihtiyacında da sürekli bir artışa neden olmuştur. Türkiye'de 2023 yılı itibarı ile yaklaşık 4 milyon üniversite öğrencisi (örgün ve ikinci öğretim) bulun-

* İletişim Yazarı / Corresponding author.

✉ gozde.cobanoglu@gsb.gov.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 12.06.2024

Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 29.07.2024

Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 02.08.2024

Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 06.08.2024



maktadır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi [YBS], 2024). Yükseköğretime geçiş hareketliliği detaylı incelendiğinde 2022 yılı verilerine göre ilk defa üniversiteye yerleşen 688.717 öğrencinin %61'inin ikamet ettiği ilin dışındaki bir programa yerleştiği görülmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2022a). Bu durum, üniversite eğitimi için yeni bir barınma ortamına ihtiyaç duyan öğrenci sayısının oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

İhtiyaçlar hiyerarşisi teorisine göre, barınma, beslenme ve uyku gibi temel ihtiyaçlar giderilmeden, insanın daha üst düzeydeki sevgi, ait olma, saygı ve kendini gerçekleştirme gibi kişisel ve toplumsal ihtiyaçlara odaklanması zordur (Maslow, 1943). Barınma ortamı, temel fizyolojik ihtiyaçların yanı sıra, güvenlik, mahremiyet, ait olma, sevgi ve saygı gibi ihtiyaçlar hiyerarşisindeki hemen tüm düzeydeki ihtiyaçlarla yakından ilişkilidir (Şanlı Kula ve Saraç, 2016; Schultz, 2008). Dolayısıyla, barınma sadece beslenme, dinlenme ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılamakla sınırlı olmayıp, mahremiyeti koruyan, kişisel, sosyal, psikolojik gelişimi etkileyen önemli bir faktör olarak görülmektedir (Ayhan, 2005; Çakmak ve Hevedanlı, 2004). Eğitim öğretim bağlamında ise barınma ortamı, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri bakımından araştırmacıların ilgisini çeken önemli bir faktördür (Araujo ve Murray, 2010; Yıldırım ve ark., 2017; Arlı, 2013; Özer ve Sarı, 2016). Bunlara bağlı olarak, öğrencilerin kalacağı yer ihtiyacı, çoğunluğu evden ilk defa uzaklaşan öğrenciler ve aileleri için güvenlik, sosyal ilişkiler, öğrencilerin akademik başarıları gibi kaygılarla verilmesi zor bir karara dönüşmektedir. Bu çerçevede mevcut araştırma, öğrencilerinin barınma ortamları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır.

2. Yükseköğretimde Barınma İhtiyacı ve İmkânları

Toplum hayatında bireyler için en temel ihtiyaç olan barınma ihtiyacının karşılandığı kurumsal yapı ailedir. Toplumun varlığını sürdürebilmesi için aile kurumu ile birlikte en önemli toplumsal kurumlardan bir diğeri ise eğitim kurumudur. Eğitim ihtiyacı, çoğu zaman, bireylerin güvenli aile ortamından ayrılmalarını zorunlu hale getirmektedir. Tarih boyunca insanlar daha iyi bir eğitim alabilmek amacı ile daha çocuk yaşlarda aile ortamını terk ederek alternatif barınma ortamlarına ihtiyaç duymuşlardır. Yatılı eğitim kurumlarının tarihinin oldukça eski olduğu ve Uzak Doğu eğitim geleneğinden Antik Yunan'a ve Mısır'a, İslam medreselerinden modern eğitim kurumlarına kadar hocaların ve öğrencilerin eğitim için evlerini, memleketlerini hatta ülkelerini terk ettikleri bilinmektedir (Akyüz, 2010; Binbaşıoğlu, 2005; Gündüz, 2014; Wissema, 2009). Öğrencilerin temel barınma ve güvenlik gibi ihtiyaçlarını karşılamak üzere yurt ve barınma imkânlarının sağlanması, tarih boyunca olduğu gibi günümüzde de eğitimin önemli unsurlarından birisini oluşturmaktadır.

2000'li yıllarla birlikte Trow'un (2006) tanımlaması ile *kitlesel yükseköğretimden evrensel yükseköğretime* geçişi gerçekleştirmiş olan Türk yükseköğretim sistemi, 8 milyonun üzerinde öğrencisi ve %100'ün üzerinde brüt okullaşma oranı ile dünyadaki en büyük yükseköğretim sistemlerinden birisi haline gelmiştir (Günay ve Günay, 2016; Gök, 2016; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019; YBS, 2024). Üniversite eğitimi günümüzde artık bir tercih veyahut ayrıcalık olmanın ötesinde, hemen herkes için bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu durum, genç nüfus sayısındaki artışla paralel olarak yükseköğretime katılımını artırırken, beraberinde ailesinin ikamet ettiği şehirden başka bir şehirde öğrenim gören öğrenci sayısını ve barınma ihtiyacını da artırmıştır. Öğrenciler barınma ihtiyaçlarını, devlet yurtlarında, üniversite yurtlarında, özel yurtlarda, kiralık evlerde ya da akrabalarının yanında kalarak gidermektedir. Barınma yeri tercihinde, öğrencinin cinsiyeti, sınıfı, bölümü, ekonomik durumu; barınma yerinin okula mesafesi, ücreti, güvenliği, fiziksel şartları, sosyokültürel imkânları, ders çalışma ortamı ve şehirdeki kira fiyatları gibi etkili birçok faktör bulunmaktadır (Arpacı ve Ersoy, 2003; Karabacak ve Sayılı, 2016; Ayaz ve Başdağ, 2016; Yüksel, 2019). Becker ve Toutkoushian (2013), üniversitelere nitelikli öğrencileri çekebilmek için yurt hizmetlerinin kalitesini önemli bir hizmet alanı olarak görmektedir. Aileler için de güvenli ve akademik olarak destekleyici bir barınma ortamının sağlanması çocuklarının eğitimi için en öncelikli konular arasında yer almaktadır.

Sadece devlet yurtlarında barınmak amacıyla 2021 yılında 624.237, 2022 yılında 430.166, 2023 yılında 435.392 üniversite öğrencisi başvuru yapmıştır (Gençlik ve Spor Bakanlığı [GSB], 2021, 2022a, 2023). Bu veriler, yükseköğretim öğrencileri için barınma ihtiyacının fiziksel büyüklüğünü ortaya koymaktadır. Eurostudent VII (2018-2021) araştırmasına göre, Avrupa genelinde ortalama olarak öğrencilerin %17'si öğrencilere mahsus mekanlarda (yurt, apart, pansiyon gibi öğrenciler için tahsis edilen konaklama yerleri) barınırken bu oranın Türkiye için %45'lerde olduğu görülmektedir. Aynı araştırmaya göre Türkiye'de öğrencilerin %31'i aileleri ile yaşarken, sadece %11'i ev arkadaşları ile yaşamaktadır (Hauschildt ve ark., 2021). Dolayısıyla öğrencilerin barınma ortamları açısından en büyük oranı teşkil eden yurtların ve yurt hayatının öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkilerinin incelenmesi önemli görülmüş, bu nedenle araştırma bu çerçevede tasarlanmıştır.

3. Akademik Başarı ve Barınma Ortamı İle İlgili Değişkenler

Başarı, bireyin hedeflediği sonuca erişebilmesi için gösterdiği çaba sonucunda kat ettiği ilerleme olarak tanımlanmaktadır (Wolman, 1973). Eğitimde başarı ise, programın amacı doğrultusunda sergilenen davranışların bütünü olarak ifade edilmektedir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Öğrencilerin hedeflenen bilgi, beceri

ve tutumlardan ne düzeyde faydalandığı ise öğrencinin akademik başarısını göstermektedir (Altinkurt, 2008; Erden, 1998). Kimi çalışmalarda okul başarısı olarak da ifade edilen akademik başarı, öğrencilerin belirli bir eğitim-öğretim dönemindeki performansını yansıtan geçme notları, aritmetik ortalamalar ya da tüm dersler için ağırlıklı ortalama ile hesaplanan akademik genel not ortalamasını ifade etmektedir (Gülleroğlu, 2005). Bandura (1997), genel not ortalamasının belirli bir dönem içinde öğrencilerin göstermiş olduğu tüm çabanın bir özeti olması nedeniyle, akademik başarıyı en iyi yansıtan gösterge olduğunu belirtmektedir. Mevcut çalışmada da öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinde yıl sonu not ortalamaları dikkate alınmıştır.

Barınma ortamı, akademik başarıdan, arkadaşlık ilişkilerine kadar pek çok faktör üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilere sahiptir. Ailesinin ikamet ettiği şehirden başka bir şehre öğrenim görmek için giden öğrencilerin alışkın olduğu ortamdan ve ailesinden ayrılması, yeni bir ortama ayak uydurmaya çalışmaları ve barınma ortamlarının nitelikleri, onların fiziki, psikolojik, akademik ve sosyal hayatlarını etkileyen önemli bir durumdur. Araştırmalar, barınma ortamının niteliklerinin öğrenciler üzerinde; ruh sağlıkları (Koç ve Polat, 2006), uyum düzeyleri ve arkadaşlık ilişkileri (Ayhan, 2005; Salzinger, 1982; Schultz, 2008); yaşam memnuniyetleri (Özgür ve ark., 2010), kaygı düzeyleri (Çakmak ve Hevedanlı, 2004; Şanlı Kula ve Saraç, 2016) gibi çok çeşitli boyutlarda etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Anılan pek çok psikososyal değişkenin yanı sıra, yurt ortamının sağladığı imkânların, temel fiziksel ihtiyaçlar, sağlıklı arkadaşlık ilişkileri ve düzenli ders çalışma imkânları ile öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Araujo ve Murray, 2010; Şeker ve ark., 2004; Yıldırım, 2016; Yıldırım ve ark., 2017). Yıldırım'ın (2016) araştırması, standartları yüksek yurtlarda barınan öğrencilerin başarı düzeylerinin, diğer yurtlarda kalan öğrencilere göre anlamlı ölçüde farklılaştığını ortaya koymaktadır.

4. Araştırmanın Kavramsal Modeli, Amacı ve Özgün Değeri

Son yıllarda Türkiye'de, özellikle MEB, GSB gibi yüzbinlerce öğrenciye hizmet veren kurumlarda, veri işleme kapasitesindeki artışa bağlı olarak geniş veri setlerinin analizine dayalı araştırmaların da yaygınlık göstermeye başladığı görülmektedir (Cansız ve ark., 2019; Suna ve ark., 2022). Bu bağlamda mevcut çalışmanın, devlet yurtlarında kalan öğrencilerin akademik başarılarını diğer öğrencilerle karşılaştırmalı olarak ele alması ve devlet yurdunda kalmanın öğrenci başarısı üzerindeki etki düzeyini kurumsal kayıtlar aracılığı ile elde edilen büyük veri seti (large dataset) üzerinde inceleyerek yaklaşık 116 bin veri üzerinde kapsamlı bir nicel değerlendirme yapması bakımından alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Veri toplama sınırlılıkları

nedeniyle daraltılmış ve bölgesel nitelikte çalışma evrenleri ile yapılan araştırmalar, benzer konularda birbirinden çok farklı sonuçlar ortaya koyabilmektedir. Türkiye'de yurt öğrencileri içinde en büyük grubu birinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu ve öğrencilerin ilk fırsatta eve geçme eğiliminde oldukları bilinmektedir. Ev ortamının sessiz ve konforlu bir çalışma ortamı sağlaması, öğrencilerce evde kalma gerekçesi olarak vurgulanan sebepler arasındadır (Aytekin ve Barışık, 2010). Buna karşın devlet yurtlarında ders çalışma ortamları açısından daha geniş imkânlar sunulduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Arlı, 2013; KYK, 2015). Dolayısıyla bu örneklerde olduğu gibi, sınırlı örneklerle yapılan çalışmaların genel bir yargı ortaya koymak için yeterli olmadığı durumlarda büyük veri seti analizleri önemli avantajlar sağlamaktadır.

Öğrencilerce evde barınmanın tercih edilmesindeki en önemli sebebin ev ortamının sağladığı özgürlük olduğu görülmektedir (Arpacı ve Ersoy, 2003; Şahinli ve Kılınç, 2014). Kurumsal kuralların daha esnek olduğu ya da hiç olmadığı daha özgür bir yaşam ortamı sunan yurtlar dışındaki barınma alternatiflerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin ortaya konulması, öğrenci ve velilerin barınma ortamı konusunda daha rasyonel karar vermelerine destek sağlayabilecektir. Ayrıca büyük veri seti analizine dayalı olarak, araştırmanın ülke genelinde daha geniş bir evrene genellenebilecek kapsamlı sonuçları, barınma politikalarının belirlenmesi ile ilgili karar süreçlerine de önemli katkılar sağlayabilecektir. Bu genel çerçevede araştırmanın temel amacı, barınma ortamının üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi üzerinde çok faktörlü bir modelle inceleme yapmaktır. Araştırma modelinin tasarımında, akademik başarı üzerinde etkili olduğu pek çok araştırma ile ortaya konulan yaş, cinsiyet (Yıldırım ve ark., 2017), okul, fakülte, öğretim türü, sınıfı (Karagöz, 2010; Özer ve Sarı, 2016; Şeker ve ark., 2004; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019), burs/kredi alma durumu (Sneyers ve ark., 2016; Angrist ve ark., 2009; Bettinger, 2015), anne-baba birliktelik durumu (Amato ve Keith, 1991; Amato, 2001; Reifman ve ark., 2001) ve sosyoekonomik düzeyle ilgili değişkenler (Akkurt ve Karabağ Köse, 2019; Martin ve ark., 2016) de araştırmaya dahil edilmiştir.

5. Yöntem

Devlet yurtlarında barınmanın, lisans düzeyinde eğitim gören öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ve akademik başarıyı etkileyen diğer faktörleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nedensel karşılaştırma modelinde tasarlanmıştır. Çalışmada veri analizi amacıyla IBM SPSS (Version 25) ile R (Version 2.15.3) programları kullanılmıştır. Eğilim skoru ile eşleştirme için MatchIt (Ho ve ark., 2007), grafik oluşturmak için Hmisc (Harrell, 2019) ve denge değerlendirmesi için Cobalt (Greifer, 2019) R paketlerinden faydalanılmıştır.

Üç aşamada yürütülen araştırmanın ilk aşamasında, öğrencilerin akademik başarı puanları (not ortalamaları) hesaplanmıştır. Veri içerisinde 164 üniversite, 18 fakülte ve birçok bölüm bulunmaktadır. Her bir üniversitenin ve bölümün zorluk dereceleri, eğitim standartları ve üniversiteye giriş puanlarındaki farklılıklar düşünüldüğünde, sadece not ortalamalarının öğrencilerin akademik başarılarını tanımlamakta yetersiz kalacağı varsayımı ile araştırmanın temel bir sınırlılığını oluşturan bu durumu aşmak amacıyla, öğrencilerin not ortalamalarının öğrenim gördükleri üniversitelerin Üniversite Akademik Performans Sıralaması (URAP) puanları (University Ranking by Academic Performance [URAP], 2019) ile birlikte değerlendirilmesine karar verilmiştir. Bölümlerden kaynaklı farklılıklar da akademik başarıda etkili olmasına karşın, bununla ilgili bir veri bulunmaması nedeniyle bu değişkenin akademik başarı hesaplamasına dâhil edilmemesi araştırmanın sınırlılıklarından bir diğerini oluşturmaktadır.

Öğrenci not ortalamaları, bazı üniversitelerde 4'lük sistem ile hesaplanırken bazı üniversitelerde 100'lük sistem ile hesaplanmaktadır. Bütün not ortalamalarını 100'lük sisteme dönüştürmek için "4'lük Sistemdeki Notların 100'lük Sistemdeki Karşılıkları" tablosundan faydalanılmıştır (YÖK, 2022b).

URAP puanları 98 ile 802 aralığında değişmekte iken not ortalamaları 30 ile 100 aralığında değişmektedir. Farklı birimlerde olan değişkenlerin birlikte değerlendirilebilmesi için aynı birime dönüştürülmesi önerilmektedir (Alpar, 2017: 96). Dolayısı ile farklı birimlerde olan bu iki değişkenin aynı birime dönüştürülmesi için Z Standartlaştırma işlemi uygulanmıştır. Standartlaştırılmış değerlerin aritmetik ortalaması alınarak öğrencilerin akademik başarıları elde edilmiştir. Buradaki amaç, öğrencinin bireysel başarısı ile üniversitenin akademik başarısını birlikte değerlendirerek öğrencilerin akademik başarısını, üniversitelerin zorluk derecelerini de dikkate alarak belirlemektir. Son olarak lojistik regresyonda bağımlı değişkenin kategorik olması gerektiği için İki Aşamalı Kümeleme yöntemi ile başarılı ve başarısız olmak üzere iki küme oluşturulmuştur.

İkinci aşamada, gözlemsel verilerle çalışılmasından dolayı gruplar arası farklılıklara neden olan ve akademik başarı tahmininde sistematik hataya sebep olan ortak değişkenler belirlenmiş ve eğilim skoru analizi uygulanmıştır. Rosenbaum ve Rubin (1983) eğilim skorunu, ($=1, \dots$) birimin gözlenen ortak değişkenler vektörü 'ye göre belirli bir işleme ($=1$) ya da kontrole ($=0$) atamanın koşullu olasılığı olarak tanımlamış ve işlem etkilerinin tahminindeki hatayı azaltmak için önermiştir. Bir birimi belirli bir işleme atamanın koşullu olasılığı olarak tanımlanan eğilim skoru genellikle tıp ve ekonomi alanında kullanılsa da son zamanlarda eğitim, psikoloji ve hukuk gibi çeşitli alanlarda da kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada eğilim skoru tahmininde en çok tercih edilen yöntem olan lojistik regresyon analizi kullanılmış ve tahmin edilen eğilim skoru ile eşleştirme yöntemi

kullanılmıştır. En yakın komşuluk eşleştirme, optimal eşleştirme, caliper eşleştirme, greedy eşleştirme gibi çeşitli eğilim skoru ile eşleştirme yöntemi bulunmaktadır (Ho ve ark., 2007; Austin, 2011). Bu çalışmada ise eğilim skorları arasında farkı fazla olan işlem ve kontrol birimlerinin eşleştirilmesinden kaçınmayı sağlayan, yani gruplar arası farkı minimum yapan caliper eşleştirme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir (Coca-Perraillon, 2006). Caliper eşleştirme yöntemi ile gruplar arası farklılığa neden olan birimler örneklemden çıkartılmış ve denge kontrolü yapılmıştır. Denge kontrolü sonucunda yurtta kalan ve kalmayan birimlerin belirlenen ortak değişkenler bakımından yeterli benzerliğe sahip olduğu anlaşılmış ve veri seti çıktı analizine hazır hale getirilmiştir.

Üçüncü aşamada ise veri setindeki kategorik verilerin yoğunluğundan dolayı kategorik veri analizi yöntemlerinden biri olan ikili lojistik regresyon analizi uygulanmasına karar verilmiştir. İkili lojistik regresyon analizi ile akademik başarıyı yordayan faktörler tespit edilmiştir.

5.1. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında 2016-2019 yılları arasında devlet yurtlarında kalmak üzere başvuru yapmış tüm öğrencilerin verisi GSB'den talep edilmiştir. Bakanlıktan kriterlere uygun sistemde kayıtlı tüm veriler alınmış ve ham verilerin düzenlenmesi, eksik verilerin silinmesi, değişkenlerin yapılandırılması gibi veri ön işleme çalışmaları sonucunda, yurtlara başvuru yapmış ancak kayıt yaptırmamış 44.676 öğrenci ile başvuru yapıp verilerin alındığı güne kadar yurtta sürekli kalan 71.821 öğrenci olmak üzere toplamda 116.497 lisans öğrencisinin verisi analizlerde kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, devlet yurtlarında kalmak üzere başvuru yapmış tüm öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma, büyük veri seti analizine dayalı olarak tasarlandığı için örneklem seçimine gidilmemiş ve Bakanlık veri tabanlarında kaydına erişilebilen tüm öğrenciler analize dahil edilmiştir.

Çalışma grubunun sosyo-demografik ve eğitim özelliklerine ilişkin dağılımlar ►**Tablo 1**'de verilmektedir. tabloda yer alan "İkamet İl SEGE" verisi öğrencilerin ailelerinin ikamet ettiği ilin 2017 Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksini (SEGE) (Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı [STB], 2019) belirtmektedir. Ayrıca "Burs alma durumu" verisinde bahsi geçen burs ifadesi başarılı ve ihtiyaç sahibi öğrencilere karşılıksız verilen parayı; "Kredi alma durumu" verisinde bahsi geçen kredi ifadesi ise öğrencileri maddi yönden desteklemek, sosyal ve kültürel gelişmelerini kolaylaştırmak amacıyla devam ettikleri yüksek öğretim kurumlarının normal öğrenimi süresince verilen, zorunlu hizmet yükümlülüğü bulunmayan borç parayı ifade etmektedir.

Çalışma grubunda yer alıp yurtta kalmayan toplam 44.676 öğrencinin %48,3'ü kadın iken, %51,7'si erkektir. Yurtta kalan öğrencilerin ise %71,9'u kadın iken,

%28,1'i erkektir. Ev sayısı, dükkân sayısı, motorlu taşıtlar vergisi (MTV) ve ikamet edilen ilin SEGE ortalaması incelendiğinde yurttan kalmayan öğrencilerin ekonomik düzeyinin yurttan kalan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yurtlara öğrenci kabulünde gelir düzeyi düşük olanlara öncelik verilmesi bu farklılığın temel nedenlerinden birisi olabilir. Ancak yurt kapasitesinin talebi karşılama oranındaki yükseklik (GSB, 2022b) dikkate alındığında, söz konusu veriler, öğrencilerin barınma yeri tercihlerinde gelir düzeyinin önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

5.2. Çalışmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları

Akademik başarının belirlenmesinde öğrencilerin üniversitelerindeki sınav sonuçlarına dayalı not ortalamaları esas alınmıştır. Bununla birlikte akademik performans yüksek olan üniversitelerde öğrencilerin yüksek puan almalarının daha güçlü olacağı ve aldıkları sınav sonuçlarının eşdeğer olmayacağı varsayılmıştır. Buna göre farklı üniversite ve bölümlerde eğitim gören öğrencileri kapsayan analizler için üniversitelerin akademik performans puanları ile öğrenci not ortalamaları ilişkilendirilerek bağıl değerlendirme yapmak amaçlanmıştır.

Üniversitelerin akademik performans puanlarındaki farklılıkların, bölümler arası farklılıklar için de geçerli olduğu varsayılmış fakat bununla ilgili bir veri bulunmamasından dolayı bu değişken akademik başarıya bağıl değerlendirmesine dâhil edilememiştir. Öğrencilerin anne ve babasına ait eğitim bilgileri gibi akademik başarıyı etkileyebilecek bazı değişkenlere ilişkin veriler kayıtlarda mevcut olmadığı için araştırmanın kavramsal modeline eklenememiş ve etkisi değerlendirilememiştir. Dolayısıyla ile bu çalışma, GSB veri tabanına kayıtlı olan ve analiz edilebilecek durumda olan veriler ile sınırlıdır.

6. Bulgular

6.1. Eğilim Skoru Analizi

Eğilim skoru analiz sürecinde ilk olarak eğilim skorumun belirlenmesinde kullanılacak yöntem karar verilir ve ardından modele eklenecek ortak değişkenler belirlenir. Modele eklenecek değişkenlerin belirlenmesi, eğilim skoru yönteminin geçerliliği için son derece önem teşkil etmektedir. Ancak literatürde hangi değişkenlerin modele eklenmesi gerektiğine dair net bir fikir birliği yoktur. Brookhart ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan simülasyon çalışmasında, işlemle ilgisi olmayan ancak sonuç değişkeni ile ilgisi olan ortak değişkenlerin modele eklenmesi gerektiği ve sonuçla ilgisi olmayan ancak işlemle ilgili olan değişkenlerin modele eklendiğinde sistematik hatayı azaltmayacağı gibi işlem etkisinin tahminindeki kesinliği de azaltacağı tespit edilmiştir. Bu çalışmada da sonuç değişkeniyle ilişkili olan yaş, cinsiyet,

Tablo 1. Çalışma Grubunun Sosyo-Demografik ve Eğitim Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Değişkenler	Yurttan Kalmayan (n= 44.676)	Yurttan Kalan (n= 71.821)		
Cinsiyet (n, %)				
Erkek	23080	51,7	20146	28,1
Kadın	21596	48,3	51675	71,9
Yaş (n, %)				
19-21	28889	64,7	35236	49,1
22-24	14451	32,3	34394	47,9
25-üstü	1336	3,0	2191	3,1
Anne Baba Birliktelik (n, %)				
Anne/Baba Boşanmış-Boşanma Aşamasında	1827	4,1	3010	4,2
Anne/Baba Evli ve Birlikte Yaşıyor	41679	93,3	64543	89,9
İkamet İl SEGE (ss)	1,08	1,37	0,40	1,19
Ev Sayısı (ss)	1,35	2,31	0,83	1,35
Dükkân Sayısı (ss)	0,20	1,04	0,08	0,56
Motorlu Taşıtlar Vergisi (MTV) (ss)	494,53	991,47	257,95	601,68
Kredi Alma Durumu (n, %)				
Yok	16782	37,6	38880	54,1
Var	27894	62,4	32941	45,9
Burs Alma Durumu (n, %)				
Yok	38411	86,0	42832	59,6
Var	6265	14,0	28989	40,4
Sınıf (n, %)				
Hazırlık	7121	15,9	1462	2,0
1.Sınıf	30552	68,4	9935	13,8
2.Sınıf	4496	10,1	8604	12,0
3.Sınıf	2102	4,7	22428	31,2
4.Sınıf	405	0,9	29392	40,9
Öğretim Türü (n, %)				
1.Öğretim	35924	80,4	58340	81,2
2.Öğretim	8752	19,6	13481	18,8
Fakülte (n, %)				
İlahiyat Fakültesi	1721	3,9	4002	5,6
Spor Bilimleri Fakültesi	1563	3,5	1260	1,8
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	9256	20,7	13884	19,3
Edebiyat/Sosyal Bilimler Fakültesi	5065	11,3	12909	18,0
Turizm Fakültesi	847	1,9	1236	1,7
Eğitim Fakültesi	4757	10,6	11860	16,5
Sağlık Bilimleri Fakültesi	3550	7,9	8800	12,3
Mimarlık Fakültesi	1255	2,8	1019	1,4
Konservatuarı/Güzel Sanatlar Fakültesi	363	0,8	353	0,5
İletişim Fakültesi	1121	2,5	1587	2,2
Mühendislik Fakültesi	8494	19,0	7823	10,9
Veterinerlik Fakültesi	365	0,8	425	0,6
Ziraat Fakültesi	710	1,6	868	1,2
Fen Fakültesi	1025	2,3	1347	1,9
Diş Hekimliği Fakültesi	581	1,3	630	0,9
Tıp Fakültesi	1861	4,2	1283	1,8
Hukuk Fakültesi	1721	3,9	2032	2,8
Eczacılık Fakültesi	421	0,9	503	0,7

öğretim türü, fakülte ve sınıf değişkeni ortak değişken olarak alınmıştır. Karabacak ve Sayılı (2016)'nın araştırmasına göre, öğrencilerin barınma yeri tercihini etkileyen en önemli unsur gelir düzeyidir. Bu çalışmada da işlem değişkenini etkilediği ve yurtlara kabulde ekonomik düzeyi düşük öğrencilere öncelik tanındığı için, gelir düzeyi göstergelerinin (ev sayısı, dükkân sayısı, MTV, ikamet ettiği il SEGE) eşleştirmeye dâhil edilmesine karar verilmiştir.

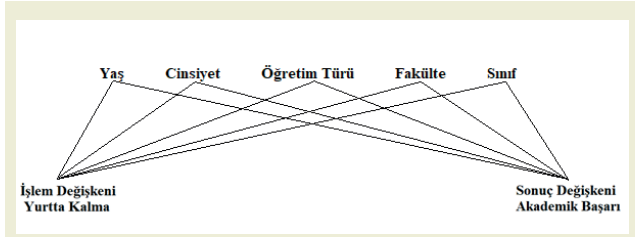
Eğilim skorlarının tahmininde en çok tercih edilen yöntem olan lojistik regresyon analizi uygulanmıştır. Her birime ait eğilim skorlarının tahmin edileceği lojistik regresyon analizinde, bağımlı değişken olarak yurttan kalma değişkeni (işlem değişkeni), bağımsız değişken olarak da ortak değişkenler konulmuştur. Lojistik regresyon analizi sonucunda, her bir birime ait eğilim skorları elde edilmiştir. Oluşturulan model ►Şekil 1'de gösterilmektedir.

Eşleştirmeden önce işlem ve kontrol grupları arasındaki eğilim skorlarının dağılımındaki farklılık ►Şekil 2'de gösterilmektedir.

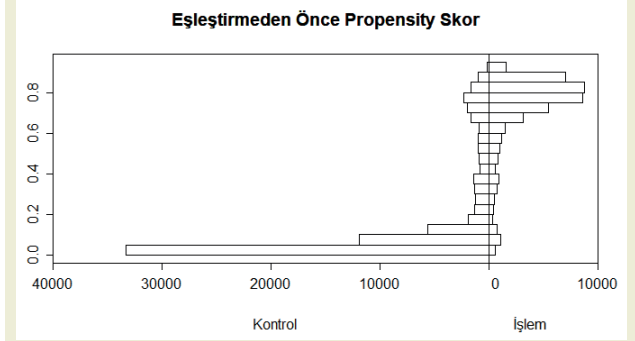
İşlem ve kontrol grupları arasındaki eğilim skorlarının dağılımındaki farklılığın giderilmesi ve farklılığa neden olan birimlerin örneklemden çıkartılması amacıyla eğilim skoru ile hatayı azaltma yöntemlerinden caliper eşleştirme yöntemi uygulanmıştır. Tolerans değeri belirlenirken birkaç deneme yapılmıştır. Yapılan denemelerden sonra işlem ve kontrol gruplarının arasında her bir değişken için en iyi dengeli sağlayan tolerans değerinin 0,001 olduğu tespit edilmiş ve bu değer kullanılmaya karar verilmiştir. Caliper eşleştirmesi sonucunda eğilim skorları arasındaki farkın mutlak değeri 0,001'den küçük olacak şekilde 17.947 işlem birimi ile 17.947 kontrol birimi eşleştirilmiş ve 53.874 işlem birimi ile 26.729 kontrol birimi çalışmadan çıkartılarak birbirine daha benzer işlem ve kontrol birimleri elde edilmiştir (►Şekil 3).

Eşleştirmeden önce işlem ve kontrol grupları arasında eğilim skorlarının farklı dağıldığı görülmekte iken (►Şekil 2), caliper eşleştirmesinden sonra eğilim skorlarının işlem ve kontrol gruplarında benzer dağıldığı görülmektedir (►Şekil 3).

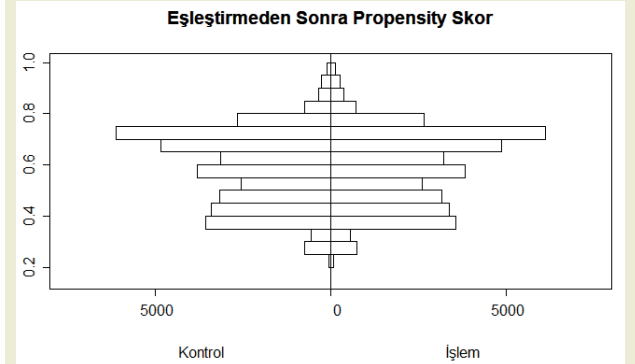
Eğilim skoru ile eşleşen işlem ve kontrol gruplarının ortak değişkenlere göre denge kontrolü, tanımlayıcı istatistiklerle (ortalama, oran...) yapılabildiği gibi standartlaştırılmış farklar kullanılarak da yapılabilmektedir. Standartlaştırılmış farklar, hem sürekli hem de ikili değişkenler için sayısal bir özet olmaktadır (Staffa ve Zurawski, 2018). Standartlaştırılmış farkların mutlak değeri 0,1'den küçük olduğu takdirde işlem ve kontrol grupları arasında ortak değişkenlere göre dengesizliğin olmadığı ifade edilebilir (Austin, 2011). ►Şekil 4'te eşleştirmeden önce ve eşleştirmeden sonra denge değerlendirmesi olan standartlaştırılmış farklar gösterilmektedir.



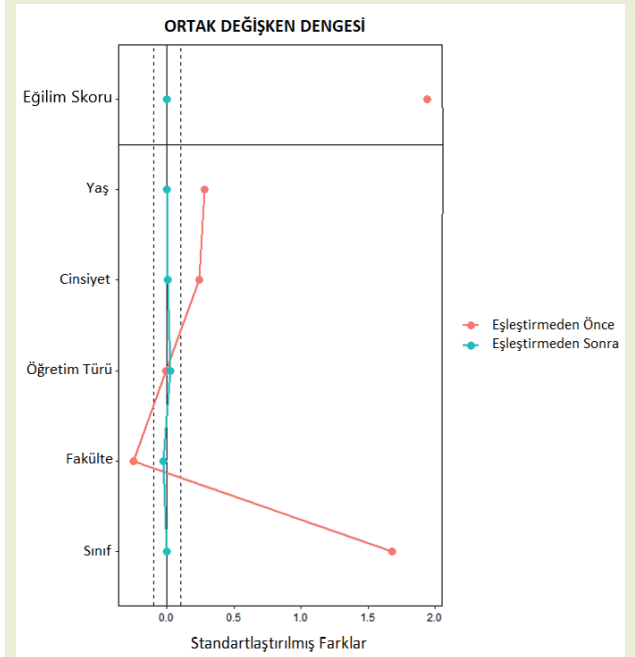
Şekil 1. Eğilim Skor Analizi Model Yapısı



Şekil 2. Eşleştirmeden Önce Eğilim Skorlarının İşlem ve Kontrol Gruplarındaki Dağılımı



Şekil 3. Caliper Eşleştirmesinden Sonra Eğilim Skorlarının İşlem ve Kontrol Gruplarındaki Dağılımı



Şekil 4. Eşleştirmeden Önce ve Sonra Ortak Değişkenlere Ait Standartlaştırılmış Farklar

Eşleştirmeden önce eğilim skoru, yaş, cinsiyet, fakülte ve sınıf değişkenlerinin standartlaştırılmış farklarının mutlak değeri 0,1'den büyük iken, eşleştirmeden sonra standartlaştırılmış farkların mutlak değeri 0,1'den küçüktür. Yani yurttan kalan ve kalmayan öğrenciler yaş, cinsiyet, öğretim türü, fakülte ve sınıf değişkenleri bakımından benzerlik göstermektedir.

6.2. Çıktı Analizinin Sonuçları ve Yorumları

Kategorik değişkenlerin fazlalığından dolayı çıktı analizi olarak ikili lojistik regresyon analizi uygulanmasına karar verilmiştir. Bağımlı değişken olan akademik başarı, Z standartlaştırma işlemi uygulanmış öğrencilerin not ortalaması ve üniversite URAP puanlarının aritmetik ortalamasıdır. İkili lojistik regresyon analizinde bağımlı değişkenin kategorik olması gerekmektedir. Bu sebeple İki Aşamalı Kümeleme yöntemi ile akademik başarı değişkeni başarılı ve başarısız olmak üzere iki kümeye ayrılmıştır.

Tablo 2. Kümelerdeki Birim Sayıları ve Ortalamaları

Küme	Sayı (%)		Ortalama
	Başarılı	Başarısız	
	18.617 (%51,9)	17.277 (%48,1)	0,64
			-0,55

Kümelere ait birim sayıları ile ortalamalarının gösterildiği **►Tablo 2** incelendiğinde, ortalaması yüksek birim sayısının 18.617 olduğu, ortalaması düşük birim sayısının ise 17.277 olduğu görülmektedir.

GSB'den alınan verilerin içinde öğrencilerin gelir düzeyini gösteren ev sayısı, dükkan sayısı ve motorlu taşıtlar vergisi (MTV) değişkenleri bulunmaktadır. Bu üç veri *İki Aşamalı Kümeleme* yöntemi uygulanarak gelir düzeyi olarak tek bir değişkene dönüştürülmüştür.

Tablo 3. Kümelerdeki Birim Sayıları ve Ortalamaları

Küme	Düşük	Orta	Yüksek	Ortalama		
				Ev Sayısı	Dükkan Sayısı	MTV
	31.531 (%87,8)	3.964 (%11,0)	399 (%1,1)	0,9	0,01	242,88
				2,11	0,93	1.226,75
				7,75	3,87	3.444,55

Kümelere ait birim sayıları ile ortalamalarının gösterildiği **►Tablo 3** incelendiğinde, gelir düzeyi düşük olan birim sayısının 31.531, orta olan birim sayısının 3.964 ve yüksek olan birim sayısının ise 399 olduğu görülmektedir.

Lojistik regresyon analizindeki modelin bağımlı değişkeni akademik başarıdır. İndikatör yani kıyaslama ya-

pılacak olan referans kategori belirlenirken riski az olan düzeyin tercih edilmesi önerildiği için bağımlı değişken için indikatör kategorisinin “başarılı” olmasına karar verilmiştir (Alpar, 2017). Dolayısı ile başarılı kategorisi 1, başarısız olanlar ise 0 olarak kodlanmıştır. Enter yöntemi ile elde edilen İkili Lojistik Regresyon Analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

►Tablo 4'te toplam gözlem sayısının 35.894 olduğu, %95,5'inin analize girdiği ve %4,5'inin eksik veri olduğu için analize dâhil edilmediği görülmektedir.

Başlangıçta analiz sınıflandırması, modelde sadece sabit varken, gözlem sayısı yüksek olan gruba göre yapılmaktadır. Başarılı grupta bulunan gözlem sayısı, başarısız gruba göre daha yüksek olduğu için sınıflandırma bu gruba göre yapılmış ve doğru sınıflandırma oranı %51,9 bulunmuştur.

Omnibus test sonuçlarına göre sadece sabit değişkenin yer aldığı model ile bağımsız değişkenlerin yer aldığı model arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (= 7597,319; sd.=13; p=0,000). Diğer bir deyişle “akademik başarı” bağımlı değişkeninin tahmininde modele eklenen bağımsız değişkenlerin katkısı bulunmaktadır. Modele tüm değişkenlerin aynı anda dâhil edildiği “enter metodu”nun uygulanmasından dolayı adım, blok ve model ki-kare değerleri aynıdır.

Lojistik regresyon analizinde modelin uyum iyiliğini ve modelin başarısını değerlendiren değerleri, doğrusal regresyon analizindeki değerlerinden farklı olarak küçük çıkma eğilimindedir. Dolayısı ile lojistik regresyondaki değerleri, doğrusal regresyondaki gibi değerlendirilmemektedir. Lojistik regresyondaki değerlerinin en iyi modeli seçmek amacı ile kullanılması önerilmektedir. Değerlerinin 0,20 ile 0,40 arasında olması yeterli bulunmaktadır (Alpar, 2017). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, değerlerinin model uyumu için yeterli görülen aralıkta olduğu belirlenmiştir (**►Tablo 5**).

Bağımsız değişkenlere göre yapılan sınıflandırma ile başarısız grupta bulunan toplam 17.277 birimin 11.743'ü doğru, 4.760'ı yanlış sınıflandırılmış olup, doğru sınıflandırılma oranı %71,2'dir. Başarılı grupta bulunan toplam 18.617 birimin 12.083'ü doğru, 5.689'u yanlış sınıflandırılmış olup, doğru sınıflandırma oranı %68,0'dir. Amaçlanan modele ilişkin toplam doğru sınıflandırma oranı ise %69,5'tir. Modelin uyum iyiliğini değerlendirmek amacıyla kullanılan doğru sınıflandırma oranının modelde sadece sabit varken %51,9 iken, modele bağımsız değişkenler eklendikten sonra %69,5'e yükseldiği görülmektedir (**►Tablo 6**).

Akademik başarının yordanmasında lojistik regresyon modelinde yer alan değişkenlerin katsayıları, bu katsayılar aitt standart hatalar, “Wald İstatistikleri”, bu istatistiklerin manidarlık düzeyleri ve üstel lojistik regresyon katsayıları **►Tablo 7**'de gösterilmektedir.

Cinsiyet, sınıf, anne baba birliktelik durumu, gelir düzeyi, yurttan kalma durumu, ikamet il SEGE, burs alma durumu, kredi alma durumu ve öğretim türü değişiklerinin akademik başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Erkeklerle göre kadınların başarılı olma ihtimali yüzde 68 daha fazla iken, 4. sınıfta okuyan öğrencilere göre hazırlıkta okuyan öğrencilerin başarılı olma ihtimali yüzde 53, 1. sınıfta okuyan öğrencilerin başarılı olma ihtimali yüzde 34, 2. sınıfta okuyan öğrencilerin başarılı olma ihtimali ise yüzde 43 daha fazladır. Ebeveynleri evli ve birlikte yaşayan öğrencilerin, boşanmış ya da boşanma aşamasında olan öğrencilere göre başarılı olma ihtimali yüzde 44 daha fazladır. Gelir düzeyi düşük olan öğrencilere göre orta düzey gelir düzeyinde olan öğrencilerin başarılı olma ihtimali yüzde 26, yüksek düzey gelir düzeyinde olan öğrencilerin başarılı olma ihtimali ise yüzde 57 daha fazladır. Bu bulguyu destekler şekilde SEGE öğrenci başarısını açıklayan en güçlü değişikendir. Sosyoekonomik olarak gelişmiş bölgelerde okuyan öğrencilerin başarı şansı diğerlerine göre %112 daha fazla görünmektedir. Yurttan kalmayan öğrencilere göre yurttan kalan öğrencilerin başarılı olma ihtimalinin yüzde 83 daha fazla olduğu görülmüştür. Kredi alan öğrencilere göre kredi almayan öğrencilerin başarılı olma şansı yüzde 38 daha fazladır. Buna karşın burs alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre başarı şansının %105 daha fazla olması dikkat çekicidir. Burs imkanı SEGE'den sonra akademik başarı ihtimalini artıran en güçlü ikinci değişikendir. İkinci öğretimde okuyan öğrencilere göre birinci öğretimde okuyan öğrencilerin başarılı olma ihtimali yüzde 59 daha fazladır. Öğrencilerin ailelerinin ikamet ettiği ilin SEGE arttıkça öğrencilerin başarılı olma olasılığı da artmaktadır. Bulgular bir arada değerlendirildiğinde gelir adaletsizliği ile ilişkilendirilebilecek akademik başarısızlıkların, burs ve yurt gibi desteklerle dengelendiği söylenebilir.

7. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ekonomik ve sosyal kalkınmada, nitelikli beşeri sermayenin fiziki sermayeye kıyasla giderek artan önemi üst düzeyde nitelikli eğitime ve özellikle yükseköğretime olan talebi de tüm dünyada artırmaktadır. Üniversite eğitime başlayan öğrenciler için en temel ve öncelikli ihtiyaç olarak barınma ihtiyacı gelmekte, bu ihtiyacın sağlıklı karşılanabilmesi için çok büyük kişisel ve kamusal kaynaklar harcanmaktadır. Öğrencilerin barınma ortamı tercihlerini ise; cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, ekonomik imkânlar, sosyokültürel imkânları, okula uzaklık, ders çalışma ortamı gibi çeşitli faktörler etkilemektedir (Arpacı ve Ersoy, 2003; Karabacak ve Sayılı, 2016; Ayaz ve Başdağ, 2016; Yüksel, 2019). Bu bağlamda mevcut çalışma üniversite öğrencilerinin tercih ettikleri barınma ortamının onların akademik başarılarına etkisine odaklanmaktadır.

Araştırmanın temel bulgularına göre devlet yurtlarında barınmanın, öğrencilerin akademik başarısının anlamlı

Tablo 4. Veri işleme özeti

	Frekans	Yüzde
Analize dâhil olan veri	34.275	95,5
Kayıp veri	1.619	4,5
Toplam	35.894	100

Tablo 5. Amaçlanan Modelin Özeti

Adım	-2 Log Olabilirlik	Cox & Snell	Nagelkerke
1	39870,926	,199	,265

Tablo 6. Lojistik Regresyon Modeli Sonucu Elde Edilen Sınıflandırma Durumu

Gerçek / Gözlenen Durum	Kestirilen Durum		Doğru Sınıflandırma Yüzdesi
	Başarısız	Başarılı	
Başarısız	11743	4760	71,2
Başarılı	5689	12083	68,0
Toplam Doğru Sınıflandırma Yüzdesi			69,5

bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Yurtlarda barınan öğrencilerin, barınmayan öğrencilere göre başarılı olma ihtimalinin yüzde 83 daha fazla olduğu görülmektedir. Alanyazında yurt ve kampüs ortamı gibi barınma ortamlarının akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan çok sayıda araştırma yer almaktadır (Çelik ve Arpacık, 1991; Yıldırım ve ark., 2017). Araujo ve Murray'ın (2010) araştırması kampüste yaşamının akademik başarıyı 0,19 ila 0,97 arasında artırdığını ortaya koymaktadır. Arlı (2013), devlet yurtlarının uygun ders çalışma koşullarının mevcudiyeti ve grup çalışmasına elverişli olması gibi avantajlarına bağlı olarak, bu yurtlarda kalmanın başarıyı artırıcı bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan, kamuya ait ve özel yurtları ayrıştırmaksızın yurt faktörünün öğrenci başarısı ile ilişkisinin incelendiği bazı çalışmalarda ise evde ve yurttan barınan öğrencilerin başarıları arasında fark olmadığı tespit edilmiştir (Karagöz, 2010; Usul, 2017). Şeker ve arkadaşları (2004) sadece tek bir anabilim dalını örnek aldıkları çalışmalarında barınma türünü; ailenin yanı sıra, öğrenci evi, özel yurt, devlet yurdu ve diğer şeklinde beş kategoride ele almış ve barınma türünün akademik başarı üzerinde etkisinin olmadığını ancak barınma yerinden memnuniyetin akademik başarı üzerinde etkisi olduğunu tespit etmiştir. Spesifik örneklem gruplarında başarıyı etkileyen farklı faktörlerin olabileceği düşünülebilir. Burs gibi faktörlerin başarı üzerindeki etkilerinin incelendiği bazı çalışmalarda da alt gruplar arası homojenlikten söz edilebilmektedir (Sneyers ve ark., 2016). Sonuç olarak, ilgili alanyazın çerçevesinde, devlet yurtlarında kalmanın öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olan önemli bir belirleyici olduğu ileri sürülebilir. Bu sonuç doğrultusunda, devlet yur-

Tablo 7. Lojistik Regresyon Modeli Sonucu Elde Edilen Sınıflandırma Çizelgesi

	B	Std. Hata	Wald	Sd.	P	Odds Oranı Exp(B)	EXP(B) 95% Güven Aralığı	
							Alt	Üst
Sabit	-2,304	,107	460,450	1	,000	,100		
Cinsiyet	,517	,025	438,410	1	,000	1,68	1,60	1,76
Sınıf			60,540	4	,000			
Hazırlık	,427	,093	21,157	1	,000	1,53	1,28	1,84
Sınıf	,292	,083	12,294	1	,000	1,34	1,14	1,58
Sınıf	,212	,085	6,155	1	,013	1,24	1,05	1,46
Sınıf	,065	,089	,532	1	,466	1,07	,90	1,27
Anne Baba Birliktelik	,363	,063	33,149	1	,000	1,44	1,27	1,63
Gelir Düzeyi			46,368	2	,000			
Orta	,228	,039	33,909	1	,000	1,26	1,16	1,36
Yüksek	,449	,118	14,592	1	,000	1,57	1,24	1,97
Yurtta Kalma	,602	,027	500,659	1	,000	1,83	1,73	1,92
İkamet İl SEGE	,751	,012	4136,374	1	,000	2,12	2,07	2,17
Burs Alma Durumu	,717	,038	360,762	1	,000	2,05	1,90	2,21
Kredi Alma Durumu	,321	,031	106,358	1	,000	1,38	1,30	1,46
Öğretim Türü	,467	,030	240,948	1	,000	1,59	1,50	1,69

dunda kalmanın teşvik edilmesi ve yurt kapasitelerinin ihtiyaca uygun olarak artırılması önerilebilir.

Çalışmada cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba birliktelik durumu, gelir düzeyi, ikamet il SEGE, kredi alma durumu, burs alma durumu ve öğretim türü gibi değişkenlerin akademik başarı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Dalkılıç ve Aydın (2017), erkeklerin ve 2. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin devamsızlığının yüksek olduğunu ve devamsızlığı yüksek olan öğrencilerin de başarısının düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada da erkeklere göre kadınların başarılı olma şansının yüzde 68 daha fazla, 1. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin 2. öğretimde öğrenim gören öğrencilere göre başarılı olma şansının yüzde 59 daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular Şeker ve arkadaşlarının (2004) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Sosyoekonomik düzeyle ilgili bulgular incelendiğinde; aileye ait ev sayısı, dükkân sayısı ve MTV değişkenlerinden elde edilen gelir düzeyi değişkeni ile ailenin ikamet ettiği ilin SEGE değişkeninin akademik başarı üzerindeki etkilerinin akademik başarıyı açıklayan en güçlü değişkenler olduğu görülmektedir. Özellikle sosyoekonomik gelişmişlik düzeyine göre bölgesel farklılıkların akademik başarı ihtimalini iki kat artırması, bölgesel eşitsizlikler açısından çok çarpıcıdır. Özellikle ortaöğretim düzeyinde yapılan araştırmalar (Akkurt ve Karabağ Köse, 2019; Sarier, 2016), öğrenci başarısı üzerindeki etkili değişkenlerden birisinin ailenin sosyoekonomik düzeyi olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazındaki

bulgulara paralel olarak mevcut çalışmada da ekonomik durum arttıkça akademik başarının da arttığı görülmektedir. Karagöz (2010) öğrencilerin sınıf düzeyi ile başarıları arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Özer ve Sarı (2016) da öğrencilerin mezuniyete yaklaştıkça daha fazla bilinçlendikleri ve derslere daha fazla ilgili gösterdikleri, bunun sonucunda da başarılarının arttığını belirtmektedir. Mevcut çalışmada ise hazırlık sınıfında, 1. sınıfta ve 2. sınıfta okuyan öğrencilerin başarılı olma şansının 4. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Alkan (2018), aile parçalanmasının çocuğun eğitimdeki başarısını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir. Ayrıca bu konu hakkında yapılan meta analiz çalışmaları (Amato ve Keith, 1991; Amato, 2001; Reifman ve ark., 2001) incelendiğinde, boşanmanın çocukların psikolojik ve sosyal uyum düzeyleri ile başarılarını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Bu çalışmada da anne babası evli ve birlikte yaşayan öğrencilerin, anne babası boşanmış ya da boşanma aşamasında olan öğrencilere göre başarılı olma şansının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mevcut araştırmanın bulguları, aile ile ilgili değişkenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin ortaya koyan geniş alanyazını destekler niteliktedir. Dolayısıyla devlet yurtlarında öğrencilere yönelik uygulamalarda onların aileden kaynaklı özelliklerinin göz ardı edilmemesi önerilebilir. Özellikle ailevi vb. nedenlerle risk faktörü yüksek öğrenciler belirlenerek bu öğrencilere yönelik olarak danışmanlık vb. ek tedbirler alınabilir. GSB bilgi sistemlerinde tutulmakta olan öğ-

rencilerle ilgili kapsamlı bilgilerin, onların akademik başarılarını olumlu yönde etkilemek üzere büyük veri yaklaşımı ile analitik olarak değerlendirilip bu doğrultuda politika ve uygulamalar geliştirilmesi önerilebilir. Bu amaçla kurumsal risk analizleri yapmak üzere yapay zekâ teknolojileri kullanılabilir. Araştırma sonuçları çerçevesinde, ayrıca, yurtdışı barınan öğrencilerin akademik başarısının detaylı olarak inceleneceği daha ileri araştırmalar yürütülmesi önerilmektedir. Özellikle yurt ortamının standartları, yurtdışı ders çalışma imkânları, oda standartları, yurtdışı okula mesafesi, yurtdışı bulunduğu bölge gibi değişkenlerinin başarı ile ilişkilerinin belirlenmesi yeni politika ve uygulamalar için yol gösterici olabilir.

Uluslararası alanyazında yer alan çalışmalar ihtiyaca dayalı bursların öğrenci performansı üzerinde pozitif etki oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Sneyers ve ark., 2016; Angrist ve ark., 2009; Bettinger 2015). Mevcut çalışmanın bulguları, burs almanın öğrenci başarısı üzerinde etkisi olumlu olduğu halde, öğrenim kredisi etkisinin olumsuz yönde olduğunu göstermektedir. Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Burs-Kredi Yönetmeliğinin 24 üncü maddesine göre öğretim kurumunca başarısız olduğu bildirilen öğrencilerin bursu kesilmektedir. Ancak, öğrenim kredisinin kesilmesinde böyle bir şart aranmamaktadır. Yani kredi almak için başvuran ve burs almayan her öğrenciye kredi temin edilmekte ve kredinin kesilmesi için bir başarı şartı aranmamaktadır. Sonuç olarak bursu kaybetme riskinin öğrenciler için bir motivasyon etkisi oluşturduğu, öğrenim kredisi için ise böyle bir risk bulunmaması nedeniyle kredi almanın öğrenciler üzerinde motive edici bir etkisinin olmadığı ileri sürülebilir. Bu çerçevede öğrenim kredisi ile ilgili politika ve uygulamaların gözden geçirilmesi önerilmektedir. Bursta olduğu gibi, kredi alan öğrenciler için başarı durumunun kredinin sürdürülmesinde bir ölçüt olmasını sağlayacak bir model geliştirilebilir. Buna göre

kredi alan öğrencilerin, başarısız olmaları durumunda, almış oldukları kredilerde aşamalı olarak kesintiye gidilmesi önerilebilir. Son olarak araştırmanın gelir düzeyi, burs imkanı ve yurtdışı kalma değişkenleri ile ilgili bulgular bir arada değerlendirildiğinde gelir adaletsizliği ile ilişkilendirilebilecek akademik başarısızlıkların, burs ve yurt gibi desteklerle dengelendiği söylenebilir. Dolayısıyla burs ve yurt imkanlarının sağlanmasında adayların gelir düzeylerinin değerlendirilmesindeki hassasiyet fırsat eşitsizliklerinin giderilmesi açısından son derece büyük önem taşımaktadır.

Araştırma Etikleri / Research Ethics

Araştırmaya başlamadan önce Gençlik ve Spor Bakanlığı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (Tarih:13.09.2024, Sayı: E-36592570-604.02-917786) izin alınmıştır.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Yazar(lar) bu makalenin tamamından sorumluluğu kabul etmişler ve gönderilmesini onaylamışlardır.

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar(lar) çıkar çatışması olmadığını belirtmiştir(ler).

Araştırma Fonlaması / Research Funding

Bildirilmedi.

Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

Orcid

Gözde Çobanoğlu Ateş <https://orcid.org/0000-0001-6816-9329>

Mehmet Fatih Köse <https://orcid.org/0000-0002-2297-8152>

Kaynakça

- Akkurt, Z., ve Karabağ Köse, E. (2019). Öğrenci başarısının okul, öğretmen ve aileyle ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 1-16. <https://doi.org/10.9779/pauefd.451853>
- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi MÖ 1000–MS 2010* (17. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Alkan, E. Ö. (2018). Aile parçalanmasının çocuğun okul başarısına etkisi: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 4(5), 167-225.
- Alpar, R. (2017). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler* (5. Baskı). Detay Yayıncılık.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 129-142.
- Amato, P. R. (2001). Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 15(3), 355.
- Amato, P. R., and Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 110(1), 26-46.
- Angrist, J., Lang, D. and Oreopoulos, P. (2009). Incentives and services for college achievement: Evidence from a randomized trial. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(1), 136-163.
- Araujo, P., ve Murray, J. (2010). Estimating the effects of dormitory living on student performance. *Economics Bulletin*, 30(1), 866-878.
- Arlı, E. (2013). Barınma yerinin üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal gelişim ve akademik başarı üzerindeki etkilerinin odak grup görüşmesi ile incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 173-178.
- Arpacı, F. ve Ersoy, A. F. (2003). Orta öğretimdeki gençlerin konut koşulları ve konutun gencin gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1-17.
- Austin, P. C. (2011). An introduction to propensity score methods for reducing the effects of confounding in observational studies. *Multivariate behavioral research*, 46(3), 399-424.
- Ayaz, N. ve Başdağ, S. (2016). Hizmet satın alma davranışı: Üniversite öğrencilerinin özel yurt seçimleri. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 122-135.
- Ayhan, F. (2005). *Ege öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Aytekin, A., ve Barışık, S. (2010). Öğrencilerin yurt veya ev ortamını tercih etme önceliklerinin araştırılması Bartın Orman Fakültesi örneği. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1(1), 1-15.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Becker, W. E., ve Toutkoushian, R. K. (2013). On the meaning of markets in higher

- education. *Higher education: Handbook of theory and research* içinde (ss. 323-376). Springer, Dordrecht.
- Bettinger, E. (2015). Need-based aid and college persistence: The effects of the Ohio College opportunity grant. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 102S-119S. <https://doi.org/10.3102/0162373715576072>
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi* (1. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Brookhart, M. A., Schneeweiss, S., Rothman, K. J., Glynn, R. J., Avorn, J. ve Stürmer, T. (2006). Variable selection for propensity score models. *American journal of epidemiology*, 163(12), 1149-1156.
- Cansız, M., Ozbaylanlı, B., ve Çolakoğlu, M. H. (2019). Okul türünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 275-314.
- Coca-Perraillon, M. (2006). *Matching with propensity scores to reduce bias in observational studies*. Proceedings of NorthEast SAS Users Group Conference (NESUG), Philadelphia, ABD.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2004, Temmuz, 6-9). *biyoloji* öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen etmenler, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya, Türkiye.
- Çelik, B. ve Arpacık, R. (1991). Ankara Üniversitesi Veteriner fakültesi öğrencilerinin barınma koşullarının ders başarıları üzerine etkisinin biyometrik analizi. *Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 38(3), 417-432.
- Dalkılıç, F. ve Aydın, Ö. (2017). Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin Devamsızlık Davranışlarını Etkileyen Faktörler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 546-553
- Demirtaş, H., ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Anı Yayınları.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- GSB. (2022a). *2021 yılı faaliyet raporu*. <https://sgb.gsb.gov.tr/Public/Edit/images/SGB/012014/2021%20Faaliyet%20Raporu.pdf> adresinden 19 Mayıs 2024 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- GSB. (2022b). *GSB yurtlarına yerleştirme oranı*. <https://www.gsb.gov.tr/haber-detay.html/814> adresinden 20 Mayıs 2024 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- GSB. (2023). *2022 yılı faaliyet raporu*. https://sgb.gsb.gov.tr/Public/Edit/images/SGB/012014/2022FaaliyetRaporu_Yayim121023.pdf adresinden 19 Mayıs 2024 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- GSB. (2024). *2023 yılı faaliyet raporu*. <https://sgb.gsb.gov.tr/Public/Edit/images/SGB/012014/2023%20Faaliyet%20Raporu.pdf> adresinden 19 Mayıs 2024 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Gök, E. (2016). The Turkish higher education system from the kaleidoscope of Martin Trow. *Eğitim ve Bilim*, 41(184), 147-168. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.3193>
- Greifer, N. (2019). *Covariate balance tables and plots: A guide to the cobalt package*. https://cran.r-project.org/web/packages/cobalt/vignettes/cobalt_A0_basic_use.html adresinden 25 Eylül 2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Gülleroğlu, D. (2005). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasına ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Günay, D. ve Günay, A. (2016). Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim okullaşma oranları ve gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 2016, 13-30.
- Gündüz, M. (2014). Eski çağda eğitim. M. Şişman (Ed.), *Eğitim Tarihi (ss.1-29)* içinde. Anadolu Üniversitesi, AÖF Yayınları.
- Gür, B.S., Çelik, Z., Kurt, T. ve Yurdakul, S. (2017). *Yükseköğretime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Harrell, F. (2019). Package 'Hmisc'. <https://cran.r-project.org/web/packages/Hmisc/Hmisc.pdf> adresinden 25 Eylül 2019 tarihinde alınmıştır.
- Hauschildt K., Gwosc C., Schirmer H. ve Wartenbergh-Cras F. (2021). Social and economic conditions of student life in Europe: EUROSTUDENT VII synopsis of indicators 2018–2021. WBV Media GmbH & Co. KG Bielefeld.
- Ho, D., Imai, K., King, G ve Stuart, E. (2007). Matching as nonparametric preprocessing for reducing model dependence in parametric causal inference. *Political Analysis*, 15(3), 199-236. [https://doi.org/10.1093/pan/15\(3\)/199](https://doi.org/10.1093/pan/15(3)/199)
- Karabacak, M. ve Sayılı, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin barınma yeri tercihleri: Havza Meslek Yüksekokulu örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 195-216.
- Karagöz, Y. (2010). İlişki katsayıları ile öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 425-446.
- Koç, M. ve Polat, Ü. (2006). The mental health of university students. *Journal of Human Sciences*, 3(2).
- KYK. (2015). *Türkiye'de yükseköğrenim gençliğinin barınma, yurt ve kredi sorunlarının araştırılması*. KYK Yayınları.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P. ve Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International results in science*. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/> adresinden 5 Kasım 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- MEB. (2019). *Milli eğitim istatistikleri 2018-2019*. MEB Yayınları.
- OECD. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> adresinden 3 Nisan 2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Özer, H. ve Sarı, A. (2016). Kovaryans analizi modelleriyle üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi İİBF öğrencileri için bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 105-126.
- Özgür, G., Babacan Gümüş, A. ve Durdu, B. (2010). Evde ve yurttan kalan üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 25-32.
- Reifman, A., Villa, L. C., Amans, J. A., Rethinam, V. ve Telesca, T. Y. (2001). Children of divorce in the 1990s: A meta-analysis. *Journal of Divorce & Remarriage*, 36(1-2), 27-36.
- Rosenbaum, P.R. ve Rubin, D.B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects, *Biometrika*, 70(1), 41-55.
- Salzinger, L. L. (1982). The ties that bind: The effect of clustering on dyadic relationships. *Social Networks*, 4(2), 117-145.
- STB. (2019). *İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması SEGE-2017*. <https://www.sanayi.gov.tr/merkez-birimi/b94224510b7b/sege/il-sege-raporlari> adresinde 4 Nisan 2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Schultz, B. R. (2008). *A descriptive study of freshmen adjustment to college at the University of Alaska*. University of La Verne.
- Sneyers, E., Agasisti, T., De Witte, K. ve Graziosi, G. (2016). *The impact of scholarships on students' performance: a study on five Italian universities*. DEAMS Research Paper Series 2016, 1(1).
- Staffa, S. J., ve Zurakowski, D. (2018). Five steps to successfully implement and evaluate propensity score matching in clinical research studies. *Anesthesia & Analgesia*, 127(4), 1066-1073.
- Suna, H. E., Gür, B. S., Gelbal, S. ve Ozer, M., (2020). Science high school students' socioeconomic background and their preferences regarding their transition into higher education. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 356-370. <https://doi.org/10.2399/yod.20.734921>
- Şahinli, M. A. ve Kılınc, N. Ş. (2014). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (KMÜ) öğrencilerinin barınma sorunlarının tespiti ve değerlendirilmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2, 87-103.
- Şanlı Kula, K. ve Saraç, T. (2016). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 227-242.
- Şeker, R., Çınar, D. ve Özkaya, A. (2004, Temmuz, 6-9). Çevresel faktörlerin üniversite öğrencilerinin başarı düzeyine etkileri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya, Türkiye.
- Trow, M.A. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Berkeley: Institute of Governmental Studies, 2005. <http://escholarship.org/uc/item/96p3s213#page-2> adresinden 23 Ocak 2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Tuna, Y. ve Yumuşak, İ.G. (2011). Kalkınmışlık göstergesi olarak beşeri kalkınma indeksi ve Türkiye üzerine bir değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 52(1), 1-26.
- URAP. (2019). 2019-2020 URAP Türkiye Sıralaması. <https://newtur.urapcenter>

- org/Rankings/2019-2020/T%C3%BCm%20%C3%9Cniversitelerin%20 Genel%20Puan%20Tablosu adresinden 18 Temmuz 2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Uslu, S. Y. (2017). The relationship between students' residence type and academic achievement. *International Journal of Educational Research*, 8(2), 9-14.
- Wissema, J. G. (2009). *Towards the third generation university: Managing the university in transition*. Edward Elgar.
- Wolman, B. B. (1973). *Dictionary of behavioral science*. Van Nostrand Reinhold.
- Yıldırım, İ., Demirtaş Zorbaz, S., Ulaş, Ö., Kızıldağ, S. ve Dinçel, E. F. (2017). Akademik başarısı düşük ve yüksek olan üniversite öğrencilerinin nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2190-2214.
- Yıldırım, T. (2016). Farklı standartta yurtlarda barınan öğrencilerinin akademik başarılarının karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 31-44.
- YBS. (2024). *Yükseköğretim istatistikleri, öğrenci sayıları özet tablosu*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 30 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.
- YÖK. (2022a). *Yükseköğretime geçişte öğrenci hareketliliği*. Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- YÖK. (2022b). *4'lük sistemdeki notların 100'lük sistemdeki karşılıkları* <https://oyp.yok.gov.tr/Documents/Anasayfa/4lukSistem.pdf> adresinden 10 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.
- Yüksel, N. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yurtları tercih etme nedenlerinin lojistik regresyon analizi ile belirlenmesi Kırşehir Ahi Evran örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Eğitim Bilimleri Odağında Türkiye'deki Üniversitelerin Değerlendirilmesi: İkincil Veri Analizi

Evaluation of Universities in Türkiye Focusing on Educational Sciences: Secondary Data Analysis

Murat Korucuk^{1*} 

¹Kafkas Üniversitesi, Sankamış Spor Bilimleri Fakültesi, Kars, Türkiye

Özet: Bu çalışmada, 93 ülkede 2500 üniversiteden elde edilen verileri birçok kriterle göre sıralayan Times Higher Education World University Rankings (THE) tarafından yapılan değerlendirme sonuçlarının Türkiye'de faaliyet gösteren üniversiteler odağında analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda THE'nin sıralamasında eğitim bilimleri alanında dünya genelindeki ilk 10 üniversite ile Türkiye'de faaliyet gösteren üniversitelerin aktif öğrenci sayılarının, akademik personel başına düşen öğrenci sayılarının, uluslararası öğrenci oranlarının, kadın/erkek öğrenci oranlarının ve bu değişkenler bağlamında genel sıralamalarının son beş yıl içerisindeki değişiminin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında ilgili değişkenler odağında Türkiye'deki üniversitelerin farklılaşma düzeylerinin belirlenmesi de amaçlanmıştır. Çalışmada ikincil veri analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bu çalışmanın verileri THE internet sayfasından edinilmiştir. Araştırma sorularının çözülmesinde betimsel istatistiksel yöntemler ile parametrik olmayan fark testlerinden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda eğitim bilimleri alanında Türkiye'de değerlendirmeye alınan üniversiteler ile Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin aktif öğrenci sayılarının, akademik personel başına düşen öğrenci sayılarının ve uluslararası öğrenci oranlarının istatistiksel açıdan farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kadın/erkek öğrenci oranları açısından istatistiksel açıdan bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite Sıralaması, Eğitim Bilimleri, İkincil Veri Analizi.

Abstract: This study aims to analyze the evaluation results made by Times Higher Education World University Rankings (THE), which ranks the data obtained from 2500 universities in 93 countries according to many criteria, with the focus of universities operating in Türkiye. In this context, it is aimed to determine the changes in the number of active students, the number of students per academic staff, international student ratios, female/male student ratios and general rankings of universities operating in Türkiye with the top 10 universities worldwide in the field of educational sciences in the ranking of THE within the last five years. In addition, it is also aimed to determine the differentiation levels of universities in Türkiye with the focus on relevant variables. Secondary data analysis method was used in the study. The data of this study were obtained from THE website. Descriptive statistical methods and nonparametric difference tests were used to analyze the research questions. As a result of the study, it was concluded that the number of active students, the number of students per academic staff and the rates of international students of the universities evaluated in Türkiye and the top 10 universities in the world in the field of educational sciences differ statistically. However, it was concluded that there was no statistical difference in terms of female/male student ratios.

Keywords: University Ranking, Educational Sciences, Secondary Data Analysis.

1. Giriş

Toplumsal açıdan beklentilere yanıt verebilen bireylerin yaratılmasında eğitimin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Eğitim insanlık tarihi kadar eski olsa da günümüzde

özellikle mesleki beklentilerin karşılanması ve kalkınmada yükseköğretimin ön plana çıktığı bilinmektedir. Literatürde, yükseköğretim kavramı yerine sıklıkla üniversite kavramı kullanılmaktadır. Üniversite kavramı Latince "universitas"tan türetilmiş, müşterek bir hedefe

* İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ muratkorucuk@kafkas.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 00.00.2024
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 20.00.2024
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 00.00.2024
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 00.00.2024



ulaşmak için farklı bireylerin oluşturduğu topluluk anlamındayken; günümüzde bilimsel açıdan özerk, eğitim-öğretim ve araştırma-yayın yapan, enstitü, fakülte, yüksekokul, meslek yüksekokulu gibi alt birimlerden meydana gelen kamu tüzel kişiliği olan eğitim-öğretim kurumu şeklinde tanımlanmaktadır (Antalyalı, 2008; Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2023).

Yükseköğretimin Han Hanedanı'ndan (Çin) Platon'a (Akademia) kadar uzanan derin bir tarihi vardır (Doğramacı, 2007). Ancak yükseköğretimin günümüzdeki şeklini alması uzun zaman almıştır. Modern anlamda yükseköğretim kurumlarının ortaya çıkışında savaşlar, salgın hastalıklar, Amerika kıtasının keşfi, İstanbul'un fethi, matbaanın icadı gibi birçok olay etkili olmuştur (Gürüz, 2003). Bu süreçte Bologna, Paris ve Oxford, Montpellier, Padua, Orleans, Cambridge Üniversitesi gibi yükseköğretim kurumları ortaya çıkmıştır (Antalyalı, 2008). Bu yükseköğretim kurumlarını sonraki yıllarda University College London başta olmak üzere Avrupa'da birçok üniversite takip etmiş ve 19. yüzyılın ikinci yarısından sonrasında Amerikan üniversitelerinin uluslararası tanınırlığı giderek artmıştır (Reed, 2004). Türk tarihi incelendiğinde ise ilk yükseköğretim kurumlarının medreseler olduğu görülmektedir. Temelde dini eğitim vermek üzere kurulan medreselerde tarih, coğrafya, felsefe ve matematik alanında da dersler verilmekteydi (Bala, 2019; Yılmaz, 2016). Selçuklu Devleti'nde Tuğrul Bey, Osmanlı Devleti'nde Orhan Gazi tarafından kurulan ilk medreseler yüzlerce yıl Türk tarihinin yükseköğretim kurumları olarak işlev görmüştür (Çağatay, 1990; Kılıç, 2015). 17. ve 18. yüzyıla beraber etkinliği azalan medreselerin yapısı değişmiş ve nihai olarak medreseler toplumun ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirmekten uzaklaşmıştır (Boy, 2017). 19. yüzyılda Avrupa'dan etkilenen Osmanlı Devleti döneminde açılan Mülkiye, Tıbbiye, Mühendishane gibi batılı tarzda kurulan okullar kurulmuş, bu okullar ile İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi gibi Türkiye'nin köklü üniversitelerinin temelleri atılmıştır (Gül & Gül, 2015; Güven, 2022). 2023 yılı itibarıyla Türkiye'de 129'u Devlet ve 79'u Vakıf olmak üzere toplam 208 üniversite faaliyetlerini sürdürürken bu kurumlarda 2.647.054 ön lisans, 3.754.095 lisans, 434.485 yüksek lisans ve 114.508 doktora öğrencisi olmak üzere toplam 6.960.142 öğrenci eğitim almaktadır. 208 üniversitede 35.481 profesör, 23.510 doçent, 44.120 doktor öğretim üyesi, 36.379 öğretim görevlisi ve 42.960 araştırma görevlisi olmak üzere toplam 182.450 akademik personel görev yapmaktadır (YÖK, 2023).

Günümüzde binlerce üniversitenin faaliyetlerini sürdürdüğü bilinmekle beraber 21. yüzyılda yükseköğretimin temel amaçları toplumsal ihtiyaçlara karşılık verebilen, araştıran, sorgulayan, değerler sahibi bireyler yetiştirmek ve çeşitli alanlarda bilimsel araştırmalar yaparak topluma katkıda bulunmak şeklinde ifade edilebilir (Erdem, 2005; Jones, 1992). Ancak, üniversitelerin temel görevi eğitimidir ve eğitim bireyin kişisel-toplumsal-mesleki açıdan hedeflenen kazanımlarla

donatılmasını sağlamaktadır. Bu aşamada çağdaş eğitim yaklaşımlarında öğrenci merkezde yer alsa da öğretmen başarılı bir eğitim sürecinin temel unsurlarındandır. Mesleklerin mesleği (Işık, Çiltas & Baş, 2010) olarak tanımlanabilen öğretmenlik, eğitim odaklı sosyokültürel, ekonomik ve bilimsel açıdan yeterliğe sahip olunması gereken bir meslektir (Avalos, 2011; Şişman & Acat, 2003). Eğitimin ve öğretmenliğin bu niteliğinden dolayı öğretmen yetiştirme ve bunun da ötesinde eğitim bilimlerinin günümüzde yükseköğretim kurumlarında oldukça önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir (Duřa, Pânişoară, & Pânişoară, 2014). Eğitim bilimleri, eğitim temelli konuları (eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, eğitim yönetimi, eğitim teknolojisi, öğretim metodolojisi, öğretim yöntemleri vb.) ele alan, eğitimin bileşenleri olan programlar, karar alıcılar, öğrenciler ve öğretmenler gibi öğeleri inceleyen ve böylelikle eğitim politikalarının, öğrenme süreçlerinin, dolayısıyla hedef/kazanımların daha iyi hale getirilmesi için çalışan bir disiplindir (Fazlıoğulları & Kurul, 2012; Geary, 2008).

Üniversitelerin çeşitli kuruluşlar tarafından farklı temalara odaklanılarak yapılan değerlendirilmeleri mevcuttur (Damar, Özdağoğlu & Özveri, 2020). Bunların başında QS World University Rankings, Academic Ranking of World Universities (ARWU) veya Shanghai Ranking, Center for World University Rankings, Webometrics Ranking of World Universities ve Times Higher Education World University Rankings (THE) gelmektedir (Doğan, 2017; Saisana, d'Hombres & Saltelli, 2011). THE bilinirliği, yaygın veri toplama ağı, değerlendirmede kullandığı çeşitli kriterler (öğretim, araştırma, atıf, endüstri iş birliği gibi) ile bilim dallarına odaklı yaptığı sıralamalardan dolayı bu çalışmada değerlendirilmeye alınmıştır. THE, Dünya'da üniversiteleri çeşitli kriterlere göre değerlendiren öncü kuruluşlardandır. Bu amaçla THE yaklaşık 50 yıldır 93 ülkede bulunan 2500 kurumdaki 10 milyon noktadan elde ettiği verileri değerlendirmektedir. THE üniversiteleri öğretim, araştırma, atıf sayısı, uluslararası çalışma ortamı ve endüstri iş birliği kapsamında genel şekilde değerlendirmenin yanında üniversiteleri aktif öğrenci sayılarına, akademik personel başına düşen öğrenci sayılarına, uluslararası öğrenci oranlarına ve kadın/erkek öğrenci oranlarına göre de değerlendirmektedir. THE üniversiteleri genel olarak değerlendirirken sanat-beşerî, iş-ekonomi, klinik-sağlık, bilgisayar, mühendislik, hukuk, fizik, psikoloji, sosyal bilimler, yaşam bilimleri ve eğitim bilimleri gibi alanlarda yaptığı sınıflamalar da mevcuttur (THE, 2023). THE'nin ulusal ve uluslararası ölçekte elde edilen birçok veriyi sınıflandırma ve karşılaştırma yapma, güncel verileri düzenleme ve sunma, üniversitelerin üst sıralarda yer alabilmek için rekabete girmesini sağlayarak eğitim-araştırma-öğretim elemanı-öğrenci kalitesinin artmasını sağlama ile üniversitelerin çok boyutlu değerlendirilebilmesi gibi birçok avantajı bulunmaktadır. Ancak THE'nin literatürde sözü edilen bu avantajlarının yanında değerlendirmede kullanılan yöntem ve hesaplama tekniklerine ilişkin eleştiriler, üniversitelerin aşırı rekabetçi davranmalarına sebep olarak kuruluş fel-

sefe ve vizyonlarından uzaklaşmalarına sebep olabilme ile elde edilen verilerin güvenilirliğine ilişkin dezavantajları olduğuna vurgu yapılmaktadır. THE'nin avantajları ve dezavantajları göz önüne alındığında uluslararası boyutta birçok verinin kamuoyu ile paylaşıldığı ve böylelikle üniversitelerin üstün veya noksanlıklarına ayna tuttuğu ifade edilebilir (Baty, 2013; Baty, 2014; Galleli vd., 2022; Lim, 2021; Smith, 2020). Bu sebeptendir ki çalışmada, THE tarafından eğitim bilimleri alanında yapılan sıralama esas alınmıştır. Çalışmada, eğitim bilimleri alanında yapılan değerlendirmede esas alınan kriterler aktif öğrenci sayısı, akademik personel başına düşen öğrenci sayısı, uluslararası öğrenci oranı ve kadın/erkek öğrenci oranıdır.

Araştırma konusu ile ilgili literatürde Türkiye ve Dünya'nın farklı yerlerindeki üniversitelerin bilimsel üretkenlik (Damar, Özdağoğlu & Özveri, 2020), akademik performans (Alaşehir, 2010; Doğan, 2017; Özbaşı & Uslu, 2018) ve atf sayısı (Bornmann, Stefaner, de Moya Aneğón & Mutz, 2014) kapsamında incelendiği, üniversite değerlendirme sistemlerinin (Saka & Yaman, 2011) ve uluslararası arenada Türkiye'deki üniversitelerin yerinin (Arkali-Olcay & Bulu, 2016) ele alındığı çalışmalara rastlanabilir. THE'de Türkiye'deki üniversitelerin genel olarak değerlendirildiği çalışmalar (Bozoğlu, 2022; Asma & Ünal, 2022) görülmüştür. Benzer şekilde Sakar (2021) çalışmasında THE sıralamasında Türkiye'deki üniversitelerin konumunu incelemiştir. Ek olarak THE tarafından değerlendirmede üniversitelerin imajına etki eden unsurlar ele alınmıştır (Kalkan & Özden, 2017; Safón, 2019). Bir başka çalışmada Baty (2014), 2004-2012 yıllarında THE tarafından araştırma ve öğretim alanlarında yapılan üniversite sıralamalarını incelemiştir. Bunun yanında THE tarafından yapılan değerlendirmeye göre üniversitelerin mevcut sıralamalarını korumaları ve bu konudaki sürdürülebilirlikleri ele alınmıştır (Galleli, Teles, Santos, Freitas-Martins & Hourneaux-Junior, 2022; Bautista-Puig, Orduña-Malea & Perez-Esparrells, 2022). Diğer taraftan Sharif (2015), THE'de üst sıralarda yer alan üniversitelerin temel özelliklerini açıklama üzerine çalışma yürütmüştür. Bu çalışmaların yanında literatürde sıklıkla farklı ülke/bölgelerdeki üniversitelerin çeşitli değişkenler odağında değerlendirildiği ve sıralandığı araştırmalara rastlanabilmektedir (Eccles, 2002; Lukman, Krajnc & Glavič, 2010; Merisotis & Sadlak, 2005; Millot, 2015; Pavel, 2015).

İlgili literatür değerlendirildiğinde, çalışmaların sıklıkla üniversitelerin farklı niteliklerine (bilimsel üretkenlik, akademik performans, atf sayısı, öğretim ve araştırma gibi) göre değerlendirildiği, üniversitelerin imajına etki eden unsurların açıklandığı çalışmalar ile Türkiye'deki üniversitelerin sıralamalarının genel bir değerlendirmeyle ele alındığı çalışmalar olduğu görülebilir. Bunun yanında, literatürde üniversitelerin farklı ülke/bölgelerde farklı kriterlere göre sınıflandırıldığı/sıralandığı çalışmalara da sıklıkla rastlanmaktadır. Ancak, yapılan literatür taramasında THE tarafından yapılan sıralamalar ile ilgili az sayıda çalışmanın olduğu, Türk ve

dünya üniversitelerinin eğitim bilimleri alanında karşılaştırıldığı güncel bir çalışmanın ise literatürde bir boşluk olarak durduğu görülmüştür. Bunun yanında eğitim bilimleri alanında Türkiye'deki üniversitelerin farklılaştığı noktaların tespit edilmesiyle eğitim bilimleri alanı ile uygulayıcılar, karar alıcılar ve araştırmacılara katkıda bulunulacağı düşünülebilmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmada, 93 ülkede 2500 üniversiteden elde edilen verileri birçok kritere göre sıralayan THE Dünya Üniversite Sıralamalarının Türkiye'de faaliyet gösteren üniversiteler odağında analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda THE'nin sıralamasında eğitim bilimleri alanında dünya genelindeki ilk 10 üniversite ile Türkiye'de faaliyet gösteren üniversitelerin aktif öğrenci sayılarının, akademik personel başına düşen öğrenci sayılarının, uluslararası öğrenci oranlarının, kadın/erkek öğrenci oranlarının ve bu değişkenler bağlamında genel sıralamalarının son beş yıl içerisindeki değişimi ile bu değişkenler odağında fark düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, Türkiye için eğitim bilimleri alanında THE tarafından elde edilen verilere ancak son beş yıllık bir periyotta ulaşılabildiğinden dolayı son beş yıl değerlendirilmiştir.

Bu çalışma ile Türkiye'deki üniversitelerin eğitim bilimleri alanında farklı temalarda uluslararası sıralamaları açıklanmıştır. Bunun yanında Türkiye'deki üniversitelerin Dünya genelindeki ilk 10 üniversite ile farklılıkları ortaya konmuştur. Böylelikle Türkiye'de faaliyetlerini yürüten üniversitelerin eğitim bilimleri alanındaki durumlarına katkıda bulunulabilmesi amacıyla üniversitelerin güçlü/zayıf yönleri belirlenmiş ve Türkiye'deki üniversitelerin son beş yıllık durumları ortaya konmuştur ki; bunun sonucunda üniversitelerin uluslararası sıralamada daha iyi hale getirilebilmesi için birtakım öneriler sunulmuştur. Çalışmanın amaçları kapsamında geliştirilen araştırma soruları şunlardır:

1. THE tarafından eğitim bilimleri alanında yapılan genel değerlendirmeye göre ilk 10 üniversitenin son beş yıllık sıralaması nasıldır?

1.1. Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin eğitim bilimleri alanında aktif öğrenci sayısına göre son beş yıllık sıralaması nasıldır?

1.2. Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin eğitim bilimleri alanında akademik personel başına düşen öğrenci sayısına göre son beş yıllık sıralaması nasıldır?

1.3. Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin eğitim bilimleri alanında uluslararası öğrenci oranına göre son beş yıllık sıralaması nasıldır?

1.4. Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin eğitim bilimleri alanında kadın/erkek öğrenci oranına göre son beş

yıllık sıralaması nasıldır?

2. THE tarafından eğitim bilimleri alanında yapılan genel değerlendirmeye göre Türkiye'deki üniversitelerin son beş yıllık sıralaması nasıldır?

2.1. Eğitim bilimleri alanında yapılan değerlendirmede aktif öğrenci sayısına göre Türkiye'deki üniversitelerin son beş yıllık sıralaması nasıldır?

2.2. Eğitim bilimleri alanında yapılan değerlendirmede akademik personel başına düşen öğrenci sayısına göre Türkiye'deki üniversitelerin son beş yıllık sıralaması nasıldır?

2.3. Eğitim bilimleri alanında yapılan değerlendirmede uluslararası öğrenci oranına göre Türkiye'deki üniversitelerin son beş yıllık sıralaması nasıldır?

2.4. Eğitim bilimleri alanında yapılan değerlendirmede kadın/erkek öğrenci oranına göre Türkiye'deki üniversitelerin son beş yıllık sıralaması nasıldır?

3. Eğitim bilimleri alanında Türkiye'deki üniversitelerin aktif öğrenci sayıları ile Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin aktif öğrenci sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

4. Eğitim bilimleri alanında Türkiye'deki üniversitelerin akademik personel başına düşen öğrenci sayıları ile Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin akademik personel başına düşen öğrenci sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

5. Eğitim bilimleri alanında Türkiye'deki üniversitelerin uluslararası öğrenci oranları ile Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin uluslararası öğrenci oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

6. Eğitim bilimleri alanında Türkiye'deki üniversitelerin kadın/erkek öğrenci oranları ile Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin kadın/erkek öğrenci oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada THE tarafından eğitim bilimleri alanında sunulan verilerin Türkiye ve dünya genelindeki ilk 10 üniversite ekseninde karşılaştırılmasına odaklanılmıştır. Çalışmada, THE tarafından sunulan birincil veriler gözden geçirilmiş, düzenlenmiş ve tekrar analiz edilmiştir. Bu sebeple çalışmada nicel desenler arasında gösterilebilen ikincil veri analizi yönteminden yararlanılmıştır. İkincil veri analizi araştırmacıya zaman ve maliyet tasarrufu sağlarken birçok verinin tekrar değerlendiril-

mesine ve böylelikle farklı sonuçlara ulaşılmasına imkân sunabilmektedir (Goodwin, 2012; Johnston, 2014). Diğer bir ifadeyle bu çalışmada ikincil veri analizi kullanılarak eğitim bilimleri alanında THE'nin oluşturduğu veriler Türkiye odaklı analiz edilmiştir.

2.2. Veri Kaynağı

Bu çalışmanın verileri THE Dünya Üniversite Sıralamaları internet sayfasından edinilmiştir. THE, 50 yıldır 93 ülkede 2500 kurumda yer alan 10 milyon veri toplama noktasından elde ettiği verileri her yıl düzenli olarak kullanıcıların hizmetine sunmaktadır. THE verileri birçok kritere göre sınıflandırmaktadır. Bu çalışmanın amacı kapsamında ele alınan temel değişkenler aktif öğrenci sayısı, akademik personel başına düşen öğrenci sayısı, uluslararası öğrenci oranı ve kadın/erkek öğrenci oranıdır. Bu doğrultuda, THE resmî web sayfasından "By subject" ve "Education" sekmesi vasıtasıyla açılan pencerede öncelikle eğitim bilimleri alanında dünyadaki en iyi 10 üniversiteye ait son beş yıllık verilere ulaşılmıştır. Daha sonra benzer şekilde Türkiye'de eğitim bilimleri alanında sıralamaya girebilen tüm üniversitelere ait son beş yıllık veriler değerlendirilmek üzere alınmıştır. THE tarafından son beş yıla ait sunulan veriler ile analiz sürecine geçilmeden önce veriler kontrol edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle birincil veriler (www.timeshighereducation.com'da yer alan veriler) eğitim bilimleri alanında en az doktor unvanına sahip olan iki araştırmacı ile sayısal yöntemler alanında en az doktor unvanına sahip bir araştırmacının görüşlerine sunulurken ikincil veri olarak kullanılabilirlikleri değerlendirilmiştir.

2.3. Veri Analizi

Veri analizi Andersen, Prause ve Silver (2011) tarafından ifade edilen dört aşamalı süreçte yürütülmüştür. Bu sebeple ilk olarak araştırma konusu olan ikincil veriler belirlenmiş ve uzman kontrolüne (iki eğitim bilimleri uzmanı ile bir sayısal yöntemler uzmanı) sunulmuştur. İkinci adım olarak araştırma sorularının cevaplanması amacıyla gerekli olan veri setleri oluşturulmuştur. Andersen, Prause ve Silver (2011) üçüncü adım olarak varsa nitel verilerin kodlamalar vasıtasıyla sayısal verilere dönüştürülmesini önermektedir. Bu çalışmada verilerin tamamı sayısal olduğundan dolayı bu aşamada herhangi bir işlem yapılmamış, doğrudan dördüncü ve son aşamaya geçilmiştir. Bu aşamada verilere uygulanacak istatistik tekniklere karar verilebilmesi için oluşturulan veri setleri kontrol edilmiştir. İlk iki araştırma sorusu ile bu sorulara ait alt soruların çözümlenmesinde betimsel istatistiksel yöntemler kullanılmış ve tablolardan yararlanılarak veriler açıklanmıştır. 3., 4., 5. ve 6. araştırma sorularının çözümlenmesi sürecinde veri setlerinde dağılımın 30'dan küçük olmasından dolayı nonparametrik fark testlerinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda 3., 4., 5. ve 6. araştırma sorularına ilişkin analizlerde iki bağımsız grubun karşılaştırılmasına imkân sunan ve 30'dan

küçük örneklerde daha doğru sonuçlar veren (Binkak, 2014; Ruxton, 2006) Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Veri analizinde anlamlılık düzeyi .05'tir ve analizlerde SPSS 22.0 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Veri analizinde verilerin geçerliğin sağlanabilmesi için veriler güvenilir bir kaynaktan elde edilmiş ve ulaşılan veriler uzman kontrollerine sunulmuştur. Güvenirliği sağlanabilmesi için hazırlanan veri setlerinin ayrı ayrı Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları (α) hesaplanmış ve bunun yanında veriler iki yarı test tekniği ile kontrol edilmiştir. Bu kapsamda ulaşılan sonuçlar ► **Tablo 1**'de sunulmuştur.

Tablo 1. Güvenirlik Kontrolleri

Değişken	Güvenirlik Analizi	(α)
Aktif Öğrenci Sayısı	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı	.96
	İki Yarı Test: 1. Kısım	.94
	İki Yarı Test: 2. Kısım	.96
Akademik Personel/ Öğrenci Sayısı	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı	.99
	İki Yarı Test: 1. Kısım	.93
	İki Yarı Test: 2. Kısım	.98
Uluslararası Öğrenci Oranı	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı	.99
	İki Yarı Test: 1. Kısım	.99
	İki Yarı Test: 2. Kısım	.98
Kadın/Erkek Öğrenci Oranı	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı	.88
	İki Yarı Test: 1. Kısım	.77
	İki Yarı Test: 2. Kısım	.71

Tablo 1'de yer alan veriler değerlendirildiğinde tüm değişkenlerde " α " değerinin .71 ile .99 aralığında olduğu görülmektedir. Bu değerler Nunally (1970) ile Agbo (2010) tarafından belirtilen referans aralıklardadır ve verilerin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

3. Bulgular

Araştırma bulgularının sunulabilmesi amacıyla □Tabloların hazırlanmasında THE internet sitesinden (www.timeshighereducation.com) yararlanılmıştır. Araştırmada bütünlüğün, akıcılığın ve anlaşılabilirliğin sağlanabilmesi amacıyla araştırma bulguları araştırma soruları ile ilişkili biçimde sunulmuştur. Bu kapsamda, ele alınan ilk araştırma sorusunun "THE tarafından eğitim bilimleri alanında yapılan genel değerlendirmeye göre ilk 10 üniversitenin son beş yıllık sıralaması nasıldır?" cevaplanabilmesi amacıyla ► **Tablo 2** hazırlanmıştır.

Tablo 2'de görüldüğü gibi eğitim bilimleri alanında THE tarafından yapılan genel değerlendirmede Stanford Üniversitesi 2019 yılından bugüne kadar ilk sırada yer almaktadır. Stanford Üniversitesi'ni son iki yıldır (2023 ve 2022) Kaliforniya Üniversitesi (Berkeley) takip etmektedir. İlgili tablo bütün olarak değerlendirildiğinde; eğitim bilimleri alanında son beş yıldır ilk onda yer alan üniversitelerin (son beş yılda ilk 10'da 14 farklı üniversite yer almıştır.) 10 tanesi Amerika Birleşik Devletleri'nde, 2 tanesi İngiltere'de ve 2 tanesi Çin'de bulunmaktadır.

Birinci araştırma sorusuna ait ilk alt sorunun "1.1. Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin eğitim bilimleri alanında aktif öğrenci sayısına göre son beş yıllık sıralaması nasıldır?" cevaplanabilmesi amacıyla ► **Tablo 3** hazırlanmıştır.

Tablo 3'te görüldüğü gibi eğitim bilimleri alanında THE tarafından yapılan aktif öğrenci sayısı odaklı değerlendirmede Michigan Üniversitesi 2019 yılından bugüne kadar ilk sırada yer almaktadır. Tabloda Kaliforniya (Berkeley), Harvard, Oxford, Cambridge, Hong Kong ve Stanford Üniversitesi'nin aktif öğrenci sayısı kapsamında 2019-2023 yıllarında istikrarlı davrandığı ve öğrenci sayılarını koruduğu görülmektedir. Bunun yanında

Tablo 2. THE Genel Değerlendirme (2019-2023)

Üniversite	Sıra (THE Genel)				
	2023	2022	2021	2020	2019
Stanford Üniversitesi	1	1	1	1	1
Kaliforniya Üniversitesi (Berkeley)	2	2	4	5	3
Harvard Üniversitesi	3	3	3	2	2
Cambridge Üniversitesi	4	5	6	7	10
Hong Kong Üniversitesi	5	6	5	3	4
Oxford Üniversitesi	6	4	2	4	5
Pekin Üniversitesi	7	8	--	--	--
Michigan Üniversitesi	8	10	9	10	8
Michigan Devlet Üniversitesi	9	--	--	--	--
Pensilvanya Üniversitesi	10	--	--	6	6
Tsinghua Üniversitesi	--	7	7	--	--
Vanderbilt Üniversitesi	--	9	10	--	--
Kaliforniya Üniversitesi (Los Angeles)	--	--	8	8	9
Wisconsin-Madison Üniversitesi	--	--	--	9	7

eğitim bilimleri alanında genel sıralamada birinci olan Stanford Üniversitesi'nin aktif öğrenci sıralamasında sonlarda (9. ve 10.) yer alması dikkat çekicidir.

Birinci araştırma sorusuna ait ikinci alt sorunun “1.2. Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin eğitim bilimleri alanında akademik personel başına düşen öğrenci sayısına göre son beş yıllık sıralaması nasıldır?” cevaplanabilmesi amacıyla ► **Tablo 4** hazırlanmıştır.

Tablo 4'te görüldüğü gibi eğitim bilimleri alanında THE tarafından yapılan akademik personel başına düşen öğrenci sayısı odaklı değerlendirmede Vanderbilt, Pensil-

vanya, Stanford, Michigan ve Harvard Üniversitesi'nin akademik personel başına düşen öğrenci sayısının 10'un altında olduğu görülmüştür. Diğer taraftan akademik personel başına en fazla öğrenci düşen üniversiteler ise Kaliforniya (Berkeley) ve Hong Kong Üniversitesi'dir. Eğitim bilimleri alanında genel sıralamada birinci olan Stanford Üniversitesi akademik personel başına düşen öğrenci sayısında 9. sıradadır ve akademisyen başına yaklaşık 7 öğrenci düşmektedir. Tablo bir bütün olarak değerlendirildiğinde; eğitim bilimleri alanında THE genel sıralamasında en iyi üniversitelerin akademik personel başına düşen öğrenci sayıları 3 ile 19.8 arasında değiştiği ve bu oranın oldukça az olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3. THE Aktif Öğrenci Sayısına Göre Değerlendirme (Dünya)

Üniversite	Yıl	AÖS'ye Göre Sıra (THE Dünya)					Aktif Öğrenci Sayıları (THE)				
		2023	2022	2021	2020	2019	2023	2022	2021	2020	2019
Michigan Üniversitesi		1	1	1	1	1	45.912	44.663	43.873	42.982	41.831
Michigan Devlet Üniversitesi		2	--	--	--	--	45.465	--	--	--	--
Kaliforniya Üni. (Berkeley)		3	2	3	2	4	40.921	40.306	39.918	41.081	36.468
Pekin Üniversitesi		4	4	--	--	--	31.994	31.606	--	--	--
Harvard Üniversitesi		5	5	5	5	5	21.887	21.574	21.261	20.823	20.595
Pensilvanya Üniversitesi		6	--	--	7	6	21.453	--	--	20.578	20.443
Oxford Üniversitesi		7	6	6	6	7	20.965	20.835	20.775	20.665	20.300
Cambridge Üniversitesi		8	7	7	8	8	20.185	19.680	19.370	18.980	18.750
Hong Kong Üniversitesi		9	8	8	9	9	18.087	18.037	18.135	18.260	18.122
Stanford Üniversitesi		10	9	9	10	10	16.164	16.319	16.223	16.135	15.878
Tsinghua Üniversitesi		--	3	4	--	--	--	38.221	37.484	--	--
Vanderbilt Üniversitesi		--	10	10	--	--	--	12.366	12.139	--	--
Kaliforniya Üni. (Los Ang.)		--	--	2	3	2	--	--	41.673	41.066	39.464
Wisconsin-Madison Üni.		--	--	--	4	3	--	--	--	39.154	39.193
Genel Ortalama							28.303	26.361	27.085	27.972	27.104

Tablo 4. THE AP/ÖS'ye Göre Değerlendirme (Dünya)

Üniversite	Yıl	AP/ÖS'ye Göre Sıra (THE Dünya)					Akademik Personel/Öğrenci Sayıları (THE)				
		2023	2022	2021	2020	2019	2023	2022	2021	2020	2019
Kaliforniya Üni. (Berkeley)		1	1	1	2	2	18.4	18.9	19.8	13.7	13.2
Hong Kong Üniversitesi		2	2	2	1	1	18.2	18.3	18.2	18.2	18.1
Cambridge Üniversitesi		3	4	5	4	4	11.3	11.1	11.0	10.9	10.9
Michigan Devlet Üniversitesi		4	--	--	--	--	16.0	--	--	--	--
Oxford Üniversitesi		5	5	4	3	3	10.6	10.7	11.1	11.2	11.0
Pekin Üniversitesi		6	6	--	--	--	10.3	10.2	--	--	--
Harvard Üniversitesi		7	7	7	6	7	9.6	9.5	9.3	9.2	9.1
Michigan Üniversitesi		8	8	8	8	8	8.2	8.1	8.3	8.3	8.3
Stanford Üniversitesi		9	9	9	9	9	7.1	7.3	7.4	7.3	7.4
Pensilvanya Üniversitesi		10	--	--	10	10	6.3	--	--	6.5	6.4
Tsinghua Üniversitesi		--	3	3	--	--	--	11.5	11.6	--	--
Vanderbilt Üniversitesi		--	10	10	--	--	--	3.0	3.0	--	--
Kaliforniya Üni. (Los Ang.)		--	--	6	7	6	--	--	10.0	9.4	9.2
Wisconsin-Madison Üni.		--	--	--	5	5	--	--	--	10	10.5

Birinci araştırma sorusuna ait üçüncü alt sorunun “1.3. Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin eğitim bilimleri alanında uluslararası öğrenci oranına göre son beş yıllık sıralaması nasıldır?” cevaplanabilmesi amacıyla ►**Tablo 5** hazırlanmıştır.

Tablo 5’te görüldüğü gibi eğitim bilimleri alanında THE tarafından yapılan uluslararası öğrenci oranı odaklı değerlendirmede 2019-2023 yıllarında ilk beşi sırasıyla Hong Kong, Oxford, Cambridge, Harvard ve Stanford Üniversitesi oluşturmaktadır. Bu üniversitelerin uluslararası öğrenci oranlarının %44 ile %23 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu oran üniversite öğrencilerinin

yaklaşık olarak ½’si ile ¼’ünün yabancı öğrencilerden oluştuğunu göstermektedir.

Birinci araştırma sorusuna ait dördüncü alt sorunun “1.4. Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin eğitim bilimleri alanında kadın/erkek öğrenci oranına göre son beş yıllık sıralaması nasıldır?” cevaplanabilmesi amacıyla ►**Tablo 6** hazırlanmıştır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi eğitim bilimleri alanında THE tarafından yapılan kadın/erkek öğrenci oranı odaklı değerlendirmede 2019-2023 yıllarında kadın/erkek öğrenci oranlarının üniversitelerde benzer nitelik taşıdığı ve

Tablo 5. THE Uluslararası Öğrenci Oranına (%) Göre Değerlendirme (Dünya)

Üniversite	Yıl	UÖÖ'ya Göre (THE Dünya)					Uluslararası Öğrenci Oranı (%)-(THE)				
		2023	2022	2021	2020	2019	2023	2022	2021	2020	2019
Hong Kong Üniversitesi		1	1	1	1	1	43	43	43	44	43
Oxford Üniversitesi		2	2	2	2	2	42	42	41	41	40
Cambridge Üniversitesi		3	3	3	3	3	39	39	38	37	37
Harvard Üniversitesi		4	4	4	4	4	25	24	25	24	26
Stanford Üniversitesi		5	5	5	5	5	24	23	23	23	23
Kaliforniya Üni. (Berkeley)		6	6	6	7	7	24	23	17	17	17
Pensilvanya Üniversitesi		7	--	--	6	6	23	--	--	21	20
Pekin Üniversitesi		8	7	--	--	--	19	19	--	--	--
Michigan Üniversitesi		9	8	7	8	8	17	17	17	17	17
Michigan Devlet Üniversitesi		10	--	--	--	--	13	--	--	--	--
Tsinghua Üniversitesi		--	10	10	--	--	--	13	13	--	--
Vanderbilt Üniversitesi		--	9	9	--	--	--	16	15	--	--
Kaliforniya Üni. (Los Ang.)		--	--	8	9	9	--	--	17	17	17
Wisconsin-Madison Üni.		--	--	--	10	10	--	--	--	13	12
Genel Ortalama							26,9	25,9	24,9	25,4	25,2

Tablo 6. THE Kadın/Erkek Öğrenci Oranına Göre Değerlendirme (Dünya)

Üniversite	Yıl	K/EÖÖ'ya Göre (THE Dünya)					K/E Öğrenci Oranı (THE)				
		2023	2022	2021	2020	2019	2023	2022	2021	2020	2019
Kaliforniya Üni. (Los Angeles)		1	--	1	1	2	56:44	--	55:45	54:46	53:47
Hong Kong Üniversitesi		2	2	2	2	1	54:46	54:46	54:46	54:46	54:46
Pensilvanya Üniversitesi		3	--	--	4	3	53:47	--	--	52:48	52:48
Kaliforniya Üni. (Berkeley)		4	3	4	5	4	52:48	51:49	51:49	50:50	51:49
Michigan Devlet Üniversitesi		5	--	--	--	5	52:48	--	--	--	51:49
Harvard Üniversitesi		6	4	6	6	6	50:50	50:50	49:51	49:51	48:52
Michigan Üniversitesi		7	5	5	7	7	50:50	50:50	50:50	49:51	48:52
Oxford Üniversitesi		8	6	8	9	8	48:52	47:53	46:54	46:54	46:54
Cambridge Üniversitesi		9	7	7	8	9	47:53	47:53	47:53	47:53	46:54
Stanford Üniversitesi		10	8	9	10	10	46:54	46:54	44:56	43:57	43:57
Pekin Üniversitesi		--	9	--	--	--	--	46:54	--	--	--
Tsinghua Üniversitesi		--	10	10	--	--	--	34:66	34:66	--	--
Vanderbilt Üniversitesi		--	1	3	3	--	--	55:45	54:46	54:46	--
Wisconsin-Madison Üni.		--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

birbirlerine yakın olduğu tespit edilmiştir.

İkinci araştırma sorusunun “2. THE tarafından eğitim bilimleri alanında yapılan genel değerlendirmeye göre Türkiye’deki üniversitelerin son beş yıllık sıralaması nasıldır?” cevaplanabilmesi amacıyla ►**Tablo 7** hazırlanmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi eğitim bilimleri alanında THE tarafından yapılan genel değerlendirmede Türkiye’de ilk üç sırayı Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi’nin oluşturduğu görülmektedir. İstanbul ve Ankara dışında yer alan Akdeniz, Anadolu, Atatürk, Bolu Abant İzzet Baysal, Necmettin Erbakan, Bursa Uludağ, Çukurova, Ege, Dokuz Eylül, Eskişehir Osmangazi, Ondokuz Mayıs ve Sakarya Üniversitesi’nin de eğitim bilimleri alanında THE tarafından yapılan değerlendirmede yer alabildiği de tespit edilmiştir.

İkinci araştırma sorusuna ait ilk alt sorunun “2.1. Eğitim bilimleri alanında yapılan değerlendirmede aktif öğrenci sayısına göre Türkiye’deki üniversitelerin son beş yıllık sıralaması nasıldır?” cevaplanabilmesi amacıyla ►**Tablo 8** hazırlanmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi eğitim bilimleri alanında THE tarafından Türkiye’de yapılan aktif öğrenci sayısı odaklı değerlendirmede ilk sıraları Ankara, Marmara, İstanbul, Gazi, Atatürk, Dokuz Eylül ve Hacettepe Üniversi-

te’sinin aldığı görülmektedir. Tabloda dikkat çekici nokta eğitim bilimleri alanında THE tarafından Türkiye’de yapılan genel değerlendirmede ilk sırada yer alan Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nin aktif öğrenci odaklı değerlendirmede son sıralarda yer almasıdır.

İkinci araştırma sorusuna ait ikinci alt sorunun “2.2. Eğitim bilimleri alanında yapılan değerlendirmede akademik personel başına düşen öğrenci sayısına göre Türkiye’deki üniversitelerin son beş yıllık sıralaması nasıldır?” cevaplanabilmesi amacıyla ►**Tablo 9** hazırlanmıştır.

Tablo 9’da görüldüğü gibi eğitim bilimleri alanında THE tarafından yapılan akademik personel başına düşen öğrenci sayısı odaklı değerlendirmede bu sayının 9.9 ile 35.3 arasında olduğu tespit edilmiştir. Son beş yılda Türkiye’de eğitim bilimleri alanında THE tarafından yapılan değerlendirmeye girebilen üniversitelerin yaklaşık 2/3’ünde akademik personel başına düşen öğrenci sayısı 20’nin üstündedir. Bu oran eğitim bilimleri alanında THE tarafından yapılan genel değerlendirmede Dünya’da ilk 10’a giren üniversitelerin sahip olduğu oranın yaklaşık iki katıdır.

İkinci araştırma sorusuna ait üçüncü alt sorunun “2.3. Eğitim bilimleri alanında yapılan değerlendirmede uluslararası öğrenci oranına (UÖO) göre Türkiye’deki üniversitelerin son beş yıllık sıralaması nasıldır?” cevaplanabilmesi amacıyla ►**Tablo 10** hazırlanmıştır.

Tablo 7. THE Türkiye Genel Değerlendirme (2019-2023)

Üniversite	Yıl	Sıra (THE Türkiye)					Sıra (THE Genel)				
		2023	2022	2021	2020	2019	2023	2022	2021	2020	2019
Orta Doğu Teknik Üniversitesi		1	1	1	1	1	101-125	101-125	93	126-150	176-200
Boğaziçi Üniversitesi		2	2	2	2	2	201-250	126-150	126-150	201-250	201-250
Hacettepe Üniversitesi		3	3	3	3	4	301-400	201-250	151-175	251-300	301-400
Yıldız Teknik Üniversitesi		4	7	5	10	--	301-400	401-500	301-400	401+	--
Gazi Üniversitesi		5	6	4	7	3	401-500	401-500	301-400	401+	301-400
Akdeniz Üniversitesi		6	--	--	--	--	501-600	--	--	--	--
Anadolu Üniversitesi		7	4	6	4	5	501-600	401-500	401-500	401+	401+
Ankara Üniversitesi		8	8	10	5	6	501-600	501+	501+	401+	401+
Atatürk Üniversitesi		9	5	7	--	--	501-600	401-500	401-500	--	--
Bolu Abant İzzet Baysal Üni.		10	9	11	--	--	501-600	501+	501+	--	--
Marmara Üniversitesi		11	13	9	9	8	501-600	501+	401-500	401+	401+
Necmettin Erbakan Üniversitesi		12	14	--	--	--	501-600	501+	--	--	--
Bursa Uludağ Üniversitesi		13	10	--	--	--	601+	501+	--	--	--
Çukurova Üniversitesi		14	11	8	--	--	601+	501+	401-500	--	--
Dokuz Eylül Üniversitesi		15	12	12	6	7	601+	501+	501+	401+	401+
Ege Üniversitesi		16	--	--	--	--	601+	--	--	--	--
Eskişehir Osmangazi Üni.		--	--	13	--	--	--	--	501+	--	--
Ondokuz Mayıs Üniversitesi		--	--	14	--	--	--	--	501+	--	--
Sakarya Üniversitesi		--	--	15	--	--	--	--	501+	--	--
İstanbul Üniversitesi		--	--	--	8	--	--	--	--	401+	--

Tablo 8. THE Aktif Öğrenci Sayısına Göre Değerlendirme (Türkiye)

Üniversite	Yıl	AÖS'ye Göre Sıra (THE Türkiye)					Aktif Öğrenci Sayıları (THE)				
		2023	2022	2021	2020	2019	2023	2022	2021	2020	2019
Ankara Üniversitesi		1	1	1	3	3	71.311	70.356	76.364	69.737	69.324
Marmara Üniversitesi		2	2	2	5	2	62.414	68.578	63.090	59.480	72.603
Atatürk Üniversitesi		3	3	4	--	--	56.419	63.400	58.588	--	--
Dokuz Eylül Üniversitesi		4	4	3	4	4	56.223	58.563	61.620	62.844	63.639
Akdeniz Üniversitesi		5	--	--	--	--	44.434	--	--	--	--
Bursa Uludağ Üniversitesi		6	8	--	--	--	42.787	34.973	--	--	--
Gazi Üniversitesi		7	7	7	2	1	41.358	40.657	43.518	77.346	79.733
Çukurova Üniversitesi		8	6	8	--	--	40.200	42.177	42.974	--	--
Hacettepe Üniversitesi		9	5	5	6	5	38.444	49.026	51.530	47.035	42.827
Ege Üniversitesi		10	--	--	--	--	33.062	--	--	--	--
Yıldız Teknik Üniversitesi		11	9	10	7	--	25.352	31.369	34.336	36.946	--
Bolu Abant İzzet Bay. Üni.		12	11	13	--	--	24.348	22.855	22.466	--	--
Anadolu Üniversitesi		13	10	--*	--*	--*	20.815	29.612	--*	--*	--*
Necmettin Erbakan Üniversitesi		14	12	--	--	--	18.420	20.399	--	--	--
Orta Doğu Teknik Üniversitesi		15	13	12	8	6	17.151	18.346	23.330	27.455	27.294
Boğaziçi Üniversitesi		16	14	14	9	7	12.614	13.108	13.772	13.202	12.374
Sakarya Üniversitesi		--	--	6	--	--	--	--	51.273	--	--
Ondokuz Mayıs Üniversitesi		--	--	9	--	--	--	--	37.333	--	--
İstanbul Üniversitesi		--	--	--	1	--	--	--	--	122.002	--
Eskişehir Osmangazi Üni.		--	--	11	--	--	--	--	30.533	--	--
Genel Ortalama							37.835	40.244	43.623	57.339	52.542

*Sadece örgün eğitim öğrencileri araştırma konusu olduğundan dolayı Anadolu Üniversitesi aktif öğrenci sayıları 2021-2019 yılları arasında değerlendirmeye alınmamıştır.

Tablo 9. THE AP/ÖS'ye Göre Değerlendirme (Türkiye)

Üniversite	Yıl	AP/ÖS'ye Göre Sıra (THE Türkiye)					Akademik Personel/Öğrenci Sayıları (THE)				
		2023	2022	2021	2020	2019	2023	2022	2021	2020	2019
Akdeniz Üniversitesi		1	--	--	--	--	32.7	--	--	--	--
Marmara Üniversitesi		2	1	4	5	1	30.6	35.3	31.1	29.1	35.7
Atatürk Üniversitesi		3	2	2	--	--	30.2	34.6	33.6	--	--
Yıldız Teknik Üniversitesi		4	3	1	2	--	26.0	33.3	36.8	33.5	--
Bursa Uludağ Üniversitesi		5	8	--	--	--	25.3	21.9	--	--	--
Bolu Abant İzzet Bay. Üni.		6	7	9	--	--	23.5	22.7	24.2	--	--
Orta Doğu Teknik Üniversitesi		7	4	6	3	2	22.5	23.9	27.8	31.6	32.2
Boğaziçi Üniversitesi		8	5	8	6	4	22.3	23.6	24.5	23.2	24.5
Gazi Üniversitesi		9	10	7	4	3	20.6	20.0	25.6	30.3	31.5
Hacettepe Üniversitesi		10	9	10	7	5	20.1	21.3	22.6	22.0	19.9
Ege Üniversitesi		11	--	--	--	--	18.5	--	--	--	--
Çukurova Üniversitesi		12	11	14	--	--	17.8	18.6	18.0	--	--
Dokuz Eylül Üniversitesi		13	12	12	8	6	17.6	18.3	18.8	19.3	19.2
Anadolu Üniversitesi		14	6	--*	--*	--*	17.0	22.9	--*	--*	--*
Ankara Üniversitesi		15	13	13	9	7	15.2	15.8	18.5	19.1	18.0
Necmettin Erbakan Üniversitesi		16	14	--	--	--	13.4	9.9	--	--	--
Sakarya Üniversitesi		--	--	3	--	--	--	--	31.7	--	--
Ondokuz Mayıs Üniversitesi		--	--	5	--	--	--	--	28.1	--	--
İstanbul Üniversitesi		--	--	--	1	--	--	--	--	59.7	--
Eskişehir Osmangazi Üni.		--	--	11	--	--	--	--	20.5	--	--

*Sadece örgün eğitim öğrencileri araştırma konusu olduğundan dolayı Anadolu Üniversitesi akademik personel başına düşen öğrenci sayıları 2019-2021 yılları arasında değerlendirmeye alınmamıştır.

►**Tablo 10**'da görüldüğü gibi eğitim bilimleri alanında THE tarafından yapılan uluslararası öğrenci oranı odaklı değerlendirmede bu oranın %1 ile %13 olduğu görülmüştür. Bu oranların eğitim bilimleri alanında THE tarafından yapılan genel değerlendirmede Dünya'da ilk 10'a giren üniversitelerin sahip olduğu oranların çok altında olduğu (yaklaşık ¼'ü) ifade edilebilir. Ancak 2023 yılında uluslararası öğrenci oranının 2019-2022 yıllarına oranla arttığı da tabloda ulaşılan bir diğer bulgudur.

İkinci araştırma sorusuna ait dördüncü alt sorunun "2.4. Eğitim bilimleri alanında yapılan değerlendirmede kadın/erkek öğrenci oranına (K/EÖO) göre Türkiye'deki üniversitelerin son beş yıllık sıralaması nasıldır?" cevaplanabilmesi amacıyla ►**Tablo 11** hazırlanmıştır.

Tablo 11'de görüldüğü gibi eğitim bilimleri alanında THE tarafından Türkiye'de yapılan kadın/erkek öğrenci oranı odaklı değerlendirmede 2019-2023 yıllarında kadın/erkek öğrenci oranlarının üniversitelerde benzer nitelik taşıdığı ve birbirlerine yakın olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında Türkiye'de elde edilen kadın/erkek öğrenci oranlarının THE tarafından yapılan genel değerlendirmede Dünya'da ilk 10'a giren üniversitelerin sahip olduğu kadın/erkek öğrenci oranları ile benzer nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Üçüncü araştırma sorusunun "3. Eğitim bilimleri alanında Türkiye'deki üniversitelerin aktif öğrenci sayıları ile Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin aktif öğrenci sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?" cevaplanabilmesi amacıyla ►**Tablo 12** hazırlanmıştır.

►**Tablo 12** 'de THE tarafından yapılan değerlendirmede eğitim bilimleri alanında Türkiye'de değerlendirmeye alınan üniversiteler ile Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin aktif öğrenci sayılarının karşılaştırılabilmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre; 2022 ve 2023 yıllarında eğitim bilimleri alanında Türkiye'de değerlendirmeye alınan üniversiteler ile Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin aktif öğrenci sayıları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [(U₂₀₂₂=48.000, z=-1.498, p=.134); (U₂₀₂₃=57.000, z=-1.212, p=.225)]. Ancak 2019, 2020 ve 2021 yıllarında eğitim bilimleri alanında Türkiye'de değerlendirmeye alınan üniversiteler ile Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin aktif öğrenci sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farka rastlanmıştır. Bu fark Türkiye'deki üniversiteler lehinedir [(U₂₀₁₉=14.000, z=-2.049, p=.040); (U₂₀₂₀=18.000, z=-2.205, p=.027); (U₂₀₂₁=31.000, z=-2.284, p=.022)]. Bu bulgulardan hareketle eğitim bilimleri alanında THE tarafından değerlendirmeye alınan Türkiye'deki üniversitelerin aktif öğrenci sayılarının Dünya genelindeki ilk 10

Tablo 10. THE Uluslararası Öğrenci Oranına Göre Değerlendirme (Türkiye)

Üniversite	Yıl	UÖO'ya Göre (THE Türkiye)					Uluslararası Öğrenci Oranı (%)-(THE)				
		2023	2022	2021	2020	2019	2023	2022	2021	2020	2019
Necmettin Erbakan Üniversitesi		1	8	--	--	--	13	4	--	--	--
Yıldız Teknik Üniversitesi		2	3	4	6	--	11	6	5	4	--
Orta Doğu Teknik Üniversitesi		3	2	2	1	2	10	9	6	6	6
Bursa Uludağ Üniversitesi		4	1	--	--	--	9	10	--	--	--
Marmara Üniversitesi		5	7	3	5	5	6	4	5	4	4
Ankara Üniversitesi		6	4	5	4	4	5	5	5	4	4
Çukurova Üniversitesi		7	6	7	--	--	5	4	3	--	--
Ege Üniversitesi		8	--	--	--	--	4	--	--	--	--
Akdeniz Üniversitesi		9	--	--	--	--	3	--	--	--	--
Anadolu Üniversitesi		10	5	--*	--*	--*	3	4	--*	--*	--*
Atatürk Üniversitesi		11	11	12	--	--	3	2	2	--	--
Bolu Abant İzzet Bay. Üni.		12	13	14	--	--	3	2	1	--	--
Boğaziçi Üniversitesi		13	9	8	7	1	3	3	3	3	7
Hacettepe Üniversitesi		14	10	9	3	3	3	3	3	4	4
Gazi Üniversitesi		15	12	11	8	6	3	2	2	3	3
Dokuz Eylül Üniversitesi		16	14	13	9	7	3	2	2	2	2
Sakarya Üniversitesi		--	--	6	--	--	--	--	5	--	--
Ondokuz Mayıs Üniversitesi		--	--	1	--	--	--	--	10	--	--
İstanbul Üniversitesi		--	--	--	2	--	--	--	--	6	--
Eskişehir Osmangazi Üni.		--	--	10	--	--	--	--	3	--	--

*Sadece örgün eğitim öğrencileri araştırma konusu olduğundan dolayı Anadolu Üniversitesi uluslararası öğrenci oranları 2019-2021 yılları arasında değerlendirilmeye alınmamıştır.

üniversiteden son beş yılda daha yüksek olduğunu ve bu farkın 2019, 2020 ve 2021 yıllarında istatistiksel açıdan farklılaştığı belirlenmiştir. tabloda ulaşılan bir diğer bulgu ise Türkiye'deki üniversitelerin aktif öğrenci sayıları ile Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin aktif öğrenci sayılarının son yıllarda (2022-2023) birbirlerine yaklaştığıdır. Bu noktada THE tarafından değerlendirilen Türkiye'deki üniversitelerin aktif öğrenci sayı ortalamalarının Dünya genelindeki ilk 10 üniversite aktif öğrenci sayı ortalamaları düzeyine gerilediği tespit edilmiştir.

Dördüncü araştırma sorusunun “4. Eğitim bilimleri alanında Türkiye'deki üniversitelerin akademik personel başına düşen öğrenci sayıları ile Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin akademik personel başına düşen öğrenci sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?” cevaplanabilmesi amacıyla ►**Tablo 13** hazırlanmıştır.

Tablo 13'te THE tarafından yapılan değerlendirmede eğitim bilimleri alanında Türkiye ve Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin akademik personel başına düşen öğ-

Tablo 11. THE Kadın/Erkek Öğrenci Oranına Göre Değerlendirme (Türkiye)

Üniversite	Yıl	K/EÖO'ya Göre (THE Türkiye)					K/E Öğrenci Oranı (THE)				
		2023	2022	2021	2020	2019	2023	2022	2021	2020	2019
Ege Üniversitesi		1	--	--	--	--	57:43	--	--	--	--
Hacettepe Üniversitesi		2	2	2	1	1	56:44	54:46	55:45	56:44	57:43
Bolu Abant İzzet Bay. Üni.		3	1	1	--	--	55:45	56:44	57:43	--	--
Anadolu Üniversitesi		4	6	--*	--*	--*	53:47	50:50	--*	--*	--*
Atatürk Üniversitesi		5	8	6	--	--	51:49	49:51	49:51		--
Marmara Üniversitesi		6	7	3	5	3	51:49	50:50	50:50	49:51	52:48
Necmettin Erbakan Üniversitesi		7	13	--	--	--	51:49	44:56	--	--	--
Gazi Üniversitesi		8	9	5	4	5	50:50	49:51	49:51	49:51	49:51
Orta Doğu Teknik Üniversitesi		9	4	12	8	7	48:52	52:48	43:57	44:56	44:56
Yıldız Teknik Üniversitesi		10	14	13	9	--	48:52	42:58	40:60	39:61	--
Bursa Uludağ Üniversitesi		11	3	--	--	--	47:53	53:47	--	--	--
Dokuz Eylül Üniversitesi		12	10	7	6	6	47:53	47:53	47:53	47:53	47:53
Ankara Üniversitesi		13	5	9	3	2	46:54	52:48	45:55	50:50	52:48
Boğaziçi Üniversitesi		14	11	8	7	4	45:55	46:54	45:55	46:54	49:51
Çukurova Üniversitesi		15	12	11	--	--	44:56	46:54	44:56	--	--
Akdeniz Üniversitesi		16	--	--	--	--	33:67	--	--	--	--
Sakarya Üniversitesi		--	--	10	--	--	--	--	45:55	--	--
Ondokuz Mayıs Üniversitesi		--	--	4	--	--	--	--	50:50	--	--
İstanbul Üniversitesi		--	--	--	2	--	--	--	--	51:49	--
Eskişehir Osmangazi Üni.		--	--	14	--	--	--	--	38:62	--	--

*Sadece örgün eğitim öğrencileri araştırma konusu olduğundan dolayı Anadolu Üniversitesi kadın/erkek öğrenci oranları 2019-2021 yılları arasında değerlendirilmeye alınmamıştır.

Tablo 12. Aktif Öğrenci Sayılarına göre Fark Durumu

Yıl	Üniversite	n	Sıra $\bar{\Pi}$	Sıra Toplam	$\bar{\Pi}$	U	z	p
2023	Türkiye	16	14.94	239.00	37.83	57.000	-1.212	.225
	Dünya	10	11.20	112.00	28.30			
2022	Türkiye	14	14.80	222.00	38.40	48.000	-1.498	.134
	Dünya	10	10.30	103.00	26.36			
2021	Türkiye	14	15.29	214.00	43.62	31.000	-2.284	.022*
	Dünya	10	8.60	86.00	27.09			
2020	Türkiye	9	13.00	117.00	57.33	18.000	-2.205	.027*
	Dünya	10	7.30	73.00	27.97			
2019	Türkiye	7	12.00	84.00	52.54	14.000	-2.049	.040*
	Dünya	10	6.90	69.00	27.10			

renci sayılarının karşılaştırılabilmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre; son beş yılda eğitim bilimleri alanında Türkiye’de değerlendirmeye alınan üniversiteler ile Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin akademik personel başına düşen öğrenci sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark rastlanmıştır ve bu fark Dünya genelindeki ilk 10 üniversite lehinedir [(U₂₀₁₉=1.000, z=-3.318, p<0.001); (U₂₀₂₀=.000, z=-2.205, p<0.001); (U₂₀₂₁=4.000, z=-3.865, p<0.001); (U₂₀₂₂=12.500, z=-3.468, p<0.001); (U₂₀₂₃=12.000, z=-3.584, p<0.001)]. Bu bulgu eğitim bilimleri alanında THE tarafından değerlendirmeye alınan Türkiye’deki üniversitelerin akademik personel başına düşen öğrenci sayılarının Dünya genelindeki ilk 10 üniversiteden son beş yılda istatistiksel açıdan fark yaratacak düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir.

Beşinci araştırma sorusunun “5. Eğitim bilimleri alanında Türkiye’deki üniversitelerin uluslararası öğrenci oranları ile Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin uluslararası öğrenci oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?” cevaplanabilmesi amacıyla ► **Tablo 14** hazırlanmıştır.

Tablo 14’te THE tarafından yapılan değerlendirmede eğitim bilimleri alanında Türkiye ve Dünya genelindeki

ilk 10 üniversitenin uluslararası öğrenci oranlarının (%) karşılaştırılabilmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre; son beş yılda eğitim bilimleri alanında Türkiye’de değerlendirmeye alınan üniversiteler ile Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin uluslararası öğrenci oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark rastlanmıştır ve bu fark Dünya genelindeki ilk 10 üniversite lehinedir [(U₂₀₁₉=.000, z=-3.433, p=.001); (U₂₀₂₀=.000, z=-3.700, p<0.001); (U₂₀₂₁=.000, z=-4.124, p<0.001); (U₂₀₂₂=.000, z=-4.119, p<0.001); (U₂₀₂₃=.500, z=-4.254, p<0.001)]. Bu bulgu eğitim bilimleri alanında THE tarafından değerlendirmeye alınan Türkiye’deki üniversitelerin uluslararası öğrenci oranlarının Dünya genelindeki ilk 10 üniversiteden son beş yılda istatistiksel açıdan fark yaratacak düzeyde düşük olduğunu göstermektedir.

Altıncı araştırma sorusunun “6. Eğitim bilimleri alanında Türkiye’deki üniversitelerin kadın/erkek öğrenci oranları ile Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin kadın/erkek öğrenci oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?” cevaplanabilmesi amacıyla ► **Tablo 15** hazırlanmıştır.

Tablo 15’te THE tarafından yapılan değerlendirmede eğitim bilimleri alanında Türkiye ve Dünya genelinde-

Tablo 13. Akademik Personel Başına Düşen Öğrenci Sayılarına göre Fark Durumu

Yıl	Üniversite	n	Sıra $\bar{\Pi}$	Sıra Toplam	$\bar{\Pi}$	U	z	p
2023	Türkiye	16	17.75	284.00	22.08	12.000	-3.584	p<0.001*
	Dünya	10	6.70	67.00	11.60			
2022	Türkiye	14	17.17	257.50	22.36	12.500	-3.468	p<0.001*
	Dünya	10	6.75	67.50	10.86			
2021	Türkiye	14	17.21	241.00	22.08	4.000	-3.865	p<0.001*
	Dünya	10	5.90	59.00	11.60			
2020	Türkiye	9	15.00	135.00	29.76	.000	-3.674	p<0.001*
	Dünya	10	5.50	55.00	10.47			
2019	Türkiye	7	13.86	97.00	25.86	1.000	-3.318	.001*
	Dünya	10	5.60	56.00	10.41			

Tablo 14. Uluslararası Öğrenci Oranlarına (%) Göre Fark Durumu

Yıl	Üniversite	n	Sıra $\bar{\Pi}$	Sıra Toplam	$\bar{\Pi}$	U	z	p
2023	Türkiye	16	8.53	136.50	5.44	.500	-4.254	p<0.001*
	Dünya	10	21.45	214.50	26.90			
2022	Türkiye	14	7.50	105.00	5.44	.000	-4.119	p<0.001*
	Dünya	10	19.50	195.00	26.90			
2021	Türkiye	14	7.50	105.00	5.44	.000	-4.124	p<0.001*
	Dünya	10	19.50	195.00	26.90			
2020	Türkiye	9	5.00	45.00	4.00	.000	-3.700	p<0.001*
	Dünya	10	14.50	145.00	25.40			
2019	Türkiye	7	4.00	28.00	5.44	.000	-3.433	.001*
	Dünya	10	12.50	125.00	26.90			

Tablo 15. Kadın/Erkek Öğrenci Oranlarına Göre Fark Durumu

Yıl	Üniversite	n	Sıra $\bar{\pi}$	Sıra Toplam	$\bar{\pi}$	U	z	p
2023	Türkiye	16	12.38	198.00	.98	62.000	-.952	.341
	Dünya	10	15.30	153.00	1.05			
2022	Türkiye	14	12.82	179.50	.98	65.500	-.265	.791
	Dünya	10	12.05	120.50	.94			
2021	Türkiye	14	11.32	158.50	.90	53.500	-.970	.322
	Dünya	10	14.15	141.50	.96			
2020	Türkiye	9	8.83	79.50	.93	34.500	-.864	.388
	Dünya	10	11.05	110.50	1.00			
2019	Türkiye	7	9.71	68.00	1.01	30.000	-.489	.625
	Dünya	10	8.50	85.00	.97			

ki ilk 10 üniversitenin kadın/erkek öğrenci oranlarının karşılaştırılabilmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre; son beş yılda eğitim bilimleri alanında Türkiye'de değerlendirmeye alınan üniversiteler ile Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin kadın/erkek öğrenci oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farka rastlanmamıştır [($U_{2019}=30.000$, $z=-.489$, $p=.625$); ($U_{2020}=34.500$, $z=-.864$, $p=.388$); ($U_{2021}=53.500$, $z=-.970$, $p=.322$); ($U_{2022}=65.000$, $z=-.265$, $p=.791$); ($U_{2023}=62.000$, $z=-.952$, $p=.341$)]. Bu bulgu eğitim bilimleri alanında THE tarafından değerlendirmeye alınan Türkiye'deki üniversiteler ile Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin kadın/erkek öğrenci oranlarının benzer seviyede olduğunu ortaya koymaktadır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

THE'nin sıralamasında eğitim bilimleri alanında Dünya genelindeki ilk 10 üniversite ile Türkiye'de faaliyet gösteren üniversitelerin aktif öğrenci sayılarının, akademik personel başına düşen öğrenci sayılarının, uluslararası öğrenci oranlarının, kadın/erkek öğrenci oranlarının ve bu değişkenler bağlamında genel sıralamalarının son beş yıl içerisindeki değişimi ile bu değişkenler odağında fark durumlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, ikincil veri analizi yöntemi kullanılırken veri kaynağı olarak THE internet sayfasından (www.times-highereducation.com) yararlanılmıştır.

Yapılan değerlendirmede eğitim bilimleri alanında son beş yıl içinde 14 farklı üniversitenin ilk 10'da yer aldığı ve bu üniversitelerin 10'unun Amerika Birleşik Devletleri'nde, 2'ser tanesinin ise İngiltere ve Çin'de faaliyetlerini sürdürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu üniversitelerden Stanford Üniversitesi'nin son beş yıldır (2019-2023) eğitim bilimleri alanında THE tarafından yapılan genel değerlendirmeye göre birinci sırada olduğu tespit edilmiştir. Baty (2014) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış ve ABD üniversitelerinin

2010-2012 yıllarında araştırma ve öğretim alanlarında ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Türkiye'deki durum değerlendirildiğinde THE tarafından eğitim bilimleri alanında yapılan genel değerlendirmede Türkiye'de ilk üç sırada Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sakar (2021) çalışmasında benzer şekilde eğitim bilimleri alanında ilk sıralarda Orta Doğu Teknik, Boğaziçi, Hacettepe ve Gazi Üniversitesi'nin yer aldığını belirtmiştir. Damar, Özdağoğlu ve Özveri (2020) çalışmasında Türkiye'deki üniversiteleri genel sıralarına göre ele almış ve sırasıyla Sabancı (401-500), Çankaya (401-500), Koç (501-600), Bilkent (501-600) ve İstanbul Teknik (601-800) Üniversitesi'nin ilk 1000 içerisinde yer aldığını belirtmiştir. Bozoğlu (2022) ise çalışmasında Türk üniversitelerini genel kriterlere göre değerlendirmiş ve üniversiteleri Çankaya (401-500), Koç (501-600), Sabancı (501-600), Bilkent (601-800), Hacettepe (601-800), Bilkent (601-800), Orta Doğu Teknik (601-800), Bahçeşehir (801-1000), Boğaziçi (801-1000) şeklinde sıralamıştır. Bu sonuçlar karşılaştırıldığında Orta Doğu Teknik, Boğaziçi ile Hacettepe Üniversitesi'nin hem eğitim bilimleri hem de genel sıralamada Türkiye'de ilk onda yer aldığı ve Türkiye'deki devlet üniversitelerinin eğitim bilimleri alanında daha başarılı olduğu ifade edilebilir. Türkiye'de 2019 yılında sadece 8 üniversite THE tarafından eğitim bilimleri alanında değerlendirmeye alınırken 2023 yılında bu sayı 16'ya çıkmıştır. Türkiye'de 2023 yılı itibarıyla 208 üniversite olduğu (YÖK, 2023) göz önüne alındığında bu sayıların yetersiz olduğu ancak son beş yıllık ilerlemenin sevindirici olduğu ifade edilebilir. Bunun yanında dikkat çekici nokta son beş yıldır birinci sırada yer alan Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin sıralamasının 176-200 ile 93 arasında değiştiğidir. Görüldüğü gibi THE tarafından eğitim bilimleri alanında yapılan değerlendirmede sadece Orta Doğu Teknik Üniversitesi 2021 yılında ilk 100'e girmeyi başarmış ancak 2022 ve 2023 yıllarında bu seviyede kalamamış ve ilk 100'den tekrar çıkmıştır. Benzer bir sonuca Arkalı-Olcay ve Bulu (2016) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmış ve Orta Doğu Teknik

Üniversitesi'nin 2011-2015 yıllarındaki genel sıralamasının 276-300 (2011), 201-225 (2012), 201-225 (2013), 85 (2014), 501-600 (2015) şeklinde negatif yönlü bir değişime uğradığı belirtilmiştir. Bu sonuç Türkiye'deki üniversitelerin yıllar içerisinde uluslararası rekabet edebilirliğinin düştüğünü ortaya koyabilir. Bu nedenle Türkiye'deki üniversitelerin uluslararası sıralamalarında yaşanan bu düşüşün nedenlerinin araştırılması bir başka araştırma konusu olarak önerilebilir.

THE tarafından eğitim bilimleri alanında yapılan aktif öğrenci sayısı odaklı genel değerlendirmede Michigan Üniversitesi'nin son beş yıldır (2019-2023) birinci sırada yer aldığı, ilk 10'da yer alan üniversitelerin öğrenci sayılarının 12.139 ile 45.912 arasında değiştiği sonucuna ulaşılırken, genel sıralamada 2019-2023 yıllarında eğitim bilimleri alanında birinciliğini koruyan Stanford Üniversitesi'nin aktif öğrenci sayısına göre yapılan sıralamada sonlarda yer aldığı da görülmüştür. Türkiye'deki durum değerlendirildiğinde ilk sıralarda Ankara, Marmara, İstanbul, Gazi, Atatürk, Dokuz Eylül ve Hacettepe Üniversite'sinin yer aldığı ve son beş yıldır (2019-2023) aktif öğrenci sayılarının 12.374 ile 122.002 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Genel sıralamada 2019-2023 yıllarında eğitim bilimleri alanında birinciliğini koruyan Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin aktif öğrenci sayısına göre yapılan sıralamada sonlarda yer aldığı da görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle bir üniversitenin öğrenci sayısının fazlalığının alanında başarılı olmasını garanti etmediği ifade edilebilir. Bu durum istatistiksel olarak da sınanmış ve yapılan analizlerde eğitim bilimleri alanında THE tarafından değerlendirmeye alınan Türkiye'deki üniversitelerin aktif öğrenci sayılarının Dünya genelindeki ilk 10 üniversiteden son beş yılda daha yüksek olduğunu ve bu farkın 2019, 2020 ve 2021 yıllarında istatistiksel açıdan fark yaratacak düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Türkiye'deki üniversitelerin aktif öğrenci sayıları ile Dünya genelindeki ilk 10 üniversitenin aktif öğrenci sayılarının 2022 ve 2023 yıllarında birbirine yaklaştığı ifade edilebilir. Benzer sonuca Asma ve Ünal tarafından 2022 yılında yapılan çalışmada da ulaşılmış ve Türkiye'nin Avrupa ülkeleri arasında en fazla üniversite öğrencisine sahip olan ülke konumuna geldiği ifade edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle Türkiye'de yükseköğretime yönelen birey sayısının fazlalığının dikkat çektiği ancak bu durumun uluslararası rekabet edebilirliğe yansımadağı görülmüştür. Bu nedenle üniversitelerin niceliksel yeterlikler yerine niteliksel yeterlikler odaklı yatırım-egitim-öğretim-araştırma yürütmesi önerilebilir.

THE tarafından eğitim bilimleri alanında yapılan genel değerlendirmede akademik personel başına düşen öğrenci sayısının 3 ile 19.8 arasında değiştiği görülmüştür. Türkiye'de ise bu sayı 9.9 ile 35.3 arasındadır. Öyle ki Türkiye'de eğitim bilimleri alanında THE tarafından yapılan değerlendirmeye girebilen üniversitelerin yaklaşık 2/3'ünde akademik personel başına düşen öğrenci sayısı 20'nin üzerindedir. Bu oranlar değerlendirildiğinde eğitim bilimleri alanında THE tarafından yapı-

lan değerlendirmede Türkiye'deki üniversitelerin sahip olduğu akademik personel başına düşen öğrenci sayısı Dünya'da ilk 10 üniversitenin sahip olduğu oranın yaklaşık iki katıdır. Bu durum istatistiksel olarak da sınanmış ve yapılan analizlerde Türkiye'deki üniversitelerin akademik personel başına düşen öğrenci sayılarının Dünya genelindeki ilk 10 üniversiteden son beş yılda istatistiksel açıdan fark yaratacak düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Asma ve Ünal da (2022) benzer bir sonuca ulaşmış ve Türkiye'deki üniversitelerin akademik personel başına düşen öğrenci sayılarının dünya ortalamasının üzerinde olduğuna vurgu yapılmıştır. Diğer taraftan Aduol (1999) ve Lukman, Krajnc ve Glavič (2010) yaptıkları çalışmalarda akademik personel başına düşen öğrenci sayısının başarıyı etkileyebileceğini ifade etmiştir. Üniversitelerin öğrenci sayılarının (kontenjanların) belirlenmesinde mevcut teknik-beşerî-sosyal yeterliklerin göz önüne alınması ve yeter miktarda öğrenci kabul edilmesi gereklidir. Aksi takdirde istatistiksel olarak da görülebildiği gibi akademik personel başına düşen öğrenci sayısı artarken akademik rekabet edebilirlik aynı şekilde artmamaktadır.

THE tarafından eğitim bilimleri alanında yapılan genel değerlendirmede uluslararası öğrenci oranları %23 ile %44 arasında değişirken, 2019-2023 yıllarında ilk beşi sırasıyla Hong Kong, Oxford, Cambridge, Harvard ve Stanford Üniversitesi'nin oluşturduğu görülmüştür. Bu bulgu eğitim bilimleri alanında ilk onu oluşturan üniversitelerin sahip oldukları öğrencilerin yaklaşık 1/2'si ile 1/4'ünün diğer ülkelerden gelen yabancı öğrencilerden oluştuğunu göstermektedir. Millot (2015) ve Pavel (2015) çalışmalarında yabancı öğrenci oranlarının üniversitelerin değerlendirilmesinde önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise eğitim bilimleri alanında THE tarafından yapılan genel değerlendirmede Amerika Birleşik Devletleri'ndeki üniversiteler ilk sırada olsa da uluslararası öğrenci oranına göre Çin ile İngiltere'deki üniversitelerin ilk üç sırada yer aldığıdır. Damar, Özdağoğlu ve Özveri (2020) tarafından yapılan çalışmada da Çin'in gelişmekte olan ülkeler içindeki üniversite sıralamasında hızla yükseldiğini ifade etmiştir. Türkiye'deki durum değerlendirildiğinde uluslararası öğrenci oranlarının %1 ile %13 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu oranın THE tarafından yapılan genel değerlendirmede Dünya'da ilk 10'a giren üniversitelerin sahip olduğu oranların çok altında olduğu ortadadır. Ancak Türkiye'de THE tarafından eğitim bilimleri alanında değerlendirmeye alınan üniversitelerin uluslararası öğrenci oranlarının son yıllarda arttığı ifade edilebilir. Bu durum istatistiksel olarak da sınanmış ve yapılan analizlerde Türkiye'deki üniversitelerin uluslararası öğrenci oranlarının Dünya genelinde ilk 10'da yer alan üniversitenin uluslararası öğrenci oranlarından son beş yılda istatistiksel açıdan fark yaratacak düzeyde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple Türkiye'de daha fazla uluslararası öğrencinin eğitim görmesi sağlanabilir. Ancak bu süreçte kabul edilen yabancı öğrencilerin kültürel-bilimsel-ekonomik-sosyal açıdan ulusal ve uluslararası düzeyde

katkı sağlayabilir nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

Son beş yılda (2019-2023) THE tarafından eğitim bilimleri alanında yapılan genel değerlendirmede hem Dünya genelinde ilk 10'da yer alan üniversitelerin hem de Türkiye'de değerlendirmeye alınan üniversitelerin kadın/erkek öğrenci oranlarının benzer nitelik taşıdığı ve birbirlerine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum istatistiksel olarak da sınanmış ve yapılan analizlerde kadın/erkek öğrenci oranları açısından eğitim bilimleri alanında Dünya'daki ilk 10 üniversite ile Türkiye'deki üniversiteler arasında beş yılda istatistiksel açıdan bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili literatür bir bütün olarak ele alındığında bu çalışmada ulaşılan sonuçların daha önce yapılmış çalışmalar ile tutarlı olduğu ifade edilebilir. Çalışma sonucunda hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar/karar alıcılar için öneriler sunulmuştur:

- Çalışma sonuçları kapsamında Türkiye'deki üniversitelerin daha iyi bir hale gelmesi ve uluslararası sıralamalarda daha üst seviyelerde yer alabilmesi (akademik personel başına düşen öğrenci sayılarının daha iyi hale getirilebilmesi) amacıyla daha fazla nitelikli akademik personel istihdam edilebilir, üniversitelerin daha fazla yabancı öğrenci kabul etmesi için uluslararası platformlarda gerekli girişimlerde bulunulabilir ve aktif öğrenci sayıları mevcut imkanlar (akademik personel sayısı, üniversite alt yapısı ve fiziksel/teknoloji yeterlikler gibi) doğrultusunda belirlenebilir.
- Bu çalışmada 2018-2023 yıllarında eğitim bilimleri odaklı veriler temel alınmıştır. Farklı zaman aralıklarında farklı alanlara (mühendislik, hukuk, fizik, psikoloji, sosyal bilimler, yaşam bilimleri vb.) odaklı benzer çalışmalar yürütülebilir.
- Çalışma verileri THE internet sitesinden elde edilmiştir. Bu nedenle QS World University Rankings, Academic Ranking of World Universities (ARWU) veya Shanghai Ranking, Center for World Univer-

sity Rankings ve Webometrics Ranking of World Universities gibi farklı platformlardan elde edilen verilerin incelendiği çalışmalar da yapılabilir.

- Bu çalışma sonuçlarının derinlemesine değerlendirilebilmesi amacıyla akademisyenler ile görüşmelerin yapıldığı nitel desenli çalışmalar planlanabilir.
- Bu çalışmada kullanılan veriler 2023 yılının son çeyreğinde THE internet sitesinden (www.times-highereducation.com) elde edilen veriler ile sınırlıdır. Bunun yanında çalışmada üniversiteler aktif öğrenci sayılarına, akademik personel başına düşen öğrenci sayılarına, uluslararası öğrenci oranlarına ve kadın/erkek öğrenci oranlarına göre değerlendirilmiştir. Bu nedenle farklı değişkenlere göre (yayın sayısı, atıf sayısı ve endüstriye etki gibi) tasarlanan farklı çalışmalar da gerçekleştirilebilir.

Araştırma Etikleri / Research Ethics

Etik kurul izni gerekmemektedir.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Yazar(lar) bu makalenin tamamından sorumluluğu kabul etmişler ve gönderilmesini onaylamışlardır.

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar çıkar çatışması olmadığını belirtmiştir.

Araştırma Fonlaması / Research Funding

Bildirilmedi.

Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

Orcid

Murat Korucuk <https://orcid.org/0000-0001-5147-9865>

Kaynakça

- Aduol, F. W. O. (1999). Establishing teaching staff requirements for university academic programmes. *Higher Education Policy*, 12(1), 101-106. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(98\)00034-8](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(98)00034-8)
- Agbo, A. A. (2010). Cronbach's alpha: Review of limitations and associated recommendations. *Journal of Psychology in Africa*, 20(2), 233-239. <https://doi.org/10.1080/14330237.2010.10820371>
- Alaşehir, O. (2010). *University ranking by academic performance: A scientometrics study for ranking world universities* [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Andersen, J. P., Prause, J., & Silver, R. C. (2011). A step-by-step guide to using secondary data for psychological research. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 56-75. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00329.x>
- Antalyalı, Ö. L. (2008). Tarihsel süreç içerisinde üniversite misyonlarının oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 25-40. <https://dergipark.org.tr/pub/sbe/issue/23199/24781>
- Arkali-Olcay, G., & Bulu, M. (2016). Uluslararası üniversite sıralama endekslerinde Türk üniversitelerinin yeri. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(2), 95-103. <https://doi.org/10.2399/yod.16.003>

- Asma, B., & Ünal, O. (2022). Mapping the place of Turkish universities in international university ranking institutions: A case for Times Higher Education (THE). *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 156-191. <https://doi.org/10.18039/ajesi.962875>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bala, S. (2019). *Yitik bir miras şark medreseleri*. İstanbul: Hiperlink Eğitim.
- Baty, P. (2013). An evolving methodology: The Times Higher Education. *Rankings and accountability in higher education: Uses and misuses*, 41.
- Baty, P. (2014). The times higher education world university rankings, 2004-2012. *Ethics in Science and Environmental Politics*, 13(2), 125-130. <https://doi.org/10.3354/esepp00145>
- Bautista-Puig, N., Orduña-Malea, E., & Perez-Esparrells, C. (2022). Enhancing sustainable development goals or promoting universities? An analysis of the times higher education impact rankings. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(8), 211-231. <https://doi.org/10.1108/>

- IJSHE-07-2021-0309
- Bindak, R. (2014). Mann-Whitney U ile Student's t testinin I. Tıp Hata ve Güç bakımından Karşılaştırılması: Monte Carlo Simülasyon Çalışması (011302) (5-11). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 14(1), 5-11. <https://doi.org/10.5578/fmbd.7380>
- Bornmann, L., Stefaner, M., de Moya Anegón, F., & Mutz, R. (2014). Ranking and mapping of universities and research-focused institutions worldwide based on highly-cited papers: A visualisation of results from multi-level models. *Online Information Review*, 38(1), 43-58. <https://doi.org/10.1108/OIR-12-2012-0214>
- Boy, A. (2017). Medreselerin kısa bir geçmişi ve Kayseri medreseleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 57-73. <https://doi.org/10.30803/adusobed.309070>
- Bozoğlu, O. (2022). Times higher education dünya üniversite sıralaması: Türk üniversitelerinin durumu. *İbn Haldun Çalışmaları Dergisi*, 7(2), 95-118. <https://doi.org/10.36657/ihcd.2022.91>
- Çağatay, N. (1990). Türk yüksek öğretim tarihine genel bakış. *Belleten*, 54(211), 1209-1220. <https://belleten.gov.tr/tam-metin/497/tur>
- Damar, M., Özdağoğlu, G., & Özveri, O. (2020). Bilimsel üretkenlik bağlamında dünya sıralama sistemleri ve Türkiye'deki üniversitelerin mevcut durumu. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 107-123. <https://doi.org/10.26701/uad.792205>
- Doğan, G. (2017). *Akademik performans odaklı uluslararası üniversite sıralama sistemlerinin genel sıralamalarına ve ölçütlerine göre değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye'de ve Dünya'da yükseköğretim yönetimi*. Meteksan.
- Duță, N., Pânișoară, G., & Pânișoară, I. O. (2014). The profile of the teaching profession—empirical reflections on the development of the competences of university teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 390-395. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.440>
- Eccles, C. (2002). The use of university rankings in the United Kingdom. *Higher Education in Europe*, 27(4), 423-432. <https://doi.org/10.1080/0379772022000071904>
- Erdem, A. R. (2005). Üniversitenin var oluş nedeni (üniversitenin misyonu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 75-86. <https://dergipark.org.tr/pub/pauuefd/issue/11126/133062>
- Fazlıoğulları, O., & Kurul, N. (2012). Türkiye'deki eğitim bilimleri doktora tezlerinin karakteristikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 43-75. <https://dergipark.org.tr/pub/mauefd/issue/19397/206073>
- Galleli, B., Teles, N. E. B., Santos, J. A. R. D., Freitas-Martins, M. S., & Hourneaux-Junior, F. (2022). Sustainability university rankings: a comparative analysis of UI green metric and the times higher education world university rankings. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(2), 404-425. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2020-0475>
- Geary, D. C. (2008). An evolutionarily informed education science. *Educational Psychologist*, 43(4), 179-195. <https://doi.org/10.1080/00461520802392133>
- Goodwin, J. (2012). *Sage secondary data analysis*. Sage. <https://doi.org/10.1177/1464993413490479>
- Gül, S. S., & Gül, H. (2015). Türkiye'de yükseköğretimin gelişimi, güncel durumu ve eleştirisi. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 8(17), 51-66. <https://dergipark.org.tr/pub/toplumdd/issue/22714/242429>
- Gürüz, K. (2003). *Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri* (2. Baskı). Cem Web Ofset.
- Güven, A. (2022). *Eğitim bilimleri alanında yapılan akademik özgürlük konulu çalışmaların bibliyometrik analizi*. [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62. <https://dergipark.org.tr/pub/ataunisosbil/issue/2825/38165>
- Jones, D. R. (1992). National models of higher education: International transfer. *Encyclopedia of Higher Education*, 2, 956-969.
- Johnston, M. P. (2014). Secondary data analysis: A method of which the time has come. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 3(3), 619-626. https://www.researchgate.net/publication/294718657_Secondary_Data_Analysis_A_Method_of_Which_the_Time_has_Come
- Kalkan, S. B. & Özden, Ü. H. (2017). Dünya üniversitelerinin itibarını etkileyen değişkenlerin kanonik korelasyon analizi ile belirlenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(2), 11-19. <https://www.acarindex.com/sosyal-bilimler-arastirma-dergisi/dunya-universitelerinin-itibarini-etkileyen-degiskenlerin-kanonik-korelasyon-analizi-ile-belirlenmesi-1116228>
- Kılıç, R. (2015). Türkiye'de yükseköğretimin kapsamı ve tarihsel gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 289-310.
- Lim, M. A. (2021). The business of university rankings: The case of Times Higher Education. In *Research Handbook on University Rankings* (pp. 444-453). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788974981.00044>
- Lukman, R., Krajin, D., & Glavič, P. (2010). University ranking using research, educational and environmental indicators. *Journal of Cleaner Production*, 18(7), 619-628. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.09.015>
- Merisotis, J., & Sadlak, J. (2005). Higher education rankings: Evolution, acceptance, and dialogue. *Higher Education in Europe*, 30(2), 97-101. <https://doi.org/10.1080/03797720500260124>
- Millot, B. (2015). International rankings: Universities vs. higher education systems. *International Journal of Educational Development*, 40, 156-165. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.004>
- Nunnally, J. C. (1970). *Introduction to psychological measurement*. McGraw-Hill.
- Özbaşı, D., & Uslu, B. (2018). Türk üniversiteleri sıralama göstergelerinin ağırlıklandırılması: University ranking by academic performance (urap) Türkiye genel sıralaması örneği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 62-70. <https://doi.org/10.26701/uad.414967>
- Pavel, A. P. (2015). Global university rankings—a comparative analysis. *Procedia Economics and Finance*, 26, 54-63. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00838-2](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00838-2)
- Reed, D. (2004). Universities and the promotion of corporate responsibility: Reinterpreting the liberal arts tradition. *Journal of Academic Ethics*, 2, 3-41.
- Ruxton, G. D. (2006). The unequal variance t-test is an underused alternative to Student's t-test and the Mann-Whitney U test. *Behavioral Ecology*, 17(4), 688-690. <https://doi.org/10.1093/beheco/ark016>
- Safón, V. (2019). Inter-ranking reputational effects: an analysis of the Academic Ranking of World Universities (ARWU) and the Times Higher Education World University Rankings (THE) reputational relationship. *Scientometrics*, 121(2), 897-915. <https://doi.org/10.1007/s11192-019-03214-9>
- Saisana, M., d'Hombres, B., & Saltelli, A. (2011). Ricketty numbers: Volatility of university rankings and policy implications. *Research Policy* 40(1), 165-177. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2010.09.003>
- Saka, Y., & Yaman, S. (2011). Üniversite sıralama sistemleri; Kriterler ve yapılan eleştiriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 72-79. <https://doi.org/10.5961/jhes.2011.012>
- Sakar, C. (2021). Temel alanlar kapsamında Türk yükseköğretim kurumlarının dünya sıralamasındaki yerleri üzerine bir değerlendirme. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 137-155. <https://dergipark.org.tr/pub/egitim/issue/58093/854902>
- Sharif, F. S. (2015). *Characteristics of highly ranked universities in the Times Higher Education (THE) World University Rankings*. <https://vtechworks.lib.vt.edu/server/api/core/bitstreams/65ed343c-d39b-47fd-aa19-c7a26e330dc7/content>
- Smith, J. (2020). Impact of Times Higher Education university rankings on international student enrollment. *Times Higher Education*, 15(2), 45-67. <https://doi.org/10.1080/12345678.2020.1234567>
- Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 235-250.
- THE. (2023). *World university rankings by subject*. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/by-subject>
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2023). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Yılmaz, H. (2016). Osmanlı son döneminde medreselerin islami ve panislamizm tartışmaları bağlamında bir medrese: Kudüs Selâhaddin-i Eyyûbi Külliyesi-i İslâmiyyesi ve Külliye Talimatnamesi. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 51(51), 79-113.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2023). *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarında Hesap Verilebilirliğin Anahtarı: Entegre Raporlama

The Key to Accountability in Higher Education Institutions in Turkey: Integrated Reporting

Günay Deniz Dursun^{1*} , Burçin Tutcu² 

¹İstanbul Beykent Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme, İstanbul, Türkiye

²Akdeniz Üniversitesi, Korkuteli Meslek Yüksekokulu, Muhasebe ve Vergi, Antalya, Türkiye

Özet: Entegre raporlama, finansal olan ve olmayan performans bilgilerinin tek bir raporda sunulmasını sağlamaktadır. Kurumların karşı karşıya oldukları finansal olmayan riskleri tespit etmeye ve yönetmeye destek sağlamaktadır. Yönetimde şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerine uyulması sürdürülebilirlik açısından önemli bir araçtır. Ayrıca, geleneksel raporlama yöntemleriyle karşılaştırıldığında, entegre raporlama bilgi kullanıcılarına işletme performansına ilişkin kapsamlı ve bütüncül bir görüntü sunmaktadır. Bu nedenle, topluma örnek olmak rolü de olan, eğitim, araştırma ve topluma katkı faaliyetlerini yürüten yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilirlik ve hesap verebilirlik ilkelerini uygulamasında entegre raporlama önemli bir rol oynamaktadır. Bu makale, yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilirlik ve hesap verebilirlik ilkelerini uygulamalarını sağlayacak entegre raporlama konusunun önemini ele almaktadır. Bu çalışmada, yükseköğretim kurumlarının hali hazırda sundukları raporlar ile entegre raporlamanın bölümleri karşılaştırılarak incelenmiştir. Çalışmanın temel amacı, Uluslararası Entegre Raporlama Konseyi (IIRC) tarafından belirlenen entegre rapor özelliklerinin üniversitelerin hazırlayacakları entegre raporda nasıl ele alınacağına yönelik öneriler sunmaktır. Entegre raporlama ile üniversitelerin faaliyetleri bilgi kullanıcıları açısından daha anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir hale geleceğinden, üniversitelerin performanslarını geliştirmelerine ve toplumun beklentilerine uygun hareket etmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Entegre Raporlama, Hesap Verebilirlik, Sürdürülebilirlik, Yükseköğretim

Abstract: Integrated reporting is an important tool in terms of transparency, accountability, and sustainability, as it allows for the presentation of both financial and non-financial performance information in a single report. Compared to traditional reporting methods, integrated reporting provides users with a more comprehensive and holistic view. Therefore, the concept of integrated reporting plays an important role in the application of sustainability and accountability principles by higher education institutions that not only serve as role models to society but also conduct educational, research, and community contribution activities. This article discusses the importance of the concept of integrated reporting, which enables higher education institutions to implement sustainability and accountability principles. In this context, the development of the concept of integrated reporting is examined, and the importance of the concept is conveyed from the perspective of higher education information system users. The reports already presented by higher education institutions and the components of integrated reporting were compared and analyzed. Suggestions were made on how to address the integrated report features identified by the International Integrated Reporting Council (IIRC) in the integrated report prepared by universities. It is believed that integrated reporting will contribute to improving the understanding and comparability of universities' activities by information users, enabling them to improve their performance and act in line with society's expectations.

Keywords: Integrated reporting, accountability, sustainability, higher education

* İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ gunaydursun@beykent.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 19.03.2024
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 15.06.2024
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 26.07.2024
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 26.07.2024



1. Giriş

Üniversiteler, eğitim, araştırma ve inovasyon faaliyetlerinin yanı sıra toplumsal sorumluluklarını da yürütmektedirler. Bu faaliyetlerinin sonuçları hem iç paydaşlar için hem de dış paydaşlar için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, iç ve dış paydaşların, üniversitelerin faaliyetleri hakkında doğru ve kapsamlı bilgi sağlamaları gerekmektedir.

Paydaşların beklenti ve ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanması, toplumsal taraflar ile kurulacak güçlü ilişkiler ortak hedeflerin de gerçekleştirilmesine fayda sağlayacaktır (Aktan ve Börü 2007). Paydaş teorisinin de temelini oluşturan bu yaklaşım yükseköğretim kurumları için de geçerlidir. Üniversiteler tarafından yayınlanan raporların temelini gerek paydaş teorisi gerekse de kurumsal yönetim ilkeleri oluşturmaktadır.

OECD tarafından yayınlanan ve ülkemizde de SPK (Sermaye Piyasası Kurulu) tarafından duyurulan kurumsal yönetim ilkeleri; adil, şeffaf, hesap verebilirlik ve sorumluluk olmak üzere dört temel ilkeye odaklanmıştır. Kurumlar da raporlamalarını bu dört temel ilke çerçevesinde gerçekleştirmektedirler. Adillik ilkesi, işletme yönetiminin bütün hak sahiplerine karşı eşit davranmasını; şeffaflık ilkesi, şirketin kamuoyu ile doğru, açık ve karşılaştırılabilir bilgi paylaşımını; hesap verebilirlik ilkesi, yönetim kurulunun tepe yönetim performansını bağımsız bir şekilde izlemesini ve tepe yöneticilerin hissedarlara karşı hesap verebilirliğinin temin edilmesini; sorumluluk ilkesi ise şirketlerin hissedarları için değer yaratırken toplumsal değerleri yansıtan kanun ve düzenlemelere uyum gösterecek şekilde faaliyet göstermesini ifade etmektedir (OECD, 2016).

Yükseköğretim kurumlarında hesap verilebilirlik, kurumların faaliyetlerinin şeffaf bir şekilde paylaşılması ve bu faaliyetlerin denetlenmesi ile ilgilidir. Bu noktada, kurumlarının faaliyetlerini ve faaliyet sonuçlarını raporlanması, hesap verilebilirliğin sağlanmasında önemli bir araç olarak görülmektedir. Yükseköğretim kurumları gerek hedeflerini gerekse faaliyetlerini bilgi kullanıcıları ile farklı raporlar üzerinden paylaşmaktadır. Ülkemizde yükseköğretim kurumları sürdürülebilirliği ve hesap verilebilirliği sağlayabilmek için raporlar hazırlamaktadırlar. Özellikle Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun (YÖKAK) faaliyetleri çerçevesinde üniversitelerin toplumla paylaştıkları raporlar ve değerlendirmeler belirli düzenlemeler ve standartlar dahilinde yapılmaktadır. Üniversitelerin YÖKAK çalışmaları haricinde düzenledikleri, öğrencileri, mezunları, sektörü, toplumu, diğer üniversitelerle yaptıkları projelerini de ortaya koydukları raporları mevcuttur. Geleneksel raporlama yöntemine dayanan bu farklı raporlar, yükseköğretim sistemi bilgi kullanıcıları açısından kullanışlı olmayabilmektedir. Bunun temel nedeni her bir raporlamanın amacının, muhatabının ve sistematığının farklı olmasıdır. Entegre raporlama sisteminde finansal ve finansal olmayan veriler bulunmaktadır. Bu noktada tüm raporlamaların bü-

tünsel ve bağlantılı olarak sunulmasını sağlayan entegre raporlar özellikle yükseköğretim kurumları için doğru, kullanışlı ve uygun bir araçtır.

Entegre raporlama, finansal ve finansal olmayan performans verilerinin tek bir raporda sunulmasını ifade etmektedir. Bu yaklaşım, kurumların sadece finansal performanslarını değil, aynı zamanda sosyal, çevresel ve yönetim performanslarını da raporlamalarına olanak tanımakta, böylece kurumların sürdürülebilirlik hedefleri doğrultusunda faaliyetlerini nasıl yürüttüklerine ilişkin kapsamlı bir bilgi elde edebilmektedir.

Bu makalede, Uluslararası Entegre Raporlama Konseyi (IIRC) tarafından belirlenen entegre rapor kılavuz ilkeler ve içerik öğelerinin yükseköğretim kurumlarında uygulanabilirliği ele alınacaktır. Bu bağlamda, üniversitelerin halihazırda sunulan raporlardaki bölümlerin entegre raporlardaki karşılığı incelenerek, entegre raporlama yaklaşımının yükseköğretim kurumlarında uygulanabilirliği üzerine öneriler sunulacaktır.

2. Entegre Raporlama

Muhasebe bilgi sisteminin çıktısı olarak finansal raporlar 2000'li yıllara kadar geleneksel raporlama biçiminde sadece işletmelerin gelir, gider, maliyet, kar, zarar, yükümlülük, varlık ve özkaynak gibi finansal verilerini bilgi kullanıcılarına sunmada kullanılmıştır. Geleneksel raporlar işletmenin sosyal ve çevresel etkilerini (Bebington vd., 2014) değerlendirmeden sadece finansal verileri aktarmaya yarayan araçlar olarak bilinmektedir. Söz konusu raporların yaşanan finansal krizler ve denetim kurumlarına olan güvenin sorgulanması ile birlikte yetersiz kaldığı kabul edilmektedir. 'Bu yetersizliği ortadan kaldırmak amacı ile ortaya çıkan entegre raporlama ise bir kurumun finansal ve finansal olmayan performansını bir arada ele alan kurumsal sürdürülebilirlik raporlaması olarak tanımlanmaktadır (IIRC, 2013)'. Entegre raporlama, kurumun çevresel, sosyal ve yönetim performansını da değerlendirerek tüm paydaşlarına hesap verebilirlik sağlar (KPMG, 2017; Kanzer, 2010). Uluslararası Entegre Raporlama Konseyi (IIRC) tarafından entegre raporlama, bir kurumun maddi olmayan değerlerinin, stratejik hedefleri ve yönetim yaklaşımlarının finansal performans verileriyle birlikte sunulduğu bir raporlama yöntemi olarak tanımlanmıştır (IIRC, 2013).

Entegre raporlama, sadece bir raporlama biçimi olarak değil, aynı zamanda kurumsal yönetim ve sürdürülebilirlik stratejilerinin bir parçası olarak da görülebilir. Bu nedenle, entegre raporlama, kurumların sürdürülebilirlik stratejilerini belirlemelerine ve uygulamalarına yardımcı olurken, paydaşlarının güvenini kazanmalarını ve itibarlarını güçlendirmelerini de sağlamaktadır (GRI, 2013; Eccles ve Saltzman, 2011).

Entegre raporlama sürecinin gelişimine ilişkin önemli olaylar ►**Şekil 1**’de tarihsel olarak gösterilmektedir. Entegre raporlama süreci, Mervyn King tarafından 1994 yılında başlatılmıştır (Altınay, 2016).

Kurumlara olan güvensizliği ortadan kaldırma amacı ile yola çıkan King, bilgi kullanıcılarına işletmelerin geleceğe ilişkin bilgilerini sunmayı hedefleyen kendi adını verdiği King I raporunu geliştirmiştir (Altınay, 2013). 1997 yılında şirketlerin kurumsal sürdürülebilirlik raporları için çerçeve sunan Kurumsal Raporlama Girişimi (GRI) kurulmuştur.

2002 yılında King II raporu, paydaşların raporlama sürecine dahil olması, işletmelerin finansal bilgilerinin yanında sosyal ve çevresel bilgilerinin de paylaşılması konularını ele almıştır (Önder, 2018). 2009 yılında ise ekonomik krizlerin raporlamadaki riskler konusunda yetersiz kalması nedeni ile King III raporu yayınlanmıştır (Aras ve Sarıoğlu, 2015). Küresel Raporlama Girişimi (GRI) ve Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu (IFAC) işbirliği ile 2010 yılında Uluslararası Entegre Raporlama Konseyi (IIRC) kurulmuştur (Karğın vd., 2013). Konseyin temel amacı, işletmelerin entegre rapor hazırlamalarına yön gösterecek, uluslararası kabul görmüş bir entegre raporlama çerçevesinin hazırlanmasıdır.

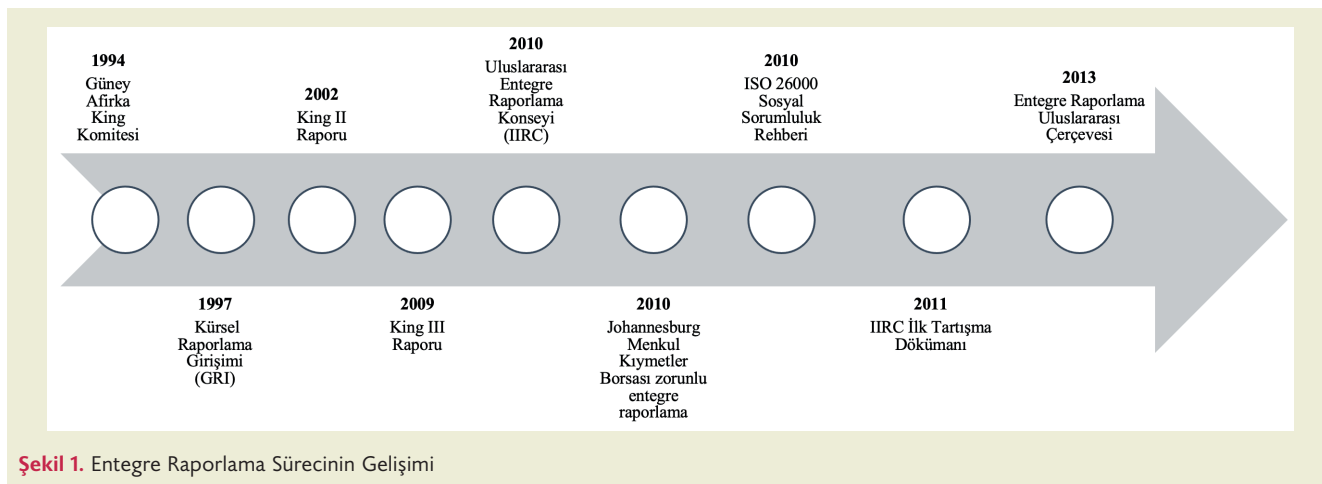
Yine 2010 yılında Güney Afrika’da Johannesburg Menkul Kıymetler Borsası’nda işlem gören bütün işletmenin entegre rapor hazırlaması zorunlu hale getirilmiş ayrıca entegre rapor hazırlamak istemeyen işletmelerin ise rapor hazırlamama nedenlerini açıklamaları şartı getirilmiştir (Eccles ve Serafeim, 2011). 2010 yılında entegre raporlama sürecinde yaşanan bir diğer gelişme ise Uluslararası Standartlar Örgütü tarafından yayınlanan “ISO 26000 Sosyal Sorumluluk Rehberi” olmuştur. Bu rehber ile sürdürülebilir kalkınmaya katkı sağlama amacı ile sosyal sorumluluk adına işletmelerin yapmaları gereken faaliyetler küresel olarak açıklanmıştır. 2011 yılında Uluslararası Entegre Raporlama Konseyi (IIRC)

ilk tartışma dokümanlarını yayınlamış, 2013 yılında ise küresel olarak kabul gören “Uluslararası Entegre Raporlama Çerçevesi” yayınlanmıştır (Buitendag vd., 2017).

Türkiye’de entegre raporlama sürecine ilişkin ilk adım 2011 yılında atılmış, Türkiye Kurumsal Yönetim Derneği (TKYD) ve Sürdürülebilir Kalkınma Derneği (SKD) tarafından bir entegre raporlama çalışma grubu oluşturulmuştur. 2013 yılında Yatırım Ortamını İyileştirme Koordinasyon Kurulu tarafından TÜSİAD çalışma komitesi aracılığı ile sunulan entegre raporlama projesi kabul edilmiş ve 2015 yılında “Kurumsal Raporlamada Yeni Dönem: Entegre Raporlama” adı altında ilk rapor rehber olarak yayınlanmıştır. Yayınlanan rehberin ardından aynı yıl ulusal düzeyde farkındalığı artırmak amacı ile Entegre Raporlama Türkiye Ağı (ERTA) kurulmuştur. ERTA, 2021 yılından itibaren ise Entegre Raporlama Derneği Türkiye olarak faaliyetlerini sürdürmektedir.

Türkiye’de 2015 yılından itibaren entegre raporlama yapan halka açık şirketler arasında üretim işletmeleri, kamu ve özel sektör bankaları, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler, düzenleyici ve denetleyici kurumlar, sigorta şirketleri bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumları arasında ise entegre raporlama yapan tek kurum devlet üniversitesi olarak Yıldız Teknik Üniversitesi’dir (YTÜ, 2021). Üniversitenin entegre raporu; kurumsal bilgiler, stratejiler ve değer yaratma modeli, performans ve öngörüler ile kurumsal yönetim ve risk yönetimi bölümlerinden oluşmaktadır. Bu kapsamı ile raporlar, Uluslararası Entegre Raporlama Çerçevesi ile de uyumludur. Ayrıca söz konusu üniversitenin Finans Kurumsal Yönetim ve Sürdürülebilirlik Merkezi adı ile faaliyet gösteren araştırma merkezi de 2017 yılında ilk entegre raporunu yayınlamıştır (YTÜ, 2017).

Dünyada kabul gören Uluslararası Entegre Raporlama Çerçevesi son versiyonu 2021 yılında yayınlanmıştır. Söz konusu çerçeve kapsamında ilkelerden bahsedilmiş



Şekil 1. Entegre Raporlama Sürecinin Gelişimi

Tablo 1. Entegre Raporlama Bölümlerinin İçerik Öğeleri

Entegre Rapor Bölümleri	Açıklama
Kurumsal Genel Görünüm ve Dış Çevre	Kurumun misyonu ve vizyonu, kültürü, etik ilkeleri ve değerleri, temel faaliyetleri ve pazarları, rekabet yapısı ve pazar konumu ve değer zinciri içindeki yeri
Strateji ve Kaynak Aktarımı	Kurumun kısa, orta ve uzun vadedeki stratejik amaçları, bu amaçlara nasıl ulaşacağı, bunlar için hangi kaynakları kullanacağı, stratejik başarılarını ve hedeflerini nasıl ölçeceği, rekabette avantajlı olmak için çevresel ve toplumsal konuların şirketin stratejisine ne ölçüde dâhil edildiği, stratejik planların dış çevreden kaynaklanan risk ve fırsatlardan nasıl etkilendiği ve bunlara nasıl yanıt verildiği
Kurumsal Yönetim	Kurumun, kurumsal yönetim yapısı kısa, orta ve uzun vadede değer yaratma kabiliyetini nasıl desteklediği, kurumsal yönetimden sorumlu kişiler ve deneyimleri, risk yönetimi için alınan önlemler, kurumda uygulanan ücret ve teşvik politikaları
Performans	Kurumun temel paydaşlarıyla olan ilişkileri, onların ihtiyaç ve isteklerine nasıl karşılık verildiği, hedefler ile risk ve fırsatlar açısından nitel göstergelerin neler olduğu, bunların önemi, etkileri, nasıl oluşturuldukları ve bu süreçte hangi varsayımların kullanıldığı
İş Modeli	Kısa, orta ve uzun vadede değer yaratmak amacıyla seçilen girdiler, iş faaliyetleri, çıktılar ve sonuçlar, çoklu sermaye öğeleri (finansal sermaye, üretilmiş sermaye, entelektüel sermaye, insan sermayesi, sosyal ve ilişkisel sermaye, doğal sermaye)
Genel Görünüş	Kurumun kısa, orta ve uzun vadede dış çevresinde ortaya çıkması beklenen etkiler bunların şirketi nasıl etkileyeceği ve ortaya çıkması muhtemel kritik zorluklara ve belirsizliklere nasıl karşılık vereceği,
Riskler ve Fırsatlar	Kurumun kısa, orta ve uzun vadede değer yaratma kabiliyetini etkileyen spesifik riskler ve fırsatlar, kurumun bunları nasıl ele aldığı, kuruma özgü risk ve fırsatlar, çoklu sermaye öğelerine ilişkin risk ve fırsatlar
Sunumun Temeli	Raporun sınırlarının nasıl belirlendiği, önemli konuları nitelilemek ve değerlendirmek için kullanılan çerçevelerin ve yöntemlerin özeti, entegre rapora dahil edilecek konuların nasıl belirlendiği

Kaynak: BIST ve ERTA, 2022; IIRC 2021.

(Fired vd., 2014) ve temelde bilgi kullanıcılarına raporlayan kurumun değer yaratma kapasitesinin aktarılması amaçlanmıştır (IIRC, 2021). Entegre raporlamanın hazırlanmasında ve sunulmasında belirlenen temel yedi ilke bulunmaktadır. Bunlar; stratejik odak ve geleceğe yönelim, bilgiler arası bağlantı, paydaşlarla ilişkiler, önemlilik, kısa ve öz olma, güvenilirlik ve eksiksizlik, tutarlılık ve karşılaştırılabilirlik (IIRC, 2021) olarak belirlenmiştir. Bu ilkeler temelde entegre raporlamanın objektif, tam ve gerçeğe uygun olarak hazırlanmasına yöneliktir. Bu ilkeler ışığında hazırlanan entegre raporlar, bilgi kullanıcılarının kuruma yönelik olarak finansal ve finansal olmayan tüm verilerini bir bütün içerisinde görmesini sağlarken, kurumun değer yaratma kabiliyetini, risk ve fırsatlarını da bir bütünlük içerisinde ele alabilmesine fırsat yaratmaktadır.

Bu yedi ilkeye dayanılarak hazırlanan entegre raporda sekiz içerik öğesi bulunması önerilir. Ancak bu öğeler kurumlarda farklılık gösterebilir, belirlenen temel ilke hazırlanacak raporun bölümlerinin birbiri ile bağlantılı olması gerektirir. Entegre rapor bölümleri ve bu bölümlerde aktarılabilecek bilgilere ait çerçeve ►Tablo 1’de gösterilmektedir.

3. Türkiye’deki Yükseköğretim Sistemi Bilgi Kullanıcıları İçin Entegre Raporlama

Şeffaflık ve hesap verilebilirlik temelli bilgi sunan entegre raporlar, özellikle kamu yararını ilgilendiren kuruluşlar (KAYİK) için önem taşımaktadır. Bu kuruluşlardan

biri olan yükseköğretim kurumları, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu kapsamında devlet ve vakıf üniversiteleri ve vakıf meslek yüksekokulları statülü olarak eğitim, araştırma ve topluma katkı sağlama temel faaliyetlerini açık sistemde yürütmektedirler.

Açık sistem, çevre ile etkileşim halinde girdi, süreç, çıktı ve geribildirim unsurlarından (Hodgetts, 1975) oluşmaktadır. Sistemin yükseköğretim kurumlarındaki işleyişi ►Şekil 2’de gösterilmektedir. Sistemin girdileri: yükseköğretim bilgi sistemi için öğrenciler, akademisyenler, insan kaynakları, sermaye, tesisler ve fikirlerden oluşmaktadır. Süreç: yükseköğretim bilgi sistemi için girdilerin işlenmesi, analiz edilmesi, depolanması ve yönetilmesini içerir. Bu süreç, temel olarak eğitim, araştırma-geliştirme ve toplumsal katkı faaliyetlerinden oluşmaktadır. Çıktı: yükseköğretim bilgi sistemi için faaliyet raporları, stratejik raporlar, finansal raporlar, öğrenci performans raporları, öğretim elemanı performans raporları ve diğer birçok raporu içerir. Bu çıktılar, yükseköğretim kurumlarının performansını değerlendirmelerine, stratejik planlamalarına ve gelecekteki kararlarına rehberlik etmelerine yardımcı olur. Geri bildirim: yükseköğretim bilgi sistemi için öğrencilerin, mezunların, öğretim elemanlarının, personelin, sektörün, düzenleyici kuruluşların ve diğer kullanıcıların sisteme dair geri bildirimlerini içerir. Bu geri bildirimler, yükseköğretim kurumlarının hizmetlerini ve faaliyetlerini iyileştirmelerine ve öğrenci, öğretim elemanı ve personel memnuniyetini artırmalarına yardımcı olur.

Ülkemizde yükseköğretim kurumları çeşitli düzenlemeler ile farklı amaçlarla hazırladıkları raporları bilgi

sistemi kullanıcılarına sunmaktadırlar. Bu raporlar ►**Şekil 2**'de sistemin çıktıları ve geribildirimler olarak ifade edilmiştir. Söz konusu raporlar gerek öğrenciler ve akademisyenler, gerek sektör, gerekse düzenleyici ve denetleyici kurumlara üniversiteler hakkında bilgi sunmaktadırlar.

2015 yılından itibaren Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından üniversitelerin faaliyetlerini standart bir değerlendirme ile gerçekleştirmektedir. Özellikle bu süreçte hazırlanan raporlar, yükseköğretim bilgi sisteminin önemli geribildirimleri olarak tüm paydaşlar tarafından kabul edilmektedir. Tüm paydaşlar üniversitelere ait bilgilere, kurumların hazırladıkları yıllık faaliyet raporları, stratejik raporları yanında, üniversiteler için hazırlanan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) raporları, YÖKAK raporları, belli bir bölüm ve programın istenen standardı sağladığını ifade eden akreditasyon raporlarından, öğrenci ve mezunların geri bildirimlerinden ayrı ayrı ulaşabilmektedirler. Tam da bu noktada bilgi kullanıcılarının tamamına yönelik olarak üniversitelerin bütünlük bir raporlama sunması hem üniversitelerin sürdürülebilirlik amacı hem de topluma katkı faaliyetleri için temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Uluslararası Entegre Raporlama Çerçevesi tarafından belirlenen entegre raporlamanın bölümlerinin, üniversiteler tarafından sunulan raporlara ilişkin karşılaştırma ►**Tablo 2**'de gösterilmiştir.

►**Tablo 2**'de de görüldüğü gibi üniversiteler tüm bilgi kullanıcılarına doğru, tam ve zamanında bilgi sunumu için çeşitli raporlar düzenlemekte ve aslında bu raporlar entegre raporların da bir parçasını oluşturmaktadır. Ancak bu dağınık görünüm, bilgi sahibi olmak isteyen

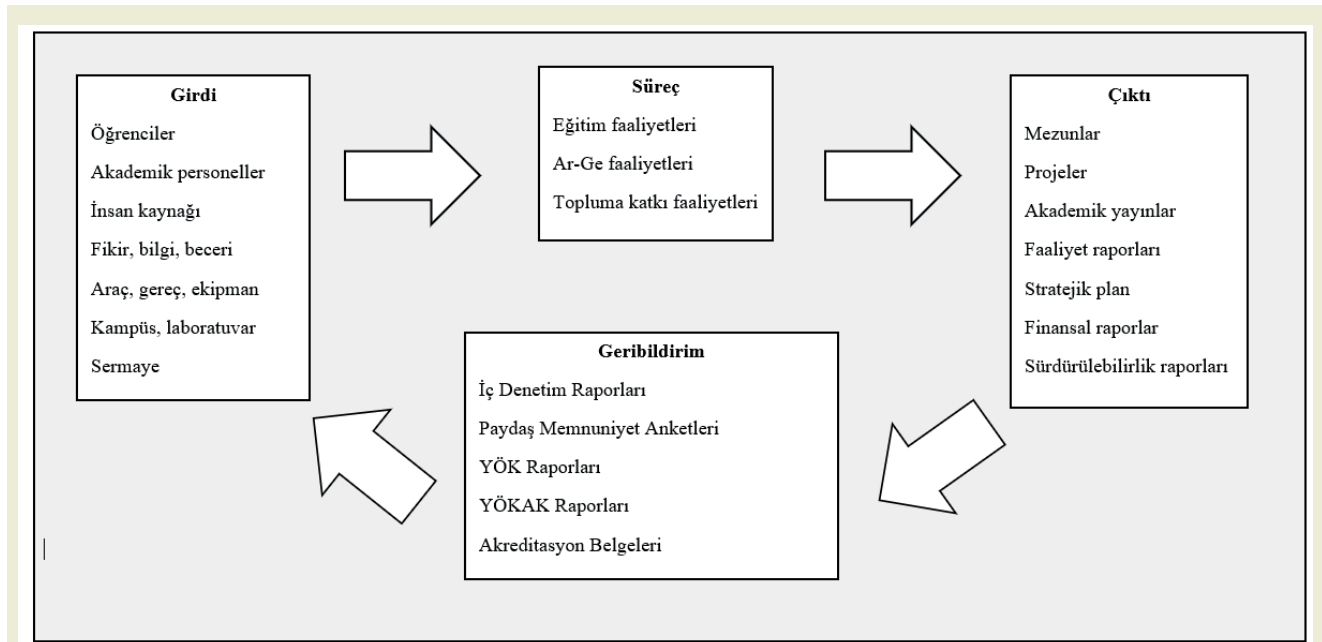
paydaşların şeffaf bilgiye ulaşmasında bir karışıklık yaratmaktadır. Bu nedenle Türk Yükseköğretim kurumlarının entegre rapor hazırlamalarına ilişkin bir çerçeve yayınlanması ve teşvik edilmeleri önerilmektedir. Bu durum aynı zamanda toplumsal faaliyetlerin öncüsü olan üniversitelerin, ülkedeki diğer kurumlara örnek teşkil etmesi ve süreçle ilgili bilgi paylaşımları açısından da önem taşımaktadır.

Bir düzenleyici kuruluş tarafından organize edilebilecek olan üniversiteler için entegre raporlama çerçevesinin Uluslararası Entegre Raporlama Konseyi (IIRC) tarafından hazırlanan "Uluslararası Entegre Raporlama Çerçevesi"ne uygun olarak şu özelliklerde olması önerilmektedir:

Stratejik odak ve geleceğe yönelim; üniversitenin stratejik planı kapsamında belirlenen amaç ve hedefler, üniversitenin stratejik odak alanları ve öncelikli konuları, öncelikli konuların dayanakları, amaç ve hedeflerin paydaşlarla ilişkisi entegre raporlamada yer almalıdır.

Bilgiler arası bağlantı; sağlanması için entegre raporda ilgili bilgiler ve bölümler arası birbirini destekleyen kanıtlar ve belgelerin sunulmuş olması gerekir. Bu bağlantıyı iş modeli, stratejiler, paydaş ilişkileri, risk ve fırsatlarla ilişkilendirerek ortaya koymak bilgi kullanıcıları açısından oldukça önemlidir.

Paydaşlarla ilişkiler; öğrenci anketleri, öğrenci odak grup görüşmeleri, öğrenci kulüp etkinlikleri, personel memnuniyet anketleri, sektör kurulları ve değerlendirmeleri, mezun toplantıları, mezunlar derneği, mezunların kariyer bilgileri, topluma dönük etkinlikler, ku-



Şekil 2. Türkiye Yükseköğretim Bilgi Sistemi Unsurları

Tablo 2. Entegre Raporlama Bölümlerinin Üniversitelerdeki Raporlama Karşılığı

Entegre Rapor Bölümleri	Üniversite Tarafından Sunulan Raporlardaki Karşılığı
Kurumsal Genel Görünüm ve Dış Çevre	Yıllık Faaliyet Raporları Kurumsal İç Değerlendirme Raporları (KİDR) Kurumsal Geri Bildirim Raporları (KGBR) Kurumsal Akreditasyon Raporu (KAR) Kurumsal Yönetim Derecelendirme Raporları YÖK Web Sitesi
Strateji ve Kaynak Aktarımı	Stratejik Planlar
Kurumsal Yönetim	Öz değerlendirme Raporları Kurum Web Siteleri Kalite Dokümanları
Performans	Stratejik Planlar YÖKAK Raporları Akreditasyon Belgeleri Finansal Raporlar Akademik Yayınlar (Üniversitenin sıralamalardaki yeri)
İş Modeli	Kurumsal İç Değerlendirme Raporları (KİDR) Kurumsal Geri Bildirim Raporları (KGBR) Kurumsal Akreditasyon Raporu (KAR)
Genel Görünüş	Tüm Raporlar
Riskler ve Fırsatlar	Stratejik Planlar
Sunumun Temeli	Her bir raporlamada ayrı ayrı belirtilmektedir.

rumusal sosyal sorumluluk projeleri, yazılı-görsel-sosyal medya ilişkileri, diğer üniversiteler ile ortak projeler, sivil toplum kuruluşları ile ilişkiler entegre raporlarda belirtilmelidir.

Önemlilik özelliği için entegre raporlamada, üniversitenin değer yaratma yeteneğini ortaya çıkaracak konuların belirlenmesi ve öncelikli konularının ortaya konması beklenmektedir. Bu öncelikli konular üniversitelerin stratejilerinde de kendini göstermeli ve paydaşları ile ilişkisi kurulmuş olan konuların entegre raporlarda sunulması önerilmektedir.

Kısa ve öz olma, genellikle tüm raporlamalarda esastır. Üniversite bilgi sisteminin tüm kullanıcıları göz önüne alınarak özellikle raporlamanın başında kurumsal gelişimi, sayısal ve grafik gösterimleri ile ortaya koymak açıklayıcı olacaktır. Güvenilirlik ve eksiksizlik, bilgi kullanıcılarının tamamı için önemlidir. Bunu sağlayabilme adına kanıtlarla desteklenmiş, bilgiler arası bağlantıyı sağlayan, paydaş katılımının ön planda olduğu raporlama yapılması önerilmektedir. Gelecek projeksiyonuna ait yapılan analiz ve değerlendirmelerde ise yöntem ve tekniklerin aktarılması beklenmektedir.

Tutarlılık ve karşılaştırılabilirlik özelliği temelde kullanılan yöntem ve tekniklerin birbirini izleyen raporlama dönemleri itibarı ile değiştirilmemesini, ancak gerçeğe uygun bilginin sunumu için bu değişiklik şart ise bu durumda değişikliğin raporlarda mutlaka belirtilmesini esas alır.

4. Sonuç

Entegre raporlama, üniversitelerin faaliyetleri hakkında finansal ve finansal olmayan performans verilerini tek bir raporda bilgi kullanıcılarına aktarmasını sağlar. Böylece üniversitelerin araştırma faaliyetleri, topluma yönelik hizmetleri, çevresel etkileri, yönetim kalitesi gibi konularda da raporlama yapmaları mümkün olur. Bu şekilde, üniversitelerin faaliyetleri hakkında şeffaf ve doğru bir şekilde bilgi sağlanırken, paydaşların beklentileri ve sürdürülebilirlik hedefleri temel alınmış olur. Ayrıca, entegre raporlama sayesinde üniversitelerin faaliyetleri daha iyi anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir hale gelir. Bu da, üniversitelerin performanslarını geliştirmelerine ve toplumun beklentilerine uygun şekilde hareket etmelerine yardımcı olur.

Ülkemizde yalnızca devlet üniversitesi olan Yıldız Teknik Üniversitesi tarafından hazırlanan entegre raporlamanın yükseköğretim kurumlarının tamamına yaygınlaştırılması üniversitelerin topluma örnek olma rolleri açısından önemlidir. Bu önem ile hazırlanan bu çalışmada, Uluslararası Entegre Raporlama Konseyi tarafından belirlenen entegre rapor özellikleri ve bölümlerinin düzenleyici kuruluşların da katkısı ile üniversiteler tarafından uygulanabilirliği bu çalışma ile aktarılmıştır. Sonuç olarak, entegre raporlama, üniversitelerin faaliyetlerinin şeffaf bir şekilde paylaşılması ve hesap verilebilirliğin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda üniversitelerin toplumsal katkı faaliyetlerinin bir sonucu olarak paydaşlara aktarılmasını da sağlamaktadır. Bu nedenle, üniversitelerin entegre raporlama yaklaşımını benimsemeleri ve uygu-

lamaları, sürdürülebilir bir geleceğe doğru ilerlemelerini yardımcı olacaktır.

Araştırma Etikleri / Research Ethics

Etik kurul izni gerekmemektedir.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Yazar(lar) bu makalenin tamamından sorumluluğu kabul etmişler ve gönderilmesini onaylamışlardır.

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar çıkar çatışması olmadığını belirtmiştir.

Araştırma Fonlaması / Research Funding

Bildirilmedi.

Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

Orcid

Günay Deniz Dursun <https://orcid.org/0000-0002-1079-2879>

Burçin Tutcu <https://orcid.org/0000-0003-1427-0741>

Kaynakça

- Aktan, C. & Börü, D. (2007). Kurumsal Sosyal Sorumluluk. Coşkun Can Aktan (Ed.), Kurumsal Sosyal Sorumluluk: İşletmeler ve Sosyal Sorumluluk içinde. İstanbul: İGİAD Yayınları.
- Altınay, A. T. (2016). Entegre raporlama ve sürdürülebilirlik muhasebesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 47-64. <https://www.researchgate.net/publication/325551872>
- Aras, G., Kutlu Furtuna, O., & Hacıoğlu Kazak, E. (2022). Toward an integrated reporting framework in higher education institutions: Evidence from a public university. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(2), 426-442. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2020-0504>
- Aras, G., Özsoğün Çalışkan, A., Esen, E., & Kutlu Furtuna, Ö. (2019). Türkiye'de entegre raporlama: Mevcut durum, paydaşların algı ve beklentileri. *ACCA, CFGS, KPMG, İstanbul, Ocak*.
- Aras, G., & Sarıoğlu, G. U. (2015). Kurumsal raporlamada yeni dönem: entegre raporlama, *TÜSİAD*, Yayın No: T/2015, 10-567. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/8539-kurumsal-raporlamada-yeni-donem-entegre-raporlama>
- Ataman Gökçen, B., & Eldemir, E. (2018). Entegre Raporlama Ve Türk İşletmelerinde Uygulanmasına İlişkin Bir Araştırma. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 357-378. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/818984>
- Bebbington, J., Unerman, J., & O'Dwyer, B. (Eds.). (2014). *Sustainability Accounting and Accountability* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315848419>
- Borsa İstanbul (BİST) ve Entegre Raporlama Derneği (ERTA). (2022). Şirketler için entegre raporlama rehberi. <https://www.borsaistanbul.com/files/sirketler-icin-entegre-raporlama-rehberi.pdf>
- Buitendag, N., Fortuin, G. S., & De Laan, A. (2017). Firm characteristics and excellence in integrated reporting. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, 20(1), a1307. <https://doi.org/10.4102/sajems.v20i1.1307>
- Eccles, R. G., & Saltzman, D. (2011). Achieving Sustainability Through Integrated Reporting. *Stanford Social Innovation Review*, 9(3), 56-61. <https://doi.org/10.48558/7XS8-MX90>
- Eccles, R. G. & Serafeim, G. (2011). Accelerating the adoption of integrated reporting. *CSR Index*, Francesco de Leo, Matthias Vollbracht, (Eds.), InnoVatio Publishing Ltd., 70-92. <https://ssrn.com/abstract=1910965>
- Fried, A. M., Holtzman, P., & Mest, D. (2014). Integrated reporting: The new annual report for the 21st century. *Financial Executive*, 30 (4), 24-32.
- Global Reporting Initiative (GRI). (2013). The sustainability content of integrated reports – a survey of pioneers. <http://www.elsevier.com/xml/linking-roles/text/html>
- Hodgetts, R.M. (1975). *Management: theory process and practice*, W.B. Saunders Company, London.
- International Integrated Reporting Council (IIRC). (2021). The international framework. <https://www.integratedreporting.org/wp-content/uploads/2021/01/InternationalIntegratedReportingFramework.pdf>
- International Integrated Reporting Council (IIRC). (2013). The international framework. <https://www.integratedreporting.org/wp-content/uploads/2013/12/13-12-08-THE-INTERNATIONAL-IR-FRAMEWORK-2-1.pdf>
- ISO. (2010). ISO 26000:2010 Guidance on social responsibility. geneva: international organization for standardization. <https://www.iso.org/standard/42546.html#:~:text=ISO%2026000%3A2010%20is%20intended,part%20of%20their%20social%20responsibility>.
- Kanzer, A. M. (2010). Toward a model for sustainable capital allocation. In R. G. Eccles, B. Cheng, & D. Saltzman (Eds.), *The Landscape of Integrated Reporting Reflections and Next Steps* (pp. 45-57). Harvard Business School.
- Karđın, S., Aracı, H. & Aktaş, H. (2013). Entegre raporlama: yeni bir raporlama perspektifi, *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 6 (1), 27-46.
- Kaya, P. (2015). Entegre raporlama sisteminin ortaya çıkış sebepleri ve şirketlere sağlayacağı faydalar. *Muhasebe ve Denetim Bakış*, 15 (45), 113-130. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1869777>
- KPMG. (2017). The KPMG survey of corporate responsibility reporting 2017. Retrieved from <https://assets.kpmg/content/dam/kpmg/xx/pdf/2017/10/kpmg-survey-of-corporate-responsibility-reporting-2017.pdf>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2016). OECD principles of corporate governance. <http://www.oecd.org/corporate/ca/corporategovernanceprinciples/31557724.pdf>
- Önder, Ş. (2018). *Kurumsal Raporlamanın Yeni Trendi Entegre Raporlama*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Yıldız Teknik Üniversitesi Finans, Kurumsal Yönetim ve Sürdürülebilirlik Araştırma ve Uygulama Merkezi. (2017). *Entegre faaliyet raporu 2017*. <https://cfgs.yildiz.edu.tr/cfgs-entegre-rapor-2017/>
- Yıldız Teknik Üniversitesi. (2021). Entegre faaliyet raporu 2019-2021. <https://kampusyildiz.edu.tr/wp-content/uploads/2022/10/YTU-Entegre-Faaliyet-Raporu.pdf>
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) (2015). <https://yokak.gov.tr/hakkinda>
- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu. (1981). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/15.2547.pdf>

Administrative Views on Pedagogical Tolerance in Higher Education

Yükseköğretimde Pedagojik Hoşgörü Üzerine İdareci Görüşleri

Baizhuman Kashkhyrbay¹ , Zhaniyat Baltabayeva¹ , Miray Doğan^{2*} ,
Sandugash Baisarina¹ 

¹Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

²Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye

Abstract: For individuals to live together in society, they must comply with essential elements such as tolerance, respect and solidarity. Tolerance is respecting and understanding individuals' ideas, feelings, and behaviors. For this reason, tolerance also plays a vital role for administrators in higher education. Pedagogical tolerance is the ability to accept and appreciate experiences, cultures and different perspectives in education, which is necessary to create inclusive, supportive learning environments. There are various studies on pedagogical tolerance. This study investigates the critical qualities required for sustainable and effective university leadership based on the responses of 26 participants from a university in Astana, Kazakhstan, to open-ended questions about pedagogical tolerance. The participants work in the positions of faculty deans, faculty department heads, and department administrative managers. The research was conducted using a qualitative research design. The answers to the open-ended questions asked of the participants were determined through content analysis. The research findings show that effective communication, cultural behavior, and emotional intelligence are essential for deans, as well as intelligence, respect, and responsibility for department heads. Strategic thinking, honesty, and technological literacy are emphasized for departmental administrators. Participants emphasize that having open-mindedness, empathy, and patience are essential in providing fair and quality education. Pedagogical tolerance is considered very important for ensuring sustainable education. In this context, it is recommended that seminars and training programs be organized for deans, faculty department heads and department managers. These trainings will enable them to understand better and apply pedagogical tolerance. These initiatives will provide comprehensive development opportunities for educational leaders in Kazakhstan and enable them to become competent in creating inclusive, respectful and supportive learning environments.

Keywords: Tolerance, Deans, Head of the departments, Departmental official heads, Competent leaders

Özet: Bireylerin toplumda bir arada yaşamaları için hoşgörü, saygı ve dayanışma gibi temel unsurlara uymaları gerekmektedir. Hoşgörü, bireylerin fikirlerine, duygularına ve davranışlarına saygı duymak ve onları anlamaktır. Bu nedenle hoşgörü, yükseköğretimde yöneticiler açısından da önemli bir rol oynamaktadır. Pedagojik hoşgörü eğitimde deneyimleri, kültürleri, farklı bakış açılarını kabul etme ve takdir etme yeteneği olarak kapsayıcı, destekleyici öğrenme ortamlarının oluşturulmasında gereklidir. Pedagojik hoşgörü konusunda yapılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışma, Kazakistan'ın Astana şehrindeki bir üniversiteden toplam 26 katılımcının katıldığı pedagojik hoşgörü konusunda kendilerine yöneltilen açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlara dayanarak, sürdürülebilir ve etkili üniversite liderliği için gereken kritik nitelikleri araştırmaktadır. Katılımcılar fakülte dekanları, fakülte bölüm başkanları ve bölüm idari yöneticileri pozisyonlarında görev yapmaktadırlar. Araştırma nitel araştırma deseniyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara yöneltilen açık uçlu soruların yanıtları içerik analizi ile saptanmıştır. Araştırma bulguları, dekanlar için etkili iletişim, kültürel davranış ve duygusal zekânın; bölüm başkanları için zekâ, saygı ve sorumluluğun; bölüm idari yöneticileri için ise stratejik düşünme, dürüstlük ve teknolojik okuryazarlığın önemini vurgulamaktadır. Katılımcılar, açık fikirlilik, empati ve sabır gibi özelliklere sahip olmanın adil ve kaliteli eğitim sağlamada önemli olduğunu vurgulamaktadır. Pedagojik hoşgörü, sürdürülebilir eğitimin sağlanması için çok önemli görülmektedir. Bu kapsamda, dekanlar, fakülte bölüm başkanları ve bölüm yöneticileri için, seminerler ve eğitim programları düzenlenmesi önerilmektedir. Bu eğitimler, onların pedagojik hoşgörüyle daha iyi anlamalarını ve uygulamalarını sağlayacaktır. Bu girişimlerin, Kazakistan'daki eğitim liderlerine kapsamlı gelişim fırsatları sunması ve onların kapsayıcı, saygılı ve destekleyici öğrenme ortamları yaratma konusunda yetkin olmalarını sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Hoşgörü, Dekanlar, Bölüm Başkanları, Bölüm idari başkanları, Yetkili liderler

* İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ mraydogan@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 22.07.2024
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 26.07.2024
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 30.07.2024
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 19.08.2024



1. Introduction

Contemporary society depends significantly on advancements in education and science, which are critical measures of the effectiveness of educational institutions. Education equips individuals for various societal roles, while science produces important outcomes by applying knowledge practically. Additionally, education and science break down international barriers and promote global unity. Their achievements have driven continuous societal evolution, fostering development and progress. The dynamic global environment results from the ongoing interaction between education and science, leading to a more cohesive and interconnected world.

Technological advancements and innovations greatly influence society, with higher education particularly affected. The increase in student enrollment in higher education has created a need for new approaches to meet the information demands of the 21st century (Doğan & Arslan, 2023). Arslan (2019) states that universities have significant duties, powers, and responsibilities. These include generating knowledge and technology, conducting scientific research, disseminating scientific findings, and contributing to national and global development.

Within this broad framework, technology plays a crucial role in all areas of university education, leading to significant changes in teaching and learning programs. As a result, higher education institutions must prepare students to navigate and excel in a constantly evolving society. The diverse societies with varying cultures and religions highlight the importance of education policies in shaping the educational landscape and influencing learning outcomes. Successful educational transformations often rely on policies and programs with clear objectives and visions, implemented through comprehensive planning, effective management, and careful monitoring, as noted by Doğan and Beytekin (2020).

In modern society, universities have a more significant role than ever, impacting economic, political, social, and cultural dimensions. This evolving landscape presents challenges and opportunities, requiring thoughtful consideration from educators, administrators, and government authorities. Therefore, higher education systems must focus on national and international initiatives. As nations move towards knowledge-based and creative economies, innovation becomes central to national competitiveness. This shift profoundly impacts the nature of work and occupations, highlighting the need for education to equip individuals with essential future skills, as emphasized by UNESCO in 2014.

At this point, Sardorovna (2023) highlighted that in the dynamic world of higher education, it is crucial to pursue knowledge and intellectual growth, to develop well-rounded individuals who value diversity and foster an inclusive learning environment. As the world becomes more interconnected, higher education insti-

tutions must teach students to appreciate diverse perspectives and practice pedagogical tolerance. This tolerance, which means accepting and valuing different viewpoints, cultures, and experiences, is essential for personal growth and is vital to creating a harmonious and constructive academic community.

According to the Britannica Dictionary (2024), tolerance is the willingness to accept feelings, habits, or beliefs that differ from yours. A tolerant attitude towards others in collaborative endeavours yields positive outcomes, ensuring success and fostering innovative communication. This inclusive approach enhances interactions between individuals from diverse cultures, fostering partnerships and understanding. Tourinan (2008) emphasizes that contemporary social upbringing prioritizes valuable education, focusing on intercultural engagement and preparing individuals for harmonious coexistence within society. Cultivating values that promote understanding of differences is crucial, as it supports the democratization of societies and the development of open, multifaceted social structures. Additionally, Şahin (2011) stated that differences in attitudes and behaviors among individuals have always existed. Not all thoughts, approaches, behaviors, and actions shaped by historical, social, and cultural differences can be universally accepted. Therefore, the desire for coexistence becomes crucial in an environment based on democracy, human rights, tolerance, justice, and solidarity, where cultural differences enrich. Education and culture are crucial elements in fostering this awareness. Tolerance is essential in promoting this understanding within society. Respecting and understanding the ideas, feelings, and behaviors of those considered “other” and accepting them is fundamental to social life. Thus, tolerance plays a significant role in human life.

Also, Tourinan (2008) emphasized the essential role of education in societal development, noting that it extends beyond just providing knowledge and skills. Education is vital for fostering a tolerant attitude towards others and is foundational for achieving success and working effectively with people from diverse backgrounds. Tourinan emphasizes that education is crucial for integrating individuals into the world, shaping personal and cultural identity, and gaining global recognition. Also, today’s educational environment focuses on creating spaces that help develop tolerant individuals who can understand and engage in team activities within multicultural settings. Plesu (2013) provides a thought-provoking observation, suggesting that as globalization makes us more connected, our general understanding of each other may diminish: “*The more connected we are, the less we genuinely comprehend each other.*” It can be defined that tolerance, viewed as a moral virtue, is often a characteristic of educated and mature individuals who continuously seek knowledge and receive guidance from their parents. These individuals serve as role models, setting standards for their students. Therefore, fostering tolerance in others is a natural outcome of embodying this

quality. Regarding university stakeholders, recognizing their influential role, should demonstrate tolerance among their colleagues and teach this vital virtue to their students, thereby contributing to a more inclusive and understanding society.

In this context, pedagogical tolerance is a critical personal value and attitude within education. It is a quality that manifests in non-conflictual behavior and helps stabilize a person's character while ensuring peaceful coexistence in society. Perepelitsyna (2004) explains that developing pedagogical tolerance in future teachers involves recognizing that it includes all forms and levels of tolerance. This quality is shaped by the goals and characteristics of a teacher's pedagogical activities and the diverse situations they encounter. It is both a professional and personal trait of the teacher. Akhmatova and Shcherbina (2008) defined pedagogical tolerance for future teacher-psychologists as a fundamental aspect of a teacher's personality. It reflects the ability to understand, accept, and embrace students as individuals with their values and ways of thinking and behaving. Gonina (2017) adds that pedagogical tolerance involves having the skills to interact respectfully with all participants in the educational process, including students and their parents. Although various interpretations of pedagogical tolerance exist, they all converge on a single essence: it is a comprehensive professional attribute linked to "Humanity." The primary goal of the educational system is to develop individuals who can thrive in a civil society governed by the rule of law. Influential leaders in educational institutions, particularly at the university level, are crucial for achieving significant educational outcomes (Masinire, 2015). The success of the educational process depends heavily on the qualifications, skills, and tolerance of these leaders. Consequently, capable university leaders are essential for delivering quality education and contributing to developing strong societies for the future (Gokool-Ramdoe & Rumjaun, 2017).

Furthermore, Globalization and educational integration are crucial for creating a framework of critical social values and attitudes. Quality education is crucial in meeting the Sustainable Development Goals (SDGs) set by the United Nations for 2030 (Mngomezulu et al., 2021, pp. 217-228). These goals aim to transform our global community by promoting universal tolerance, acceptance, and appreciation of our diverse humanity. Quality education helps achieve this by encouraging knowledge, openness to different ideas, effective communication, and respect for freedom of thought and belief. The UNESCO Declaration of Principles on Tolerance (1995) highlights that tolerance is essential for moving from conflict to peace. University leaders, such as deans and department heads, must acquire the knowledge, skills, and tolerance to address current challenges effectively. Their role in ensuring quality education is crucial, as their ability to demonstrate pedagogical tolerance is vital for achieving high educational standards in advanced academic settings. In Kazakhstan universities,

various leadership positions are defined with specific responsibilities:

- 1. Deans of Faculties:** Deans are responsible for the entire faculty. Their duties include overseeing the faculty's academic programs, faculty members, students, and administrative tasks.
- 2. Heads of Departments:** These individuals oversee a single department within a faculty. They manage their department's academic and administrative affairs and report to the dean.
- 3. Departmental Official Heads:** These officials have a broader scope of responsibility, covering the entire university's academic programs, student affairs, and all administrative work. They ensure that the university's academic and administrative functions operate smoothly (Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, 2024).

Pevzner et al. (2020) effectively highlight tolerance as a critical pedagogical principle for managing activities in diverse environments. They stress the importance of linking learning to real-life experiences, encouraging collaborative activities between adults and children, and promoting mutual understanding, empathy, compassion, and tolerance. Engaging in thoughtful pedagogical practice and extensive, purposeful research across various scientific fields is essential to develop pedagogical tolerance. Although significant progress has been made in exploring pedagogical tolerance through philosophical, psychological, pedagogical, and sociological studies, research on this topic is still fragmented and lacks a comprehensive, systematic approach.

In this regard, rooting the spirit of tolerance in higher institutions and viewing it as a crucial societal value emphasizes its importance. Leaders in these institutions are responsible for shaping the curriculum and teaching students academic knowledge and social and moral values. For instance, competent leaders persist in supporting others, even when challenging. This persistence is essential when individuals do not respond as expected, when leaders disappoint, or fail to meet expectations. In these difficult moments, leadership is most needed. Competent Leaders offer unwavering support, regardless of circumstances, grounded in a deep conviction to value and consistently add value to people (Pecci et al., 2020). This type of leadership is essential for fostering an environment of tolerance and progress within higher education institutions, ultimately contributing to achieving the SDGs.

This includes fostering loyalty, social tolerance, responsibility, creativity, and innovation, essential for social and economic progress. If these leaders lack pedagogical tolerance, it can lead to social injustice, oppression, intolerance, conflict, higher crime rates, and poor education. These problems can ultimately hinder the achievement of the Sustainable Development Goals (SDGs). Furthermore, Rogers and Burns (2020) emphasize the need to integrate educational leaders into the university



system and focus on this integration to ensure its effectiveness.

When the literature was examined, only a few researchers focused on identifying predictors of pedagogical tolerance among deans, heads of departments, and departmental official heads in Kazakhstan. Furthermore, more research is needed on the involvement of heads of departments, deans of faculties, and departmental officials in recognizing pedagogical tolerance within Kazakhstan universities. However, various studies have explored related issues, such as fostering tolerance in teaching foreign languages among university students and adolescents (Mashanova et al., 2019). Some of these investigations reveal deficiencies in essential skills, roles, and responsibilities related to tolerance in communication. For example, Togaibekova (2021) analyzed the existing tolerance level in the Kazakh student community. Akmagambetova et al. (2023) examined the development of tolerance in adolescents within an educational environment, emphasizing adolescence as a favourable period for tolerance formation due to the development of worldviews and attitudes at this age. Additionally, Lazareva et al. (2016) explored the cognitive style of “tolerance-intolerance to an unrealistic experience,” as well as the motivation and self-regulation of cognitive activity among first-year students in various specialties at Buke-tov Karaganda State University.

This study aims to understand how deans, department heads, and departmental officials perceive pedagogical tolerance and how they apply this concept in their work. Establishing pedagogical tolerance among these leaders is essential before promoting it among students. Once the leaders demonstrate this quality, they can create an environment that fosters pedagogical tolerance throughout the institution. In this context, the literature indicates a noticeable gap in research focusing on pedagogical tolerance among deans, heads of departments, and departmental officials. This study aims to address this gap in understanding.

2. Pedagogical Tolerance in Kazakhstan Higher Education

Pedagogical tolerance can be defined as an individual’s capacity to accept and appreciate diverse perspectives, experiences, and cultures within an educational setting. It emphasizes open-mindedness, empathy, and respect for others, regardless of their backgrounds or beliefs. Pedagogical tolerance is essential because it creates a positive learning environment that fosters intellectual curiosity and mutual respect (Sardorovna, 2023). In Kazakhstan, numerous studies underscore the challenges of fostering pedagogical tolerance among university leaders. Cultivating a tolerant mindset among heads of departments, deans, and departmental officials necessitates a comprehensive and multidimensional approach.

Particularly challenging is instilling tolerance when confronted with national and religious differences. Furthermore, a critical aspect of nurturing a tolerant mindset involves the psychological transformation of perceiving the “stranger” as the “other.” According to Dmitriyev (1999), a pivotal strategy for achieving this transformation lies in adopting an inclusive “approach” to the diverse facets of the national world of other people.

It can be observed that numerous studies have focused on understanding the challenges of assessing pedagogical tolerance in Kazakhstan and other parts of the world. For instance, Zainullina (2022) conducted a quantitative study at Kazan Federal University to determine students’ Pedagogical Tolerance Index. The research findings indicated that the surveyed students demonstrated a “low level of tolerance,” signifying heightened intolerance and pronounced intolerant attitudes toward the world and people around them (Zainullina, 2022). Furthermore, Aubakirova’s (2016) exploration delved into tolerance as an ethical gauge of Kazakh mentality and a reflection of traditional culture. The study highlighted specific social parameters governing tolerant behaviour within society, allowing for the identification of distinct social groups characterized by varying tolerance levels (Aubakirova, 2016). Additionally, Stoykov’s (2022) investigation aimed to uncover the potential for instilling tolerance as an essential professional attribute in students pursuing pedagogical specialties. This quality is deemed imperative for their future success in their careers. The study’s findings revealed that for the formation of a high level of tolerance, the psychological climate and the educational impacts on the students in Bulgaria are significant. The results of their research indicate that fostering a culture of tolerance within a university setting requires a participative management approach, underscoring the importance of leadership. Intolerance education and effective leadership are pivotal in inspiring stakeholders and key participants within the education system (Sakallı et al., 2021). Also, engaging in strategic planning rooted in participative management is imperative to attain enduring educational objectives. This approach is essential for handling diversities and empowering active contributors, including students, teachers, and administrators, through collaborative efforts (Guinot et al., 2021).

Moreover, for instance, one of the most critical moments is that the strategy of the Kazakhstan government in developing the spiritual, national, and socio-cultural potential of society is a necessary condition to occupy a worthy position in world civilization. The long-term state program successfully implements the “Cultural Heritage” concept within its framework. Also, a public council comprised of figures from science, culture, and art, and the Cultural Heritage Foundation was opened. Interethnic and inter-confessional relations are delicate areas where a careful and subtle approach is needed, as well as exceptional sensitivity and discretion in everything that affects the interests of every ethnic group and

national and religious feelings of people. These issues cannot occupy a secondary place or be the subject of speculation in the political struggle.

Even during their successful resolution, society will face new, sometimes complex, tasks. The problems of tolerance and tolerant interaction represent a wide field of research. Interest in such a phenomenon as tolerance has been the focus of research in various sciences: pedagogy and philosophy, psychology and sociology, and political science; each has developed approaches to defining this concept, identifying its specifics and features depending on the scientific field of knowledge being studied. Personal tolerance is associated with social values and attitudes, and it manifests itself through the external and internal boundaries of tolerance, which are rigid or flexible, manageable and or not manageable (Kashkhyrbay, 2023).

In this regard, a theoretical perspective crucial for ensuring pedagogical tolerance among heads of departments, deans of faculties, and departmental officials was thoroughly examined to frame this study. The centuries-old experience of interethnic communication in Kazakhstan is a convincing example of the tolerant attitude of various ethnic groups, the stability of ethnocultural interactions and mutual influence. A chronic analysis of this concept has shown that the concept of “tolerance,” from a historical point of view, is fixed as a moral and ethical characteristic of social relations in which individuals, having cultural differences, have equal dignity, equal rights, and are aware of each other’s self-worth and autonomy. Recognition of law has always been a norm of a civilized society. For example, the most essential feature of the Kazakh philosophical worldview is its focus on maintaining the world’s harmony, determining how to establish loyal, non-aggressive, good-willed people, and good relations between social strata and states. In the context of a nomadic lifestyle, where Kazakhs could go months without encountering people from another clan or tribe, the custom of hospitality should be seen as a manifestation of their tolerant consciousness and humanism. This trait is characteristic of the Kazakh people, who live in territorially disparate, natural, and socially challenging conditions. While hospitality is a part of the moral code for all cultures, it is not always a primary value for everyone. However, hospitality holds

a top position in the Muslim moral value system. Among the Kazakhs, this custom has remained strong and enduring to the present day, whereas in other cultures, it has become much less prominent.

In this context, according to the ideas of Mahmyd Kawgäri (1976), one can find thoughts about the need to comply with the rules of hospitality. In his opinion, tired of the difficulties of the road, tormented by thirst or hunger, any companion could find a welcome with the Kazakhs, a defenceless person - patronage. Hospitality is a sacred duty for the Kazakh people. The tradition of hospitality has particular social significance. In conditions of territorial disunity, a guest from another clan or a representative of another people was a messenger from the outside world, a kind of conductor of his culture; any guest, independent of his nationality and age, enjoyed honour and respect. Tolerance is a universal category, has a temporary locality, and appears in all cultures. Kazakh philosophy, which expresses the essence of the national character and mentality of the people well, is open to other cultural influences and traditions. It is permeated with the spirit of tolerance. The requirements of tolerance were applied, first of all, to ourselves. Remaining sensitive and responsive to social concerns and unrest, the Kazakhs always placed pragmatic interests higher than class and estate ambitions. A feature of our people’s spiritual culture is the close interweaving and mutually fruitful influence of different types of creativity: philosophy, literature, music, political and religious thought. It acted as a way for the existence of national philosophy and was mutually enriched with different types of creativity.

The choice of this theory lies in its strength, which attributes a deeper understanding of the roles, concepts, and personal qualities of pedagogical tolerance to personalize the interconnection between the elements mentioned above as instruments to achieve sustainable development in university. Thus, deans, heads of departments, and departmental officials head the quality domains, such as pedagogical tolerance, resilience, and emotional stability, which are the requirements of competent leaders in the university and the educational process. Hence, the pedagogical tolerance, in this case of quality, is expected to focus on this education competency.

Table 1. Demographic Profile of Participants

Participants of Title	Gender	Age range	Educational level	n
Deans	Male (n:2)	44 -60 years	Ph.D.(n:6)	10
	Female (n:8)		Ph.D. Candidate (n:1) M.Sc. (n:3)	
Head of Department	Male(n:0) Female (n:9)	25-43 years	Ph.D. (n:5) Ph.D. Candidate (n:2) M.Sc. (n:2)	9
Departmental officials of the University	Male (n:2)	25-49 years	Assoc. Prof. (n:5)	7
	Female (n:5)		Ph.D. (n:2)	

3. Objective and Research Questions

The main concern of this study was to gain a deeper understanding of the roles, concepts, and personal qualities of pedagogical tolerance among department heads, deans of faculty, and departmental officials of the university in Astana, Kazakhstan. Specifically, the study seeks to address the following research questions:

- What qualities were needed for competent leaders in the university for a sustainable future from the heads of educational institutions?
- Were the heads of higher educational institutions aware of the tolerance as an essential professional quality required of competent deans, heads of departments, and departmental official heads for a sustainable future?
- What were the opinions of deans, heads of departments, and departmental official heads on developing tolerance as a personal quality?

This work aimed to determine the level of knowledge of the heads of higher educational institutions, pedagogical tolerance, and what qualities are needed to master the head of the organization to create a comfortable organization of educational activities as a functional person administrative-educational managerial staff.

4. Method

This research used a qualitative design that was well-suited to a small sample. The study focused on leaders at higher education institutions in Astana, Kazakhstan. A public university in the city was selected for the 2023-2024 academic year. Ethics Committee approval was granted on October 23, 2023, with the reference number 17-21. The 26 participants included deans, department heads, and departmental officials because their direct involvement with students and faculty impacts curriculum development. Unstructured in-depth interviews in English were conducted to explore the ‘what, how, and why’ of their roles. Participants were chosen for their proficiency in English to ensure clear communication. The interviews were transcribed using Google Forms, and the analysis aimed to uncover qualities of pedagogical tolerance among the university’s leaders.

Descriptive data such as text, discourse, and content analysis are typically collected during the study. These data undergo various stages of processing and separation. Qualitative data sets are often subjected to detailed descriptive analysis, which is used when parsing is not required. The demographics of research participants describe their features and characteristics, providing a general overview of the city. Descriptive analyses, such as summarizing life stories, are used to understand these features better (Miles & Huberman, 1994). Content analysis involves a deeper examination of the gathered data, focusing on ideas, classifications, and themes that help interpret the information. This process involves moving from codes to categories and themes. Codes are grouped into categories and themes to provide a meaningful interpretation of the data. In content analysis, the content of participants’ responses is systematically analyzed to uncover patterns and insights (Creswell, 2003).

Validity in research refers to the accuracy of the results or the ability to address the research problem effectively. Qualitative validity is how objectively the researcher can solve the problem and whether the data accurately reflects the situation. Validity is enhanced by addressing the research problem comprehensively and considering all aspects of the phenomenon under study. Confirming participants’ responses with feedback, such as “Did you mean this?” or “Is this what I should understand from your words?” increases validity. Having another expert or peer review the data can also contribute to validity (Lincoln & Denzin, 1994).

Qualitative research validity is divided into internal and external validity. Internal validity assesses whether the research process accurately reflects the reality of the study. It checks if the researchers’ interpretations of facts align with the actual situation and if the findings are consistent and meaningful. Questions like “Do the findings reflect the real situation?” and “Do participants confirm the results?” help increase internal validity (Patton, 2002). Ethically, the study adhered to international research ethics standards by ensuring participant confidentiality and respecting their voluntary participation. The researchers guaranteed that the collected information would be used solely for research purposes.

Table 2. The Essential Qualities for Competent Leaders in Universities for a Sustainable Future

Theme	Sub-Theme	Code	n
Qualities DN	Communication	English proficiency, critical thinking, cultural behaviour	10
Emotional Intelligence HD	Intelligence	Respect, ability to listen, take responsibilities	9
Transferable skills DOH	Strategic thinking	Honesty, teamwork, technological literacy	7

5. Results and Discussion

This section presents the study’s findings, followed by discussions of each result based on the responses of the twenty-six participants as derived from the three research questions raised in this study. The respondents, who were members of the university, were presented with these codes: DN for deans of the faculty, HD for heads of the Department, and DOH for departmental official heads.

► **Table 1** provides a detailed overview of the study’s participants, categorized by their titles, gender, age range, educational level, and number of participants. Among the deans, there is a notable difference in gender representation, with 8 females and 2 males, reflecting a predominance of women in this senior role. The deans are relatively experienced, with ages ranging from 44 to 60 years, and the majority hold advanced academic qualifications, with 6 holding Ph.D.s, 1 a Ph.D. candidate, and 3 an M.Sc. This suggests a highly qualified leadership group. In contrast, all 9 heads of department are female, and their ages range from 25 to 43 years, indicating a younger demographic than the deans. Their educational backgrounds are impressive, with 5 holding Ph.D.s, 2 in Ph.D. candidates, and 2 with M.Sc. degrees. This reflects a well-educated group, though slightly less advanced than the deans. Departmental officials, numbering 7, include 2 males and 5 females, showing a higher proportion of women. Their age range of 25 to 49 years indicates a mix of younger and more experienced individuals. Most officials hold Associate Professorships (5), while 2 have Ph.D.s, suggesting a blend of mid-career and senior professionals. Overall, the data reveals a gender representation favouring females, a generational divide between deans and younger roles, and a high level of academic qualification among all participants.

► **Table 1** reveals a gender representation across different roles, with female participants dominating all categories. This trend is particularly noticeable among department heads and departmental officials. The age range clearly distinguishes between the more experienced deans and the younger heads of department, reflecting a possible generational divide in leadership

positions. The educational qualifications of the participants are notably high across all roles, with a significant number holding advanced degrees, highlighting the academic expertise of the participants. However, Ph.D. candidates among department heads and some departmental officials suggest a continued focus on academic development and career progression within these roles.

It can be seen that the managerial positions at the University of Astana involved female scientists. Women’s participation in science in Kazakhstan as of 2023 was 53,4% (*Kazakhstan*, n.d.). Women comprise the majority (55.9%) of those enrolled in universities. Women more often continue their studies in graduate school; 61.2% of graduate students and 60.9% of doctoral students are women (Khamzina et al., 2020).

Q1. What qualities were needed from the heads of educational institutions for competent university leaders to ensure a sustainable future?

► **Table 2** gives the subthemes, codes, and number of participants created for DN (deans of the faculty), HD (heads of the department), and DOH (departmental official heads theme).

► **Table 2** identifies the qualities of competent university leaders necessary for achieving a sustainable future, categorized by role: Deans, Heads of Department, and Departmental Officials. For Deans (DN), the focus is on communication skills, English proficiency, critical thinking, and cultural behavior, which were noted in 10 instances. These qualities underscore the need for effective communication and intercultural understanding, vital for leading diverse academic communities and navigating the complexities of modern higher education. Heads of Department (HD) are associated with intelligence, respect, listening ability, and a sense of responsibility, highlighted in 9 instances. These attributes emphasize the importance of interpersonal skills and ethical conduct, reflecting the need for collaborative and accountable leadership. Meanwhile, Departmental Officials (DOH) are recognized for their strategic thinking, honesty, teamwork, and technological literacy, which were mentioned

Table 3. Awareness About Tolerance Among Deans, Heads Of Departments, And Departmental Official Heads

Theme	Sub-Theme	Code	n
Tolerance as an respectful and non-discriminatory atmosphere DN	Understand and appreciate different perspectives, collaboration	Cultures and backgrounds, fostering an environment that encourages dialogue and personal growth, resolving conflicts effectively, and ensuring a harmonious and productive learning environment for all	10
Building peace through tolerance DOH	Peaceful	Tolerance is crucial for a cohesive society It soberly assesses the situation	7
Tolerance and staff HD	Quality for the head of an educational	Professionally important organization the more tolerant, the more one knows how to solve all the problems of the university	9

7 times. This indicates a focus on forward-looking and ethical practices, alongside the ability to work effectively in teams and adapt to technological changes. Overall, the Table reveals that while all groups value communication and interpersonal skills, each role emphasizes different aspects of leadership. Deans prioritize broad and culturally aware communication, Heads of Departments highlight ethical and responsible behaviour, and Departmental Officials focus on strategic and technological competencies. This variation illustrates the diverse and multifaceted nature of leadership required to foster sustainability in higher education institutions.

Regarding the first question, the relevant participants expressed their opinions as follows.

“Versatile qualities to communicate with all participants of the educational process.” DNI According to the study of the regulatory documentation “Official instructions of the Commissioner for Ethics and Counteracting Corruption Risks” dated September 21, 2020, it was clarified that the head of an educational organization must have higher education in the relevant field of training or higher education and additional professional education in the form of professional retraining or advanced training in professional activity profile (The Law of the Republic of Kazakhstan dated 18 November 2015 № 410-IV LRK).

It should be noted that before developing pedagogical tolerance among students, it is necessary to demonstrate it as a functional quality among the heads of higher educational institutions. Then, the current administration will create conditions for developing pedagogical tolerance in the whole collective. The literature analysis revealed that the tolerant environment forms the external conditions and internal prerequisites, which should be followed by the semantic activity of a person, his free and responsible self-determination in each specific life situation. Responses from the participants indicated that most department heads, deans of faculty, and departmental officials are not aware that tolerance is required for competent leaders.

The participants’ responses revealed that qualities essential for heads of department, deans of faculty and departmental officials include empathy, integrity and management culture. In the words of the participants:

From the preceding, it is evident that through the questions, most interviewees pointed out qualities for managing, working teams and taking responsibility. From this, it is clear that most see this field as a society. The following answers are directed to human qualities. Meanwhile, the answers are about the integrity of character. Hence, this study established that emotional stability is essential in pedagogical tolerance. Resilience is significant because as pedagogical tolerance obliges a person to be tolerant of all students and colleagues despite their financial situation, nationality, marital status, etc., the ability to find a common language with every-

one, despite differences, is essential.

Most participants identified ‘capacity for dialogue’ as the most crucial quality for heads of educational organizations. They stressed the importance of listening and communicating with colleagues and staff to understand workplace relationships better. They believe that through dialogue, leaders can identify and resolve workplace issues. The department deans also highlighted the importance of defining values and vision to raise expectations and set direction as a crucial dimension of successful leadership. They emphasized the need for leaders to assess their skills and boundaries, know their values, and set expectations before making a plan, as these are significant dimensions for any leader.

The deans, head of the department and departmental official heads chose respect and value as the most essential attributes. Even though it is vital for heads, a strong sense of moral responsibility and a belief in education is much more critical. Because faith in education and moral responsibility pushes a person to work conscientiously and better, the person has the motivation and desire to work better. As a result, these attributes make the head of the organization successful. Hence, such as the “Kazakhstan 2030” and “Kazakhstan 2050” strategies suggest that the government should modernize the educational system from preschool to higher education to enhance societal, individual, and economic understanding in a competitive environment (Baltabayeva, 2020, p. 342).

Unfortunately, no one from the heads of educational institutions mentioned tolerance as an essential quality for a competent university leader.

According to the participants, relying on selecting the answers of competent Heads of department, Deans of faculty and departmental officials is another role of pedagogical tolerance for a successful future. The finding corroborates the studies by Shatalov et al. 2009. The pedagogical science, the phenomenon of tolerance, is considered a value attitude from the individual’s perspective. Tolerance is a value and personality quality that manifests itself in non-conflict behaviour. This personal core stabilizes the personality and is a condition for society’s peaceful existence. Tolerance is reflected in the development of various pedagogical systems.

Q2. Were the heads of higher educational institutions aware of tolerance as an essential professional quality required of competent deans, heads of departments, and departmental official heads for a sustainable future?

► **Table 3** gives the subthemes, codes, and number of participants created for DN (deans of the faculty), HD (heads of the department), and DOH (departmental official heads theme).

The findings from ►Table 3 reveal valuable insights into the opinions of the deans of the faculty, department heads, and departmental official heads regarding their awareness of tolerance. The thematic exploration of tolerance in the educational context is a commendable effort that sheds light on its multifaceted significance. The sub-theme “*Tolerance as a respectful and non-discriminatory atmosphere*” (DN) delves into the nuanced aspects of tolerance, emphasizing its role in creating an inclusive educational environment. Understanding and appreciating diverse perspectives, fostering collaboration, and effectively resolving conflicts are critical elements in nurturing an atmosphere that encourages constructive dialogue and propels personal growth among students. This sub-theme is a valuable guide for educators aiming to foster a positive and harmonious learning atmosphere.

Including “*Building peace through tolerance*” (DOH) broadens the scope, positioning tolerance as a foundational element for societal cohesion. The emphasis on soberly assessing situations is particularly noteworthy, suggesting that a measured and informed approach is essential in addressing conflicts. By highlighting tolerance as a fundamental building block for peace, this sub-theme reinforces that educational institutions play a pivotal role in knowledge dissemination and shaping individuals who contribute to a harmonious society.

Moving to the leadership dimension, the theme “*Tolerance and staff*” (HD) underscores the professional importance of tolerance at the organizational level. The correlation between leadership tolerance and problem-solving capabilities within a university setting is a compelling insight. It implies that leaders who embrace tolerance are more adept at navigating the complexities of a university environment and are better positioned to foster a culture of inclusivity and collaboration among staff.

These themes collectively paint a comprehensive picture of tolerance’s critical role in education and beyond. Educating institutions can catalyze positive societal change by promoting tolerance and instilling values beyond academic pursuits. The presented themes provide a robust framework for educators and leaders to integrate tolerance into their practices, creating a more harmonious, inclusive, and resilient educational community.

Regarding the second question, the relevant partici-

pants expressed their opinions as follows:

“Sometimes tolerance is necessary, but it should be considered that some of our teachers are illiterate. Then, of course, there can be no talk of tolerance.” HD1

“Yes, tolerance is a necessary and important quality for the head of an educational organization. As a leader in the education field, the head of an educational organization is responsible for creating an inclusive and supportive environment for students, staff, and the community. Tolerance allows the head to embrace diversity, promote equal opportunities, and ensure a respectful and non-discriminatory atmosphere. It enables them to understand and appreciate different perspectives, cultures, and backgrounds, fostering an environment that encourages dialogue, collaboration, and personal growth. Tolerance also helps to address and resolve conflicts effectively, ensuring a harmonious and productive learning environment for all.” DN1

The achievement of SDG 4, which focuses on providing equitable and quality education, relies heavily on the involvement of teachers. According to the Declaration of Principles on Tolerance, adopted by the General Conference of UNESCO in 1995, there is a strong emphasis on improving various educational components. These include enhancing teacher training, updating curricula, and improving the content of textbooks and lessons. Additionally, the use of new educational technologies is encouraged. The goal is to educate students to become caring and responsible citizens who are open to other cultures, value freedom, respect human dignity and differences, and can prevent or resolve conflicts through non-violent means (Declaration of Principles on Tolerance, UNESCO, 1995:10-12).

Therefore, deans, heads of departments, and departmental officials should identify the essential qualities expected of every competent leader to promote lifelong learning. These qualities include tolerance and the ability to work with a diverse younger generation, knowledge of curriculum and pedagogical approaches, and skills in

Table 4. The Significance of Tolerance

Theme	Sub-Theme	Code	n
Empathy and perspective-taking HD	Education	conduct seminars and workshops in developing tolerance	9
Open-mindedness DN	Practice being open-minded	accepting of different ideas and opinions. constructive dialogue	10
Patience and understanding DOH	Develop patience in dealing with differences and misunderstandings	Be willing to learn and grow from disagreements and conflicts. more inclusive and harmonious relationships with the surroundings	7

communication, information technology, observational tact, creativity, innovation, and leadership. Responses from the participants indicated that most deans, heads of departments, and departmental officials at the university recognize the importance of tolerance as a crucial professional quality for competent leadership and a sustainable future. According to SDG 4c, educators enable students to confront global challenges and contribute to ongoing and sustainable development through inclusive, equitable, quality, and lifelong education (Nketsia et al., 2020).

In support of the research findings, tolerance is a quality needed for a competent leader. From the above narration of the participants, it is evident that the heads of educational institutions are aware of the qualities required of competent deans, heads of departments and departmental official heads. According to the competency theory reviewed in this study, the emphasis should be on teachers' qualities that enable learners to reorientate themselves and their society (Azemikhah, 2005). Thus, teachers need to possess specific professional values, knowledge, and skills to sustain the future of society. Indeed, each answer was written consciously, with an understanding of the questions, but how one was written, what ideas were shown, and what the approach of each form taker was to give some answers – this is the main problem of this form.

Q3. Is tolerance, in your opinion, a necessary, professionally important quality for the head of an educational organization? What do you mean by the concept of “pedagogical tolerance?”

► **Table 4** gives the subthemes, codes, and number of participants created for DN (deans of the faculty), HD (heads of the department), and DOH (departmental official heads theme).

► **Table 4** shows a proactive approach toward fostering empathy, open-mindedness, and patience in educational settings. The commitment to conducting seminars and workshops on developing tolerance reflects a genuine effort to cultivate understanding among individuals. The emphasis on practicing open-mindedness, specifically by accepting diverse ideas and opinions and encouraging constructive dialogue, is commendable. This approach not only enriches the learning environment but also contributes to the development of critical thinking skills. The focus on patience and understanding, as outlined in the comment, demonstrates a holistic perspective on personal growth. By actively seeking to develop patience in dealing with differences and misunderstandings, individuals are encouraged to view conflicts as opportunities for learning and growth. This mindset shift can lead to more inclusive and harmonious relationships within and beyond the educational context.

To address the last research question on opinion from the perspectives of department heads, deans of faculty,

and departmental officials, it is necessary to develop tolerance as a personal quality.

Given this factor, the modern world has begun to study a new type of management, which has changed the approach of teachers, the administration, and the board. Talent management is an integrated approach to selecting, assessing, and developing personnel potential. It aims to create a comfortable environment for the development and growth of an employee who can effectively apply knowledge and skills (Jan van Zwieten, 2023).

Regarding the third question, the relevant participants expressed their opinions as follows. *“Empathy and perspective-taking: Try to understand others’ perspectives and put yourself in their shoes. Practice active listening and show genuine interest in understanding their viewpoints.” DOH1*

“Open-mindedness: Practice being open-minded and accepting of different ideas and opinions. Be willing to consider alternative viewpoints and engage in constructive dialogue.” DNI

These answers show that external influences like empathy, increasing self-awareness, open-mindedness, patience and capacity building play crucial roles encountered by deans, heads of departments and departmental official heads. It constitutes a path to success in developing tolerance as a personal quality that should be able to promote equitable and quality education.

Education stands out as a pivotal element within the university's educational process. In this context, education is construed as a deliberate and systematic endeavour to shape individuals according to established societal normative models. It involves purposeful efforts to cultivate socially significant qualities, attitudes, and value orientations in individuals while fostering favourable conditions for holistic and balanced moral, intellectual, and physical development. The overarching goal is to facilitate self-improvement and foster the creative self-realization of each personality.

The study found that heads of departments, deans, and departmental officials clearly understand the importance of tolerance. Education for tolerance should be considered an urgent priority. It is essential to promote systematic and rational teaching methods that address the cultural, social, economical, political, and religious sources of intolerance, which are the primary roots of violence and exclusion (Declaration of Principles on Tolerance, UNESCO, 1995:12). Education policies and programs should aim to develop understanding, solidarity, and tolerance among individuals, as well as among ethnic, social, cultural, religious, and linguistic groups and nations.

6. Conclusion

This research has aimed at the significance of pedagogical tolerance and personal attributes within the leadership roles of heads of department, deans of faculty, and departmental officials at the university. Inspired by SDG 4c, which emphasizes the crucial role of educators in achieving educational objectives, this study highlights administrators' central role in shaping the next generation. The findings from this study substantiate that educational leaders must possess pedagogical tolerance. This quality is evident in their ability to interact with teaching staff and social partners based on cooperation, constructive dialogue, mutual respect, and trust. Additionally, the diversity and unique characteristics of the educational environment are recognized as resources for developing its members' professional and personal potential. The study further revealed that deans, heads of departments, and departmental officials understand the qualities required of competent leaders for a sustainable future.

In addition, The findings confirm that educational leaders know the importance of tolerance and recognize it as crucial for effective leadership. These leaders understand that tolerance fosters a peaceful, respectful, and non-discriminatory atmosphere among students and academic staff. The findings highlight that department heads, deans, and departmental managers view tolerance as essential for competent leadership and a sustainable future. Their responses indicate that empathy, openness to curiosity, and patience are vital qualities influenced by external factors. The research findings emphasize the importance of pedagogical tolerance in educational leadership. The data reveal a specific trend that warrants further investigation and is consistent with existing literature, deepening our understanding of the subject. Despite the study's limitations, such as the small sample size, these findings are significant and can guide future research.

In conclusion, pedagogical tolerance is crucial for achieving sustainable education. The authors recommend incorporating a course on pedagogical tolerance into undergraduate training curricula and organizing intensive workshops, seminars, training, and retraining for deans, heads of departments, and departmental officials. Given the study's limited sample size, future research should consider employing a larger sample to provide a more comprehensive reflection of educational leaders in Kazakhstan.

Further research is necessary to monitor the effectiveness of pedagogical tolerance training programs. Studies should evaluate the impact of these programs on educational outcomes, student behavior, and overall university climate, providing data to refine and improve training continuously. Collaborative initiatives between universities, government bodies, and international organizations are encouraged to share best practices and resources for promoting pedagogical tolerance. Engaging the broader community, including local organizations, can reinforce the principles taught in universities and provide a supportive environment for students and staff.

Acknowledgments

The authors acknowledge the deans, heads of the department, and departmental officials' heads who patiently responded to the interview questions and returned them fully completed.

Research Ethics

This research was conducted with the permission of the Eurasian National University Social Sciences Research Ethics Committee with the meeting decision dated 23/10/2023 and numbered 17-21.

Author Contributions

The author(s) have accepted responsibility for the entire content of this manuscript and approved its submission.

Competing Interests

The author(s) has declared no conflicts of interest.

Research Funding

None declared.

Data Availability


The raw data can be obtained at the request of the corresponding author.

Peer-review


Peer-reviewed by external referees.

Orcid

Baizhuman Kashkhynbay  <https://orcid.org/0000-0002-3049-6508>

Zhaniyat Baltabayeva  <https://orcid.org/0000-0002-7560-2917>

Miray Doğan  <https://orcid.org/0000-0002-6734-8947>

Sandugash Baisarina  <https://orcid.org/0000-0003-3731-2166>

References

- Akhmetova, B. (2006). The technology of formation of pedagogical tolerance among future teachers – psychologists. *Problems of training specialists*, 4(1), 34-40.
- Akhmetova, G., Aubakirova, S., Kudysheva, A., et al. (2016). Tolerance as an Ethical Indicator of Kazakh Mentality and Traditional Culture. *Global Media Journal*, 3(11).
- Akmagambetova, N., Zhorabekova, A., & Kassymova, G. (2023). Formation of Tolerance in Teenage Students in the Modern Educational Environment Via a Pragmatic Approach. *Isaui universitetinin habarshysy*, 128, 367-379.
- Arslan, H. (2019). *Management of Higher Education*. Anı publishing.
- Azemikhah, H. (2006). The 21st century, the competency era and competency theory. *Open Learning Institute of TAFE*, 11(2), 1-12.
- Baltabayeva, Z., Sautieva, F., Skorobogatova, A., & Mamatelashvili, O. (2020). The impact of success factors on the strategic management in an educational

- complex. *Amazonia Investiga*, 9(29), 336–346.
- Britannica Dictionary (2024). Tolerance. In Britannica Dictionary. Retrieved July 26, 2024, from <https://www.britannica.com/dictionary/tolerance>
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications Inc
- Declaration of Principles on Tolerance was Proclaimed and signed by the Member States of UNESCO on 16 November 1995. UNESCO. Executive Board, 147th session, 1995. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101344> (Accessed 20 November 2023)
- Dmitriyev, G. (1999). *Multicultural education*. Public education, 208.
- Doğan, M., & Arslan, H. (2023). Perspectives of Faculty Members on Distance Education. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(1), 33–40.
- Doğan, M., & Beytekin, O. F. (2020). *A Comparison of The Higher Education of Turkey and Canada*. Research on Education, 25.
- Frawley, G. Russell, & J. Sherwood (Eds.), Cultural competence and the higher education sector: Australian perspectives, policies and practice (pp. 59–81). Springer, Singapore: Springer.
- Gokool-Ramdoe, S., & Rumjaun, A. B. (2017). Education for sustainable development: Connecting the dots for sustainability. *Journal of Learning for Development*, 4(1), 72–89.
- Gonina, O. (2017). Tolerance of teachers at various stages of their professionalization. *Business and design review*, 3(7), 13.
- Guinot, J., Monfort, A., & Chiva, R. (2021). How to increase job satisfaction: The role of participative decisions and feeling trusted. *Employee Relations*, 43, 1397–1413.
- Jan van Zwieten (2023). Top managers of Kazakhstani universities were trained at ENU. Retrieved January 14, 2024, from <https://enu.kz/ru/news/512>
- Kashkhyrbay, B. (2023). The historical context of developing the concept of «tolerance» *Herald of KRSU*, 23(10), 39–44.
- Kazakhstan. (n.d.). UN Women – Europe and Central Asia. <https://eca.unwomen.org/en/where-we-are/kazakhstan>
- Khamzina, Z. A., Buribayev, Y. A., Yermukanov, Y., & Alshurazova, A. (2020). Is it possible to achieve gender equality in Kazakhstan: Focus on employment and social protection. *International Journal of Discrimination and the Law*, 20(1), 5–20. <https://doi.org/10.1177/1358229120927904>
- Lincoln, Y.S. & Denzin, N.K. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. CA: Sage
- Masinire, A. (2015). Recruiting and retaining teachers in rural schools in South Africa: Insights from a rural teaching experience programme. *Australian and International Journal of Rural Education*, 25(1), 2–14.
- Mashanova, S., Kilyshpaeva, M., & Kilyshpaeva, S. (2019). Students' tolerance development using teaching the English language in universities of Kazakhstan. *Issues of Theory and Practice*, 4(1), 21–24.
- Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan (2024). Retrieved from <http://www.edu.gov.kz>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Mngomezulu, M., Lawrence, K., & Mabusela, M. (2021). Recruiting Competent Teachers in South Africa for a Sustainable Future: The Role of School Governing Bodies. *African Journal of Inter/Multidisciplinary Studies*, 3(1), 217–228.
- Muremela, G., Kutame, A., Kapueja, I., & Lawrence, K. (2020). Challenges of retaining qualified scarce skills subject teachers in rural secondary schools: Lens of stakeholders in Mutale District, Limpopo. *African Renaissance*, 17(3), 73–88.
- Nketsia, W., Opoku, M., Saloviita, T., & Tracey, D. (2020). Teacher educators and teacher trainees' perspectives on teacher training for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 49–65.
- On combating corruption - "Adilet" LIS. (n.d.). <https://adilet.zan.kz/eng/docs/Z1500000410>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: SagePublications, Inc
- Pecci, A., Frawley, J., & Nguyen, T. (2020). *On the critical, morally driven, self-reflective agents of change and transformation: A literature review on culturally competent leadership in higher education*. In J.
- Perepelitsyna, M. (2004). *Formation of pedagogical tolerance among future teachers. Dissertation work Pedagogical Sciences*, 176. *View of studying tolerance in students from the pedagogical specialties*. (n.d.). <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/11600/7503>
- Plesu, A. (2013). Tolerance and the intolerable. Crisis of concept. *Balticworlds 3-4 A scholarly journal from the Centre for Baltic and East European Studies* (CBEEES), pp. 10–14.
- Sakalli, Ö., Tili, A., Altınay, Fahriye, Karaatmaca, Ceren, Altınay, Zehra, & Dagli, G. (2021). The Role of Tolerance Education in Diversity Management. *A Cultural Historical Activity Theory Perspective*, 11(4).
- Sardorovna, U. S. (2023). Embracing a competency-based approach: Fostering pedagogical tolerance in higher education institutions. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 5(7), 91–94. <https://doi.org/10.37547/tajssei/Volume05Issue07-12>
- Ş. Ç. (2011). Perceptions of prospective teachers about tolerance education. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 77–86. Available online at <http://www.academicjournals.org/ERR>
- Tourinan, L., & Familia, J. (2008). *Escuela y sociedad civil. Agentes de educacion intercultural*. La Coruna: Netbiblo. 260.
- Togaibekova Zh., & Sangilbayev B. (2021). The tolerance issue among Kazakhstani students. *The Journal of Psychology and Sociology*, 2(77), 65–71.
- UNESCO (2014). Bangkok Education Policy Research Series, Education Policy and Reform Unit Discussion Document No. 5 Education Systems in ASEAN+6 Countries: A Comparative Analysis of Selected Educational Issue.
- Zainullina, V. (2022). Forming pedagogical tolerance of students — future teachers in the framework of foreign language training. *Young Scientist*, 51(446), 181–182.

Bölgesel Kalkınma Odaklı Üniversitelerin Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Alanlarının GZFT Analizleri Bağlamında İncelenmesi

Examining the Mission Differentiation and Specialization Areas of Regional Development-Focused Universities in the Context of SWOT Analysis

Züleyha Sayın^{1*} 

¹İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Rektörlük, İstanbul, Türkiye

Özet: Bilginin üretilmesi ve yayılmasında önemli işlevleri/görevleri olan üniversiteler ortaya çıktığı günden bu yana bir değişim içerisindedir. Bu bağlamda Avrupa Komisyonu tarafından ortaya atılan akıllı uzmanlaşma kavramından yola çıkarak ulusal değil bölgesel kalkınmaya bir odaklanma söz konusudur. Temel yetenekler üzerinden bölgesel kalkınma amacından yola çıkarak Türkiye’de de 2016 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından “Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşması” projesi başlatılmıştır. Araştırmanın amacı Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma projesine dahil olan üniversitelerin misyon ve ihtisaslaşma alanlarının stratejik plan ve organizasyon yapılarına nasıl yansıdığını anlamaya ve açıklamaya çalışmaktır. Bu kapsamda üniversitelerin stratejik planları GZFT analizleri özelinde içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan incelemede söz konusu üniversitelerin güçlü yönleri; fiziksel ve sosyal imkânlar, iletişim ve iş birliği, teknolojik altyapı/imkânlar ve üniversitenin şehre/bölgeye katkısı olarak belirtilmiştir. Zayıf yönler arasında ise fiziksel altyapı/altyapı yetersizliği, mali kaynak eksikliği ve akademik kadroya ilişkin sorunlar yer almaktadır. Fırsatlar arasında şehir/bölge avantajı, iş birlikleri ve iletişim ile üniversitenin içinde bulunduğu bölgenin araştırmaya konu olacak değerinin olması öne çıkmaktadır. Tehditler arasında şehir ile ilgili sorunlar, öğrencilerin üniversite tercihlerinde söz konusu üniversiteleri tercih etme eğilimindeki sorunlar, mali yetersizlik ve akademik personel ile ilgili sorunlar öne çıkan bulgular arasında yer almıştır. İhtisaslaşma birimlerinin organizasyon yapısına yansımaları konusunda ise ağırlıklı olarak koordinatörlüklerin olduğu, ihtisaslaşma alanı ile ilgili birimler, çalışma alanları ve gruplar oluştuğu ve ihtisaslaşma konusu ile ilgili çıkarılan süreli yayınların olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bölgesel kalkınma odaklı üniversiteler, akıllı uzmanlaşma, misyon farklılaşması, stratejik plan, GZFT analizi

Abstract: Universities, which have important functions/tasks in the production and dissemination of knowledge, have been in a state of change since the day they emerged. In this context, there is a focus on regional rather than national development, based on the concept of smart specialization put forward by the European Commission. Based on the aim of regional development through basic skills, the “Regional Development-Focused Mission Differentiation and Specialization” project was launched by the Council of Higher Education (YÖK) in Turkey in 2016. The aim of the research is to try to understand and explain how the mission and specialization areas of the universities involved in the Regional Development Focused Mission Differentiation and Specialization project are reflected in their strategic plans and organizational structures. In this context, the strategic plans of universities were subjected to content analysis based on SWOT analysis. In the analysis, the strengths of the universities in question are; These are stated as physical and social facilities, communication and cooperation, technological infrastructure/facilities and the university’s contribution to the city/region. Weaknesses include lack of physical infrastructure/infrastructure, lack of financial resources and problems related to academic staff. Among the opportunities, the city/region advantage, collaborations and communication, and the fact that the region in which the university is located have value that will be the subject of research stand out. Among the threats, problems related to the city, problems in students’ tendency to choose these universities,

* İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ zuleyha.sayin@medeniyet.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 04.05.2024
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 21.05.2024
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 25.06.2024
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 26.06.2024



financial inadequacy and problems with academic staff were among the prominent findings. Regarding the reflection of specialization units on the organizational structure, it has been found that there are mainly coordinators, units, work areas and groups related to the field of specialization have been formed, and there are periodicals published on the subject of specialization.

Keywords: Regional development-oriented universities, smart specialization, mission differentiation, strategic plan, SWOT analysis

1. Giriş

Üniversiteler, ‘merak, arayış, varoluş, bilgi, evreni anlamlandırma, eleştiri, özerklik ve sorumluluk’ gibi kavramları içinde barındıran, geçmiş çok öncelere dayanan köklü geleneği bulunan kurumlardır (Erdoğan, 2019). Bilgiyi üreten, uygulayan ve yaygın (Wissema, 2009) kurum olan üniversiteler, değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmek adına, tüm dünyada ve Türkiye’de diğer alanlarda olduğu gibi değişimler yaşamaktadır. Bu değişimlerin arka planında politik, ekonomik, sosyal, teknolojik, hukuki ve çevresel faktörlerin olduğu, bu durumun yükseköğretime yönelik ihtiyaç, beklenti, talep ve baskıyı artırdığı da ifade edilebilir (Erdoğan, 2019).

Üniversitelerin hem içerisinde hem dışında yaşanan değişim, artık beklentinin ötesine geçerek fiili olarak yeni yönetim uygulamalarını (Baker ve Markin, 1993) ve yükseköğretimin yeniden yapılanma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Çetinsaya, 2014). Tek tipleşmenin ötesine geçerek yaşanan çeşitlilik ile yükseköğretim alanında yaşanan değişimler üniversitelerin farklı paydaşlarla iş birliklerini, yenilik ve tasarım alanına dair teşvikleri, sadece ulusal sınırlar içerisinde değil uluslararası alanda da rekabet edebilme güçlerini, problem çözme kapasitelerini ve günümüzün önemli kavramlarından biri olan inovasyon becerilerini geliştirmektedir (Şahin & Alkan, 2016).

Üniversiteler, yetişmiş insan kaynağı oluşturma ve araştırma geliştirme faaliyetleri kapsamında ekonomik kalkınma ile yakın ilişki içerisinde. Ekonomik kalkınmanın artık yüksek vasıflı insan kaynakları girdilerine olan ihtiyacının yanı sıra yeniliğe, gelişmiş endüstriler için rekabet gücünün ve verimliliğinin artmasına, yatırım risklerinin yönetilmesine ihtiyacı vardır. Üniversiteler de bu yüzyılda bilgiye dayalı ekonomi için bir ekonomik kalkınma kaynağı ve üretim süreçlerinin en önemli girdileri olarak kabul edilmektedir. Üniversiteler, yenilik ve teknolojilerin üretim sisteminin ayrılmaz bir parçasını ve bunun iş dünyasına ve topluma aktarılmasını temsil eder (Al-Youbi, Zahed, Nahas, & Hegazy, 2021). Bu bağlamda, özellikle üniversitelerin ekonomik kalkınmadaki rollerinin önemli olduğu ifade edilebilir (Smith, Drabentstott, & Gibson, 1987).

Üniversitelerin kalkınma ile ilişkisi ele alındığında sadece içinde buldukları çevre değil aynı zamanda daha geniş bir çevre ya da bölgeleri kapsamaktadır. Üniversitelerin ekonomik kalkınma oluşturacak faaliyetlerini Goldstein vd. (1995) şu şekilde ifade etmiştir: (i) bilgiyi oluşturma ve bilgi altyapısı, (ii) beşeri sermaye oluşturulması, (iii) teknoloji ve teknik bilgi transferi, (iv) tek-

nolojik yenilik, (v) sermaye mallarına yatırım ve artan yerel talep, (vi) bölgesel liderlik, (vii) bölgesel çevre üzerinde etki.

Üniversiteler, bilgi üretme, kalkınma gibi kavramlarla ele alınırken bu bağlamda akıllı uzmanlaşma kavramı öne çıkmaktadır. Avrupa Komisyonu tarafından oluşturulan “Akıllı Uzmanlaşma için Araştırma ve Yenilik Stratejileri”, bölgenin kendi kaynaklarına, kapasitesine odaklanarak teknoloji tabanlı yeniliği destekleyerek belirlenen bölgede belirlenen alanlarda uzmanlaşmaya gidilmesi olarak ifade edilebilir (Healy, 2016). Kempton vd. (2014), yaptıkları çalışmada akıllı uzmanlaşma stratejileri oluşturmada üniversitelerin önemli bir yer teşkil ettiğini ifade etmektedirler. Yapılan araştırmalar şehirlerin kalkınması ve bölgesel ekonomilerin gelişmesinde üniversitelerin rolünün öne çıktığını ortaya koymuştur (Kempton, 2015; Chakrabart & Lester, 2002; Woolford & Boden, 2021). Fonseca ve Nieth (2021) da kalkınma için üniversiteler, devlet kuruluşları ve paydaşlar arasındaki etkileşimin önemli olduğunu vurgulamıştır. Ulusal yazında da bölgesel kalkınma odaklı üniversiteler temelinde yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Üniversitelerin ekonomik kalkınmada değişen rolünün bölgesel kalkınma odaklı üniversiteler bağlamında ele alındığı (Tutar, Ekici, & Tutar, 2023), bölgesel kalkınma odaklı üniversitelerin buldukları bölgeye katkılarının denizcilik bağlamında incelendiği (Özdemir, 2022), yükseköğretimde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmasına yönelik mevcut durumun tespit edildiği (Yücel & Çalık, 2023), bölgesel kalkınma odaklı üniversitelerin topluma hizmet faaliyetlerinin değerlendirildiği (Günay, 2021), akıllı uzmanlaşmanın bölgesel kalkınma bağlamında ele alındığı (Tekoğlu, 2023; Sungur, 2015), bölgesel gelişimde üniversite stratejilerinin rolü (Güler, Usta, & Karalar, 2016), bölgesel kalkınmada üniversite-sanayi iş birliği (Telli Üçler, 2015) ele alınan konular arasında yer almıştır.

Akıllı uzmanlaşma, Avrupa Birliği’nde “Akıllı Uzmanlaşma için Yükseköğretim (Higher Education for Smart Specialization / HESS)” projesi ile hayata geçirilmiştir. Türkiye’de akıllı uzmanlaşma konusuna resmi bir atıf yapılmaması da “Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Projesi (BKOMFİP)”, bir uygulama örneği olarak ortaya çıkmıştır (Tekoğlu, 2023). 2016 yılında başlatılan proje, Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ve TÜBİTAK iş birliği kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu proje ile üniversiteler belli alanlarda ihtisaslaşmaya teşvik edilmiş, aynı zamanda içinde buldukları bölgeye

katkı sunmaları amaçlanmıştır (YÖK, 2020).

2. Literatür İncelemesi

Yeni bilgi kaynaklarına ihtiyacın çok fazla arttığı günümüz dünyasında bilgi toplumundan bahsedilmekte, bilgiyi en çok üreten kurumlardan biri olarak da üniversiteler ön plana çıkmaktadır. Üniversiteler, bilgiyi üreten aynı zamanda bu bilginin yayılmasında rolü olan bu bağlamda da toplumun gelişmesinde önemli katkıları olan kurumlardır. Hızla değişen dünyada yükseköğretim kurumlarının bu değişim hızına yetişememesi eleştiri konusu olmaktadır.

Üniversitelerde önemli değişimler yaşanmaktadır. Üniversiteler dönemsel olarak incelendiğinde “(i) Birinci nesil üniversiteler (Eğitim üniversiteleri): Eğitim ve yerel odaklı (ii) İkinci nesil üniversiteler (Araştırma üniversitesi): Eğitim-araştırma ve ulusal odaklı (iii) Üçüncü nesil üniversiteler (Girişimci üniversiteler): Toplumla bütünleşme ve uluslararası/küresel odaklı (iv) Dördüncü nesil üniversiteler (Dönüştürücü tematik üniversiteler): Stratejik-tematik odaklı ve toplumu dönüştürme, proaktif çevre” biçiminde kategorilendirilmiştir (Erdem, 2016; Wissema, 2009). Genel olarak dünyada yaşanan gelişmeler her alanı olduğu gibi eğitim alanını da etkilemiştir. Kuşaklar arası farklılıklar, bilginin kullanımını ve kullanım alanlarındaki genişleme, ülkeler arası sınırlardaki geçişkenlik, bu değişim üzerinde etkili olan nedenler arasındadır.

Günümüzde üniversitelerin bilgi üreten ve bu bilgiyi yaygın kurumlar olmanın ötesinde inovasyona özgü alanlar oluşturması, bilgi kaynağını endüstri ile ilişkilendirmek, buluşlar ve aynı zamanda patent çalışmaları için gereken altyapı imkânları sunmak gibi rolleri de söz konusudur (Kennedy, 2014).

Türkiye’de yükseköğretim alanındaki gelişmelerin stratejik bir bakış açısı ile ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda Erdoğan (2019, s. xvii-xx) yükseköğretim konusunda ele alınacak bazı önemli temaları şu şekilde aktarmıştır: Stratejik bir bakış açısıyla yükseköğretim alanında değişimi yönetmek, üniversitelerin arayış ve anlamlandırma misyonu, üniversitelerin çeşitlilik kurgusuyla yeniden yapılanması, yükseköğretim sisteminde düzenleyici ve denetleyici üst kuruluşlara ihtiyaç ve bunların yapılanması, yükseköğretime erişim ve öğrenci profilindeki değişim, akademisyenlerin niteliği ve adanmışlığı, yükseköğretim kurumlarının bir ekosistem çerçevesinde araştırma ve bilgi üretme kapasitelerinin artırılması, yükseköğretim kurumlarının sosyal ve ekonomik katkılarının nasıl artırılacağı, yükseköğretimde uluslararasılaşma, yükseköğretimde finansal sürdürülebilirlik gibi temalar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu temalar yükseköğretim alanına dair sorun alanlarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bugün artık tek tip bir üniversite yapılanmasının ötesine geçme zorunluluğu,

yükseköğretimde bir çeşitliliğin gereklilik olduğu ifade edilebilir. Üniversitelerin farklı yapılanmalarla birlikte bölgesel anlamda bir gelişme sürecinde ana aktör olmaları da beklenmektedir (YÖK, 2020).anlaşılması üni

Bölgesel kalkınma ile yakından ilişkili bir kavram da akıllı uzmanlaşmadır. Akıllı uzmanlaşma kavramı, ilk olarak 2008 yılında ortaya çıkmıştır. 2013’te Avrupa 2020 Stratejisinin hazırlanması aşamasında Avrupa Komisyonu’na “Büyüme için Bilgi (Knowledge for Growth)” olarak adlandırılan tavsiyelerde bulunan uzman bir grup araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Foray & Y Van Ark, 2007; Ranga, 2018). Avrupa Birliği, 2013 Ekim tarihinde Akıllı Uzmanlaşma Platformu ile, “Yükseköğretim Kurumları ve Akıllı Uzmanlaşma” başlığı altında özel bir çalıştay düzenlemiştir (YÖK, 2020).

Akıllı uzmanlaşma, bölgesel ekonomiyi ve küresel pazardaki rekabetçi konumu güçlendirmek için her bölgenin kendine özgü güçlü özelliklerine ve varlıklarına dayanan potansiyel alan veya alanların keşfi anlamına gelmektedir. Söz konusu kavram temelde keşif ve öne çıkarmayı içermektedir. Akıllı uzmanlaşmada, yalnızca bölgelerin mevcut güçlü yönlerinin desteklenmesi değil, aynı zamanda yeni gelişim olanaklarının tespiti de söz konusudur (Gulc, 2015).

Kumral ve Güçlü (2015) akıllı uzmanlaşma stratejisini geleneksel yöntemlerden ayıran iki özelliğın altını çizmektedirler. Bunlardan ilki geniş anlamda bir sektöre odaklanmak yerine karşılaştırmalı bir üstünlük sağlama koşuluyla “belirli faaliyetlere” odaklanmak, bir diğeri de böyle bir stratejinin belirlenmesinde akademisyenler, özel sektör temsilcileri, sivil toplum kuruluşları vb. tüm paydaşların sürece dahil olarak önceliklerin belirlenmesidir. Bölgesel kalkınmada aşağıdan yukarı olarak ifade edilen bir süreç söz konusuyken, Foray (2015) akıllı uzmanlaşmada bu sürece araştırma merkezleri, toplumu ve işletmeleri temsil eden katılımcıların da dahil edildiği bir çerçeveden bahsetmektedir.

Akıllı uzmanlaşma stratejilerinin tespit edilmesiyle bölgesel bir rekabet üstünlüğünün ortaya çıkabileceği ifade edilebilir (Esparza-Masana, 2022). Akıllı uzmanlaşma stratejisi kapsamında (YÖK, 2020, s. 10-11): “(i) Yeni seçenekler oluşturarak bölgesel farklılıklar ortaya çıkarılmalı, (ii) Bölgede potansiyeli yüksek faaliyetler ortaya çıkmalı ve bunların gelişmelerine olanak sağlanmalı, (iii) Bu amaçla uzun sürelerle bir arada çalışacak kritik kitleler, kritik kümeler ve kritik çalışma ağları oluşturulmalı” ifadelerinin altını çizmiştir. OECD’ye göre de akıllı uzmanlaşma stratejileri (i) kendini keşfetme süreci/girişim keşif süreci, (ii) öncelikli faaliyetlerin belirlenmesi, (iii) uzmanlaşmış çeşitlilik, (iv) değerlendirme ve izleme gibi bazı temel unsurları içermektedir (2012; 2013). Avrupa Birliği’nde akıllı uzmanlaşma stratejileri, bir yenilik politikası olarak öne çıkan konulardan biri olmuştur. Bu bağlamda Türkiye’de de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2016 yılında “Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşması”

projesi başlatılmıştır.

“Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşması” projesi ile bu kapsamda belirlenen üniversitelere Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından mali kaynak, YÖK tarafından ise insan kaynağı gibi önemli kaynaklar sağlanmaktadır. Ayrıca bu üniversitelere belirlenen ihtisaslaşma alanları kapsamında olmak şartı ile ek araştırma görevlisi kadrosu tahsis edilirken aynı zamanda yine belirlenen ihtisaslaşma alanlarında öğretim üyesi yetiştirmek üzere yurtdışı lisansüstü burs imkânlarından faydalanabilmelerine olanak sağlanmaktadır (YÖK, 2020).

Projenin amaçlarından biri, üniversite yönetiminin bölgede yeni inovasyonlar oluşturabilmek için liderlik etmeleri ve bölgedeki diğer aktörlerin bu süreçte aktif olarak yer almalarını sağlamaktır. Projenin bir diğer amacı ise yapılan araştırmalar kapsamında üniversiteye AB, TÜBİTAK gibi kanallar aracılığıyla dışarıdan fon sağlanabilmesidir. Bir başka amaç ise özellikle üniversitenin yetiştirdiği insan kaynağı ile (doktorantlar) üniversite sanayi iş birliğinin geliştirilmesidir (YÖK, 2020).

Yaşanan tüm gelişmeler değerlendirildiğinde misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmanın arka planında üçüncü nesil üniversiteler olarak ifade edilen toplumla bütünleşme ve uluslararası odaklı girişimci üniversiteler ve dördüncü nesil üniversiteler olarak ifade edilen stratejik-tematik odaklı ve toplumu dönüştürme amacı taşıyan dönüştürücü tematik üniversitelerin yer aldığı ifade edilebilir (Yücel & Çalık, 2023).

Bu araştırmanın amacı Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma projesine dahil olan üniversitelerin misyon ve ihtisaslaşma alanlarının stratejik plan ve organizasyon yapılarına nasıl yansıdığını anlamaya ve açıklamaya çalışmak olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırma sorusu; Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma projesine dahil olan üniversitelerin misyon ve ihtisaslaşma alanları stratejik plan ve organizasyon yapısına nasıl yansımıştır? olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt araştırma soruları ise şu şekildedir:

1. Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma projesine dahil olan üniversitelerin misyon ve ihtisaslaşma alanları stratejik planlarına nasıl yansımıştır?
2. Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma projesine dahil olan üniversitelerin misyon ve ihtisaslaşma alanları organizasyon yapısına nasıl yansımıştır?
3. Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma projesine dahil olan üniversitelerin misyon ve ihtisaslaşma alanları organizasyon yapısı içerisinde nasıl şekillenmiştir?

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Amacı

Bu çalışmada, olayları kendi doğası içerisinde anlamaya çalışan (Creswell, 2007), yerleşik olan bilgiyi ortaya çıkarma amacı güden, bunu da ilk elden inceleme çabası olan (Maxwell, 1992) nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak da durum çalışması tercih edilmiştir. Neden, niçin, nasıl sorularına yanıt arayan durum çalışması, araştırılmak istenen konuyu bütüncül bir yaklaşımla ele alır. Merriam (2013) durum çalışmasını, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Araştırmada verilerin analiz edilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç ele alınan ve incelenen metin içerisinde yer alan belirli nitelik ya da kategorileri ortaya çıkarmaktır (Hansen, 2003). İçerik analizi, metinden çıkarılan mesaj, ki bu mesajı gönderen, mesajın kendisi aynı zamanda mesajı alan hakkındadır, ilgili yorumların, yapılan bir dizi işlem nihayetinde ortaya konulduğu araştırma tekniğidir (Weber, 1989). İçerik analizinin avantajları arasında büyük miktarda veriyi değerlendirme imkânı, sistematik bir inceleme, objektif, aynı zamanda tekrar edilebilir bir analiz yöntemi olduğunun altı çizilebilir (Krippendorff, 2019). Bu çalışmada 25 üniversitenin toplamda yaklaşık 3.000 sayfa olan faaliyet raporları ve web siteleri incelenmiştir. Araştırmada söz konusu faaliyet raporlarında ve ilgili web sitelerinde yer alan verinin araştırma sorusu kapsamında sınıflandırılması ve veri setinin içerisinde yer alan gömülü bilginin ortaya çıkarılarak, sistematik olarak okuyucuya sunulması amaçlanmıştır. Bu sebeplerle, araştırma deseni olarak durum çalışması ve verinin analiz kısmında içerik analizi tercih edilmiştir.

3.2. Veri Toplama Araçları

Durum çalışmasında, genel olarak da nitel araştırma yöntemi kullanan araştırmalarda veri toplama sürecinde; doküman, arşiv kayıtları, görüşme, direkt ya da katılımcı gözlem, fiziksel yapılar olduğu ifade edilebilir (Yin, 1984). Bu çalışmada da nitel araştırmalarda veri toplama kaynaklarından biri olan doküman yoğun olarak kullanılmıştır. Araştırmada ele alınan “Yükseköğretimde Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaştırma ve İhtisaslaşma” projesine dahil olan 25 üniversitenin kuruluş tarihlerinden itibaren yayınladıkları tüm stratejik planları üniversitelerin web sitelerinden alınmıştır. Diğer stratejik planlara Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı web sitesinden erişim sağlanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen üniversitelere ait genel veriler, ihtisaslaşma alanları, stratejik planlara ait bazı teknik veriler de ►**Tablo 1**'de aktarılmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında araştırma sorusunu yanıtlama niteliğinde olan veriler organize edilerek bir dosya haline getirilmiştir. “Yükseköğretimde Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyona Farklılaştırma ve İhtisaslaşma” projesine dahil olan 25 üniversitenin eğer var ise kendi web sitelerinde yoksa da Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı web sitesinde yer alan stratejik planlarından bir veri dosyası oluşturulmuştur. Bu aşamada verilerin analizi için nitel araştırma yönteminde kullanılan Nvivo 14 programı kullanılmıştır. Verilerin analiz aşamasında, bir önceki aşamada düzenlenen verilerin analiz birimlerine ayrılarak sentezlendiği, örüntülerin ortaya çıkarıldığı ve önemli değişkenlerin keşfedildiği ve nihayetinde hangi bilgilerin rapora yansıtılacağına karar verildiği bir süreci içermektedir (Bogdan & Biklen, 1992). Creswell (2007) de veri analiz sürecini verilerin toplanması, analize hazırlanması, okunması ve kodlanması olarak ifade etmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında üniversitelerin son yayınlamış oldukları stratejik planları değerlendirilmektedir.

Birinci aşamada araştırma sorusuna en iyi yanıtları üniversitelerin GZFT analizlerinin verdiği tespit edilmiştir. İkinci aşamada her üniversitenin stratejik planı misyonları/ihtisas alanları göz önüne alınarak yeniden okunmuş ve GZFT analizinde öne çıkan metinler kodlanmıştır. Bu aşamada Tablo 2’de örneği gösterildiği gibi üniversitelerin stratejik planlarında misyonları/ihtisas alanları ile ilgili paralellikler ortaya çıkarılmakla birlikte 25 üniversitenin genel olarak güçlü ve zayıf yönlerinde, fırsatlar ve tehditlerinde de benzerlikler tespit edilmiştir. Bu aşamada Nvivo 14 programı kapsamında hem program üzerinde hem de yazılı notlar alınmıştır. Tüm bu süreçlerden sonra son aşamada ise kodlamada öne çıkanlar tespit edilmiş yapılan kodlamalar temalar altında birleştirilmiştir.

Web siteleri özelinde yapılan incelemede ise her üniversitenin web siteleri içerisinde öncelikle ihtisaslaşma alanlarına dair ana sayfada bir yönlendirme olup olmadığı kontrol edilmiştir. Öncelikle ihtisaslaşma alanına dair içerikler detaylı olarak incelenmiştir. Bu aşamadan sonra araştırma ve uygulama merkezleri, koordinatörlükler, lisansüstü eğitim enstitüleri, ders içerikleri gibi

Tablo 1. Bölgesel Kalkınma Odaklı Üniversiteler

	Üniversite	İhtisaslaşma Alanı	Projeye Dahil Olma Yılı	Son Stratejik Planın Yayınlandığı Tarih	Sayfa Sayısı
1	Bingöl Üniversitesi	Tarım ve Havza Bazlı	2016	2023-2027	84
2	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Hayvancılık	2016	2022-2026	118
3	Düzce Üniversitesi	Sağlık ve Çevre	2016	2020-2024	122
4	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Tarım ve Jeotermal	2016	2022-2026	111
5	Uşak Üniversitesi	Tekstil, Dericilik ve Seramik	2016	2020-2024	149
6	Aksaray Üniversitesi	Spor ve Sağlık	2018	2020-2024	124
7	Kastamonu Üniversitesi	Ormancılık ve Tabiat Turizmi	2018	2020-2024	109
8	Muş Alparslan Üniversitesi	Hayvancılık	2018	2021-2025	101
9	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Çay	2018	2023-2027	111
10	Siirt Üniversitesi	Tarım ve Hayvancılık	2018	2023-2027	108
11	Artvin Çoruh Üniversitesi	Tıbbi ve Aromatik Bitkiler	2020	2023-2027	128
12	Bartın Üniversitesi	Akıllı Lojistik ve Bütünleşik Bölge Uygulamaları	2020	2024-2028	121
13	Hitit Üniversitesi	Makine ve İmalat Teknolojileri	2020	2021-2025	145
14	Kırklareli Üniversitesi	Gıda	2020	2023-2027	142
15	Yozgat Bozok Üniversitesi	Endüstriyel Kenevir	2020	2022-2026	111
16	Batman Üniversitesi	Enerji	2021	2023-2027	101
17	Giresun Üniversitesi	Fındık	2021	2020-2024	146
18	Gümüşhane Üniversitesi	Madencilik	2021	2023-2027	79
19	Iğdır Üniversitesi	Katma Değeri Yüksek Tarımsal Ürünler	2021	2021-2025	93
20	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Hassas Tarım Uygulamaları ve Yenilikçi İşleme Teknolojileri	2021	2020-2024	129
21	Munzur Üniversitesi	Stratejik Hammaddeler ve İleri Teknoloji Uygulamaları	2021	2020-2024	127
22	Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Doğal ve Kültürel Miras Turizmi	2021	2023-2027	163
23	Bitlis Eren Üniversitesi	Turizm	2023	2023-2027	88
24	Çankırı Karatekin Üniversitesi	Sektörel Tuz ve Tuz Temelli Stratejik Ürünler	2023	2022-2026	90
25	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	Yenilenebilir Enerji ve Batarya Teknolojileri	2023	2024-2028	113

Tablo 2. Bölgesel Kalkınma Odaklı Üniversitelerin GZFT Analizi

Güçlü Yönler		
Güçlü Yönler	Fiziksel ve sosyal imkânlar	Laboratuvarlar
		Engelli bireyler
		Kütüphane
		Sosyal tesisler
	İşbirlikleri ve iletişim	Kamu ve STK'lar
		Üniversiteler
		Üniversite-sanayi iş birliği
	Teknolojik altyapı/imkânlar	Uzaktan eğitim
		Belge yönetim sistemleri
	Akademik kadro	Bilimsel yayın ve projelerde artış
		Bilimsel araştırma ve faaliyetlere destek
	Üniversitenin şehre/bölgeye katkısı	Bölgenin gelişmesine yönelik araştırma-uygulama merkezleri
Bölgenin ihtiyacına yönelik çalışmalar/projeler		
Şehrin tanıtımına/gelişimine destek		
Zayıf Yönler		
Zayıf Yönler	Fiziksel altyapı yetersizliği	Makine teçhizat, laboratuvar
		Teknoloji
		Eğitim binaları
		Sosyal tesis yetersizliği
		Sosyal alan yetersizliği
	Mali kaynak eksikliği	Yurt yetersizliği
		Bilimsel toplantı
	Akademik kadro eksikliği	Bilimsel araştırma
		Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı
		Ders yükü fazlalığı
	Fırsatlar	
	Fırsatlar	Şehir/bölge avantajı
Şehrin kendine özgü özellikler		
Coğrafi konum		
Şehrin kültürel, doğal güzellikleri		
Şehirde istihdam, nitelikli işgücü, pazar		
Üniversitenin tercih ediliyor olması		
İşbirlikleri ve iletişim		Üniversite-bölge ilişkisi
		Kamu ve sivil toplum kuruluşları
		Üniversiteler
Üniversitenin içinde bulunduğu bölgenin, araştırmaya konu olacak değerinin olması		Sanayi
		Kültürel zenginlikler
		Doğal zenginlikler
Tehditler		
Tehditler	Şehir ile ilgili sorunlar	Üniversiteye ulaşım
		Sosyal olanakların az oluşu
		Ekonomik gelişmişliğin az oluşu
		Sanayinin gelişmemiş olması
		Üniversitenin tercih edilir olmaması
		Yurt sorunu
	Üniversite tercihi	Öğrencilerin üniversite tercihlerinde etkili faktörler
		Bazı bölümlerin az tercih edilir olması
	Mali yetersizlik	Bütçe kısıtları
		Öz kaynak yetersizlikleri
		Araştırma ödenekleri/fonlarındaki yetersizlik
		Ekipman, laboratuvar gereksinimleri gibi alımlarda mali yetersizlik
Akademik personel ile ilgili sorunlar	Akademik personelin başka üniversiteleri tercih etmeleri	
	Akademik personelin temininde zorluk	
	Kadro kısıtları	

ihhtisaslaşma alanını kapsayabilecek tüm veriler detaylı olarak incelenmiştir. Bu kapsamda ihhtisaslaşma alanı ile ilgili birimler, çalışma alanları, gruplar ve süreli yayınlar önemli veriler olarak ortaya çıkmış bu kapsamda da sınıflandırılarak okuyucuya aktarılmıştır.

4. Bulgular

Bölgesel Kalkınma Odaklı Üniversiteler bağlamında yapılan araştırmada, GZFT kapsamında yapılan analizde ilk olarak üniversitelerin güçlü, zayıf yönleri, fırsatlar ve tehditler belirlenmiş elde edilen bulgular tabloda özetlenmiştir. Ardından Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaştırma ve İhtisaslaşma projesine dahil olan üniversitelerin organizasyon yapılarına nasıl yansıdığı sorusuna dair bulgular aktarılmıştır.

4.1. Bölgesel Kalkınma Odaklı Üniversitelerin GZFT Analizi

4.1.1. Güçlü Yönler

Üniversitelerin güçlü yönleri ihhtisaslaşma özelinde detaylı olarak incelendiğinde bölgesel kalkınma odaklı üniversite olarak seçilmiş olmak (Uşak Üniversitesi, 2021, s. 65; Kastamonu Üniversitesi, 2022, s. 58; Muş Alparslan Üniversitesi, 2020, s. 68; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 2022, s. 64; Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 90; Bartın Üniversitesi, 2023, s. 64; Batman Üniversitesi, 2022, s. 58; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 80; Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 69; Siirt Üniversitesi, 2022, s. 67; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 2022, s. 96; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 54), ihhtisaslaşma alanına uygun çalışmalar yürütmek (Düzce Üniversitesi, 2019, s. 73; Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 55; Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 69; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 54), ihhtisaslaşma için uygun uygulama alanlarının varlığı (Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 54-55; Batman Üniversitesi, 2022, s. 58; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 54; Hitit Üniversitesi, 2020, s. 59) öne çıkmıştır.

Genel olarak üniversitelerin güçlü yönleri incelendiğinde ise ortaya çıkan temalar arasında fiziksel ve sosyal imkânlar, iletişim ve iş birliği, teknolojik altyapı/imkânlar ve üniversitenin şehre/bölgeye katkısı yer almıştır. Üniversitelerin güçlü yönlerinde ortaya çıkan temalar arasında baskın şekilde üniversitelerin fiziksel ve sosyal imkânları öne çıkmıştır.

4.1.1.1. Fiziksel ve sosyal imkânlar

Yapılan araştırmada üniversitelerin güçlü yönleri içerisinde yer alan fiziksel ve sosyal imkânlarda laboratuvarlar, engelli bireylerin kullanımına uygunluk, kütüphane ve sosyal tesisler yer almıştır. Üniversiteler fiziksel im-

kânları ve kapasiteleri bağlamında değerlendirildiğinde genel bir bakış açısıyla gelişime açık olmaları (Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 54; Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 90; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 2022, s. 64) ve gelişmekte olmaları (Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 40; Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 69) ortaya çıkan bulgulardan olmuştur. Fiziksel koşullarda kampüs alanlarının büyüklüğü (Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 90; Batman Üniversitesi, 2022, s. 58; Kastamonu Üniversitesi, 2022, s. 58) ayrıca güzel, güvenli, doğayla iç içe bir yerleşmeye sahip olmaları (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, 2023, s. 73; Uşak Üniversitesi, 2021, s. 64) öne çıkanlar arasındadır.

Laboratuvarlar güçlü yönlerde ortaya çıkan bulgulardan birisidir. Uygulamalı eğitimi destekleyen (Gümüşhane Üniversitesi, 2022, s. 56), donanımlı (Bitlis Eren Üniversitesi, 2022, s. 49), ileri teknolojiye sahip (Kastamonu Üniversitesi, 2022, s. 58), farklı alanlarda faaliyet yürütülmesine olanak sağlayan (Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 40), güçlü bir laboratuvar altyapısı (Batman Üniversitesi, 2022, s. 58) üniversitelerin güçlü yönleri arasındadır.

Üniversitelerin fiziksel koşullarında engelli bireylerin erişimi ve rahat edebilecekleri kampüsler de söz konusudur. Engelli bireyler için ulaşılabilir sınıf ve binaların olması (Siirt Üniversitesi, 2022, s. 67), “Görme Engelli Kütüphaneleri Ortak Platformu (GEKOP)” a üyelik (Kastamonu Üniversitesi, 2022, s. 58), engelli bireylere yönelik altyapı çalışmalarının ve gerekli iyileştirmelerin devam etmesi (Düzce Üniversitesi, 2019, s. 72) üniversitelerin güçlü yönleri arasındadır. Ayrıca Aksaray Üniversitesi (2019, s. 60) engellilerle ilgili yaptığı düzenlemeler kapsamında “YÖK tarafından kampüs genelinde ‘Mekânda Erişim’ ile “Turuncu Bayrak” almaya hak kazanmıştır”.

Bu başlık altında kütüphaneler de zengin kaynakları, veri tabanı çeşitliliğiyle (Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 40; Çankırı Karatekin Üniversitesi, 2021, s. 48; Gümüşhane Üniversitesi, 2022, s. 57), online veri tabanı, e-kitap, fiziksel olanaklar ve 7/24 açık olması (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 80; Hitit Üniversitesi, 2020, s. 54; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 80) ayrıca bölge halkının kullanımına açık olması (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 70) ile öne çıkmıştır.

Spor tesisleri de üniversitenin imkânları arasındadır. Spor tesislerinden öğrencilerin çok düşük ücretle faydalanabilmeleri (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 69), kış sporlarına yönelik tesisler, yüzme havuzu, kapalı açık spor alanları, spor sahaları ve stadyumun bulunması (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 80; Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, 2023, s. 74; Bitlis Eren Üniversitesi, 2022, s. 49; Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 40) ayrıca üniversitelerin sportif başarılarının varlığı da görülmüştür (Bartın Üniversitesi, 2023, s. 63; Giresun Üniversitesi, 2019, s. 85; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, 2023, s. 63).

Tüm bunların yanı sıra yurt/barınma olanakları (Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 54; Bitlis Eren Üniversitesi, 2022, s. 49; Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, 2023, s. 73; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 54), iyi fiziksel koşullarda ucuz yemek hizmetlerinin sunulması (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 69; Iğdır Üniversitesi, 2020, s. 53), burs ve kısmi zamanlı iş imkânlarının olması (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 69), bilimsel, kültürel ve sportif etkinliklerin varlığı ve bunların desteklenmesi (Giresun Üniversitesi, 2019, s. 85; Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 54; Gümüşhane Üniversitesi, 2022, s. 56), yaşanılabilir bir yerleşke/kampüs alanına sahip olma (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, 2023, s. 63; Munzur Üniversitesi, 2019, s. 81) bulunmaktadır.

4.1.1.2. İletişim ve iş birliği

İletişim ve iş birlikleri de güçlü yönlerde öne çıkan bulgulardan olmuştur. Genel çerçevede paydaşlarla iletişim ve iş birliği (Siirt Üniversitesi, 2022, s. 67; Gümüşhane Üniversitesi, 2022, s. 56; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, 2023, s. 62; Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, 2023, s. 74; Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 65), daha özelle sivil toplum kuruluşlarıyla, kamu ve özel kurumlarla iletişim (Siirt Üniversitesi, 2022, s. 67; Düzce Üniversitesi, 2019, s. 73) bulguları öne çıkmıştır. Aynı zamanda üniversitelerde kurum içi iletişim (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 69; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 2022, s. 65; Gümüşhane Üniversitesi, 2022, s. 55) vurgusu da yapılmıştır.

İş birlikleri başlığı biraz daha ayrıntı içermiştir. Kamu ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapma ve yapabilme potansiyelinin yüksek olması (Çankırı Karatekin Üniversitesi, 2021, s. 49; Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 40; Iğdır Üniversitesi, 2020, s. 53; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, 2023, s. 62), diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği protokollerinin olması (Batman Üniversitesi, 2022, s. 58), yurt içi ve yurt dışında bulunan diğer üniversiteler ile protokol ve iş birliklerine gidilmesi ve akademik iş birliği imkânlarının giderek artırılması (Kastamonu Üniversitesi, 2022, s. 58; Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 90; Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 41; Uşak Üniversitesi, 2021, s. 65; Çankırı Karatekin Üniversitesi, 2021, s. 48; Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 70) ortaya çıkan bulgulardandır.

Üniversite-sanayi, özel sektör iş birliğinin güçlü olması, iş birliğinin gelişmesine yönelik çalışmaların olması (Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 63; Uşak Üniversitesi, 2021, s. 65; Düzce Üniversitesi, 2019, s. 72; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, 2023, s. 62), girişimciliği destekleyen kurumlarla yakın iş birliği içinde olunması (Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 39; Bartın Üniversitesi, 2023, s. 64), “Kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları ve sanayi kuruluşlarıyla etkili, düzenli ve gelişime açık ilişkileri geliştirmeye yönelik Giresun Üniversite - Kent İşbirliği Platformu’nun (GÜKİP) kurulmuş olması”, (Giresun Üniversitesi, 2019, s. 85), “Türkiye’nin köklü üniversiteleri ile ortak olarak kurulan ve sahasında ilk

olan Jeotermal İleri Sera Teknolojileri ve Üretim Teknikleri Ortak Uygulama ve Araştırma Merkezinin olması” (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 54) önemli iş birlikleri arasındadır.

“Ayrıca bölge üniversiteleri ile kurulan işbirlikleri (TÜB)” (Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 90), “Bölge üniversiteleriyle (UNIKOP) etkin iletişim ve işbirliği imkânlarının mevcut olması (Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 64), “Çevredeki üniversiteler ile ortak ve/veya bağımsız lisansüstü programlarının olması” (Düzce Üniversitesi, 2019, s. 72) bölgesel düzeyde öne çıkan iş birliklerindedir.

4.1.1.3. Teknolojik altyapı

Güçlü yönlerden biri de teknolojik altyapıdır. “Bilgi iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve bu gelişmeler ışığında üniversite eğitim-öğretim programlarının oluşturulması” (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 69), güçlü teknolojik altyapı (Laboratuvar, yazılım vb.) (Çankırı Karatekin Üniversitesi, 2021, s. 48; Iğdır Üniversitesi, 2020, s. 53) ve “Teknolojik ve fiziki olarak güçlü üniversite alt yapısı” (Çankırı Karatekin Üniversitesi, 2021, s. 49) zorunluluğu olarak ortaya çıkmıştır.

“Eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek için gerekli olan fiziksel ve teknolojik altyapının yeterli düzeyde olması” (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, 2023, s. 60) ve “geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması” (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 69) “Sınıfların teknolojik alt yapı ile donatılmış olması” (Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 39), “Eğitim-öğretimin dijital uygulamalarla desteklenmesi” (Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 39) araştırma kapsamında ortaya çıkan diğer önemli bulgulardır.

Uzaktan eğitim başlığı da ortaya çıkan bulgulardan biridir. Uzaktan eğitim programlarının varlığı önemli bir teknolojik altyapı gerektirmektedir. Bu bağlamda başarılı şekilde yürüyen ve güçlü bir altyapının (Siirt Üniversitesi, 2022, s. 67; Bartın Üniversitesi, 2023, s. 63; Hitit Üniversitesi, 2020, s. 54; Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 54; Gümüşhane Üniversitesi, 2022, s. 56; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 80; Bitlis Eren Üniversitesi, 2022, s. 49; Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 65) varlığı bulgulardan bir diğeridir.

Kurumun iş ve işleyişine yönelik belge yönetim sisteminin varlığı ve aktif kullanımı (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 54; Kastamonu Üniversitesi, 2022, s. 58; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 80), güçlü ve hızlı erişilebilir bir elektronik veri tabanına sahip olunması (Munzur Üniversitesi, 2019, s. 81) ve “Bütün süreçlerin elektronik ortamda desteklenmesi ve ölçülebilir olması” (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 2022, s. 64) da ulaşılan bulgulardandır.

4.1.1.4. Nitelikli akademik kadro

Üniversitelerin güçlü yönlerinden biri de akademik kadrodur. Üniversitelerin nitelikli, genç, dinamik, gelişime açık, yenilikçi, motivasyonu yüksek ve donanımlı kad-

rolara sahip olması (Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 90; Batman Üniversitesi, 2022, s. 58; Giresun Üniversitesi, 2019, s. 85; Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, 2023, s. 74; Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 63; Kastamonu Üniversitesi, 2022, s. 58; Muş Alparslan Üniversitesi, 2020, s. 68; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 79; Bitlis Eren Üniversitesi, 2022, s. 49; Iğdır Üniversitesi, 2020, s. 54; Munzur Üniversitesi, 2019, s. 81) ve “Öğretim üyesi sayısının kendi altyapısından gelecek şekilde aktif bir şekilde yükselmesi” (Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 41) bulgular arasındadır.

Üniversitelerdeki akademik personelin alanlarında yaptıkları çalışmalar, bilimsel yayın ve proje sayılarındaki artış (Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 41; Siirt Üniversitesi, 2022, s. 67; Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 70; Bartın Üniversitesi, 2023, s. 63-64; Gümüşhane Üniversitesi, 2022, s. 55; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 54) dolayısıyla yapılan çalışmaların üniversiteleri ulusal ve uluslararası üniversite sıralamalarında yukarı taşıdıkları görülmüştür (Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 39; Bartın Üniversitesi, 2023, s. 63; Gümüşhane Üniversitesi, 2022, s. 56). “2006 ve sonrasında kurulan diğer devlet üniversiteleriyle karşılaştırıldığında akademisyen başına düşen yayın sayısının artıyor olması” (Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 64) ve “Akademisyenlerin bilimsel organizasyonlara kongre, seminer vb. katılım oranı artıyor olması” (Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 64) da dikkat çekici noktadır.

Üniversitelerdeki bilimsel araştırma faaliyetlerine destek, yayın teşvik sistemi (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 69; Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 39; Bartın Üniversitesi, 2023, s. 63; Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 60) ve bunların çeşitlendirilmiş olması da (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 2022, s. 96) önemli hususlardandır.

4.1.1.5. Üniversitenin şehrin gelişimi ve bölgeye katkısı

Üniversitelerin güçlü yönlerinde şehrin tanıtımına sağlanan katkı da görülmüştür. Bu başlık altında bölgenin gelişmesine yönelik araştırma-uygulama merkezleri, bölgenin ihtiyacına yönelik çalışmalar/projeler, şehrin tanıtımına/gelişimine destek ulaşılan bulgular arasındadır.

Iğdır Üniversitesi (2020, s. 53) ve Artvin Üniversitesi (2022, s. 70) şehrin gelişimine ve tanıtımına katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Bartın Üniversitesi (2023, s. 63) de “il ve bölgenin sosyal, turizm ve ekonomik alanına olumlu katkısı”nı vurgulamıştır.

Karamanoğlu Üniversitesi (2023, s. 61) “Bölgenin ihtiyaçlarına ve taleplerine uygun eğitimleri verme yetkinliği”ni, Aksaray Üniversitesi (2019, s. 65) de “Bölgenin ekonomik ve kültürel değerlerini ortaya koymaya yönelik çalışmalar yapılması ve toplumsal katılımı açık kültürel faaliyetlerin merkez kampüsdeki imkânlar doğrultusunda gerçekleştirilmesi (Sempozyumlar, konferanslar, çalıştaylar, akademik söyleşi vb. toplantıları)”ni öne çıkarmıştır.

Üniversitelerin güçlü yönlerinde bölgesel kalkınmaya yönelik projeler de söz konusu olmuştur. Bingöl Üniversitesi (2023, s. 40) “Bölgesel kalkınmaya katkı sağlayacak projelerin geliştirilmesi ve teşvik edilmesi”, Kırşehir Üniversitesi (2021, s. 54) ise “Bölgesel Kalkınma Odaklı İhtisaslaşma Alanlarına (tarım ve jeotermal) yönelik proje ve programların yürütülmesi” hususlarının altını çizmiştir.

Bölgesel kalkınma odaklı üniversiteler kapsamında bölgenin gelişmesine yönelik olarak da araştırma uygulama merkezlerinin varlığı görülmüştür. Artvin Çoruh Üniversitesi (2022, s. 69) özellikle stratejik planında “Tıbbi-Aromatik Bitkiler Uygulama ve Araştırma Merkezi ile Bilim ve Teknoloji Uygulama ve Araştırma Merkezi laboratuvarlarının kurulmuş olması”, “Ali Nihat Gökyiğit Botanik Bahçesi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin kurulmuş olması”, “Arıcılık Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin kurulmuş olması” maddelerine yer vermiştir.

Yine ihtisaslaşma kapsamında Bartın Üniversitesi (2023, s. 64) “Üniversitemizin ön lisans, lisans ve lisansüstü programlarında “ihtisaslaşma alanına” “girişimcilik”, “inovasyon” ve “teknolojik gelişmeye” ilişkin derslerin açılması ve öğrencilerin motive ediliyor olması” ifadesini kullanmıştır.

Üniversitelerin bölge ihtiyacına uygun çalışmalar yaptığı da görülmüştür. “Bölgenin ihtiyaçlarına yönelik akredite toprak analiz laboratuvarının olması” (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 54), “Bölgenin ihtiyaçlarına ve kaynak donanımına uygun eğitim programlarının varlığı ve bu alanlarda niteliği yüksek bir akademik kadronun varlığı” (Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 40), “Öncelikli sektörlerle ve bölgenin ihtiyaçlarına cevap verecek eğitim programlarının varlığı” (Hitit Üniversitesi, 2020, s. 54), “Kurumun araştırma geliştirme faaliyetleri ile yerel-bölgesel sosyoekonomik dokuya katkı sağlayan Merkezi Araştırma Laboratuvarı Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin ve Araştırma ve Uygulama Merkezleri Koordinatörlüğünün bulunması” (Giresun Üniversitesi, 2019, s. 85), “Bölgesel ve ulusal ihtiyaçlara uygun bölüm ve programların mevcut olması” (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 79), “Bölge ihtiyaçlarına cevap veren köklü fakülte ve meslek yüksek okullarına sahip olmak” (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 79), “Bölgesel ve sektörel talepler doğrultusunda hızlı büyüme potansiyeline sahip bir üniversite olmak” (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 79) gibi maddelerin altı çizilmiştir.

“Çağın gereklerine ve bölge gereksinimlerine uygun bölümlerin kurulmasının getirdiği pozitif sinerji” (Munzur Üniversitesi, 2019, s. 81), “Bölgesel ve ulusal ihtiyaçlara uygun bölüm ve programların bulunması ve açılmasının planlanması” (Munzur Üniversitesi, 2019, s. 81), “Doğal ve kültürel miras turizmi alanında destekleyecek şekilde önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitimler veriliyor olması” (Nevşehir Hacı Bektaş Veli

Üniversitesi, 2022, s. 96) da bölgesel özelliklerin geliştirilmesine yönelik maddeler arasındadır.

4.1.2. Zayıf Yönler

Bölgesel kalkınma odaklı üniversitelerin zayıf yönlerinde yapılan incelemede ihtisaslaşma kapsamında özellikle Hitit Üniversitesi (2020) özelinde eğitim alanı ile ilgili sorunlar öne çıkmıştır. Tez çalışmalarının az olması ya da olmayışı (s. 56), “Öncelikli sektörlerle ilgili lisansüstü programların sayısının az olması” (s. 56), “İhtisaslaşma alanı ile doğrudan ilgili bölüm ve programlara gelen öğrenci sayısında düşüş yaşanması” (s. 58) ulaşılan örnekler arasındadır. Düzce Üniversitesi (2019) de “İhtisaslaşma kapsamında çevre ve sağlık alanındaki projelere ağırlık verilmesi ile diğer alanlardaki projelerin sayısındaki azalmalar” (s. 72), “İhtisaslaşma programı çerçevesinde yer alan bütçenin ayrıştirilmemiş olması nedeniyle diğer alanların yeterli destek görememesi” (s. 73) konularına değinmiş diğer üniversitelerde bu kapsamda maddelere rastlanmamıştır.

Bölgesel kalkınma odaklı üniversitelerin zayıf yönleri arasında fiziksel altyapı/altyapı yetersizliği (bina derslik vs.), mali kaynak eksikliği, akademik kadroya ilişkin sorunlar öne çıkan bulgulardandır.

4.1.2.1. Fiziksel altyapı/altyapı yetersizliği

Fiziksel altyapı/altyapı yetersizliği başlığı altında makine teçhizat, laboratuvar, teknoloji, eğitim binaları, sosyal tesis yetersizliği, sosyal alan yetersizliği, yurt yetersizliği ulaşılan bulgulardandır.

“Yeni birimlerin Üniversitenin bünyesine katılması” (Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 39) ve benzeri sebepler dolayısıyla üniversitelerde altyapı sorunları yaşanmaktadır (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 79; Munzur Üniversitesi, 2019, s. 80; Düzce Üniversitesi, 2019, s. 72). Üniversitelerin yeni olması ve eklenen birimler sebebiyle “Yerleşke altyapı sürecinin tamamlanmamış olması” ve “Peyzaj düzenlemesi ihtiyacının olması” (Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 64) gibi sorunlar görülmüştür. “Fiziki yapılanmanın henüz tamamlanamamış olması”, (Munzur Üniversitesi, 2019, s. 80), “Artan öğrenci sayısına bağlı olarak fiziki alt yapının yetersiz olması”, (Düzce Üniversitesi, 2019, s. 73) da fiziksel altyapı yetersizlikleri arasında sayılabilir.

Araştırma kapsamında yapılan incelemede üniversitelerde eğitim alanında özellikle de uygulamalı alanlar için ihtiyaç duyulan makine teçhizat gibi eksikliklerin olduğu ortaya çıkmıştır (Siirt Üniversitesi, 2022, s. 68). “Bilgisayar laboratuvarlarının fiziki mekânlarının yetersizliği ve bilgisayar sayısının az olması” (Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 39) gibi laboratuvar özelinde eksiklikler (Bartın Üniversitesi, 2023, s. 64; Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 90; Gümüşhane Üniversitesi, 2022, s. 56; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 2022, s. 97; Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, 2023, s. 73; Uşak Üniversitesi, 2021, s. 64; Muş Alparslan Üniversitesi, 2020, s. 68) oldukça

öne çıkmıştır. “Üniversitenin hayvan deneyleri ve benzeri çalışmalar için izin etik kurulunun ve laboratuvarının olmayışı”, (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 70), “Akredite edilmiş araştırma laboratuvarının sayıca az olması” (Düzce Üniversitesi, 2019, s. 73) ayrıca dikkat çeken başlıklardandır. “Bazı birimlerde teknik personel, araç ve ekipman yetersizliğinin olması”, (Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 40) da dikkat çekicidir.

Eğitim yöntemlerinin çeşitlenmesi ile eğitim-teknoloji arasındaki ilişki de güçlenmiştir. Bu bağlamda teknolojik anlamda altyapı yetersizliği, teknolojinin tam anlamıyla ve verimli şekilde kullanılmaması (Bartın Üniversitesi, 2023, s. 64; Hitit Üniversitesi, 2020, s. 54), bilgi işlem ya da yönetim bilgi sistemleri gibi teknolojik altyapının olmayışı ya da bu programların etkin kullanılmaması (Giresun Üniversitesi, 2019, s. 85; Uşak Üniversitesi, 2021, s. 65; Kastamonu Üniversitesi, 2022, s. 58) gibi sorunların olduğu görülmüştür.

Eğitim binaları da üniversitelerin fiziksel altyapı sorunları arasında yer almıştır. Bazı birimlerin kendine özel eğitim öğretim ve hizmet binalarının olmaması (Kastamonu Üniversitesi, 2022, s. 58; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 2022, s. 97; Siirt Üniversitesi, 2022, s. 68; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 79; Giresun Üniversitesi, 2019, s. 85), istenilen seviyede olmaması (Bartın Üniversitesi, 2023, s. 64) ya da “Uluslararası kongre merkezinin olmaması” (Giresun Üniversitesi, 2019, s. 85) gibi durumlar da söz konusudur.

Üniversite kampüslerinde sosyal tesis yetersizlikleri de mevcuttur. Konukevi, lojman, sportif tesis, kreş, park, okuma salonları, sinema ve tiyatro salonları (Gümüşhane Üniversitesi, 2022, s. 56; Batman Üniversitesi, 2022, s. 58; Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 39; Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 70; Bartın Üniversitesi, 2023, s. 64; Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 90; Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 65; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 85) özellikle üniversitelerin üzerinde durdukları konular olmuştur. Yapılan araştırmada üniversitelerde sosyal alanların yeterli düzeyde olmaması da önemli bir eksiklik olarak görülmüştür (Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 39; Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 90; Siirt Üniversitesi, 2022, s. 68; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 80; Muş Alparslan Üniversitesi, 2020, s. 68).

Yurt eksikliği de dikkat çekicidir (Iğdır Üniversitesi, 2020, s. 53). Kampüs içi ve kampüs dışı yurt eksiklikleri (Çankırı Karatekin Üniversitesi, 2021, s. 53; Bitlis Eren Üniversitesi, 2022, s. 49; Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, 2023, s. 73) ve “Öğrenci yurtlarının ulaşım ağlarına göre optimal dağılmaması” (Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 62) sorunları da mevcuttur.

4.1.2.2. Mali kaynak eksikliği

Üniversitelerin zayıf yönlerinde ortaya çıkan hususlardan bir diğeri de mali kaynak eksiklikleridir. Burada özellikle vurgulanan mali kaynak eksikliği bilimsel toplantı ve bilimsel araştırmalar için söz konusu olmuştur.

Ulusal/uluslararası, yurt içi/yurt dışı bilimsel toplantılar için sunulan desteğin yeterli olmayışı (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 70; Batman Üniversitesi, 2022, s. 58; Gümüşhane Üniversitesi, 2022, s. 56; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 79; Düzce Üniversitesi, 2019, s. 72; Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 64; Muş Alparslan Üniversitesi, 2020, s. 68), bilimsel araştırmalara verilen mali desteğin yetersiz olması (Bartın Üniversitesi, 2023, s. 64; Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 53; Batman Üniversitesi, 2022, s. 58; Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, 2023, s. 73; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 55; Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 60) üniversitelerin GZFT analizleri sonuçları arasındadır.

“Üniversitenin yeterli mali kaynaklara sahip olmaması” (Kastamonu Üniversitesi, 2022, s. 38), “Üniversitenin ürettiği hizmetlerden elde edilen gelirlerin düşük olması” (Batman Üniversitesi, 2022, s. 58), “Döner sermaye gelirlerinin yetersiz olması” (Giresun Üniversitesi, 2019, s. 85; Munzur Üniversitesi, 2019, s. 80), “Üniversitenin öz gelir üretmedeki yetersizliği (Munzur Üniversitesi, 2019, s. 81; Çankırı Karatekin Üniversitesi, 2021, s. 53), “Laboratuvar gelirlerinin yetersizliği (Çankırı Karatekin Üniversitesi, 2021, s. 53), “Bilimsel araştırma projeleri birimi bütçesinin bilimsel çalışmaları fonlama yeteneğinin düşük kalması” (Munzur Üniversitesi, 2019, s. 81) gibi maddeler dikkat çekicidir.

Dış kaynaklı proje sayısının istenilen düzeyde olmaması (Siirt Üniversitesi, 2022, s. 68; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 2022, s. 64; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 55) aynı zamanda ulusal ve uluslararası kuruluşlardan alınabilecek proje fonlarından gerekli miktarda yararlanılamaması da mali kaynaklar açısından bir sorun teşkil etmiştir (Munzur Üniversitesi, 2019, s. 81; Bitlis Eren Üniversitesi, 2022, s. 49; Çankırı Karatekin Üniversitesi, 2021, s. 53; Düzce Üniversitesi, 2019, s. 72).

Ayrıca öğrenci kulüplerine ayrılan bütçede kısıtlama (Siirt Üniversitesi, 2022, s. 68; Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 62), “Uluslararası öğrenci ve personel değişim programlarının bütçesinin yetersiz olması” (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 70), “Girişimciliği teşvik edecek kurum içi ve kurum dışı mali kaynakların istenilen seviyede olmaması” (Bartın Üniversitesi, 2023, s. 64), “Araştırma, Girişimcilik Ve Toplumsal Katkı İçin Mali Bütçenin Yeterli Olmaması” (Çankırı Karatekin Üniversitesi, 2021, s. 53), “Projeleri hayata geçirebilecek gerekli mali sermayeye sahip olamaması” (Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 90), “Araştırmalara bütçe kısıtlaması nedeni ile mali destek sağlanamama” (İğdır Üniversitesi, 2020, s. 53), “Teknolojik çalışmalara yönelik mali sınırlılıklar (Laboratuvar olanakları, materyal-malzemeler vb.)” (Düzce Üniversitesi, 2019, s. 73) mali sorunların önemli düzeyde olduğunun göstergeleri arasındadır.

4.1.2.3. Akademik kadroya ilişkin sorunlar

Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı ve ders yükü fazlalığı akademik kadro ile ilişkilendirilebilecek sorunlar olarak ortaya çıkmıştır.

Akademik personel eksikliği (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 70; Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, 2023, s. 73; Uşak Üniversitesi, 2021, s. 65; Kastamonu Üniversitesi, 2022, s. 58), “Yabancı tam zamanlı veya yarı zamanlı araştırmacı yetersizliği” (Çankırı Karatekin Üniversitesi, 2021, s. 53) üniversitelerin en temel sorunlarından. Ayrıca öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olması (Uşak Üniversitesi, 2021, s. 65; Düzce Üniversitesi, 2019, s. 73; Çankırı Karatekin Üniversitesi, 2021, s. 53; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, 2023, s. 60; Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 54; Bartın Üniversitesi, 2023, s. 64; Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 40) ya da bu konuda yaşanan dengesizlikler (Giresun Üniversitesi, 2019, s. 85) üniversitelerin zayıf yönlerindedir.

Akademik alanda ders yükü fazlalığı (Bartın Üniversitesi, 2023, s. 64; Kastamonu Üniversitesi, 2022, s. 58; Düzce Üniversitesi, 2019, s. 73) bununda akademik performansı olumsuz etkilemesi (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 2022, s. 97) ulaşılan bulgulardandır.

Bilimsel yayın sıralamasının istenen düzeyde olmaması, akademik çalışmalarda yetersizlik (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 70; Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 90; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 80; Çankırı Karatekin Üniversitesi, 2021, s. 53), “Etki değeri yüksek olan dergilerdeki yayın sayısının az olması” (Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 64), “Uluslararası düzeyde proje ve Q1, Q2 ile SCI, SCIE, SSCI ve AHCI yayın sayısının istenilen düzeyde olmaması” (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 2022, s. 64), “Üniversite bünyesinde SCI, SCI-Expanded, SSCI ve AHCI indekslerinde yer alan dergi sayısının yetersizliği” (Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 54) ayrıca disiplinler arası çalışma yetersizliği (Bartın Üniversitesi, 2023, s. 64; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 2022, s. 97; Çankırı Karatekin Üniversitesi, 2021, s. 53) akademik kadro ile ilgili zayıf yönler arasındadır.

4.1.3. Fırsatlar

Bölgesel kalkınma odaklı üniversitelerin sahip oldukları fırsatlar incelendiğinde şehir, bölge avantajı, iş birlikleri ve iletişim, üniversitesinin içinde bulunduğu bölgenin araştırmaya konu olacak değerinin olması bulguları görülmüştür. Üniversitelerin ihtisaslaştıkları alanlar kapsamında yapılan incelemede ise içinde bulunulan ilin özellikleri, maddi kaynaklar ve insan kaynağı, söz konusu potansiyeller ve bölgesel kalkınma odaklı üniversitelere seçilmiş olmak fırsatlar arasında yer almıştır.

4.1.3.1. Şehir, bölge avantajı

Fırsatlar konusunda öne çıkan bulgulardan biri şehir, bölge avantajı olmuştur. Bu başlık altında öne çıkan hususlar ihtisaslaşmaya paralel alanlar, şehrin kendine özgü özellikleri, coğrafi konum, şehrin kültürel, doğal güzellikleri, şehirde istihdam, nitelikli işgücü/pazar, tercih ediliyor olmasıdır.

Üniversite-bölge ilişkisinde öncelikle bölgesel kalkınma odaklı üniversitelerin temel alanlarına, ihtisaslaşmayla paralel bir ifadelendirmeler görülmüştür. Bu durum GZFT analizinin fırsatlar bölümünde “Bölgenin ana geçim kaynaklarının tarım ve hayvancılık olması” (Siirt Üniversitesi, 2022, s. 69), “Bartın ilinin zengin deniz, tersane, liman potansiyeline sahip olması” (Bartın Üniversitesi, 2023, s. 65), “İlin sahip olduğu doğal güzelliklerinin yanı sıra tarihi, sosyal, kültürel ve turizm açısından önemli potansiyele sahip olması” (Bitlis Eren Üniversitesi, 2022, s. 50), “İlin farklı amaçlara yönelik olarak değerlendirilebilecek zengin doğal kaynaklara ve bunlardan katma değeri yüksek ürünler elde edilecek potansiyele sahip olması” (Bitlis Eren Üniversitesi, 2022, s. 50), “Üniversitenin üstlendiği enerji ihtisas alanında hizmet veren ulusal ölçekteki sanayi kuruluşlarının bulunuyor olması” (Batman Üniversitesi, 2022, s. 59) olarak ifade edilmiştir.

Fırsatlar arasında öne çıkan maddelerden biri şehrin kendi özellikleridir. Bu konuda bir ayırım da görülmüştür. İlk olarak şehrin daha çok coğrafi konumu ve yaşanabilir olmasına dair özellikleri ikinci olarak da bu alanların dışında şehrin öne çıkan özellikleri belirtilmiştir. İlin ve bölgenin gelişime açık (Siirt Üniversitesi, 2022, s. 69; Bartın Üniversitesi, 2023, s. 65), güvenli, huzurlu ve yaşanabilir bir şehir olması (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 79; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 2022, s. 64; Kastamonu Üniversitesi, 2022, s. 58; Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 71; Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 91; Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 55; Muş Alparslan Üniversitesi, 2020, s. 68), ülke genelinde olumlu bir imajının olması (Gümüşhane Üniversitesi, 2022, s. 56), öğrenci yaşamı açısından ekonomik bir şehir olması (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, 2023, s. 74), “tarım, sanayi ve turizm potansiyelinin yüksek olması” (Uşak Üniversitesi, 2021, s. 65), “Barınma olanağının yeterli olması” (Uşak Üniversitesi, 2021, s. 65) gibi özellikler ortaya çıkmıştır.

Şehrin tarım, hayvancılık, turizm, doğal güzellikler, spor, kültür gibi alanlardan bir ya da birkaçı açısından zenginliklere sahip olması (Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 91; Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 55; Batman Üniversitesi, 2022, s. 59; Giresun Üniversitesi, 2019, s. 85; Kastamonu Üniversitesi, 2022, s. 58; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 2022, s. 64; Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 71), “Batman’ın GAP kapsamında bulunan bir il olması ve bunun getirdiği fırsatların olması” (Batman Üniversitesi, 2022, s. 59), “Yenilenebilir enerji kaynakları potansiyelinin yüksek olması ve yeni enerji teknolojilerinde yararlanılabilecek stratejik kaynakların potansiyelinin var olması” (Bitlis Eren Üniversitesi, 2022, s. 50), “Üniversitenin bulunduğu ilin UNESCO Müzik Şehri kabul edilmesi” (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 56), “Gümüşhane ilinin altın, bakır, kurşun ve gümüş gibi madenler açısından zengin olması” (Gümüşhane Üniversitesi, 2022, s. 55) da şehrin özelliklerine vurgu yapan fırsatlardandır.

Üniversitenin içinde bulunduğu ilin coğrafi konumu (Uşak Üniversitesi, 2021, s. 65) ve önemli merkezlerle fiziksel mesafesi, yakınlığı da fırsatlar arasındadır. Ulaşımında kolaylık (Hitit Üniversitesi, 2020, s. 55; Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 55; Batman Üniversitesi, 2022, s. 59; Giresun Üniversitesi, 2019, s. 85; Gümüşhane Üniversitesi, 2022, s. 56; Bitlis Eren Üniversitesi, 2022, s. 49; Uşak Üniversitesi, 2021, s. 65; Kastamonu Üniversitesi, 2022, s. 58), sanayi bölgelerine yakınlık (Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 91; Çankırı Karatekin Üniversitesi, 2021, s. 53), büyükşehirlerle, gelişmiş olan illere yakınlık (Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 55; Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, 2023, s. 73), yakın dönemde hızlı tren, uçak gibi ulaşım ağlarının gelecek olması (Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 91; Gümüşhane Üniversitesi, 2022, s. 56), “Kültür ve kış turizm bölgelerine yakın olması” (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 56) da ilin coğrafi konumuna vurgu yapan ifadeler olarak görülmüştür.

Fırsatlarda üniversitelerin içerisinde bulunduğu ilin doğal kültürel özellikleri de öne çıkmıştır. “İl’de Karagöl-Sahara ve Hatıla Vadisi Milli Parkları, Karçal Dağları, Camili Biyosfer Rezerv Alanı ve Tabiatı Koruma Alanları gibi doğa koruma alanlarının ve ayrıca Mençuna (Arhavi) Şelalesi, Ardanuç Kanyonu, Borçka Karagöl vb. birçok doğal güzelliklerin yer alması” (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 71), “Bölgenin doğal güzellikler, tarihi yapı ve kültürel açıdan zengin olması, turizm potansiyelinin yüksek olması” (Gümüşhane Üniversitesi, 2022, s. 55), “İlin doğa sporları ve ekoturizm bakımından yüksek potansiyele sahip olması” (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 71), “Üniversitenin, doğa turizmi ve su sporları potansiyeline sahip bir il olan Tunceli’de bulunması” (Munzur Üniversitesi, 2019, s. 81), “Kapakya’nın sahip olduğu doğal ve kültürel miras turizm potansiyeli” (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 2022, s. 98), “Kış sporları bağlamında aktif olarak kullanılan kayak merkezinin üniversite yerleşkesine yakın olması” (Muş Alparslan Üniversitesi, 2020, s. 68) bu konuda verilen örneklerdendir.

Bölgenin genç nüfusu (Siirt Üniversitesi, 2022, s. 69; Bitlis Eren Üniversitesi, 2022, s. 50) ve onların “sosyo-kültürel etkinliklere ilgisi” (Bartın Üniversitesi, 2023, s. 65), “üniversite eğitimi alma eğilim”lerinin artması (Batman Üniversitesi, 2022, s. 59) altı çizilen hususlardandır.

Bölge/şehir istihdam, pazar, işgücü konusunda da fırsatlar sunmaktadır. “Osmaniye’de Organize Sanayi Bölgesi’nin bulunması ve buradaki bazı şirketlerin uluslararası deneyime sahip olması” (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, 2023, s. 74), “Üniversitenin bulunduğu şehirde hızla gelişen sanayi kuruluşlarının bulunması” (Batman Üniversitesi, 2022, s. 59), bunlara paralel olarak nitelikli işgücüne ihtiyaç duyulması (Batman Üniversitesi, 2022, s. 59; Iğdır Üniversitesi, 2020, s. 54), istihdam olanakları sunulması (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 2022, s. 98), “Bölgenin jeostratejik ko-

numu itibari ile çok sektörlü bir ekonomik yapıya sahip olması” (Düzce Üniversitesi, 2019, s. 72) ve “Bölgenin büyük iç ve dış pazarlara, metropol kentlere, liman ve hammadde kaynaklarına yakınlığı, ulaşım kolaylığı, deniz ve doğa turizmüne sahip oluşu, yatırım ve yatırımcılar için giderek cazibe merkezi haline gelmesi ve gelişmiş lojistik imkânlarının varlığı” (Düzce Üniversitesi, 2019, s. 72) verilen örnekler arasında sayılabilir.

Üniversitenin öğrenci, personel ve öğretim elemanları açısından tercih edilir olması da fırsatlarda öne çıkmıştır. Deprem riski açısından (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, 2023, s. 64), doğudaki illere yakından (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, 2023, s. 73), “ilin güvenli, nüfus yoğunluğu fazla olan şehirlere yakın ve ulaşım imkânlarının kolay olması açısından” (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 56), “İlin ekonomik avantajları” (Siirt Üniversitesi, 2022, s. 69) ve “Öğrenci dostu” olması (Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 91), yerel halkın olumlu bakış açısına sahip olması (Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 61) gibi hususlar tercih edilebilirlik açısından önemli başlıklardandır.

Üniversitenin doğrudan bölgeye sunacağı katkı ve bölge imkânlarının üniversiteye sağlayacağı pozitif etki de önemli öğelerden biridir. “Üniversitenin bölgedeki zengin geçmişi bulunan gemi inşa ve entegre sanayiinin sektörel potansiyeline ilişkin çalışmaları ve kümelenmeye yapacağı katkı potansiyeli” (Bartın Üniversitesi, 2023, s. 65), “Bölgenin arıcılık faaliyetleri açısından yıllara dayanan kültürel ve tarihi birikimi ilgili akademik birimler için alanda araştırma olanakları sunmakta ve aynı zamanda ürünlerin markalaşması açısından üniversitenin toplumsal katkı düzeyini artırmakta” (Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 39), “Üniversite Dış Hekimliği Fakültesi ve Hastanesinin bölgeye hitap edecek olması” (Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 39), “Bulunduğu şehirde kurum ve kuruluşlara danışmanlık hizmeti verebilecek yetkin tek akademik kuruluş olması” (Batman Üniversitesi, 2022, s. 59), “Üniversitenin bulunduğu bölgenin coğrafi, kültürel, ekonomik ve sosyal dokusunun yeni akademik çalışmalar için imkân sunması” (Batman Üniversitesi, 2022, s. 59), üniversitenin şehrin ekonomisine (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 80), büyümesine (Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 62), tanıtımına (Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 60), eğitim, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamaya (Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 60; Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 55) sunacağı katkılar fırsatlar kapsamında sayılan maddelerdendir.

4.1.3.2. İşbirlikleri ve iletişim

Kamu, sivil toplum, sanayi, özel sektör ve üniversitelerle iş birlikleri fırsatlarda bir diğeridir. Dış paydaşlarla iş birliği (Siirt Üniversitesi, 2022, s. 69) ve iyi ilişkiler içinde olmak (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 71; Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, 2023, s. 74), toplum ile ilişkilerde başarı (Iğdır Üniversitesi, 2020, s. 54) görülen örneklerden olmuştur.

Kamu ve sivil toplum alanında iletişim ve iş birliği örnek-

leri arasında iş birliğine açık ve istekli olmak (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 71; Hitit Üniversitesi, 2020, s. 55), ortak çalışabilme, ortak proje yapabilme potansiyeli (Bartın Üniversitesi, 2023, s. 65; Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 90; Batman Üniversitesi, 2022, s. 59; Gümüşhane Üniversitesi, 2022, s. 55), güçlü iş birlikleri (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 79; Munzur Üniversitesi, 2019, s. 81) ve iyi ilişkiler (Düzce Üniversitesi, 2019, s. 73; Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 62; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 56; Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 61), “Bölgede yürütülecek projelere destek sunacak nitelikte faaliyet gösteren Ahiler Kalkınma Ajansı (AHİKA), KOP, Tarım ve Kırsal Kalkınmayı Destekleme Kurumu (TKDK) vb. kurumların bulunması” (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 2022, s. 98) ilişki ve iş birliklerine verilebilecek örneklerdendir.

Ulusal ve uluslararası üniversiteler ile ilişki ve iş birliği potansiyelinin varlığı, geliştirme imkânı (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 71; Bartın Üniversitesi, 2023, s. 65; Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 54; Gümüşhane Üniversitesi, 2022, s. 55; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 56; Munzur Üniversitesi, 2019, s. 81), ilişki ve iş birliklerinin var olması, gelişmesi (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 71; Bartın Üniversitesi, 2023, s. 65; Iğdır Üniversitesi, 2020, s. 54; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 79; Muş Alparslan Üniversitesi, 2020, s. 68), üniversitelerin bu ilişki ve iş birliklerine yönelmesi (Bartın Üniversitesi, 2023, s. 65), “UNIKOP, TEKNOPARK vb. yapıların içinde bulunulmasının gelecekte bu yapılar içerisinde yer alan üniversitelerle ortak araştırma, proje ve benzeri faaliyetleri sürdürmesi fırsatı sunması” (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 2022, s. 98), “Bölgedeki diğer üniversite ve kurumlarla iş birliği açısından bölgesel kalkınma projelerinin (KOP) ve bu projelere yönelik birliklerin olması (UNIKOP, AHİKA vb.)” (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 56) üniversiteler arası ilişki ve iş birliklerindedir.

Sanayi-üniversite iş birlikleri de önemli hususlardan biri olmuştur. İş birlikleri (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, 2023, s. 73), iş birliği imkânları (Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 90; Muş Alparslan Üniversitesi, 2020, s. 68), iş birliği protokollerinin varlığı (Düzce Üniversitesi, 2019, s. 73), “Uygulamalı eğitim için Çorum ilinde sanayi altyapısının bulunması” (Hitit Üniversitesi, 2020, s. 55) ve “Organize Sanayi Bölgesi’nde büyük markaların ve işletmelerin (Mercedes-Benz, Sütaş, Brisa vb.) kurulmuş olması, ileriye dönük Ar-Ge, teşvik, proje ve İnovasyon çalışmalarının üniversite ile olan iş birliğinin geliştirilmesi fırsatlarının olması” (Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 62) önemli örneklerden olmuştur.

4.1.3.3. Üniversitenin içinde bulunduğu bölgenin araştırmaya konu olacak değerinin olması

Üniversitenin içinde bulunduğu bölgenin araştırmaya konu olacak değerinin olması da fırsatlardandır. Bölgenin çevresel, tarihi, kültürel ve arkeolojik değerlerinin olması (Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 40; Bartın Üniversitesi, 2023, s. 65; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi,

2021, s. 55-56), “Artvin ilinin çeşitli alanlardaki (doğal bilimleri, tıbbi ve aromatik bitkiler, su kaynakları, ekoturizm, enerji kaynakları vb.) araştırmalar için birçok olanak sunması” (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 71), “Ziraat uygulama alanlarının oldukça büyük olması” (Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 54), “Akademik birimlerin araştırma ve uygulamalarına yönelik alanların (tarım, hayvancılık, gıda, arkeoloji, tarihi ve kültürel yapı) mevcut olması” (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 79), “Bölgede üretim, araştırma ve uygulama yapılabilecek seracılık alanlarının bulunması” (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 55), “Bölgenin ve ilin potansiyeli olan alanlarda ihtisaslaşma çalışmalarının olması” (Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 63) bulguları öne çıkmıştır.

“Şehrin turizm potansiyeline (Ihlara, Hasan Dağı, Tuz Gölü, yer altı şehirleri vb. doğal ve tarihi varlıklar) seslenen ve bu potansiyeli kullanmaya yönelik çalışmalar, bu potansiyele yönelik üniversite bünyesinde Turizm ve İletişim fakültelerinin kurulmuş olması, yetişmiş eleman temini, yenileme ve koruma hizmetleri sunulması” (Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 61) da bulgularda ortaya çıkan maddelerdendir.

4.1.4. Tehditler

Üniversitelerin stratejik planlarında yer alan GZFT analizindeki tehditler bölümünde araştırma kapsamında şehir ile ilgili sorunlar, öğrencilerin üniversite tercihlerinde söz konusu üniversiteleri tercih etme eğilimindeki sorunlar, mali yetersizlik, akademik personel ile ilgili sorunlar öne çıkan bulgulardandır.

4.1.4.1. Şehir ile ilgili sorunlar

Şehir ile ilgili sorunlarda öne çıkan bulgular üniversiteye ulaşım, sosyal olanakların az oluşu, ekonomik gelişmişliğin az oluşu, sanayinin gelişmemiş olması, üniversitenin tercih edilmediği olmaması ve yurt sorunudur.

Öğrencilerin hem üniversitenin bulunduğu şehre hem de şehir içinde üniversitenin yerleşkelerine ulaşım önemli sorunlardan biri olarak ortaya çıkmıştır. Şehir merkezinden üniversiteye ulaşım problemi (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 72; Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 55; Munzur Üniversitesi, 2019, s. 81) ayrıca üniversitenin bulunduğu bölgeye ulaşım imkânlarının kısıtlı, yetersiz olması (Siirt Üniversitesi, 2022, s. 70; Bartın Üniversitesi, 2023, s. 65), “metropollere uzak olması” (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 72) ve “transit yol üzerinde bulunmaması” (Bartın Üniversitesi, 2023, s. 65) gibi sorunlar tehditler bölümünün önemli başlıklarındandır.

İlin spor, sosyal, kültürel olanaklarının az oluşu (Siirt Üniversitesi, 2022, s. 70; Iğdır Üniversitesi, 2020, s. 54; Bartın Üniversitesi, 2023, s. 65; Munzur Üniversitesi, 2019, s. 81; Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 60; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 2022, s. 64; Çankırı Karatekin Üniversitesi, 2021, s. 53; Kastamonu Üniversitesi, 2022,

s. 58), ekonomik açıdan gelişmişlik düzeyinin yetersizliği (Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 91; Bartın Üniversitesi, 2023, s. 65; Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 55; Bitlis Eren Üniversitesi, 2022, s. 50), deprem bölgesi içerisinde yer alıyor olması (Çankırı Karatekin Üniversitesi, 2021, s. 53; Muş Alparslan Üniversitesi, 2020, s. 68) tehditlerdendir.

Sanayinin gelişmemiş olması (Kastamonu Üniversitesi, 2022, s. 58; Bartın Üniversitesi, 2023, s. 65; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 2022, s. 64; Siirt Üniversitesi, 2022, s. 70), “sanayi potansiyelinin düşük olması” (Giresun Üniversitesi, 2019, s. 85), “Sanayinin yeterli alt yapıya sahip olmaması ve gelişmedeki güçlükler” (Iğdır Üniversitesi, 2020, s. 54), “Bartın ilinin tarım, sanayi, orman, turizm ve lojistik envanter potansiyelinin yeterince ortaya çıkarılmamış olması” (Bartın Üniversitesi, 2023, s. 65) da şehir özelinde yer alan tehditlerdendir.

Şehir kaynaklı sorunlar nedeniyle üniversitenin tercih edilebilirliğinin düşük olması ortaya çıkan bir bulgu olmuştur. “Şehrin büyükşehir olmaması” (Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 91), “sosyal, kültürel ve coğrafi yapı” bakımından cazip olmaması (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, 2023, s. 73), bölge ve iklim şartları (Muş Alparslan Üniversitesi, 2020, s. 68), “İlin gelişimine Üniversitenin ayak uyduramaması, öğrenci ve personeli cezbedecek büyük illerde bulunan sosyal yaşam, mesire alanları, alışveriş merkezleri gibi yerlerin yetersizliği” (Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 39) tercih edilebilirlik üzerinde etkilidir.

Tehditler bölümünde öğrencilerin barınma problemlerinin olması (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 72; Hitit Üniversitesi, 2020, s. 55; Giresun Üniversitesi, 2019, s. 85; Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 72) da önemli sorunlar içerisindedir.

4.1.4.2. Öğrencilerin üniversite tercihleri

Genel olarak ülke çapında “Üniversite doluluk oranlarının düşmesi” (Hitit Üniversitesi, 2020, s. 55), boş kontenjan sorunu (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, 2023, s. 64; Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 91), devlet ve vakıf üniversite sayısındaki artış (Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 91; Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 54; Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 91; Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 60; Batman Üniversitesi, 2022, s. 59), öğrencilerin bölgedeki köklü üniversiteleri (Iğdır Üniversitesi, 2020, s. 54; Bingöl Üniversitesi, 2023, s. 39) ya da “tecrübeli” üniversiteleri tercih etmeleri (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, 2023, s. 74), “Çevre illerdeki üniversitelerin önemli bir kısmında Tıp Fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi Ve Hukuk Fakültesi gibi yüksek başarı sırasında öğrenci olan birimlere sahip olmaları” (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 2022, s. 98), öğrencilerin büyük şehirlerdeki üniversiteleri tercih etme eğilimi (Bartın Üniversitesi, 2023, s. 65; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 2022, s. 64; Munzur Üniversitesi, 2019, s. 81), düşük yüzdelerdeki öğrenciler tarafından tercih edilmesi (Uşak Üniversitesi, 2021, s. 65;

Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 60) tehditler arasında yer almıştır.

Bazı bölümlerle ilgili az tercih edilme ve kapanma gibi sorunlar da görülmüştür. Bazı bölümlerin kapanma tehlikesinin olması (Siirt Üniversitesi, 2022, s. 70; Batman Üniversitesi, 2022, s. 59), “öğrenci bulamama” (Gümüşhane Üniversitesi, 2022, s. 55; Iğdır Üniversitesi, 2020, s. 54; Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, 2023, s. 73), “benzer programların ihtiyaç fazlası açılması” (Siirt Üniversitesi, 2022, s. 70), “Mühendislik-doğa bilimleri ve sosyal-beşeri bilimlerle ilgili programların tercih oranlarının düşük olması” (Hitit Üniversitesi, 2020, s. 55), “Deri, tekstil ve seramik programlarına ulusal düzeyde öğrenci tercih eğiliminin az olması” (Uşak Üniversitesi, 2021, s. 65) durumları sayılabilir.

4.1.4.3. Mali yetersizlik

“Mali kaynakların yetersizliği” (Uşak Üniversitesi, 2021, s. 66) GZFT analizinde tehditler arasında öne çıkan bulgulardan biridir. Özellikle bütçe kısıtları, öz kaynak yetersizlikleri, araştırma ödenekleri/fonlarındaki yetersizlik, ekipman, laboratuvar gereksinimleri gibi alımlarda mali yetersizlik öne çıkanlar arasında yer almıştır.

Bütçe kısıtları (Kırklareli Üniversitesi, 2022, s. 90; Batman Üniversitesi, 2022, s. 59; Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 61; Kastamonu Üniversitesi, 2022, s. 58), “Her geçen gün artan üniversite sayısının yurt içi ve yurt dışı fonlardan alınan payın azalmasına neden olması” (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, 2023, s. 65), “Üniversitelerin Merkezi Yönetim Bütçesi’nden sağlanan finansal kaynağın yetersiz olması” (Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 62) gibi sorunların varlığı dikkat çekicidir.

“Öz kaynakların yetersizliği” (Munzur Üniversitesi, 2019, s. 80), “çeşitlendirilememesi” (Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 62), “döner sermaye kaynaklarının yeterli olmaması” (Batman Üniversitesi, 2022, s. 59), “Üniversitelere sağlanan finansal kaynağın yetersiz olması” (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 80) ve “İlin emsal illere göre üniversite geliştirme ödeneğinin düşüklüğü” (Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 55) de mali yetersizlikler olarak sıralanabilir.

“Araştırma ödeneklerindeki azalmalar ve kısıtlamalar” (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 80), “Araştırma için sınırlı kamu kaynakları” (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, 2023, s. 64), Üniversitelerin “araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin yetersiz mali kaynaklar yüzünden kısıtlanması” (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, 2023, s. 64), “Bilimsel araştırmalar/faaliyetler için gereken finansal kaynaklardaki yetersizlikler” (Batman Üniversitesi, 2022, s. 59; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 57) de tehditler arasındadır.

Üniversitenin ihtiyaç duyduğu sosyal kültürel ve eğitimsel amaçlı altyapı ve donanım için alım zorlukları, kaynak yetersizliği (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s.

57; Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 62; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 80) ayrıca “satın alma, fiziki yapı ve alt yapı işlemlerinde mevzuattan kaynaklanan kısıtların olması” (Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 62), “Değişen ve gelişen teknolojilere üniversitenin ayak uydurması için yapılması gereken harcamalar için kaynak sorunlarının olması” (Aksaray Üniversitesi, 2019, s. 62), “Jeopolitik konum dolayısıyla yaşanabilecek siyasi ve ekonomik sorunların yurt içi ve yurt dışı fon kaynaklarına erişimi kısıtlayabilmesi” (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, 2023, s. 66), “Bütçesi kurum dışı kaynaklı olan projelerin sayılarının azlığı (Üniversite dışı kaynaklardan fonlanan proje sayısının az olması)” (Hitit Üniversitesi, 2020, s. 55), “Üniversitenin bütçe kullanımında mali özerkliğinin kısıtlı olması” (Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 55) mali yetersizlikler arasındadır.

4.1.4.4. Akademik personel ile ilgili sorunlar

Akademik alanda yaşanan zorluklarda akademik personelin başka üniversiteleri tercih etmeleri, akademik personelin temininde zorluk ve kadro kısıtları öne çıkmıştır.

“Akademik personel temininde karşılaşılan zorlukların olması” (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, 2023, s. 73), “Bazı alanlarda öğretim elemanı” ve “araştırma görevlisi kadrosu teminindeki zorluklar” (Uşak Üniversitesi, 2021, s. 64), kadro ile ilgili kısıtlamalar (Kastamonu Üniversitesi, 2022, s. 58) tehditler arasındadır.

Akademik personelin başka üniversiteleri tercih etmeleri de öne çıkan bulgulardan biri olmuştur. Akademik personelin “eş durumu, sağlık vb. nedenlerle” (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 72), üniversite sayısının artmasıyla (Batman Üniversitesi, 2022, s. 59; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2021, s. 80), “geliştirme ödeneği alamaması nedeniyle” (Artvin Çoruh Üniversitesi, 2022, s. 72), büyük şehirlere gitme (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 56; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 2022, s. 98) ve başka sebeplerle (Gümüşhane Üniversitesi, 2022, s. 56; Uşak Üniversitesi, 2021, s. 64; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 56) üniversite tercihleri değişmekte bu da “Akademik personelde yaşanabilen personel devir hızındaki yükseklik” (Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 54) gibi sorunlara yol açabilmektedir.

Kadro ile ilgili sorunlar da akademik personeli etkileyen hususlardan biridir. Norm kadronun ortaya çıkardığı kısıtlar (Yozgat Bozok Üniversitesi, 2021, s. 54; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, 2023, s. 64), “Tahsis edilen akademik kadro sayısının ihtiyacı karşılamaması” (Bitlis Eren Üniversitesi, 2022, s. 49) ve “Üniversitelere tahsis edilen akademik kontenjanların azaltılması ve kadro kullanım koşullarının zorlaştırılması” (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2021, s. 57) tehditlerdendir.

“Vakıf üniversitelerinin devlet üniversitesi kadrolarındaki öğretim elemanlarını transfer etmesi nedeniyle yetişmiş akademik personel sayısının azalması” (Kasta-

monu Üniversitesi, 2022, s. 58) ve “Bazı akademik personelin üzerindeki ders yükü ve idari sorumluluğun fazla olması” (Siirt Üniversitesi, 2022, s. 70) da akademik personel ile ilgili tehditler arasında yer almıştır.

4.2. İhtisaslaşma Projesine Dahil Olan Üniversitelerin Organizasyonel Yapıya Yansımaları

Bu bölümde ihtisaslaşma birimlerinin organizasyon yapısına yansımaları ve öne çıkan özellikleri üzerinde durulmuştur. Yapılan incelemede öne çıkan bulgular ihtisaslaşma birimlerinin kurumsal yapı içerisinde konumlandırılmaları, ilgili birim içerisindeki ihtisaslaşma alanı ile ilgili birimler, çalışma alanları ve grupları, ihtisaslaşma konusu ile ilgili çıkarılan süreli yayınlar ve ihtisaslaşma alanı ile ilgili yapılan bilimsel yayınlar olmuştur. Bölgesel kalkınma odaklı üniversitelerin kurumsal yapı içerisinde nitelendirilmesi ►Tablo 3’te aktarılmıştır.

4.2.1. İhtisaslaşma birimlerinin kurumsal yapı içerisinde konumlandırılmaları

Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşması projesi kapsamında yer alan üniversitelerin ihtisaslaşma ile ilgili birimlerinin organizasyon yapısı içerisinde yapılanmaları incelendiğinde 19 üniversitenin (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Siirt Üniversitesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Kırklareli Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Gümüşhane Üniversitesi, Iğdır Üniversitesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Munzur Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Bitlis Eren Üniversitesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi) koordinatörlük olarak kurumsal yapı içerisinde yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kurumsal yapı içerisinde 4 üniversite de (Uşak Üniversitesi, Hitit Üniversitesi, Batman Üniversitesi, Munzur Üniversitesi) uygulama araştırma merkezi olarak faaliyetlerine devam etmektedir. Yukarıda ifade edilen yapılanmaların dışında Bingöl Üniversitesi’nde “Pilot Üniversite Koordinasyon Merkezi”, Bartın Üniversitesi’nde “Proje ve Teknoloji Ofisi Genel Koordinatörlüğü” adı altında “Bölgesel Kalkınma Ajansları ve Diğer Kamu Kurumları Projeleri Koordinasyon Birimi” bulunmaktadır.

Yozgat Bozok Üniversitesi “Kenevir Araştırmaları Enstitüsü”nü içinde barındırırken Munzur Üniversitesi diğer üniversitelerden farklı olarak ihtisaslaşma alanı ile ilgili üç farklı birimi içinde barındırmaktadır. Bunlardan ilki lisansüstü eğitim enstitüsü altında yer alan “Stratejik Hammaddeler ve İleri Teknoloji Uygulamaları Anabilim Dalı”, ikinci olarak “Stratejik Hammaddeler ve İleri Teknoloji Uygulamaları İhtisaslaşma Koordinatörlüğü” ve son olarak “Nadir Toprak Elementleri Uygulama ve

Araştırma Merkezi”dir.

4.2.2. İhtisaslaşma alanı ile ilgili birimler, çalışma alanları ve grupları

Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşması projesi kapsamındaki üniversitelerin ihtisaslaşma alanı ile doğrudan ilgili yapıları içerisinde ilgili birimler, çalışma alanları, çalışma grupları gibi bulgulara ulaşılmıştır. Bingöl Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Gümüşhane Üniversitesi, Munzur Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Bitlis Eren Üniversitesi ihtisaslaşma alanları dahilinde birim, çalışma alanı ve grupları oluşturan üniversiteler olarak sıralanmıştır.

Yapılan incelemede Bingöl Üniversitesi’nde ilgili birimler şu başlıklar altında faaliyet göstermektedir: “Arı ve Arı Ürünleri Anabilim Dalı, Gıda Güvenliği Anabilim Dalı, Arı ve Doğal Ürünler, Ar-Ge ve Ür-Ge Uyg. ve Arş. Merkezi, Arıcılık Araştırma Geliştirme ve Uygulama Merkezi, Proje Koordinasyon Uygulama ve Araştırma Merkezi, Tarımsal Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sosyal ve Ekonomik Çalışmalar Uygulama ve Araştırma Merkezi, Bilgi İnovasyon ve Teknoloji Transfer Sanayi Ticaret Anonim A.Ş.”.

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi içerisinde de araştırma merkezleri bulunmaktadır. Bu merkezler; “Hayvancılık Yenilikçilik Projeler UAM, Tarım Hayvancılık ve Gıda Araştırmaları UAM (MAKÜ Çiftliği), Tarım ve Hayvancılıkta Standardizasyon ve Belgelendirme UAM, Genetik ve Embriyo Teknolojileri UAM, Hayvancılık Sektöründe Dijital Teknolojiler Ortak UAM, Süt Ürünleri ve Teknolojileri UAM, Stratejik, İşbirliği, Proje, Danışmanlık Eğitim UAM (Burdur Gelişim Merkezi), Kurumsal İletişim UAM (Kimer)”dir.

Kastamonu Üniversitesi’nde üç ihtisas araştırma merkezi bulunmaktadır. Bu merkezler “Ahşap Kültürünü Uygulama ve Araştırma Merkezi, Tabiat Turizmi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Orman Ürünleri Uygulama ve Araştırma Merkezi” olarak ifade edilmiştir.

Artvin Çoruh Üniversitesi’nde çalışma birimleri; “Uluslararası Proje Hazırlama Çalışma Birimi, Tıbbi ve Aromatik Bitkiler Pazarlama Portalı Hazırlama Çalışma Birimi, Eğitim İşleri Çalışma Birimi, Tıbbi Farmakoloji Çalışma Birimi, İlaç Bitkisel Gıda ve Endüstri Bitkileri Araştırmaları Çalışma Birimi, Sertifikalı Tohumluk Çalışma Birimi, Kamu-Özel Sektör Ar-Ge İşbirliği Çalışma, Teknoloji Transferi İş Geliştirme Çalışma Birimi, Süs, Yem ve Ballı Bitkiler Araştırmaları Çalışma Birimi, Ürün Bazlı Fizibilite Raporları Hazırlama Çalışma Birimi, Bitki Hastalıkları ve Zararlıları İle Mücadele Araştırmaları Çalışma Birimi, Tıbbi ve Aromatik Bitki Yetiştiriciliği Çalışma Birimi, Biyosertifika Hazırlama Çalışma Birimi, Ağaç İşleri ve Odun Koruma Çalışma Birimi, Bilgi İşlem ve Enformasyon Çalışma Birimi”dir.

Tablo 3. Bölgesel Kalkınma Odaklı Üniversitelerin Kurumsal Yapı İçerisinde Nitelendirilmesi

	Üniversite	Üniversite İçerisinde İlgili Birim	İlgili Web Site Adresi
1	Bingöl Üniversitesi	Pilot Üniversite Koordinasyon Merkezi	https://pikom.bingol.edu.tr/
2	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Hayvancılıkta İhtisaslaşma Koordinatörlüğü	https://uyg.mehmetakif.edu.tr/hadyek/hp/index.php
3	Düzce Üniversitesi	Çevre ve Sağlık Teknolojilerinde İhtisaslaşma Koordinatörlüğü	https://duzce.edu.tr/idari/cevresaglik
4	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Pilot Tarım ve Jeotermal Koordinatörlüğü	https://idari.ahievran.edu.tr/pilottarim
5	Uşak Üniversitesi	Deri Tekstil Seramik Tasarım Uygulama ve Araştırma Merkezi	https://dts.usak.edu.tr/
6	Aksaray Üniversitesi	Spor ve Sağlık Alanında İhtisaslaşma Koordinatörlüğü	https://sporsaglik.aksaray.edu.tr/
7	Kastamonu Üniversitesi	Ormancılık ve Tabiat Turizmi İhtisaslaşma Koordinatörlüğü	https://otti.kastamonu.edu.tr/
8	Muş Alparslan Üniversitesi	Hayvancılık Alanında Pilot Devlet Üniversitesi Koordinatörlüğü	https://hayvancilik2.alparslan.edu.tr/tr
9	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Çay İhtisaslaşma Koordinatörlüğü	https://cayihtisas.erdogan.edu.tr/
10	Siirt Üniversitesi	Tarım ve Hayvancılık İhtisaslaşma Koordinasyon Merkezi Koordinatörlüğü	https://tarimhayvancilik.siirt.edu.tr/
11	Artvin Çoruh Üniversitesi	Tıbbi ve Aromatik Bitkiler İhtisaslaşma Koordinatörlüğü	https://tibbiaromatik.artvin.edu.tr/
12	Bartın Üniversitesi	Proje ve Teknoloji Ofisi Genel Koordinatörlüğü altında Bölgesel Kalkınma Ajansları ve Diğer Kamu Kurumları Projeleri Koordinasyon Birimi bulunmaktadır	https://pto.bartın.edu.tr/
13	Hitit Üniversitesi	Makine ve İmalat Teknolojileri Uygulama ve Araştırma Merkezi	https://mitam.hitit.edu.tr/
14	Kırklareli Üniversitesi	Gıda İhtisaslaşma Koordinatörlüğü	https://gidaihtisas.klu.edu.tr/
15	Yozgat Bozok Üniversitesi	Kenevir Araştırmaları Enstitüsü	https://bozok.edu.tr/okul/kenevir-arastirma-enstitusu
16	Batman Üniversitesi	Enerji Teknolojileri Uygulama ve Araştırma Merkezi	https://batman.edu.tr/Birimler/etm https://batman.edu.tr/Birimler/ekom
17	Giresun Üniversitesi	Fındık İhtisaslaşma Koordinatörlüğü	https://findik.giresun.edu.tr/
18	Gümüşhane Üniversitesi	Madencilik İhtisaslaşma Koordinatörlüğü	https://madencilik.gumushane.edu.tr/
19	İğdir Üniversitesi	Katma Değeri Yüksek Tarımsal Ürünlerde İhtisaslaşma Koordinatörlüğü	https://ihtisas.igdir.edu.tr/katma-de%C4%9Feri-y%C3%BCksektar%C4%B1msal-%C3%BCr%C3%BCnlerde-ihhtisasla%C5%9Fma-kordinat%C3%B6rl%C3%BC%C4%9F%C3%BC
20	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Hassas Tarım Uygulamaları ve Yenilikçi İşleme Teknolojileri Koordinatörlüğü	https://kmu.edu.tr/hastuyit
21	Munzur Üniversitesi	1. Stratejik Hammaddeler ve İleri Teknoloji Uygulamaları Anabilim Dalı (Lisansüstü eğitim enstitüsü altında) 2. Stratejik Hammaddeler ve İleri Teknoloji Uygulamaları İhtisaslaşma Koordinatörlüğü 3. Nadir Toprak Elementleri Uygulama ve Araştırma Merkezi	1. https://www.munzur.edu.tr/birimler/akademik/enstituler/lisansustu/abd/stratejik/Pages/Default.aspx 2. https://www.munzur.edu.tr/birimler/idari/shitu/Pages/shitu.aspx 3. https://www.munzur.edu.tr/birimler/idari/munteam/Pages/Ama%C3%A7lar.aspx
22	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	İhtisaslaşma Koordinatörlüğü	https://ihtisaslasma.nevsehir.edu.tr/tr
23	Bitlis Eren Üniversitesi	Bitlis Eren Üniversitesi Turizm İhtisaslaşma Koordinatörlüğü	https://www.beu.edu.tr/akademik/akademik-koordinatorklukler/turizm-ihhtisaslasma-koordinatorkluklu
24	Çankırı Karatekin Üniversitesi	Bölgesel Kalkınma ve İhtisaslaşma Koordinatörlüğü	https://tuzihtisas.karatekin.edu.tr/
25	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	Yenilenebilir Enerji ve Batarya Teknolojileri İhtisaslaşma Koordinatörlüğü	https://okuyebtk.osmaniye.edu.tr/

Gümüşhane Üniversitesi Madencilik İhtisaslaşma Koordinatörlüğü altında yer alan çalışma grupları “Cevher Hazırlama-Zenginleştirme Çalışma Grubu, Akıllı Madencilik Sistemleri Çalışma Grubu, Fikri-Sınai Mülkiyet Hakları Çalışma Grubu, Veri Toplama ve Raporlama Çalışma Grubu, Alt Yapı ve Laboratuvar Çalışma

Grubu, Coğrafya-Tarih-Edebiyat Çalışma Grubu, Çevre-Orman-Tarım-Gıda Çalışma Grubu, Bölüm-Program-Eğitim Çalışma Grubu, İşletme Yönetimi Çalışma Grubu, Maden Ekonomisi Çalışma Grubu, Maden Güvenliği Çalışma Grubu, Maden İşletme Çalışma Grubu, Tanıtım-Medya Çalışma Grubu, Maden Müzesi Çalış-

ma Grubu, Yerbilimleri Çalışma Grubu, Sağlık Çalışma Grubu, Turizm Çalışma Grubu”dır.

Munzur Üniversitesi lisansüstü eğitim enstitüsü altında yer alan “Stratejik Hammaddeler ve İleri Teknoloji Uygulamaları Anabilim Dalı”nda yüksek lisans ve doktora dersi mevcuttur. “Stratejik Hammaddeler ve İleri Teknoloji Uygulamaları İhtisaslaşma Koordinatörlüğü” altında da “Yer Bilimleri Çalışma Grubu, Fiziksel Zenginleştirme Çalışma Grubu, Kimyasal Safılaştırma Çalışma Grubu, Malzeme Bilimi Çalışma Grubu, Biyoyoumluluk Çalışma Grubu, Çevre Çalışma Grubu, Geri Dönüşüm Çalışma Grubu, Sektörel Analiz Çalışma Grubu, Ekonomik Önem Çalışma Grubu” yer almıştır.

Munzur Üniversitesi “Nadir Toprak Elementleri Uygulama ve Araştırma Merkezi”nde yayınlanan makale ve bildirimler mevcuttur. SCI, SSCI, AHCI indekslerine giren dergilerde yayınlanan 61 makale, SCI, SSCI, AHCI indeks dışı dergilerde yayınlanan 30 makale ve uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan 35 bildiri görülmüştür.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi eğitim programı içeriğinde gerçekleştirilmiş ve gerçekleştirilecek olan konular şu şekildedir: “Kapadokya Doğal ve Kültürel Mirası dersi açılacak, Destinasyon Yönetimi ve Turizm Teknolojileri ABD açılması, Yaratıcı turizm faaliyetlerinin yaygınlaştırılmasına yönelik seminerler verilecektir, Alevi Bektaş Kültürü Anabilim Dalı Doktora programının açılması, Sosyoloji Bölümüne Turizm ve Çevre Araştırmaları ve Toplumsal Yapı ve Değişim ABD açılması, Arkeoloji Bölümüne Bizans Arkeolojisi ve Dijital Arkeoloji ABD açılması, Türk Halk bilimi Bölümüne El Sanatları Geleneği, Gösteri Sanatları, Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler ABD açılması, Kültürel Miras ve Kültür Yönetimi Doktora programı açılması, Dijital Kültürel Miras, Doğal Miras, Kültürel Mirası Koruma, Bizans Kültürel Mirası, Kültürel Miras Sosyolojisi ve Kültürel Miras Diplomasisi alanlarında yüksek lisans programı açılması”.

Bitlis Eren Üniversitesi Program grupları arasında da “Araştırma ve Yenilik Programı, Eğitim Programı, Bölgesel Kalkınma Programı, Destinasyon Gelişimi Programı, Doğal ve Kültürel Mirası Koruma Programı”, “Turizm İhtisaslaşma Koordinatörlüğü Birimleri” arasında ise “İzleme ve Değerlendirme Birim, Proje Destek Birimi” yer almıştır.

4.2.3. İhtisaslaşma konusu ile ilgili çıkarılan süreli yayınlar

Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşması projesi kapsamındaki üniversitelerin 4 tanesinde ihtisaslaşma ile ilgili yayınlara ulaşılmıştır. Yayınlar arasında Bingöl Üniversitesi’nde 2021 yılında yayın hayatına başlayan yılda iki kez yayınlanan “BinBee – Arı ve Doğal Ürünler Dergisi (Journal of BinBee-Apicultural and Natural Products)”; Aksaray Üniversitesi’nde 2020 yılında yayın hayatına başlayan yılda iki kez yayınlanan “Aksaray University Journal of Sport and Health”; Kas-

tamonu Üniversitesi’nde 2017 yılında yayın hayatına başlayan yılda üç kez yayınlanan atıf dizinleri arasında ESCI ve TR Dizin bulunan “Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi”; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’nde 2023 yılında yayın hayatına başlayan yılda iki kez yayınlanan “NEVÜ Kapadokya Mirası Tarihi ve Kültürel Bellek Dergisi” olduğu görülmüştür.

5. Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmada üniversitelerin güçlü yönlerinde ortaya çıkan temalar arasında fiziksel ve sosyal imkânlar, iletişim ve iş birliği, teknolojik altyapı/imkânlar ve üniversitenin şehre/bölgeye katkısı yer almıştır. Üniversitelerin güçlü yönlerinde “üniversitenin şehre/bölgeye katkısı” başlığı altında “bölgenin ihtiyacına yönelik çalışmalar/projeler” ve “şehrin tanıtımına/gelişimine destek” bulguları ortaya çıkmıştır. Charles (2003) da yapılan çalışmalarda üniversitelerin günlük yaşamın her yönüne temas eden geniş bir çerçevede sosyal ve kültürel katkısının olduğunu ifade etmektedir. Garlick (1998) de üniversitelerin bölgesel gelişimdeki rollerinden bahsederken kültürel, sportif ve fiziksel altyapı sağlamanın altını çizmektedir.

Üniversitelerin güçlü yönleri “üniversitenin şehre/bölgeye katkısı” başlığı altında “bölgenin gelişmesine yönelik araştırma/uygulama merkezleri açmak” ve şehrin tanıtımına/gelişimine destek” bulguları ortaya çıkmıştır. Goddard (2011) da üniversitelerin bölgesel kapasite oluşturma, sosyal ve kültürel gelişim, insan sermayesi ve beceri geliştirme rollerinden bahsetmektedir.

Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşması projesi kapsamındaki üniversitelerin güçlü yönlerinden biri iş birlikleri olarak ortaya çıkmıştır. Karadeniz Teknik Üniversitesi’nin şehir ve iş dünyası ile ilişkilerinin incelendiği çalışmada da üniversitelerin önemli bir rolü olduğu vurgulanmıştır (Beyazlı, Aydemir, & Aydemir, 2005). Çankırı özelinde yapılan bir başka çalışma da ise üniversitenin sivil toplum kuruluşları, ticaret odaları, kamu kuruluşları, küçük ölçekli işletmeler ile kurulan iş birlikleri ile söz konusu ilin sorunlarına çözüm getirme amacı taşıması sebebiyle bölgesel gelişimde stratejik bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Büyük & Yavaş, 2010).

Araştırmada üniversitenin güçlü yönleri arasında yer alan akademik kadronun altında bilimsel yayın ve projelerde artış görülmüştür. Böyle bir artış olmasına karşın Çetinsaya (2014) dünya merkezli sıralamalar açısından değerlendirildiğinde Türkiye özelinde akademik yayınların atıf sayısı ve etki değerinin yüksek olmaması yayınların niteliği açısından soru işaretlerini ortaya çıkardığını ifade etmektedir.

Yapılan araştırmada üniversitelerin zayıf yönleri arasında fiziksel altyapı/altyapı yetersizliği (bina derslik vs.),

mali kaynak eksikliği, akademik kadroya ilişkin sorunlar; fırsatlar arasında şehir, bölge avantajı, iş birlikleri ve iletişim, üniversitesinin içinde bulunduğu bölgenin araştırmaya konu olacak değerinin olması; tehditler arasında ise şehir ile ilgili sorunlar, öğrencilerin üniversite tercihlerinde söz konusu üniversiteleri tercih etme eğilimindeki sorunlar, mali yetersizlik, akademik personel ile ilgili sorunlar öne çıkan bulgular arasında yer almıştır.

Bazı temalar ayrı iki başlıkta da mevcuttur. İletişim ve iş birliği, güçlü yönler ve fırsatlarda; mali kaynak eksikliği, zayıf yönler ve tehditlerde; akademik personel ile ilgili sorunlar ise zayıf yönler ve tehditler bölümlerinde görülen bulgulardandır.

Akademik kadroya ilişkin sorunlar üniversitelerin zayıf yönleri ve tehditler kısımlarında ortaya çıkan bulgular arasında yer almıştır. Çetinsaya (2014) da Türkiye’de öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının OECD ortalamalarından yüksek olduğunu belirtmiştir. Yazar ayrıca ulusal ve uluslar arası veriler de göz önüne alındığında söz konusu öğretim elemanı açığının gerekli önlemler alınmadığı takdirde daha fazla büyüyeceğini belirtmektedir.

Bölgesel kalkınma odaklı üniversitelerin stratejik planları tam anlamıyla ihtisaslaşma bağlamında ele alındığında bölgesel kalkınma odaklı üniversite olarak seçilmiş olduklarının vurgusu öne çıkmaktadır. Bölgesel kalkınmada özellikle akıllı uzmanlaşma kavramında bölgenin kendi kaynaklarına, kapasitesine odaklanmaktan (Healy, 2016) bahsedilmektedir. Yapılan araştırmada da GZFT analizinde projeye dahil edilen üniversitelerin içinde buldukları ilin, bölgenin özelliklerinin önemli ölçüde altının çizildiği dikkat çekici olmuştur. Aynı zamanda ihtisaslaşma alanına uygun, uygulama alanlarının varlığı da stratejik planlarda yer almıştır. Tüm bunların değerlendirilmesi adına ihtisaslaşma alanına uygun çalışmalar yürütülmesi de benzer şekilde araştırmada dikkat çekmiştir.

Araştırma sorularından biri olan ihtisaslaşma birimlerinin organizasyon yapısına yansımaları konusunda ise bölgesel kalkınma odaklı üniversitelerde ağırlıklı olarak koordinatörlüklerin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bingöl, Kastamonu Gümüşhane gibi üniversitelerin ihtisaslaşma alanı ile ilgili birimler, çalışma alanları ve grupları oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle Munzur Üniversitesi’nin ihtisaslaşma kapsamında yüksek lisans ve doktora seviyesindeki dersleri ve yine ihtisaslaşma kapsamında ve ihtisaslaşma konusunda SCI, SSCI, AHCI indekslerine giren dergiler de dahil olmak üzere önemli sayıda yayın yaptığı görülmüştür. 4 üniversitenin ihtisaslaşma alanı ile ilgili süreli yayınlarının olduğu görülmüştür. Bu süreli yayınlardan “Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi” ESCI ve TR Dizinde taranan nitelikli bir yayın olarak öne çıkmıştır.

Araştırmanın tümüne bakıldığında GZFT analizlerinin bölgesel kalkınma odaklı üniversitelerin ihtisaslaşan

üniversite olarak seçilmiş olmak buna uygun çalışmalar yürütmek dışında çok başka gündemleri olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu üniversitelerin fiziksel altyapı/altyapı yetersizliği sorunları olduğu, mali kaynaklardaki yetersizlik, akademik kadroya ilişkin sorunlar öne çıkmıştır. Başka bir sorun da sadece bölgesel kalkınma odaklı üniversiteleri değil tüm üniversiteleri de ilgilendiren öğrenci tercihlerindeki değişim de önemli bir bulgudur. Bu sorun bölgesel kalkınma odaklı üniversiteler özelinde değerlendirildiğinde yeni üniversiteler olmaları, içinde bulunulan ilin imkânları, sosyo-ekonomik koşulları öğrenci tercihlerini önemli derecede etkilediği sonucu ortaya çıkabilir.

Karadağ ve Balkar (2022) yaptıkları araştırmada Türkiye’de Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Projesine dahil olan üniversiteler ile köklü olarak nitelendirilen üniversitelerin stratejik hedeflerini inceleyip karşılaştırdıkları çalışmada her iki tür üniversitenin de eğitimde kalite, bilimsel araştırma, uluslararasılaşma, kurumsallaşma ve paydaşlarla iş birliği gibi konulara önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle misyon farklılaşması olan üniversitelerin, genellenebilir hedefler koymak yerine, yerel ve bölgesel ihtiyaç ve koşulları dikkate alarak, iç ve dış paydaşları kendi dinamikleri doğrultusunda planlama süreçlerine dahil ederek stratejik hedefler belirlemeleri gerekmektedir.

Ayrıca bu araştırmada çıkan bulgular eşliğinde de “Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Projesi”nin yükseköğretimin bir ekosistem olduğu anlayışıyla makro bir yaklaşımla ele alınıp yapısal bir düzenlemeyle daha yukarılara taşınabileceği ifade edilebilir (Erdoğan, 2019). Kempton vd. (2014) de, üniversitelerin akıllı uzmanlaşma stratejilerinin ortaya çıkarılmasında kilit bir öneme sahip olduğunu ifade ederken Goddard vd. (2013) de akıllı uzmanlaşma kavramı bağlamında geliştirilen stratejilerin rekabet üstünlüğünü de ortaya çıkardığını ifade etmektedirler.

Bölgesel kalkınma odaklı çalışmalara ağırlık verilmesinin temelinde öncesinde yapılan bazı çalışmalar olduğu ifade edilebilir. Bunlardan biri OECD (2007)’nin siyasi, ekonomik ve akademik eğilimleri göz önüne alarak 21. yüzyılda ortaya çıkması muhtemel “Yükseköğretim İçin Dört Gelecek Senaryosu” altında bazı başlıklara yer vermiştir. Başlıklardan ilki “açık ağ modeli yükseköğretim” uluslararası temelinde rekabetten daha çok iş birliğini öne çıkaran bir modeldir. Bir başka başlık ise yerel görevlere odaklanma ile toplulukların ortaya çıkan ihtiyaçlarına cevap verme niteliği taşıyan “hizmet eden yerel topluluklar modeli yükseköğretim” olmuştur. Bu başlıklardan da yola çıkarak tüm değişim dinamikleri de göz önüne alınarak bölgesel kalkınma odaklı üniversitelerin ortaya çıkmasının bir zorunluluk olduğu da ifade edilebilir.

Bölgesel kalkınma odaklı üniversitelerin, bölgesel kalkınma alanında odaklanmaları için öncelikli olarak bir

üniversite için çok temel olan alanlardaki iyileştirmelerin yapılması bir zorunluluk olarak görülmektedir. İleride yapılacak araştırmalar için bazı öneriler de sunulabilir. Bölgesel kalkınma odaklı üniversiteler özelinde bilimsel yayın, fiziksel altyapı, organizasyonel yapılanma gibi çok temel konuların daha ayrıntılı çalışılması ve çalışmaların nitel ve nicel yöntemlerle daha ayrıntılı yürütülmesi gibi araştırmalar söz konusu olabilir. Ayrıca daha sonra yapılacak araştırmalarda bölgesel kalkınma odaklı üniversite stratejilerinin etkinliği, farklı bölge ve üniversitelerdeki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak öğrenci tercihlerindeki değişim gibi dinamikler daha ayrıntılı olarak incelenebilir. Bu şekilde, üniversiteler bölgesel kalkınmaya olan katkılarını artırmak için daha etkili politikalar ve stratejiler geliştirebilir.

Araştırma Etikleri / Research Ethics

Etik kurul izni gerekmemektedir.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Yazar(lar) bu makalenin tamamından sorumluluğu kabul etmişler ve gönderilmesini onaylamışlardır.

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar çıkar çatışması olmadığını belirtmiştir.

Araştırma Fonlaması / Research Funding

Bildirilmedi.

Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

Orcid

Züleyha Sayın <https://orcid.org/0000-0002-2166-0070>

Kaynakça

- Aksaray Üniversitesi. (2019). *Aksaray Üniversitesi stratejik plan 2020-2024*. <https://strateji.aksaray.edu.tr/dosya/ff7a6e68-b0e4-47da-bfb3-c7d02108af6c.pdf>
- Albulescu, I., & Albulescu, M. (2014). The university in the community. The university's contribution to local and regional development by providing educational services for adults. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.578>
- Al-Youbi, A. O., Zahed, A. M., Nahas, M. N., & Hegazy, A. A. (2021). *The Leading world's most innovative universities*. Springer.
- Artvin Çoruh Üniversitesi. (2022). *Artvin Çoruh Üniversitesi 2023-2027 stratejik planı*. https://www.artvin.edu.tr/uploads/strj.artvin.edu.tr/userfiles/files/A%C3%87%C3%9C%202023-2027%20STRATEJ%4C%4BOK%20PLANI%20-De%C4%9FrL_Rap_Sonras%C4%B1%2029.06.2022.pdf
- Baker, D. D., & Markin, R. J. (1993). A Framework for Strategic Planning and Change in Higher Education: The Case of a Business School. Paper presented at the AIR 1993 Annual Forum Paper Chicago, IL.
- Bartın Üniversitesi. (2023). *Bartın Üniversitesi 2024-2028 dönemi stratejik planı*. https://cdn.bartın.edu.tr/sgdb/b35160c5-1986-4cf2-a8ff-31ceb009fdf9/bartınuniversitesi20242028stratejikplani_BAv5dij.pdf
- Batman Üniversitesi. (2022). *Batman Üniversitesi 2023-2027 stratejik planı*. https://batman.edu.tr/images/files/%C4%B0dari%20Birimler/Strateji_DB/Belge%20ve%20Formlar/Batman_Universitesi_2023-2027_Stratejik_Planı.pdf
- Beyazlı, D. Ş., Aydemir, Ş., & Aydemir, S. (2005). *Girişimci üniversite, Karadeniz Teknik Üniversitesi- İş dünyası, sorunlar beklentiler-olası çözümler*. Doğu Karadeniz Bölgesi Kalkınma Sempozyumu. Trabzon.
- Bingöl Üniversitesi. (2023). *Bingöl Üniversitesi stratejik plan 2023-2027*. <https://strateji.bingol.edu.tr/media/23510/2023-2027-stratejik-planı.pdf>
- Bitlis Eren Üniversitesi. (2022). *Bitlis Eren Üniversitesi stratejik plan 2023-2027*. https://www.beu.edu.tr/Dosyalar/Birimler/17/Stratejik%20Plan/2023_2027_S.plan-taslak-son-baski.pdf
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. (2021). *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi stratejik plan 2022-2026*. <https://sgdb.mehmetakif.edu.tr/upload/sgdb/52-form-229-30044545-makue-2022-2026-stratejik-planı.pdf>
- Büyük, K., & Yavaş, M. (2010). *The strategic role of universities in local and regional development: Case of Cankiri Karatekin University-Turkey*. 2nd International Symposium on Sustainable Development. Sarajevo.
- Chakrabart, A. K., & Lester, R. K. (2002). Regional economic development: Comparative case studies in the US and Finland. *IEEE International Engineering Management Conference*, 2.
- Charles, D. (2003). Universities and territorial development: Reshaping the regional role of UK universities. *Local Economy*, 18(1), 7-20. <https://doi.org/10.1080/0269094032000073780>
- Chatterton, P., & Goddard, J. (2000). The response of higher education institutions to regional needs. *European Journal of Education*, 35(4), 475-496.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Çankırı Karatekin Üniversitesi. (2021). *Çankırı Karatekin Üniversitesi 2022-2026 stratejik planı*. <https://krtknadm.karatekin.edu.tr/files/strateji/2021/Sep/2022-2026-stratejik-planı.pdf>
- Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası. Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 2014/2. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/buyume-kalite-uluslararasılaşma-türkiye-yuksekogretim-icin-bir-yol-haritasi.pdf>
- Drucker, J., & Goldstein, H. (2007). Assessing the regional economic development impacts of universities: A review of current approaches. *International Regional Science Review*, 30(1), 20-46. <https://doi.org/10.1177/0160017606296731>
- Düzce Üniversitesi. (2019). *Düzce Üniversitesi stratejik plan 2020-2024*. https://strateji.duzce.edu.tr/Dokumanlar/strateji/Stratejikplan/Stratejik_Plan_2024.pdf
- Erdem, A. R. (2016). Üniversite anlayışındaki değişim: Birinci nesil üniversiteden dördüncü nesil üniversiteye. *Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(16), 21-52.
- Erdoğan, N. (2019). *Geleceğin Türkiye'sinde yükseköğretim*. https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/gelecegin_turkiyesi_yuksekogretim_rapor.pdf
- Esparza-Masana, R. (2022). Towards smart specialisation 2.0. main challenges when updating strategies. *Journal of the Knowledge Economy*, 13, 635-655.
- Fonseca, L., & Nieth, L. (2021). The role of universities in regional development strategies: A comparison across actors and policy stages. *European Urban and Regional Studies*, 28(3), 298-315. <https://doi.org/10.1177/0969776421999743>
- Foray, D., & Van Ark, B. (2007). *Smart specialisation in a truly integrated research area is the key to attracting more R&D to Europe*. Knowledge economists policy.



Yücel, E. H., & Çalık, T. (2023). Yükseköğretimde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşmaya yönelik durum analizi. *Yükseköğretim Dergisi*,

13(3), 473-490. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1223074>

Dârülfünûndan Üniversiteye: Türk Felsefe Camiasının Oluşumu

From Dârülfünûn to University: Formation of the Turkish Philosophical Society

Mehmet Sabri Genç^{1*} 

¹Gaziantep Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Gaziantep, Türkiye

Özet: Bu makalede, 19. Yüzyılın ortalarında daha önceden ortaya çıkmış siyasi ve sosyokültürel sebepler neticesinde devam eden batılılaşma sürecinin yükseköğretim kültürüne etkileri, felsefe camiası üzerinden incelenmektedir. Osmanlı'nın son dönemlerinde Dârülfünûn adlı kurumda batılılaşma sürecinde ortaya çıkmış olan düşünürlerimizin ve müellifi oldukları eserlerin, üniversite reformu sonrası başka temeller üzerine kurulu farklı bir felsefi kültürü oluşturabilmek adına görmezden geldiği ya da yok sayıldığı bilinmektedir. Aynı şekilde, Cumhuriyet sonrası Türkiye'sinde yapılan Üniversite Reformu neticesinde bu 'yok sayılma'ya başkaldıran düşünürlerimizin de varlığı bilinmektedir. Bu çalışmada, Dârülfünûndan Üniversite kurumuna geçişle birlikte ortaya çıkan sorunlar, çatışmalar ele alınmakta, ayrıca özellikle İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü'nden neşet eden Türk felsefe camiası ve kültürü incelenmektedir.

Anahtar kelimeler: Batılılaşma, Dârülfünûn, üniversite, reform, Türk felsefe camiası

Abstract: In this article, the effects of the westernization process, which continued in the mid-19th century as a result of political and sociocultural reasons, on higher education culture are examined through the philosophy community. It is known that our thinkers and the works they authored, who emerged during the westernization process in the institution called Dârülfünûn in the last periods of the Ottoman Empire, were ignored or ignored in order to create a different philosophical culture based on other foundations after the university reform. Likewise, it is known that there were thinkers who rebelled against this 'ignoring' as a result of the University Reform in post-Republican Turkey. In this study, the problems and conflicts that emerged with the transition from Dârülfünûn to the University institution are discussed, and the Turkish philosophical society and culture, especially those arising from the Department of Philosophy at Istanbul University, are examined in detail.

Key words: Westernization, Dârülfünûn, university, reform, Turkish Philosophical Society

1. Giriş

İnsanlık tarihi, 'kendilik bilinci'ne dair sordukları sorulara aynı ya da benzer 'yanıt'a sahip insanların bir araya gelerek oluşturdukları cemiyetlerin kültürel üretimleri aracılığıyla zenginleşmiştir. Ortaya konulan 'yanıt'ların sadece bir kısmı, medeniyet kurma ya da devletleşme sürecinde önem arz etmiştir. Ne var ki, bu zenginleşmeyi müteakip, cemiyetlerin/medeniyetlerin ortaya koydukları evren ve insan tasavvurları arasındaki yanıt farklılıkları etkileşimleri ve çatışmaları beraberinde getirmiş, kültürlerarası etkileri kaçınılmaz kılmıştır. Tüm bu etkileşimler, aynı 'yanıt'ta buluşma ya da ortaya konulan herhangi bir 'yanıt'a karşı üretilen savlar/yanıtlar ile birlikte tarihi oluşturmuştur. İnsanlık tarihinde,

arkasında herhangi bir düşüncenin/felsefenin/'yanıt'ın olmadığı unsurlar çok azdır. Dolayısıyla ortaçağda, İslâm Medeniyeti'nin insan ve evrene dair soru/sorunlara karşı ortaya koyduğu güçlü yanıt kültürleşip kurumsallaşırken, Hıristiyan Medeniyeti'nin insana ve evrene dair ortaya koyduğu tasavvurlar, kendi cemiyetlerini karanlığa gömmüştür. Ancak, Yeni Çağ ile birlikte bu etkileşimlerin mahiyeti değişmeye başlamıştır. Batı medeniyetleri camiasında; evrene, doğaya ve insana bakış açısı değişmiş ve bu değişim daha başka keskin dönüşümleri beraberinde getirerek, tarihin sert bir şekilde başka bir yönde evrilmesine sebep olmuştur. Coğrafi keşifler, devrimler, artık kangrene dönüşmüş metafizik idraklerin sökülüp atılması, kendi karanlıklarından salt akıl temel-

* İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ msgecnch@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 23.07.2024
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 16.08.2024
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 20.08.2024
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 20.08.2024



li aydınlanma çabaları derken, insanlık tarihi daha evvel hiç yaşamadığı veya görmediği bir ‘büyük ayrışma’ yaşamıştır. İşte bu ‘büyük ayrışma’, evrene/doğaya ve insan denilen metafizik varlığın soru/sorun veçhesine karşı üretilmiş çok sert yanıtların ve bu yanıtlar arasında da yine aynı şekilde sert çatışma ve savaşların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Sanayi Devrimi sonrası ortaya çıkan sanayi kapitalizmi bu devrimin vuku bulduğu coğrafyadan ve bilinçten uzak olan milletlerin de aynı minvalde dönüşüm geçirmelerini zorunlu kılmıştır. Bu büyük ayrışmanın, insanlık tarihinde, tarihteki en keskin ve en fazla yanıtların ortaya çıktığı ve adeta tarih denen ‘kazan’ı kaydattığı asır 19. Yüzyıl olmuştur. 19. Yüzyıl bu sebeple “ideolojiler çağı” olarak da betimlenmektedir. 18. Yüzyılın sonlarından itibaren tüm dünyada yayılıp yükselişe geçen Çağdaş Küresel Medeniyet’in temel ideolojisi olan Mâlî Sermayecilik, 19. Yüzyıl sonlarıyla 20. Yüzyılda mevzubahis büyük ayrışmaları ve zulmü iyice küreselleştirmiştir (Duralı, 2011, s. 336).

Evrene/doğaya/insana dair tasavvurların çok keskin dönüşümünün küresel somut etkilerinden, elbette Türk-İslâm Medeniyeti’nin temsilcisi Osmanlı da payını almıştır. Tüm yeni tasavvurların, çok hızlı bir şekilde doğayı ve insanı somut bir şekilde dönüştürmeye başlaması, kadim medeniyet ve ben idraklerini altüst etmiştir. Bu hızlı dönüşümler, yeni bir bilim-teknik anlayışını yaymış, modern değer ve kurumların da doğmasına sebep olmuştur. Bundan ötürü felsefe, o hızlı dönüşüm zamanlarının en önemli uğraşlarından biri olmuştur. Yeni bilgi, bilim, insan, devlet ve hukuk anlayışlarının oluşmasında ve bu anlayışların tanımlanıp yaygınlaştırılmasında felsefî zemin büyük rol oynamıştır. Osmanlı dönemi mütefekkirleri, bu hızlı ve tarihsellik açısından ‘ani’ transformasyonların arka planındaki düşünce yapısını anlamaya çalışmışlardır. Bu dönüşümlere apansız yakalanmış olmaları, o dönem mütefekkirlerinin yeni konuları anlama/okuma/çözümleme işlerini zorlaştırmıştır. Bu sebeple, yenedünyadaki felsefî gelişmeleri bütünlüklü bir şekilde okuyup çözümleyememiş, daha çok İbn Haldûn’un deyimiyle “mağlubun galibi taklit etmesi” tarzında hızlı ve güncel dair düşünceler ortaya koymuşlardır. Bu dönemde batıya yönelen Osmanlı aydınlarının fikirleri; yeni felsefî gelişmeleri dolaylı yoldan edinmelerinden, etkilenip aktardıkları bilgilerin felsefenin genel çerçevesini çizmekten uzak olmasından, temel disiplinler hakkında esaslı çalışmalar yapmadıklarından, bazı batılı düşünürlerden senkretik düzeyde kısa bölümler iktibas ederek ansiklopedik düzeyde bilgi aktarımlarından ötürü kısır kalmıştır (Bıçak, 2010, s. 479-481). Her ne kadar bu kısır döngü sarmalından, düşünce hayatımızı beri tutmak için çaba gösteren mütefekkirlerimiz yaşamış olsa da, geçmişteki bu büyük ayrışmanın beraberinde getirdiği sorunlarla hâlâ yüzleşmekte ve hâlâ kendi lehimize tam anlamıyla kuşatıcı bir çözüm bulamadığımızdan birçok meseleyle birlikte yükseköğrenim kültürümüzü devam ettirmekteyiz. Dolayısıyla bu makalede, geçmişten günümüze süregelen bu sorun ve mücadele, Dârülfünûn ve üniversite kurumlarında felsefe alanı etrafında vuku bulmuş gelişmeler

ve oluşumlar çerçevesinde irdelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma, konuyla ilgili spesifik makaleler, tezler ve ilk kaynaklar ışığında yazılmış kitaplar gözden geçirilerek oluşturulmuş nitel bir çalışmadır. Ayrıca, Türk felsefe camiasına büyük katkıları olmuş ilgili bazı felsefecilerin görüşleri, kendi özgün eserleri incelenerek ayrıntılı yorumlanmıştır.

2. Dârülfünûndan Üniversite Kurumuna Geçiş Sürecinde Felsefe Camiasının Durumu

Osmanlı döneminde; dünyadaki kültürel, siyasi, iktisadî, askerî, hukukî birçok alanda keskin dönüşümlerin yaşanmasına karşı, kendi içinde çok hızlı değişimlere/reformlara gitme mecburiyeti hissedilen yüzyıl, tarihimizin en güç ve en uzun yüzyılı olarak da bilinen 19. Yüzyıl olmuştur. Bu yüzyılda, Osmanlı, değişen dünyaya karşı yeni kaderini mümkün olduğunca az hasarla yeniden tasarlamaya girişmiştir. Bu yeni siyasi ve kültürel tasarımdan elbette düşünce ve felsefe hayatı da etkilenmiştir. Batı düşüncesi, dolaylı yollardan hızlıca ve yüzeysel olarak tanınmaya çalışılmıştır. Bu yenedünya düzenine en az hasarla uyum sağlama çabası ve direnci yaklaşık bir asır sürmüş ve daha sonra çok daha sert reformlarla, bu düzene uyum sağlamaktan öte, katılma ya da ‘intisap etme’, ‘tâbi olma’ süreci baş göstermiştir.

Fransız İhtilali sonrası batıya gidiş gelişler önem kazanmış ve sıklaşmıştır. Felsefe de bir madde ya da metâ gibi ithal edilen bir ürüne dönüşmüştür. 17. Yüzyılla birlikte Fransa’da ortaya çıkan, ciddi mantık ve metafizik düşünceler içeren Dekartçı düşünceye karşı 18. Yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan Aydınlanma felsefesi, kendini süslü bir üslupla neşreden denemecilikle teşhir etmiştir. Anlam içeriği bakımından boş ve malumatfuruşluk dediğimiz Gazetecilik yüzeyselliğini andıran bir edayla ortaya konan felsefe denemeciliği, Fransa’ya sık sık giden mezkûr felsefecilerimiz tarafından taklit edilmeye başlanmıştır. İngilizlerin, Fransızların felsefe yapar gibi görünen bu kişileri küçümsemek için kullandıkları sözcük *philosoph* yani *feylesof* idi. Ne var ki, kendi felsefecilerimizin de Descartes sonrası mantık ve metafizik alanlarında ortaya çıkan ciddi düşünceyi değil de, Fransız denemeciliğini taklit etmeye yeltenip kültürümüze felsefe diye aktarmaya başlaması, o dönemin buhranlarından kurtulmaya yetmeyecekti. Fransız aydınlanmacılığının bu veçhesine sarılmak, beraberinde; Fransız pozitivist anlayışını, maddecilik ve mekanikciliğini ve aynı zamanda Hıristiyan Katolikliğine tepki olarak ortaya çıkmış olan ateizmi getirmiştir. Dolayısıyla o dönem felsefecilerimiz (feylesoflarımız) felsefeyi, merakla ve ilgiyle okudukları Auguste Comte (1798-1857) ve Emile Durkheim (1858-1917) gibi Fransız düşünürlerin ortaya koydukları pozitivist-sosyolojizm ile karıştırmışlardır (Duralı, 2010, s.14).

Batı düşüncesinin tüm dünyayı etkisi altına almasından evvel, kendi medeniyet camiamızda İslâm felsefesi, tasavvufu ve kelâm anlayışı hüküm sürmekteydi. Tanzimat'la birlikte, Batı düşüncesinin dolaylı alımı ve etkisi başlamış, başta Batıyı aydınlanma sonrası Fransız İhtilali'ne götüren düşünce akımları olmak üzere; çağdaşlık, asrılık, aydınlanmacılık ilerlemecilik, romantizm, milliyetçilik, realizm, sezgicilik, pozitivizm, materyalizm, liberalizm ve bireycilik gibi düşünce ve ideolojiler fikir hayatımızı etkilemeye başlamıştır.

Osmanlı döneminin yaklaşık son iki asrı, özellikle de dünyadaki dönüşümlere direnmeye çalıştığı son bir asrı buhranlı ve çalkantılı geçmiştir. İsmail Kara'nın deyişiyle:

Buhranlı ve kritik dönemler, bir toplumun farklılaşan/değişen şartlarda kendi tarihiyle ciddi bir münakaşaya ve mücadeleye, zihni bir tartışmaya ve yeni bir münasebete girmeye mecbur olduğu dönemler olarak da algılanmaya müsaittir. Hangi şekilde ve hangi seviyede algılanırsa algılandığı 'bu hallere niye düştüm/k' sorusu 'Ben kimim?', 'Nerede duruyorum?', 'Etrafımdaki yakın-uzak, dost-düşman hâleler kimlerden ve nelerden oluşuyor?' sorularını ve peşisıra muhasebesini de gündeme getirecektir. Buhranın sebebi (veya sanığı) tarih olduğu gibi onu aşmanın yolu da paradoksal olarak tarihten geçmektedir. (Kara, 2001, s. 5)

Osmanlı dönemindeki bu buhranlı ve çalkantılı dönem, dünyadaki büyük krizlerin cihanda bir savaş ortaya çıkarmasından sonra daha başka bir surete ve şekle bürünmüş ve yeni bir süreci doğurmuştur. Osmanlı, yenedünya düzeninin "tanrısız", "öksüz" yanıtına karşı ancak bir asır direnebilmiş ve çökmüştür. Osmanlı bir asır boyunca, yeni küreselleşen sahteciliğe, zulme, ikiyüzlülüğe karşı direnç göstermiş, çökmüş ve fakat tamamen yok olmamayı yine de başarmıştır. Teoman Duralı'nın deyişiyle; "Tecavüze uğramış öteki çağdaş devletler, milletler ile toplumlardan daha uzun zaman boyunca ayakta kalma başarısını göstermiştir. Katledildiğine kanaat getirildiğindeyse, ölmediğini kanıtlarcasına, İstiklâl Harbini zaferle taçlandırmak suretiyle gömülmek istendiği mezarından fırlamıştır" (Duralı, 2011, s. 336).

Dünya tarihi, Birinci Dünya Savaşı sonrası milletlerin, medeniyetlerin, kültürlerin şekillenmesine, yeni bir zemin üzere yeniden inşa edilmesine sebep olmuştur. Bundan elbette, kendi medeniyet idrakimiz de payını almıştır. "Gömülmek istenilen" kadim yanıt ve idrakimiz, gömülmek istendiği mezardan İstiklâl Harbi zaferi sonrası başka bir suretle "fırlayarak", Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin 1923 yılında kurulmasına vesile olmuştur. Dünyadaki benmerkezci Batı tahakkümüne karşı koyabilmek ya da kendi kadim yanıtını koruyabilmek, dünyaya hükmeden yeni yabancı yanıtın layığıyla anlaşılması ve bunlara karşı kendi yanıtımızı yenedünyaya uyumlu bir şekilde revize etmek için "anlama"nın elzem olduğunu bilen idarecilerimiz, bu "yenedünya"nın

zihninin yansıdığı coğrafyalara genç fikir insanlarımızı göndermiştir.

Sultan Abdülmecid döneminde, 19. Yüzyılın ortalarında, batıdaki gelişmelere paralel olarak yeni dönüşüm ve gelişmelerin daha iyi anlaşılması ve benzer tarzda eğitim verilebilmesi adına medresenin dışında ilk defa yükseköğretim açılması fikri hâsıl olmuştur. İnşaatına 1845 yılında başlanan *Dârülfünûn*'da 1863 yılında eğitim-öğretim başlamış, türlü çalkantılı dönem yaşandıktan sonra ancak 1900 yılında profesyonel anlamda felsefe eğitimi ne başlanmıştır. Her ne kadar 1870 yılından itibaren *Dârülfünûn Edebiyat Şubesi*'ndeki programa felsefe dersleri eklenmiş olsa da, ciddi anlamda Felsefe Bölümü 1900 yılındaki bazı düzenlemelerle kurulmuş kabul edilmektedir (Bıçak, 2010, s. 481). Bu, önceden felsefe yoktu anlamına gelmemektedir. Felsefî kültür kurumsal bir çatı altında oluşturulmakta ve Batı'daki gelişmeler göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılmaktadır. Bu minvalde, Batılılaşma sürecindeki en önemli gelişmelerden olan *Dârülfünûn* kurumuyla ilgili *Cemiyet-i İlmiyye-i Osmâniyye* adıyla aynı yılda yani 1863'te bir de dernek kurulmuştu. Bu minvalde Duralı, *Dârülfünûn* kurumu hakkında şu fikirleri beyan etmektedir.

*Haddizâtında Osmanlı atamızın her sahada özgün olma çeşidinden bir derdi vardı. İdhâl malı dahî olsa, yeni bir fikre ve kuruma Osmanlı mührünü basmağı âdet edinmişti. Kendine mahsûs kulmanın ilk değişmez alâmeti, kurumun, teşkilâtın, her neyse, adlandırılmasıydı. Üniversiteyimi idhâl etti, ona Fransızca telâffuzla 'üniversite' değil de, kendinden menkûl 'dârülfünûn' demiştir. Acaba niye 'dârululûm' değil, 'dârülfünûn'? Adlandırılmadığı inceliğe bakınız bi'fasıl! 'İlim' çağımızın bilim anlayışını karşılamıyor da ondan. 'İlm'e maneviyât ile irfânî bilgiler karışır. Hâlbuki Galileo-Newton-sonrası ilim, artık 'ilim' vasfını yitirip 'tabiat'ı değil, maddî unsurlardan, yani 'öge'lerden (éléments) hareketle mekanik işlediği varsayılan olaylar yumağı doğayı sorgulayıp inceleme tavrını benimsemiştir. Böyle 'gayrülmi' sorgulama, inceleme, araştırma anlayışına İngiliz 'sayins', science demiştir. Bizim bugün buna, son derece yerinde, karşılığımız 'bilim'dir. Osmanlı Türkcisinde icâd edilmiş istilâhsa, 'fen'dir. 'Bilim'den de öte bunun, azbuçuk, 'teknoloji', technologie anlamı dahî vardır. O hâlde 'dârülfünûn'dan murad olunan, Aristocu anlamıyla, kullanım (pratique) değeri ve önemi bulunmayan salt 'bilim'in değil, onun yanısıra 'teknoloji'nin de gündeme taşınmasıdır. Nitekim klasik üniversite bağlamında görülmeyen tıp, hukuk, iktisât, öyleki ileriki dönemlerde mühendislik de bizde üniversite çerçevesine dâhil edilmişlerdir. Giderek, 'dârülfünûn', İstanbul Üniversitesinin özel adı hâline gelmiştir. İmdi yazımızın başlığı *Dârülfünûn; kastolunansa,**

Istanbul Üniversitesi. Peki, 1933 üniversite reformundan2 sonra üniversite teriminin karşılığı 'bilimlerevi' yahut 'bilimlik' olamaz mıydı? 'Istanbul Üniversitesi'nin de adı 'Dârülfünûn' kalamaz mıydı? Maksat, millileşme değildi ki!.. Türklüğü astarı olan —gerek din gerekse medeniyet anlamında— İslâmdan koparmaktı. (Duralı, 2010, s.15)

İlmî cemiyet ihtiyaçlarının medrese ve konaklar aracılığıyla karşılandığı Osmanlı Devleti'nde, Batı'daki *Academia dei Liceneci* (1603), *L'Academie Française* (1635), *Society of London* (1662), *Academia St. Petersburg* (1727) gibi ilmî cemiyetlere benzer olarak kurulan Encümen-i Dâniş'in (1853) etkisini ve fonksiyonunu yitirmesiyle yerine kurulan bu cemiyetin/derneğin neşretmeye başladığı bir de *Mecmûa-i Fünûn* adlı ilk Türkçe ilmî dergi vardır (Özgül, 2014, s. 64).

19. Asrın ilginç şahsiyetlerinden, Batı'nın modern bilimleriyle ilk tanışan ve bunları aktaran, aynı zamanda Marif Nazırlığı da yapmış olan Münif Paşa'nın (1830-1910) destekleriyle neşredilen bu dergide; felsefeden siyasete, tarihten coğrafyaya, linguistikten ekonomiye her türlü ilmî mesele ele alınmaktaydı (Demir, 2018, s.419-433). Modernizmin bir işareti olarak insan yetiştirme düzenindeki değişikliğe dikkatleri çeken M. Kayahan Özgül bu meseleleri daha anlaşılır kılmak için şöyle demektedir:

Gelenek Doğu'da ve Batı'da aynı 'çok bilen' insanı makbûl sayardı. Her iki gelenek de 'çok bilen'den pek çok bilgi alanından haberdar olan insanı anlardı. Onları Doğu'da 'hezârfen', Batı'da 'poly-technique' diye yüceltiler. Modernizmin bir işaretini de insan yetiştirme düzenindeki değişiklik verir ve 'çok bilen'den tek bilgi alanında derinleşen kişi anlaşılmaya başlar. Osmanlı'da modernizmin ilk kıvılcıkları modern bilimlerle tanışmayı da getirir ve klâsik 'hezâr-fen'lerin azaldığı bir dönemde modern 'politeknikler' belirir. Sosyoloji, iktisat, jeoloji gibi modern bilimler hakkında sadece sathî ve umûmî bir ansiklopedik mâlûmat edinmiş bu modernizmin acemi kılavuzları 'politeknik' olurlar. (Özgül, 2014, s. 11)

Cumhuriyet öncesinde, "hezârfenlik"ten, "politekniklik"e geçişle birlikte modernizmin izleri böylece belir-meye başlamıştır. Ancak tüm bunlara direnerek, süreci eleştirerek ve elinden geleni yaparak daha kimlikli bir şekilde tarihle hesaplaşan düşünürlerimiz de olmuştur. *Dârülfünûn Felsefe Bölümü'nün* ilk hocalarından Ahmet Mithat Efendi (1844-1912), Filibeli Ahmet Hilmi (1862-1914), Ziya Gökalp (1876-1924) gibi şahsiyetler, yaşadıkları döneme kadarki sürecin sorunlarını, eksiklerini görmüş, en zorlu dönemde bu minvalde mücadele etmişlerdir. Bu şahsiyetlerin ciddi öncül çabaları sonucunda, felsefî eleştirel tutum kültürleşmiş ve 1912 yılı itibarıyla felsefe alanında ilmî eserler yayınlanmaya başlamıştır. Müderris Necmeddin Sadık Bey, Babanzâde Naim Ah-

med Efendi, İsmail Hakkı Bey, İzmirli İsmail Hakkı Bey, Mehmet Emin Bey, Şekip Bey, İzzet Bey, Ali Haydar Bey ve Nimet Bey felsefenin çeşitli alanlarında önemli eserler neşretmişlerdir. Bu ekip, Cumhuriyet'in kurulmasından hemen önce felsefe alanında ciddi eserler vermekle yetinmeyip, bir felsefe lisanı oluşturmuş, bu lisanı halka yaymaya başlamış, daha evvel tercümesine ve ifadesine dahi cüret edilemeyen fikirleri artık herkesin anlayabileceği şekle dönüştürmeye başlamıştı (Bıçak, 2010, s. 482). Mesela, bu şahsiyetler arasında Babanzâde Ahmet Naim Bey'in telif, tercüme ve sözlük çalışmaları kayda değer çok önemli çalışmalar olmakla birlikte, o devirde içinde bulunduğumuz zihni krizleri aşmaya yönelik faaliyetlerdir. Nitekim bu faaliyetler, İsmail Kara'nın tespiti ve işaretleriyle, o dönemde felsefeyle uğraşan Müslüman aydınların telif çalışmalarında sadece İslâm felsefesini yeniden kurmak peşinde olmadıklarını, modern Batı felsefesinin İslâm-Osmanlı kültürü ve dili içinde veya İslâm-Osmanlı kültürü hesaba katılarak nasıl inşa edilebileceği meselesi üzerinde daha çok kafa yorduklarını ortaya koymaktadır (Kara, 2001, s. 10).

Türkiye'deki felsefe camiası, çok kısa süre içerisinde, Batı'daki gelişim ve dönüşümlerle canhıraş bir şekilde hesaplaşmaya çalışmıştır.

Dil, tarih, edebiyat, felsefe gibi alanlarda canlı bir merkez haline gelen Edebiyat Fakültesinde Ahmed Midhat Efendi, Filibeli Hilmi, Mehmet Akif, Babanzâde Naim gibi isimler hocalık yaparken Beşir Fuad, Abdullah Cevdet, Celal Nuri, Baha Tevfik, Kılıçzâde Hakkı, Ahmet Rıza gibi pozitivism ve biyolojik materyalizme yakın isimler görevlendirilmediler. Salih Zeki, Babanzâde Naim gibi pozitivism muhalif isimler Dârülfünûn rektörlüğü yaptılar. Dönemin temel siyasi paradigmasını temsil eden İctihad, Sırat-ı Müstakim, Türk Yurdu gibi dergiler vardır. Abdullah Cevdet adıyla özdeşleşmiş olan İctihad Dergisinin yazarlarından Dârülfünûn'da yer almış olanlar yok denecek kadar azdır. Rıza Tevfik ve Cenab Şahabeddin bir dönem hocalık yapmış olsalar da 1922 yılında Dârülfünûn'dan atılmışlardır. Sırat-ı Müstakim (1912'den sonra Sebilürreşad) ve Türk Yurdu Dergilerinin yazarlarından ise Dârülfünûn'da çalışmış birçok isim mevcuttur. Türk Yurdu Dergisinin beş kurucusundan dördü Dârülfünûn ve Üniversitede hocalık yapmıştır. Dârülfünûn'un bu yapısını 1933'e kadar az çok muhafaza ettiğini söyleyebiliriz. (Demirtaş, 2018, s. 42)

Babanzâde Ahmet Naim Bey gibi medrese çıkışlı olmayanların, özel olarak felsefe-keleml-tasavvuf tahsil etmemiş şahsiyetlerin dahi, zaruret halinde İslâm felsefesi-keleml-dil mirasının temel eserlerinin muhtevasını ve sistematüğünü, batılı eserlerle mukayeseli bir şekilde üst seviyede rahatça kullanabildiği gözlemlenmiştir (Kara, 2001, s. 10). Hâsılı, Türk felsefe camiası, Türkiye Cum-

huriyeti Devleti 1923 yılında kurulduğunda, kısa sürede birçok meselenin en azından çerçevesini belirlemiş ve hızla sorunları çözüme yolunda epey yol kat etmişti.

3. Üniversite Reformu ve Felsefe Camiasına Etkileri

1933 yılına gelindiğinde, o zamanlar sadece Türkiye’de değil Avrupa’da da tartışılan üniversite reformu vuku bulmuştur. Özerkliği olan *Dârülfünûn* artık belirli bir gayeye, Cumhuriyetin genç kuşaklarını, yeni devrimlere göre eğitime vazifesini ifa edecek olan üniversiteye dönüşecektir ve böylece İstanbul Üniversitesi 1933 yılında kurulmuş olacaktır.

1933te Dârülfünûn kapatılıp yerine Avrupa-merikadakilere soluk sûreti, tekrarcısı İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. Bunun çerçevesinde yer alanlar arasında Felsefe Bölümü de bulunmaktadır. Dârülfünûndan geriye kalan kılıncı artığı bir avuç hoca, küpeşteden denize atılmış geçmiş kültürümüzü tanıyordu. Bunlar işte, zaman zaman nisbeten özgünce eser vucuda getirme çabasını sürdürmüşlerdir. 1931den itibaren Hans Reichenbach (1891 – 1953), Walter Kranz (1884 – 1960) ile Heinz Heimsoeth (1886 – 1975) gibi, Almanyanın önde gelen filozof yahut felsefecilerle bölümün havası baştan aşağı değişti. Belli bir felsefe geleneğini birlikte getirip giderlerken berâberlerinde geri götürmüşlerdir. 1930lar ile 1960 arasında bölümde esmiş felsefe havasından gitmelerinden sonra eser kalmamıştır. Bunu seçikçe belgeleyen, Türkiye’de ilk ciddî sahici felsefe dergisi, bölümün sözcüsü konumundaki “Felsefe Arkivi”dir. Onlar, verimli tohum olmuş olabilirler. Lâkin burada serpildikleri toprak münbit olmayınca, mahsûl da hâliyle hüsrân olacaktır. (Duralı, 2010, s.15)

Üniversite reformu, batılı uzmanlara danışılarak veya onların arzularına göre şekillenmiştir. Reformdan bir yıl evvel, 1932 yılında, Atatürk’ün ve Maarif Vekili Dr. Reşit Galip’in olurlarıyla, o zamanlar İsviçre Cenevre Üniversitesi’nde pedagoji profesörü olan Albert Malche (1876-1956) Türkiye’ye davet edilmiştir. Reform için gerekli hazırlıkları yapmak, ders programlarını, bölüm muhtevalarını ve kadrolarını ayarlamak, enstitü, klinik ve benzeri kurumların kurulma planlarını yapmak üzere Türkiye’ye davet edilen Albert Malche’nin ilk yaptığı işlerden biri az çok İslâm felsefesiyle ilgilenen hocaları görevden uzaklaştırmak olmuştur. Bu sebeple, döneminin en çalışkan hocalarından olan Babanzâde Ahmet Naim Bey başta olmak üzere, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Ferit Kam gibi hocalar kadro dışı bırakılmış; İsmail Hakkı İzmirli, Mehmet Ali Aynî gibi tecrübeli hocalarsa işlerliği olmayan enstitülere tayin edilmiş ve emekliliklerini istemişlerdir. Mehmet İzzet vefat etmiş, Orhan

Sadettin Şizofreni hastalığından ötürü görev yapamamıştır. Felsefe bölümünde, geçmişle rabıta kurabilecek bir tek Türk Tefekkür Tarihi dersini veren, hayatındaki farklı evrelerde zihni dönüşümler geçiren, evvela İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü’nü yeniden kurma görevi verilmiş olan Hans Reichenbach’ın (1891-1953) pozitivist felsefe anlayışına sıcak bakan, daha sonra da bu düşüncelerini zamanla değiştiren ve en nihayetinde de “Fikir yerden bitmez, bir geleneğe dayanır (...) Eskinin yaptığını yok etmekle yeni bir şey söylemek için eskinin korunması, beğenilen ve beğenilmeyen tarafların ayıklanması lazımdır,” (Vural, 2011, s. 527) diyen Hilmi Ziya Ülken (1901-1974) kalmıştır. Zeynep Direk bu durumu şöyle açıklamaktadır:

Burada farkına varmamız gereken şey, Malche’in kriterlerini tutarlı bir biçimde anlamamanın zorluğundan çok, üniversitenin özerkliğini ‘ilk kez’ kaybedişini izlemekte olduğumuzdur. Dârülfünûn kaynaklı sessiz bir muhalefet Batılı bir uzman alet edilerek ortadan kaldırılmış gibi görünmektedir. Operasyonun gerekçelerini, söz konusu hocaların felsefe yaparken kullandıkları dili değiştirdikleri ve -ilahiyat Fakültesi dersleri ile felsefe bölümü derslerinin neredeyse aynı olmasına dayanılarak yapılan- ‘medrese zihniyetini hâlâ yaşattıkları’ suçlaması oluşturmuştur, ilahiyat Fakültesi kapatılmış, felsefe bölümü de Reichenbach’la birlikte yeniden kurulmuştur. (Direk, 1998, s. 94)

Babanzâde Ahmet Naim Bey, üniversiteden tasfiye edildikten sonra emekliye ayrılmıştır. Bir yıl sonra 1934 yılında, *Tecrid-i Sarih Tercümesi* çalışmalarını sürdürürken vefat etmiştir (Kara, 2001, s. 69). Artık Türkiye, Teoman Duralı’nın ifadesiyle “Felsefe-Bilim’e Ramak Kalmışken” yaşananlara, yine onun deyimiyle “Türklüğün gerek din gerekse medeniyet anlamında astarı olan İslâmdan koparılmasına” (Duralı, 2010, s. 15) sahne olmuştur. Bu sebeple, Zeynep Direk’e göre; Türkiye’de felsefenin yeniden kuruluşundan bahsetmek, bir “şiddet”ten, hem de “aşırı şiddet”ten bahsetmektir ve bu büyük sorunla yüzleşilmediği için, “şiddet” iki farklı kutup arasında devam etmektedir (Direk, 1998, s. 95). *Dârülfünûn* ve üniversite tarihindeki böyle tasfiyeler, yükseköğrenim kültürümüzde herhangi bir geleneğin oluşmasına oldukça zarar vermiştir. Bu hususta, Emre Dölen şunları söylemektedir:

Türk Dârülfünûn ve Üniversite tarihine bakıldığında bu kurumlarda ‘islahât’ ve ‘tensikât’ yapılması isteklerinin sürekli olarak gündemde olduğu görülür. Sözlük anlamlarına baktığımızda ‘islahât’ın düzeltme veya iyileştirmeler ve ‘tensikat’ın da düzen verme veya düzenlemeler anlamına geldiği görülür. Ancak, Dârülfünûn veya Üniversite söz konusu olduğunda bu iki masum kelimenin anlamı “tasfiye”dir. Tasfiyenin gerekçesi olarak ilginç

bir görüş üretilmiştir. Buna göre, bu kurumlar iyi işlememekte olup yetersizdirler ve bunun nedeni öğretim üyelerinin iyi olmaması ve yetersizliğidir. Bu kurumların dışında ise çok iyi ve yeterli kişiler vardır ve mevcut kadro tasfiye edilerek onların yerine dışarıdakiler getirilirse sorun çözülecektir. Doğal olarak bütün tasfiyelerde tasfiye edileceklerin listeleri kapalı kapılar ardında hazırlanmış, bunlara hep bilimsel kılıflar geçirilmek istenilmiş ise de öncelikle siyasal nedenler ve ikinci sırada da kişisel çekişmeler etkili olmuştur. Bu bakımdan Türk üniversite tarihi aynı zamanda siyasal tasfiyelerin de tarihidir. Sürekli tasfiyeler bir akademik geleneğin yerleşmesini engellemiş ve üniversite mensuplarını sürekli olarak güvensizlik içine itmiştir. 1933'te Dârülfünûn mensuplarının önemli bir bölümü tasfiye edilerek bunların yerine kadroya alınanlar bu kez ironik bir biçimde 1960'ta tasfiye edilmişlerdir. (Dölen, 2009, s. XX)

1933 yılında, yeniden oluşturulan üniversitedeki felsefe bölümünü kurma görevi de, o dönemin meşhur mantıkçı pozitivistlerinden olan Hans Reichenbach'a verilmiştir. Reichenbach'ın çok sert pozitivist anlayışı Türkiye'deki felsefe camiasında karşılık bulamamıştır. Hem böyle bir akımın ülkemizde tarihsel açıdan zemininin olmaması, hem de kavramsal açıdan ortaya çıkan zorluklar Reichenbach'ın düşüncelerini yeşertmesine izin vermemiştir. Reichenbach daha sonra Amerika'ya Kaliforniya Berkeley Üniversitesi'ne gitmiştir. Reichenbach öncesi 1915-1933 yılları arasında, yukarıda bir kısmından bahsettiğimiz kadronun eğitimliğinde mezun olan öğrenci sayısı 103 idi. 1923-1933 yılları arasındaysa 83 öğrenci felsefe bölümünden mezun olmuştu (Bıçak, 2010, s. 481). Hem bölümdeki yerli ve yabancı hocalar hem de aynı bölümde yetişip orada asistan olan felsefeciler aracılığıyla nesiller birbirini takip edecektir.

İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü, üniversitedeki hemen her bölüm gibi, 1950 yılına kadar, Hans Reichenbach (1891-1953), Ernst von Aster (1880-1948), Walter Kranz (1884-1960), Heinz Heimsoeth (1886-

1975), Joachim Ritter (1903-1974) gibi yabancı hocaların güdümünde teşkilatlanmıştır (Dölen, 2013). Bu hocalar arasında Türkiye'de en uzun kalan Ernst von Aster olmuştur. Macit Gökberk'e göre İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü ancak 1950 yılında Türk hocaların kontrolüne geçmiştir. Ancak bölümde esas değişim onlar tamamen gittiklerinde başlamıştır. 1933 öncesi orada hoca olan şahsiyetler ekseriyetle başka bölümlerden mezun kişilerdi. Felsefe öğrenimi görerek, üniversitede hoca olan ilk kuşak Macit Gökberk kuşağıdır. 1950 sonrası İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü'nü şekillendirecek olan Türk hocalar; Macit Gökberk, Takiyettin Mengüşoğlu, İsmail Tunalı, Nermi Uygur, Nihat Keklik, Bedia Akarsu, Vehbi Eralp gibi şahsiyetler olmuştur. Ayrıca bölümün, o zamanlar çıkarmaya başladığı *Felsefe Arkiivi* adlı dergi de Türk Felsefesi'ne önemli katkılar sunmaya başlamıştır. Ancak bu dönemin felsefî serencamını Duralı şöyle eleştirmektedir:

1933 sonrası birinci ile kısmen ikinci nesil Osmanlı terbiyesiyle yetişmiş Felsefe Bölümü yerli öğretim üyeleri Türkiyede yahut Almanyada rahleyitedrisinden geçtikleri hocalarını ve onların, nice anlamış oldukları kestirilemez, düşüncelerini iyi kötü aktarmak hususunda çaba harcamışlardır. Ne var ki dayandıkları tarihî özgün kültür arkaplanları olmadığından, vasatı bile yakalayabilecek altyapıdan yoksundular. Yitirilmiş tarihî özgün kültür arkaplanının yerini dolduracak yenisinden fersah fersah uzaktılar. İşin daha da acıklı tarafı, tragique/'trajik' durumlarının bilincinde olmamaları. Nasıl olsunlar ki? Felsefenin, kaçınılmaz baş şartı, içinde bulunulan durumun soruşturulması: Kökten eleştiri. Yıkanmış beyinlerin böyle bir becerisi olmaz. Varsa yoksa vur abacıya misâli geçmiş durmadan dinlenmeden kötüleniyor. İslâm medeniyetinden olan atalarımız, Yahudî- Hıristiyan Avrupasının mensûbu olmamaları yüzünden cahil ve hattâ vahşî tanıtılıyorlar. Peki, mezkûr neslin gerek felsefeci gerekse başka mesleklerden okumuş-yazmış zevât, günde beş vakit secde ettiği Batı Avrupa me-

Tablo 1. 1933'ten 1980'lerin başlarına değin Felsefe Bölümünde bellibaşlı mensuplarıyla ilk üç nesil Duralı'ya göre bu isimleri, dördüncü, beşinci ve altıncı nesil takip etmektedir. (Duralı, 2010, s. 30)

BİRİNCİ NESİL	İKİNCİ NESİL	ÜÇÜNCÜ NESİL
Ernst von Aster (1880 – 1948), Mustafa Şekip Tunç (1883 – 1958), Walter Kranz (1884 – 1960), Heinz Rudolph Heimsoeth (1886 – 1975), Hans Reichenbach (1891 – 1953), Hilmi Ziyâ Ülken (1901 – 1974), Suut Kemâl Yetkin (1903 – 1980), Takiyettin Mengüşoğlu (1905 – 1994), Halil Vehbi Eralp (1907 – 1994), Mazhar Şevket İpşiroğlu (1908 – 1985), Macit Gökberk (1908 – 1993)	Hüseyin Batuhan (1921 – 2003), Bedia Akarsu (1921 – 2016), İsmail Tunalı (1923 – 2015), Nermi Uygur (1925 – 2005), Nihat Keklik (1926 – 2017), Teo Grünberg (1927 –)	Uluğ Nutku (1935 – 2014), Tüten Anğ (1935 –), Önay Sözer (1936 – 2022), İonna Kuçuradı (1936 –), Mahmut Kaya (1945 –) Teoman Duralı (1947-2021) Ahmet İnam (1947 -) Şafak Ural (1948 -) Yalçın Koç (1950 -)

deniyetinin, Immanuel Kant'ın deyişiyile, savurgücü içeriğine vâkıfıydı? Ne gezer! En zor, imkânsız diyebileceğimiz mesele yabancı yeni bir kültür âlemini sindirip içleştirmektir. Nitekim bunu dünün o nesli kadar bugünkü de becerememektedir. Öncelikle, Avrupa kültürlerinin kendilerine göre biçimlenmiş oldukları Hıristiyanlık, Avrupamerikanın maddî manevî her köşe bucağına sinmiş gözükmektedir. Hıristiyanlığa başkaldırı gibi algılanabilecekken, Aydınlanmacılığıyla, İnsancılığıyla, maddeci-mekanikci-positivci dünyagörüşüyle Yeniçağ Avrupa medeniyeti bahsi geçen dinin renklerini her soluk alıp verişte duyurur. Hıristiyanlığı ve ona dayalı Ortaçağ Avrupa medeniyeti yaşanmadıktan sonra Aydınlanmacılık da Akılcılık ile İnsanlık dahi anlaşılabilir. Ne resim, ne şiir, ne müzik idrâk olunabilir. (Duralı, 2010, s.16)

4. 1950 Sonrası Türk Felsefe Camiası

1933 yılındaki üniversite reformu öncesi, bu reformun planlanması için Cenevre'den davet edilen Albert Malche'nin İstanbul'da yaptığı keskin dönüşümlerin, o zamanlar bir asistan olarak şahidi olan Macit Gökberk (1908-1993) felsefî serüveni boyunca aydınlanmacı bir tutum sergilemiştir. Ayrıca, Türkçenin bir felsefe dili olarak yeniden oluşturulması, yabancı unsurlardan arındırılması için Türk Dil Kurumu himayesinde önemli çalışmalar yapmıştır. Hans Reichenbach'ın verdiği bazı derslerde de tercümanlık yapmıştır. Ayrıca ona tevdi edilen görev gereği, Reichenbach'ın felsefî görüşünü yansıtan filozoflarla da ilgilenmiş ve bazı çeviriler yapmıştır (Bulutoglu, 2010, s. 231). Doktorasını Almanya'da Berlin Üniversitesi'nde Wilhelm Dilthey'in öğrencisi Eduard Spranger'in danışmanlığında ikmal eden Gökberk'e göre felsefe;

Çağın kültürüne bilinci duyurmak, kültürün gücünü artırmak, bunalım dönemlerinde bütün varlığımızı kucaklamak, sadece teorik aydınlanma değil pratik düzenin ışığına açılan yolları göstermek, hayata rehberlik etmek, karanlık bir anlama sahip hayatı aydınlatmak, din yeterli olmadığından hayatı anlamlandırmak, bugünün insanına ışığını kendi bulmasında yardımcı olmak için kültürel yapı içinde oluşan, ferdin belirlenmesi görevlerini yerine getirmektir. (Bulutoglu, 2010, s. 500-501)

Macit Gökberk'in felsefe için sıraladığı mevzubahis özelliklere uygun davranmadığını, felsefenin uğraşı alanları olarak sıraladığı konularda çalışmaları olmadığını, felsefenin Türkiye'de zayıf olduğu eleştirisini yapıp, bu hususta felsefecilerin felsefeye karşı görevlerini yapmadıklarından hiç bahsetmediğini söyleyen Ayhan Bıçak, onu bu tutumlarından ötürü eleştirmektedir. Ona getirilen bir başka eleştiriye yazmış olduğu Felsefe Tarihi kitabında

hiçbir şekilde İslâm Felsefesi'nden söz etmemiş olmasıdır. Mehmet Vural bu durumu şöyle açıklamaktadır:

Gökberk'in Felsefe Tarihi, Hançerlioğlu'nun Düşünce Tarihi ya da Batılı felsefe tarihi çalışmalarında, örneğin Weber, Tilly, Sahakian, Copleston, Vorlander, Russell'in felsefe tarihleri Antik Yunan'la başlayıp modern çağa kadar incelemelerine rağmen İslâm felsefesine hiç yer verilmemiştir. İslâm felsefesini birkaç paragraf alan felsefe tarihi kitapları da onu tercüme dönemi ve Batı'dan aldıklarını birkaç yüzyıl sonra asıl sahibine iade eden bir köprü olarak yorumlamaktadır. (Vural, 2011, s. 530)

Gökberk'in felsefî anlayışını farklı bir noktadan eleştirenlerden biri de Zeynep Direk'tir. Macit Gökberk'in cumhuriyet sonrası felsefe dünyamızdaki yerini ve tutumunu şöyle dile getirmektedir:

İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü'nün yetiştirdiği ilk cumhuriyet kuşağı felsefecisi sayılabilecek olan Macit Gökberk ile birlikte felsefe içindeki yerimiz, problemimiz ve felsefeden asıl ne beklediğimiz 'ilk kez' açık bir biçimde ortaya çıkar. Felsefî bir kültür, ancak felsefe tarihiyle, Batının yaptığı yolculuğun bir tekrarı ile oluşturulabilir. 'Din' yüzünden gecikmiş bir felsefe, Gökberk'te, Hegel'in ruhuyla yol alan, o 'sondan sonraki trenle' evine dönmeye çalışır. Ama felsefenin bu coğrafyada başlamış olduğu iddiasının avantajına karşın, felsefenin burada tekrar kurulmasını bir eve geri dönüş hikâyesi olarak anlatmak Gökberk için bile pek ikna edici olmaz. Onun acısının odak noktası, asıl eksikliğimiz, Batı'da felsefe Rönesansı ve Aydınlanmayı yaşayarak laikleşirken, bizim din yüzünden olduğumuz yerde kalıp bu yolu katetmemiş olmamızdır. Gökberk, bir toplumun bir diğeriyle aynı deneyimi yaşamadığı için dezavantajlı olduğu fikrini ne kendi sorgular ne de sorgulattır. Bu fikrin, önce kendi gelişimini mutlak kıstas olarak koyup başkalarını yolculuktan dışladıktan sonra dıştakileri kendisine katılmaya davet eden modern Kıta Avrupası düşüncesinin bir tuzağı olduğunu görmemek için çoktan o tuzağa düşmüş ve aslında felsefeye ait olmadığımızı kabul etmiş olmak gerekir. Macit Gökberk, Alman düşüncesi geleneğini izleyerek, kurtuluşumuzu Avrupa'nın misyonuna katılmakta bulurken, aydınlanmanın ötekiyle ilişkisindeki çelişkili ruhunu da kaba bir din-felsefe karşıtlığı ile gizlemeyi başararak yeni felsefeciler kuşağı için oldukça ikna edici bir çerçeve çizmiştir. Böylece, felsefe ile aramızdaki ilişki bir ait olmama yasına ve aidiyet özlemine dönüşmüş ancak felsefeye ait olmak ya da olmamak denen kavramların gizliden gizliye, felsefe-

nin 'asıl sahibi' ve 'mülkiyeti' gibi kavramları içerdiği politik bir şekilde sorgulanmamıştır. (Direk, 1998, s. 87-88)

Gökberk, aydınlanma düşüncesini, Türkiye'nin birçok sorundan kurtulabilmesi için tek kurtuluş yolu olarak görmüş, Türkiye'nin de Batı gibi aydınlanma çağına girip Batılılaştığını ve Batı'nın geçirdiği aşamaları Türkiye'nin de geçirmek zorunda olduğunu savunmuştur.

İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü'nün reform sonrası hocalarından Takiyettin Mengüşoğlu (1905-1984), doktorasını aynı Macit Gökberk gibi Almanya'da Berlin Üniversitesi'nde 20. Yüzyılın en önemli metafizikçilerinden olan ünlü Alman filozof Nicolai Hartmann'ın (1882-1950) yanında ikmal etmiştir. Felsefeyi, felsefî antropoloji üzerinden temellendirerek, insanın yeryüzündeki başarılarını fenomenolojik açıdan ele almıştır. Hocası olan Hartmann'ın ortaya koyduğu yeni ontolojiyi, yeni bir antropolojiyle tamamlamayı gaye edindiğini bildirmiştir. Bu sebeple yapmaya çalıştığı şey, ontolojik temellere dayanan felsefî bir antropoloji olmuştur (Bıçak, 2010, s. 501). Immanuel Kant (1724-1804), Edmund Husserl (1859-1938), Max Scheler (1874-1928), Ernst Cassirer (1874-1945) ve hocası Hartmann'ın düşüncelerinden etkilenmiştir. Mengüşoğlu, mevzubahis nirengi noktalarından, çok özgün bir İnsan Felsefesi alanı ortaya çıkarmıştır. Kaleme almış olduğu İnsan Felsefesi adlı çalışması oldukça özgün olmakla birlikte, Uluğ Nutku, Ioanna Kuçuradi, Ahmet İnam ve Teoman Duralı gibi başka Türk filozofları da etkilemiştir. Kuçuradi, Mengüşoğlu'nun İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü'nde asistanlığını da yapmıştır. Mengüşoğlu'nun Türkçe'de neşredilmiş; İnsan Felsefesi, Felsefeye Giriş, Fenomenoloji ve Nicolai Hartmann, Kant ve Scheler'de İnsan Problemi: Felsefî Antropoloji için Kritik Bir Hazırlık başlıklı özgün çalışmaları bulunmaktadır. Ayrıca, "Husserl ve Scheler'de Bilginin Hududu" başlıklı Almanca kaleme aldığı doktora tezi Berlin Üniversitesi tarafından yayınlanmıştır. Mengüşoğlu, özetle felsefeyi felsefî antropoloji üzerinden tanımlamış ve temellendirmiştir. Felsefenin uğraştığı sorunları, izmlerle hesaplaşarak felsefî bir tutumla inceleyip tanıtmıştır. Özgün bir şekilde felsefe yapmanın örneklerini sunmuştur ancak felsefenin kendi kültürel ortamında nasıl yapılacağı üzerinde pek durmamıştır (Bıçak, 2010, s. 504). Mengüşoğlu, felsefî ilgisini, yeryüzünde ayrıcalıklı bir konuma sahip olan insanın fenomenlerine yöneltmiş, "İnsan Felsefesi" adlı eserinde insanın bütün yapıp ettiklerini ve o yapıp etmelerinin ürünü olan başarılarını sistematik bir şekilde inceleyip oldukça özgün fikirler ileri sürmüştür (Bulutoglu, 2011, s. 175-201). Türk felsefesine yapmış olduğu özgün katkılar, ayrıca bir başka Türk felsefeci Uluğ Nutku (1935-2014) tarafından varoluşçu felsefe bağlamında farklı veçheleriyle ele alınmıştır.

Reform sonrası İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü'nde hocalık yapmış olan şahsiyetlerden biri de Halil Vehbi Eralp'tır (1907-1994). O da Macit Gökberk gibi Selanik doğumludur. 1927-1928 yıllarında İstanbul'da

felsefe zümresindeki derslere katılmış, ardından devlet tarafından yapılan bir sınavda başarılı olduğu için Fransa'ya felsefe öğrenimi yapması için gönderilmiştir. Bordeaux ve Sorbonne'da felsefe, sosyoloji, psikoloji, mantık tahsili görmüş ve 1932 yılında tekrar yurda dönerek evvela Konya Erkek Lisesi'nde, sonra Kadıköy Lisesi'nde felsefe öğretmenliği yapmıştır. 1933 yılındaki üniversite reformu sonrası sınavsız olarak felsefe doçentliğine tayin edilmiştir. Prof. Hans Reichenbach'ın bazı derslerini Türkçe'ye çevirip yayınlamıştır. Eralp'ın üç telif kitabı vardır. Bunlardan biri Yahya Kemal ile ilgilidir. Onunla olan yakın dostluğu, milli kültüre olan yakın bağlılığını gözler önüne serer. Çevirileri arasında Alfred Weber'den yaptığı "Felsefe Tarihi" adlı kitap, Türkiye'deki felsefe tarihine dair bilinci artıracak çalışmalar arasındadır (Karaböcek, 2010, s. 215-228). Bölümde yıllarca önemli bir ders olan Mantık derslerini okutmuştur. 1961-1966 yılları arasındaysa Modern Mantık derslerine Teo Grünberg girmiştir. Grünberg daha sonra Hüseyin Batuhan ile ODTÜ'ne giderek, orada yeni bir felsefe bölümünün kuruluş çalışmalarına katılmıştır. Orada kurulmuş olan felsefe bölümü ileride nice başka mühim felsefecilerin yetişmesini sağlayacaktır. Bunlardan biri Arda Denkeldir (1949-2000). Arda Denkeldir, ODTÜ'nde Teo Grünberg, Hüseyin Batuhan ve Cemal Yıldırım gibi felsefecilerin derslerine katılmış, daha sonra doktora için Oxford Üniversitesi'ne gitmiştir (1972-1977). Orada doktorasını tamamlayıp döndükten sonra 1982 yılında Boğaziçi Üniversitesi Felsefe Bölümü'nün kurulmasında büyük rol oynamıştır. Cambridge University Press'in 1996 yılında yayınladığı *Objects and Property* adlı eseri özellikle Avrupa analitik felsefe çevreleri tarafından ilgiyle karşılanmıştır. Analitik felsefe camiasında kitapları, makaleleri hâlâ büyük ciddiyetle okunmakta ve irdelenmektedir.

İstanbul Üniversitesi'nin ilk kadın profesörü olan Bedia Akarsu (1921-), felsefe bölümünde, Hilmi Ziya Ülken, Mustafa Şekip Tunç, Halil Vehbi Eralp, Mazhar Şevket İpşiroğlu, Macit Gökberk ve Takiyettin Mengüşoğlu gibi hocaların yanında yetişmiştir. O dönemde bölümde olan yabancı hocalardan Ernst von Aster'in yanında başladığı doktora çalışmasını, Aster'in ölümü nedeniyle yine aynı bölümde hoca olan Prof. Joachim Ritter'in danışmanlığında, 1954 yılında ikmal etmiştir. 1956-1958 yılları arasında Heidelberg Üniversitesi'nde ünlü Alman filozof Hans Gadamer'in yanında çalışmış ayrıca Alfred Weber'in bazı seminerlerine katılmıştır. 1968 yılında İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü'nde felsefe profesörü olmuştur. 1988 yılında Adana Çukurova Üniversitesi Felsefe Bölümü'nü kurmak üzere görevlendirilmiştir. Dil ve ahlâk üzerine yaptığı felsefî çalışmaların yanı sıra özellikle de Cumhuriyet sonrası Türkiye'de Atatürk devrimlerinin daha iyi anlaşılması için çaba göstermiş, bu devrimleri aydınlanmacı bir çizgide ele almıştır. Ona göre;

Türkiye Cumhuriyeti'nin felsefî temelleri, Avrupa'da Rönesans ile başlayıp 18. Yüzyılda doruğuna ulaşan Aydınlanma Felsefesi'dir. Bu felsefenin getirdiği temel kavramlar la-

iklik, özgürlük, eşitlik, insan hakları ve ulus düşüncesidir. Akarsu, Atatürk devriminin tek bir şeye, Batılı olmaya yöneldiğini söylemiştir. Akarsu, Batılı olmayı, akla ve bilime güvenme düşüncesini kendisine amaç edinmek, zamanının doldurmuş geleneklerden, anlamını yitirmiş değer ve biçimlerden kopup akıl ve bilimin aydınlattığı yolda hayata yeni bir düzen vermek olarak tanımlamış ve Atatürk devrimini bir Türk Aydınlanması olarak göstermiştir. (Bağdatlı, 2010, s. 265)

Bedia Akarsu, Alman hocaları Ernst von Aster, Joachim Ritter'in etkileriyle Çağdaş Felsefe alanında da çalışmalar yapmıştır. Ayrıca Macit Gökberk ile birlikte Türkçe felsefe terimlerinin oluşturulması çalışmalarına katılmıştır.

İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü'nün bir diğer hocası da Nermi Uygur (1925-2005) idi. Nermi Uygur, Galatasaray Lisesi sonrası girdiği İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü'nden mezun olduktan sonra Almanya Köln Üniversitesi'ne gitti. 1950 yılında mezun olduğu İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü'nde asistan oldu. Onlarca eser kaleme aldı. Felsefeyi, edebî bir tür olan deneme aracılığıyla aktarmaya çalıştı. Ayhan Bıçak'a göre Uygur;

Türkiye'deki felsefenin bugünkü durumu için, tümüyle kültür dokusunun geçmişteki oluşumunda kök salan çeşitli nedenlerle araştırılmasının, felsefe bilincine önemli yararlar sağlayacağına inandığını bildirmiştir. Felsefeyi iyileştirme yollarından biri olarak, kültürel yapının araştırılmasıyla ilişkilendirilmesi çok önemli bir tespittir. Bununla birlikte felsefenin gelişmesi için geçmişteki felsefemizi canlandırmak isteyenleri de eleştirmiştir. (..) Geçmişteki felsefenin yeterliliğine inanıldığına, çalışma, yenilik ve değişme isteği geri kalır. Felsefenin akışını durdurur. Felsefeye, yalnızca geçmişten üretilenlere dayanarak bakım gösterebileceğini savunmak, türlü sarkıncaları birlikte sürükleyen bir tutumdur. Bazı yerlerinin sınırlandırılması ve bazı sarkıncaları giderilmedikçe, bu tutum geleceğin felsefesine hiçbir katkı sağlamaz. (Bıçak, 2010, s. 513-514)

Nermi Uygur, felsefenin genel yapısı ve teknik anlamı etrafında görüşler ileri sürmüştür. Ş. Teoman Duralı (1947-2021) Uygur'un doktora talebesidir. Ayrıca bir başka önemli Türk felsefeci Ahmet İnam (1947-) da Uygur'un danışmanlığında başladığı doktorasını, onunla yaşadığı bazı sorunlar nedeniyle Takiyettin Mengüşoğlu'nun danışmanlığında devam edip tamamlamıştır. Duralı, hocası olan Uygur hakkında şunları söylemektedir:

Nermi Uygur, bir dil büyücüsü, öte yanda da gerek sözlü gerekse yazılı ifâde bakımından bir 'harika çocuk'tu (enfant prodige). Dünyanın başta gelen edebî dillerinden üçünde uslup

incelikleri gösterecekcesine ustalaşmıştı. Felsefe tarihinin üç ana durağı Descartes, Kant ile Husserl felsefelerinin üstâdı olup Çağdaş filozof kimliğinde fenomenolojik, hermeneutik ile analitik doğrultularda felsefe yapmağa teşebbüs etti. Haddizâtında herhangi bir felsefe sorununa el atmaktan ziyâde ilgisinin odağında 'felsefeüstü' (Y→Fr métaphilosophie) felsefe yer almaktaydı. Başka bir anlatıyla, onu uğraştıran 'felsefe'nin ne olduğu sorusuydu. Felsefe sorununu, Analitikciler gibi, dil aracılığıyla çözmeği denedi. Yaşama felsefesiniyse, —Husserlvârî— fenomenolojik açıdan görüp anlayıp anlamlandırmağa gayret gösterdi. (...) Nermi Uygur da, üstüne binâ edeceği felsefesinin dilini, söz dağarıyla, uslubu ve cümle kuruluşuyla kendisi inşâ etme cihetine gitmiştir. Buna mecbur muydu? Elbette mecburdu. Dil olmadan felsefe olurmu? Türkiyede felsefe yapan herkes kendine mahsûs bir felsefe dili oluşturmaktadır. Nice felsefe yapan varsa, onca felsefe Türkçesi var. Ortak anlaşılır bir felsefe Türkçesi olmadıkça Türkiye Türk felsefesinden söz edilebilirmi? Felsefenin giriş kapısı, eleştiridir. Yürürlükteki hâkim akımlara, çığırlara, dünyagörüşlerine kendi geçmişinizde bulabileceğiniz bir esin kaynağından nemalanan fikirle, tasavvurla karşı çıkamandıktan sonra felsefe yapamaz, inşâ edemez, ortaya seçenek oluşturabilecek özgün bir tek-lifle çıkamazsınız. Yeniçağ Avrupasında çığırından çıkarılmış 'neden' sorusu ve buna bağlı 'nedensellik' sorunluluğunun, sorunsalının İslâm felsefe-bilim geçmişimizdeki durumu neydi? Cevabın, hiç yoksa, yarısı, fursuzca çöpe attığımız sözlerde, kelimelerde gizlenmiştir. Felsefîleşmiş diliniz varsa, felsefe(- bilim) de hatırı sayılır mesâfe katetmiş sayılırsınız. İşte gerek kavî edebî dilin katledilmiş olması gerekse toplumda ciddî sorunlara katıyetle rağbet edilmemesi, Hilmi Ziyâ'da gördüğümüz gibi, Nermi Uygur'un da hafifmeşrep felsefeye meylederek 'minder' dışında 'güreş' tutmasına yol açmıştır. (Duralı, 2010, s.29-30)

Reform sonrası bir başka önemli felsefecilerimizden, 1960 yılına yani görevden alınana kadar İstanbul Üniversitesi'nde hocalık yapan ve "Varlık ve Oluş" (1969), "Ahlâk" (1946) gibi mühim eserlerin müellifi olan Hilmi Ziya Ülken'in, 1953 yılı itibarıyla asistanlığını yapmaya başlamış olan Nihat Keklik (1926-2017) Cumhuriyet sonrası Türk-İslâm Felsefesi'ne dair yaptığı önemli çalışmalarla bilinmektedir. Galatasaray Lisesi'ndeki eğitiminin (1939-1948) ardından İstanbul Üniversitesi Arap-Fars Filolojisi Bölümü'nden mezun olan Keklik aynı yıl (1953) Felsefe Tarihi Kürsüsü'nde İslâm felsefesi dersi asistanlığı için açılan kadroya başvurarak asistan olmaya hak kazandı. Hilmi Ziya Ülken'in 1960 yılında üniversiteden ayrılmasından sonra onun yerine dersler vermeye başlamış ve sonrasında da İstanbul Üniversitesi

tesisi Felsefe Bölümü'nde "Türk-İslâm Düşüncesi Tarihi Kürsüsü"nü kurmuştur. Bu alanda büyük boşlukları doldurmuş olan Nihat Keklik,

Mehmet Ali Aynî, İzmirli İsmail Hakkı, Hilmi Ziya Ülken çizgisinin devamı niteliğinde görülmekte ve kürsünün kurulması da bu hattın neticelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Dârülfünûn'dan üniversiteye geçişten sonra felsefe bölümünde İslâm felsefesinin ders olarak okutulması ve bir kürsü/anabilim dalı haline dönüşmesinde şüphesiz en büyük katkı Nihat Keklik'e aittir. (Şenel, 2011, s. 218)

Nihat Keklik'in Türk-İslâm felsefesine katkıları çok büyüktür. Arapça, Farsça, İngilizce, Fransızca, Almanca ve Grekçe bilen Keklik, yirminin üzerinde telif eser neşretmiştir. Bu eserleri arasında tasavvufla ilgili olanları ayrıca dikkat çekicidir. Ayrıca daha sonra yine Türk-İslâm düşüncesine ilmî anlamda hizmet edecek olan Mahmut Kaya ve Bekir Karlıağa gibi şahsiyetlerin doktora hocasıdır. Cumhuriyet öncesi var olan ve bir süre sınırlı / kısıtlı ilerleyen Türk-İslâm düşünce hattı, Nihat Keklik sayesinde tekrar güçlenmiş ve birçok önemli boşluğu doldurmuştur.

İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümünde İslâm yasağının belini kıran, bundan dolayı da destan kahramanı diyebileceğimiz Sayın Nihat Keklik'tir. 'İslâm'da felsefe var mıydı?' diye sormak bile câiz değilken, Nihat Keklik, 1970li yılların başlarında Türk İslâm Düşünce Tarihi adlı kürsüyü kurarak bir ilki gerçekleştirmiştir. Bu yolla İslâm medeniyet dairesinde dört dörtlük bir felsefe-bilim geleceğinin varlığından sağır sultan bile haberi kılınmıştır. (Duralı, 2010, s. 30-31)

Cahid Şenel, Nihat Keklik'in üniversite reformundan çok sonra Türk-İslâm Düşüncesi Tarihi Kürsüsü kurulmasına dair çabaların değerini şöyle açıklar:

Üniversite reformuyla birlikte Türkiye'ye gelen mantıkçı-pozitivist akımların da etkisi altında kalan Alman hocaların felsefî anlayışıyla gelişen felsefe bölümünde İslâm felsefesinin bir ders olarak okutulması bir yana disiplin olarak 'Metafizik'in felsefe dışına itilmesi söz konusuydu. Öyle ki felsefe bölümünün Türk hocaları da aynı kabulden hareket etmekte, gerek Takiyüddin Mengüşoğlu gerekse Nermi Uygur metafiziği felsefenin dışında bir disiplin olarak görmekteydi. Reichenbach'ın sezgiciliğin önde gelen isimlerinden Bergson'un kitaplarının Felsefe Seminer Kitaplığı'ndan çıkartılarak psikoloji bölümüne gönderilmesini talep etmesi, dönemin felsefî ve siyasi algısını anlamaya yardımcı olacak önemli bir hadise olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca bu olay böyle bir temel üzerine

kurulmuş felsefe bölümünde İslâm felsefesinin ders olarak okutulmasının üstelik Kürsü düzeyinde kendisine yer verilmesinin önemini anlamak bakımından oldukça önemlidir. (Şenel, 2011, s. 224)

Nihat Keklik, Teosofi, Mantık ve Felsefe alanında yazmış olduğu birçok kaynak eserle büyük bir boşluğu doldurmuştur. 2017 yılında İstanbul'da vefat etmiştir. Bugün Türk-İslâm Düşünce Tarihi anabilim dalındaki geçmişten günümüze gelen mirası Mahmut Kaya'nın emekli olmasıyla birlikte M. Cüneyt Kaya, Cahid Şenel gibi felsefeci akademisyenler üstlenmiş olup bu alandaki çalışmalara devam etmektedirler.

Türkiye'de, Cumhuriyet sonrası Üniversite Reformu ile birlikte *Dârülfünûn*'un yerine Batıdaki örnekleri göz önünde bulundurularak kurulan İstanbul Üniversitesi'nin Felsefe Bölümü, 1950 sonrası Türkiye'ye felsefeci yetiştiren bir kurum gibi olmuştur. Hans Reichenbach'ın gözetiminde kurulan bölümde, onun 'pozitivist' düşüncelerinin bazı nedenlerden ötürü çok fazla yer edinememiş olması, daha sonra meselenin zorluğunu kavrayıp Amerika'ya yerleşmesi, ardından bölümde etkisi olan Ernst von Aster'in Türk-İslâm Felsefesi'ne daha ilgili ve hakkaniyetli olması, Türk Felsefesi'nin önünü açmıştır. Her ne kadar, Reichenbach'ın düşüncelerini burada yeşertmek için başarısız olduğu söylene de, Türk felsefeci Abdülbaki Nusret Hızır (1899-1980), Reichenbach'ın asistanlığını yapmış ve anlattığı konulardan etkilenmiştir. Almanya'da Fizik, Matematik, Felsefe, Müzik gibi alanlarda öğrenim görmüştür. Türkiye'de bilimsel felsefeye dair düşüncelerin yeşertilmesi için daha sonra Ankara Dil-Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü kurucusu ve hocası olarak çaba göstermiştir. İstanbul Üniversitesi, daha sonra Anadolu'da açılacak birçok üniversitenin de akademisyen menbaı olmuştur. Bir merkez görevi görmüştür. Örneğin, Türkiye'de Estetik alanında mühim eserler neşretmiş, estetiği temel bir felsefe disiplini olarak kurmak istemiş olan İsmail Tunalı (1922-2015), uzun yıllar İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü başkanlığını yürütmüş ve aynı zamanda Erzurum Atatürk Üniversitesi'nin kuruluş çalışmalarında da görev almıştır.

Cumhuriyet sonrası, hem dünyadaki hem de Türkiye'deki siyasi gelişmeler birçok hususta belirleyici olmuştur. Örneğin, İkinci Dünya Savaşı sonrası Avrupa'da, evvela Almanya sonrasında da Fransa'da popüler bir akım olan Egzistansiyalizm (Varoluşçuluk) 27 Mayıs 1960 tarihindeki ülkemizde darbe sonrası kendi felsefî ve edebî camiamızda da popüler olmuş ve o dönemde bazı entelektüellerimizi, edebiyatçılarımızı etkilemiştir. Bu husus, apayrı bir araştırma konusudur. 73 muhtırası, 12 Eylül 1980 darbesi, soğuk savaş dönemi, 90 sonrası dünyanın iyice dönüşmeye başlaması derken ülkemizdeki değişim ve dönüşümler de gözle görülür bir şekilde artmış, buhran ve krizler her zaman diri kalmıştır. Bu dönüşümleri ciddi bir şekilde okuyan, birçok meselenin özünü kavramaya çalışan, geçmişimizdeki ve şimdiki sorunlarımızı

layıkıyla anlamaya çalışan ve bunun için çaba gösteren özgün düşünürlerimiz her daim, her devir olmuştur.

Nurettin Topçu (1909-1975), Cemil Meriç (1916-1987), Erol Güngör (1938-1983), Ahmet Yüksel Özemre (1938-2008) gibi şahsiyetlerimiz birer mütefekkir olarak Türk düşüncesine çok önemli hizmetlerde bulunmuşlardır. Daha nice böyle şahsiyetlerimiz vardır ve hepsine bu makalede ayrıntılı yer vermek mümkün değildir.

Bu şahsiyetler arasında Nurettin Topçu, Türk düşünce hayatında çok ayrı bir yere sahiptir. Topçu, Cumhuriyet sonrası Türk Felsefe camiasının en özgün şahsiyetlerinden biridir. İstanbul Erkek Lisesi'ndeki öğrenimi sonrası (1928) girdiği yurtdışı eğitim imtihanını geçerek Fransa'ya gitmiştir. Orada evvela Fransızca öğrenmiştir. Strazburg'ta birçok farklı alanda öğrenim görmüş, Sanat Tarihi alanında ayrıca lisans okumuştur. Strazburg'da yazmaya başladığı ahlâk felsefesiyle ilgili hazırladığı *Conformisme et Révolte* başlıklı doktora tezini 2 Temmuz 1934 tarihinde Paris Sorbonne Üniversitesi'nde savunmuştur. Tezinin niteliği ve savunmasındaki başarısından ötürü ödüllendirilmiştir. Ona başarısından ötürü verilmek istenilen hediyelerin yerine Sorbonne Üniversitesi kulesinde 24 saat boyunca Türk bayrağı dalgalandırılmasını talep etmiştir. Cumhuriyet sonrası Avrupa'ya tahsil için giden Türk talebeler arasında ahlâk konusu üzerinde yoğun bir şekilde çalışan ilk talebe ve Sorbonne'da felsefe doktorasını ikmal eden ilk Türk Nurettin Topçu'dur. Tezini bitirdikten sonra orada kalması için teklifleri kabul etmemiş ve doktora savunmasının hemen ardından 1934 yazında yurda dönmüştür. Döndükten sonraki ilk eğitim öğretim döneminde, Galatasaray Lisesi'nde felsefe öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Sonrasında bazı hususlardaki dürüstlüğünden ötürü orada barındırılmamış ve çeşitli illerde, liselerde felsefe öğretmenliği yapmıştır. İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü'nde Bergson üzerine hazırladığı doçentlik tezi Ernst von Aster tarafından mükemmel olarak değerlendirilmiş olsa da Mustafa Şekip Tunç tarafından nedensiz bir şekilde kabul edilmediğinden, orada kadro alamamıştır. Hilmi Ziya Ülken'in desteğiyle eylemsiz doçent olarak bir süre dersler vermiştir. Topçu'nun fikirlerinin Türk düşünce hayatına kazandırılması için Ezel Erverdi ile birlikte çok ciddi ve takdire şayan hizmetlerde bulunan İsmail Kara'nın Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi için yazmış olduğu Nurettin Topçu maddesinde şunlar yazılıdır:

Anadolu'yu, tarih ve kültür olarak Selçuklu-Osmanlı tecrübesini merkeze alan, buradan en geniş ve belirleyici daire olarak İslâm'a ve özellikle tasavvufa intikal eden, Batı dünyasına ve insanlık tecrübesine uzanan bütüncül bir düşünce dünyası vardır. Meselelere ahlâk üzerinden yaklaşır. Cumhuriyet devri Türk felsefecileri ve aydınları arasında ahlâk konusunda en çok yazı kaleme alan ve bu alandaki vurgularını bütün hayatı boyunca sürdüren kişi Nurettin Topçu olmalıdır.

Doktora tezinde geliştirdiği isyan ahlâkı fikri M. Blondel'in, bazı bakımlardan Immanuel Kant ve Henry Bergson etkileri taşıyan hareket (action) felsefesinden ilhamla determinist, rasyonalist, sosyolojist, pragmatist ahlâk anlayışlarının karşısında bir düşünce, bir tez olarak teşekkül etmiş ve gelişmiştir. Çıkardığı derginin adının Hareket olması doğrudan bu çizgiyle alakalıdır. İlk yazularından itibaren bir taraftan Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesini hesaba katarak fakat onu aşmayı hedefleyerek tenkitçi bir bakış açısıyla yeni bir insan, millet, devlet modeli inşa etmeye çalışırken diğer taraftan bunların o günün şartlarında ve tarihten gelen sağlam zeminler üzerine oturmasını mümkün kılacak bir rönesans fikri, bir tarih, ilim, sanat, ahlâk, felsefe, tasavvuf ve din anlayışı geliştirmeye yönelmiş, metafiziği dışlayan felsefi temayüllere karşı çıkmış; duygu, akıl, sezgi ve aşk kavramlarını yeniden yorumlayıp ahlâk ağırlıklı bir felsefe kurmuştur. Kendisinden önce başlayan Anadolu milliyetçiliğini İslâm merkezli bir yoruma taşımış, bunu yaparken Turancılığı, ırkçılığı ve topraktan tamamen kopuk milliyetçilikleri, İslâmcılığı eleştirmiş, modernizmin katı ölçütlerine boyun eğmeden Batı, Doğu ve İslâm medeniyetlerini mukayeseli şekilde ele almayı denemiştir. Kapitalizm, komünizm, sosyalizm, kültür ve medeniyet, sanayileşme, kuvvet ve teknoloji meselelerini büyük ölçüde dönemindeki yaklaşımlardan farklı bir üslup ve muhteva ile tartışmıştır. Türkiye'nin kapitalist ekonomik sisteme ve ahlâk anlayışına, bunların üzerinden Amerikan sempatanlığına doğru kaymaya başladığı Demokrat Parti iktidarının ilk yıllarından itibaren İslâm/Anadolu sosyalizmini savunmuş, maarif, mektep ve din eğitimi konularını özellikle işlemiş, bir hareket adamı olarak yaşama zevkini bırakıp yaşatma aşkına gönül verecek, sabırlı ve azimli, gösterişsiz çalışan, ruh cephesinin 'maden işçileri' olacak idealist bir nesil yetiştirmek için çaba göstermiştir. (Kara, 2012: 249-250)

Topçu'nun Anadolu Sosyalizmi ya da Hareket Felsefesi gibi düşünceleri özgün düşünceler olmakla birlikte, bu düşüncelerinin tasavvuf ahlâkıyla yakın ilişkisi vardır. Onlarca eser neşreden Topçu aynı zamanda Hareket Dergisi'ni çıkarmıştır. Türkiye'nin körü körüne batılılaşmasına karşı, ayakları kendi topraklarının irfanına basan evrensel bir düşünce oluşturmaya çalışmıştır. Ne yazık ki Türkiye'nin gittikçe kapitalist bir kültüre adım atmasıyla, Topçu'nun düşünceleri de birçok benzer düşüncelere sahip mütefekkirlerimiz gibi kendi cephelerine gömülmüştür.

Cumhuriyet sonrası Türkiye'sinin en önemli âlim, mütefekkir, bilim adamı ve mutasavvıflarından Ahmed Yüksel

Özemre'nin (1938-2008) talebelerinden olan Ş. Teoman Duralı, Türk Felsefesi'ni "kırıldığı, koparıldığı" yerden tekrar tamir etme çabası gütmüştür. Duralı, Özemre'nin hayrülhalefim dediği gönüllü talebelerindendir.

Birçok mühim felsefî özgün eserin müellifi mütefekkir, filozof Şaban Teoman Duralı 7 Şubat 1947 tarihinde Zonguldak'ta dünyaya gelmiş ve 6 Aralık 2021 tarihinde İstanbul'da vefat etmiştir. Felsefe Tarihi, Biyoloji Felsefesi, Ahlâk Felsefesi, Medeniyet Felsefesi, Tarih Felsefesi, Siyaset Felsefesi gibi alanlarda hem eserler neşretmiştir, hem de benzer alanlarda kendilerini geliştirmiş birçok talebe yetiştirmiştir.

Teoman Duralı, "Sorun Nedir?" adlı eserin ilk baskısının önemli bir bölümünü teşkil eden aynı zamanda müstakil bir eser olarak da yayınlanan *Omurgasızlaştırılmış Türklük*'te; kaybolmaya, ortadan kalkmaya namzet Türklüğün ne olduğunu, ne anlama geldiğini sorgulamaya çalışır. Bu eserine ilham olan şey, *Jose Ortega y Gasset*'in (1883-1955) İspanya'nın omurgasızlaştırılması sorunu hakkında yazdığı "Omurgasızlaştırılmış İspanya" başlıklı bir makalesidir. Duralı bu makaleyi 80li yıllarda okumuştur. Zira Gasset, Duralı'nın tarihte Türklerden başka soyca en karışmış dediği "İmparatorluk Milleti" olma gücüne sahip olmuş olan İspanyollardandır ve bu millet bizle bazı hususlarda kaderdaştır. Bu sebeple, Duralı'nın o makaleyi okur okumaz aklına ilk gelen şey Türklük olmuştur. İspanya'dan ziyade asıl omurgası alınmış bir millet varsa o da Türk Milleti'dir deyip, bu husus üzerine yoğunlaşmaya başlamıştır. İşte Duralı, bu makaleyi okuduktan yaklaşık 25 sene sonra yayınladığı "Sorun Nedir" (1. Baskı: Mart 2006) adlı eserinin en mühim bölümlerinden olan *Omurgasızlaştırılmış Türklük*'te, Türk olarak dünyaya gelmiş ve böyle yetişmiş, yetiştirilmiş bir insan olarak içinden çıktığı toplumun belirlenimlerini, dönüşümlerini felsefî bir zeminde tespit etmeye ve ortaya çıkarmaya çalışır. Ona göre, Türk Tarihi pervasızca ele alınmıştır. Türk Tarihi meselesi ele alınırken, nerden gelip nereye gitmiş olduğumuz konusunun kapalı olduğunu fark etmiştir. İşte bu metni aracılığıyla Türk Tarihi'nin; nerede başladığını, nasıl bir gelişme göstermiş olduğunu ve bu gelişmelerin bizleri nereye getirdiğini anlamaya çalışır. Talas Muharebesi'ni başlangıç olarak alır, çünkü ondan öncesini çok muğlak ve karanlıkta kalmış kabul eder. Onun için esas olan medeniyettir, İslâm Medeniyeti'dir. Çünkü, toplumumuzda en az önem verilen mesele medeniyet idrâki meselesidir.

Omurgasızlaştırılmanın en yıkıcı hamlelerinden biri olarak yazımızı kaybetmemizi görür. Yazının yitirilmesi Duralı'ya göre Türklüğün omurgasızlaştırılmasının en feci merhalelerinden biridir. Çünkü yazı en büyük servetimizdir ve bizler bu servetten mahrumuzdur. Büyük milletlerden hiçbirinin o kadar çalkantılı günler geçirmiş olmasına rağmen yazılarını kaybetmediğini, Çin, Rusya, İran, Japonya gibi ülkeler üzerinden örneklendirir. Örneğin Mao bile kalkıp Çin yazısını değiştirmemiştir, Lenin kalkıp Kiril yazısını değiştirmemiştir, İran çok

çalkantılı dönüşümler geçirmiş olmasına ve yazılarını Japonya gibi vakti zamanında dışarıdan almış olmalarına rağmen yazısını değiştirmemiştir. Bizde yapılanınsa, geçmişle kurduğumuz „dikey bildirişim“in korkunç bir şekilde kopmasına sebep olduğunu ve Türk kültürünü alt üst ettiğini beyan eder (Duralı, 2020, s.96).

Duralı'ya göre devletleşme aşamasına ulaşabilmiş toplumlardan çok azı, beşerî ya da dirimsel (biyolojik) unsurlardan tümüyle uzaklaşma becerisini gösterebilmiştir. Bu beceriyi gösterebilmiş ve onun deyimiyle „yıldız medeniyet“ seviyesine erişmiş ilk toplumlar olarak Çin, Hint, İslâmöncesi İran ve Hıristiyan Bizans medeniyetlerini görür. Türklerin tarihyse, bilindik hiçbir örneğe benzememektedir. Bu sebeple de klasik İslâm ve Yeniçağ Avrupa'nın kültür ve tarih fozofları tarafından ya yanlış anlaşılmalardır, ya da yalnız algılanıp hor görülmüşlerdir. Yedinci yüzyılda, o dönem yeryüzünün kalburüstü klasik dört medeniyeti, yani Çin, Hint, İran ve Hıristiyan Bizans medeniyetlerinin keşiştiği kavşak noktası olarak Türkistan'ı görür. Türkler, bütün bu medeniyetlerden neşet etmiş unsurları, kendi Göktanrıca, konar göçer-avcı ve çobanlık-hayvancılık, maden işlemeciliği, ordu ile devlet teşkilatlanmacılığı gibi kültürel unsurlarla „mezmetmişler“dir. İşte Duralı bu „gayrimütecânisliği“ olağanüstü görür ve bunu normalde hayal etmenin bile zor olduğunu belirtir. Duralı, *Omurgasızlaştırılmış Türklük* adlı eserinde, bu meseleyi mukayeseli ve derinlemesine bir medeniyet / tarih okuması yaparak ortaya koyar. Bunun yanı sıra çok ciddi bir tarih, coğrafya, antropoloji ve biyoloji okuması da vardır. Medeniyetlerin coğrafi ve tarihi konumlarından yola çıkarak, iktisadi değer olarak ortaya koydukları unsurlara kadar irdeler ve bir senteze varır. Tüm bunları, olağanüstü bir felsefe-bilim ciddiyetiyle yapar (Duralı, 2020, s.95-130).

Duralı'ya göre tarihte kendine özel bir yer edinmiş bütün milletler, çok güçlü bir ülkünün peşinde olmuşlardır. Ülkü, karşı konulmaz bir çağırının açık bir biçime bürünmüş hâlidir. Bu ülkü; Romalıda, Prusya Almanında, İngiliz ile Japon seciyesinde olduğu gibi Türk'ün ruhunda da askerlik ile savaşma sanatında kendini göstermiştir. Bunun yanında Türk'ün başka tarihi bir özelliği vardır o da devlet kurup yönetme yeteneğidir. Türklerin Müslümanlığı kabulünden önce müphem olan imparatorluk devletinin ülkü içeriği, Müslüman olduktan sonra daha belirli hâle dönüşmüştür. Duralı, Türklerin bu gücünü onlarda yakın kan bağı evliliğinin yasak olmasına bağlamaktadır. Kadim Türklerin aile yapıları incelendiğinde onların dışevlilik kültürüne sahip oldukları anlaşılmaktadır ve bu kültür onları daha da güçlü kılmıştır. Çünkü inanç düzlemleri bakımından içevlilik kültürüne sahip olan Almanlar, Moğollar, İsraililer ile Çinlilerde milli karakterleri kavmî bir tabana oturmuştur. Kavmî bir tabandan öte tarihte kendine ayrı bir karakter, seciye ve hulk inşa etmiş milletler, imparatorluk devletlerini gerçekten tesis edebilmişlerdir. Türkler Müslümanlaştıktan sonra yüce bir görev uğruna yaşananlarla ülküsel bir hayat inşa etmiştir ve bunun adı da „Devletiebedmüddet“tir. Müslüman Türk, savaşma gücü ile kabiliye-

tini İslâmdan almıştır. Milli karakterimizi, tüm unsurlarıyla tebarüz ettiren de, İslâm Medeniyeti'nin mühim temsilcisi olan ve özellikle de ondokuzuncu yüzyıl sonlarının Osmanlı Türk kültürüdür. Felsefe-Bilim kültürünün her vechesiyle tekrar oluşmasına ramak kala bu kültür yok olmakla karşı karşıya kalmıştır. Duralı'ya göre, bu kadim kültürün, tarihin ve seciyenin unutulmasıyla sadece Türk Milleti'ne değil bütün insanlığa yazık olur. Dolayısıyla Türk'ün omurgasızlaştırılması demek; Türk'ü İslâm ülküsünden bir şekilde çekip koparmak ve onun mücadele azmini yok etmektir. Dolayısıyla, Duralı'ya göre Devletiebedmüddet ülküsünün kaybı, ruhunu yitirmiş beden demektir. Salt dirimsel yaşayan ve bir sü-rüngenden farkı olmayan, omurgasızlaştırılmış bir beden demektir. Türk omurgasızlaştırılırsa, bütün insanlık omurgasızlaşacak ve hakim küresel zulüm düzenine karşı konulamayacaktır (Duralı, 2011, s. 304-363).

Duralı'nın Türkçe, İngilizce ve tercüme eserleri şunlardır: *Çağdaş Küresel Medeniyet, Anlamı/Gelişimi/Konumu* (İlk baskı 1996 / 2000, Genişletilmiş, gözden geçirilmiş baskı 2019), *Sorun Nedir? Felsefe - Bilim Düşünüşü* (İlk baskı 2006, Genişletilmiş, gözden geçirilmiş baskı 2021), *Sorun Çağının Anatomisi / Çağımızın Felsefe Teşrihi* (2009), *Aklın Anatomisi / Salt Aklın Eleştirisinin Teşrihi* (2011), *Deniz ve Kaşiflik / Şiirler – Hatıralar* (2011), *Omurgasızlaştırılmış Türklük* (2013), *Kutadgubilig Türkçenin Felsefe-Bilim Sözlüğü* (2013), *Gılgamış Destanı* (1998, Tercüme eser), *Felsefe-Bilimin Doğuşu /Aristoteles'te Canlılar ve Bilim Sorunu* (2015), *Felsefe-Bilim Nedir?* (2017), *Hayatın Anatomisi / Canlılar Bilimi Felsefesi - Evrim ve Ötesi* (2018), *A New System of Philosophy-Science from the Biological Standpoint*. (İngilizce kaleme aldığı eser, 2019), *Felsefe-Bilimin Odağında Metafizik* (2019). Duralı ayrıca, 2002 yılı itibariyle çıkarmaya başladığı *Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları Dergisi* ile *Türk Felsefesi'nin* özgün bir şekilde ilerlemesine büyük katkılar sunmuştur.

Duralı'nın yetiştirmiş olduğu talebeler arasında Ayhan Bıçak, Oktay Taftalı, Cengiz Çakmak, O. Faruk Akyol, İhsan Fazlıoğlu gibi felsefeciler vardır. Ayhan Bıçak'ın (1956-), Tarih Felsefesi, Türk Düşüncesi, Felsefenin Kuruluşu, Evren Tasavvuru gibi önemli eserlerin müellifidir. Ayrıca yazımızda bahsettiğimiz Takiyettin Mengüşoğlu, Nermi Uygur, İsmail Tunalı gibi şahsiyetler hakkında da eserler kaleme almıştır. Oktay Taftalı (1957-) Yaşama Felsefesi, Şiir, Batı Aydınlanması, Yerli Düşünce gibi konularda eserler neşretmiştir. Cengiz Çakmak şu anda İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü başkanlığını yürütmekle birlikte, Antik Yunan felsefesinden yapmış olduğu çevirilerle ve Ludwig Wittgenstein'a dair yapmış olduğu çalışmalarla bilinmektedir. O. Faruk Akyol ise Thomas Aquinas hakkında telif eser kaleme almıştır, ayrıca bazı kitapları Türkçe'ye kazandırmıştır. Duralı'nın talebeleri arasında, Türk-İslâm Felsefesi / Bilim Tarihi çerçevesinde çalışmalar yapmış bir başka felsefeci İhsan Fazlıoğlu'dur (1966-). İstanbul Medeniyet Üniversitesi Felsefe Bölümü'nün kurucusudur. Birçok üniversitede ve sivil akademilerde dersler vermektedir. Ayrıca, 2014

yılından beri Uluslararası düzeyde Türkçe ve İngilizce olarak yayımlanan Nazariyat İslâm Felsefe ve Bilim Tarihi Dergisi'ni çıkarmaktadır. Derginin amacı “genel olarak İslâm düşünce tarihindeki nazari geleneklerin, özel olarak da klasik sonrası döneme ait bilimsel birikimin keşfi, incelenmesi ve yeniden yorumlanmasına katkıda bulunmak” olarak açıklanmaktadır. Ayrıca Teklif Düşünce Dergisi'ni çıkarmaktadır.

Ahmet Yüksel Özemre'nin bir başka gönüllü talebelerinden biri de Yalçın Koç'tur (d.1950). Fizik ve felsefe tahsili görmüştür. İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü'nde başladığı kariyerine, ODTÜ ve Boğaziçi Üniversitesi'nde devam etmiştir. Henüz 48 yaşındayken Boğaziçi Üniversitesi'nden emekli olmuştur. Neşretmiş olduğu birbirinden değerli özgün felsefi eserlerle; bilim, dil, mantık ve felsefe tarihindeki kalıplaşmış bazı düşüncelere dair yeni yaklaşımlar getirmektedir. Anadolu Mayası, Determinizm ve Mekân, Dialektik ve Nazariyat, Theologia'nın Esasları, Theographia'nın Esasları, Ahlâk ve Nazariyat, Zihin ve Nazariyat, Nazari Musiki'nin Esasları, Ethica ve Nazariyat, Şuur ve Nazariyat başlıklı özgün eserleri vardır.

5. Sonuç

Avrupa'daki gelişmeler ve dönüşümler ışığında, medrese tarzı eğitim düzeninden Dârülfünûna oradan da üniversite kurumuna geçiş, kendi anlam küremizde birçok kırılmaya ve farklı oluşumlara sebep olmuştur. Bu kadar fazla ve hızlı dönüşümlerin yaşanmış olduğu 19. Yüzyıl, elbette kendi coğrafyamızda da çok fazla ve hızlı dönüşümlerin/oluşumların ortaya çıkmasına sebep olacaktı.

19. Yüzyılın ikinci yarısında kurulan Dârülfünûnda sadece felsefe dersleri vardı, henüz bölüm yoktu. Dârülfünûn faaliyetlerini dondurup, 1900 yılında eğitim-öğretime yeniden başladığında müstakil felsefe bölümü kurulmuştur. Bu dönemde çoğunlukla alanı felsefe olmayan kişiler öğretim kadrosunda yer almıştır. Bu şahıslar da iki farklı yolda ilerlemişlerdir. Bir tarafta, medrese geleneğinden gelen, Arapça ve Farsçaya vâkıf, belâgat, bediiyât, sarf ile nahv çeşidinden dil ile ifadeye dair konuları ve hadis, fıkıh, kelâm, tasavvuf gibi İslâmî ilimleri felsefeyle karıştıranlar vardı. Diğer taraftaysa, Fransızca'ya hâkim olup sosyoloji, siyaset, hatta gazetede köşe yazarlığını felsefe yapmak olduğunu sananlar vardı. Söz konusu iki topluluktan birinciye mensup olanlardan kimisinde klasik İslâm felsefesine ilişkin bölük pörçük bazı zayıf tasavvurlar vardı. Peki, o dönemde yeniden felsefe tedrisatına neden gerek duyulmuştu? 12. Yüzyıldan sonra felsefe, İslâm medeniyet dairesindeki itibarını yitirmeye başlamıştı. Felsefeyle hemhâl olmak, Müslümanlığa tersmiş, Tanrıya saygısızlıkmiş ya da tanrıtanımazlığı halka aşılıyormuş gibi algılanıyordu. Bu sebepten ötürü felsefeye karşı çok büyük düşmanlıklar geliştirilmişti. Osmanlı döneminde gerek dini bütün gerekse öyle olmayan düşünürler veya yazarlar felsefenin, gerçekten de Tanrının varlığı fikrini inkâr edip etmedi-

ğini, Müslümanlıkla zıtlaşıp zıtlaşmadığını merak etmeye başlamıştı. Dolayısıyla ikinci gruba dâhil olan zevat, felsefeye birincilerden daha farklı yollardan yaklaşma gereğini duymuşlardır. Tüm bu meraklar ve çabalar yine de köklü bir felsefe geleneği oluşturmada kısır kalmıştır. İslâm âlemini temsil eden Osmanlı, 17. Yüzyılın sonlarından itibaren içine düştüğü ölümcül girdaptan çıkıp kurtulmak amacıyla, başta askerî alandaki yenilikleri teşvik etmek üzere, her çareye başvurmuştur ancak yine de devleti ve vatanı kurtarma teşebbüslerinden hiçbiri derde tam anlamıyla devâ olmamıştır. Buna felsefe alanındaki gelişmeler de dâhildir (Duralı, 2010, s. 13-14).

Siyasi, dini ve kültürel nedenlerden ötürü, bu dönüşümlerden en ağır yarayı belki de Türk düşünce hayatı almıştır. Duralı'nın belirttiği, Fransız Aydınlanma felsefesinin “denemecilik” yönünün ithal edilmesiyle başlayan süreç daha sonra mezkûr ideolojilerin de taklit edilmesiyle devam etmiştir. Türkiye'deki felsefe camiası, Dârülfünûn sonrası İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü üzerinden bu “ithalata” ve “taklit”e katılma ya da karşı çıkma üzerinden bir sentez oluşturmuştur. Bu sentez, hâlâ bile “yaralı bir sentez”dir. Bu minvalde, Remzi Demir'in *Philosophia Ottomanica* adlı çalışmasında ileri sürdüğü sav önemlidir. Bu sav, Türk düşüncesinin, Hint veya Çin medeniyetlerinde ortaya çıkmış, bilgeliklerden neşet etmiş düşünceler gibi, özgün bir düşünce geleneğini içerdiği ve tabii olarak da Avrupa'da ortaya çıkmış düşünce akımlarına benzemeyen kendine özgü veçhelerinin bulunması nedeniyle mühim olduğu savıdır. Her medeniyet, dini/siyasi/coğrafi/kültürel ve iktisadî şartlar nedeniyle, tabii olarak insanlık tarihinde ortaya çıkmış felsefî soru(n)lara farklı yanıtlar vermiştir. Türk düşünce hayatı da, kendine has niteliğiyle, ortaya çıkmış bu soru ve sorunlara yanıt ve çözüm ararken, Avrupa düşüncesinin dayandığı temel ilkeleri kendi anlam küresine entegre etmekle birlikte, kadim felsefî düşüncenin temel ilkelerini ciddiyetle işlemiş ve bir kültür oluşturmuştur (Demir, 2018, s.15-29). Fakat tüm bu çabalara rağmen, reform için hatta Emre Dölen'in konunun mahiyeti açısından daha doğru bulduğu kavram olan “devrim” için (Dölen, 2009, s.XXI) dışarıdan devşirilen görevli kişilerin icraatları ve keskin kararları neticesinde Türk düşünce hayatı çok yara almış ve özgünlüğü zedelenmiştir.

Bu ağır devrim ve reformlara rağmen Hilmi Ziya Ülken, Nihat Keklik, Ş. Teoman Duralı gibi şahsiyetler bir şekilde, devrim ya da reform öncesi var olan damarla bağ kurarak Türk düşünce hayatını kendi köklerine kavuşabilmesi için çaba sarfetmiş, nice talebeler yetiştirmiş ve

ayrıca alanlarında özgün eserler ortaya koymuşlardır.

Nitekim;

Türkiyede ilk olup uzunca süre tek başına görrev görmüş İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümünden özgün denilebilecek bir felsefe(-bilim) geleneği ortaya çıkmamış olmakla birlikte, onun, bu son derece önemli etkinlik alanını, en azından, ülke genelinde toplumumuza tanıtmış bulunması ve bura çıkışlı felsefecilerin yurdun dört bir yanına gerek bizzât felsefe hocası olarak gerekse başka mesleklere intisâb ederek felsefe-bilim meşalesini taşımaları bile başlıbaşına bir başarı hikâyesidir. Filvakî üniversitelerimizdeki felsefe bölümleri, İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümünün ya çocukları ya da torunlarıdır. (Duralı, 2010, s. 32)

Dârülfünûndan üniversiteye geçişte, İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü'nün o günden bugüne yaşadığı değişim, dönüşüm ve oluşumlar, öyle ya da böyle Türk felsefe camiasının şekillenerek devam etmesine sebep olmuştur. Bu süreç, tarihselliği bağlamında bir şekilde devam etmekte ve Türk felsefe camiasını günümüz temsilcileriyle şekillendirmektedir.

Araştırma Etikleri / Research Ethics

Etik kurul izni gerekmemektedir.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Yazar bu makalenin tamamından sorumluluğu kabul etmişler ve gönderilmesini onaylamışlardır.

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar çıkar çatışması olmadığını belirtmiştir.

Araştırma Fonlaması / Research Funding

Bildirilmedi.

Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

Orcid

Mehmet Sabri Genç <https://orcid.org/0000-0001-5757-744X>

Kaynakça

- Bağdatlı, Ö. (2010). *Bedia akarsu'nun felsefe anlayışı*, Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları Dergisi, 18: 253- 279
- Bıçak, A. (2010). *Türk düşüncesi II / Kaygılar*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Bulutoğlu, S. (2010). *Macit gökberk felsefesinin ana çizgileri*, Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları Dergisi, 18: 229-253
- Bulutoğlu, S. (2011). *Takiyettin mengüşoğlu felsefesinin anahatları*, Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları Dergisi, 19: 175-201
- Demir, R. (2018). *Philosophia ottomanica osmanlı felsefesi*, Antalya: Lotus Kitap

- Demirtaş, A. (2018). *Dârülfünûndan üniversiteye öğretim üyelerinin toplumsal profilleri (1900-1946)*. [Doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Direk, Z. (1998). *Türkiye'de felsefenin kuruluşu*, Defter Dergisi, 33: 69-80
- Dölen, E. (2009). *Türkiye üniversite tarihi 1: osmanlı döneminde Dârülfünûn (1863-1922)*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Dölen, E. (2013). *İstanbul Dârülfünûnunda alman müderrisler 1915-1918*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları



- Duralı, T. (2010). *Dârulfünûn felsefe bölümü yüz on yaşında*. Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları Dergisi, 18: 11-33
- Duralı, T. (2011). *Sorun nedir?*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Duralı, Ş. T. (2020). *Omurgasızlaştırılmış türklük*, İstanbul: Dergâh Yayınları
- Kara, İ. (2001) *Bir felsefe dili kurmak*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kara, İ. (2012). Nurettin Topçu. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi içinde* (Cilt 41, 248-253, ss.). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı
- Karaböcek, C. (2010). *H. Vehbi eralp ve düşüncesi*, Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları Dergisi, 18: 215-228
- Özgül, M. K. (2014) *XIX: Asrın benzersiz bir politeknigi: Münif Paşa*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Şenel, C. (2011). *Nihat keklik: hayatı ve çalışmaları*, Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları Dergisi, 19: 217-236
- Vural M. (2011). *Hilmi ziya ülken ve türkiye'de felsefe çalışmalarına katkıları*. Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 9 (17): 519-540

The Adoption of Holacracy in Higher Education: A Scale Development Study

Holakrasinin Yükseköğretimde Benimsenme Düzeyi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Merve Turpçu^{1*} 

¹Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler MYO, Kırşehir Türkiye

Abstract: This study aims to develop a valid, reliable, and convenient data collection tool to measure the level of faculty members' adoption of the holacracy model in university administration. The data of this study were obtained from faculty members working in the faculties of education of state universities in Türkiye in the 2020-2021 academic year. Participation in the study was completely voluntary. The data were collected from a sample of 268 people. Within the scope of the research, the Higher Education Holacracy Scale (HEHS) was used as a data collection tool. The researcher developed the draft form of the HEHS in line with the literature on holacracy. The draft form was presented to 14 experts, one of whom was an expert in measurement and evaluation. Thus, the content validity of the research was ensured. As a result of the analyses, it was determined that the variance explained was 63.228%, the structure consisted of three components, and the fit index values were at a good level. Exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were conducted for the validity of the scale, and Cronbach's Alpha coefficient was calculated for reliability. Item-total correlations examined the discrimination of the scale items. After the analyses, it was determined that this 25-item scale, which is in harmony with its theoretical foundations, is a valid and reliable scale suitable for measuring faculty members' opinions.

Keywords: Higher Education, Holacracy, Scale Development, Validity, Reliability

Özet: Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrası modelini benimseme düzeylerini ölçmek için geçerli, güvenilir ve elverişli bir veri toplama aracı geliştirmektir. Bu araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından elde edilmiştir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Elde edilen veriler, 268 kişiden oluşan örneklemden toplanmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Yükseköğretimde Holakrası Ölçeği (YHÖ) kullanılmıştır. YHÖ'nün taslak formu holakrasie ilişkin literatür doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Taslak form, biri ölçme değerlendirme alanında uzman olmak üzere 14 farklı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Böylelikle araştırmanın kapsam geçerliği sağlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, açıklanan varyansın %63,228 olduğu ve yapının üç bileşenden oluştuğu tespit edilmiş olup uyum indeks değerlerinin iyi düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Ölçeğin geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış, güvenilirliği için ise Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliği ise madde toplam korelasyonları ile incelenmiştir. Analizlerin ardından kuramsal temelleriyle uyum içinde olan 25 maddelik bu ölçeğin öğretim elemanlarının görüşlerini ölçmede kullanılmak için uygun, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Holakrası, Ölçek Geliştirme, Geçerlik, Güvenirlik

1. Introduction

In today's agile world, the existence and necessity of change is frequently expressed. Fierce competition and rapid change, especially in organizations, require organic and flexible organisational agility (Chen, 2017), and managers and the traditional pyramid organisational structure are being questioned (Vakil, 2018). Today, in

the United States and many countries in Europe, it is relatively more likely to find hierarchy-free organisations (Pircher, 2017). On the other hand, it is inevitable that universities, which are one of the oldest organizational structures that have gone through many difficulties (Ortaş, 2004) to produce and disseminate knowledge independently of authority from the past to the present, will also be searching for new challenges. It is stated that the

* İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ merve.turpcu@ahievran.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 27.05.2024
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 27.06.2024
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 03.07.2024
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 11.07.2024



traditional type of university model has lost its validity and it has become imperative for universities to keep pace with change (Ergüder, Şahin, Terzioğlu & Vardar, 2006). However, universities are fully democratic institutions and offer each individual the opportunity to express themselves freely in an environment of mutual debate (Ortaş, 2004). In Türkiye, they are gathered under the Council of Higher Education (YÖK) umbrella. In this context, it is argued that YÖK does not allow the development of an autonomous university consciousness (Ortaş, 2008) and that it makes university administrations bureaucratic and cumbersome (Yılmaz & Cömert, 2011). The management system chosen for universities, whose primary mission is teaching and research, is expected to make these activities as efficient as possible (Rosovsky, 2017). On the other hand, universities should be transformed into autonomous structures that can participate in research, education, training and service provision (Gül & Gül, 2015). For this reason, it may be considered appropriate to try new management structures for universities, which are loosely structured systems. One of these is holacracy.

Holacracy was first introduced as a concept by Brian Robertson in 2007 (Bernstein, Bunch, Canner & Lee, 2016; HolacracyOne, 2013). The “Holacracy Constitution” was then prepared as a guide for practitioners, including the structure, processes and basic principles of the system (HolacracyOne, 2013). Robertson (2015a) defines holacracy as a “social technology” tested in the real world to create an agile and purpose-driven organization. According to another definition, holacracy is a globally tested approach to structuring, managing and operating a purpose-driven, agile organization (Röll, 2014). Graham (2010) defines holacracy as an advanced organizational management system designed to harness collective wisdom in goal-oriented organizations and has roots in sociocracy, agile software methods and other systems. Collins and Hines (2010) say that holacracy replaces hierarchy with self-organising circles that are more natural and organic. It is also argued that holacracy radically changed the way the organization is structured, how power is distributed and how decisions are made (Holacracy™, 2022). Indeed, this approach creates an organization in which the organizational structure continuously evolves while providing more openness, autonomy and empowerment to employees (Röll, 2014). On the other hand, in organizations that apply the model, leadership is not seen as a personal trait. Instead, leadership is available to anyone who chooses to act in the interests of the organization (Vakil, 2018). In this structure, titles such as supervisor, manager, and director are replaced by the “team leader”, who provides guidance to the employees and is not involved in role distribution and assignment processes (Robertson, 2015b). Moreover, each organizational employee assumes more than one role and can leave this role(s) at any time, provided the team leader is notified in advance. On the other hand Noguchi (2015) states that in many organizations implementing holacracy, workers

are not told how to do their jobs, but are expected to be connected to circles in the organization that help them examine problems or new ideas, as well as reward and evaluate each other. Turpçu and Aydın (2024) also state that the implementation of the holacracy model in university administrations of faculty members' equipped with academic freedoms can have positive effects on both the university and university administrations. In this direction, it can be said that holacracy encourages employees to be creative and produce innovation. In the literature review conducted within the scope of the study, there is not any measurement tool which aims to measure the opinions of faculty members at both international and national levels regarding the level of adoption of the holacracy model in university administration. In this framework, the study is thought to be the first of its kind and will make a unique contribution to the field.

The purpose of this study is to test the validity and reliability of the HEHS, which was designed to determine the level of adoption of the holacracy model in university administration according to the opinions of the faculty members'. In this context, answers to the following questions were sought:

1. Is the HEHS a valid data collection tool?
2. Is the HEHS a reliable measurement tool?

2. Method

This study was conducted to develop a scale suitable for determining faculty member's views on the level of adoption of the holacracy model in university administration. The study, which is quantitative research, was designed in a correlational survey design. All data were collected, analyzed, and interpreted accordingly. Descriptive survey model was used within the scope of the study.

2.1. Study Group

The participants were randomly selected based on volunteerism. The study group of the research consisted of faculty members working in the education faculties of state universities in Türkiye. The personal information of the faculty members (university, name-surname, e-mail address, etc.) was accessed through “Higher Education Academic Search (YÖKAKADEMİK)”. The scales, which were transferred to Google Forms, were sent to the participants' academic e-mail addresses with a written ethics committee approval document. The data were collected by answering the scale questions online after the participants were briefly informed about the scales and the study in the first part of the form, and their consent was obtained. The average response time for the scale questions was 12-15 minutes.

Different authors have different criteria regarding the ideal sample size for the validity and reliability analyses of the scale development process. While some authors state that a sample size of 300 would be pretty comfortable for factor analysis (Tabachnick & Fidell, 2013), others state that a sample size of 200 would be sufficient (Comrey & Lee, 1992; cited in Tabachnick & Fidell, 2013, p.613). The sample size depends on the number of items in the scale as a relative criterion. Kline (2014), who argued that the sample size depends on the number of items in the scale as a relative criterion, stated that three times the number of items in the scale should be reached; Nunnally (1978) stated that 10 times the number of items in the scale should be reached (Cited in Akbaş, Karabay, Yıldırım-Seheryeli; Ayaz & Demir, 2019). In this study, reaching five times the number of scale items was taken as a criterion, and this target was reached with 268 participants for the 47-item HEHS sent to 3986 participants. Thus, it was seen that the desired sample size ratio for factor analysis was reached to a reasonable extent for both criteria.

2.2. Data Collection Tool

This study aimed to develop a reliable and valid scale to determine the level of faculty members' adoption of the holacracy model in university administration. For this purpose, the literature was first reviewed (Archer, Forrester-Wilson ve Muirhead, 2016; Eremina, 2017; Fowler, 2018; O'Shea, 2016; Robertson, 2006, 2007; Viðarsson, 2017). It was found in the literature review that there was not a measurement tool regarding holacracy model in university administration. After establishing the conceptual framework through a literature review, the researcher created an item pool consisting of 87 items. Then, the items in the item pool were re-examined by the researcher and thesis advisor and, some of the conceptually repetitive items were eliminated and the number of items in the scale was reduced to 52.

To determine the scope and content validity of the draft measurement tool form, it was presented to 14 experts, 13 of whom were in the field of educational administration and one of whom was in the field of measurement and evaluation. The experts were asked to give their opinions on whether the items in the draft scale form reflected the relevant construct and suggest corrections, if any. Based on the experts' opinions, 5 items were removed, and finally, a form consisting of 47 items was obtained. The draft version of the HEHS was a five-point Likert-type scale, scaled as "(1) Never Adopted, (2) Little Adopted, (3) Average Level Adopted, (4) Highly Adopted, (5) Completely Adopted. In this form, the draft form was made ready for pre-application.

2.3. Data Collection and Analysis

EFA and CFA were conducted to determine the scale's

validity, and Cronbach's Alpha coefficient was calculated to determine its reliability. In the study, the criterion that each observed variable should have a factor loading of at least .70 was considered (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010). At the same time, the criterion of .30 and above in the interpretation of item-total correlations was also met (Büyüköztürk, 2015). In the study, EFA was conducted using SPSS (Statistical Package Program for Social Sciences) and CFA was conducted using AMOS.

3. Findings

The study reviewed whether the HEHS is a valid measurement tool to measure the level of faculty members' adoption of the holacracy model in university administration based on their views. After the validity analysis, it examined whether the scale was a reliable measurement tool.

3.1. Findings for Validity Analysis

First, EFA was conducted with the data set collected from the participants with the HEHS. The suitability for EFA was tested with the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO-MSA) sampling adequacy test, and the KMO-MSA value was calculated as .957. Since the KMO value is close to 1, the current scale is highly used to measure the phenomenon. (Özdamar, 2017) and the suitability of the sample size for factor analysis was determined to be excellent. The result of Barlett's Test of Sphericity, which is used for multivariate normality control, is significant at the level of $\chi^2(595) = 6391,267$, $p < .05$ and the correlation matrix is not a unit matrix (Karaman, 2015) was determined. In line with these results, it was concluded that the data set was suitable for EFA.

In this study, *Principal Component Analysis (PCA)*, one of the factor extraction methods was used. The variance ratios and factor eigenvalues were reviewed to determine the number of factors of the draft scale. However, while deciding the number of factors, the scree plot was also examined in addition to the eigenvalue, and the contribution of the factors to the explained variance was measured (Can, 2014; Pituch & Stevens, 2015). The scree plot of the HEHS is given in ►**Figure 1**.

While analysing the scree plot in ►**Figure 1**, it was taken into account that the point of rapid decline with high acceleration indicates the number of important factors and the intervals between the two points indicate one factor (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014; Seçer, 2013). In this framework, the analyses showed that the scale had a single-factor three-component structure. On the other hand, the distribution of the items to the factors was determined by the Equamax orthogonal rotation method. This method was preferred because

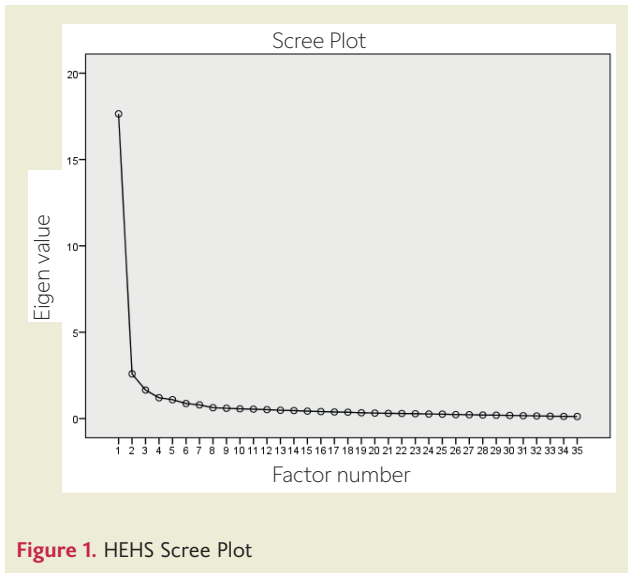


Figure 1. HEHS Scree Plot

the correlations between the factors were high, and the items had similar structures. In the rotation process, factors with eigenvalues ≥ 1 and items with item loadings of .32 and above were taken as basis (Büyüköztürk, 2015; Çokluk et al., 2014; Tabachnick & Fidell, 2013). An item with a load value difference of less than .10 is considered to be overlapping (Seçer, 2013). Accordingly, six overlapping items that would not cause any loss in scope were removed from the scale, and the analysis continued with 29 items. After repeated analyses, EFA results are given in ►Table 1.

Table 1 shows that after the EFA was repeated, the HEHS consisted of 29 items and three components. According to this, the first component: "General Principles of Holacracy", which consisted of 17 items, explained 49.691% of the total variance, and the factor loadings ranged between .573-.725. Second component: "Organizing and Working in Circles", which consisted of six items, explains 8.423% of the total variance and the factor loadings varied between .538-.827. Finally, the third component, "Defining Roles at the Workplace," had six items, explained 5.114% of the total variance, and the factor loadings varied between .497-.840. Finally, the variance explained by the three components together was 63.228%.

As seen in ►Table 1, item-total correlations were also calculated to determine the discriminative power of the items in the HEHS. Accordingly, item-total correlations ranged between .569 and .808 and the criterion of .30 and above was met in interpreting the correlations. In this direction, it was seen that the HEHS consisted of items that distinguished the trait to be measured. (Büyüköztürk, 2015).

CFA is a factor analysis used to test whether the factor structure revealed by EFA is compatible with the factor structures obtained with the research hypothesis

(Öngen, 2010). It is stated that conducting CFA in the deductive approach and EFA in the inductive approach together will support the development of scales with vital theoretical aspects (Okur & Yalçın-Özdilek, 2012). For this reason, a first level confirmatory factor analysis was conducted within the scope of the study. The appropriateness of the model tested with CFA was reviewed by considering the fit indices. In this context, skewness and kurtosis values, among the normality assumptions, were reviewed. Since the skewness and kurtosis coefficients were found to be between +1.5 and -1.5 (Tabachnick & Fidell, 2013) it was concluded that the data set was normally distributed and then CFA was applied. The prerequisite that each observed variable should have a factor loading of at least .70 was observed (Hair et al., 2010). This study preferred Maximum Likelihood (ML) as the estimation method. In the model with 29 observed variables, three latent variables, there are 32 data for each observed variable.

After the analysis, the results of the measurement model for the measurement variables were reviewed and it was seen that there were six items with factor loadings lower than .70. One of these items had a high error variance and this would negatively affect the explanatory power of the item (Canaslan & Güçlü, 2020) was determined. For this reason, after reviewing the theoretical aspects of the related items, it was decided to keep two items in the scale. The other four items were removed from the model due to both decreasing the model fit values and having low factor loadings, and then the measurement was repeated. Since the factor loading values met the .70 criterion in the renewed measurement results, the model fit values were started to be examined.

The study reviewed CMIN/df, RMSEA, RMR, GFI, CFI, ILI and TLI. After the analysis, the goodness of fit values were CMIN/df= 2.269, RMSEA: 0.075, RMR: 0.055, GFI: 0.807, CFI: 0.917, IFI: 0.918 and TLI: 0.909. It was determined that the model goodness of fit values were not within the desired limits and the factor structure of the model did not fit well with the pre-application data. For this reason, the standardised residual matrix of the model was first reviewed to identify the variable that disrupted the structure of the model. However, it was observed that there was no variable in the matrix that violated the model fit by exceeding the cut-off point of 2.58. It is also stated that this situation can be shown as evidence that the model is correct (Bozoklu & Ermeç, 2020). For this reason, modification indices were also reviewed. As a result, it was determined that some items were close to each other in terms of theoretical significance and negatively affected the model goodness-of-fit indices. At this point, it is recommended to remove one of the item pairs from the model (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci & Demirel, 2004).

The analysis was modified in the study by adding high error correlations between items to the model. During the modifications, the purpose of the related model and

Table 1. HEHS Principal Component Analysis Results

Item No.	Component 1: General Principles of Holacracy	Component 1	Component 2	Component 3	Item Total Correlation
33	Each team leader at the university is responsible for appointing the members who will assume the roles in the circle and the team leaders of the sub-circles reporting to them	,725			,713
38	Each team leader at the university is obliged to temporarily assume the vacant role(s) in their team	,717			,734
44	Discussing every problem felt by the faculty members in tactical meetings with a solution proposal	,716			,771
35	Each team leader at the university sets priorities and strategies for their circle	,715			,765
32	Faculty members are responsible for recognizing the problems related to their role/roles and following up to ensure that they are resolved	,709			,804
24	Defining each job at the university as a separate "role"	,682			,808
22	Election of the core members of the circles at the university by the circle members for a certain period	,666			,737
21	Each circle in the university has some basic members such as team leader, facilitator, representative and secretary	,663			,774
34	Each team leader in the university should observe the principle of volunteerism in distributing roles to faculty members.	,658			,721
37	Each team leader at the university is responsible for allocating the necessary resources to the members of their circle	,653			,770
31	Faculty members can, where necessary, appoint substitutes to fill their roles temporarily	,651			,655
45	Members participating in tactical meetings can present their objections to the solution proposals presented by the faculty members	,647			,716
18	The purpose of each circle in the university is determined by a higher circle to which it is connected	,627			,677
26	Transforming all administrative titles in the university into the role of "team leader" guiding the circles (such as the role of X Faculty Circle Team leader instead of the Dean's office)	,627			,777
28	All decisions regarding the organisational structure of the university (creating/removing or changing roles) are made in "governance" meetings	,615			,773
25	University staff assuming "roles" in the university instead of positions or offices (such as the "X-Circle of the "University Accounting role" instead of the position of the Accounting Treasurer)	,593			,754
30	Faculty members can leave their roles at any time by notifying the team leader	,573			,704

Eigenvalue: 14.41, Variance Explained: 49.691%, Cronbach's Alpha: .959

Item No.	Component 2: Organizing and Working in Circles	Component 2	Component 3	Item Total Correlation
9	The organizational structure consists of structures called "circles" instead of units such as deanships or departments (such as the Faculty of Education circle)	,827		,797
10	The autonomy of each circle in the university to make its own decisions	,794		,750
8	Structuring the units in the university not in a hierarchical manner, but in a series of "circles" formed by bringing together similar and related roles	,767		,667
3	Ability to establish or abolish new circle structures as the needs of the university change	,710		,787
12	Each circle in the university is accountable for its own decisions and practices.	,636		,705
17	The university rector is the team leader of the university general circle	,538		,574

Eigenvalue: 2.443, Variance Explained: 8.423%, Cronbach's Alpha: .890

Item No.	Component 3: Defining Roles in Place of Work	Component 3	Item Total Correlation
3	Informing the teaching staff in a timely and accurate manner on all matters related to the functioning of the university	,840	,750
2	Notifying all employees of the rules determined at the university	,825	,684
1	Written rules that apply to everyone working at the university	,813	,722
4	Notifying everyone of all changes at the university through the fastest channels	,812	,709
5	Giving faculty members autonomy to the extent of their responsibilities in their work	,518	,573
7	Encouraging faculty members to put forward their ideas about their work	,497	,569

Eigenvalue: 1.483, Variance Explained: 5.114%, Cronbach's Alpha: .869

Scale Total; KMO=0.952, Bartlett's Test Statistic= 4895.062, p<0.001, Explained variance: 63.228%, Cronbach's Alpha: .962

the theory were followed (Bayram, 2010). High contribution to the model in terms of chi-square (Çokluk et al., 2014) and the CFA was renewed by making modifications between the items in the same latent variable respectively. The path diagram of the modified first-order CFA results is given in ►Figure 2 and the fit index values are given in ►Table 2.

As seen in ►Table 2, after the relevant modifications, the model was found to have an excellent fit with CMIN/df=1.713, RMR=0.048, CFI=0.954 and IFI=0.955, and acceptable fit level with RMSEA=0.056 and TLI=0.949 (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). On the other hand, due to the complex structure of the model, it is stated that the RMSEA value in the range of 0.05-0.08 can also be shown as an acceptable fit (Büyüköztürk et al., 2004).

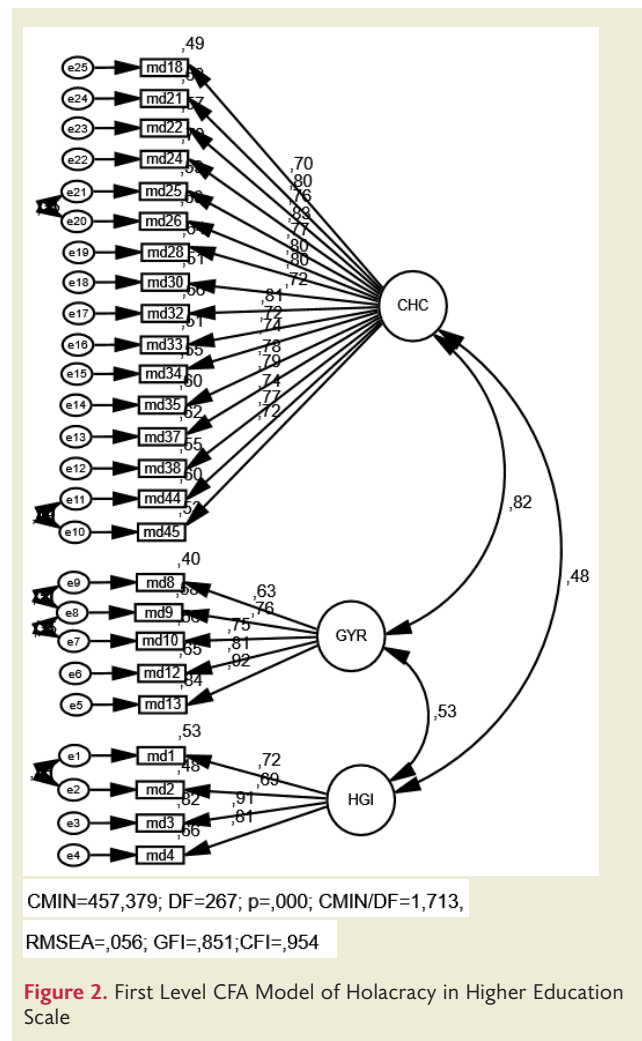
However, it is stated that when the AGFI value is higher than 0.80 and the GFI value is higher than 0.85, it can be expressed as an acceptable fit (Marsh, Balla & McDonald, 1988). Therefore, the fit index values indicate that the theoretical basis of the scale is strong and the one-factor three-component model fits the data well (Şimşek, 2020).

As a result, in line with the exploratory and confirmatory factor analyses, it is possible to state that the construct validity of the HEHS, which consists of a single factor, three components and 25 items, was confirmed with the data obtained from the instructors; and that it is a reliable scale in line with the information provided regarding Cronbach Alpha coefficients and item-total correlations.

3.2. Findings for Reliability Analysis

The reliability of the HEHS was tested with Cronbach's alpha reliability coefficient, and the results obtained are given in ►Table 3.

When ►Table 3 is reviewed, it is seen that Cronbach's



Alpha reliability coefficient is calculated as .959 for the *general principles of holacracy* component, .890 for the *organizing and working in circles* component, .869 for the *defining roles instead of tasks* component and .962 for the scale. It is stated that a Cronbach's Alpha reliability coefficient in the range of >.70-.80 is acceptable (George & Mallery, 2003). In this direction, it can be

Table 2. Post-Modification Model Goodness-of-Fit Indices and Model Related Values

Index of fit	Perfect Fit	Acceptable Compliance	Model Related Values	Model Fit
CMIN/df	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	$3.00 \leq \chi^2 / sd \leq 5.00$	1,713	Perfect Fit
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0,056	Acceptable Compliance
RMR	$0.00 \leq RMR \leq 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.08$	0.048	Perfect Fit
GFI	$.91 \leq GFI \leq 1.00$	$0.80 \leq GFI \leq 0.89$	0,851*	Acceptable Compliance
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.80 \leq AGFI \leq 0.90$	0,818*	Acceptable Compliance
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0,954	Perfect Fit
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0,955	Perfect Fit
TLI	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$	0,949	Acceptable Compliance

Source. Büyüköztürk et al., 2004, Hu and Bentler, 1999, Marsh, Balla and McDonald, 1998, Schermelleh-Engel and Moosbrugger, 2003, Marsh et al., 1988

Table 3. HEHS Reliability Analysis

Scale and Components	Number of participants	Number of items	Cronbach's Alpha Value
General Principles of Holacracy	268	17	.959
Organizing and Working in Circles		6	.890
Defining Roles at the Workplace		6	.869
Total of HEHSs		29	.962

stated that the reliability coefficient for the whole HEHS is at an excellent level and the scale's internal consistency is high.

On the other hand, whether the scale is additive or not was tested with Tukey's Test for Nonadditivity and the probability of Nonadditivity was calculated as $P=.394$. Accordingly, it was concluded that the scale items were additive (Tukey's Additivity Test, $F=.728$, $p<.05$), and the items in the scale consisted of homogeneous and related questions ($F_{46,1}=23,955$, $p<0.05$). In addition, whether the scale item averages were equal to each other was tested with Hotelling T^2 test (Özdamar, 2017) and this value was found to be significant at $p<.05$ level. As a result, it can be stated that the scale can measure phenomena with two or more sub-dimensions.

4. Discussion, Conclusion and Recommendations

This study was conducted to develop a valid and reliable measurement tool to measure faculty members' adoption of the holacracy model in university administration. For this purpose, the opinions of 268 volunteer faculty members were taken. Expert opinion was consulted for the content and face validity of the HEHS. Based on the opinions and suggestions of the experts, the draft form was organized as a 47-item scale. In this form, the draft form was made ready for pre-application. After the pre-application, normality assumptions (missing data, box-plot, Normal Q-Q Plot, histogram plots, Mahalanobis distance, skewness and kurtosis values, Kolmogorov-Smirnov test and multicollinearity problem) were reviewed for EFA and CFA. The 12 items found to have multicollinearity problems were removed from the scale. As a result, the data set consisting of 35 items and 225 observation units was made ready for EFA by ensuring normality assumptions. Six items found to be overlapping in the scale, the validity of which was examined with EFA, were removed from the scale respectively.

Item-total correlations were reviewed to determine the discrimination of the scale items. The whole scale con-

sists of positive statements. Cronbach's Alpha coefficient was used to determine the internal consistency of the total scale and its components. The high Cronbach's Alpha coefficients of the scale components (general principles of holacracy=.959, organizing and working in circles=.890, defining roles instead of tasks=.869) confirm that the items in the components are consistent with each other. It is seen that EFA and CFA results prove the validity of the scale.

The HEHS is a 25-item 5 point likert type measurement tool consisting of a single factor and three components aiming to measure the level of adoption of holacracy in university administration according to the opinions of faculty members. The general principles of the holacracy dimension measure the level of faculty members' adoption of the general principles of the holacracy model. There are four items in this subcomponent, and a high score indicates that the adoption of general principles of holacracy is high. The component of organizing and working in circles measures the level of adoption of faculty members of the organization and the working of management as a circle structure. There are 16 items in this sub-component. A high score in this component indicates that the level of adoption of organizing and working in circles is high. The defining roles instead of tasks component measures faculty members' adoption of defining roles instead of tasks in university administration. There are five items in this sub-component and a high score indicates that the level of faculty members' adoption of defining roles is high.

Some researchers have examined holacracy in terms of its relationship with some variables (Archer et al., 2016; Deelen, 2017; Eremina, 2017; Fowler, 2018; Graham, 2010; Muff, 2017; O'Shea, 2016). However, these studies are generally conducted as qualitative research (Archer et al., 2016; Deelen, 2017; Eremina, 2017; O'Shea, 2016) and the opinions of employees in organizations that transitioned to holacracy within the framework of the relevant variable. However, there is no scale study on holacracy or the adoption of the holacracy model in higher education. It can be said that this situation makes the study more unique.

It is seen that almost all the studies done in Türkiye for adopting the Holacracy model are theoretical. It was determined that these studies were frequently associated with variables such as team learning, management systems, Generation Z and leadership (Demirbilek, 2021; Gür & Wolff, 2021; Öztürk Çiftçi, 2019; Uğur Sarıoğlu, 2021; Yeşilkaya, 2021). As an exception to this situation, Gür (2019) developed the questionnaire in her master's study and applied it to 40 enterprises and 60 people working in these enterprises. However, the fact that this scale was applied to a small-scale sample and that it was conducted on businesses reveals the difference from this research. In the light of what has been explained so far, it can be thought that implementing the holacracy model in university administrations may have positive

effects for universities and university administrations.

When the literature on holacracy is reviewed, it is seen that holacracy is examined in international literature in terms of its relationship with various variables such as organizational structure, social support, social sustainability, entrepreneurial universities, dynamic governance, social changes, and know-how applications (Archer, Forrester-Wilson & Muirhead, 2016; Eremina, 2017; Fowler, 2018; O'Shea, 2016; Robertson, 2006, 2007; Viðarsson, 2017). When the national literature is examined, it is found that there are a small number of academic studies on the subject, mostly in the form of literature reviews; blog pages or consultancy firms conduct other studies. In the research conducted, no measurement tool was found in the field of education in general and educational administration in particular, which aims to measure the opinions of faculty members on the level of adoption of the holacracy model in university administration at both international and national levels. In this direction, it was thought that a scale aiming to determine the opinions of the faculty members on the level of adoption of the holacracy model by addressing holacracy, which is a neglected concept in Türkiye despite the increasing interest in the international literature, in higher education, could make a unique contribution to both the field of educational administration and the national literature.

Finally, it should be noted that the study was limited to the development of the HEHS. In future studies, evidence regarding the validity and reliability of the HEHS can be sought with large samples including instructors from different faculties or foundation universities. Thus, it can be discussed whether holacracy suits other faculties and foundation universities. On the other hand, examining the relationships between the HEHS and organizational structure can make essential contributions to the literature. Examining the related variables indi-

vidually or in multiples may also be appropriate.

Description

This study was developed within the scope of the doctoral dissertation entitled "Holacracy in Higher Education and its Relationship with Academic Freedom", prepared by Merve Turpçu under the supervision of Professor Dr. İnyet Aydın at Ankara University Education Sciences Institute. The study was also presented as an oral presentation at the Xth EJERCongress 2023 held in Ankara on June 08-11, 2023.

Research Ethics

This research was conducted with the permission of Ankara University Social Sciences Sub Ethics Committee with the meeting decision dated 30/10/2020 and numbered 2020/130.

Author Contributions

The author(s) have accepted responsibility for the entire content of this manuscript and approved its submission.

Competing Interests

The author(s) has declared no conflicts of interest.

Research Funding

None declared.

Data Availability

Not applicable.

Peer-review

Peer-reviewed by external referees.

Orcid

Merve Turpçu <https://orcid.org/0000-0002-3252-0428>

References

- Akbaş, U., Karabay, E., Yıldırım-Seheryeli, M., Ayaz, A. & Demir, Ö. O. (2019). Türkiye ölçme araçları dizininde yer alan açılımlı faktör analizi çalışmalarının paralel analiz sonuçları ile karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12 (3), 1095-1123.
- Archer, I., Forrester-Wilson, S. & Muirhead, L. (2016). *Exploring holacracy's influence on social sustainability through the lens of adaptive capacity* (Unpublished master's thesis). Blekinge Institute of Technology, Karlskrona, Sweden.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş AMOS Uygulamaları*. İstanbul: Ezgi Kitabevi.
- Bernstein, E., Bunch, J., Canner, N. & Lee, M. (2016). Beyond the holacracy hype. *Harvard Business Review*, 94 (7), 8.
- Bozoklu, Ç. P. & Ermeç, A. (2020). Tüketici Sinisizmi Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Güvenilirlik ve Geçerlilik Araştırması. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 440-459.
- Büyükoztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 207-239.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canaslan, A. & Güçlü, N. (2020). Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (5), 2071-2083.
- Chen, Y. (2017). *On the Essential Characteristics of the Innovation Oriented Management Mode: Holacracy*. Paper presented at 3rd International Conference on Social, Education and Management Engineering, Shanghai.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deelen, S. P. (2017). *Social support in Holacracy* (Unpublished master's thesis). Open Universiteit Nederland, Managementwetenschappen, Heerlen, Netherlands.
- Demirbilek, M. (2021). Holokratik Örgütlenme ve Takım Öğrenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 2 (1), 36-53. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1748371>
- Eremina, A. (2017). *Comparison of organizational structures—case Zappos* (Unpublished master's thesis). University of Oulu, International Business Management, Finland.
- Ergüder, Ü., Şahin, M., Terzioğlu, T. & Vardar, Ö. (2006). Neden Yeni Bir

- Yükseköğretim Vizyonu? İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi.
- Fowler, K. (2018). *Implementing Holacracy™: exploratory research into practicing and implementing Holacracy™ in organizations and its effect on the organizations' IT and security* (Unpublished master's thesis). Leiden University, Leiden Institute of Advanced Computer Science (LIACS), The Netherlands.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Graham, E. (2010). Supporting Social Movements: Facilitating Deeper Collaboration and Social Transformation through Integral Organizational Practice and Holacracy. *Journal of Integral Theory & Practice*, 5 (1), 127-141.
- Gül, S. S. & Gül, H. (2015). Türkiye'de Yükseköğretim gelişimi, güncel durumu ve eleştirisi. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 8 (17), 51-66.
- Gür, G. (2019). Örgütsel Yönetimde Yeni Bir Sistem Olarak Holakrası Ve Sistemin Türkiye'de Uygulanabilirliği Üzerine Bir Alan Araştırması: Ordu İli Örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun, Türkiye.
- Gür, G. & Wolff, A. (2021). COVID-19 Pandemi Döneminde Z Kuşağı ve Holakrası Yönetimi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 10 (2), 287-295.
- Hair, J., Black, W., Babin, B. & Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7th Edition). New Jersey: Prentice Hall
- HolacracyOne. (2013). Holacracy constitution v4.1. Retrieved from <https://www.holacracy.org/constitution>
- Karaman, H. (2015). *Açımlayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Faktör Çıkartma Yöntemlerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological bulletin*, 103 (3), 391-410.
- Muff, K. (2017). How the Circle Model can purpose-orient entrepreneurial universities and business schools to truly serve society. *Journal of Management Development*.
- Noguchi, Y. (2015). Zappos: A workplace where no one and everyone is the boss. Retrieved from <https://www.npr.org/2015/07/21/421148128/zappos-a-workplace-where-no-one-and-everyone-is-the-boss>
- O'Shea, B. M. (2016). *Holacracy: A case study of dynamic governance for the modern workforce* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis, United States. Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/holacracy-case-study-dynamic-governance-modern/docview/1847986875/se-2?accountid=8319>
- Okur, E. & Yalçın-Özdilek, Ş. (2012). Yapısal Eşitlik Modeli ile Geliştirilmiş Çevresel Tutum Ölçeği. *İlköğretim Online*, 11 (1), 85-94. Retrieved from <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=14140736-1987-4117-b4c8-7edb8e47a356%40redis>
- Ortaş, İ. (2004). Öğretim Üyesi ya da Bilim İnsanı Kimdir? *Pivolka*, 3 (12), 11-16.
- Ortaş, İ. (2008). Özerk ve Demokratik Üniversitenin Sınırları Nedir? *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), 237-240.
- Öngen, K. B. (2010). *Doğrulamalı Faktör Analizi ile Bir Uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Özdamar, K. (2017). Ölçek ve Test Geliştirme: Yapısal Eşitlik Modellemesi. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Öztürk Çiftçi, D. (2019). 21. yüzyılın lidersiz örgütleri: Holakrası, S. E. Dinçer, S. Sönmez, M. Bostancı & E. Özçoban (Editör), *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Alanında Araştırma ve Değerlendirmeler* (ss. 105-117). Ankara: Gece Akademi.
- Pircher, R. (2017). *Leadership in volatile times*. Paper presented at DIEM: Dubrovnik International Economic Meeting.
- Pituch, K. A. & Stevens, J. P. (2015). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS* (6th Edition). New York: Routledge.
- Robertson. (2006). Holacracy: A complete system for agile organizational governance and steering. *Agile Project Management Executive Report*, 7 (7), 1-21.
- Robertson. (2007). Organization at the leading edge: Introducing Holacracy™. *Integral Leadership Review*, 7 (3), 1-13.
- Robertson. (2015a). *Holacracy: The new management system for a rapidly changing world*: Henry Holt and Company.
- Robertson. (2015b). *Holacracy: The revolutionary management system that abolishes hierarchy*: Penguin UK.
- Rosovsky, H. (2017). Üniversite: Bir Dekan Anlatıyor, çev. Süreyya Ersoy. Ankara: Tübitak Yayınları.
- Röll, J. (2014). What is Holacracy? Retrieved from <http://structureprocess.com/blog/what-is-holacracy/>
- Schermelell-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8 (2), 23-74.
- Seçer, İ. (2013). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2020). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*: Ömer Faruk Şimşek.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Turpçu, M. & Aydın, İ. (2024). Yükseköğretimde holakrası ve akademik özgürlük ile ilişkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 219 - 256.
- Uğur Sarioğlu, S. (2021). *Why is holacracy still not a popular management approach in Turkey*. Paper presented at The Fourth Economics, Business and Organization Research (EBOR), Turkey.
- Vakil, M. A. (2018). How Holacracy is Paving Way For The Future of Leadership.
- Viðarsson, E. R. (2017). *Learning Holacracy Fundamentals Through Play* (Unpublished doctoral dissertation). OCAD University, Digital Futures, Toronto, Canada.
- Yeşilkaya, M. (2021). Organizasyonlarda Yeni Nesil Radikal Bir Yönetim Sistemi: Holakrası ve Yöneticisiz Yönetim, (Editör), *Yönetim - Strateji- Organizasyon: Teoride ve Uygulamada* (ss. 397-414). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yılmaz, F. & Cömert, H. (2011). Üniversitelerde değişim ve yeni gerçeklik. uluslararası yükseköğretim kongresi: Yeni yönelişler ve sorunlar (UYK-2011) 27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt/Bölüm XI, 1604-1612.

TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Faaliyetlerinin Lisans Çocuk Gelişimi Öğrencilerinde Kariyer Farkındalığına Etkisi

The Effect of TÜBİTAK 2237-A Scientific Education Activities on Career Differences in the Undergraduate Child Development Applications Department

S. Seda Bapoğlu Dümenci^{1*} 

¹Tarsus Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Mersin, Türkiye

Özet: Çocuk gelişimi bölümü, 18 yaşına kadar olan çocukların zihinsel, dil, sosyal, duyuşal, fiziksel ve öz bakım gibi gelişim alanlarında teorik ve pratik eğitimler/müdahale programlarını içermektedir. Çocuk gelişimcilerin çalışma alanları, normal gelişim gösteren çocuklardan özel eğitim gereksinimi olanlara, korunmaya muhtaç çocuklardan hastanede yatan, mültecilere veya davranış bozukluğu sergileyen çocuklara kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinliklerini Destekleme Programı çerçevesinde gerçekleştirilen «Lisans Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Kariyer Planlaması» projesi, bu geniş kapsamlı çalışma alanları hakkında bilgi vererek öğrencilerin kariyer farkındalıklarını artırmayı hedeflemektedir. Çalışma grubunu devlet ve vakıf üniversitelerinde eğitim alan 30 çocuk gelişimi bölümü lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çevrim içi eğitim yoluyla 12 eğitmeni ile toplamda 20 ders saati boyunca 12 farklı konu işlenmiştir. Yarı deneysel desenle yürütülen araştırmada, kariyer farkındalıkları ölçeği ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak, TÜBİTAK 2237-A bilimsel eğitim etkinliklerinin lisans çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin kariyer farkındalıkları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kariyer farkındalık; çocuk gelişimi; Tübitak 2237; çevrimiçi eğitim

Abstract: The Child Development Department includes theoretical and practical applications to prepare theoretical or practical training/intervention programs in developmental areas such as mental, language, social, sensory, physical and self-care for children up to the age of 18. The scope of child development professionals' work ranges widely, from typically developing children to those with special education needs, children in need of protection, hospitalized children, refugees, or children exhibiting behavioral disorders. The "Career Planning of Undergraduate Students in the Child Development Department" project, conducted within the framework of the TÜBİTAK 2237-A Scientific Education Support Program, aims to enhance students' career awareness by providing information about these diverse fields of study. The study included 30 undergraduate students enrolled in Child Development programs at both state and private universities. Through online education, 12 instructors covered 12 different topics over a total of 20 instructional hours. Employing a quasi-experimental design, the research utilized a career awareness scale as both a pre-test and post-test measure. Ultimately, the study found that TÜBİTAK 2237-A scientific education activities effectively impacted the career awareness of undergraduate students in the Child Development Department. As a result, TÜBİTAK 2237-A states that formal educational activities are effective on the career centers of the licensed child development department.

Keywords: Career awareness; child development; Tübitak 2237; online education.

* İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ sedadumenci@tarsus.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 31.05.2024
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 06.07.2024
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 26.07.2024
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 06.08.2024



1. Giriş

Bireylerin sürekli iş rollerini değiştirmesi, ömür boyu öğrenme sürecine aktif katılımı, işe alınabilirlik, yaşam/kariyer yönetim becerilerini geliştirmesi ve yaşam/kariyer ilerlemesini proaktif olarak tasarlayıp yönetmesi, 21. yüzyılda başarılı olabilmek için gereklidir (McMahon vd., 2008). Yaşam boyu devam eden bir süreç olan kariyer gelişiminde, karar verebilme ve kariyerle ilgili yaşam rollerini bütünleştirme önem taşımaktadır (Herr vd., 2004). Edokpolor ve Omiunu'nun (2017) belirttiği gibi, üniversite öğrencilerine sunulan kariyer gelişimi hizmetlerini meslek ve yetişkin eğitimi programlarına entegre etmek, onlara güven ve olumlu bir tutum aşularak yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini teşvik edecek ve sürekli yeni beceriler edinmelerine yardımcı olacaktır. Alanyazında üniversite öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin desteklenmesinin gerekliliği vurgulanmakta ve bunu gerçekleştirecek pek çok yöntemden söz edilmektedir (Reese ve Miller, 2006). Küreselleşme eğilimleri nedeniyle mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetlerine olan ihtiyacın artacağı tahmin edilmektedir. Bu eğilimlerin sonucunda, mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı alanındaki algılar ve yaklaşımlar son 10-15 yılda hızla değişmiştir. Gelecek için çözüm arayışının rotasını çizmede işlevsel olabilecek nedenler ve sonuçlarla yeni paradigmalardan tanımlanması son derece önemlidir (Yeşilyaprak, 2012). Tanımlanması gereken paradigmalardan biri de çocuk gelişimcilerin paradigmaları olabilir. Çok disiplinli çalışma alanları arasında yer aldığı ve geniş bir çalışma kitlesine sahip olduğu için bu alanda da rehberlik ve kariyer geliştirme fırsatlarına ihtiyaç duyulabilir.

Çocuk gelişimciler, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını destekleyip ailelere rehberlik etmektedirler. Bu, çocuğun gelişimini kapsamlı olarak değerlendirip takip etmeyi içermektedir. Çocukların gelişimini izlemek ve desteklemek toplumun önemli bir sorumluluğu olup, çocuk gelişimcilerin sağlık bilimleri alanında önemli bir rol üstlenmelerini gerektirmektedir (Tercan ve Yıldız Bıçakçı, 2016). Çocuk gelişimcilerin çalışma alanlarının sınırlarının çizildiği çekirdek eğitim programında belirtildiği üzere; eğitim, sağlık ve sosyal hizmet genel anlamdaki çalışma alanları arasında yer almaktadır (Aral vd., 2015). Çocuk gelişimi ve eğitimi çalışmaları çok geniş kapsamlı olup, çocuklarda uyum problemlerinden özel eğitim çalışmalarına, gelişimsel takip çalışmalarından aile, sosyal çevre ilişkilerine kadar çeşitlilik göstermektedir. Farklı çalışma gruplarına sahip çocuk gelişimcilerin de alanında uzman kişilerce desteklenmesi de birçok olumlu yönde destekleyebilir. Bu desteklerden biri de motivasyon ve ait olma durumudur. Çocuk gelişimi öğrencilerinin motivasyon, kişisel gelişim ve bilgi okuryazarlığı temelinde yapılan çalışmalardan da anlaşıldığı üzere, ait olma ve motivasyon düzeylerinin araştırıldığı çalışmada, üniversiteye devamlılığı için akademik başarılarını destekleyecek ve olumlu meslek algısının geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (Sezgin ve Alabay, 2021). Bağcı ve Aslan Bağcı (2018) tarafından kişisel yönelimlerinin araştırıldığı başka bir ça-

lışmada öğrencilerin kaynakları kullanabilme ve amaçlı davranışlarının yüksek düzeyde olduğu bilgi okuryazarlıklarının da geliştirilebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine başka bir çalışmada çocuk gelişimi öğrencilerinin akademik motivasyonlarının artırma konusunda aldıkları eğitimlerin, daha istekli ve içsel motivasyonu arttıracak şekilde mesleki anlamda desteklenmesi önerisinde bulunmuşlardır (Tunç vd., 2018). Ülkemizde farklı kurum ve kuruluşlarda görev alan çocuk gelişimcilerin çalışma alanları arasında normal gelişim gösteren çocuklardan, özel gereksinimli çocuklara kadar, suça sürüklenmiş ve dezavantajlı çocuklarla çalışmış, mesleki olarak katkı vereceği uzmanlarla görüşülmesi önerilmektedir (Kaçmaz vd., 2020). Bütüncül bir bakış açısına ve disiplinler arası çalışma becerilerine sahip olması gereken çocuk gelişimcilerin, mesleki tatmin ve ulusal/uluslararası çalışma alanları hakkında bilgi edinmeleri gerekmektedir (Doğan Keskin ve Bayhan, 2020). Toplumsal ve bireysel etkilere sahip olan üniversite eğitimi süresince, lisans öğrencilerine kazandırılan akademik bilgilerin mezuniyet sonrasında istihdam olasılığını artırması için bazı etmenlerin desteklendiği ortamlardan faydalanılmaktadır. Bu etmenlerin başında öğrenme motivasyonu, istihdam oranları ve mesleki aidiyet gelmektedir (Karaman, 2013).

Toplumumuzda 0-18 yaş arası bireylerin zihinsel, dil, sosyal, duyuşsal, fiziksel, öz bakım gibi gelişim alanlarını destekleyen çocuk gelişimcilerin, kariyer geliştirme çalışmaları kapsamında hedefler koyarak, yeteneklerinin güçlü ve zayıf yönlerini de dikkate alarak seçimler yapmasını desteklemesi açısından önem arz etmektedir. Bu yaş grubundaki bireyler için teorik ve uygulamalı eğitimler ile müdahale programları hazırlayan çocuk gelişimi bölümü, normal gelişim gösteren, özel eğitim gereksinimli, korunmaya muhtaç, hastanede yatan, mülteci veya davranış bozukluğu olan çocuklarla çalışır. Bu çeşitli alanlarda çocuk gelişimi bölümü öğrencilerine saha deneyimleri, karşılaşılan sorunlar, durumun güçlendirilmesi ve zayıflıkların giderilmesi konularında mentörlük ve rehberlik yapabilecek çalışmalara ihtiyaç vardır.

Tüm bölümlerde olduğu gibi üniversitelerin sundukları temel eğitim programlarının hedefleri, öğrencileri harekete geçirecek, karşılaşılabilecekleri zorluklara karşı motive edebilecek özellikte olmalıdır. Motivasyon seviyesinin artmasına bağlı olarak öğrencilerin de akademik başarılarının arttığı ve okula karşı da olumlu tutum sergilediği bilinmektedir (Ratelle vd., 2007). Çocuk Gelişimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı'nda (ÇUÇEP, 2016) amaç ve hedeflerde belirtildiği üzere; çocuk gelişimi lisans mezunlarının sahip olması gereken yeterlilikler belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak, çocuk gelişimi bölümü lisans öğrencilerinin çalışma alanlarına ilişkin uzman deneyimlere sahip meslektaşları ile buluşmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrencilerin sağlık, eğitim, sosyal hizmet, akademi ve yurt dışı deneyimleri gibi çalışma sahaları içerisindeki alanında uzman kişilerle bir araya gelmesi ve kariyer gelişimi konusunda desteklenmesi amaçlanmaktadır. Kariyer olasılıklarının geliştirilmesi sağlayan programda, çocuk gelişimi bölümünün ülke

genelindeki dağılımı incelendiğinde, 69'unun devlet üniversitesinde, 28'inin ise vakıf üniversitesinde eğitim vermekte oldukları görülmüştür. Her yıl ortalama 500 çocuk gelişimci sağlık bilimleri fakültesi çocuk gelişimi bölümünden mezun olmaktadır. Bu kapsamda sağlık bilimleri fakültesi çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin, çalışma sahaları alanında deneyime sahip olan uzmanlarla buluşması, öğrencilerin akademik kariyerinde de önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle ÇUÇEP' de belirtildiği üzere gelişimsel taramadan değerlendirmeye, gelişimsel destek ve müdahale hazırlığına kadar çeşitli alanlarda yer alan çalışma alanları hakkında kariyerlerini geliştirmek için becerilere ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu nedenle, araştırmanın problem sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “Çevrim içi düzenlenen TÜBİTAK 2237-A bilimsel eğitim etkinliklerine katılan lisans çocuk gelişimi öğrencilerinin kariyer farkındalıkları üzerinde bir etkisi var mıdır?”

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel bir desen kullanılarak, çevrim içi düzenlenen “TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Faaliyetlerinin” Lisans Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin kariyer gelişimleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanmasının mümkün olmadığı için yarı deneysel desenle, ön-test ve son-test uygulamaları yapılmıştır (► **Tablo 1**). Çalışma, kontrol grubu bulunmaması ve örneklem seçiminin rastgele yapılmaması nedeniyle kontrol grubu olmayan ön-test-son-test yarı deneysel desen olarak gerçekleştirilmiştir (Özmen, 2019).

Tablo 1. Çalışma grubu

	Ön test	İşlem	Son test
Çalışma Grubu	Kariyer farkındalık ölçeği	Çevrim içi kariyer eğitim programı	Kariyer farkındalık ölçeği

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini, TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinliklerini Destekleme Programı kapsamında TÜBİTAK tarafından dört kez desteklenen “Lisans Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Kariyer Eğitiminin” projesine katılan, farklı il ve üniversitelerde öğrenim gören 30 çocuk gelişimi bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflara göre olan dağılımları incelendiğinde 1. Sınıfta eğitim alan 8 öğrenci, 2. Sınıfta eğitim alan 6 öğrenci, 3. Sınıfta eğitim alan 11 öğrenci ve 4. Sınıfta eğitim alan 5 öğrenci, toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır (► **Tablo 2**).

Tablo 2. Çalışma grubunun eğitim aldıkları üniversiteler

Üniversite Adı	Katılımcı Sayısı
Adnan Menderes Üniversitesi	2
Ahi Evran Üniversitesi	2
Akdeniz Üniversitesi	1
Alaaddin Keykubat Üniversitesi	2
Ankara Üniversitesi	7
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1
Hacettepe Üniversitesi	3
İstanbul Gedik Üniversitesi	2
İstanbul Aydın Üniversitesi	2
İstanbul Medipol Üniversitesi	2
Sağlık Bilimleri Üniversitesi	1
Selçuk Üniversitesi	3
Üsküdar Üniversitesi	2
Toplam	30

2.3. Veri Toplama Araçları: Kariyer Farkındalık Ölçeği

Öztürk ve Şirin (2020) tarafından geliştirilen Kariyer Farkındalık Ölçeği 31 maddeden oluşan 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin amacı üniversite öğrencilerinin doğru kariyer desteği alabilmeleri ve sağlıklı kariyer tercihleri yapabilmeleri için kariyer farkındalık düzeylerini belirlemektir. Ölçek kişisel farkındalık, kendini tanıma ihtiyacı, genel kariyer farkındalığı, iş farkındalığı, yetkinlik farkındalığı ve kariyer kararı olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir madde için 1 ile 5 arasında bir puan verilir. Ölçeğin en düşük puanı 31, en yüksek puanı ise 155'tir. Ölçek puanı ile kariyer farkındalığı arasında doğru orantı bulunmaktadır. Ölçeğin cronbach alfa katsayısı öntest için .83, son test için .89 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinlikleri Desteği Programı, bilime katkı sağlayacak yeni gelişmeleri öğrenmek, farklı disiplinlerden eğitici ve katılımcıları bir araya getirerek ortak bilimsel çalışmalara zemin hazırlamak, katılımcıların çalışmalarını yönlendirmek ve bilimsel ilerlemelerine katkıda bulunmak, eğitim konularını derinlemesine ele almak amacıyla yüz yüze veya çevrimiçi bilimsel eğitim etkinliklerini desteklemektedir.

TÜBİTAK tarafından yıl içerisinde dört kez desteklenen 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinliklerini Destekleme Programı kapsamında desteklenmeye değer görülen “Lisans Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Kariyer Planlaması” programı kapsamında bilimsel eğitim etkinlikleri destekleme programına katılacak çocuk geli-

Tablo 3. Lisans çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin kariyer farkındalıklarına ait programın içeriği

Çocuk gelişimi bölümünün kuruluşu, amacı, gelişimi, meslek sınırları hakkında bilgi verilmesi
Çocuk gelişimcisinin çalışma alanları ve yasal mevzuat
Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışma örnekleri
Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla erken müdahale dil gelişim alanı
Uluslararası platformda çocuk gelişimcisi olarak çalışabilme süreci
Okul öncesi eğitim uygulamaları, ulusal/ uluslararası programlar ve değerlendirme süreci hakkında bilgi verilmesi
Akademisyen olma süreci ve akademik çalışmalar hakkında bilgi verilmesi
Çocuk gelişimi alanında yapılan akademik araştırmalar hakkında bilgi verilmesi
Klinik çocuk gelişimcinin görev tanımı hakkında bilgi verilmesi
Çocuk gelişimi alanında en sık karşılaşılan problemlerin vaka örnekleriyle incelenmesi I
Çocuk gelişimi alanında en sık karşılaşılan problemlerin vaka örnekleriyle incelenmesi II
Sosyal hizmet alanında çalışan çocuk gelişimcilerin çalışma alanları ve sınırları hakkında bilgi verilmesi

şimi bölümü öğrencileri toplam 30 öğrencidir. Kontrol grupsuz yarı deneysel desenin sınırlılıklarına rağmen, katılımcıların başka bir eğitim sürecine dahil olmaması nedeniyle, bağımsız değişkendeki değişimin etkinliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin seçiminde ülkemizdeki sağlık bilimleri fakültesi çocuk gelişimi bölümü başkanlıklarına resmi yazı gönderilerek eğitim hakkında bilgi verilmiş ve ön kayıt için Google Form aracılığı ile katılımcı listeleri oluşturulmuştur. Üç gün boyunca çevrim içi eğitim yoluyla 12 eğitmen ile 20 ders saati boyunca 12 farklı konu işlenmiştir (► **Tablo 3**). Ölçek formları, Google Form uygulamasından yararlanılarak dijital ortamda hazırlanmıştır.

Araştırmada, verilerin normal dağılıma uygunluğu basıklık ve çarpıklık katsayıları ile Kolmogorov-Smirnov değerleri incelenerek belirlenmiştir. Ön test ve son test puanlarına yönelik yapılan Kolmogorov-Smirnov değeri $p > 0.5$ olduğu için normal dağılım gösterdiği saptanmıştır (ön test: $p < .200$, son test: $p < .144$). Ayrıca Kariyer Farkındalık Ölçeğinin ön test puanları çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları sırasıyla $-.317$ ve $-.569$; son test puanları ön test puanları çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları $.424$ ve 2.056 olarak bulunmuştur. Çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine bakıldığında -3 ila $+3$ arasında olduğundan dolayı verilerin normal dağılıma sahip olduğu kabul edilmiştir (Jondeau ve Rockinger, 2003). Bu çerçevede lisans çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin kariyer eğitiminin kariyer farkındalık durumlarına olan etkisini test etmek için SPSS (Statistical Package for The Social Science) paket programında t testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Lisans çocuk gelişimi öğrencilerine yönelik yapılan TÜBİTAK 2237-A bilimsel eğitim etkinliklerinin öğrencilerin kariyer farkındalıklarına olan etkisi ön test ve son test karşılaştırması yapılarak incelenmiş ve ► **Tablo 4**'teki veriler elde edilmiştir.

► **Tablo 4**'te görüldüğü üzere, çevrim içi kariyer planlaması eğitimi öncesi uygulanan kariyer farkındalık ölçeği ortalama puan değeri $x = 95,83$ iken bu değer deneysel işlem sonucu $x = 115,06$ olmuştur. Gözlenen bu fark son test lehine istatistiksel olarak anlamlıdır ($t =$; $p < 0,05$). Elde edilen bu bulguya göre, çocuk gelişimi bölümü lisans öğrencilerinin TÜBİTAK 2237-A bilimsel eğitim etkinliklerinin lisans çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin kariyer farkındalıklarına etkili olduğu söylenebilir.

► **Tablo 5**'te görüldüğü üzere, çevrim içi kariyer planlaması eğitimi öncesi uygulanan kariyer farkındalık ölçeği alt boyutları sırasıyla incelendiğinde; kişisel farkındalık, genel kariyer, farkındalığı, iş farkındalığı, yetkinlik farkındalığı ve kariyer kararı alt boyutlarında son test lehine istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = -4,023$; $-5,916$; $-6,352$; $5,11$; $4,04$ $p < 0,05$). Kendini tanıma ihtiyacı alt boyutunda ise son testte puan artışı görülmesine rağmen fark anlamlı bulunmamıştır ($t = -1,204$; $p > 0,05$).

4. Tartışma

TÜBİTAK 2237-A bilimsel eğitim etkinliklerinin lisans çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin kariyer farkındalıkları üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre etkili olmuştur. Gülen ve Dönmez (2020) tarafından yapılan araştırmada, çocuk gelişimi kavramına yönelik metaforların çocuk gelişimi programında okuyan öğrenciler tarafından incelendiği belirtilmiştir. Araştırmada, metaforların bilgi verme, yön ve şekil verme, donanımlı olma ve ihtiyaçları karşılama fonksiyonları olduğu belirtmişlerdir. Aynı araştırmadan elde edilen diğer önemli bir bulgu, katılımcıların gelişimsel özelliklerini anlamalarını sağlayan bir bilim dalı olarak görüldüğünde çocuk gelişiminin önemli hale gelmesi gerektiğidir. Kariyer farkındalık ölçeği kişisel farkındalık alt boyutundan elde edilen farklılık da bu görüşü desteklemektedir. Çocuk gelişimi alanında, normal, özel gereksinimli, hasta, korunmaya muhtaç ve risk altındaki 0-18 yaş aralığındaki çocukları kapsayan geniş bir yelpaze bulunmaktadır. Bu çeşitlilik, öğrencilerin alanlarında uzman kişilerle buluşmalarını, sahada karşılaştıkları zorlukları, güçlü yanları, fırsatları ve tehditleri analiz etmelerini ve kendi gelişimlerini destekleyebilmelerini sağlamıştır. Bu çerçevede, "TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinliklerinin Lisans Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Kariyer Farkındalıklarına Olan Etkisinin İncelenmesi: Çevrim İçi Kariyer Planlaması Eğitimi projesi "kapsamında, çocuk gelişimi alanındaki tüm çalışma alanlarında deneyim sahibi (klinik, eğitim, sosyal

hizmet, hukuk, akademi ve uluslararası eğitim deneyimleri olan) uzman ve akademisyenlerden oluşan bir ekip tarafından sağlanan teorik bilgilendirmeleri içermektedir. Pintrich'in (2003) belirttiği üzere, üniversite öğrencilerinin motivasyonlarını arttırmada genel bir bilimsel yaklaşım benimsemenin önemini, çok disiplinli bakış açılarını birleştirmenin değerini ve motivasyon üzerine kullanımdan ilham alan temel araştırma yürütmenin önemini vurgulamaktadır. Ryan ve Deci (2000) ise kişisel gelişimin öğrencilerin kendilerini motive etmede etkili olduğu yönündedir. Bu sebeple çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin kariyer farkındalıklarını ve kariyer kararlarını etkileyecek uzmanlarla çevrimiçi etkinliklerde buluşmalarının etkilediği söylenebilir. Sezgin ve Alabay (2021) tarafından yapılan çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin motivasyon ve ait olma düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin motivasyonunu ve aidiyet duygusunu desteklemenin, üniversiteye devam etmelerine, akademik başarılarına ve olumlu meslek algısını geliştirmelerini etkileyebileceği sonucuna varmışlardır. Diaconu-Gherasim ve arkadaşlarının (2024) yaptığı örnekleme Romanyalı üniversite öğrencilerinden oluşan başka bir çalışmada da cesaretin, kariyer uyumluluğunun yordayıcıları arasında önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca lisans öğrencilerinin mesleğe ait olma düzeyleri ve motivasyon arasında da doğru orantılı bir ilişki olduğu yönündedir. Benzer bir bulgu da çalışmamızın sonuçlarından da elde edilmiştir. Kariyer farkındalık ölçeği alt boyutları incelendiğinde kişisel farkındalık, genel kariyer, farkındalığı, iş farkındalığı, yetkinlik farkındalığı ve kariyer kararı alt boyutlarında son test lehine anlamlı derece bir artış olduğu yönündedir. Tunç ve arkadaşları (2018), çocuk

gelişimi öğrencilerinin içsel motivasyonlarının bilmeye, başarmaya ve uyarım yaşamaya yönelik olduğunu ve dışsal motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Kariyer farkındalık ölçeği alt boyutlarından yetkinlik farkındalığı ve kariyer kararı son test lehine anlamlı derecede fark çıkması da öğrenme motivasyonlarının ne denli yüksek olduğunu destekler niteliktedir. Filiz ve Kaya (2021) çalışmalarında, 18-20 yaş arasındaki öğrenciler ile çocuk gelişimi bölümünde eğitim görenlerin, sağlık bilimleri fakültesindeki diğer bölümlerde öğrenim görenlere kıyasla kariyerleri boyunca karşılaştıkları zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıktıkları gözlemlenmektedir. Yine aynı çalışmada elde edilen bir diğer sonuç, çocuk gelişimi bölümünde kariyer motivasyonu ve bu motivasyonun üç bileşeninin ortalamalarının, diğer bölümlere göre daha yüksek olduğudur. Bu durumun, çocuk gelişimi bölümünün çalışma alanının diğer bölümlere göre daha geniş olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sonucunda çocuk gelişimi bölümü lisans öğrencilerinin kariyer planlamasındaki etkinliklerinin etkili olduğu yönündedir. Lisans çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin motivasyonlarının kariyer farkındalıklarını geliştirilmesinde farklı öğretim tekniklerinin kullanılması, bireysel farkındalıklarının geliştirilmesi ve çalışma alanlarına yönelik bilgilendirici seminerlerin / uzman görüşlerin eğitim süreci boyunca entegre edilmesi önerilmektedir. Ayrıca kariyer gelişimlerine etki ede-

Tablo 4. Öğrencilerin kariyer farkındalık ölçeği ön-test ve son-test ortalama puanlarının ilişkili örneklem için t testi sonuçları

	N	X	ss	t	p
Ön test	30	95,83	11,15	-8,361	,000
Son test	30	115,06	13,13		

Tablo 5. Öğrencilerin kariyer farkındalık ölçeği alt boyutlarına ilişkin ön-test ve son-test ortalama puanlarının ilişkili örneklem için t testi sonuçları

	N	X	ss	t	p
Kişisel Farkındalık Ön test	30	23,03	2,99	-4,023	,000
Kişisel Farkındalık Son test	30	25,36	2,53		
Kendini Tanıma İhtiyacı Ön test	30	8,56	2,06	-1,204	,238
Kendini Tanıma İhtiyacı Son test	30	9,23	2,64		
Genel Kariyer Farkındalığı ön test	30	17,13	3,26	-5,916	,000
Genel Kariyer Farkındalığı Son test	30	20,83	2,53		
İş Farkındalığı ön test	30	24,80	4,04	-6,352	,000
İş Farkındalığı son test	30	29,43	3,30		
Yetkinlik Farkındalığı ön test	30	13,86	4,60	5,11	,000
Yetkinlik Farkındalığı son test	30	20,80	4,60		
Kariyer Kararı ön test	30	11,43	3,60	4,04	,010
Kariyer Kararı son test	30	9,40	3,27		

bilecek değişkenlerin incelenmesi ve desteklenmesinin de yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Teşekkür

TÜBİTAK 2237-A Eğitim Etkinlikleri Destekleme Programı kapsamında 2023 yılı 3. dönem projesi olarak desteklenen ‘Lisans Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Kariyer Planlaması’ adlı projeye desteklerinden dolayı TÜBİTAK’a teşekkür ederim. Ayrıca, proje ekibinde yer alan eğitimciler Prof. Dr. Neriman Aral, Prof. Dr. Fiğen Turan, Prof. Dr. Fiğen Gürsoy, Prof. Dr. Gözde Akoğlu, Doç. Dr. Halil Uzun, Arş. Gör. Dr. Selen Gündüz, Arş. Gör. Dr. Esra Acar, Çocuk Gelişim Uzmanı Dr. Yasemin Yılmaz, Öğr. Gör. Bağdagül Sarıdaş, Arş. Gör. Ruhigül Turan ve Elif Olcay Yılmaz’a projenin gerçekleştirilmesi sürecindeki destek ve emeklerinden ötürü teşekkür ederim.

Not

Bu makale TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinlikleri Destek programı tarafından 1129B372300785 koduyla desteklenen “Lisans Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Kariyer Lisans Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Kariyer Planlaması” projesinden üretilmiştir.

Kaynakça

- Aral, N., Fındık Tanrıbuğurdu, E., Yurteri Tiryaki, A., Sağlam, M., & Aysu, B. (2015). Türkiye’de çocuk gelişimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 14(1), 7-16.
- Bağcı, H., & Aslan Bağcı, Ö. (2018). Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin bilgi okuryazarlıkları ile kişisel gelişim yönelimlerinin incelenmesi. *Turkish Studies Information Technologies & Applied Sciences*, 13(6), 39-52. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13375>
- ÇUÇEP (2016). Çocuk gelişimi lisans eğitimi ulusal çekirdek eğitim programı 2016. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ulusal-cekirdek-egitimi-programlari/cocuk_gelisimi_cekirdek_egitim_programi.pdf (Erişim tarihi: 23.05.2024)
- Diaconu-Gherasim, L. R., Țepordei, A. M., Labăr, A. V., Virgă, D., & Măirean, C. (2024). University students’ future time perspective and career adaptability: The mediating role of grit. *The Career Development Quarterly*, 72, 121-134. <https://doi.org/10.1002/cdq.12348>
- Doğan Keskin, A., & Bayhan, N. P. (2020). Çocuk gelişiminin dün, bugün ve yarın. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 881-900. <https://doi.org/10.24130/eccdd-jecss.1967202043242>
- Edokpolor, J. E., & Omiunu, S. E. (2017). Role of career development services in developing students lifelong learning self-efficacy: Vocational and adult education lecturers’ perceptions. *Baltic Journal of Career Education and Management*, 5(1), 30-45.
- Filiz, M., & Kaya, M. (2021). Eğitim alınan bölümün kariyer motivasyonu üzerine etkisi: Sağlık bölümleri üzerine bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 100-124. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.808563>
- Gülen, S., & Dönmez, İ. (2020). Çocuk gelişimi programında okuyan öğrencilerin “Çocuk” ve “Çocuk Gelişimi” kavramlarına yönelik metaforlarının belirlenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3654-3683. <https://doi.org/10.26466/opus.654029>
- Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling: Through the lifespan* (6th ed.). Pearson Education Inc.
- Jondeau, E., & Rockinger, M. (2003). Conditional volatility, skewness, and kurtosis: Existence, persistence, and comovements. *Journal of Economic*

Araştırma Etikleri / Research Ethics

Araştırmanın yapılabilmesi için Tarsus Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 22.02.2024 tarih, E-15748308-200-45 sayılı etik kurul onayı verilmiştir.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Yazar(lar) bu makalenin tamamından sorumluluğu kabul etmişler ve gönderilmesini onaylamışlardır.

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar çıkar çatışması olmadığını belirtmiştir.

Araştırma Fonlaması / Research Funding

Bildirilmedi.


Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

Orcid

S. S. Bapoğlu Dümenci  <https://orcid.org/0000-0003-2878-1120>

Dynamics and Control, 27(10), 1699-1737. [https://doi.org/10.1016/S0165-1889\(02\)00079-9](https://doi.org/10.1016/S0165-1889(02)00079-9)

Kaçmaz, C., Kay, M. A., Boğa, E., Temiz, A., Ayanoğlu, M., & Sağlam, M. (2021). Türkiye’de çocuk gelişimci olmak: Çalışma alanları, görev ve yetkileri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(8), 117-133.

Karaman, Ö. (2013). *Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye ait olma gereksinimlerinin incelenmesi* (Tez No.333816) [Doktora tezi, İnönü üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

McMahon, M., Patton, W., & Tatham, P. (2003). *Managing life, learning and work in the 21st century: Issues informing the design of an Australian blueprint for career development*. Miles Morgan.

Özmen, H. (2019). Deneysel araştırma yöntemi. İçinde H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Eds.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1. Baskı, ss. 209-212). Pegem Akademi.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746.

Reese, R. J., & Miller, C. D. (2006). Effects of a university career development course on career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 252-266. <https://doi.org/10.1177/1069072705274985>

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). ‘Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being’. *American Psychologist* 55(1), 68 – 78. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2

Sezgin, E., & Alabay, E. (2021). Çocuk gelişimi öğrencilerinin ait olma düzeyleri ile yetişkin motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(24), 433-453. <https://doi.org/10.38155/ksbd.812193>

Terçan, H., & Yıldız Bıçakçı, M. (2016). Sağlık bilimlerinde transdisipliner yaklaşım içerisinde çocuk gelişimcinin rolü. *Hacettepe University Faculty of Health*



Sciences Journal, 3(1), 157-168.

Tunç, Y., Çiftçi, K., & Dal, M. (2018, Kasım 6-8). Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi [Konferans sunum özeti]. İğdir International Conference on Multidisciplinary Studies,

İğdir, Türkiye.

Yeşilyaprak, B. (2012). The paradigm shift of vocational guidance and career counseling and its implications for Turkey: An evaluation from past to future. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 111-118.

Öğretmen Adaylarının Harmanlanmış Öğretime Hazırbulunuşluk Düzeyleri

The Readiness Levels of Teacher Candidates for Blended Learning

Aydın Bulut^{1*}, Şafak Kaman¹

¹Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu, Türkiye

Özet: Harmanlanmış Öğrenme, geleneksel yüz yüze öğretim metotları ile eğitim amaçlı çevrim içi teknolojilerin entegre edilerek kullanıldığı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilere öğrenme süreçlerini kendilerinin yönetebilecekleri, öğrenci odaklı bir ortam sağlar ve bu yaklaşım dünya genelinde giderek daha popüler hale gelmektedir. Bu çalışmanın temel amacı öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın hedeflerine uygun olarak, betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kastamonu Eğitim Fakültesinde 522 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarına "Harmanlanmış Öğretime Hazırbulunuşluk Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler SPSS 21 paket programında çözümlenmiştir. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA, frekans ve yüzde kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeyleri elde edilen bulgular incelendiğinde ölçekten alınan puanların ortalamasının ($X=4,54$) olduğu görülmüştür. En yüksek puanın 6 olduğu düşünüldüğünde öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin %76'lık bir oranda olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kız öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Harmanlanmış öğrenme, öğretmen adayları, hazırbulunuşluk düzeyleri

Abstract: Blended Learning is an approach where traditional face-to-face teaching methods are integrated with online technologies for educational purposes. This approach provides students with a student-centered environment where they can manage their own learning processes and is becoming increasingly popular worldwide. The main aim of this study is to determine the readiness levels of teacher candidates for blended learning. In line with the objectives of the research, a descriptive survey model was preferred. The sample group of the study consisted of 522 teacher candidates in the 2023-2024 academic year at Kastamonu Faculty of Education. The teacher candidates were administered the 'Blended Learning Readiness Scale.' The data obtained in the study were analyzed using the SPSS 21 package program. T-test, ANOVA, frequency, and percentage were used in the analysis of the data. In the study, it was determined that pre-service teachers' readiness levels for blended learning differed according to gender. It was observed that female pre-service teachers had higher levels of readiness for blended learning than male pre-service teachers.

Keywords: Blended learning, teacher candidates, readiness levels

1. Giriş

Bilgi ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, eğitim başta olmak üzere hayatın her alanını derinden etkilemektedir. Günümüzde, eğitim-öğretim süreçlerinde geleneksel yüz yüze öğrenme yöntemlerinin yanı sıra, bilgisayar ve web tabanlı öğrenme gibi yöntemlerin de kullanıldığı görülmektedir (Usta, 2007; Ünsal, 2007).

Web tabanlı eğitim, bireylere zaman ve yer kısıtlamaları olmaksızın öğrenme fırsatı sunsa da yüz yüze eğitimin sunduğu bazı avantajlardan mahrum bırakmaktadır. Bu eksiklikler, sınıf içi etkileşim ve e-öğrenmenin öne çıkan özelliklerinin bir araya getirilerek oluşturulan harmanlanmış öğrenme olarak bilinen yeni bir yaklaşımın geliştirilmesine yol açmıştır (Yaman ve Graf, 2010). Harmanlanmış öğretim, uluslararası literatürde blen-

* İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ afgblt342200@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 15.05.2024
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 06.06.2024
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 06.06.2024
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 26.07.2024



ded learning, mixed learning, hybrid learning gibi çeşitli adlarla anılırken (Khan, 2005), ulusal literatürde karma öğrenme, harmanlanmış öğrenme ve tersyüz edilmiş öğrenme gibi farklı terimlerle ifade edilmektedir.

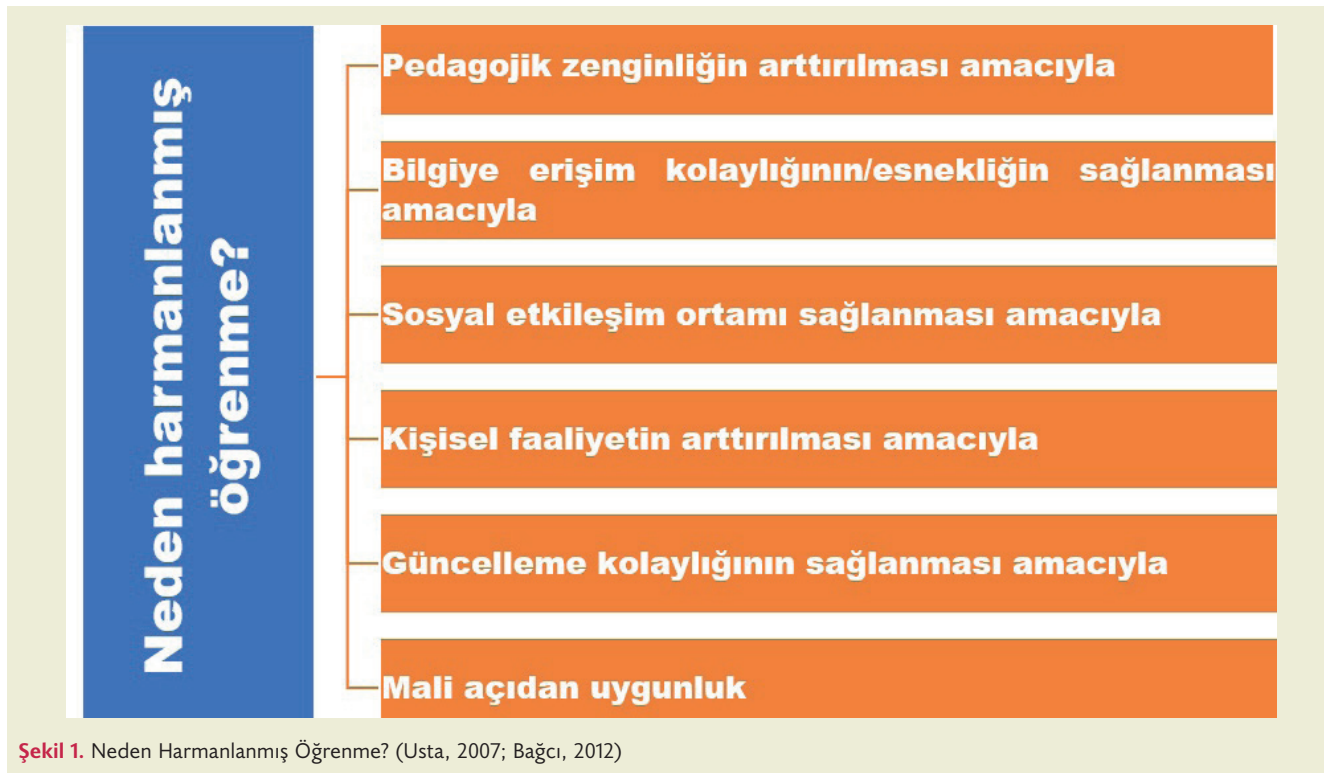
Wilson ve Smilanich (2005), harmanlanmış öğretimi, öğrenme hedeflerine ulaşmak için en etkili öğretim yöntemlerinin koordineli bir şekilde bir araya getirilmesi olarak ifade etmektedir. Singh ve Reed (2001) bu yaklaşımı, çeşitli öğrenme ortamlarının mükemmelliği sağlamak amacıyla kullanıldığı bir eğitim modeli olarak açıklarlar. Harmanlanmış öğrenme hem uzaktan eğitim hem de geleneksel yüz yüze eğitim metotlarını kapsayan bir yöntemdir (Usta & Mahiroğlu, 2008). Bunların dışında harmanlanmış öğrenme ile farklı açıklamaları literatürde görmek mümkündür. Örneğin Lindquist (2006), harmanlanmış öğrenmeyi sınıf içi ve çevrim içi öğrenmenin en etkili yönlerini bir araya getiren, böylece gerekli bilgi ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayan bir metot olarak tanımlamaktadır. Rossett (2002) ise, öğretim kalitesini yükseltmek amacıyla çeşitli eğitim tekniklerinin entegre edilmesini harmanlanmış öğrenme olarak görür. Singh (2003) tarafından yapılan başka bir tanımlamada ise harmanlanmış öğrenme; teknolojik araçların yanı sıra, çeşitli öğretim metotlarının geleneksel öğrenme çerçevesinde entegre edilmesi olarak açıklanır. Bu tanımlardan yola çıkarak harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme olarak kullanıldığı görülmektedir.

Harmanlanmış Öğrenme, geleneksel yüz yüze öğretim metotları ile eğitim amaçlı çevrim içi teknolojilerin entegre edilerek kullanıldığı bir yaklaşımdır. Bu öğrenme

modelinde, genellikle geleneksel öğrenme yöntemleri web tabanlı öğrenme ile birleştirilerek uygulanmaktadır (Garrison ve Vaughan, 2008; Moore, 2013). Harmanlanmış öğretim, çevrim içi ve yüz yüze öğretimin kısıtlılıklarını minimize etmek amacıyla her iki yöntemin entegre edildiği bir metot olarak kullanılmaktadır (Yen ve ark., 2018). Bu yaklaşım, öğrencilere öğrenme süreçlerini kendilerinin yönetebilecekleri, öğrenci odaklı bir ortam sağlar ve bu yaklaşım dünya genelinde giderek daha popüler hale gelmektedir. Harmanlanmış öğretim, çevrim içi ve yüz yüze eğitimin avantajlarını en iyi şekilde birleştirerek eğitime önemli katkılarda bulunabilir (Alsahhi ve ark., 2021; Stevens, Borup ve Barbour, 2018). Harmanlanmış Öğrenme, Web Tabanlı Eğitimin etkileşim eksikliklerini azaltma ve Geleneksel Eğitimi web teknolojileriyle güçlendirme amacını taşımaktadır (Usta ve Mahiroğlu, 2008). Bu yaklaşım, e-öğrenme teknolojileri ve geleneksel öğretim metotlarının ihtiyaca göre belirlenen oranlarda bir arada kullanılmasını vurgular (Dağ, 2011). İdeal denge, dersin içeriği, eğitim hedefleri ve öğrenci özellikleri gibi faktörlere bağlı olarak her iki öğretim yönteminin avantajlarını maksimize etmek üzere ayarlanmalıdır (Uluyol ve Karadeniz, 2009).

Osguthorpe ve Graham (2003) ile Graham (2006) harmanlanmış öğrenmeye niçin ihtiyaç duyulduğunu altı madde ile açıklamaktadır (Usta, 2007; Bağcı, 2012):

Aksoğan (2011) her dersin birbirinden farklı özelliklere sahip olduğunu, bu nedenle harmanlanmış öğrenmenin nasıl uygulanacağı konusunda kesin yargılarda bulunmanın zor olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan, Wilson ve Smilanich (2005) ise harmanlanmış öğrenme sü-



Şekil 1. Neden Harmanlanmış Öğrenme? (Usta, 2007; Bağcı, 2012)

recinin altı aşamadan oluştuğunu vurgulamaktadırlar. Bunlar: (1) İhtiyacı belirlemek, (2) Amaçları belirlemek, (3) Harmanlama programını belirlemek, (4) Öğrenme şekillerini belirlemek (5) Programı uygulamak, (6) Sonuçları değerlendirmek

Bağcı (2012)'ya göre harmanlanmış öğrenme modeli, içerdiği çeşitli özellikler sayesinde eğitim ortamlarına önemli katkılar sunar. Esfandiari (2005), Kerfeld (2005), Posner (2005), ve Singh ve Reed (2001) gibi araştırmacılar harmanlanmış öğrenmenin sunduğu avantajları şöyle sıralamaktadırlar:

- Öğrenme sürecinin etkinliğini artırma,
- Eğitimdeki zenginliği sürekli hale getirme,
- Zaman ve maliyet açısından avantaj sağlama,
- En uygun sonuçları elde etme,
- Harmanlanmış yaklaşımların hızla uygulanabilir olması,
- Kişisel ve etkin öğrenme fırsatları sunma,
- Teknoloji kullanım becerileri kazandırma,
- Öğretmenlerin öğrencilerle daha etkili iletişim kurmasını kolaylaştırma,
- Öğretmenlere uzmanlık alanlarında gelişmek için daha fazla zaman sağlama,
- Ders planlamasında esneklik oluşturma.

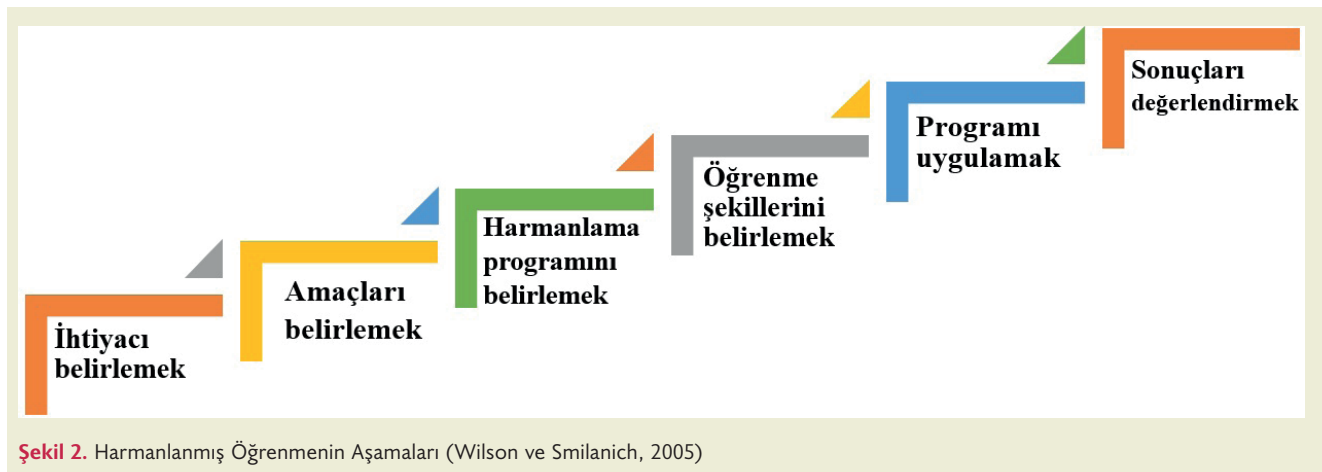
Yen ve arkadaşları (2018) bu metodun öğrencilerin akademik başarısını ve derse olan memnuniyetlerini yükseltebileceğini belirtmiştir. Arnesen ve diğerleri (2019) ile Keskin ve Yurdugül (2019) ise, harmanlanmış öğretimin öğrencilerin pozitif tutum ve motivasyonlarını güçlendirmede etkili olabileceğine işaret etmişlerdir. Ancak, harmanlanmış öğretim, çeşitlilik sunmasına karşın, yüz yüze ve çevrimiçi öğretimin entegrasyonu öğretmenlerden pedagojik ve teknolojik becerilerin bir arada bulunmasını talep eder, bu da Stevens, Borup ve Barbour (2018) tarafından vurgulanmıştır. Ellis, Goodyear, Prosser ve O'Hara (2006) teknolojinin sürekli geli-

şimi ve toplumla entegrasyonunun eğitim alanında yeni bir değerler seti yarattığını belirtmiştir. Weart ve Van (2004) ise, her gün artan ve güncellenen bilgi miktarına geleneksel eğitim metotları ile ayak uydurmanın giderek zorlaştığını ifade etmektedir.

Arnesen ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada, harmanlanmış öğretim sürecinin başarıyla planlanması, tasarlanması ve yürütülmesi için öğretmenlerin hazırlık seviyelerinin çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu yeni öğretim şekline adaptasyonunu kolaylaştırmak için hem hizmet içi hem de hizmet öncesi eğitimlerin hız kazandığı belirtilmiştir. Diğer yandan, harmanlanmış öğretime dair yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının bu öğretim modeli hakkındaki deneyimleri, tercihleri ve algıları üzerine odaklanıldığı (Aldosemani, Shepherd ve Bolliger, 2019; Antwi-Boampong, 2020; Cunningham, 2021; Keskin ve Yurdugül, 2019; MartínMartínez, Sainz ve Rodríguez-Legendre, 2020; Stevens, Borup ve Barbour, 2018) ve aynı zamanda öğretmenlerin harmanlanmış öğretime yönelik yeterlilikleri ile hazırlık durumlarının belirlenmesine yönelik çalışmaların yapıldığı (Cahapay ve Anoba, 2020; Graham ve diğerleri, 2019; Hauk, John ve Jones, 2021; Saboowala ve Mishra, 2021) gözlemlenmiştir. Dahası literatürde harmanlanmış öğretim ile ilgili uygulamalı çalışmalara da rastlamak mümkündür (Aktaş, 2023; Balaman, 2016; Çetinkaya, 2017; Çiftçi ve Dönmez, 2015; Kadirhan ve Korkmaz, 2020; Lim ve Morris, 2009; Sucaromana, 2013; Topal, 2013; Ünsal, 2012).

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Harmanlanmış öğrenme, modern eğitim anlayışında artık vazgeçilmez bir rol oynamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilere mekânsal ve zamansal esneklikler sunarak, internet aracılığıyla her yerden ders materyallerine erişim imkânı sağlar. Böylece, öğrenciler öğrenme süreçlerini kendi yaşam ritimlerine ve çalışma düzenlerine uygun şekilde kişiselleştirebilirler. Öğretmenlerin teknolojiyi ders planlamalarına dahil etmeleri, öğrencilere yetenek-



leri ve ilgi alanlarına uygun, daha özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmalarına olanak tanır, bu da öğrencilerin derslere daha aktif katılımını ve motivasyonunu artırır. Harmanlanmış öğrenme, sınıf içi etkileşimlerle çevrimiçi iş birliğini birleştirerek, öğrencilere zengin bir sosyal ve akademik etkileşim ortamı sunar. Öğrenciler, hem yüze gerçekleşen aktivitelere katılabilir hem de dijital platformlar aracılığıyla bilgi paylaşımı yapabilirler. Bu durum, öğrenme topluluklarının gelişimine katkıda bulunur ve öğrencilerin sosyal yetkinliklerini güçlendirir.

Aynı zamanda, harmanlanmış öğrenme, öğrencilere dijital araçlar ve platformlar üzerinde pratik yapma fırsatı vererek, gelecekteki profesyonel yaşamlarında gerekebilecek temel teknoloji becerilerini edinmelerine yardımcı olur. Yapılan araştırmalar, bu yaklaşımın öğrencilerin akademik başarılarını ve derslere olan memnuniyetlerini artırabileceğini göstermektedir. Daha kolay materyal erişimi, öğrenme süreci üzerinde daha fazla kontrol ve daha zengin kaynaklara sahip olmak, öğrencilerin genel öğrenme tecrübelerini iyileştirir. Eğitim kurumları için harmanlanmış öğrenme, maliyet açısından da etkili bir yöntem sunar. Çevrimiçi öğelerin entegrasyonu, fiziki altyapıya olan ihtiyacı azaltırken, eğitim hizmetlerinin daha geniş bir kitleye ulaşmasını sağlar. Bu avantajlar ışığında, harmanlanmış öğrenme; esneklik, özelleştirilmiş öğrenme, gelişmiş etkileşim ve iş birliği, teknolojik becerilerin artırılması, öğrenme sonuçlarının iyileştirilmesi ve maliyet etkinliği gibi önemli faydalar sağlamaktadır. Bu sebeplerle, çağımızın eğitim ortamlarında bu yaklaşım giderek daha fazla tercih edilmekte ve benimsenmektedir.

Son yıllarda, internetin, teknolojinin ve mobilite imkanlarının genişlemesi, eğitim sektöründe de derin bir etki yaratmıştır. Dijitalleşme, eğitim alanında değişimlerin hızını ve derinliğini giderek artırmakta; pandemi süreci ise bu dijital dönüşümü zorunlu kılarak hızlandırmıştır. Bu dönüşümün kalıcı olacağı ve salgın sonrası dönemde bile eğitim sistemlerinin eski düzenine tam anlamıyla geri dönmeyeceği öngörülmektedir. Bu nedenle öğrenme sürecinde harmanlanmış öğrenme önemli bir yer tutmaktadır. Bu noktada eğitim-öğretim sürecinin baş mimarları öğretmenlerin sisteme ayak uydurması, dijital öğrenme ortamlarına hazırlıklı olmaları daha da önemli hale gelmektedir.

Bütün bu açıklamalar çerçevesinde bu araştırmanın temel amacı, “öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerini” belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk ölçeği puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime

hazırbulunuşluk ölçeği puanları öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, mevcut bir durumu tanımlamayı hedeflemektedir. Bu sebeple, araştırma ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. İlişkisel tarama yöntemleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2013). Bu araştırmada herhangi bir müdahale veya eylem gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın hedeflerine uygun olarak, betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Çalışmanın odak noktası, öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesidir.

2.2. Örneklem Grubu

Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın örneklem grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları arasından 427 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem grubuna ilişkin betimsel veriler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 1. Örneklem Grubunun Cinsiyete İlişkin Betimsel Verileri

Cinsiyet	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
	332	77	95	23	427	100

► **Tablo 1** incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin %77'sini kız öğrenciler oluştururken %23'ünü erkek öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma toplamda 427 öğrenci ile yürütülmüştür.

Tablo 2. Örneklem Grubunun Sınıf Değişkenine İlişkin Betimsel Verileri

Sınıf	N	%
1. Sınıf	150	35
2. Sınıf	102	24
3. Sınıf	108	25
4. Sınıf	67	16
Toplam	427	100

► **Tablo 2** ele alındığında, örneklem grubunun %35'ini birinci sınıflar, %24'ünü ikinci sınıflar, %25'ini üçüncü

sınıflar, %16'sını dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur.

Tablo 3. Örneklem Grubunun Program Değişkenine İlişkin Betimsel Verileri

Program	N	%
Sosyal Bilgiler	85	20
Sınıf Öğretmenliği	89	21
Fen Teknoloji	63	14
Türkçe	84	20
Matematik	106	25
Toplam	427	100

► **Tablo 3** incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ise %20'sini sosyal bilgiler, %21'ini sınıf öğretmeni, %14'ünü fen, %20'sini Türkçe ve %25'ini ise matematik bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Archibald ve ark. (2021) tarafından geliştirilen Ayaydın ve Küçük (2022) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Harmanlanmış Öğretime Hazırbulunuşluk” ölçeği kullanılmıştır.

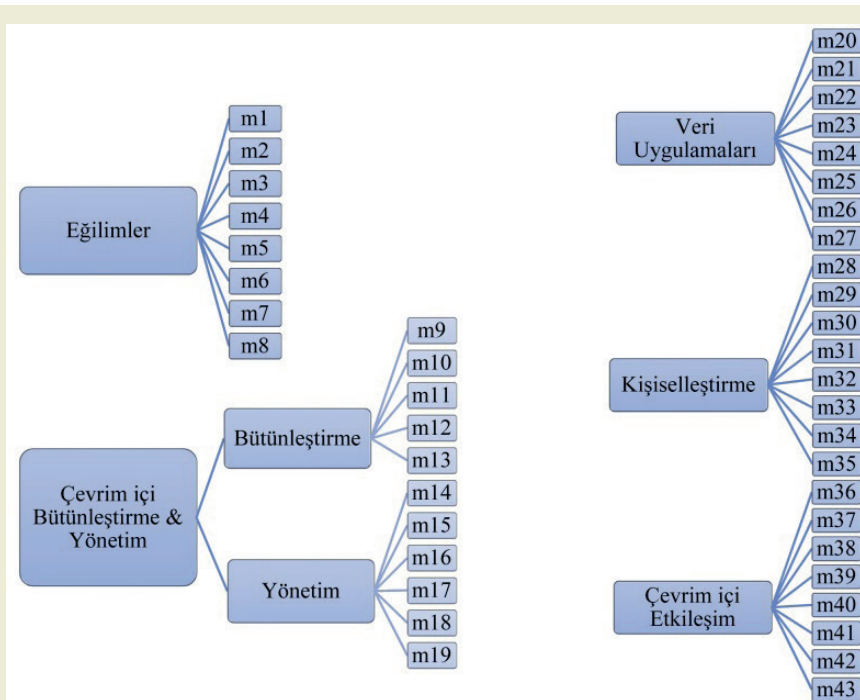
Öğretmen ve öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk durumlarını değerlendirmek

amacıyla geliştirilen ölçekte yer alan 43 maddenin güvenilirliğini test etmek amacıyla ölçeğin ve alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha (α) ,986 olup, tüm faktörlere ilişkin değerler de ,90 üzerinde çıkmıştır. Elde edilen değerler ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin CMIN/DF değeri 3,48 bulunmuştur. Ölçeğin uyum indeksleri RMSEA= .075; GFI=.76; AGFI=.73; CFI=.92; RMR=.09 olarak belirlenmiştir. Uyarlanan ölçeğin uyum indeksleri değerlerinin ise kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarında 5 alt faktörden oluşan 43 maddelik ölçek elde edilmiştir.

Araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde güz döneminde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yüz yüze toplanmıştır. Araştırma ile ilgili Etik Kurul Raporu Kastamonu Üniversitesinden ve uygulamaya yönelik izinler alınmıştır. Veri toplama sürecinde öğrencilerle yüz yüze görüşülmüş ve gönüllülük esasına dayalı olarak uygulama yapılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek olan bu çalışmanın bu araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde bahar döneminde Kastamonu Üniversitesinde araştırmacılar tarafından yüz yüze toplanmıştır. Araştırma ile ilgili Etik Kurul Raporu üniversiteden alınmıştır. Veri toplama sürecinde öğrencilerle yüz yüze görüşülmüş ve gönüllülük esasına dayalı olarak uygulama



Şekil 3. Ölçeğin faktörleri (Ayaydın ve Küçük)

Tablo 5. Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk ölçeği alt boyutları puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p
Eğilimler	Erkek	95	4,35	1,13	425	-1,395	,16
	Kız	337	4,51	,92			
Çevrim içi bütünleş-tirme	Erkek	95	4,26	,91	425	-2,136	,03
	Kız	337	4,48	,85			
Veri uygulamaları	Erkek	95	4,14	1,04	425	-2,355	,01
	Kız	337	4,66	,89			
Kişiselleştirme	Erkek	95	4,20	1,05	425	-2,856	,00
	Kız	337	4,51	,88			
Çevrim içi etkileşim	Erkek	95	4,58	,95	425	-2,122	,03
	Kız	337	4,81	,87			

ma yapılmıştır. Ölçek uygulama öncesinde ölçeğin uygulama biçimine ilişkin hazırlık soruları yöneltilmiştir. Özellikle ölçekten elde edilen verilerin kendilerine bir puan ya da not olarak dönüşmeyeceğine bu nedenle ölçeğe samimi bir şekilde cevap verilmesi ile ilgili rehberlik yapılmıştır. Veriler her iki araştırmacı tarafında ortalama on beş gün içinde toplanmıştır.

2.5. Verilerin analizi

Bu çalışmada toplamda 427 öğrenciye Harmanlanmış Öğretime Hazırbulunuşluk Ölçeği uygulanmıştır. Toplanan veriler ise SPSS 21 paket programına aktarılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde SPSS 21 Paket programı kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan (1) en büyük puan (6) olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bağımsız ölçümlerde t-testi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ve öğrenim gördükleri program türleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Tek Faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Bunlara ek olarak ise verilerin betimlenmesi kapsamında frekans, yüzde ve ortalama puanlardan yararlanılmıştır.

3. Bulgular

Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada 427 öğretmen adayına “Harmanlanmış Öğretime Hazırbulunuşluk Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın “Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?” alt amacına ilişkin 427 öğretmen adayının ölçeğe vermiş oldukları puanların genel ortalaması incelenmiştir. Öğretmen adaylarının ölçeğe verdikleri puanların genel ortalamasının 4,54 olduğu görülmüştür. En yüksek puanın 6 olduğu ölçekte 4,54 ortalamasının %76’lık bir dilime denk geldiği

belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının %76 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime yönelik hazırbulunuşluk algılarının orta düzeyin üstünde olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının ölçekten alınan puanların bulguları aşağıda alt amaçlara göre verilmiştir:

“Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” alt amacına yönelik sorunun analizi için bağımsız ölçümlerde t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular ► **Tablo 3**’te sunulmuştur:

Tablo 4. Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p
Erkek	95	4,36	,87	425	-2,489	,01
Kız	332	4,59	,77			
Toplam	427	4,54	,80			

► **Tablo 4**’teki verilere göre, öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(425) = -2,489$, $p < .05$. Bu bulgu, erkek ve kız öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeyleri arasında belirgin bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Ortalama puanlar ele alındığında kız öğretmen adaylarının ($X = 4,59$) harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına ($X = 4,36$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçekten alınan puanların alt boyutlar ilişkin bulguları ► **Tablo 3**’te verilmiştir:

► **Tablo 5**’teki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk eğilimleri alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(5425) = -1,395$, $p > .05$. Bu bulgu, erkek

öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk eğilimleri ($X=4,35$) ile kız öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk eğilimlerinin ($X=4,51$) benzer özelliklere sahip olduklarını belirtmektedir. Dahası tablodaki verilere göre öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazır olmada çevrim içi bütünleştirme, veri uygulamaları, kişiselleştirme ve çevrimiçi bütünleştirme alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular, kız öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazır olmada çevrim içi bütünleştirme, veri uygulamaları, kişiselleştirme ve çevrimiçi bütünleştirme özelliklerinin erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

“Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk ölçeği puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” alt amacına yönelik sorunun analizi için bağımsız ölçümlerde t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular ►**Tablo 4**'te sunulmuştur:

►**Tablo 6** ve ►**Tablo 7**'deki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık ortaya koyduğunu göstermektedir, $F(518) = 6,650$, $p < .01$. Bir başka ifadeyle öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk

Tablo 6. Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre betimsel istatistikleri

Program	N	X	SS
1. Sınıf	150	4,63	,700
2. Sınıf	102	4,65	,85
3. Sınıf	108	4,44	,77
4. Sınıf	67	4,32	,92
Toplam	427	4,54	,80

düzeylerinin öğrenim görülen programa göre benzer nitelikte olmadığını ortaya koymaktadır.

Yapılan Tukey testi sonucunda birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür $F(423) = 3,621$, $p < .05$. Ortalama puanlar dikkate alındığında birinci sınıfta ($X=4,63$) öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk dördüncü sınıfta ($X= 4,32$) öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık Alanları
Gruplar arası	6,896	3	2,299	3,621	,01	1.Sınıf - 4.Sınıf 2.Sınıf- 4.Sınıf
Gruplar içi	268,574	423	,635			
Toplam	375,471	426				

Tablo 8. Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk ölçeği alt boyutları puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Program	N	X	SS	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık Alanları
Eğilimler	1.Sınıf	150	4,59	,89		4,033				
	2.Sınıf	102	4,48	,95	3	404,666	1,344	1,405	,24	
	3.Sınıf	108	4,34	1,02	423	408,698	,957			
	4.Sınıf	67	4,41	1,10						
Çevrim içi bütünleştirme	1.Sınıf	150	4,51	,77		4,072				
	2.Sınıf	102	4,51	,93	3	316,797	1,357	1,812	,14	
	3.Sınıf	108	4,32	,85	423	320,869	,749			
	4.Sınıf	67	4,29	,94						
Veri uygulamaları	1.Sınıf	150	4,73	,90		12,352				
	2.Sınıf	102	4,77	91	3	361,353	4,117	4,820	,00	1.Sınıf - 4.Sınıf 2.Sınıf- 4.Sınıf
	3.Sınıf	108	4,46	,90	423	373,704	,854			
	4.Sınıf	67	4,33	,99						
Kişiselleştirme	1.Sınıf	150	4,48	,88		7,369				
	2.Sınıf	102	4,61	,95	3	363,941	2,456	2,855	,03	2.Sınıf- 4.Sınıf
	3.Sınıf	108	4,37	,93	423	371,310	,860			
	4.Sınıf	67	4,20	,97						
Çevrim içi etkileşim	1.Sınıf	150	4,87	,81		13,443				
	2.Sınıf	102	4,90	,96	3	329,942	4,481	5,745	,00	1.Sınıf - 4.Sınıf 2.Sınıf- 4.Sınıf
	3.Sınıf	108	4,68	,80	423	343,385	,780			
	4.Sınıf	67	4,39	1,02						

Benzer şekilde ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür $F(423) = 3,621, p < .05$. Ortalama puanlar dikkate alındığında ikinci sınıfta ($X=4,65$) öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk dördüncü sınıfta ($X=4,32$) öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten alınan puanların alt boyutlar ilişkin bulguları ► **Tablo 8**'de verilmiştir.

► **Tablo 8**'deki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeyleri veri uygulamaları, kişiselleştirme ve çevrim içi etkileşim alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yapılan Tukey testi sonucunda öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeyleri veri uygulamaları ve çevrim içi etkileşim alt boyutlarında birinci ve ikinci sınıf öğretmen adayları ile dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bir başka ifadeyle birinci ve ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime ilişkin veri uygulamaları dördüncü sınıfa göre daha yüksektir. ► **Tablo 8**'den elde edilen bir diğer bulguda ise öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeyleri kişiselleştirme alt boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. İkinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları arasında manidar bir farklılaşma belirlenmiştir. Bu bulgu, ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime ilişkin kişiselleştirme yeteneklerinin dördüncü sınıfa göre yüksek olduğunu göstermektedir.

“Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk ölçeği puanları öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” alt amacına yönelik sorunun analizi için bağımsız ölçümlerde t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular ► **Tablo 9**'da sunulmuştur:

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin öğrenim görülen programa göre anlamlı bir farklılık ortaya koyduğunu göstermektedir, $F(426) = 3,455, p < .01$. Bir başka ifadeyle öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin öğrenim görülen programa göre benzer nitelikte olmadığını ortaya koymaktadır.

Yapılan Tukey testi sonucunda Türkçe öğretmenliği bö-

Tablo 9. Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri programa göre betimsel istatistikleri

Program	N	X	SS
Sosyal	85	4,48	,89
Sınıf	89	4,70	,71
Fen	63	4,67	,72
Türkçe	84	4,30	,96
Matematik	106	4,56	,65
Toplam	427	4,54	,80

lümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile sınıf öğretmenliği ve fen bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ortalama puanlar dikkate alındığında fen bölümünde ($X=4,67$) ve sınıf öğretmenliği ($X=4,70$) bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Türkçe bölümünde ($X=4,30$) öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten alınan puanların alt boyutlar ilişkin bulguları ► **Tablo 10** ve ► **Tablo 11**'de verilmiştir:

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin alt boyutlarında veri uygulamaları hariç tüm alanlarda anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir. Bulgular, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile Türkçe bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları arasında eğilimler, çevrim içi bütünleştirme, kişiselleştirme ve çevrim içi etkileşim alt boyutlarında sınıf öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine manidar bir farklılaşma olduğunu göstermektedir. Ayrıca harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk eğiliminde matematik bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile Türkçe bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları arasında matematik öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konmuştur.

4. Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazır olma düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada 427 öğretmen adayına “Harmanlanmış Öğretime

Tablo 10. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk ölçeği puanlarının ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık Alanlar
Gruplar arası	8,736	4	2,184	3,455	,00	Türkçe / Sınıf*
Gruplar içi	266,734	422	,632			Türkçe -Fen*
Toplam	275,431	426				

Tablo 11. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk ölçeği alt boyutları puanlarının ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Program	N	X	SS	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık Alanları
Eğilimler	Sosyal	85	4,33	1,02						Sınıf-Türkçe* Matematik-Türkçe*
	Sınıf	89	4,61	,98	4	14,810				
	Fen	63	4,59	95	422	393,888	3,702	3,967	,00	
	Türkçe	84	4,17	1,11	426	408,698	,933			
Çevrim içi bütünleştirme	Sosyal	85	4,38	,94						Fen -Türkçe*
	Sınıf	89	4,54	,81	4	8,048				
	Fen	63	4,66	,75	422	312,826	2,011	2,712	,03	
	Türkçe	84	4,23	,96	426	320,869	,741			
Veri uygulamaları	Sosyal	85	4,53	1,05						
	Sınıf	89	4,76	,81	4	6,912				
	Fen	63	4,71	,92	422	366,792	1,728	1,988	,09	
	Türkçe	84	4,40	1,10	426	373,704	,869			
Kişiselleştirme	Sosyal	85	4,45	,99						Sınıf-Türkçe*
	Sınıf	89	4,69	,80	4	12,604				
	Fen	63	4,56	,84	422	358,706	3,151	3,707	,00	
	Türkçe	84	4,19	1,05	426	371,310	,850			
Çevrim içi etkileşim	Sosyal	85	4,72	,95						Sınıf-Türkçe*
	Sınıf	89	4,92	,81	4	8,665				
	Fen	63	4,85	,73	422	334,719	2,166	2,731	,02	
	Türkçe	84	4,50	1,09	426	343,385	,793			
Matematik	Sosyal	85	4,79	,78						
	Sınıf	89	4,92	,81	4	8,665				
	Fen	63	4,85	,73	422	334,719	2,166	2,731	,02	
	Türkçe	84	4,50	1,09	426	343,385	,793			

Hazırbulunuşluk” ölçeği uygulanmış ve bulgular cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen program gibi çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Genel olarak elde edilen bulgular incelendiğinde ölçekten alınan puanların ortalamasının ($X=4,54$) olduğu belirlenmiştir. En yüksek puanın 6 olduğu düşünüldüğünde öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin %76’lık bir oranda olduğu görülmüştür. Öztürk, Türker ve Kerse (2023) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşlukları tüm boyutlarda yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime yönelik tutum ve inançları yüksek düzeyde olup, sürecin etkili uygulanması, öğrencilerin ilerlemesine yardımcı olacak müdahaleler konusunda bilinçli seçimler yapma ve etkileşimi artırma konusunda üst düzey yeterliklere sahip oldukları ortaya konmuştur.

Caner (2009) ve Taslacı (2007) tarafından yapılan çalışmalarda, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamlarına yönelik pozitif tutumlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, benzer çalışmalarda da öğrencilerin harmanlanmış öğrenme yöntemlerini faydalı buldukları, olumlu değerlendirdikleri ve bu yöntemi tercih ettikleri ifade edilmiştir. Benzer şekilde Kılıç ve Gürler (2022) yapmış oldukları çalışmada yüksek öğretimde öğrenim gören öğrencilerin harmanlanmış öğretime yönelik algı ve tutumlarının olumlu olduğu yönünde bulgulara ulaşmıştır. Dahası Sungur Alhan (2019)’ın yapmış olduğu çalışmada da öğretmen adaylarının harmanlanmış

öğretime yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca literatürde bazı çalışmalarda, harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilere pek çok avantaj sağladığı vurgulanmaktadır. Bu avantajlar arasında, öğrencilerin derslere daha etkin katılımlarının sağlanması, etkili ve anlamlı öğrenme süreçlerinin gerçekleştirilmesi, akranları ve öğretim elemanları ile daha yoğun iletişim kurabilmeleri sayılabilir (Ceylan & Elitok Kesici, 2017; Çırak Kurt, Yıldırım & Cücük, 2018; Yılmaz, 2018).

Pandemi sonrası dönemin yeni normal olan harmanlanmış öğretim artık tüm öğretmenlerin teknolojik ve pedagojik olarak hazır olmasını gerektiren bir süreç haline gelmiştir (Pulham ve Graham, 2018). Bu kapsamda düşünüldüğünde öğretmen adaylarının değişen teknolojiye entegre olmaları ve yeni değişimleri uygulama adına harmanlanmış öğretime hazır olmaları daha da önemli hale gelmiştir. Bu araştırmadan elde edilen %76’lık orandaki yeterlilik düzeyinin ortanın üzerinde olduğu düşünülse de biraz daha yüksek düzeye çıkması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime yönelik eğilimlerinin daha az olduğu görülmüştür. Özellikle Türkçe öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin diğer programlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kız öğretmen adaylarının

harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuç literatürdeki bazı araştırmaların sonuçlarıyla benzer nitelik taşımaktadır (Hsiao & Shiao, 2018; Savara & Parahoo, 2018). Nitekim literatürde, üniversite öğrencilerinin internet kullanımına karşı tutumlarının cinsiyete bağlı olarak farklılık gösterdiği ve bu durumun genellikle erkek öğrencilerin yararına olduğu belirtilen çalışmalar da bulunmaktadır. Durndell ve Haag (2002) yaptıkları araştırmada, erkek öğrencilerin internete olan tutumlarının, kız öğrencilere nazaran daha pozitif olduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde, öğrencilerin dijital teknolojilere karşı tutumları da cinsiyete göre değişiklik göstermektedir. Çetin ve diğerleri (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği ve erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Jackson ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da bilgi teknolojilerine yönelik tutumların cinsiyet faktörüyle değişkenlik gösterdiği erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre tutumlarının daha yüksek olduğu kaydedilmiştir. Yılmaz ve Bulut (2024) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmada ise kız öğretmen adayları lehine bir farklılık bulunmuştur. Bu durum çalışmaların örneklem grubundan ya da büyüklüğünden kaynaklanmış olabilir.

Araştırma sonuçlarından birinde ise öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Birinci ve ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk algılarının üç ve dördüncü sınıflara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf seviyesi arttıkça bu oranın azaldığı ortaya konmuştur. Bu sonuç bize daha küçük yaştaki öğretmen adaylarının teknolojiye daha entegre oldukları, teknoloji konusunda kendilerini daha hazır hissettiklerini göstermektedir. Aksoy, Karabay ve Aksoy (2021), sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyini inceledikleri çalışmalarında, yaş arttıkça dijital okuryazarlık düzeyinin düştüğü sonucuna varmışlardır. Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan başka bir araştırmada da yine benzer sonuçlar elde edilmiştir (Gülay-Ogelman, Demirci & Güngör, 2022). Carrington ve Robinson (2009) da yaşın artmasıyla birlikte bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımının azaldığını belirtmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular da yaş arttıkça harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Bu bağlamda bahsi geçen araştırmalarla bu sonuç örtüşmektedir. İlgili çalışmalar ile bu çalışmanın sonucu birlikte değerlendirildiğinde her yeni neslin bir sonraki nesle göre teknolojiye daha kolay adapte olduğu ve teknolojik araçları daha iyi kullandıklarını ifade edebiliriz.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçta da öğret-

men adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeyleri öğrenim görülen programa göre farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenliği ve fen bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin sosyal bilgiler ve Türkçe bölümündeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Menzi, Çalışkan ve Çetin (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının genel olarak fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören adayların teknoloji kullanımında diğer bölümlerden daha yeterli oldukları, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünün ise en az yeterlilikte olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Frye ve Dornisch (2008) fen ve matematiğin teknoloji kullanımıyla daha yakın ilişkili alanlar olduğunu, fen ve matematik öğretmenlerinin teknolojiyi diğer alan öğretmenlerinden daha fazla kullandıklarını ve bu konuda daha yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğrenim görülen alanların içerik ve yöntem boyutlarından, öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarından kaynaklanabilir.

5. Öneriler

Bu araştırmada öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiş, elde edilen sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Bu noktada öğretmen adaylarına harmanlanmış öğretime yönelik daha teknik ve derinlemesine eğitim ortamları sağlanabilir.
- Erkek öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeyinin neden düşük olduğuna ilişkin araştırmalar yapılabilir ve bu durumun iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Özellikle mezun durumunda olan dördüncü sınıf öğrencilerinin harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin neden daha düşük olduğu incelenebilir. Buna yönelik tedbirler alınabilir.
- Öğrenim görmekte olan programlara göre farklılığın derinlemesine incelenmesi, nedenlerinin ortaya konması ve gerekli çalışmalar yapılması alana katkı sağlayabilir.
- Bu araştırmada öğretmen adaylarının harmanlanmış öğretime hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Farklı çalışmalarda nitel ya da karma desende çalışmalar yapılarak harmanlanmış öğretime ilişkin daha derinlemesine bulgulara ulaşılabılır.

Not

Bu makale “5. Uluslararası Güncel Bilimsel Araştırmalar Kongresi”nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Araştırma Etikleri / Research Ethics

Bu çalışma için etik kurul izni Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'nun 10/01/2024 tarihli ve 1-31 numaralı kararı ile alınmıştır.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Yazar(lar) bu makalenin tamamından sorumluluğu kabul etmişler ve gönderilmesini onaylamışlardır.

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar çıkar çatışması olmadığını belirtmiştir.

Araştırma Fonlaması / Research Funding

Bildirilmedi.

Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

Orcid

Aydın Bulut <https://orcid.org/0000-0003-3139-4367>

Şafak Kaman <https://orcid.org/0000-0002-8378-6963>

Kaynakça

- Aktaş, N. (2023). The Effect of Online Reciprocal Teaching on Fourth Grade Primary School Students' Reading Comprehension Skills and Reading Motivation. *Reading & Writing Quarterly*, 1-27.
- Aldosemani, T., Shepherd, C. E., & Bolliger, D. U. (2019). Perceptions of instructors teaching in Saudi blended learning environments. *TechTrends*, 63(3), 341-352.
- Alsahji, N. R., Al-Qatawneh, S., Eltahir, M., & Aqel, K. (2021). Does blended learning improve the academic achievement of undergraduate students in the mathematics course?: a case study in higher education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(4), 1-14.
- Aksoğan, M. (2011). *Harmanlanmış Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öğrenmedeki Kalıcılığa Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Antwi-Boampong, A. (2020). Towards a faculty blended learning adoption model for higher education. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1639-1662.
- Arnesen, K. T., Graham, C. R., Short, C. R., & Archibald, D. (2019). Experiences with personalized learning in a blended teaching course for preservice teachers. *Journal of online learning research*, 5(3), 275-310.
- Ayaydın, Y., & Küçük, S. (2022). *Harmanlanmış Öğretime Hazır Olma Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması HAYEF*. *Journal of Education*, 19(2); 138-145 DOI: 10.5152/hayef.2022.22017
- Bağcı, H. (2012). *Harmanlanmış Öğrenme Ortamında Denetim Odağına Göre Uyarlanmış 5e Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Memnuniyetine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balaman, F. (2016). Bir dersin harmanlanmış öğrenme yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin akademik güdülenmelerine etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 225-241.
- Caner, M. (2009). *Blended learning model for teaching practice course in pre-service english language teacher training program*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cahapay, M. B., & Anoba, J. L. D. (2020). The readiness of teachers on blended learning transition for post COVID-19 period: An assessment using parallel mixed method. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 4(2), 295- 316.
- Ceylan, V. K., & Elitok Kesici, A. (2017). Effect of blended learning to academic achievement. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 308-320
- Cunningham, D. (2021). A case study of teachers' experiences of blended teaching and learning. *Journal of Online Learning Research*, 7(1), 57-83.
- Çetin, O., Çalışkan, E. ve Menzi, N. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 11(2), 273-291.
- Çetinkaya, M (2017). Fen eğitiminde modelleme temelinde düzenlenen kişiselleştirilmiş harmanlanmış öğrenme ortamlarının başarıya etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 287-296
- Çrak Kurt, S., Yıldırım, İ. & Cüçük, E. (2018). The effects of blended learning on student achievement: A metaanalysis study. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(3), 776-802.
- Çiftçi, B. ve Dönmez, C. (2015). T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumuna etkisi. *Turkish Study*, 10(15), 235-254.
- Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (Karma) Öğrenme Ortamları ve Tasarımına İlişkin Öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 73-97.
- Durndell, A. ve Haag, Z. (2002). Computer self efficacy, computer anxiety, attitudes towards the internet and reported experience with the internet, by gender, in an East European sample. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 521-535.
- Ellis, R. A., Goodyear, P., Prosser, M., & O'hara, A. (2006). How and what university students learn through online and face-to-face discussion: conceptions, intentions and approaches. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(4), 244-256.
- Esfandiari, M., Liu, C. T., & Choe, M. (2005). An Instructor and Two Teaching Assistants Share Their Experiences with Blended Instruction. <https://escholarship.org/content/qt09h1v11c/qt09h1v11c.pdf>
- Garrison, R., & Vaughan, N. (2008). *Blended Learning in Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Graham, C. R., Borup, J., Short, C., & Archambault, L. (2019). K-12 blended teaching: A guide to personalized learning and online integration. Ed Tech Books. Retrieved from <https://edtechbooks.org/k12blended>
- Hauk, S., John, S., K., & Jones, M. (2021). Profiles of readiness: Using a blended framework to explore what it takes for faculty to be ready to change instructional practice. *Journal of Geoscience Education*, 69(3), 281-299. <https://doi.org/10.1080/10899995.2021.1878573>.
- Hsiao, Y.-C., & Shiao, Y.-T. (2018). Research on gender differences in the digital learning performance of university students. Paper presented at the Proceedings of the 9th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management and E-Learning, San Diego, California. <https://doi.org/10.1145/3183586.3183593>
- Jackson, L. A., Zhao, Y., Kolenic III, A., Fitzgerald, H. E., Harold, R. ve Von Eye, A. (2008). Race, gender, and information technology use: The new digital divide. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 437-442.
- Korkmaz, Ö., & Kadirhan, M. (2020). EBA içerikleriyle harmanlanmış öğretim uygulamasının öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 64-75.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Krefeld-Schwalb, A., Sugerman, E. R., & Johnson, E. J. (2024). Exposing omitted moderators: Explaining why effect sizes differ in the social sciences. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 121(12), e2306281121.
- Keskin, S. & Yurdugül, H. (2019). Factors affecting students' preferences for online and blended learning: Motivational vs. cognitive. *European Journal of Open, Distance and E-Learning (EURODL)*, 22(2), 72-86.
- Khan, B. H. (Ed.). (2005). *Managing e-learning: Design, delivery, implementation, and evaluation*. IGI Global.
- Lim, D. H., & Morris, M. L. (2009). Learner and Instructional Factors Influencing Learning Outcomes within a Blended Learning Environment. *Educational*

- Technology & Society*, 12(4), 282–293.
- Lindquist, B. (2006). *Blended Learning at the University of Phoenix. In the Handbook of Blended Learning Global Perspectives, Local Designs.* (Eds.: C.J. Bonk and C.R. Graham). San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Martín Martínez, L., Sainz López, V., & Rodríguez Legendre, F. (2020). Evaluation of a blended learning model for pre-service teachers. *Knowledge Management & E-Learning*, 12(2), 147-164.
- Moore, M. G. (Ed.) (2013). *Handbook of Distance Education*. New York: Routledge Publishing.
- Osguthorpe, T.R. ve Graham, C.R. (2003). Blended learning environments definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3): 227-233.
- Öztürk, M. (2021). Asynchronous online learning experiences of students in pandemic process: Facilities, challenges, suggestions. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(2), 173-200.
- Pulham, E., & Graham, C. R. (2018). Comparing K-12 online and blended teaching competencies: A literature review. *Distance Education*, 39(3), 411-432.
- Posner, D.N. (2005). Blended Instruction Case Studies: *Political Science*, 5.
- Rossett, A. (2002). *The ASTD E-learning Handbook: Best Practices, Strategies, and Case Studies for an Emerging Field*. New York: McGraw-Hill Trade.
- Savara, V., & Parahoo, S. (2018). Unraveling determinants of quality in blended learning: are there gender-based differences? *International Journal of Quality & Reliability Management*, 35(9), 2035-2051.
- Saboowala, R., & Manghirmalani Mishra, P. (2021). Readiness of in-service teachers toward a blended learning approach as a learning pedagogy in the post-COVID-19 Era. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(1), 9-23.
- Singh, H., & Reed, C. (2001). Achieving success with blended learning. *American Society for Training and Development, state of the art industry reports 2001*.
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology-Saddle Brook Then Englewood Cliffs NJ*, 43(6): 51-54.
- Stevens, M., Borup, J., & Barbour, M.K., (2018). Preparing social studies teachers and librarians for blended teaching. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(4), 648-669
- Sucaromana, U. (2013). *The effects of blended learning on the intrinsic motivation of Thai EFL students* (Doctoral dissertation).
- Sungur Alhan, S. (2020). Harmanlanmış öğrenme ortamına yönelik fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 397-414.
- Taslacı, N. (2007). *EFL learners' perception of blended writing class: blog and face to face*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Topal, A. D. (2013). *Tıp fakültesi öğrencileri için harmanlanmış öğrenme ortamı ile hazırlanan anatomi dersinin öğrencilerin güdülenmeleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uluyol, Ç., & Karadeniz, Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: öğrenci başarıları ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-84
- Usta, E. (2007). *Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi*, (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Usta, E., & Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-15.
- Ünsal, H. (2012). Harmanlanmış Öğrenmenin Başarı ve Motivasyona Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-27.
- Ünsal, H. (2007). *Harmanlanmış öğrenme etkinliğinin çoklu düzeyde değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kendall, M. (Ed.). (2004). *Lifelong Learning in the Digital Age: Sustainable for All in a Changing World: IFIP Technical Committee 3 (Education), Lifelong Learning Working Track in the IFIP Conference, E-training Practices for Professional Organisations, Porij, Finland, 7-11 July 2003*.
- Kluwer Academic. Wilson, D., & Smilanich, E. M. (2005). The other blended learning: a classroom-centered approach. John Wiley & Sons.
- Yaman, M. ve Graf, D. (2010). Evaluation of an international blended learning cooperation project in biology teacher education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(2): 88.
- Yen, S. C., Lo, Y., Lee, A., & Enriquez, J. (2018). Learning online, offline, and in-between: comparing student academic outcomes and course satisfaction in face-to-face, online, and blended teaching modalities. *Education and Information Technologies*, 23(5), 2141-2153.
- Yılmaz, Ö. (2018). Fen öğretiminde harmanlanmış öğrenme: avantajlar ve alışkanlıklar. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2111-2121.
- Yılmaz, Ö., & Bulut, T. Harmanlanmış öğretime yönelik hazırbulunuşluk ölçek uyarlaması: fen bilimleri öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 337-355.

Halkla İlişkiler ve Pazarlama Stratejileri Ekseninde Türk Yükseköğretim Kurumlarının Akreditasyon Programlarında Uygulanan PUKÖ Döngüsünün İncelenmesi

PDCA Cycle Applied in the Accreditation Programs of Turkish Higher Education Institutions on the Axis of Public Relations and Marketing Strategies Review

Mine Demirtas^{1*} , Mihriban Akyol Akın¹ 

¹Istanbul Beykent University, Faculty of Communication, İstanbul, Türkiye

Özet: Yükseköğretim hizmetlerinin yoğun rekabet alanı haline geldiği günümüzde Üniversiteler üstünlüklerini, başarılarını ve dolayısıyla tanınırlık, imaj ve itibarlarını devam ettirebilmek için kalite faktörüne önem vermeye başlamışlardır. Ancak bu sayede ulusal veya uluslararası düzeyde marka üniversite olmak ve itibar kazanmak mümkün olabilmektedir. Başta vakıf üniversiteleri olmak üzere tüm üniversiteler, kamuoyunda bilinirliklerini arttırmak, kurum kimliği ve kurum imajlarını oluşturmak, misyon ve vizyonlarını belirlemek amacıyla yoğun tanıtım faaliyetleri yapmakta, bu amaçla pazarlama ve halkla ilişkiler stratejilerinden yoğun olarak yararlanmaktadırlar. Bu bağlamda, planlı faaliyetler ve sistemli çalışmalarla tüm uygulamalarda adım adım kalite yaratma ve böylece tüm paydaşlarda güven oluşturma amacına hizmet eden kalite yönetimi çalışmaları ise üniversitelerin önemsedikleri uygulamalar arasında yer almaktadır. Yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi, eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı ve yönetim sistemi süreçlerinin PUKÖ döngüsü kapsamında değerlendirilmesini sağlayan bir dış değerlendirme yöntemi olan Kurumsal akreditasyon programları ilk kez 2020 yılında uygulanmaya başlamıştır. Bu çalışmada, pazarlama ve halkla ilişkiler stratejileri ile entegre bir uygulama olan Shewhart öğrenme-iyileştirme döngüsü ya da Deming döngüsü (Planla-Uygula-Kontrol Et-Önlem Al) olarak da adlandırılan ve yönetim düşüncesini istatistiksel analizle birleştiren, üniversitelerin stratejik plan ve hedeflerini gerçekleştirmelerinde ve kalite yönetim sisteminin yerleştirilmesinde etkin bir strateji olan PUKÖ döngüsü bağlamında, 2022 yılında akreditasyona başvurmuş ve 5 yıl süreyle tam akreditasyon almış 5 Üniversite tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, pazarlama ve halkla ilişkiler disiplinlerinin Yükseköğretim Kalite Süreçlerinde başvuru PUKÖ Döngüsü Yöntemi ile ortak çalışma ve ilgi alanlarının olduğu, benzer amaçlara yönelik uygulamalar yapıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Halkla ilişkiler stratejileri, Pazarlama stratejileri, PUKÖ döngüsü, Kalite yönetimi, Kalite Güvence Sistemi, Akreditasyon

Abstract: Today, when higher education services have become an area of intense competition, universities have begun to attach importance to the quality factor in order to maintain their superiority, success and therefore recognition, image and reputation. Only in this way is it possible to become a brand university and gain reputation at the national or international level. All universities, especially foundation universities, carry out intensive promotional activities in order to increase their awareness in the public, create their corporate identity and corporate image, and determine their mission and vision, and they make extensive use of marketing and public relations strategies for this purpose. In this context, quality management studies, which serve the purpose of creating quality step by step in all applications through planned activities and systematic studies and thus creating trust in all stakeholders, are among the practices that universities care about. It is an external evaluation method that enables the evaluation of quality assurance, education-training, research-development, social contribution and management system processes in higher education institutions within the scope of the PDCA cycle. Corporate accreditation programs began to be implemented for the first time in 2020. In this study, the Shewhart learning-improvement

* İletişim Yazarı / Corresponding author.
✉ seblamine@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 26.06.2024
Revizyon Talebi Tarihi / Revision Request Date: 19.07.2024
Son Revizyonun Geliş Tarihi / Last Revised Version Received Date: 26.07.2024
Revizyon Sonrası Kabul Tarihi / Accepted After Revision Date: 22.08.2024



cycle or the Deming cycle (Plan-Do-Check-Act), which is an integrated practice with marketing and public relations strategies and combines management thought with statistical analysis, helps universities realize their strategic plans and goals. In the context of the PDCA cycle, which is an effective strategy in establishing the quality management system, 5 Universities that applied for accreditation in 2022 and received full accreditation for 5 years were examined with the thematic analysis method. Based on the findings, it has been observed that the disciplines of marketing and public relations share common areas of collaboration and interest with the PUKÖ Cycle Method applied in Higher Education Quality Processes, and similar practices are implemented towards common goals.

Keywords: Public relations strategies, Marketing strategies, PDCA cycle, Quality management, Quality Assurance System, Accreditation

1. Giriş

Dünyada farklı ülkelerde, yükseköğretim sistemlerindeki arz-talep dengesizlikleri, iletişim ve bilişim olanakları ile, öğrenci hareketliliği ve uzaktan eğitim programları ile dengelenmeye çalışılmaktadır. Yükseköğretime talebin, yükseköğretim arzından çok daha yüksek olduğu Türkiye'ye, son yıllarda birçok yabancı üniversitenin tanıtım amacı ile gelerek öğrenci adaylarını cezbetmeye çalışması, o ülkelerdeki talep azlığı nedeniyle üniversitelerin sergilediği yaşamda kalma mücadelesinin açık bir göstergesidir (Kılanç, Ataseven, Gürgen, 2011, Demirtaş, 2012). Günümüzde Yükseköğretimde yoğun rekabet yaşanmakta, üniversiteler üstün olabilmek ve başarılar elde edebilmek adına kalite faktörüne önem vermeye başlamışlardır. Sonucunda da tanınırlık, imaj ve itibarlarını devam ettirebilmeleri mümkün olacaktır.

Küreselleşen dünyada her alanda olduğu gibi eğitim alanında da özellikle yükseköğretimde ulusal düzeyde, hatta uluslararası düzeyde kalite oluşturulmasının kaçınılmaz bir hal aldığı görülmektedir. Dolayısıyla verimlilik ve kalitenin önemli olduğu tüm sektörlerdeki gibi akreditasyon, yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi ve rantabilite elde etmek için kullanılan araçlardan biri haline gelmiştir (Özçiçek\Karaca, 2019,116).Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında kalite çalışmaları 2015 yılında kurulan Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) ile hız kazanmış, bu tarih öncesi ve sonrasında bazı üniversiteler kendi talepleriyle EUA (Avrupa Üniversiteler Birliği) kapsamında değerlendirme süreçlerinden geçmişlerdir. YÖKAK'ın kuruluşuyla birlikte kalite süreçleri Türk yükseköğretim kurumları için yasal zorunluluk haline gelerek, kısa bir zamanda kalite, akreditasyon ve değerlendirme uygulamalarında hızlı bir gelişim ve dönüşüm yaşanmaya başlamıştır (Yazıcı, Ünal, Çulhaoğlu, 2023, 281). Böylelikle yükseköğretim kurumlarında kalite süreçlerinde birçok yeni kavram ve yöntemler uygulama alanı bulmuştur. Bunlardan en işlevsel olanı çıkış noktası halkla ilişkiler ve pazarlama stratejileri olan PUKÖ döngüsüdür. Açılımı Planla, Uygula, Kontrol Et, Önlem Al olan (PUKÖ) döngüsü Türkiye'de yükseköğretimde kalite süreçlerinde kullanılan bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır. Kurumsal akreditasyon programları ilk kez 2020 yılında uygulanmaya başlamış, Türkiye'de bulunan 129 Devlet, 75 Vakıf ve 4 Vakıf MYO toplam 208 Üniversite içinden 18'i tam, 35'i ise 2 yıl süreyle akreditasyon almaya hak kazanmıştır.

Bu bağlamda çalışmamızda PUKÖ döngüsü, pazarlama stratejilerinde 3 adım modeli ve halkla ilişkilerde 4 adım kuralı kavramsal çerçevede incelenerek, PUKÖ döngüsü ile etkileşimleri bağlamında 2022 yılında akreditasyona başvurmuş ve 5 yıl süreyle tam akreditasyon almış 5 Üniversite, PUKÖ döngüsü bağlamında tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Pazarlama stratejisi süreçlerinden ve halkla ilişkiler stratejilerinde yer alan dört adım modelinden esinlenerek, yükseköğretim kurumlarında planlı bir şekilde sürekli iyileştirme, yenileşme, gelişme stratejilerinin benimsenmesi ve bu bağlamda PUKÖ döngüsü ekseninde yapılan planlamaların, sürdürülebilirlik ve devamlı iyileştirme stratejilerinin belirlenmesi ve bu bağlamda PUKÖ döngüsünün verimli bir şekilde nasıl işletildiğinin ortaya konması araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

2. Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada, bir dizi veriyi okumayı ve temaları bulmak için verilerin anlamındaki örüntüleri aramayı içeren bir nitel veri analiz yöntemi olan tematik analiz yöntemi uygulanmış ve Türkiye'de 2022 yılında akreditasyona başvurmuş ve 5 yıl süreyle tam akreditasyon almış 5 Üniversite incelenmiştir.

2.1. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma evrenini Türkiye'de 2022 yılında akreditasyon hakkı kazanan 30 üniversite, örneklemini ise tam akreditasyon alan ve amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 5 üniversite oluşturmakta ve 5 yıl süreyle tam akreditasyon almış 5 Üniversite olan Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Özyeğin Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesi araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

2.2. Kavramsal Çerçeve

Yükseköğretim kurumlarında kalite süreçlerinin etkin

bir şekilde yönetilmesi ve araştırma-geliştirme (Ar-Ge) faaliyetlerinin desteklenmesi, eğitim kalitesinin artırılmasında ve yenilikçiliğin, sürdürülebilirliğin sağlanmasında önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda, pazarlama yaklaşımları ve PUKÖ döngüsü (Planla-Uygula-Kontrol Et-Önlem Al) gibi kalite yönetim araçları, yükseköğretimde kalite süreçlerinin Ar-Ge altyapısına temel oluşturulmasında ve ihtiyaç tespiti aşamasında etkili olmaktadır.

Pazarlama ve Ar-Ge entegrasyonu, müşteri (öğrenci - paydaş) ihtiyaçlarının doğru bir şekilde belirlenmesini ve bu ihtiyaçlara yönelik yenilikçi eğitim programları ve araştırma projelerinin geliştirilmesini sağlamaktadır. Griffin ve Hauser (1996) yaptıkları bir çalışmada, pazarlama ve Ar-Ge entegrasyonunun yeni ürün geliştirme sürecindeki başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiş, Song ve Thieme (2006) ise, bu entegrasyonun uluslararası bağlamda ürün yeniliği başarısını nasıl etkilediğini inceleyerek, yükseköğretim kurumlarının küresel rekabet gücünü artırmak için pazarlama ve Ar-Ge iş birliğinin önemini vurgulamışlardır.

Kalite yönetimi, öğrenci memnuniyetini artırmak için kaliteye odaklanmakta ve dolayısıyla, yükseköğretim kurumlarının öğrenci ihtiyaçlarını ve sektör taleplerini göz önünde bulundurarak programlarını ve projelerini geliştirmeleri, öğrenci beklentilerini anlayarak bu beklentileri karşılayacak stratejiler geliştirmeleri adına pazarlama prensiplerini benimsemeleri önem arz etmektedir. Juran (1992), kaliteyi ürünlerin (eğitim programları ve hizmetler) tasarım aşamasında planlamanın önemine dikkat çekerken, Deming (1986) Toplam Kalite Yönetimi ilkelerini ve pazarlamanın bu süreçteki rolünü vurgulamıştır. Bu ilkeler, yükseköğretim kurumlarının kalite süreçlerini yönetmeleri sürecinde etkili bir unsur olarak görülmektedir.

PUKÖ döngüsü (Planla-Uygula-Kontrol Et-Önlem Al), sürekli iyileştirme sürecinin temel prensiplerinden biri olup, yükseköğretimde kalite ve Ar-Ge entegrasyonunda etkin bir şekilde kullanılabilir. Deming (1986) ve Imai (1986) ise yaptıkları çalışmalarda, PUKÖ döngüsünün sürekli iyileştirme süreçlerinde nasıl kullanılabilirliğini açıklamışlar ve bu döngünün, yükseköğretim kurumlarının akademik ve idari birimlerinin iş birliği yaparak öğrenci odaklı ve kaliteli eğitim hizmetleri sunmasını sağlama gibi olanaklar sağladığını vurgulamışlardır.

Pazar araştırmaları, öğrenci ve paydaş ihtiyaçlarını ve aynı zamanda tercihlerini anlamak için kullanılmakta ve bu veriler Ar-Ge süreçlerinin yönlendirilmesinde kritik rol oynamaktadır. Kohli ve Jaworski (1990), pazar yönelimi ve müşteri ihtiyaçlarının anlaşılmasının önemini, Narver ve Slater (1990) ise pazar yöneliminin iş performansı üzerindeki olumlu etkilerini çalışmalarında ele almışlardır. Yükseköğretim kurumları açısından incelediğimizde, öğrenci memnuniyet anketleri ve sektör analizleri gibi araçlarla bu bilgileri toplamanın önemli bir geri bildirim mekanizması olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

Pazarlama faaliyetleri yeni program geliştirme süreçlerinde, program konseptlerinin geliştirilmesi, test edilmesi ve öğrencilere sunulması aşamalarında aktif bir rol oynamaktadır. Cooper (1990) yeni ürün geliştirme yönetimi için dünya çapında binlerce şirkette uygulanan veya rekabetçi olmayan fikirlerin elenmesinde yardımcı olan ve kapsam, uygulama, geliştirme, test etme, doğrulama ve lansman gibi beş aşamadan oluşan Stage-Gate sistemini araştırmış, Ulrich ve Eppinger (2004) ise ürün geliştirme süreçlerinde pazarlamanın rolünü kapsamlı bir şekilde ele almışlardır. Bu yaklaşımlar, yükseköğretim kurumlarının akademik programlarını geliştirirken uygulanması gereken stratejilerdir.

Yükseköğretim kurumlarında pazarlamanın kalite süreçlerinin Ar-Ge altyapısına temel oluşturması ve ihtiyaç tespiti aşamasındaki rolleri, eğitim kurumlarının öğrenci odaklı ve yenilikçi programlar sunmasında büyük öneme sahiptir. PUKÖ döngüsü ise, kalite ve Ar-Ge süreçlerinin entegrasyonunu ve sürekli iyileştirmeyi destekleyen etkili bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.3. Pazarlama Stratejilerinde 3 Adım Modeli

Pazarlama stratejileri, kuruluşların belirli hedeflere ulaşmasını sağlayan ve müşterilerine değer sunan ürün, pazar, pazarlama faaliyetleri, pazarlama kaynakları, iletişim ve dağıtım kararlarıyla bütünleşik bir yapı (Baltaçlı, 2021, 59; Varadarajan, 2010, 119) olup, yükseköğretim kurumlarında kalite süreçlerinde uygulama alanı bulan yöntemlerdir.

Eğitim statik olmayıp, aksine devamlı hareketliliğin ve değişimin yaşandığı bir alandır. Yetişmiş insan gücü insanlığı aydınlatan, hayat veren tek kaynak olup, bu güç ancak iyi bir eğitimle sağlanabilmektedir. Eğitim sadece sosyal açıdan değil, ekonomik bakımdan da önemli hale gelmiştir. Bir ülkenin gelişmişlik derecesinin halkın eğitim düzeyi ile doğrudan ilgili olduğu bilinmektedir. Ekonomik kalkınmada eğitimin ne denli önemli olduğu herkes tarafından görülmekte, bugün ise endüstrileşmiş devletlerde eğitim düzeyinin çok yüksek olduğu ve entelektüel yatırımların çok fazla geliştirilip yaygınlaştığı ülkelerin doğal zenginliklere sahip ülkelere çok daha ileri seviyede olduğu bilinmektedir.

Yükseköğretimde stratejik pazarlamayı, yükseköğretim kurumlarında günün koşullarına göre değişip gelişen kapasitelerin, değişen rekabet koşulları karşısında güçlü olunan alanların bulunup geliştirilmesi, zayıf alanların bulunup elenmesi için yapılan faaliyetlerin planlanması olarak tanımlamamız mümkündür.

Pazarlama stratejisi süreci genel bir anlatımla başlangıç, geliştirme ve uygulama olarak üç ana bölüme ayrılmakta, etkili bir pazarlama modeli adım adım uygulanan süreçlerden oluşmaktadır. Bu 3 ana adım şöyledir (Dudzevičiūtė, Peleckienė, 2010, 346):

1. Planlama ve formülasyon: iç ve dış koşulların analiz edilmesi, dış çevre ve hedeflerin değerlendirilmesi ve ardından Planlama yapılması.

2. Uygulama ve yürütme: stratejinin hayata geçirilmesi, belirli eylem ve programlara dönüştürülmesi, kaynakların değerlendirilmesi ve değişimin yönetilmesi.

3. Kontrol ve değerlendirme: stratejinin uygulanıp uygulanmadığının, etkili olup olmadığının değerlendirilmesi.

Üniversitelerde kalite güvencesi politikalarını hayata geçirmek üzere stratejilerin nasıl belirlediğine, uygulandığına, izlendiğine ve sürecin nasıl iyileştirildiğine dair uygulanan PUKÖ yönetim döngüsü birtakım sorulara cevap aramaktadır (Derdiyok, 2019, 187);

- Vizyon, misyon, stratejik hedefler ve performans göstergelerinin nasıl belirlendiği, izlendiği ve iyileştirildiği?
- Kurumsal performansın ölçülmesi, değerlendirilmesi ve sürekli iyileştirilmesi için nasıl bir strateji izlendiği?
- Kalite komisyonunun kalite güvencesi sisteminin kurulması ve işletilmesi kapsamındaki yetki, görev ve sorumluluklarının neler olduğu?
- İç paydaşlar ve dış paydaşların kalite güvencesi sistemine katılımı ve katkı vermelerinin nasıl sağlandığı?
- Vizyon ve misyon hedeflerine ulaşıldığından emin olmak için ölçme ve izleme sisteminin nasıl oluşturulduğu?
- Kurumun geleceğe yönelik süreçlerini nasıl iyileştirmeyi planladığı?
- Programların eğitim amaçlarının belirlenmesinde ve müfredatların tasarımında iç ve dış paydaş katkılarının nasıl ve ne seviyede gerçekleştirildiği?
- Programların yeterliliklerinin nasıl belirlendiği?
- Programların yeterlilikleri belirlenirken Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesiyle gerekli uyumun göz önünde bulundurulup, bulundurulmadığı?
- Programların yeterlilikleriyle ders öğrenme çıktıları arasında ilişkilendirmelerin yapılıp, yapılmadığı?
- Programların planlama, uygulama, kontrol ve iyileştirme süreçlerinin nasıl gerçekleştirildiği?
- Programların eğitim amaçları ve kazanımlarının kamuoyuna açık bir şekilde ilan edilip, edilmediği?

Pazarlama stratejisi süreçlerine paralel olarak, yukarıda yer alan sorulara verilen cevaplardan yola çıkılıp, yenilikler ve değişimler yapılması ve süreçte sürdürülebilirlik ve devamlı iyileştirme stratejilerinin uygulanması, PUKÖ döngüsünün bu bağlamda verimli bir şekilde işletildiğini gözler önüne sermektedir.

2.4. Halkla İlişkilerde 4 Adım Kuralı ve PUKÖ Döngüsü

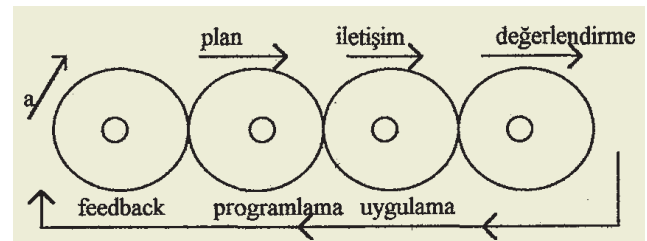
Günlük yaşamımızda her zaman ve her durumda uygulamamız gereken temel stratejilerin her alanda karşımıza çıktığını görmekteyiz. Bu bağlamda Scott Cutlip ve Allen Center “Effective Public Relations” başlıklı ve halkla ilişkiler alanının en önemli referans kitabında halkla ilişkiler sürecini dört adımda ele almakta, yapılan çalışmalarda ne zaman ne yapılacağını bilmesi, bir planlama dâhilinde uygulamaya konması, durum saptama ve değerlendirme süreçlerinin işletilmesi gerektiğinin altını çizmişlerdir. Geri bildirim alınmadan halkla ilişkiler sürecinin tamamlanmayacağını ifade etmişler ve halkla ilişkiler sürecini 4 adımda ele almışlardır (Cutlip, 1962, 139) (►Şekil 1):

adım: dinleme, araştırma, bilgi toplama.

adım: planlama, karar alma “sorunumuz nedir?” “işte neler yapabiliriz?”

adım: iletişim, uygulama “işte, neyi niçin yaptığımız?”

4.adım: değerlendirme “nasıl gitti?”



Şekil 1. PUKÖ döngüsü. (Cutlip, 1962, 139)

Modern iletişim teknolojileri çağdaş, kültürel, toplumsal, ekonomik ve politik etkileşimleri, anlaşılması ve karşılık verilmesi zor olan bir sürece taşımıştır. Toplumsal, ekonomik ve politik kuvvetler ile karşılıklı etkileşimin bir sonucu olarak kurum ve kuruluşların da bu değişiklik ve yeniliklere ayak uydurması zorunlu hale gelmiştir. Modern iletişim ilgili topluluklar arasındaki teknoloji transferinin hem hızını hem de boyutlarını büyük ölçüde arttırmış, daha önce teknolojik gelişmelerin hızı ve boyutları ile toplumsal, ekonomik ve politik değişikliklere yol açan etkileri toplumlarda yıllarca hatta yüzyıllarca bir tampon görevi görmekte iken, günümüzün toplumu ani ve kapsamlı değişikliklerle karşı karşıya kalmaktadır. II. dünya savaşını izleyen yıllarda, rekabette öne geçmek için gerekli zaman aralığı olarak beş yıllık sürelerden bahsetmek gerekirken, 1960 ve 1970’li yıllarda bu süreler önce iki, sonra bir yıla inmiştir. Bugün ise altı haftadan, altı günden, hatta altı dakikadan söz edilir hale gelmiştir.

Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarında da toplumda yaşanan bu yenilik ve gelişmelere paralel olarak, halkla ilişkiler stratejilerinde dört adım modelinden esinlenerek, planlı bir şekilde sürekli iyileştirme ve yenileşme,

gelişme stratejileri benimsenmiş ve PUKÖ döngüsü ekseninde planlamalar yapılmaya başlanmıştır.

William Edwards Deming tarafından geliştirilen PUKÖ döngüsü adım adım plan yapılarak sonuca ulaşmakta kullanılan sistematik bir yaklaşımdır. Edward Deming ortaya koyduğu kalite yönetim felsefesi ile üretim ve yönetim hizmetlerinde rekabet gücünü arttıran kalite anlayışını kazandırmıştır (<https://eforosgb.com/puko-dongusu>). Deming döngüsü (Planla-Uygula-Kontrol Et-Önlem Al), Shewhart döngüsü veya Shewhart öğrenme ve iyileştirme döngüsü olarak da adlandırılan PUKÖ, yönetim düşüncesini istatistiksel bir analiz ile birleştirmektedir (Best & Neuhauser,2006, 142). Yönetim politikasının sürekli değerlendirilmesi de sürekli iyileştirmenin gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Japonlar da yönetim yaklaşımlarında hedeflere ulaşmanın ancak PUKÖ (Plan-Do- Check-Act PDCA) döngüsünün uygulanmasıyla sağlanabileceğini benimsemekte ve uygulamaktadırlar.

2.5. Kalite Güvence Sistemi

Üniversitelerde kalite güvencesi uygulamasında temel prensip; planlı faaliyetlerle ve sistemli çalışmalarla, üretilen hizmetlerin kalitesini, tüm faaliyetlerde adım adım yaratıp, ilgili tüm unsurlarda ve başta öğrenciler ve akademisyenler olmak üzere tüm paydaşlarda güven oluşumunun sağlanmasıdır.

Üniversiteler yoğun rekabet ortamında üstünlük ve farkındalıklarını sağlamak adına, yanında “kalite” faktörünü ön planda tutmaya çalışmaktadırlar. Kalite güvence sistemi ise paydaşlarda memnuniyet ve güvenin oluşturulmasında üniversitelerin yaygın olarak uyguladıkları kalite yönetimi uygulaması hâline gelmiştir (Derdiyok, 2019, 175).

Üniversitelerin kalite güvence sistemleri doğrultusunda PUKÖ Döngüsüne başvurma süreçlerine yönelik bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ülkemizde Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından YÖKAK çerçevesinde gerçekleştirilen akreditasyon girişimlerinin kalitenin bir göstergesi olduğu varsayımından yola çıkılarak, 2022 yılında akreditasyon hakkı kazanmış kurumlar üzerinde çalışılmıştır.

3. Bulgular

2021 yılı itibariyle Türkiye’de 208 üniversite faaliyet göstermektedir. Kurumsal Akreditasyon Programı (KAP) yükseköğretim kurumlarındaki kalite güvencesi, eğitim –öğretim, araştırma –geliştirme, toplumsal katkı ve yönetim sistemi süreçlerinin PUKÖ Döngüsü kapsamında bir dış değerlendirme süreci olup, tanınırlık, uluslararasılaşma, üniversiteler arası rekabet ve global istihdam sağlamayı hedeflemektedir.

YÖKAK Ölçütleri karşılaştırması ►Tablo 1’de sunulmuştur.

YÖKAK web sitesinde 2022 yılında akreditasyon hakkı elde ettiği ilan 30 kurum arasından 25 tanesi koşullu; 5 tanesi tam akreditasyon hakkı kazanmış olduğu tespit edilmiştir. Çalışma evrenini 2022 yılında akreditasyon hakkı kazandığı ilan edilen 30 üniversite oluştururken, örneklemini tam akreditasyon alan 5 üniversite amaçlı örnekleme yoluyla seçilerek oluşturmaktadır.

Çalışmada öncelikle kurumların sitede yayınlanan akreditasyon raporlarında frekans analizi yoluyla PUKÖ Döngüsü irdelenmiş; ardından yine aynı metinde tematik analiz ile PUKÖ Döngüsünün hangi alanlarda öne çıktığı irdelenmiştir. Tematik analiz neticesinde elde

Tablo1. YÖKAK Ölçütleri (European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) Karşılaştırması (Kocabaşak, 2024)

YÖKAK Kurumsal Değerlendirme & Akreditasyon Ölçütleri		ESG Bölüm 1 Standartları
A. Kalite Güvence Sistemi	A1.Liderlik ve Kalite A2.Misyon ve Stratejik Amaçlar A3.Yönetim Sistemleri A4.Paydaş Katılımı A5.Uluslararasılaşma	1.1.Kalite Güvencesi Politikası 1.7.Bilgi Yönetimi 1.8.Kamuoyunu Bilgilendirme 1.10.Dönemsel Dış Kalite Güvencesi
B. Eğitim Öğretim	B1.Program Tasarımı, Değerlendirmesi ve Güncellenmesi B2.Programların Yürütülmesi (Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme) B3.Öğrenme Kaynakları ve Akademik Destek Hizmetleri B4.Öğretim Kadrosu	1.2.Programların Tasarımı ve Onaylanması 1.3.Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerleme 1.4.Öğrenci Kabulü, İlerleme, Tanınma ve Sertifikalandırma 1.5.Öğretim Elemanları 1.6.Öğrenme Kaynakları ve Öğrenci Desteği 1.9.Sürekli İzleme ve Programların Periyodik Gözden Geçirilmesi
C. Araştırma Geliştirme	C1.Araştırma Süreçlerinin Yönetimi ve Araştırma Kaynakları C2.Araştırma Yetkinliği, İşbirlikleri ve Destekler C3.Araştırma Performansı	
D. Toplumsal Katkı	D1.Toplumsal Katkı Süreçlerinin Yönetimi ve Toplumsal Katkı Kaynakları D2.Toplumsal Katkı Performansı	

edilen veriler PUKÖ Döngüsü ve Halkla İlişkiler disiplinleri ekseninde değerlendirilmiştir.

2022 yılında YÖKAK tarafından tam akreditasyon aldığı ilan edilen 5 üniversite; Gazi Üniversitesi, Hacettepe

Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Özyeğin Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesi alfabetik sıraya göre kodlanmıştır olup, aşağıdaki şekilde temsil edilmektedir.

Tablo 1. Tam akreditasyon hakkı kazanan üniversitenin yayınlanan akreditasyon raporlarında yer alan “PUKÖ DÖNGÜSÜ” anahtar kelimesine yönelik frekans tablosu

PUKÖ DÖNGÜSÜ FREKANS TABLOSU

T1	T2	T3	T4	T5
7	4	7	6	3

Tablo 2. T1: Gazi Üniversitesi Akreditasyon Raporunda PUKÖ Döngüsü Anahtar Kelimesini İçeren Maddeler ve Temalar

T1	AKREDİTASYON RAPORUNDA PUKÖ DÖNGÜSÜ İÇEREN MADDELER & TEMALAR
P1.	PUKÖ Döngüsünün kalite süreçlerindeki yeri
P2.	Değerlendirme sonucundaki eksiklerin PUKÖ süreçleri ile giderilmiş olduğuna dair bilgi
P3.	Eğitim Öğretim süreci planlanmasında PUKÖ Döngüsüne başvurulduğu bilgisi
P4.	Eğitim-öğretim ile ilgili olarak program yeterliliklerine ulaşma, ölçme-değerlendirme sürecinde PUKÖ Döngüsüne başvurulduğu bilgisi
P5.	Yükseköğretimde misyon farklılaştırılması ve ihtisaslaşma çalışmaları gibi önemli gelişmeler çerçevesinde sürekli iyileştirme çabası olarak PUKÖ Döngülerinin kapatıldığı
P6.	Uygulama ve Araştırma Merkezleri açısından PUKÖ döngüsünün kapatılması amacıyla merkezlerin performans kriterlerinin belirlenerek yıllık faaliyetlerinin izlenmesine yönelik çalışmalar hakkında bilgi
P7.	Toplumsal katkı çalışmaları, Toplumsal Katkı Politikası ve Stratejik Plan Hedeflerine ulaşma sürecinde PUKÖ Döngüsüne başvurulduğuna dair bilgi

Tablo 3. T2: Hacettepe Üniversitesi Akreditasyon Raporunda PUKÖ Döngüsü Anahtar Kelimesini İçeren Maddeler ve Temalar

T2	AKREDİTASYON RAPORUNDA PUKÖ DÖNGÜSÜ İÇEREN MADDELER & TEMALAR
P1.	Liderlik, yönetim ve kalite, eğitim ve öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı ölçütlerinin PUKÖ olgunluk düzeyi ile değerlendirildiği bilgisi
P2.	İç Kalite Güvence Sisteminde PUKÖ Döngüsüne başvurulduğu bilgisi
P3.	Dış Paydaş ilişkilerinin planlanması ölçülmesi ve değerlendirilmesinde PUKÖ Döngüsüne başvurulduğu bilgisi
P4.	İç Paydaş ilişkilerinin planlanması ölçülmesi ve değerlendirilmesinde PUKÖ Döngüsüne başvurulduğu bilgisi

Tablo 4. T3: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Akreditasyon Raporunda PUKÖ Döngüsü Anahtar Kelimesini İçeren Maddeler ve Temalar

T3	AKREDİTASYON RAPORUNDA PUKÖ DÖNGÜSÜ İÇEREN MADDELER & TEMALAR
P1.	PUKÖ Döngüsünün ara değerlendirme raporlarına göre iyileştirme alanlarında kullanıldığına dair bilgi
P2.	Kurumsal Gelişim ve Planlama Ofisi (KGPO), stratejik hedeflerle ilgili tüm verilerin toplanıp düzenlenmesine ve üst yönetime raporlanması sürecinde PUKÖ Döngüsünün kullanıldığı bilgisi
P3.	Stratejik Planlama sürecinde Performans Yönetiminde ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak PUKÖ Döngüsüne başvurulduğu bilgisi
P4.	Kalite Yönetim Rehberi; liderlik, yönetim ve kalite, eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve toplumsal katkı süreçlerinde PUKÖ odaklı süreç yönetimine öncülük ettiği bilgisi
P5.	İç ve Dış Paydaş ilişkilerinin planlanması ölçülmesi ve değerlendirilmesinde PUKÖ Döngüsüne başvurulduğu bilgisi
P6.	Öğrenci iş yüküne dayalı ders tasarımı sürecinde sürekli iyileştirme bağlamında PUKÖ Döngüsüne başvurulduğu bilgisi
P7.	KİDR Çerçevesinde sürekli iyileştirme çalışmaları bağlamında PUKÖ Döngüsünün uygulandığı bilgisi

T1: Gazi Üniversitesi
T2: Hacettepe Üniversitesi
T3: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
T4: Özyeğin Üniversitesi
T5: Sabancı Üniversitesi

Üniversitelerin YÖKAK Web Sayfasında yayınlanan Akreditasyon Raporlarında “PUKÖ DÖNGÜSÜ” anahtar kelimesi aranmış, bahsi geçen anahtar kelimenin hangi temalar dahilinde kullanıldığı irdelenmiş ve frekansları tespit edilmiştir (YÖKAK, 2021).

Tam akreditasyon hakkı kazanan üniversitenin yayınlanan akreditasyon raporlarında yer alan “PUKÖ DÖNGÜSÜ” anahtar kelimesine yönelik frekans tablosu ►Şekil 1’de gösterilmiştir.

Bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tabloya göre;

- Gazi Üniversitesi Akreditasyon Raporunda PUKÖ Döngüsü anahtar kelimesi 7 defa kullanılmıştır.
- Hacettepe Üniversitesi Akreditasyon Raporunda

Tablo 5. T4: Özyeğin Üniversitesi Akreditasyon Raporunda PUKÖ Döngüsü Anahtar Kelimesini İçeren Maddeler ve Temalar

T4	AKREDİTASYON RAPORUNDA PUKÖ DÖNGÜSÜ İÇEREN MADDELER & TEMALAR
P1.	Liderlik, kalite ve yönetim sistemi, eğitim ve öğretim, araştırma ve geliştirme ile toplumsal katkı süreçlerinde sahip olduğu kaynakları ve yetkinlikleri nasıl planladığı ve yönettiği konusunda PUKÖ Döngüsüne başvurulduğu bilgisi
P2.	Kurumun iç kalite güvencesi mekanizmaları, performans odaklı ve öz değerlendirme süreçlerinde PUKÖ Döngüsüne başvurulduğu bilgisi
P3.	Stratejik Planlama sürecinde Performans Yönetiminde ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak PUKÖ Döngüsüne başvurulduğu bilgisi
P4.	Stratejik amaç ve hedeflerin takibi doğrultusunda PUKÖ Döngüsünü izlemeye yönelik bir yazılım geliştirildiğine dair bilgi
P5.	Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme, Önceki öğrenmenin tanınması ve kredilendirilmesine ilişkin ilke ve kuralların takibi ve şeffaflığı, Yeterliliklerin sertifikalandırılması ve diploma süreçlerine ilişkin uygulamalarda PUKÖ Döngüsüne başvurulduğu bilgisi
P6.	Program Tasarımı, Değerlendirmesi ve Güncellenmesi ve Öz değerlendirme ekseninde PUKÖ Döngüsüne başvurulduğu bilgisi

Tablo 6. T5: Sabancı Üniversitesi Akreditasyon Raporunda PUKÖ Döngüsü Anahtar Kelimesini İçeren Maddeler ve Temalar

T5	AKREDİTASYON RAPORUNDA PUKÖ DÖNGÜSÜ İÇEREN MADDELER & TEMALAR
P1.	Eğitim-Öğretim; eğitim-öğretim ile ilgili PUKÖ süreçleri, diğer bir deyişle, ilgili stratejik hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli etkinliklerin tespiti, takibi, eğitim ve öğretim programlarının tasarlanması, değerlendirilmesi ve güncellenmesi, program yeterliliklerine ulaşılma seviyelerinin ölçülmesi, uzaktan veya karma olarak yürütülecek programların belirlenmesi hususunda PUKÖ Döngüsüne başvurulduğu bilgisi
P2.	Toplumsal Katkı süreçlerinde KİDR’e yönelik iyileştirme çalışmalarında PUKÖ Döngüsüne başvurulduğuna dair bilgi
P3.	Öğretim programlarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi ile uyumlu; öğretim amaçlarına ve öğrenme çıktılarına uygun olarak tasarlanması, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde gerçekleştiğine dair periyodik değerlendirme sürecinde PUKÖ Döngüsüne başvurulması gerektiğine dair bilgi

Tablo 7. PUKÖ Döngüsü Anahtar Kelimesine Yönelik Tematik Analiz

KALİTE SÜREÇLERİ	ÖLÇME DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİ	EĞİTİM ÖĞRETİM PLANLAMA SÜREÇLERİ	SÜREKLİ İYİLEŞTİRME SÜREÇLERİ	PERFORMANS YÖNETİMİ SÜREÇLERİ	TOPLUMSAL KATKI SÜREÇLERİ	PAYDAŞ İLETİŞİMİ SÜREÇLERİ	STRATEJİK PLANLAMA SÜREÇLERİ	LİDERLİK SÜREÇLERİ
6	11	11	5	4	5	3	5	3
T1	T1	T1	T1	T1	T1	T1	T3	T2
T2	T2	T2	T3	T3	T2	T2	T4	T3
T3	T3	T3	T5	T4	T3		T5	T4
T4	T4	T4			T4			
	T5	T5			T5			

PUKÖ Döngüsü anahtar kelimesi 4 defa kullanılmıştır.

- Orta Doğu Teknik Üniversitesi Akreditasyon Raporunda PUKÖ Döngüsü anahtar kelimesi 7 defa kullanılmıştır.
- Özyeğin Üniversitesi Akreditasyon Raporunda PUKÖ Döngüsü anahtar kelimesi 6 defa kullanılmıştır.
- Sabancı Üniversitesi Akreditasyon Raporunda PUKÖ Döngüsü anahtar kelimesi 3 defa kullanılmıştır.

► **Tablo 2**'de Gazi Üniversitesi Akreditasyon Raporunda PUKÖ Döngüsü anahtar kelimesini içeren veriler sunulmuştur.

► **Tablo 3**'de Hacettepe Üniversitesi Akreditasyon Raporunda PUKÖ Döngüsü anahtar kelimesini içeren veriler sunulmuştur.

► **Tablo 4**'de Ortadoğu Teknik Üniversitesi Akreditasyon Raporunda Pukö Döngüsü anahtar kelimesini içeren veriler sunulmuştur.

► **Tablo 5**'de Özyeğin Üniversitesi Akreditasyon Raporunda PUKÖ Döngüsü anahtar kelimesini içeren veriler sunulmuştur.

► **Tablo 6**'da Sabancı Üniversitesi Akreditasyon Raporunda Pukö Döngüsü anahtar kelimesini içeren veriler sunulmuştur.

► **Tablo 7** Pukö Döngüsü anahtar kelimesine yönelik tematik analiz verilerini göstermektedir.

4. Sonuç

Gerek bireyler gerekse kuruluşların yaşadıkları her süreçte stratejik iletişimi benimsemeli ve bir yol haritası çizerek, bu sayede ne yapacaklarını, nasıl, nerede ve ne için yapacaklarını planlı bir şekilde uygulamaları gerekmektedir. Yaşamımızın her anında, siyasette, ticarete, eğitimde ve daha birçok alanda stratejik iletişimin uygulama alanlarından yararlanmaktayız. Proaktif bir anlayışla en uygun yer ve zamanda, doğru kararlar almak, bilgiyi en iyi şekilde kullanmak, çevreye ve rakiplere karşı büyük üstünlük sağlamaktadır. Bilgi çağının değişen iş paradigmaları ekseninde, uzun vadeli hedeflere ulaşmak için izlenen planlı aşamalardan oluşan stratejik iletişim çalışmalarına odaklanmak gerekmektedir.

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen araştırma neticesinde, pazarlama ve halkla ilişkiler disiplinlerinin Yükseköğretim Kalite Süreçlerinde başvuru PUKÖ Döngüsü Yöntemi ile ortak çalışma ve ilgi alanları olduğu saptanmış ve benzer amaçla ile uygulandığı kanısına varılmıştır.

Tematik Analiz sonucunda baskın çıkan “kalite, ölçme değerlendirme, paydaş ilişkileri, liderlik, stratejik planlama, sürekli iyileştirme, performans yönetimi, kurum içi Hedefler, topluma katkı süreçleri” gibi kavramlar direkt olarak halkla ilişkiler disiplininin uygulama alanlarından olup, stratejik pazarlama süreçlerinin ön plana çıkan konu başlıklarından olarak değerlendirilmektedir.

Kuruluşlar iç ve dış çevre analizleri yapabilir, örneğin SWOT analizi yaparak güçlü ve zayıf yanları, fırsatlar ve tehditlerini tespit edebilir, ona göre stratejiler oluştururlar. Biraz daha gelişmiş bir analiz türü olan PEST analizi ile politik, ekonomik, sosyal ve teknolojik çevreyi analiz ederek, bu yönde stratejik kararlar alırlar. En işlevsel olan ise, çıkış noktası halkla ilişkiler ve pazarlama stratejileri olan PUKÖ döngüsüdür. Açılımı Planla, Uygula, Kontrol Et, Önlem Al olan (PUKÖ) döngüsü William Edwards Deming tarafından geliştirilen, adım adım plan yapılarak sonuca ulaşmak için kullanılan sistematik bir yaklaşımdır.

Pazarlama, yükseköğretim kurumlarının öğrenci ve paydaş ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçlara yönelik stratejiler geliştirmek için kritik bir rol oynamaktadır. PUKÖ döngüsünün her aşamasında pazarlama süreçleri şu şekilde yer almaktadır: “Planla” aşamasında, pazarlama ekipleri pazar araştırmaları yaparak öğrenci ve paydaş ihtiyaçlarını analiz eder. Bu aşamada, öğrenci beklentileri, sektörel trendler ve rekabet analizi gibi veriler toplanır. Bu bilgiler, eğitim programlarının ve hizmetlerin geliştirilmesinde temel oluşturur. “Uygula” aşamasında, pazarlama stratejileri ve kampanyaları hayata geçirilir. Öğrencilere ve paydaşlara yönelik bilgilendirme ve tanıtım faaliyetleri, kayıt süreçleri ve öğrenci deneyimi iyileştirme çalışmaları bu aşamada gerçekleştirilir. “Kontrol Et” aşamasında, pazarlama ekipleri performans metriklerini izler ve değerlendirme yapar. Öğrenci memnuniyeti anketleri, kayıt oranları, geri bildirimler ve diğer performans göstergeleri analiz edilerek süreçlerin etkinliği ölçülür. “Önlem Al” aşamasında ise, elde edilen veriler doğrultusunda stratejik düzeltmeler ve iyileştirmeler yapılır. Pazarlama stratejileri revize edilir ve gelecekteki planlamalar için veri sağlanır. Bu süreç, öğrenci memnuniyetini artırmak ve rekabet avantajı sağlamak için kritik öneme sahiptir.

Yükseköğretim kurumlarında bilgi toplumunun yarattığı yenilik ve gelişmelere paralel olarak, planlı ve sürekli iyileştirme, yenileşme ve gelişme stratejileri benimsenerek, PUKÖ döngüsü ekseninde planlamalar yapılmaya başlanmıştır. Buna paralel olarak değişen rekabet koşulları karşısında güçlü olan alanların bulunup geliştirilmesine, zayıf yanların bulunup elenmesine olanak sağlayan stratejilerin planlanması, sürekli yenileşme ve gelişme çabalarına ağırlık verilmesi gibi süreçlerin işlenmesine önem verilmiştir. PUKÖ döngüsü bu süreçlerin düzgün ve sürdürülebilir bir şekilde yürütülmesinin sağlanmasında önemli bir strateji olmuştur.

Halkla ilişkiler, yükseköğretim kurumlarının iç ve dış

paydaşları ile iletişimini yönetmekte ve kurumsal imaj ve itibarın korunmasında yardımcı olmaktadır. PUKÖ döngüsünün her aşamasında halkla ilişkiler süreçleri şu şekilde rol almaktadır: “Planla” aşamasında, halkla ilişkiler stratejileri oluşturularak hedef kitlelere yönelik iletişim planları yapılır. Bu aşamada, paydaş analizleri, medya planlamaları ve iletişim stratejileri belirlenir. “Uygula” aşamasında, halkla ilişkiler kampanyaları ve etkinlikleri düzenlenir. Medya ilişkileri yönetimi, sosyal medya stratejileri ve kurumsal etkinlikler bu aşamada gerçekleştirilir. Kurum içi iletişim ve kriz yönetimi de bu aşamada önemli yer tutar. “Kontrol Et” aşamasında, halkla ilişkiler faaliyetlerinin etkisi ölçülür. Medya analizleri, sosyal medya geri bildirimleri ve paydaş anketleri kullanılarak kampanyaların başarısı değerlendirilir. Bu analizler, kurumsal imaj ve itibar yönetimi açısından kritiktir. “Önlem Al” aşamasında ise, elde edilen geri bildirimler doğrultusunda stratejik değişiklikler yapılır. Halkla ilişkiler planları revize edilerek kurumun iletişim stratejileri geliştirilir ve iyileştirilir.

Pazarlama ve halkla ilişkiler, PUKÖ döngüsünün her aşamasında ortak çalışma alanlarına sahiptir. Bu disiplinler, öğrenci ve paydaş ihtiyaçlarını anlamak ve kurumun stratejik hedeflerine ulaşmak için entegre çalışırlar. Tematik analizler sonucunda ortaya çıkan “kalite, ölçme değerlendirme, paydaş ilişkileri, liderlik, stratejik planlama, sürekli iyileştirme, performans yönetimi, kurum içi hedefler, topluma katkı süreçleri” gibi kavramlar, hem pazarlama hem de halkla ilişkilerin uygulama alanlarından olup, stratejik planlama süreçlerinde önemli rol oynar.

Yükseköğretim kurumlarında kalite süreçlerinin yönetimi ve araştırma-geliştirme (Ar-Ge) faaliyetlerinin desteklenmesi, pazarlama ve halkla ilişkiler disiplinlerinin etkili bir şekilde entegre edilmesini gerektirmektedir. PUKÖ döngüsü, bu entegrasyonu sağlayarak sürekli iyileştirme ve stratejik planlama süreçlerini desteklemektedir. Pazarlama ve halkla ilişkilerin PUKÖ döngüsü ile uyumu, kurumların kalite ve performans hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırmakta, yükseköğretim kurumlarının kalite süreçlerini ve Ar-Ge faaliyetlerini etkin bir şekilde yönetmelerini sağlamaktadır. Bu entegrasyon,

öğrenci ve paydaş ihtiyaçlarına yanıt veren, sürekli iyileştirme ve yenilikçiliği destekleyen stratejik planlamalar yapmayı mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda, PUKÖ döngüsü, bu süreçlerin düzgün ve sürdürülebilir şekilde ilerlemesini sağlayarak, yükseköğretim kurumlarının rekabet gücünü artırmalarına ve uzun vadeli hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmaktadır.

Sonuç olarak araştırmamızda alınan veriler ışığında, pazarlama ve halkla ilişkiler disiplinleri, yükseköğretimde kalite yönetimi ve Ar-Ge süreçlerinin başarısında kilit rol oynamakta ve bu disiplinlerin PUKÖ döngüsü ile entegrasyonu, yükseköğretim kurumlarının stratejik hedeflerine ulaşmalarını ve sürekli iyileştirme sağlamalarını desteklemektedir. Bu bağlamda, planlama, uygulama, kontrol ve önlem alma süreçleri, öğrenci memnuniyeti, paydaş ilişkileri ve dolayısıyla kurumsal itibar açısından büyük avantajlar sağlamaktadır.

Araştırma Etikleri / Research Ethics

Etik kurul izni gerekmemektedir.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Yazar(lar) bu makalenin tamamından sorumluluğu kabul etmişler ve gönderilmesini onaylamışlardır.

Çıkar Çatışmaları / Competing Interests

Yazar çıkar çatışması olmadığını belirtmiştir.

Araştırma Fonlaması / Research Funding

Bildirilmedi.

Veri Erişilebilirliği / Data Availability

Uygulanamaz.

Hakem Değerlendirmesi / Peer-review

Dış hakemler tarafından değerlendirildi.

Orcid

Mine Demirtas <https://orcid.org/0000-0003-1157-1012>

Mihriban Akyol Akın <https://orcid.org/0000-0002-2718-6170>

Kaynakça

Baltacı, A. (2021). Yeni normalde dijital dönüşüm ve sosyal ağlarda içerik pazarlamasına stratejik bir bakış. *Güncel Pazarlama Yaklaşımları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 56-70.

Best, M., & Neuhauser, D. (2006). Walter A Shewhart, 1924, and the Hawthorne factory. *BMJ quality & safety*, 15(2), 142-143. <https://doi.org/10.1136/qshc.2006.018093>

Cooper, R. G. (1990). Stage-gate systems: A new tool for managing new products. *Business Horizons*, 33(3), 44-54. [https://doi.org/10.1016/0007-6813\(90\)90040-i](https://doi.org/10.1016/0007-6813(90)90040-i)

Cutlip, S. M. (1962). *Effective public relations*. Pearson Education India.

Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.

Demirtas, M. (2012). Vakıf üniversitelerinin tanıtım faaliyetlerinin öğrenci tercihleri üzerindeki etkileri: İstanbul Aydın Üniversitesi öğrencilerine yönelik bir araştırma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 212-231.

Derdıyok, T. (2019). Üniversitelerde kalite güvence sistemi kapsamında PUKÖ yönetim döngüsü uygulamasında bir model önerisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 173-198.

Dudzevičiūtė, G., & Peleckienė, V. (2010). Marketing strategy process: quantitative analysis of the customers' satisfaction. *Business: theory and practice*, 11(4), 345-352.

Efor OSGB. (n.d.). PUKÖ döngüsü. Efor OSGB. <https://eforosgb.com/puko-dongusu/> (Erişim Tarihi: 20 Ocak 2024).

Gecikli, F. (2023, Ocak 20). Stratejik iletişim yönetimi. Akademik Akıl. <https://www.akademikakil.com/stratejik-iletisim-yonetimi/fatmagecikli/>

Griffin, A., & Hauser, J. R. (1996). Integrating R&D and marketing: A review and analysis of the literature. *Journal of Product Innovation Management: An International Publication of the Product Development & Management Association*, 13(3), 191-215. <https://doi.org/10.1111/1540-5885.1330191>

Imai, M. (1986). *Kaizen: The key to Japan's competitive success*. Random House.

- Juran, J. M. (1992). *Juran on quality by design: The new steps for planning quality into goods and services*. Free Press.
- Kılanç, B., Ataseven, S., & Gürgen, G. (2009, April 16-17). Yükseköğretim programlarına ÖSS ile yerleşme performansını ölçmeye ve kıyaslamaya yönelik bir puanlama önerisi, ÖPP. *Türkiye'nin 2023 vizyonunda üniversiteye giriş sistemi: Sorunlar, öneriler ve çözümler kongresi*, Ankara, Türkiye. Atılım Üniversitesi Yayınları, (31), 96-105.
- Kohli, A. K., & Jaworski, B. J. (1990). Market orientation: the construct, research propositions, and managerial implications. *Journal of marketing*, 54(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/002224299005400201>
- Narver, J. C., & Slater, S. F. (1990). The effect of a market orientation on business profitability. *Journal of marketing*, 54(4), 20-35. <https://doi.org/10.1177/00222429900540040>
- Özçiçek, Y., & Karaca, A. (2019). Yükseköğretim kurumlarında kalite ve akreditasyon: mühendislik eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 114-149.
- Song, M., & Thieme, R. J. (2006). A cross-national investigation of the R&D—marketing interface in the product innovation process. *Industrial Marketing Management*, 35(3), 308-322. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2004.09.024>
- Ulrich, K. T., & Eppinger, S. D. (2004). *Product design and development*. McGraw-Hill.
- Varadarajan, R. (2010). Strategic marketing and marketing strategy: domain, definition, fundamental issues and foundational premises. *Journal of the academy of marketing science*, 38, 119-140. <https://doi.org/10.1007/s11747-009-0176-7>
- Yazıcı, S., Ünal, F., & Çulhaoğlu, Ö. (2023). Kalite Süreçlerinde PUKÖ Döngüsü: Dış Değerlendiricilerin Görüşlerine Göre Türk Üniversitelerinin Yeterlik Düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(57), 281-305. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1008011>
- YÖKAK. (2021). *Kurumsal Akreditasyon Karar ve Raporları (KAR)*. Yükseköğretim Kalite Kurulu. <https://yokak.gov.tr/raporlar/akredite-olan-kurumlar?termYear=2021>